

UNIVERSITY OF TAMPERE

Exploring empathy-based stories about intercultural
education

Perceptions of intercultural education among teachers with an
immigrant background in Finland

Faculty of Education

Master's program in Educational Studies

Master's thesis

OSHIE NISHIMURA-SAHI

May 2017

University of Tampere

Faculty of Education: Master's program in Educational Studies

OSHIE NISHIMURA-SAHI: Master's thesis, May 2017

Research summary [Exploring empathy-based stories about intercultural education: Perceptions of intercultural education among teachers with an immigrant background in Finland], 28 pages and 4 appendix pages

Co-authored journal-style article [Perceptions of intercultural education and the concept of culture among immigrant teachers in Finland], 15 pages

Co-authored article on MEBS [Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille], 17 pages

This study explores how immigrant teachers and international students describe successful and unsuccessful intercultural education classes. Additionally, it examines how immigrant teachers and international students understand the concept of culture in the context of intercultural education. By analyzing the respondents' perceptions of intercultural education, this study aims to provide new insights into development of an intercultural education curriculum in the context of teacher education and continuing training in Finland.

This is a qualitative study based on empathy-based stories. The data (N=88) were collected by using the method of empathy-based stories (MEBS) from immigrant teachers (n=50) and international students (n=38) in two universities of Finland between December 2016 – February 2017. The comparison between these two groups can aid teacher educators in understanding both the great assets and the hindrances of teachers with an immigrant background. MEBS was chosen as a data collection method in this research in order to examine how the respondents describe culture in a circumstance in which they need to pay attention to class dynamics, the students' interests, their own mental condition, and the contents of the lecture and the pedagogy used in teaching. The set of data was analyzed by conducting qualitative content analysis. Furthermore, in the detailed analysis of the conceptions of culture, the respondents' description of their home country and its culture were closely examined.

The results of the study suggest that for the majority of the respondents, one essential success factor is giving an enjoyable, entertaining session to the audience that will consequently arouse its interest in the different culture. There are indications that other important success factors include the aim of promoting students' understanding of cultural, ethnic, and linguistic diversity in society and teaching the importance of respecting diversity in a multicultural society. Upon close analysis of the stories collected from the immigrant teacher group, the findings suggest that many of the immigrant teachers are able to offer learner centered activities and encourage interactions and dialog in the classroom. Their superior pedagogical practice can be considered a great asset in terms of conducting intercultural education.

The finding also indicates that many of the immigrant teachers are still caught in essentialist view of culture in regard to their perceptions of intercultural education. There is a definite need for immigrant teachers – and also teacher educators – to rethink and advance the discussion on the use of the concept of culture.

This research consists of three parts: 1) a co-authored scientific article which is under peer review, 2) another co-authored article on MEBS which is also under peer review and 3) this research summary.

Key words: the method of empathy-based stories (MEBS), intercultural education, multicultural education, teachers with an immigrant background, teacher education

TABLE OF CONTENT

1	INTRODUCTION	1
2	THEORETICAL BACKGROUND	4
2.1	IMMIGRANT TEACHERS	4
2.2	DISCUSSIONS ON MULTICULTURAL AND INTERCULTURAL EDUCATION.....	5
3	RESEARCH IMPLEMENTATION.....	7
3.1	FRAME STORIES.....	7
3.2	EPISTEMOLOGICAL CONSIDERATION.....	8
3.3	DATA COLLECTION	9
3.4	DATA ANALYSIS	11
4	RESEARCH RESULTS.....	12
4.1	SUCCESS FACTORS	12
4.2	FAILURE FACTORS	14
4.3	CONCEPTIONS OF CULTURE.....	15
5	CONCLUSION	18
5.1	DISCUSSION	18
5.2	RESEARCH EVALUATION: CONDUCTING A RESEARCH WITH USING MEBS.....	19
5.3	CONCLUSION	20
	REFERENCES.....	22
	APPENDIXES.....	25
	Appendix 1 Frame stories	
	Appendix 2 Co-authored journal-style article	
	Appendix 3 Co-authored article on MEBS	

Pro gradu -tutkielma koostuu kolmesta eri osasta:

(1) **Reflektio-osasta** Exploring empathy-based stories about intercultural education: Perceptions of intercultural education among teachers with an immigrant background in Finland

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

Tutkielman reflektio-osasta vastaa tutkielman tekijä yksinään.

(2) **Tutkimusartikkelista** Oshie Nishimura-Sahj, Anna Wallin & Jari Eskola: Perceptions of intercultural education and the concept of culture among immigrant teachers in Finland

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. 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-Sahj & Anu-Maarit Oede & Mari Rantanen & Sirkku Saarinen & Päivi Toivikko & Marianna Valtonen & Anna Wallin: *Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille*.

EskolaMEBS1.0-ryhmän kirjoittama, ryhmän soveltamaa eläytymismenetelmää esittelevä artikkeli on liitetty kaikkiin ryhmässä tuotettuihin pro gradu -tutkielmiin.

Tutkimustutkimusmenetelmäartikkeliin 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 INTRODUCTION

Since I moved to Finland from Japan in 2007, I have been frequently asked to tell about my home country. Especially, its culture seems to fascinate many Finns. I have had plenty of opportunities to talk about Japanese culture privately to my friends as well as publicly to my students at Japanese-language lessons. I assume that many people with an immigrant background have same kind of experiences as I do. Many schools in Finland have often conducted intercultural education through e.g. theme weeks focusing on certain cultural objects such as food and ethnic festivals (Räsänen 2009, 39). People with a foreign background are often invited to this kind of cultural events and teaching activities as guest lecturers to give the students an introduction of their country and its culture.

Getting familiarized with the studies on multicultural and intercultural education, I eventually understood that there has been much discussion on intercultural education which should be learned by every teacher dealing with cultural issues in schools —including teachers with an immigrant background. I also started to question the extent to which immigrant teachers in Finland are aware of the recent discussions about multicultural and intercultural education. I became also interested in how immigrant teachers understand intercultural education. In the context of intercultural education, what do immigrant teachers aim for and how do they approach to their aims? Based on the above-stated notions, my research interest in immigrant teachers' perceptions of intercultural education bloomed in my mind.

“Intercultural” is actually quite ambiguous as a term since it includes a concept of culture, which is difficult to understand due to its complexity and versatility. What is understood as culture is actually one of the essential questions in this study of intercultural education. Current studies of multicultural and intercultural education have shown the importance of helping learners to understand the complexity and dynamism of the concept of culture. Pitkanen, Verma and Kalekin-Fishman (2006, 18–19) state that an idea, “individuals or groups of people belong to or live in a particular culture”, is a simplistic view of an individual's complex characteristics. Banks (2008) also suggests that when teaching the cultures of ethnic groups, the teacher needs to help students to

understand how such factors as social class, region, religion, gender, and education influence the behaviors and values of individuals within an ethnic group. In order to prevent learners from producing new stereotypes when ethnic groups are studied in schools, the teacher should tell students that cultures are in the process of formation and change even within a group. (Banks 2008, 56.)

Although many scholars seem to consider culture as a complex, dynamic and changeable base of one's identity (Pitkanen, Verma and Kalekin-Fishman 2006, 18–19; see also Abdallah-Pretceille 2006; Holliday 2010), there might be a gap between recent academic discussions on culture and teachers' conceptions of culture (see Itkonen, Talib & Dervin 2015). Based on my personal experiences, there are some people with an immigrant background who discuss about national culture in a way that it dominates every aspect of social life including social structure, behavior, values and ideology of the people in a certain country. This kind of (narrow) understanding of culture is related to essentialist/culturalist approach to intercultural education that has been criticized by several scholars in the field of intercultural communication and education during the past decade. (Abdallah-Pretceille 2006; Dervin 2010, 159; Holliday 2010, 260–262; Virkama 2010, 41–42.) Culturalist discourses produced by persons with an immigrant background indicate that one's immigrant background does not necessarily make the person a master of intercultural education. It can be considered that those teachers who need intercultural education and training are not only the "local" Finnish teachers, but also those with an immigrant background. However, immigrant teachers have not been the focus of research interests in the field of intercultural education in Finland.

This study aims to map out the perceptions of immigrant teachers and international students regarding intercultural education in Finland. This research work was conducted by collecting and then analyzing empathy-based stories. In MEBS the respondents narrate stories based on frame stories provided by the researcher. These frame stories vary with respect to one factor, which gives the researcher an opportunity to examine how this variation affects the respondents' perceptions (see Eskola & Wallin 2015, 57; Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 249). In the case of this study, four different versions of frame stories were used. They were varied in degrees of success in the context of an intercultural education class.

By analyzing the empathy-based stories, this study aims to frame a picture of the respondents' perceptions on the success and failure factors of intercultural education as well as their

conceptions of culture. This picture will provide new insights on how intercultural education and teacher education could be developed in the future. More specifically, this study aims to answer the following research questions:

- What factors of success and failure do immigrant teachers and international students associate with an intercultural lecture at school?
- How do immigrant teachers and international students describe the concept of culture in the context of intercultural education?

This paper is structured as follows. Chapter 2 provides the background information on the terminologies which are used in this study. Chapter 3 explains the methodological background and implementation process of this research, and Chapter 4 presents the main result of the study including those which were not mentioned in the article due to the lack of space. Chapter 5 concludes this research summary with a further discussion of the research results and evaluation of the research work as well as the indications to develop a new approach to intercultural education in the context of teacher education in Finland.

2 THEORETICAL BACKGROUND

This part of the research summary introduces the used terminologies. First I provide an explanation of whom the term “immigrant teachers” refers to in this study and some relevant statistical notes concerning immigrant teachers in Finland. Second, I introduce a brief overview of the discussions regarding the concepts of multicultural education and intercultural education.

2.1 Immigrant teachers

In a report by the Finnish Ministry of Education (2007), the concept “*maahanmuuttajataustainen*” (i.e., “immigrant background”) is used as a concept describing all persons born abroad who reside in Finland and whose native language is one other than Finnish, Swedish or Saami. Persons with an immigrant background include, among others, refugees, immigrants, returning Finns and other foreigners, including asylum-seekers. Persons with an immigrant background also include persons born in Finland but whose both parents were born abroad. (Finnish Ministry of Education 2007, 15.) In this study I use the term “immigrant background” in the same sense as the above mentioned ministry report. The terms “teachers with an immigrant background” and “immigrant teachers” refer to teachers with an immigrant background who have been engaged in some kind of teaching job as either teachers or other staff members in Finnish schools.

Recently in Finland, a growing number of immigrant teachers are involved with education activities in Finnish schools to support pupils with an immigrant background and to teach their native language in foreign language classes (Kumpulainen & Nissilä 2014, 114–115). In terms of research interest in immigrant teachers, there has been published a relatively small number of studies in the field of education in regard to immigrant teachers (e.g. Koskinen-Sinisalo 2015; Skhiri 2016; Vuorio 2015). In her doctoral dissertation, Koskinen-Sinisalo (2015) researched how the process of gaining teacher qualification in Finland is interwoven within immigrant teachers’ course of life. Skhiri (2016), in her master’s thesis, studied the role of immigrant teachers in the promotion of multicultural education in Finnish schools and Vuorio (2015), in his master’s thesis as well, researched on the effectiveness of Specima-teacher continuing training program for immigrant

teachers to their employment rate. However, intercultural education in the context of teacher education for immigrant teachers was not in the scopes of these studies.

