

TAMPEREEN YLIOPISTO

MAAHANMUUTTAJAOPPILAIEN KERTOMAA
YSTÄVYYDESTÄ, KOULUSTA JA OPPIMISESTA

Päivi Toivikko

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen tiedekunta
Elinikäinen oppiminen ja
kasvatus
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

PÄIVI TOIVIKKO: Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma:

Tutkimusartikkeli Kaikki pitää ottaa mukaan välkällä. Maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä ystävyydestä ja oppimisesta, 11 sivua, metodiartikkeli Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille 17 sivua, sekä reflektio-osa Maahanmuuttajaoppilaiden koulupäivän onnistumisista ja haasteista, 26 sivua.

Huhtikuu 2017

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella maahanmuuttajataustaisten ja monikulttuurisesta taustasta tulevien lasten ja nuorten ystävyys- ja vertaissuhteita kantaväestön suomalaisten lasten ja nuorten kanssa. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten kantaväestön suomalaislasten ja -nuorten kanssa muodostetut ystävyys- ja vertaissuhteet näyttäytyvät maahanmuuttajataustaisten ja monikulttuurisesta taustasta tulevien lasten ja nuorten koulupäivässä. Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä on maahanmuuton tutkimus ja lasten ja nuorten ystävyys-suhteiden tutkimus. Tutkimuskysymykset ovat: Miten maahanmuuttajataustaiset ja monikulttuurisesta taustasta tulevat lapset ja nuoret kokevat ystävyytensä kantaväestön suomalaisten lasten ja nuorten kanssa? Millaisia merkityksiä maahanmuuttajataustaiset ja monikulttuurisesta taustasta tulevat lapset ja nuoret antavat ystävyydelle?

Tutkimuksen aineisto (N = 49) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2016 ja tammikuussa 2017 keskisuuresta uusimaalaisesta kaupungista. Tutkimukseen osallistui 49 maahanmuuttajataustaista ja monikulttuurisesta taustasta tulevaa oppilasta kahdesta yhtenäiskoulusta, kahdesta alakoulusta ja yhdestä yläkoulusta vuosiluokilta 4-8.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ystävyys- ja vertaissuhteet ovat merkityksellisiä maahanmuuttajataustaisille ja monikulttuurisesta taustasta tuleville oppilaille. Myös heidän oppimistaan tukevat koulutusratkaisut auttavat näitä lapsia ja nuoria koulunkäyntiin liittyvissä haasteissa erityisesti heidän koulupolkunsa alussa. Tutkimus kertoo myös sen, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokevat melko usein ystävyys-suhteensa ja koulunkäyntinsä haasteista huolimatta positiivisena asiana.

Tämä pro gradu -tutkielma koostuu tieteellisessä vertaisarvioinnissa olevasta tutkimusartikkelista, metodiartikkelista sekä tutkimusta taustoittavasta reflektio-osasta.

Asiasanat: maahanmuuttajaoppilas, ystävyys-suhteet, eläytymismenetelmä

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS JA KOULU	2
2.1 Kuka on maahanmuuttaja ja mitä on monikulttuurisuus?	2
2.2 Ystävyys- ja vertaissuhteiden näkökulmia	3
2.3 Suomessa koulutus kuuluu kaikille	5
2.4 Koulu kohtaamis- ja oppimispäikkana	6
2.5 Maahanmuuttajaoppilaan oppimisen haasteita	7
3 TUTKIMUKSEN KULKU JA MENETELMÄ	10
3.1 Menetelmä ja aineiston keruu	10
3.2 Aineiston analyysi	13
3.3 Aineiston luotettavuuden tarkastelua	14
4 TULOKSET	16
5 POHDINTA	19
LÄHTEET	23
LIITTEET	
Tutkimusartikkeli (1)	
Metodiartikkeli (2)	

Pro gradu -tutkielma koostuu kolmesta eri osasta:

(1) Reflektio-osasta Päivi Toivikko: Maahanmuuttajaoppilaiden kertomaa ystävyydestä, koulusta ja oppimisesta.

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 Päivi Toivikko, Hanna-Maija Sinkkonen, Anna Wallin & Jari Eskola: Kaikki pitää ottaa mukaan välkällä. Maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä ystävyydestä ja oppimisesta.

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. [X ja X ovat osallistuneet tutkimuksen eri vaiheisiin tarjoten erityisesti tutkimusaiheen asiantuntemuksen hankkeelle]. 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. 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 Kasi & Tiina Lehtola & Tiina Mäenpää & Oshie Nishimura-Sahi & Anu-Maarit Oede & Mari Rantanen & Sirkku Saarinen & Päivi Toivikko & Marianne 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 JOHDANTO

Vuonna 2015 Suomessa asui 339 925 maahanmuuttajataustaista ihmistä. Maahanmuuttajataustaisten asukkaiden osuus on 6,2% maamme väestöstä. Muista maista Suomeen muuttaneiden osuus on kasvanut tasaisesti viime vuosikymmeninä. Vuonna 1990 Suomen väestöstä vain alle 1% oli maahanmuuttajataustaisia. Tämän väestöosan ikärakenne poikkeaa merkittävästi muiden suomalaisten ikärakenteesta: maahanmuuttajat ovat selvästi kantaväestöä nuorempaa. (Tilastokeskus 2016.)

Tässä tutkimuksessa käsittelen maahanmuuttajataustaisten ja monikulttuurisesta taustasta tulevien lasten ja nuorten sosiaalisia suhteita. Tarkastelen myös, millainen heidän koulupäivänsä on ja mitä he kertovat oppimisesta. Koulu on paikka, jossa kaikki erilaisista taustoista tulevat lapset ja nuoret kohtaavat toisensa joka arkipäivä. Mielenkiintoni kohdistuu näihin päivittäisiin kohtaamisiin ja vuorovaikutustilanteisiin.

Tämä reflektio-osa täydentää artikkeliani (Toivikko, Sinkkonen, Wallin & Eskola 2017), jossa tarkastelen maahanmuuttajataustaisten ja monikulttuurisesta taustasta tulevien oppilaiden ystävyysuhteita kantaväestön suomalaisten koulukavereiden kanssa, ja sitä, millaisia merkityksiä nämä oppilaat antavat ystävyysuhteille. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat: Miten maahanmuuttajataustaiset ja monikulttuurisesta taustasta tulevat lapset ja nuoret kokevat ystävyytensä kantaväestön suomalaisten lasten ja nuorten kanssa? Millaisia merkityksiä maahanmuuttajataustaiset ja monikulttuurisesta taustasta tulevat lapset ja nuoret antavat ystävyydelle?

Tässä reflektiossa keskityn koulun, lasten ja nuorten vertaissuhteiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen tarkasteluun. Tutkimuksen keskeisistä käsitteistä maahanmuuttajaoppilas on terminä ongelmallinen. Avaan käsitteen käyttöä laajemmin ja perustellisemmin kuin mitä artikkelissa oli mahdollista. Teoriaosuuden jälkeen esittelen artikkelia laajemmin tutkimuksen metodologisia lähtökohtia, valintoja ja analyysia. Pohdin myös tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja sen luotettavuutta, ja esittelen sen keskeiset tulokset. Lopuksi pohdin tämän tutkimuksen kulkua ja antia aiempaan tutkimustietoon peilaten sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS JA KOULU

2.1 Kuka on maahanmuuttaja ja mitä on monikulttuurisuus?

Maahanmuuttajista puhuttaessa tarkoitetaan ulkomailla syntynyttä, Suomeen toistaiseksi tai pysyvästi muuttanutta henkilöä. Maahanmuuttajataustaisella taas tarkoitetaan henkilöä, joka on joko itse muuttanut tai hänen vanhempansa ovat muuttaneet uuteen maahan. Integraatio-sana kuvaa prosessia, jossa maahanmuuttaja sopeutuu uuteen yhteiskuntaan ja elämään siinä, ja uusi yhteiskunta vastavuoroisesti maahanmuuttajaan. (Martikainen & Haikkola 2010, 10.) Peltola on pohtinut tutkimuksessaan maahanmuuttaja termin ongelmallisuutta. Termillä saattaa olla kielteisiä merkityksiä, ja sen luoma kuva ”meistä” ja ”muista” on rodullistavaa ja aiheuttaa keskustelua Suomen lisäksi muissakin maissa. (Peltola 2014, 16.) Termin ongelmallisuudesta huolimatta, sen kuitenkin tiedostaen, puhun tutkimuksessani maahanmuuttajista ja maahanmuuttajataustaisista lapsista, nuorista ja oppilaista. Perustelen termin käytön sillä, että mielenkiintoni kohdistui juuri heidän kokemuksiinsa ystävyystyöstä ja oppimisesta. On arvokasta antaa heidän äänensä kuulua, ja on vaikeaa löytää toista käsitettä, jolla kuvata enemmistöä tutkimusjoukostani.

Monikulttuurisuus tarkoittaa, että samassa yhteisössä elää rinnan monia kulttuureja. Haastetta rinnakkaineloon saattaa aiheuttaa ryhmien väliset suhteet. Monikulttuurisuus voidaan myös nähdä tilana, jossa näennäisesti yhtenäiseen väestön keskuuteen muuttaa erilaisia ihmisiä. Ideaalina on pidetty sitä, että ihmiset elävät vierekkäin säilyttäen omat etniset, kulttuuriset ja uskonnolliset elämänmuotonsa. Nykyään vallalla on kuitenkin ajatus, että kulttuurit ovat hybridejä, alati muuttuvia ja uudelleen muotoutuvia. (Tallib & Lipponen 2008, 11.) Tutkimusjoukossani oli kaksi nuorta, joiden vanhemmat tulivat eri kulttuuritaustoista, mutta joista vain toinen vanhempi oli itse muuttanut Suomeen muualta. Koska maahanmuuttajataustainen terminä tarkoittaa lasta tai nuorta, joka itse on muuttanut, tai jonka molemmat huoltajat (tai yksinhuoltajaperheessä ainut huoltaja) on muuttanut maahan muualta (Peltola 2014), käytän tutkimuksessani myös termiä monikulttuurisesta taustasta tuleva lapsi tai nuori.

Suuri osa Suomeen muuttaneista maahanmuuttajista asuu Uudellamaalla. Noin neljäsosa heistä asuu Helsingissä. Myös Ahvenanmaan väestöstä merkittävä osa on muualta muuttaneita. Vuonna 2015 Suomeen saapui suuri määrä (n. 30 000) pakolaista. He sijoittuivat laajemmalle alueelle ja moniin eri kuntiin Suomessa. Vuosien ja

vuosikymmenten kuluessa Suomeen on saapunut maahanmuuttajia muun muassa Venäjältä, Virosta, Itä-Euroopasta Balkanin alueelta, Irakista, Syyriasta, Vietnamista ja läntisen Euroopan maista. Ensimmäiset toisen maailmansodan jälkeiset pakolaiset Suomi vastaanotti Chilestä 1970-luvulla. (Tilastokeskus 2016.)

Suomeen ei ole tullut maahanmuuttajia samassa määrin kuin moniin muihin Länsi-Euroopan maihin. Suomi on myös käyttänyt vähemmän rahaa kehitysyhteistyöhön kuin muut Pohjoismaat. Suomesta on kuitenkin lähdetty siirtolaisiksi moniin maihin, kuten Ruotsiin, Yhdysvaltoihin ja Australiaan. Usein siirtolaisiksi on lähdetty työn ja paremman elintason toivossa. Suomalaisuutta on pidetty varsin homogeenisenä ja stereotyyppisenä asiana. Kuitenkin Suomi on aina ollut kansainvälisempi kuin on yleisesti annettu ymmärtää. Suomessa on aina ollut etnisiä, kielellisiä, uskonnollisia, poliittisia ja muita vähemmistöjä. Suomalaiset ovat EU-kansalaisia ja uusia siirtolaisia ja maahanmuuttajia saapuu koko ajan lisää maahan. Suomessa täytyy käydä keskustelua siitä, mitä monikulttuurinen Suomi tarkoittaa, millaista on elämä monikulttuurisessa yhteiskunnassa, ja miten nyt ja tulevaisuudessa kohtaamme vähemmistöt ja maahanmuuttajat. (Räsänen 2005.)

Kun Suomeen muuttaa uusia ihmisiä eri maista ja kulttuureista, tapahtuu molemminpuolista sopeutumista maahanmuuttajien ja kantaväestön kesken. Yhteiskunta uudistuu ja tulee monimuotoisemmaksi ihmisten välisessä uudenlaisessa vuorovaikutuksessa. Erilaisin yhteiskunnallisin päätöksin ja tukitoimin voidaan sopeutumista auttaa, mutta käytännössä sopeutuminen vie aikansa ja tapahtuu arjessa ja sen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011.)

2.2 Ystävyys- ja vertaissuhteiden merkityksen näkökulmia

Ihmisten väliset suhteet määritellään sarjaksi kanssakäymisiä sosiaalisessa kontekstissa. Nämä kanssakäymiset tapahtuvat ajan kuluessa, ja niihin kuuluu vastavuoroisia odotuksia suhteen osapuolille. Kommunikaation onnistuminen, impulssien säätely, toisten kanssa toimeen tuleminen ja tietoisuus maailmasta pohjaavat pitkälti ihmisen varhaisimpiin ihmissuhteisiin, ja varhaisimpien ihmissuhteiden kautta ihminen myös uudelleen määrittää jatkuvasti toimiaan muiden kanssa. Suhteet toimivat voimavaroina stressin siedossa, ja ovat myös instrumentteja yhteistoiminnallisessa kilpailua vaativissa ongelmanratkaisuissa.

Hyvin toimivat suhteet vaikuttavat ihmisen fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. (Hartup 2011, 8.)