When looking at the studies of intercultural education, there has been much academic discussion in Finland on research subjects that mainly focus on so-called “local” and international student teachers (e.g. Dervin 2015; Dervin&Hahl 2015; Jokikokko 2010; Jokikokko & Järvelä 2013). However, little attention has been paid to immigrant teachers who are permanent residents of Finland. Taken together, immigrant teachers have not been the focus of research interests in the field of intercultural education in Finland. Acknowledging the increasing number of immigrants in Finland (Kumpulainen & Nissilä 2014, 114–115), it is important to pay closer attention to the necessity of developing an intercultural education curriculum for teachers with an immigrant background.

2.2 Discussions on multicultural and intercultural education

European researchers often use the adjective “multicultural” to refer to a social setting or society in which people from different cultures live peacefully together (Aguado & Malik 2011, 279; Lasonen 2011, 273; Portera 2011, 19–20). The multicultural approach to education is sometimes criticized for lacking a sense of common interests or willingness to intergroup actions. Many European scholars prefer the intercultural model to the multicultural model because an intercultural approach to education that aims to build up a new synthesis of all manner of diversity through dialectical dialogue between people with different cultural backgrounds. (See Portera 2011, 19–21.) With the passive nuance of the concept multicultural in mind, Portera (2011, 14) argues that an intercultural model is the most appropriate answer to globalization and interdependence because the concept of intercultural implies proactive interactions and encouragement to start dialogue. Moreover, Coulby (2006, 246–247) explains that the term “multicultural education” has been supplanted by “intercultural education” due to, for instance, the concern that multicultural education did not sufficiently focus on social justice, but instead, it offered only a “tokenistic” understandings of cultural differences.

Although intercultural education and multicultural education are often discussed separately, they are sometimes overlapping especially in terms of educational principles. Among others Virkama (2010, 45) explains that intercultural education is based on the principle of equality and the idea of diversity and differences. These basic ideas of intercultural education actually lap over

the natures of multicultural education which are based on the egalitarian idea. For example, James A. Banks, one of the pioneers of the discipline of multicultural education, states that all students should have an equal opportunity to learn in schools and believe that diversity enriches a society (Banks 2008, 1–2). Holm and Zilliacus (2009, 23–25), in their essay that examines differences between the terms “multicultural education” and “intercultural education”, conclude that there is no general consensus on the concept of multicultural and intercultural education or its pedagogy. Acknowledging these discussions on the overlaps between the two concepts, intercultural education and multicultural education have also been considered as interchangeable synonyms by some researchers (see Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja 2012; Itkonen, Talib & Dervin 2015).

Here it is not my intention to make hierarchical judgment about which adjective, intercultural or multicultural, is more suitable when describing an education approach that tries to overcome challenges in a globalized society. In this paper I adopt the term “intercultural education” for the sake of simplicity. More precisely, I refer to intercultural education in a critical manner which is against essentialist/culturalist approaches to culture (see Nishimura-Sahi, Wallin & Eskola, in press, 3–4).

3 RESEARCH IMPLEMENTATION

The essential and perhaps the most challenging part of applying MEBS in a research work is a composition and its allocation of the frame story (Eskola & Wallin 2015, 61; see also Wallin et al. 2015, 255). In this chapter I explain the methodological choices which I have made in the research process. First, I describe what I pondered in composing the bases of the frame story. Second, I explain epistemological choices in considering the research questions, and finally I describe the data collection in detail.

3.1 Frame stories

First, I state the reason why an intercultural education class, in which a guest lecturer gives the students an introduction of his/her country and its culture, was adapted to this research work as the frame story. Although many researchers in the field have criticized that intercultural and multicultural education has been implemented as random and separate projects from the mainstream curriculum (e.g. Dervin & Keihäs 2013, 144–145; Holm & Zilliacus 2009; Nieto with Bode 2009, 38-39), many schools in Finland have often conducted intercultural education as extra/special activities e.g. during theme weeks focusing on certain cultural objects such as food and ethnic festivals (Räsänen 2009, 39). Considering the current situation in the sphere of intercultural education in Finnish schools, I consider it relevant to use the above-described intercultural education class as the frame story of this study.

Second, I explain the four variations within the frame story which were used in this study in order to examine the respondents' perceptions of intercultural education. Two pairs of dichotomous words "success" (script A) vs. "failure" (script C) and "educative" (script B) vs. "not educative" (script D) were used in the frame stories. The frame stories with four variations were created because the perceptions of a successful intercultural education class might vary among individuals: some lecturers might find a fun and amusing lecture successful, while others might consider a lecture successful when the lecture meets learning objectives which the lecturer had set for: e.g., the lecturer is able to deepen and broaden students' intercultural understandings. On the

other hand, some might consider the lecture a failure just because the audience seems to be bored or the lecturer is too nervous to talk in front of the audience. Others might find a session unsuccessful when the lecturer feels that only stereotypical features of the country in question and its culture are highlighted in the session. In order to derive more various perceptions of a successful and unsuccessful intercultural education class, and also to prevent the respondents writing irrelevant answers to the research questions, the four different versions of a frame story were used in this study (see Appendix for the detail).

Third, I explain the use of a personal pronoun in the frame story. At the beginning, it was planned that a non-demographic name was to be used for the “main character” of the frame story. In this case, the main character should have had a name which would not imply anything about its identity, such as nationality and age, to the respondents. The reason for not implementing this idea was that a comparison between these background variables was not in the scope of this research. Furthermore, creating a story from a third-person perspective might have led the respondents to come up with too illusory situation (see Wallin et al. 2015, 254), for instance too dramatic conflicts between the teacher and students. Consequently, the answers would have become irrelevant to the research questions.

The second-person pronoun “you” was finally chosen instead of a name since it enables the informants to start writing a story without any hesitation on the profile of the character setting. In terms of the research questions, it is considered that experience-based stories, which are based on the informants’ own experiences, do not give a detrimental effect to the research results.

3.2 Epistemological consideration

In the beginning phase of the research work I was interested in examining the extent to which immigrant teachers are interculturally competent. My research interest was based on the fact that teachers’ intercultural competence is one of the crucial issues in the current study of intercultural education. In the field of intercultural education study, there is a large volume of published studies on intercultural competence and intercultural sensitivity which are expected from students and educators to acquire through intercultural education (e.g. Bennett & Bennett 2004; Deardorff 2009; Feng, Byram & Fleming 2009). In addition, recently more attention has been paid to teachers’ conceptions of intercultural competence by several researchers in Finland (e.g. Dervin & Hahl 2015; Jokikokko 2010; Jokikokko & Järvelä 2013). Indeed, these previous studies on teachers’

intercultural competences have shown a great number of indications for teachers as well as teacher educators to support students' intercultural learning.

During the research work, the question on immigrant teachers' intercultural competence was abandoned because of the methodological restrictions. This research work was conducted as a part of EskolaMEBS project, and therefore it was bound to the use of MEBS in collecting the empirical data. The findings derived from empathy-based stories would show indications of how immigrant teachers understand the success and failure factors of intercultural education from their own perspectives. However, the findings would not provide any answers concerning the immigrant teachers' competence in the context of intercultural education. The results would become a distorting interpretation if teachers' intercultural competence is examined by using empathy-based stories. Thus, the research focus was shifted to examine perceptions of intercultural education among immigrant teachers by analyzing their descriptions of a successful and unsuccessful intercultural education class.

3.3 Data collection

According to several articles on MEBS (e.g. Eskola & Wallin 2015, 60; Wallin et al. 2015, 249), the saturation in role-playing data is reached in 15–20 stories from each of the scenarios. Taking account of this guidance, 88 stories were collected from two groups. . The first – and main – group consists of participants in two teacher education programs (n=50). The teacher education program is provided by several universities in Finland, and it is intended for teachers with an immigrant background who do not have the teacher's qualification required by Finnish law. Data from this group was collected in three different occasions: in December 2016 I visited two sessions of a teacher education program which was provided by a university in Finland. In February 2017 I visited another session of a same kind of teacher education program which was provided by another university in Finland.

The second group consists of international students (n=38). I collected the data from international students taking part in two Finnish language courses at a Finnish university in order to compare the empathy-based stories of these two groups. The data were collected from international students to examine if there are differences in the answers of these two groups. This comparison can aid teacher educators in understanding both the great assets and the hindrances of teachers with an immigrant background. In January 2017 I visited a session of a Finnish language

course and collected data from three students with a foreign background. In February 2017 I visited two more sessions of another Finnish language course to collect data (n=35): all the participants of this course were exchange students.

Prior to the data collection and without revealing the research interests, I gave the informants brief instructions on how to write an empathy-based story. In addition, the informants were informed that they were allowed to write a story in connection with their actual experiences regarding teaching culture. The informants were randomly asked to continue a frame story on the given A4 sheet: one of the four different versions of the frame story was printed on every sheet. The informants wrote their stories, which varied in length, in approximately 15–20 minutes. They responded with twenty-four (24) A4 pages (line spacing 1.0, font Calibri, font size 11) of raw data. Of the 88 stories, 55 were written in English and 32 in Finnish. One respondent turned in a blank paper (see table 1).

The explanation for the relatively less number of unsuccessful scenarios (scenario B and D) as compared to successful scenarios (scenario A and C) is that many of the respondents wrote a story of a success case even though they were supposed to write about an unsuccessful lecture. It seems that this unique data collecting method caused the respondents, especially the immigrant teachers, confusion in writing a story of an imaginary lecture. Some of them asked help from the researcher or their classmates in order to understand what they were required to write about. Despite the imbalance between the number of successful and unsuccessful scenarios, it can be considered that the amount of collected empathy-based stories in each script meets the requirements that are generally set for a MEBS study.

TABLE 1. Data collection.

KMA01–TMD06: Immigrant teachers					
	Script A	Script B	Script C	Script D	Total
	16	9	15 (1 blank)	9	49 (1 blank)
FTA01–FTD02: International students					
	Script A	Script B	Script C	Script D	Total
	12	7	11	8	38
TOTAL	28	16	26	17	88

3.4 Data analysis

First, an inventory of the contents of the imaginary lecture was made by conducting interpretative content analysis of the stories written within scenarios A (a successful lecture) and C (an educative and therefore successful lecture) in order to analyze the success factors of teaching in a context of intercultural education at school. There were also compared scenarios A and C written by the immigrant teachers with those written by the international students. Second, to shed light on the failure factors in teaching, the empathy-based stories in scenarios B (an unsuccessful lecture) and D (a non-educative and therefore unsuccessful lecture) collected from both groups were analyzed. Finally, the discourses on the concept of culture were closely examined while taking all the empathy-based stories collected for this research into consideration.

4 RESEARCH RESULTS

In this section of the research summary, I explain the main results of the study including those which were not presented in the article. First, I explain what kind of elements immigrant teachers and international students consider as the success factors of a lecture in teaching culture at school. Second, I shed light on the failure factors of an imaginary intercultural education class, and finally I take a close look at the discourses in the collected stories in order to explore the respondents' underlying conceptions of culture.