Suhteet ikätovereihin ovat keskeisen tärkeitä lapsille lapsuus- ja nuoruusiässä. Ystävyysuhteet antavat seuraa, iloa ja tukea, auttavat ongelmien ratkaisussa, ja pohjaavat lapsen identiteetin kehitystä. Lapset, joilla on myönteisiä kokemuksia ikätovereiden seurasta, kokevat itsensä hyvinvoiviksi myös tunne-elämässään. Lisäksi tällaisilla lapsilla ja nuorilla näyttäisi olevan vahvempaa kiinnittymistä akateemisiin haasteisiin kuin niillä lapsilla ja nuorilla, joilla on jonkinlaisia ongelmia suhteissaan ikätovereihin. (Wentzel 2011, 531.) Tiedetään, että lasten ystävyysuhteet antavat heille tärkeää sosiaalista ja emotionaalista tukea erityisesti stressin tai jonkin suuren muutoksen keskellä (esimerkiksi siirtyminen uuteen kouluun). Tällainen tuki on erityisen tärkeää sellaisille lapsille, joilla on vaikeuksia toimia suuremmassa kaveriporukassa. Jo yksikin hyvä ystävyysuhteus auttaa suuremman porukan ulkopuolelle jäänyttä lasta tai nuorta. (Rubin, Bowker & Kennedy 2011.)

Leo Vygotskyn (1978) mukaan oppiminen on sosiaalista vuorovaikutusta, jossa oppimista tukee sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö. Piaget puolestaan (1975) kirjoitti, että keskustelu, näkökulman valitseminen ja ongelmien ratkaiseminen yhdessä ikätovereiden kanssa motivoivat lapsia ja nuoria uusien ja edistyneempien ratkaisujen löytämiseen heille annetuille ongelmille. Vygotsky (1978) esitti, että ikätoverit voivat vaikuttaa suoraan lasten ja nuorten akateemisten kykyjen kehitykseen. Pätevämmät ikätoverit auttavat osoittamalla ja neuvomalla tovereilleen esim. oppimisstrategioita, joilla selvitä haasteista.

Kavereilla on suuri merkitys nuorille ja erityisesti uuteen maahan muuttaville nuorille. Koulujen tulisikin panostaa maahanmuuttajalasten ja -nuorten kaverisuhteiden myönteiseen kehitykseen. Lapset ja nuoret, joilla on vertaissuhteita uuden kotimaan lapsien ja nuorten joukossa, oppivat uuden kotimaan kielen nopeammin, ja tällä on suora vaikutus maahanmuuttajalasten koulumenestykseen. Koulujen panostus vertaissuhteiden myönteiselle kehitykselle lisää suoraan kouluviihtyvyyttä ja suoriutumista koulussa maahanmuuttajalasten keskuudessa. (Kim & Suárez-Orozco 2015; Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013.)

Kyttälä, Sinkkonen ja Ylinampa toteavat lisäksi artikkelissaan, että suomalaiset vertaissuhteet ja koulukaverit nopeuttavat suomen kielen oppimista ja lisäävät

opiskelumotivaatiota ja koulumyönteisyyttä maahanmuuttajalasten ja -nuorten keskuudessa. Kaverit osoittautuivat artikkelissa viitatus tutkimuksen perusteella niin tärkeiksi, että opettajien ja muun koulun henkilökunnan tulisi panostaa oppilaiden sosiaalisten suhteiden kehittymiseen, vaikka se ei suoranaisesti opetustyöhön kuuluisikaan. Maahanmuuttajalasten saaminen osaksi luokkaa on panostus opiskelun sujuvuuteen. (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013.)

2.3 Suomessa koulutus kuuluu kaikille

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) kokoaa opetuksen tavoitteet näin: ”Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta.” (Opetushallitus 2016.)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuus on ollut sen tasa-arvoisuus.

Maahanmuuttajaoppilaille se on tarkoittanut yhtäläisiä mahdollisuuksia kantaväestön lailla jatkaa opintojaan eteenpäin niin halutessaan. (Kilpi 2010.) Monikulttuurisuus ei ole uutta suomalaisessa yhteiskunnassa. Suomessa kouluissa opettajilla ja oppilailta on aiemminkin ollut eroavaisuuksia sosiaalisissa ja kulttuurisissa taustoissa. Nykypäivä kuitenkin nostaa esiin kulttuurien moninaisuuden kouluissa. Monikulttuurinen kasvatus on prosessi, joka pyrkii edistämään yksilöiden oikeudenmukaista, samanarvoisuutta ja arvokkuutta. (Talib, Löfström & Meri 2004.)

Monikulttuurisessa koulussa toimii sekä yksilöllinen että yhteisöllinen kasvatus. Yksilölliset oppijan tarpeet pystytään huomioimaan eriyttämisen avulla. Kaikista pidetään huolta solidaarisesti, mutta samalla jokainen on itse luomassa omaa ja toisten hyvinvointia. Rakentava kritiikki kuuluu mukaan kasvatukseen ja siitä pystytään keskustelemaan avoimesti ja rehellisesti. (Talib, Löfström & Meri 2004, 163.)

Koulun tavoitteina on antaa oppilaille tietoa ja sopeuttaa heidät yhteiskuntaan. Koululle asetetaan myös taloudellisen uusintamisen tavoitteita. Koulut vastaavat uuden työvoiman

kouluttamisesta. Laajemmin ajateltuna koulut heijastavat laajempia yhteiskunnallisia rakenteita ja uusintavat niitä. Tutkimukset osoittavat, että korkeasti koulutettujen vanhempien lapsista tulee korkeasti koulutettuja. Monikulttuurisen kasvatuksen ihanteisiin kuuluu, että syrjäytymisvaarassa tai marginaaliin joutuneen oppilaan oloja koetetaan parantaa muuttamalla koulun toimintatapoja ja käytänteitä. Oppimisen tulee olla oppilaan sosiaalisaation ja identiteetin kehittymisen yhteensovittamista sopivassa suhteessa. Eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden huomioiminen opetuksessa ja oppimisessä on tärkeää. Kun oppilaan tausta huomioidaan opetuksen suunnittelussa, työtavoissa ja arvioinnissa, opetus muotoutuu oppilasta kokonaisvaltaisesti kehittäväksi. Näin saavutettavat onnistumisen kokemukset mahdollistavat oppimisen ja elämänhallinnan tunteen. (Talib, Löfström & Meri 2004.)

Suomalaisen yhteiskunnan tavoitteena on ollut, että koulutus kuuluu kaikille. Jokaiselle on annettava mahdollisuus osallistua koulutukseen ja löytää omat henkilökohtaiset vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa. Monikulttuurisuuteen ja kulttuurien väliseen rinnakkaiseloon kasvussa koulutuksen rooli on merkittävä. Yhdessä ongelmia avaten, niihin ratkaisuja aktiivisesti hakien, ja erilaisten suomalaisten mielipiteitä kuunnellen ja kunnioittaen tulevaisuuden Suomi säilyy hyvänä maana asua, opiskella ja elää kaikille suomalaisille. On yhä selvempää, että kansallisvaltio Suomessa yksi kieli – yksi mieli ajattelun ylläpitäminen on yhä vaikeampaa. Moniarvoiseen kansalaisyhteiskuntaan kuuluu ajattelu, jossa painotetaan suvaitsevaisuutta ja yhtenäisyyden tunnetta. (Salo & Suoranta 2002, 40.)

2.4 Koulu kohtaamis- ja oppimispaikkana

Koulussa suomalaiset ja maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret kohtaavat. Monikulttuurisuus luo myös haasteita näille kohtaamisille. Ei ole itsestään selvää, että maahanmuuttajataustaiset lapset tai nuoret saisivat helposti ikäisiään ystäviä tai kavereita. (Souto 2011, 14.) Harisen (2005) mukaan suomalaiset nuoret suhtautuvat maahanmuuttajiin pääasiallisesti myönteisesti. Maahanmuuttajuus- ja monikulttuurisuuskysymykset koskettavat erityisesti nuoria, koska valtaosa maailmassa erilaisista syistä johtuen liikkuvista ihmisistä on nuoria. Suomessakin asuvista maahanmuuttajista lähes puolet on alle 30-vuotiaita. Nuoret, joilla on maahanmuuttajataustaisia ystäviä, suhtautuvat yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen solidaarisuuteen muita myönteisemmin. Tulevaisuudessa kohtaamiset ja yhdessä

tekeminen eri kulttuurisesta taustasta tulevien nuorten kesken tulisikin olla nykyistä runsaampaa. (Harinen 2005.)

Kun kulttuurit kohtaavat koulussa, on tilanne uusi ja haastava sekä opettajalle että oppilaalle. Kohtaamisissa voi olla paljon ihania asioita, mutta myös vihastumisen tunteet ovat mahdollisia puolin ja toisin. Kulttuurien moninaisuus saattaa yllättää kokeneenkin opettajan. Kuukka (2010) on tutkinut suomalaisten rehtoreiden ajatuksia monikulttuurisesta koulusta. Rehtorit kokivat monikulttuurisuuden koulun arjessa etnisyyden erilaisuutena ja suomalaisuuden moninaisuutena. Monikulttuurisuus loi rehtorien mielestä rikkautta, joka ulottuu myös kouluyhteisön ulkopuolelle oppilaiden, opettajien ja muun yhteisön elämään. Haasteina rehtorit mainitsivat muualta tulleiden oppilaiden oppimisen onnistumisen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen. Myös vuorovaikutuksessa ja etniskulttuurisissa tulkinnoissa koettiin haasteita. (Kuukka 2010.)

Oppiminen on kulttuuri- ja tilannesidonnaista. Oppiminen kytkeytyy erilaisiin sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin ja niiden kautta syntyviin merkitysrakenteisiin. Suomalaiset koulut toimivat monikulttuurisuuden näyttämöinä. Opettaja ja oppilaat ovat luokissa päärooleissa. Kohtaamiset koulussa edellyttävät turvallista ilmapiiriä, jotta oppilaiden välinen luottamuksellinen vuorovaikutus pääsee syntymään. Opetustilanteet mahdollistavat oppilaiden kulttuuristen, historiallisten ja sosiopoliittisten yhteyksien ymmärryksen syvenemisen, jos oppilaiden omaa kokemustaustaa ja heidän eri asioille antamia merkityksiä arvostetaan. Oppilaan tunteella kuulumisesta ryhmään on positiivinen vaikutus hänen koulumenestykseensä, näin on asia myös maahanmuuttajaoppilaan kohdalla. Monet maahanmuuttajaoppilaat menestyvät koulussa vaikeuksista ja esteistä huolimatta. Toisesta kulttuurista tulevan oppilaan menestymiseen vaikuttavat monet kulttuuriset, historialliset, yhteiskunnalliset, poliittiset, psykologiset ja institutionaaliset tekijät. (Talib 2002.)

2.5 Maahanmuuttajaoppilaan oppimisen haasteita

Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren oppimiseen vaikuttaa aina kaksi rinnakkaista maailmaa. Suomalaisessa peruskoulussa maahanmuuttajalapsi kohtaa erilaisen maailman kuin mistä hän on tullut, tai millainen hänen kotinsa elämänpiiri on. Kun tätä kahden maailman kohtaamista on tutkittu, on huomattu, että opinnoissaan uuden kotimaan koulussa parhaiten pärjäävät sellaiset muista maista muuttaneet lapset ja nuoret, joilla on ollut

mahdollisuus säilyttää runsaasti kontakteja ja kosketuspintaa myös vanhaan maailmaansa esimerkiksi käyttämällä äidinkieltään päivittäin ja ylläpitämällä myös vanhan kotimaan tapoja ja kulttuuria. Samalla he kuitenkin ovat onnistuneet luomaan paljon kontakteja uuteen valtakulttuuriin, jossa he nyt elävät. Hyvin koulussa menestyneet lapset ja nuoret myös muokkaavat ja synnyttävät aktiivisesti uutta kulttuuria yhdistämällä vanhaa ja uutta. (Talib, Löfström & Meri 2004.)

Maahanmuuttoon liittyviä kipeitä ja vaikeita asioita, joita lapsi tai nuori joutuu kohtaamaan ja käsittelemään, ovat muun muassa: sotatila ja sen aiheuttamat traumaattiset kokemukset, menetetyt perheenjäsenet, eristäytyneisyys, vähävaraisuus, syrjintä ja kiusaaminen. Edellä mainittujen asioiden vaikutusta lapsen ja nuoren kehitykselle ei voi kiistää eikä ohittaa, kun puhutaan maahanmuuttajalasten ja -nuorten kokemuksista. (Turjanmaa, Alitolppa-Niitamo & Wikström 2016.) Mustonen (2010) kirjoittaa, että pakolaisiksi joutuneiden ja turvapaikkaa hakevien lasten ja perheiden kokemukset voivat olla hyvinkin rankkoja. Uuteen maahan ja kulttuuriin sopeutuminen on raskas kokemus lapselle tai nuorelle. Pakolais- ja turvapaikanhakijalapsilla on usein myös pelkoa ja epäselvyyttä vanhan kotimaansa tilanteesta ja sinne jääneiden sukulaisten kohtaloista. Turvapaikanhakijoina Suomeen saapuvat lapset ovat kuitenkin uskomattoman vahvoja. He haaveilevat hyvin samanlaisista asioista kuin suomalaiset vertaisensa. Unelmat toteutuvat parhaiten, jos he saavat ympäristön ja yhteiskunnan vahvan ja rohkaisevan tuen ja mahdollisuuden käydä koulua ja hankkia ammatin. (Mustonen 2010.)

Maahanmuuttajalasten ja -nuorten reaali maailma vaikuttaa heidän oppimiseensa; tiedon omaksumiseen ja sosiaaliin tilanteisiin koulussa. Opinnoissa menestyneet nuoret ovat onnistuneet luomaan uutta kulttuuria muun muassa sen avulla, että heillä on ollut mahdollisuus käyttää omaa vähemmistökieltään myös koulussa. Samanaikaisesti he ovat kuitenkin tekemisissä erilaisten ryhmien kanssa, jolloin heille aukeaa tilaisuus oppia uusia tapoja ja ymmärtää niitä. Valtakulttuuriin ja omaan kulttuuriin osallistuminen mahdollistaa erilaisten kulttuurien käsitteellistämisen. (Talib, Löfström & Meri 2004, 108.)