4.1 Success factors

The majority of both immigrant teachers and international students would aim to arouse audience's interests in different culture. The respondents answered that they would present positive images about the country and its culture to the audience so that they can succeed in gaining the audience's interest. In order to offer versatile class activities, the majority of the respondents of both focus groups answered that they would show presentation slides, present maps and pictures, play some videos or music of the country and even arrange a food tasting.

Looking at the teaching activities used during the imaginary lecture, almost one-fourth of the respondents of each focus group answered that they would do some learner centered activities. However, there are significant differences between the answers written by the teacher group and the student group when taking a closer look at the descriptions about the pedagogy. The activities that the international students suggested were either playing a game or quiz. On the other hand, the activities that the immigrant teachers suggested as class activities were more varied.

And then I ask the whole class which countries they are from. We interactivate in the way that each pupil pulls a string to connect his/her home country to mine.

[R]ole-playing games, e.g. someone who speaks only his/her own mother language needs to find a clue from an inquiry written in Finnish. ¹

In addition to these writings of two immigrant teachers, other teachers suggested, e.g. doing workstation tasks and going for a trip outside the school. The answers collected from the immigrant teachers gave an impression that many of the immigrant teachers felt a need to prove the extent to which they are pedagogically competent to the researcher. This finding indicates that many of the immigrant teachers are confident with their pedagogical skills besides that they consider pedagogical competence as an important success factor in intercultural education.

TABLE 2. Possible contents of a successful lecture on one's home country and its culture.

	Successful lecture (A)	Educative & successful lecture (C)
Immigrant teachers	N=16	N=15
	Tourist information (13)	Tourist information (12)
	Self-introduction (4)	Self-introduction (4)
	Multiculturalism (4)	Multiculturalism (4)
	Breaking down stereotypes (0)	Breaking down stereotypes (0)
	National characteristics (2)	National characteristics (3)
	Audience's interests (2)	Audience's interests (1)
	Negative aspects (0)	Negative aspects (0)
International students	N=12	N=11
	Tourist information (11)	Tourist information (8)
	Self-introduction (5)	Self-introduction (2)
	Multiculturalism (3)	Multiculturalism (4)
	Breaking down stereotypes (0)	Breaking down stereotypes (5)
	National characteristics (3)	National characteristics (4)
	Audience's interests (1)	Audience's interests (1)
	Negative aspects (4)	Negative aspects (3)

Cultural diversity in a society is another most mentioned topic among the collected empathy-based stories by the immigrant teachers as well as the international students. Some immigrant teachers (n=8/31) referred to multiculturalism of their country of origin and some of them mentioned about the multi-ethnicity and multilingualism by describing them as richness of the society, not as seeds of conflicts. Moreover, many of the respondents described differences in geography, culture and customs between their home country and Finland as interesting phenomena through which they

¹ "[R]oolileikeillä, esim joku on täysin ummikko ja joku yksinkertainen asia pitäisi saada suomenkieliseltä tiedusteltua." Translation by the author.

would be able to arouse students' interest in others. There were only a few respondents in each group who mentioned also some similarities between their home country and Finland.

4.2 Failure factors

Over half of the respondents described the unsuccessful lecture as dull: the students were bored because the teacher lacked pedagogical skills or chose unsuitable topics for the audience

Half of the immigrant teachers (n=9/18) wrote that the class ended up in a failure because the topic which they chose for the lecture was irrelevant for the class or did not meet the expectations of their audience (see table 3).

I did not pay attention to the age and interests of the audience / pupils as well as the extent to which the topic attracts them.²

Considering the fact that only one-third of international students (n=4/15) pointed out the same issue as a failure factor of intercultural education class, it might be assumed that the immigrant teachers pay much attention to what their audience are interested in. In addition, some of the immigrant teachers expected that they had been informed in advance of the audience's background, such as age, interests and ability to understand the topic, so that they can well prepare for the class.

The problem was that I had no idea what students needed and wanted to know, what I was allowed to say and what was too much.

From the start I was not informed / did not figure out what the pupils know about my home country and its culture and what they want to know about.³

In addition to these internal factors, many of the respondents listed external factors, such as a lack of motivation and concentration among the students that would lead to failure in getting the audience's attention. A noteworthy finding was that the essentialist trap in intercultural education was rarely mentioned by the informants of either group. The risk of a strong emphasis on differences, especially between ethnic and cultural differences, was not referred to as a failure factor either.

² "en ottanut huomioon kuulijoiden / oppilaiden ikää, kiinnostusten kohteita, aiheen kiinnostavuutta." Translation by the author.

³ "en saanut / selvittänyt alusta asti, mitä oppilaat tietävät minusta maastani ja kulttuurista ja mitkä halusivat tiedä." Translation by the author.

TABLE 3. Failure factors of intercultural education (script B and D: n=33).

Immigrant teachers (n=18)	Internal factors	External factors
	Lack of pedagogical skills(11)	Conflict situation(4)
	Unsuitable topic for the students(9)	Misbehavior of the students(4)
	Knowledge-based lecture(5)	Students did not pay attention(4)
	Nervousness(4)	Difficulties in communication(1)
	Stereotyping and generalization (2)	
Int. students (n=15)	Internal factors	External factors
	Lack of pedagogical skills(7)	Conflict situation(3)
	Unsuitable topic for the students(4)	Misbehavior of the students(2)
	Knowledge-based lecture(1)	Students did not pay attention(2)
	Nervousness(1)	Difficulties in communication(3)
	Stereotyping and generalization(2)	

4.3 Conceptions of culture

Paying close attention to the discourse in the collected empathy-based stories, the data indicates that the concept of culture is understood in various ways among the immigrant teachers and international students. Some of the respondents, including both some immigrant teachers (n=5/49) and international students (n=7/38), described a certain feature as a national or regional characteristic.

So many of us have same attribute like she [Mother Tereza] has. Very generous, peaceful and willing to help others.

[D]epending where you live you can find really different types of people. For instance, people from the north of Spain are more reserved and coy but they are really helpful and kind as people from the south are more cheerful and talkative.

On the other hand, some of the respondents, in both immigrant teachers group (n=3/49) and international student group (n=4/38), stated in their stories that they would acknowledge the limitation of teaching culture as a whole, in other words, they try to avoid cultural generalization and reject the essentialistic approach to intercultural education.

I told my audience that I am not expert but anyway I did my best to tell something about my culture and country. (Underlines added by the author.)

A few international students (n=2/23) showed their understanding of the concept of culture as complex and fluid base of one's identity.

As I explained this to the class, one student asked me; "where are you from then?" This is such a hard question for me to answer, I feel as if it changes from day to day and depends on who I am talking to.

Interestingly, this kind of remarks on the complexity and dynamics of culture were not found at all from empathy-based stories written by the teachers with an immigrant background.

Of those international students who criticized biased views on their culture, a few took "Janusian approach" to interculturality, which is based on a misconception about the concept of culture: on one hand a respondent rejects stereotypical view to a culture and cultural generalization in her story, on the other hand, the same respondent falls into a culturalist approach to interculturality (Dervin 2010, 158).

I would tell about Germany and that, first of all, most stereotypes considering the country and their inhabitants are false.... Of course you can also find different kinds of people are there, like people everywhere are different, but you can see a difference between the north and south of the country. People in western Germany have a very rich culture in festivities and enjoying life. They are usually crazy about carnival, the time of year in which they dress funnily and go to parades in which people throw candy from big cars. People in the east are very close together and friendly....

In this connection, the following question should be considered: What is the origin of the differences in the understanding of the concept of culture and approaches to intercultural education? One international student gave an interesting answer to this question:

While holding my lecture it was important to me to give a good overview, without holding onto any stereotypes so that the students could make up their own mind. This is why I tried to base everything I said on research, statistics and history. This was very important to me as a social sciences major.

Besides other possible factors – for instance, the age of the immigrant teachers and international students and the countries/cultures in which they grew up – the individual's educational background might affect his/her perceptions of intercultural education, as the respondent remarked above. However, both groups presented several descriptions of culture that seem to be based on a culturalist approach to interculturality. Thus, it can be assumed that the question of

whether the teacher or lecturer has received a teacher's education does not necessarily play a crucial role in defining the respondent's perception of intercultural education.

5 CONCLUSION

5.1 Discussion

This study shows that the majority of both immigrant teachers and international students endeavor to arouse audience's interests in different cultures. In order to succeed in teaching, immigrant teachers and international students strive for presenting positive images about their home countries and their cultures to the audience. Taking a close look at the stories collected from the immigrant teacher group, it could be considered that many of the immigrant teachers believe that superior pedagogical practice is one of the success factors of teaching culture.

Many of the immigrant teachers also revealed their positive mindsets on diversity and cultural differences to their students by referring to the situation in their home countries. The findings suggest that many of the respondents consider that another success factor of intercultural education is to produce understanding and tolerance towards others through teaching different cultures (see UNESCO 2006, 18). However, recent studies on multicultural and intercultural education have pointed out that overemphasizing only the differences of national culture and ethnicity is a problematic approach because it might give learners an idea of the dichotomy of the Self and the Other (Dervin & Keihäs 2013, 103–109; Holm & Londen 2010, 117; Holm & Zilliacus 2009, 24; Virkama 2010, 42). Thus, there is a need for immigrant teachers to get acquainted with recent discussions on multicultural and intercultural education which are linked more firmly to the wider academic field, such as social science and comparative education (see Coulby 2006, 254; Holliday 2010, 264; Portera 2011, 21)

Over half of the respondents described an unsuccessful lecture as a dull lecture making the students bored. The respondents consider that an intercultural education class could be uninteresting due to internal factors, such as a lack of pedagogical skills or choosing a wrong topic for the audience, as well as external factors e.g. inevitable conflicts between the lecturer and the students. Many of the failure factors are linked to the situation that the guest lecturer does not know about the audience, e.g. their interests and age group. Thus, when it is aimed to develop intercultural education at school in cooperation with immigrant teachers, immigrant teachers need

to be integrated in the school as a regular teacher so that they are able to know the students well and that they are acknowledged by the students as individuals, not as guests/others.

Taking a close look at the discourse in the collected empathy-based stories, it is conceived that some of the immigrant teachers were careful not to make cultural generalization, yet other teachers did not pay attention to their discourse regarding culture. Keeping in mind of the finding that many of the immigrant teachers do not pay much attention to the essentialist trap in intercultural education, there is a definite need for immigrant teachers and also teacher educators to rethink and deepen discussion over the use of the concept of culture.

5.2 Research evaluation: conducting a research with using MEBS

As mentioned in the preceding chapter, this research work was conducted as a part of EskolaMEBS project, and thus this study was bound to the use of MEBS in collecting the empirical data. After many phases of this research work, I realized that this methodological restriction was not a limitation. It was actually a favorable opportunity to find new insights into the research area, intercultural education in the context of teacher education. The data collection method enabled me to examine how the respondents describe culture under a circumstance in which they need to pay attention to class dynamics, the students' interests, their own mental condition (e.g. nervousness) as well as the contents of the lecture and the pedagogy used in teaching. Instead of following the conventional inquiry of this field, e.g. the extent to which teachers are interculturally competent, I was able to map out a new and divergent research area, and to provide useful insights into the topic and for future research (see Eskola & Wallin 2015, 64).