Maahanmuuttajanuorten parissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että näillä nuorilla on yleensä korkea koulumotivaatio ja myönteinen asenne koulua ja opettajia kohtaan. Motivaatio pelkästään ei selitä heidän kiinnittymistään kouluun, vaan motivaatiota määrittää paremmin nuorten aktiivisuus kouluympäristössä; osallistuminen luokassa käytyihin opetuskeskusteluihin ja suhteiden rakentaminen opettajiin ja koulukavereihin.

Toisaalta oppilaat saattavat vältellä osallistumistaan koulussa, jos he eivät tunne kuuluvansa yhteisöön. (Kim & Suarez-Orozco 2015.)

Maahanmuuttajien lasten koulumenestystä selittävät monet tekijät. Tärkeimmät menestykseen vaikuttavat tekijät ovat jaettavissa ympäristö- ja perhetekijöihin. Vastaanottavan maan yhteiskuntarakenne, yhteiskunnalliset olosuhteet, koulun ja naapuruston rakenne ja etninen ryhmä ja sen luoma sosiaalinen pääoma ovat ympäristötekijöitä. Perhetekijöitä taas ovat vanhempien sosioekonomiset voimavarat sekä vanhempien ja lasten kielellinen pääoma ja koulutusasenteet. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185.)

3 TUTKIMUKSEN KULKU JA MENETELMÄ

Yhteiskuntatieteellisen ja humanistisen tutkimuksen tavoitteena voidaan pitää ihmisen toiminnan, sosiaalisten käytäntöjen ja yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan ymmärtämistä. Edellä mainittujen ymmärtäminen taas edellyttää niiden merkityksien tulkintaa. Selittäminen edellyttää kausaalisten suhteiden ja vaikutuksien tutkimista, ja ennustaminen melko pysyvien säännönmukaisuuksien tietämistä. (Rolin 2006, 110.)

Etenkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa monikulttuurista koulua koskeva tutkimus on painottunut lähinnä opettajien asenteisiin, maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen ja oppimiseen liittyviin haasteisiin sekä erityispedagogisiin kysymyksiin. Kysymykset ja tutkimukset nuorten ryhmistä, ystävydestä ja koulun tarkastelu yhteisönä ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Vertaissuhteet ja tunne hyväksytyksi tulemisesta ovat kuitenkin tärkeitä maahanmuuttajalasten ja -nuorten kotoutumisen, kouluarjen ja elämän mielekkyyden kannalta. Vahva ja luottamuksellinen suhde erityisesti suomalaisiin nuoriin on hyvin merkityksellinen maahanmuuttajanuorille. (Souto 2011.)

On tärkeää kysyä lapsilta itseltään, miten he kokevat ystävyytensä muiden lasten kanssa; ovatko lapset tyytyväisiä vai tyytymättömiä ystävyysuhteissaan ja millaista tukea he kokevat saavansa näistä ystävyysuhteista. (Ladd 2011.) Kouluikäiset ja murrosikäiset lapset tietävät enemmän suhteistaan vertaisiinsa kuin heitä ympäröivät aikuiset. Siksi onkin järkevää, että tämän ikäluokan lapsilta kysytään heidän keskenäisistä suhteistaan heiltä itseltään eikä esimerkiksi heidän vanhemmiltaan tai opettajilta. Päiväkoti- ja esikouluikäisten lasten käyttäytymistä ja vertaissuhteita on helpompi tutkia tarkkailemalla, kun taas vanhempien lasten monimutkaisemmista suhteista on helpompi kysyä heiltä itseltään. (Fabes, Martin & Hanish 2011, 51.)

3.1 Menetelmä ja aineiston keruu

Tutkimusaineiston eläytymismenetelmällä kerättyjen tarinoiden ja niiden analyysin kautta pyrin osoittamaan, että maahanmuuttajataustaisten ja monikulttuuristen lasten ja nuorten sosiaalisilla suhteilla kantaväestön suomalaisiin vertaisiin on merkitystä heille ja heidän koulunkäynnilleen uudessa ympäristössä ja kotimaassa. Kivijärvi (2015) toteaa tutkimuksessaan maahanmuuttajanuorten ystävyysuhteista, että maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on paljon ulkomaalaisia ystäviä, mutta suomalaisia

kantaväestöön kuuluvia kavereita he haluaisivat enemmän. Kantaväestön nuorten kanssa luodut ystävyysuhteet mahdollistavat mm. suomen kielen puhumisen ja itselle tärkeiden asioiden näkemysten vaihdon mm. yhteiskunnallisissa asioissa. (Kivijärvi 2015.)

Eläytymismenetelmä sopii erityisesti tutkimuksiin, joissa halutaan selvittää ihmisten käsityksiä, ajattelun logiikkaa, näkökulmia, toiveita, mielikuvia ja tulevaisuuden skenaarioita. Se mahdollistaa ihmisen äänen, tunteiden ja kokemusten kuulemisen tutkimuksessa. Eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat voivat heijastaa ajallista ja paikallista todellisuutta. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015.)

Kokemukset merkitsevät ihmiselle aina jotain. Kokemukset taas rakentuvat erilaisista merkityksistä, joiden kautta katsomme ympäröivää maailmaa. Kokemusten tutkiminen on samalla myös kokemusten merkityssisältöjen tutkimista. Kun tutkitaan vaikkapa oppimista, tutkitaan samalla oppimisen kokemusta, esimerkiksi oppimistilanteeseen vaikuttavia arvoja tai ryhmässä opiskelun sosiaalisia kokemuksia. (Laine 2015, 31.)

Eläytymismenetelmä soveltuu monenikäisille vastaajille, myös lapsille ja nuorille. Olennainen merkitys tarinan kirjoittamisen onnistumisen kannalta on vastaustilanteella. Tarinan kirjoittajille pitää mieluusti pystyä antamaan riittävästi aikaa ja rauhallinen kirjoittamishetki. (Eskola & Wallin, artikkeli 2015, 60.)

Eläytymismenetelmä on eettisesti sensitiivinen. Vastaukset kerätään usein anonyymeina, ja vastaajien on mahdollista kertoa esimerkiksi arkaluontoisista asioista eläytymisen avulla. Tarinan kirjoittajat voivat erilaisten näkemysten ja tapahtumien kautta avata omaa ajatteluaan. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 255.)

Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä oli mitä sopivin omalle tutkimukselleni, koska halusin tutkia, miten maahanmuuttajataustaiset ja monikulttuurisesta taustasta tulevat oppilaat kokevat ystävyytensä kantaväestön oppilaiden kanssa.

Eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat ovat usein mielenkiintoisia (Eskola & Wallin 2015, 57). Oppilaille annetussa orientoivassa lyhyessä kehyskertomuksessa oli mahdollista varioida ystävyystymiskokemuksen onnistumista tai epäonnistumista. Kirjoitettujen tarinoiden analyysivaiheessa huomio kiinnittyi erityisesti siihen, miten variointi muutti vastauksia, vai muuttiko se niitä mitenkään.

Oppilaat innostuivat kouluilla kirjoittamisesta, samoin opettajat pitivät menetelmän suomasta tavasta ja antamasta mahdollisuudesta oppilaille avautua ja kertoa tuntemuksiaan. Vaikka osa tarinoista jäi lyhyiksi ja suppeahkoiksi myös sisällöllisesti, löytyi aineistosta muutamia rikasta kerrontaa sisältäviä tarinoita, joista pystyi hyvin lukemaan kirjoittajien ajatuksia ja kokemuksia. Kielen osaamisen puutteetkin olivat ennakoitavissa osin ennen aineiston keruun aloittamista. Aineistonkeruu vaati kuitenkin enemmän aikaa, kun olin osannut arvioida. Oppilaita ei saanut kokoon kerralla, vaan tarinoita kirjoitettiin seitsemällä eri aineistonkeruutapaamisella. Pienimuotoiset kirjoittamistilanteet kuitenkin mahdollistivat lapsille ja nuorille rauhallisen ja kiirettömän hetken tuottaa tarinoitaan.

Keräsin aineiston joulukuussa 2016 ja tammikuussa 2017 Uudeltamaalta keskisuuresta kaupungista. Halusin tutkia maahanmuuttajataustaisten ja monikulttuurisista kodeista tulevien oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia kaupungissa, joka on vastaanottanut maahanmuuttajaperheitä jo usealla vuosikymmenellä. Kaupungin opetustoimi oli myös itselleni tuttu oman työkokemukseni kautta, joten tuntui luontevalta lähestyä rehtoreita tutkimukseni tiimoilta. Useiden koulujen rehtorit, joiden oppilaiden joukossa oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita, innostuivat tutkimusaiheestani ja pitivät sitä ajankohtaisena ja tärkeänä. Kaupungin opetustoimi myönsi tutkimusluvan, jonka jälkeen tutkimuskoulujen yhteysopettajien kanssa huoltajille lähetettiin oppilaiden koteihin tutkimusta ja tutkimuslupaa käsittelevä kirje. Kaikista kirjeen saaneista huoltajista kaksi kielsi nuorensa osallistumisen tutkimukseen. Tutkimukseen osallistui 49 maahanmuuttajataustaista ja monikulttuurisesta taustasta tulevaa oppilasta kahdesta yhtenäiskoulusta, kahdesta alakoulusta ja yhdestä yläkoulusta vuosiluokilta 4-8.

Tutkimusta ja sen kestävyyttä määrittävät tietyt vaatimukset. Tutkijalla on velvollisuus antaa tutkittaville totuudenmukainen tieto tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavilta tai heidän edustajiltaan on pyydettävä ja saatava lupa tutkimukseen osallistumiseen suostumisesta. Luottamuksellisuusvaatimukseen kuuluu, että tutkimuksessa koottu ihmisiä koskeva tieto on luottamuksellista, ja sitä tulee säilyttää ja käyttää tulosten raportoinnissa sellaisella tavalla, että tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti säilyy. (Hallamaa, Lötjönen, Sorvali & Launis 2006, 17.)

Aineisto koostui 49 eläytymismenetelmällä kerätystä tarinasta. Tutkimuksessa käytettiin kahta kehyskertomusta, joissa varioitiin maahanmuuttajataustaisten ja monikulttuurisesta taustasta tulevien oppilaiden ystäväystymiskokemuksien onnistumista kantaväestön lasten

ja nuorten kanssa, ja näiden ystävyyssuhteiden merkitystä maahanmuuttajataustaisten ja monikulttuurisesta taustasta tulevien oppilaiden oppimiselle. Kehyskertomuksista tarinan kirjoittajan oli mahdollista valita joko suomen tai englannin kielinen versio, jonka avulla kirjoittajaa orientoitiin tarinan kirjoittamiseen aiheen lyhyellä johdannolla. Englanninkielisen kehyskertomuksen valitsi kolme kirjoittajaa. Kehyskertomukset olivat:

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

(1) Josi has moved to Finland. He/she has made a lot Finnish friends in school, and Jose has done well with his/her schoolwork, too. Now empathize with Josi`s situation, and write about his/her school day.

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

(2) Levi has mowed to Finland. He/she has not made any Finnish friends in school, and Levi has difficulties with his/her schoolwork, too. Now empathize with Levi`s situation, and write about his/her school day.

3.2 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin aloitin lukemalla kirjoitetut tarinat useaan kertaan huolellisesti läpi. Lukemisen aikana tein huomioita mahdollisista usein esiin nousevista ja toistuvista asioista tarinoiden sisällöissä. Litteroin aineiston, jota kertyi yhdeksän sivua. Tulostin litteroidut tarinat ja leikkasin tulosteet tarinoittain (N = 49). Järjestin tarinat kehyskertomuksittain (Josi n = 24, Levi n = 25) omiksi nipuikseksi. Seuraavassa vaiheessa aloin värikoodata tarinoissa toistuvia teemoja. Vaikka aineisto ei ollut kovin laaja, halusin tehdä analyysivaiheesta visuaalisemman. Leikkasin tarinoita pienempiin osiin värien mukaan, joille olin kullekin antanut oman teeman; esimerkiksi sininen väri tekstissä tarkoitti mainintaa ystävyydestä tarinassa.

Eläytymismenetelmäaineisto analysoidaan kahteen kertaan. Ensimmäinen kerta analyysistä tehdään kuin minkä tahansa laadullisen aineiston analyysi, mutta toisella kerralla huomio kohdistuu kehyskertomusten variaation mahdollisesti mukanaan tuomiin muutoksiin tarinoissa. (Eskola & Wallin 2015, 57.) Kumpikin kehyskertomus ja sen pohjalta kirjoitetut tarinat saivat oman ajatuskarttansa, jonka keskiössä oli kehyskertomuksen kuvitteellinen henkilö. Teemat ja alateemat järjestyivät ajatuskarttaan, ja teemojen alle kokosin tarinat ja niiden sisältämät maininnat eri teemoista ja alateemoista väreittäin.

Molempien kehyskertomusten pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa toistuivat lähes samat teemat ja alateemat. Aineistosta oli melko helppoa poimia maahanmuuttajataustaisten ja monikulttuurisesta taustausta tulevien oppilaiden kokemuksia heidän sosiaalisista suhteistaan, sekä ajatuksia koulunkäynnistä ja oppimisesta ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Kummastakin kehyskertomuksesta kirjoitetuissa tarinoissa toistuivat myös tietyt asiat. Näiden toistuvien seikkojen avulla pystyin konstruoimaan kummastakin kehyskertomusvariaatiosta sitä edustavan tyyppitarinan, jonka avulla esittelin tutkimuksen tulokset artikkelissa (Toivikko ym. 2017). Myös tutkittavien oman äänen annoin kuulua monin aineistolainauksin artikkelissa. Reflektiossa esittelen tulokset teemoittain.