However, it is also important to mention the limitations of using MEBS in this research. I acknowledge that the empirical findings in this study are based on a rather small amount of stories, and therefore the findings are not generalizable in a wider context. In addition, it is also important to mention that some answers were not "stories" but an itemized list of the teaching activities and contents of an intercultural education class. The reason for writing this kind of lists might be that some respondents were not able to express themselves very fluently in Finnish or English. Thus, I acknowledge that it was not possible to conduct deep analysis of several answers because of the shallowness of the contents: every answer was taken into consideration in content analysis, but all of the answers did not meet the requirements for the detailed analysis of the conceptions of culture. Nevertheless, the findings of this research provide answers to the research questions, and

thus it can be argued that MEBS has proven to be a very useful method in deriving varied perceptions of intercultural education among immigrant teachers and international students.

5.3 Conclusion

The “festivals, foods and dance approach” to intercultural education (Holm & Zilliacus 2009, 13) has been criticized for its superficiality as an education opportunity in connection with its implementation plan which is often separate from the main curriculum (Dervin & Keihäs 2013, 144–145; Holm & Zilliacus 2009, 13; Nieto with Bode 2009, 38). This approach to intercultural education includes a risk of giving learners an idea that encountering other cultures is a special occasion (Jylhä 2015, 18). However, it might be too rigid to completely denigrate such intercultural education opportunities in which persons with an immigrant background give students an introduction of their country and culture.

In the above-described intercultural education, what has to be emphasized is that the teacher or lecturer understands cultural phenomena based on transformation and manipulation. What the intercultural speaker presents in a class is a partial and limited knowledge that is dependent on the context and chosen among alternative issues relating to the subject by the speaker. (Abdallah-Pretceille 2006, 479–481.) Thus, it is required from the teacher or lecturer to explain to the students that every lecture about a culture gives just a single perspective to the place and the society, which is filtered by the interlocutor’s personal experiences and values. Teachers could complement education activities, for instance, by giving the students a self-reflective assignment which allows them critically analyze the lecturer’s discourse or an opportunity to discuss over how the guest lecturer talked about his/her home country (see Dervin 2010; Dervin & Keihäs 2013).

It is not meaningless to promote intercultural understandings, for instance, in a way that immigrant teachers/lecturers make an effort to arouse the students’ interests in different culture: because an interest or a desire to know more about others are an essential driving force in encouraging interactions and interactive dialogs. In the collected empathy-based stories, many respondents, especially the teachers with an immigrant background, described how much they enjoyed telling about their home country and its culture to the students and how wonderful it was when they succeeded in awakening the students’ interests in the culture.

[O]ne girl in the first-grade sweetly asked me "how much do I need to pay for a flight to Iran??" Imagine how much I became pleased when I heard this :) :) :) :) :).

⁴

Providing the students an opportunity to view themselves from the perspectives of other cultures, the teachers with an immigrant background might be able to help them to gain greater self-understanding (Banks 2008, 2). There are benefits that can be derived from immigrant teachers' positive attitude towards teaching and having a dialog with their students for progressing intercultural education in schools of Finland. Immigrant teachers are not only those to be educated but also those who possess many possibilities to broaden teacher educators' perspectives on intercultural education. Therefore, it can be concluded that intercultural education in schools of Finland could be more improved in cooperation with Finnish and immigrant teachers who are interculturally educated and trained.

⁴ "[Y]ksi eka luokkalainen tyttö ihanasti kysyi minulta etta "kuinka paljon minun pitää maksaa jos haluan lähteä Iraniin??" ajatele miten minä tulin niin iloisesti kun kuulin semmoinen." Translation by the author.

REFERENCES

- Abdallah-Pretceille, M. 2006. Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education* 17 (5), 475–483.
- Aguado, T. & Malik, B. 2011. Multicultural and intercultural education in Spain. In C. A. Grant & A. Portera (eds.) *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. New York: Routledge, 279–293.
- Banks, J.A. 2008. *An introduction to multicultural education*. Boston: Pearson.
- Bennett, J.M. & Bennett, M.J. 2004. Developing intercultural sensitivity. In D. Landis, J.M. Bennett & M.J. Bennett (eds.) *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks: Sage Publications, 147–165.
- Coulby, D. 2006. Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education* 17 (3), 245–257.
- D. Deardorff (ed.) 2009. *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications.
- Dervin, F. 2010. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (eds.) *New Approaches to Assessment in Higher Education*, 157–173. Bern: Peter Lang. Retrieved 26.3.2017 from <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>
- Dervin, F. & Hahl, K. 2015. Developing a portfolio of intercultural competences in teacher education: The case of a Finnish international programme. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (1), 95–109.
- Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. *Kasvatusalan tutkimuksia* 63. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, M.-K. & Riitaoja, A.-L. 2012. Multicultural education in Finland –Renewed intercultural competences to the rescue?. *International Journal of Multicultural Education* 14 (3). 1–14.
- Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. In V. Raine & J. Aaltola (edt.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä : PS-kustannus, 56–69.
- Finnish Ministry of Education. 2007. Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32. Retrieved 19.4.2017 from <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79677/tr32.pdf?sequence=1>
- A.W. Feng, M. Byram & M. Fleming (eds.) 2009. *Becoming interculturally competent through education and training*. Multilingual Matters Ltd.
- Holliday, A. 2010. Cultural descriptions as political cultural acts: an exploration. *Language and Intercultural Communication* 10 (3). 259–272.
- Holm, G. & Londen, M. 2010. The discourse on multicultural education in Finland: education for whom?. *Intercultural Education* 21 (2), 107–120.

- Holm, G. & Zilliacus, H. 2009. Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. In M-T. Talib., J. Loima., H. Paavola & A. Patrikainen (eds.) Dialogs on diversity and global education. Frankfurt am Main: PETER LANG, 11–28.
- Itkonen, T., Talib, M-T. & Dervin, F. 2015. 'Not all of us Finns communicate the same way either': teachers' perceptions of interculturality in upper secondary vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training* 67 (3), 397–414.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Doctoral dissertation, Acta Universitatis Ouluensis (114).
- Jokikokko, K. & Järvelä, M-L. 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi? [Teacher's intercultural competence – product or process?]. *The Finnish Journal of Education Kasvatus* 44 (3), 245–257.
- Jylhä, A. 2015. Yhdenvertaisuus koulussa: opas rasismien ehkäisyyn. Satakunnan Monikulttuuriyhdistys ry. Retrieved 6.10.2015 from <http://monikulttuuriyhdistys.fi/wp-content/uploads/2015/03/Yhdenvertaisuus-koulussa-1-teoria.pdf>
- Koskinen-Sinisalo, K-L. 2015. Pitkä tie: Maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen. Doctoral dissertation, Tampere University Press. Retrieved 5.4.2017 from <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98136/978-951-44-9960-9.pdf?sequence=1>
- Kumpulainen, T. & Nissilä, L. 2014. Maahanmuuttajia opettavat opettajat kevätlukukaudella 2013. In T. Kumpulainen (ed.) *Opettajat suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8*. Helsinki: Opetushallitus. Retrieved 3.1.2017 from http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf
- Lasonen, J. 2011. Multiculturalism in the Nordic countries. In C A. Grant & A. Portera (eds.) *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. New York: Routledge, 261–278.
- Nishimura-Sahi, O., Wallin, A. & Eskola, J. in printing. Perceptions of intercultural education and the concept of culture among immigrant teachers in Finland. Master's thesis in Educational Sciences. University of Tampere.
- Nieto, S. with Bode, P. 2009. Understanding multicultural education in a sociopolitical context. In S. Nieto. *Language, culture and teaching : critical perspectives*. New York : Routledge, 38–65.
- Pitkanen, P., Verma, G. K. & Kalekin-Fishman, D. 2006. Introduction. In P. Pitkanen, G. K. Verma & D. Kalekin-Fishman (eds.) *Increasing the multicultural understanding of student teachers in Europe*. Oxford: Trafford, 11–29.
- Portera, A. 2011. Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. In C A. Grant & A. Portera (eds.) *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. New York: Routledge, 12–30.
- Räsänen, R. 2009. Teachers' intercultural competence and education for global responsibility. In M-T. Talib., J. Loima., H. Paavola & A. Patrikainen (eds.) *Dialogs on diversity and global education*. Frankfurt am Main: PETER LANG, 29–50.
- Skhiri, R. 2016. Contribution of immigrant teachers to the promotion of multicultural education in Finnish schools. Master's thesis in Educational Sciences. University of Tampere. Retrieved 5.4.2017. from <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99182/GRADU-1464945645.pdf?sequence=1>
- UNESCO. 2006. Guidelines on Intercultural Education. Retrieved 1.2.2017. from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- Virkama, A. 2010. From othering to understanding: Perceiving 'culture' in intercultural communication, education and learning. In V. Korhonen (edit.) *Cross-cultural lifelong learning*. Tampere University Press, 39–61.

- Vuorio, J. 2015. Opettajankoulutuksen monikulttuurinen horisontti: Kuulumisia-koulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Master's thesis in Educational Sciences. University of Tampere. Retrieved 5.4.2017. from <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97561/GRADU-1435333762.pdf?sequence=1>
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. The Finnish Journal of Education Kasvatus 46 (3), 247–259.

APPENDIXES

Appendix 1(3)

Fame stories

Scenario A

English

One day you were invited to a school as a guest lecturer to an intercultural education class to give students an introduction of your country and culture. After the session, you felt that your lecture was a success.

Describe your imaginary lecture on intercultural education: what happened in the lecture? What and how did you tell about your country and its culture?

Suomeksi

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?

Scenario B

English

One day you were invited to a school as a guest lecturer to an intercultural education class to give students an introduction of your country and culture. After the session, you felt that your lecture was educative and therefore successful. Describe your imaginary lecture on intercultural education: what happened in the lecture? What and how did you tell about your country and its culture?

Suomeksi

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?

Scenario C

English

One day you were invited to a school as a guest lecturer to an intercultural education class to give students an introduction of your country and culture. After the session, you felt that the lecture was a failure.

Describe your imaginary lecture on intercultural education: what happened in the lecture? What and how did you tell about your country and its culture?

Suomeksi

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?

Scenario D

English

One day you were invited to a school as a guest lecturer to an intercultural education class to give students an introduction of your country and culture. After the session, you felt that your lecture was not educative and therefore unsuccessful.

Describe your imaginary lecture on intercultural education: what happened in the lecture? What and how did you tell about your country and its culture?

Suomeksi

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?

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

Oshie Nishimura-Sahi & Anna Wallin & Jari Eskola

Introduction

Over the last decade, several scholars have shown great interest in the issues of intercultural learning in teacher education and the development of the intercultural competence of (student) teachers (e.g., Byram 2009; Cushner 2011; DeJaeghere & Zhang 2008; Sercu 2006). There has been much academic discussion in Finland on research subjects that mainly focus on so-called “local” and international student teachers (e.g., Dervin 2015; Dervin & Hahl 2015; Jokikokko 2010; Jokikokko & Järvelä 2013). However, little attention has been paid to immigrant teachers who are permanent residents of Finland. As the number of immigrants in Finland has increased during the past few decades, the Finnish Ministry of Education and Culture has promoted teacher education programs for those with a foreign background in order to train better-qualified immigrant teachers. Between 2009 and 2015, 55 Specima teacher education programs were launched at several universities and educational institutions in Finland – the number of participants in the programs grew to 1,300. These programs aim to give teachers with an immigrant background the pedagogical competences required of teachers in Finland. The programs are also designed to encourage immigrants to enter into the Finnish labor market. (Ministry of Education and Culture 2016, 20; Pylkkä 2013, 1.) A report by the Finnish Board of Education stated that, as of spring 2013, 609 immigrants (517 in primary schools and 92 in high schools) were engaged in some kind of teaching activities as teachers (Kumpulainen & Nissilä 2014, 114–115). Acknowledging the increasing number of immigrants in Finland, it is important to pay closer attention to the necessity of developing an intercultural education curriculum for teachers with immigrant backgrounds.