3.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kun tutkitaan lasten sosiaalisia suhteita vertaistensa kanssa, tutkimusmenetelmään tulee kiinnittää erityistä huomiota. Lasten itse kirjoittamat tekstit voivat olla ongelmallisia, jos kyseessä ovat pienet lapset, joiden verbaalinen ja kognitiivinen ymmärrys on vielä hyvin rajallista. Kun tutkitaan murrosikäisiä lapsia ja nuoria, joiden kognitiiviset ja verbaaliset taidot ovat jo kehittyneemmät, lasten itse kirjoittamia tekstejä voidaan pitää luotettavina. Tutkijat antavatkin paljon painoarvoa vanhempien lasten omille kertomuksille ja teksteille. On myös perusteltua kysyä lapsilta itseltään heidän suhteistaan vertaisiinsa, koska mitä vanhemmista lapsista on kyse, sitä useammin kanssakäyminen toisten lasten kanssa tapahtuu aikuisten vaikutuspiirin tai havainnoinnin ulkopuolella. Näin tapahtuu myös koulussa. (Fabes, Martin & Hanish 2011.)

Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta on tärkeää tuoda esille tutkimusprosessin kulkua ja kuvata sitä tutkimusraportin avulla mahdollisimman tarkasti. Näin tutkimuksen lukijalle tehdään ymmärrettäviksi niin tutkimuksen teoreettiset

painotukset kuin aineiston analyysinkin vaiheet. On tärkeää selventää, millaisin lähtökohdin aineistoa on tutkimuksen kulussa kerätty. (Kiviniemi 2015, 8–86.)

Tutkimukseen osallistui (N = 49) oppilasta kahdesta alakoulusta, yhdestä yläkoulusta ja kahdesta yhtenäiskoulusta. Tutkimustulokset kertoivat maahanmuuttajataustaisten ja monikulttuurisesta taustasta tulevien oppilaiden ajatuksista, kokemuksista ja tuntemuksista koskien heidän elämäänsä ja koulunkäyntiään uudessa kotimaassa. Tulokset ovat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, mikä vahvistaa niiden luotettavuutta ja merkityksellisyyttä. Vaikka tutkimusaineisto oli suppeahko, antaa se arvokkaan äänen maahanmuuttajaoppilaiden tunnoille ja näkemyksille heidän sosiaalisista suhteistaan ja kokemuksistaan koulussa.

4 TULOKSET

Tutkimusainestosta konstruoimani tyyppitarinat (artikkeli Toivikko ym. 2017) ja niiden teemat avaavat mielestäni hyvin maahanmuuttajaoppilaan kokemuksia ja näkemyksiä koulupäivästä ja ystävyys- ja vertaissuhteista. Tutkimustulokset ovat merkittäviä, koska kouluissamme on yhä enenevässä määrin eri kulttuuritaustaisia oppilaita, jotka integroituvat uuteen kotimaahansa Suomeen. Opettajille ja muille näiden lasten ja nuorten kanssa työskenteleville on hyödyllistä ja uusia näkökulmia antavaa kuulla, mitä näille lapsille ja nuorille kuuluu ja miten heillä menee koulussa.

Molemmista kehyskertomuksista kirjoitetuissa tarinoissa nousivat esiin lasten ja nuorten sosiaaliset suhteet ja niiden merkityksellisyys tarinoiden kirjoittajille. Sosiaaliset suhteet kuvattiin kertomuksissa pääasiallisesti leikki- ja pelisuhteina. Kavereiden ja ystävien kanssa pelattiin, leikittiin, juteltiin ja kuljettiin yhteisiä koulumatkoja. Ystävästä saatiin seuraa ja tukea koulupäivän aikana. Ystäväystyminen ei aina ollut helppoa, ja se vaati sinnikkyyttä, itsevarmuutta ja rohkeutta maahanmuuttajaoppilaalta. Oppilasjoukosta löytyi kuitenkin myös niitä, jotka olivat aloitteellisia uutta kouluun tulevaa oppilasta kohtaan.

Merkillepantavin seikka tarinoiden ystävyyttä kuvaavissa kohdissa oli se, että jotkut maahanmuuttajaoppilaat onnistuivat kääntämään vaikean alun ystävyys-suhteissaan lopulta voitokseen. Vaikka ystäväystyminen oli haasteellista, ystävien saaminen kuitenkin onnistui aikaa myöten, kun oma asenne oli sinnikäs ja positiivinen uusien ihmisiä ja asioita kohtaan. Ystävilta ja vertaisilta oli mahdollista saada tukea ja apua myös koulunkäyntiin liittyvissä asioissa.

Tarinoissa kerrottiin myös kiusaamisesta, haukkumisesta ja syrjimisestä. Kirjoittajat mainitsevat muun muassa, että syrjiminen saattoi johtua heidän ”erilaisuudestaan” ja ”erivärisyydestään”. Kirjoittajat siis hakivat syytä kiusaamiselle ja yrittivät ymmärtää sitä. Vaikka kirjoittajat antoivat viestiä, että he selviävät ikävistä tilanteista eteenpäin, sanoivat he myös, että kiusaamisesta ”jää aina paha mieli”.

Maahanmuuttajataustaisissa ja monikulttuurisissa perheissä lasten ja nuorten arkeen kuuluivat koulunkäynnin lisäksi uuden kodin järjestely, päivän kuulumisten jakaminen perheenjäsenten kesken, arkiaskareet ja läksyjen teko. Perheiden antama tuki ja kannustus opinnoissa tuli esiin myös tarinoissa. Vanhemmat olivat kannustavia ja ylpeitä

lastensa ja nuortensa kouluasioiden sujumisesta hyvin. Yhdessä tarinassa kirjoittaja myös mainitsi, että vanhemmille on tärkeää, että nuori on onnellinen. Vanhemmat myös vaativat ja toivoivat koulunkäyntiin panostamista. Erään tarinan kirjoittaja kertoi, että koulun rehtorin soitto kotiin koulupäivän aikana tapahtuneesta luvattomasta tupakanpoltosta aiheutti sen, että päivän loppu oli oltava kotona, eikä sitä voinutkaan viettää kavereiden kanssa ulkona. Läksyjen tekeminen myös kuului asioihin, joita kirjoittajien vanhemmat pitivät tärkeänä, samoin opettajan kuunteleminen ja oppituntien seuraaminen.

Sosiaalisten suhteiden lisäksi tarinoiden toinen merkittävä pääteema oli oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle. Oppimiseen vaikuttivat tarinoiden mukaan muun muassa suomen kielen taidon taso ja opiskeluun saatu tuki koulusta ja opettajalta. Myös vertaisten ja ystävien avulla ja perheen tuella koettiin olevan merkitystä oppimiselle.