In this research, we are interested in learning how immigrant teachers and international students describe and conceptualize successful and unsuccessful intercultural education classes. Additionally, we examine how our respondents understand the concept of culture in the context of intercultural education. By analyzing our respondents’ perceptions of intercultural education, we aim to frame a picture and provide new insights on how intercultural education and teacher education could be developed in the future. Instead of questioning whether immigrant teachers in Finland meet the European criteria required to be interculturally competent teachers, our purpose in this paper is rather to present a new approach to developing an intercultural education curriculum in the context of teacher education and continuing training in Finland.

More specifically, we aim to answer the following research questions:

- What factors of success and failure do immigrant teachers and international students associate with an intercultural lecture at school?
- How do immigrant teachers and international students describe the concept of culture in the context of intercultural education?

Intercultural and multicultural education

In many countries in North America and Europe, intercultural and multicultural education has been discussed for several decades in the sphere of educational research and practice (Banks

2004, 5; Holm & Zilliacus 2009, 17–22). In previous studies, the concepts “intercultural” and “multicultural” have been used as adjectives to describe education that promotes an understanding of social justice and respect for cultural diversity. In addition, other adjectives – for example, “global,” “transcultural,” and “cross-cultural” – are applied in the same context (e.g., Dervin & Keihäs 2013, 30; Pitkanen, Verma, & Kalekin-Fishman 2006, 17; Portera 2011, 18–24; Timonen & Kantelinen 2013, 259). According to the UNESCO guidelines on Intercultural Education, “intercultural” is defined as “a dynamic concept and refers to evolving relations between cultural groups” and it “results from ‘intercultural’ exchange and dialogue on the local, regional, national or international level”. In the same guidelines, “multicultural” refers to a human society consisting not of a single ethnic or national culture, but of linguistic, religious, and socio-economic diversity. (UNESCO 2006, 17.)

The origin of multicultural education is often discussed in relation to the civil rights movement of the 1960s and the subsequent attempts at structural change to defeat discriminatory practices in public services against several minority groups (Banks 2004, 6; Holm & Zilliacus 2009, 13). In the United States, multicultural education has been considered not only an education activity for others, such as ethnic groups or gender minorities i.e., LGBTIQ minorities, but also a holistic reform movement that aims to empower all students to become knowledgeable and thoughtful citizen actors in multicultural societies (Banks 2008, 8). European researchers often use the adjective “multicultural” to refer to a social setting or society in which people from different cultures live peacefully together (Aguado & Malik 2011, 279; Lasonen 2011, 273; Portera 2011, 19–20). In the Finnish context, the term “multicultural education” is discussed generally in relation to education for immigrants or education activities that are implemented at schools with an ethnically diverse student body (e.g., Holm & Londen 2010, 116–117). Moreover, multicultural education in Finland often seems to be conceptually based on cultural relativism (see Holm & Londen 2010, 10). In the framework of cultural relativism, all cultural traditions and differences are equally respected “as they are”, and recognition of and respect for cultural diversity are the main educational aims to be pursued (Coulby 2006, 253; Portera 2011, 19). An emphasis on “tolerance” is another key issue in the discussion on multicultural education in the Finnish context. However, the concept of tolerance has been criticized by several scholars, because it allows the educational system to continue on an ethnocentric basis (Holm & Londen 2010, 109; see also Neito 2009, 251–253). Intercultural education has been developed to cope with the challenges relating to the integration of immigrant students into the societies of different European countries since the 1970s. During the 1980s, the Council of Europe undertook an initiative that further promoted intercultural education among European countries that had a high immigration flow, such as France and Germany. (Holm & Zilliacus 2009, 17–18; Portera 2011, 21–24.) In the Nordic countries, intercultural education was not a popular research interest before the 1990s (Lasonen 2011, 274).

Some researchers criticize the multicultural approach for lacking a sense of common interest or a willingness to engage in intergroup actions. Instead, they promote an intercultural approach to education that aims to build up a new synthesis of all manner of diversity through dialectical dialogue between people with different cultural backgrounds. (See Portera 2011, 19–21.) However, Holm and Zilliacus (2009, 23–25) have pointed out that it is impossible to conclude there is a difference between the terms “multicultural education” and “intercultural education” because “it depends on which kind of intercultural or multicultural education approach that is referred to” (Holm & Zilliacus 2009, 25). Although we agree with this argumentation and also acknowledge that recently intercultural education and multicultural education have been recognized as interchangeable synonyms by some researchers in this field (see Dervin, Paatela-

Nieminen, Kuoppala, & Riitaoja 2012; Itkonen, Talib, & Dervin 2015), we primarily use “intercultural education” instead of “multicultural education” in the present study for the sake of simplicity. In addition, we want to shed light on the interactive and dynamic nuance of the concept of “intercultural” that aims to go beyond passive coexistence and encourage dialogue between individuals with every kind of difference (see Portera 2011, 17, 20; Jokikokko & Järvelä 2013, 247).

Reconsideration of the concept of culture

“Intercultural” is actually quite ambiguous as a term, because it includes the concept of culture, which is difficult to understand due to its complexity and versatility. Thus, it is necessary to explicitly explain what we mean by intercultural education – that is, what kind of intercultural education will be discussed in the following sections of this paper. In recent years, a growing body of literature on intercultural communication and education has criticized the (neo-)essentialist/culturalist approach, in which the concept of culture is treated as an unchanging and static object. National culture is discussed in a way that sees it dominate every aspect of social life, including the social structure, behavior, values, and ideology of the people in the nation (Abdallah-Preteille 2006; Dervin 2010, 159; Holliday 2010, 260–262; Virkama 2010, 41–42). According to Abdallah-Preteille (2006, 477), there is a risk in the adaptation of (neo-)essentialist theories of culture, because cultural generalization becomes a hindrance to understanding the singular individual. Along with Abdallah-Preteille, Holliday (2010, 260) claims that cultural generalization might consequently lead to the holistic slander of a culture, in which an unfavorable habit of a single person – such as laziness – “demonizes” the whole culture and the people of the nation.

Recent studies on multicultural and intercultural education have pointed out that it is problematic to emphasize only the differences in national culture and ethnicity, because this might create the dichotomy of the Self and the Other in learners. Those who criticize the strong emphasis on “othering” or “differentiation” in the name of culture claim that besides belonging to the national culture, each individual is diverse in terms of, for example, race, social class, gender, religion, disability, language, and sexual orientation. (Dervin 2015, 73; Holm & Londen 2010, 117; Holm & Zilliacus 2009, 24.) Another risk of emphasizing cultural differences is that it might strengthen a student’s already existing bias toward others (Dervin & Keihäs 2013, 103–109; Portera 2011, 24–25; Virkama 2010, 42).

Based on the above-stated notions of intercultural education, we use the term “intercultural education” in a critical manner in this article. This means that we take conceptual pathways, and by doing so reject essentialist/culturalist approaches to culture. It is also important to point out that this discussion is based on a European perspective, especially critical intercultural theories originating in French academia (Matsumoto 2016, 25). Thus, we shall discuss new approaches to developing intercultural education in teacher education programs primarily in the European – or, more precisely, in the Finnish – context.

Data collection and analysis

The data (N=88) were collected by using the method of empathy-based stories (MEBS). In MEBS, the respondents narrate stories based on frame stories provided by the researcher. These frame stories vary with respect to one factor, which gives the researcher an opportunity to examine how this variation affects the respondents’ perceptions (see Eskola & Wallin 2015, 57; Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen, & Eskola 2015, 249). MEBS was chosen as a data collection method in this research because our aim was to examine how the respondents describe culture in a circumstance in which they need to pay attention to class dynamics, the students’ interests, their own mental

condition (e.g., nervousness), and the contents of the lecture and the pedagogy used in teaching. This method allowed us to encourage the respondents to imagine themselves in the classroom.

The data for analysis in this study is derived from two groups: teachers with an immigrant background (n=50) and international students (n=38). Teachers with an immigrant background are our main group of this present study. In a report by the Finnish Ministry of Education (2007), the concept “*maahanmuuttajataustainen*” (i.e., “immigrant background”) is used to describe all persons born abroad who reside in Finland and whose native language is one other than Finnish, Swedish, or Saami. Persons with an immigrant background include, among others, refugees, immigrants, returning Finns, and other foreigners, including asylum-seekers. Persons with an immigrant background also include those born in Finland to parents who were born abroad. (Finnish Ministry of Education 2007, 15) In this study, we use the term “immigrant background” in the same sense as the above-mentioned ministry report. The terms “teachers with an immigrant background” and “immigrant teachers” refer to teachers with an immigrant background who have been engaged in some kind of teaching job as either teachers or other staff members in Finnish schools.

The first – and main – group consists of participants in two teacher education programs. The teacher education program is provided by several universities in Finland, and it is intended for teachers with an immigrant background who do not have the teacher’s qualification required by Finnish law. The program’s participants are required to meet Finnish proficiency requirements by achieving the intermediate level (*keskitaso*) in a language test; this corresponds to skill level 4 on the Finnish National Certificates of Language Proficiency (YKI). The respondents are also highly educated: they all hold at least a Bachelor’s degree and many of them hold a Master’s degree. However, three of the participants were not Bachelor’s degree holders; these participants were not aiming to gain a teacher’s qualification by taking part in the teacher education program.

The second group consists of international students. We collected the data from international students taking part in two Finnish-language courses at a Finnish university in order to compare the empathy-based stories of these two groups. By making the comparison, we examine if there are differences in the answers of these two groups. Further considerations on how differences in educational and career background influence the perceptions of successful and unsuccessful intercultural education can aid teacher educators in understanding both the great assets and the hindrances of teachers with an immigrant background.

During the data collection, we did not ask the respondents any demographic background questions (e.g., age, nationality, citizenship, etc.), because comparison between these background variables was not in the scope of this research. Instead, we explored how the contents of intercultural education and the descriptions of the concept of culture varied among individuals with foreign backgrounds in the Finnish context. The frame stories were written in both English and Finnish on answer sheets with the following structure (the introduction and writing instructions presented in scenario A were also included in scenarios B–D):

- A) One day you were invited to a school as a guest lecturer to an intercultural education class to give students an introduction of your country and culture. After the session, you felt that your lecture was a success. Describe your imaginary lecture on intercultural education: what happened in the lecture? What and how did you tell about your country and its culture?

Eräänä päivänä sinut kutsuttiin vierailevaksi luennointsijaksi eräeseen 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?

- B) ...After the session, you felt that the lecture was a failure.
...Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi oli epäonnistunut.
- C) ...After the session, you felt that your lecture was educative and therefore successful.
...Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi oli ollut opettavainen ja siksi se oli onnistunut hienosti.
- D) ...After the session, you felt that your lecture was not educative and therefore unsuccessful.
...Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi ei ollut opettavainen ja siksi se ei onnistunut.

The data were collected by the first author of this paper between December 2016 – February 2017 during several sessions of the teacher education program and the Finnish-language course held at two universities in Finland. Prior to the data collection and without revealing the research interests, the researcher gave the informants brief instructions on how to write an empathy-based story. The informants wrote their stories, which varied in length, in approximately 15–20 minutes. They responded with twenty-four (24) A4 pages (line spacing 1.0, font Calibri, font size 11) of raw data. Of the 88 stories, 55 were written in English and 32 in Finnish. One respondent turned in a blank paper.

We applied qualitative content analysis to determine what kind of elements immigrant teachers and international students consider factors of success and failure in a lecture. We examined both the contents of the imaginary lecture and the described teaching methods and activities. Furthermore, in the detailed analysis of the conceptions of culture in the collected stories, we examined what kind of adjectives, personal pronouns, and expressions were used in the respondents' description of their home country and its culture (see Dervin & Keihäs 2013, 134–139). Our particular interest was in examining how the underlying perceptions of culture would rise to the surface in the shape of the participant's discourse and teaching activities.

First, we made an inventory of the contents of the imaginary lecture by conducting interpretative content analysis of the stories written within scenarios A (a successful lecture) and C (an educative and therefore successful lecture) in order to analyze the success factors of teaching in a context of intercultural education at school. We also compared scenarios A and C written by the immigrant teachers with those written by the international students (see Table 1). Second, to shed light on the failure factors in teaching, we analyzed the empathy-based stories in scenarios B (an unsuccessful lecture) and D (a non-educative and therefore unsuccessful lecture) collected from both groups (see Table 2). Finally, we closely examined the discourses on the concept of culture while taking all the empathy-based stories collected for this research into consideration.

Findings

Success factors

Most of the respondents of both groups (n=44/54) answered that the successful lecture included basic information about their country and culture, such as geographical features, food, festivals, and music (see Table 1). This kind of "tourist information" seems to comprise the basic content of their teaching. It is interesting that many respondents used positive adjectives such as "beautiful," "interesting," and "awesome" in their descriptions of their country of origin. This finding suggests that for the majority of the respondents, one essential success factor is giving an enjoyable, entertaining session to the audience that will consequently arouse its interest in the different culture.

In terms of the variation within scenarios A (a successful lecture) and C (an educative and therefore successful lecture), there are remarkable differences between the two groups. There was a distinctive difference in the scenarios written by the international students: On the one hand, none of the international students mentioned cultural stereotypes in scenario A (a successful lecture). On the other hand, five international students answered that they would try to break down stereotypes about their home countries and their culture in scenario C (the stories of an educative and therefore successful lecture). However, no significant differences were found between scenarios A and C written by immigrant teachers: none of the teachers referred to the issue of breaking down stereotypes, for instance, by questioning the cultural bias toward the country and culture. The lack of difference between these two story versions written by the immigrant teachers indicates that the majority of them might not have paid much attention to the word “educative”. Their ignorance of the word might imply that it is not necessary for many of the immigrant teachers to make their lecture educative. Instead of educating their students, they would rather make an effort to entertain them by taking the “festivals, foods and dance approach” to intercultural education (Holm & Zilliacus 2009, 13). Alternatively, they may have considered the lecture to be educative so long as it contained some form of educational opportunity, and that is why there are no observable differences in their stories for scenarios A and C.

Moreover, in order to make the learning experience fun for the students, the immigrant teachers tend to avoid dealing with the controversial and negative issues related to the country, such as stereotypes and political conflicts. As Table 1 illustrates, the immigrant teachers are more reluctant to talk about negative, difficult, and complicated issues (e.g., the political conflicts and economic instability of their country) compared to the international students. However, it is possible that the immigrant teachers, who have experience of working in primary schools, simply considered such difficult and complex issues irrelevant to young schoolchildren.

TABLE 1. Possible contents of a successful lecture on one’s home country and its culture.

	Successful lecture (A)	Educative & successful lecture (C)
Immigrant teachers	N=16	N=15
	Tourist information (13)	Tourist information (12)
	Self-introduction (4)	Self-introduction (4)
	Multiculturalism (4)	Multiculturalism (4)
	Breaking down stereotypes (0)	Breaking down stereotypes (0)
	National characteristics (2)	National characteristics (3)
	Audience’s interests (2)	Audience’s interests (1)
	Negative aspects (0)	Negative aspects (0)
International students	N=12	N=11
	Tourist information (11)	Tourist information (8)
	Self-introduction (5)	Self-introduction (2)
	Multiculturalism (3)	Multiculturalism (4)
	Breaking down stereotypes (0)	Breaking down stereotypes (5)
	National characteristics (3)	National characteristics (4)
	Audience’s interests (1)	Audience’s interests (1)
	Negative aspects (4)	Negative aspects (3)

The multiculturalism of the country is one of the most mentioned topics in scenarios A and

C in both groups. Some immigrant teachers (n=8/31) referred to the multiculturalism of their country of origin and some of them mentioned multi-ethnicity and multilinguality by explaining it as a richness of the society, not as a source of conflict. One teacher with an immigrant background mentioned the possibility and importance of living peacefully in a multicultural society by using the situation of her own country as an example in terms of the diversity of spoken languages and ethnicity:

In Petrozavodsk... there are Karelians, Vepsians, Ingrian Finns, and those who came from other areas, such as Armenians, Chechens, Tajiks, Azerbaijanis, Ukrainians, and Belarusians. Every ethnic group is special: every group can preserve its own culture, traditions, lifestyle, and language. These ethnic groups have adjusted well to live together, to respect other groups, and to appreciate the diversity of their own region. In spite of the fact that it is difficult to gain support from the government, people are enthusiastic about retaining their own culture and helping others to preserve theirs. (Translation by the first author.)

In some frame stories written by both immigrant teachers and international students, there are indications that other important success factors include the aim of promoting students' understanding of cultural, ethnic, and linguistic diversity in society and teaching the importance of respecting diversity in a multicultural society.

When looking at the teaching activities used during the imaginary lecture, almost one-third of the immigrant teachers – in contrast to one-sixth of the international students – answered that they would give weight to interaction with the audience in their teaching. Furthermore, many of the immigrant teachers gave concrete descriptions of the teaching methods and activities they would adopt in the session, as if they felt the need to prove to the researcher that they are pedagogically competent. This finding indicates that the teachers with an immigrant background consider pedagogical competence an important success factor in intercultural education, and that they are confident in their pedagogical skills.

Failure factors

In contrast to the stories describing success factors, the stories that described the failure factors produced very minor differences between the groups, and therefore we do not compare the findings according to the individual groups. There were no significant differences in the findings between scenarios B (an unsuccessful lecture) and D (a non-educative and therefore unsuccessful lecture) either. In addition, many of the respondents described what they did *not* do in the session to explain why the session was unsuccessful. In other words, they listed the success factors they did not do rather than actual failure factors. However, there were still some remarkable findings in the stories that might give indications of the respondents' perceptions of intercultural education at school. Over half of the respondents described the unsuccessful lecture as dull: the students were bored because the teacher lacked pedagogical skills or chose unsuitable topics for the audience (see Table 2). In addition to these internal factors, some of the respondents listed external factors, such as a lack of motivation and concentration among the students, which would lead to the teacher's failure in getting the audience's attention. One respondent wrote:

It doesn't depend on what and how you tell about [your] country or something else; everything depends on the pupils in the class and their motivation as well as the interest in the country and culture.

Some of the respondents also considered a lecture to be a failure when it did not go as planned. Several respondents also stated that to some extent they are concerned about conflicts between the students and the teacher when discussing the cultural differences or political issues of the country in question.

A noteworthy finding was that the essentialist trap in intercultural education was rarely mentioned by the informants of either group. A minority – two respondents from each group – mentioned that cultural stereotyping and generalization could be a failure factor that prevents success in teaching. On the other hand, the majority of the respondents paid close attention to how they could increase the students’ interest in the culture or how they could carry out the teaching plan without any mistakes or conflicts. The risk of a strong emphasis on differences, especially between ethnic and cultural differences, was not referred to as a failure factor either (see Table 2), although it is often listed as one of the limitations inherent in implementing intercultural education in schools (see Dervin & Keihäs 2013, 103–109; Holm & Londen 2010, 117; Holm & Zilliacus 2009, 24; Portera 2011, 24–25; Virkama 2010, 42).

TABLE 2. Unsuccessful lectures and their causes in the context of intercultural education (N=33).

Boring lecture		
	Lack of student interest	17
	Lack of pedagogical skills	10
	Knowledge-based	6
Did not proceed as planned		
	Lack of time, preparation	8
	Misbehavior by the students	6
	Difficulties in communication	5
Others		
	Conflicts	7
	Nervousness	5
	Lecturer’s personality	5
	Stereotyping and generalization	4

Conceptions of culture

In terms of the discourse in the collected empathy-based stories, the data indicates that the concept of culture is understood in various ways among the immigrant teachers and international students. Some of the respondents were not very careful with cultural generalization: for instance, a teacher with an immigrant background explained that there are certain customs that all people use in the country in question:

All neighbors always help you. If someone comes to visit, you have to offer food and the visitor has to eat. That is good manners. In Russia, people always visit one another.
(Translation by the first author.)

On the other hand, several of the immigrant teachers stated in their stories that they would acknowledge the limitations of teaching culture as a whole. They believe that in this way, they would be able to avoid cultural generalizations and reject the essentialist approach to intercultural education:

Telling the students that I'm not THE Hungarian, I'm just one Hungarian. (Respondent 1)

I can't tell everything about all cultural and ethnic issues in my home country, because it is a huge nation. (Translation by the first author.) (Respondent 2)

These two writers explained that they would try to talk to the students as individuals rather than as “ambassadors” of their countries and their national culture (Portera 2011, 24).

In connection to this, the following question should be considered: What is the origin of the differences in the understanding of the concept of culture and approaches to intercultural education? One international student gave an interesting answer to this question:

While holding my lecture, it was important to me to give a good overview, without holding onto any stereotypes so that the students could make up their own minds. This is why I tried to base everything I said on research, statistics, and history. This was very important to me as a social science major.

Besides other possible factors – for instance, the age of the immigrant teachers and international students and the countries/cultures in which they grew up – the individual’s educational background might affect his/her perceptions of intercultural education, as the respondent remarked above. However, both groups presented several descriptions of culture that seem to be based on a culturalist approach to interculturality. Thus, we can assume that the question of whether the teacher or lecturer has received a teacher’s education does not necessarily play a crucial role in defining the respondent’s perception of intercultural education.

Discussion and conclusion

MEBS has proven to be a very useful method for deriving varied perceptions of intercultural education among immigrant teachers and international students. With its multiple variations, the method provided us with an opportunity to examine how immigrant teachers understand the success and failure factors of intercultural education from their own perspectives. However, it is important to acknowledge that the empirical findings in this research are based on a rather small number of stories, and therefore the findings are not generalizable to a wider context.

Furthermore, the results derived from empathy-based stories should not be considered a holistic conclusion of how immigrant teachers and international students perceive intercultural education, but rather as an attempt to map out a new and divergent area of research and an effort to provide useful insights into the topic for future research (see Eskola & Wallin 2015, 64).

This study shows that the majority of both immigrant teachers and international students endeavor to arouse the audience’s interest in different cultures. In order to succeed in teaching, immigrant teachers and international students strive to present positive images of their home country and culture to the audience. In comparison to the international students, the immigrant teachers also tend to avoid discussions of stereotypes and other controversial and complicated issues related to the country in question. Upon close analysis of the stories collected from the immigrant teacher group, which is also the main group of this study, the findings suggest that many of the immigrant teachers appear to have mastered teaching in terms of pedagogical practice, and because of that, they are able to offer learner-centered activities and encourage interactions and dialog in the classroom. Their superior pedagogical practice can be considered a great asset in terms of conducting intercultural education. One should take into account the fact that some studies on intercultural issues suggest that immigrant teachers play a facilitator’s role,

which allows the learners to reflect on their actions and discourses and to promote interaction between individuals with every kind of difference (Abdallah-Pretceille 2006, 480; Dervin 2010, 168–171; Nieto 2009, 249).

Many of the immigrant teachers also revealed to their students their positive positions on diversity and cultural differences by referring to the situation in their home countries. One of the teachers clearly stated that she would emphasize the importance of peaceful coexistence in which people with cultural and linguistic differences live together and show mutual respect for one another's historical background. In general, the findings suggest that the immigrant teachers and international students try to teach different cultures in order to produce tolerance towards Others (see UNESCO 2006, 18). This finding has interesting implications for developing intercultural education in teacher education and the training curriculum: some factors derived from the stories of a successful lecture on intercultural education overlap with the theory of multicultural education in Finland, which leans on the principle of cultural relativism. It is therefore evident that some of the teachers are to some extent familiar with theories of multicultural education, yet their perception is limited – they might not be well aware of recent discussions on multicultural and intercultural education. Taking into account the finding that many of the immigrant teachers are still caught in essentialist theories of culture in regard to their perceptions of intercultural education, there is a definite need for immigrant teachers – and also teacher educators – to rethink and advance the discussion on the use of the concept of culture.

While acknowledging the continuously increasing scale of transnational migration and flows of people, ideas, and information across national borders (Faist, Fauser, & Reisenauer 2013, 1), intercultural education that applies an essentialist view to culture is not accurate in an era of cultural hybridity (Portera 2011, 14; Virkama 2010, 43). It is essential that the educators understand that multicultural and intercultural education is not only for immigrant students but for all students regardless of their background. Moreover, in societies affected by globalization, such as Finland, educators are not only native Finnish teachers and teacher educators; there are also teachers with an immigrant background.

Finnish teachers and teacher educators need to acknowledge the assets and hindrances of teachers with an immigrant background regarding intercultural education – these are explained in detail in the previous sections of this paper. Furthermore, the thematic and theoretical frameworks of multicultural and intercultural education taught in the context of immigrant teacher education in Finland need to be linked more firmly to the wider academic area to include fields such as social science and comparative education (see Coulby 2006, 254; Holliday 2010, 264; Portera 2011, 21). This constitutes a new approach to intercultural education in the context of immigrant teacher education in Finland. Through this new approach, teachers with an immigrant background are able to enhance the contents of their “toolbox” in order to cope with various challenges and meet the varied needs of different students in a culturally diverse classroom. Immigrant teachers are not only those to be educated but also those who possess many opportunities to broaden teacher educators' perspectives on intercultural education. Therefore, we may conclude that immigrant teachers can play a key role in promoting intercultural education for the benefit of all students in the schools of Finland.

References

- Abdallah-Pretceille, M. 2006. Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education* 17 (5), 475–483.
- Aguado, T. & Malik, B. 2011. Multicultural and intercultural education in Spain. In C A. Grant & A.

- Portera (eds.) *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. New York: Routledge, 279–293.
- Banks, J.A. 2004. Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (eds.) *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken: Wiley, 3-30.
- Banks, J.A. 2008. *An introduction to multicultural education*. Boston: Pearson.
- Byram, M. 2009. Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. Deardorff (ed.) *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications, 321–322.
- Coulby, D. 2006. Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education* 17 (3), 245–257.
- Cushner, K. 2011. Intercultural research in teacher education: An essential intersection in the preparation of globally competent teachers. *Action in Teacher Education* 33, 601–614.
- DeJaeghere, J. G. & Zhang, Y. 2008. Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education* 19 (3), 255–268.
- Dervin, F. & Hahl, K. 2015. Developing a portfolio of intercultural competences in teacher education: The case of a Finnish international programme. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (1), 95–109.
- Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. *Kasvatusalan tutkimuksia* 63. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Dervin, F. 2010. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (eds.) *New Approaches to Assessment in Higher Education*, 157-173. Bern: Peter Lang. Retrieved 26.3.2017 from <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>
- Dervin, F. 2015. Towards post-intercultural teacher education: analysing “extreme” intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education* 38 (1), 71–86.
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, M-K. & Riitaoja, A-L. 2012. Multicultural education in Finland –Renewed intercultural competences to the rescue? *International Journal of Multicultural Education* 14 (3). 1–14.
- Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. In V. Raine & J. Aaltola (eds.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Faist, T., Fauser, M. & Reisenauer, E. 2013. *Transnational Migration*. Hoboken: Wiley.
- Finnish Ministry of Education. 2007. Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32. Retrieved 19.4.2017 from <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79677/tr32.pdf?sequence=1>
- Holliday, A. 2010. Cultural descriptions as political cultural acts: an exploration. *Language and Intercultural Communication* 10 (3). 259–272.
- Holm, G. & Londen, M. 2010. The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural Education* 21 (2), 107–120.
- Holm, G. & Ziliacus, H. 2009. Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. In M-T. Talib., J. Loima., H. Paavola & A. Patrikainen (eds.) *Dialogs on diversity and global education*. Frankfurt am Main: PETER LANG, 11–28.
- Itkonen, T., Talib, M-T. & Dervin, F. 2015. “Not all of us Finns communicate the same way either”: teachers’ perceptions of interculturality in upper secondary vocational education and training.

- Journal of Vocational Education & Training 67 (3), 397–414.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Doctoral dissertation, Acta Universitatis Ouluensis (114).
- Jokikokko, K. & Järvelä, M-L. 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi? The Finnish Journal of Education Kasvatus 44 (3), 245–257.
- Kumpulainen, T. & Nissilä, L. 2014. Maahanmuuttajia opettavat opettajat kevätlukukaudella 2013. In T. Kumpulainen (ed.) Opettajat suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus. Retrieved 3.1.2017 from http://www.opi.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf
- Lasonen, J. 2011. Multiculturalism in the Nordic countries. In C A. Grant & A. Portera (eds.) Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness. New York: Routledge, 261–278.
- Matsumoto, K. 2016. <Atarashii nooryoku> to shite no “ibunkakankyooiku” “ibunkakannooryoku” wa naze katayotta katachi de rikai sareru no ka: 21-seiki no jinzai ikusei o mezasu nihon-go kyooiku no tame ni [Why <new competences>, “intercultural education” and “intercultural competence”, are misunderstood in a limited manner?: for growing human resources with 21st century skills through Japanese-language education]. Kaigai Nihon-go Kyooiku Kenkyuu [Bulletin of Japanese-Language Education Abroad] 2, 17–36. Retrieved 2.4.2017 from <http://www.gsjal.jp/tateoka/matsumoto.html>
- Ministry of Education and Culture. 2016. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi –kipupisteet ja toimenpide-esitykset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 1. Retrieved 2.3.2017 from http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/79521_okm1.pdf
- Nieto, S. 2009. Affirmation, solidarity, and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. In S. Nieto. Language, culture and teaching: critical perspective. New York: Routledge, 247–263.
- Pitkanen, P., Verma, G. K. & Kalekin-Fishman, D. 2006. Introduction. In P. Pitkanen, G. K. Verma & D. Kalekin-Fishman (eds.) Increasing the multicultural understanding of student teachers in Europe. Oxford: Trafford, 11–29.
- Portera, A. 2011. Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. In C A. Grant & A. Portera (eds.) Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness. New York: Routledge, 12–30.
- Pylkkä, O. 2013. Specima-pätevöitymiskoulutus – avain työmarkkinoille. Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti (September). Retrieved 1.3.2017 from <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2013>
- Räsänen, R. 2009. Teachers' intercultural competence and education for global responsibility. In M-T. Talib., J. Loima., H. Paavola & A. Patrikainen (eds.) Dialogs on diversity and global education. Frankfurt am Main: PETER LANG, 29–50.
- Sercu, L. 2006. The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity, Intercultural Education 17 (1), 55–72.
- Timonen, L. & Kantelinen, R. 2013. Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä – näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. The Finnish Journal of Education Kasvatus 44 (3), 258–269.
- UNESCO. 2006. Guidelines on Intercultural Education. Retrieved 1.2.2017. from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- Virkama, A. 2010. From othering to understanding: Perceiving “culture” in intercultural

communication, education and learning. In V. Korhonen (ed.) Cross-cultural lifelong learning. Tampere University Press, 39–61.

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

DRAFT

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 Wallin⁵

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

⁵ Artikkelin pohjautuu Jari Eskolan fasilitoimaan ja Annan Wallinin konsultoimaan kahden opintojakson yhdistelmäseminaarin (*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.

valitsemaan muutamasta vaihtoehdosta sen itselleen vähiten sopimattoman. Esimerkiksi Likert-asteikollisia asenneväittämiä käytettäessä kaksi vastaajaa voi hyvin valita saman vaihtoehdon ("olen jossain määrin samaa mieltä") vaikka tarkemmin ajatellen heidän käsityksillään ei ole yhtään mitään yhteistä lukuun ottamatta sitä, että paremman puutteessa he ovat valinneet saman vaihtoehdon. Näin tutkijan työ tietyllä tavalla helpottuu, kun vastaajat ovat löytäneet käsitystensä samanlaisuutta tutkijan puolesta. Tutkimuksessa kuitenkin olemme tavanomaisesti kiinnostuneet juuri samanlaisuudesta, samoinhan kvalitatiivisten aineistojen kanssa työskentelevä pyrkii löytämään vastauksista (haastatteluista tms.) samankaltaisuutta teemoitellen ja tyypitellen, joskus jopa laskien. Jos ei lasketakaan, niin ainakin helposti käytetään kvantitatiivisia aineistoja analysoidessa ja tulkitessa, jopa huomaamattaan: *harvat, vain jotkut, noin puolet, lähes kaikki*. Sinänsä jako kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen on kulunut ja jopa turha, tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan ainoastaan aineiston muotoa: onko aineisto valmiiksi numeroina vai jossakin muussa muodossa, usein haastattelulitteraateina. Tähän jakoon ei siis liitetä erityisiä tieteenfilosofisia, epistemologisia tai ontologisia periaatteita sen paremmin kuin ehdotonta kantaa kielen olemuksesta tutkimuksesta. Kieleen voi suhtautua monella tavalla tutkimuksessa: se voi olla väylä todellisuuden selvittämiseen tai yhtä hyvin voidaan tutkia kieltä sellaisenaan, eri tapoja käyttäen 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.

(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.*

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

Koska kehyskertomuksen variointi on sen keskeisin idea, niin eläytymismenetelmän etuna on se, että sillä kerätyt aineistot voi analysoida ikään kuin kahteen kertaan. Ensiksikin ne voi työstää kuin minkä tahansa laadullisen aineiston variaatiosta välittämättä, vaikkapa teemoitellen ja tyypitellen. Sen jälkeen seuraa toinen analyysikierto, 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 eläytymismenetelmä-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 konstruimisessa. Paitsi ikä- ja kulttuurierot, niin yhä enenevässä määrin Suomen monikulttuuristuminen tarjoaa eläytymismenetelmää soveltavalle tutkijalle entistäkin enemmän pohdittavaa. Niinpä joihinkin tässä kokoelmassa esiteltäviin tutkimuksiin osallistui maahanmuuttajia, joiden kielitaidon tasosta emme voineet tietää. Siksi päädyimme luomaan joissakin tapauksissa kehyskertomuksia kahdella kielellä suomeksi ja englanniksi, vaikka tässä artikkelissa esittelemme ainoastaan kehyskertomusten suomenkieliset versiot. Koska oli oletettavaa, että ainakin osalla monikielisten ryhmien vastaajista kielitaito olisi suhteellisen heikko, kehyskertomukset pyrittiin tällaisissa tapauksissa muotoilemaan mahdollisimman lyhyiksi ja selkeiksi. Kehyskertomukset tarjottiin ei-suomenkielisissä ryhmissä vastaajille sekä englannin- että suomenkielisinä, ja he saivat itse valita, kummalla kielellä vastaavat. Myös tarinan kirjoittaminen vastaajien omilla äidinkielistä ja mahdollinen tulkin käyttö nousi keskusteluun muutamassa kirjoitustilanteessa. Paitsi maahanmuuttajien kohdalla, niin myös esimerkiksi korkeakoulututkimuksissamme aineistot ovat kaksikielisiä ja onpa eräs aineistoistamme kolmikielinenkin erään vastaajan innostuessa vastaamaan ruotsiksi. Eläytymismenetelmän tulevaisuuteen ja sen käyttöön kuuluu useamman kieliset kehyskertomukset.

Useimmiten eläytymismenetelmäaineistot on kerätty paperilla, jolloin A4-paperiarkin ylälaitaan on monistettu yksi kehyskertomusvariaatio ja jokainen vastaaja on saanut sattumanvaraisesti yhden variaation vastattavaksi. Joissakin tutkimuksistamme kehyskertomus oli suomeksi ja englanniksi ja ne oli sijoiteltu vierekkäin A4-arkin ylälaitaan. Tämä järjestelmä toimii hyvin: suurin osa vastaajista kirjoitti tavallisesti vaakaasuuntaan koko paperin leveydeltä, mutta yllättäen pari vastaajaa käytti paperista vain toisen reunan

eli vastasi vain suoraan suomen- tai englanninkielisen kehyskertomuksen alle. Tämä kirjoittamistyylin ero ei kuitenkaan vaikuttanut vastauksen sanan määrään eikä laatuun.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kehystettävien suunnittelussa edetään lopulta vaiheeseen, jossa varmistetaan jopa yksittäisten sanavalintojen perusteluja, merkitystä ja tarkoitusta. Yksittäisten sanojen sisältöjen merkitysten pohtiminen saattaa kuulostaa saivartelulta, mutta joissain tapauksissa on tutkimusongelman näkökulmasta keskeisten sanojen luomien mielikuvien merkitystä syytä varmistaa ja tarkentaa. Näin vastaaja orientoituu halutulla tavalla asiayhteyden kehystettävien kautta. Voidaan ajatella esimerkiksi, miten eri tavoin vastaaja tulkitsee ja ymmärtää sanat *työ*, *työelämä* tai *työyhteisö*. Tai minkälaisen eron kehystettävien luo käyttäessämme sanaa *muutokset* tai *tapahtumat*?

3. Keräämisen tavat ja tilanteet

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

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

Monet vastajat voivat mielellään valita myös kasvokkain aineistoa kerätessä sähköisen vastaamisen muodon, esim. vastaamisen omalla läppärillään tai tabletillaan. Tämä vaatii tutkijalta ennakkosuunnittelua. Jos haluaa, että vastajat 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 kehystettävien lisäksi variaation mukaisen sähköisen lomakkeen linkki. Sähköisen aineistonkeruun osalta ennakoivaltelua 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 soveltuville ohikulkijoilta koottu aineisto todettiin myös tehokkaaksi tavaksi koota tutkimusaineistoa. Kasvokkain kerättävässä aineiston keruussa on etuna se, että tutkimusluvan kysyminen ja vastaajan vapaaehtoisuus toteutuvat myös samalla kertaa. Suuremman aineiston hankinta kasvokkain ohikulkijoilta on työlästä ja aikaa vievää, mutta huolellinen valmistautuminen, toteutuksen suunnitteleminen sekä osallistumiseen motivoivan kutsun pohtiminen helpottavat ja edistävät onnistumista. Kasvokkain kerättävässä aineistonkeruussa vastaaja etsii vihjeitä myös siitä, kuka aineistoa hankkii. Niinpä vaikkapa monikulttuurisuutta tutkittaessa aineisto olisi ollut erilainen riippuen siitä, kuka meistä olisi ollut keräämässä; tutkijan ikä, sukupuoli, kielitaito ja kulttuuritausta olisi vaikeasti ennustettavalla tavalla jotenkin näkynyt aineistossa.

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

1. Esittäytyminen
2. Ohjeistus kehyskertomuksen jatkamiseen ja mahdollisten taustatietojen täyttämiseen:
 - Tarkoituksena eläytyä tilanteeseen, kertomus voi olla kuviteltu.
 - Vastauksen ei tarvitse olla harkittu, vaan sitä voi lähteä kirjoittamaan intuitiivisesti.
3. Käytettävissä oleva aika, yleensä 15-20 min.
 - Mahdollisuus lisäaikaan?
4. Lomakkeiden kerääminen
 - Kerätäänkö esimerkiksi kaikki lopuksi yhtä aikaa pois vai sitä mukaa, kun saadaan valmiiksi?

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

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

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

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

Aineistonkeruuseen motivoituneen yhteyshenkilön rooli on kasvokkain kerätyissä aineistossa tärkeä. Yhteyshenkilöille oli esimerkiksi lähetetty etukäteen lyhyt käsikirjoitus siitä, miten aineistonkeruu tapahtuu. Käsikirjoituksessa oli sovittu ajankohta ja paikka, vastaajien arvioitu määrä ja vastauskieli, keräämiseen tarvittavat välineet, eli kehyskertomuspaperit ja kynät ja vastaamiseen varattu aika sekä tutkimuslupa. Myös se, mitä yhteyshenkilö saa ennakoon kertoa tutkimuksen aiheesta ja tutkijasta, oli käyty tarkasti läpi, ja yhteyshenkilö oli saanut kirjallisena tutkijan pitämän johdannon aiheeseen. Molemmat pidettiin mahdollisimman lyhyinä, jotteivat ne johdattelisi vastauksia mihinkään suuntaan. Kun nämä asiat olivat molemmilla 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 liittyisi jotakin epäselvyyksiä.

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

Omien 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. Käsinkirjoitettujen vastausten muuttaminen sähköiseen muotoon helpottaa niiden käsittelyä ja analysointia mahdollistaen muun muassa hakutoiminnot ja erilaiset muotoilut. Aineisto voi tämän jälkeen näyttää vaikkapa tältä. Kehyskertomuksessa on pyydetty kuvaamaan keskustelu ja anonymiteetin takia kertomukset on konekäännetty kymriksi.

B. TA001

1950 Woman, addysg sylfaenol

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

TA002

1940 Woman, addysg sylfaenol

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

TA003

1930 Vrouwelij, 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?

C. TA004

D. 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 fwrdd
- 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 tyypitellä, tehdä diskurssiivista tai narratiivista analyysiä jne. Samaan aineistoon voi tietenkin soveltaa useampikin analyysitapoja. Tämän projektin eri osatutkimuksissa ei pyritty yhtenäisiin analyysitapoihin vaan jokainen sovelsi itselleen tyypillisiä ja mieluisiakin tapoja aineiston analyysiin ja tulkintaan, toki ottaen huomioon tutkimusongelmat. Joka tapauksessa aineiston keräämisen jälkeen alkaa aineiston perusteellinen lukeminen ja erilaisten teemojen ja tyyppien hakeminen tarinoista. Jokaiselle tutkimukselle ja tutkijalle muodostuu ajan kanssa oma hyväksi havaittu toimintatapa.

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

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

Värien käyttö tekstin hahmottamiseen on yksi tapa. Tekstistä voi nostaa esiin erilaisia teemoja ja koodata ne samalla värillä. Näin ne on helppo löytää massasta. Meistä osa teki analyysia koneella Word- tai Excel-

tiedostoista hyödyntäen lajittelutoimintoja, kun taas toiset pysyivät näistä kaukana. Tarinat voi myös tulostaa jokaisen omalle liuskalleen ja näin niitä oli helppo sijoitella erilaisiin käsitekarttoihin ja pinoihin, jonka jälkeen taas pinoja jakaa pienempiin pinoihin.

Jaoin kirjoitetut tarinat ensin kahteen nippuun kehyskertomuksittain. Sen jälkeen annoin jokaiselle tarinalle koodin ja litteroin tarinat sanatarkasti. Analyysin aloitin etsimällä tarinoista tutkimuskysymyksiä kannalta merkittäviä teemoja. Annoin eri teemoille väreit. 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 tuntee 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 käsittekartta-, tekstinkäsittely- ja taulukointiohjelmistoja, vaiko kenties perinteistä leikkaa-liimaa-askartele-mallia. Värikyniäkään ei kannata unohtaa.

9. Tutkimustulosten kirjoittaminen

Eläytymismenetyksessä 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 eläytymismenetyksen hyödyt

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

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. Eläytymismenetyksellä ei vaikuttanut heille tutulta, joten menetelmä ja sen käyttö vaati useimmiten pientä esittelyä. Eläytymismenetyksellä olisikin hyvä mainostaa enemmän erilaisten tutkimusten tekijöille.

Eläytymismenetyksellä tarjoo vastaajalle mahdollisuuden tuottaa vapaasti käsityksiä ja ajatuksia kohteena olevasta ilmiöstä ilman, että tutkija konstruoisi vastaajaa vastaamaan tietyllä tavalla. Eläytymismenetyksellä jäi itselleni päällimmäisenä mieleen ihmislähtöinen, yksilöllisyyttä kunnioittava ja arvostava menetelmä. Myös vastaajat suhtautuivat uteliaan myönteisesti eläytymismenetyksellään. Vastaajien kokemukset itse vastaamisesta saattoivat vaihdella neutraalista myönteiseen. Tosin on myös vastaajia, jotka eivät ole pystyneet tuottamaan vastausta laisinkaan omasta elämäntilanteestaan johtuen. Eläytymismenetyksellä 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 sellaistaikin, mitä kysymyslomakkeella kysyttynä ei olisi voinut edes kertoa". Menetelmällä 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 eläytymismenetyksellä. 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 eläytymismenetyksellä sopi erittäin hyvin.

Vaikka suhtautuminen tutkimukseni teko 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 keräys

jakson 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.

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-verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. 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 tutkimusartikkeliä

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

Tampereen uusi yliopisto (ja/-) korkeakouluopiskelijat muutoksessa***

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