Suomen kielen alkuhankaluudet ja haasteet tulivat esiin monissa tarinoissa. Kielen oppimiseen ja ymmärtämiseen koettiin tarvittavan apua ja tukea. Tarinoissa mainittiin valmistavan opetuksen ja S2-kielen opetuksesta saatu tuki ja lisäopetus suomen kieleen. Myös opettajat eri oppiaineissa auttoivat ja selittivät asioita tarpeen tullen, jos suomen kielen ymmärrys ei vielä riittänyt opiskelujen alkutaipaleella. Opettajien kanssa pystyi myös juttelemaan, jos ei vielä ollut ystäväystynyt koulukavereiden kanssa. Opettajan rooli maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle näyttäytyi tämän tutkimuksen tulosten mukaan merkityksellisenä. Opettajaa arvostettiin, kuunneltiin ja opettajaan myös luotettiin.

Ystävilta ja vertaisilta haettiin tukea ja apua suomen kielen haasteisiin. Myös suomen kielen harjoittelu onnistui kirjoittajien mukaan ystävien kanssa. Ystävien seurassa kerrottiin myös tehtävän läksyjä, jolloin niihinkin oli mahdollista saada vertaistukea. Ystävät toivat iloa ja seuraa kirjoittajien koulupäiviin, ja heiltä pystyi tarvittaessa kysymään neuvoa kouluun liittyvistä asioista.

Tutkimuksen vastausten teemat olivat hyvin samankaltaisia kummankin kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa. Kehyskertomuksen variointi vaikutti melko vähän tarinoiden sisältöön. Josin kehyskertomuksen mukaan kirjoittaneiden tarinoissa korostui kuitenkin enemmän arjen sujuminen rutiinomaisemmin, joka kertoo mahdollisesti lapsen ja nuoren sopeutumisen uuteen kouluun ja ympäristöön olevan jo

hyvässä vaiheessa. Levin kehyskertomuksen mukaan kirjoittaneiden tarinoissa oli havaittavissa enemmän epävarmuutta ja huolta koulupäivien kulusta ja sujumisesta.

5 POHDINTA

Tällä tutkimuksella haluttiin saada tietoa maahanmuuttajaoppilaiden sosiaalisista suhteista ja niiden merkityksestä maahanmuuttajaoppilaille. Vastaukset kerättiin eläytymismenetelmän avulla, joka antaa tarinan kirjoittajille mahdollisuuden joko kirjoittaa kehyskertomuksen orientaatiolle jatkoa, tai sitten kertoa, mitä on voinut tapahtua ennen kehyskertomuksessa kerrottua tilannetta. Mielikuvituksen käyttö tarinoissa on yhtäläillä mahdollista kuin myös toisaalta se, että kirjoittaja kuvaa tarinoissaan tilanteita, jotka saattavat toteutua, tai mitä erilaiset asiat kirjoittajalle merkitsevät. (Eskola & Wallin 2015, 56.)

Tässä tutkimuksessa kehyskertomuksen variointi tuotti melko vähän vaihtelua vastausten sisältöön. Merkille pantavaa vastauksissa oli kuitenkin se, että osa niistä kirjoittajista, jotka sattumanvaraisesti saivat Levin kehyskertomusorientaation (ystävystymisen epäonnistuminen) tarinansa aluksi, kirjoittivat kuitenkin tarinalle positiivisen lopun. Näissä tarinoissa tuli hyvin esiin maahanmuuttajaoppilaiden sinnikkyys ja usko omaan tulevaisuuteen uudessa kotimaassa. Vaikka alku tuntuisi heistä haastavalta, he uskovat omalla ahkeruudellaan ja sinnikkyydellään pärjäävänsä tulevaisuudessa. Eläytymismenetelmän käyttö tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa avasi näin myös maahanmuuttajataustaisen oppilaan ajattelun logiikkaa (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 255).

Kuten Peltola (2010) toteaa, maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on voimakas pyrkimys eteenpäin elämässään. Kodin vahva emotionaalinen tuki ja kielelliset ja kulttuuriset resurssit mahdollistavat näille nuorille samanlaiset tulevaisuuden suunnitelmat kuin heidän suomalaisille vertaisilleen. Maahanmuuttajataustaiset lapset eivät kuitenkaan menesty koulussa yhtä hyvin kuin valtaväestön lapset (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185).

Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on myös suurempi riski keskeyttää koulunkäyntinsä varhaisemmalla iällä kuin heidän suomalaisilla ikätovereillaan. Syynä keskeytykselle on useimmiten ollut halu hakeutua työelämään tai perheeseen liittyvät syyt. Myös maahanmuuttajataustaisten nuorten keskuudessa koulutus näyttää periytyvän aivan kuten kantaväestön nuortenkin kohdalla. Koska maahanmuuttajataustaisten nuorten vanhemmat ovat useammin suorittaneet vain perustason koulutuksen, tämä lisää nuorten riskiä koulun varhaiselle keskeytykselle. (Larja, Sutela & Witting 2015.) Maahanmuuttajanuorten

tulevaisuutta mietittäessä pitäisi kulttuuristen ja perhetekijöiden lisäksi kiinnittää kuitenkin huomiota myös heihin kohdistuvaan rasismiin, rakenteellisiin esteisiin ja hierarkioihin (Peltola 2014).

Tutkimuksen tarinoissa, joissa kerrottiin lasten ja nuorten välisistä ystävyys-suhteista, nousi esiin myös maahanmuuttajataustaisiin lapsiin ja nuoriin kohdistunutta syrjintää ja kiusaamista. Myös rasistinen huutelu mainittiin. Syrjintä ja rasismi vaikuttavat kielteisesti maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulumenestykseen. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185). Kun nuorten asenteita Suomessa maahanmuuttajia ja monikulttuurisuutta kohtaan on tutkittu, on niissä havaittu ristiriitaisuutta. Osa nuorista oli sitä mieltä, että rasismi Suomessa oli vähentynyt nuorten keskuudessa ja että kulttuurinen suvaitsevaisuus oli lisääntynyt. Puolella vastaajista oli maahanmuuttajataustaisia ystäviä, ja nuoret kokivat ulkomaalaisten monipuolistaneen suomalaista kulttuuria. Kuitenkin tutkimuksessa ilmeni myös nuorten halveksuntaa maahanmuuttajanuoria kohtaan, ja ulkomaalaisten tuloa Suomeen ei pidetty pelkästään hyvänä asiana. (Myllyniemi 2005.) Peltola (2014) kyseenalaistaakin ajatuksen värisokeista monikulttuurisuuteen kasvaneista lapsista ja nuorista, ja osoittaa tutkimuksellaan etnisten hierarkioiden todellisuuden.

Tutkija Anna Rastas on pohtinut kirjoituksissaan myös koulukirjojen nykyisiä sisältöjä ja niiden antamaa kuvaa maahanmuuttajista ja heidän kotimaistaan. Rastaa (2010) mukaan koulukirjoissa saatetaan antaa liian suppea kuva tiettyjen maiden elämästä. Esimerkiksi Afrikasta kerrottaessa painotetaan valtavan mantereiden ongelmia, ja saatetaan unohtaa, että Afrikka on paljon muutakin kuin savanneja ja villiä luontoa. Myös rasismia käsitellään suppeasti. Se yleistetään helposti natsi-Saksaan liittyviin tapahtumiin tai Etelä-Afrikan historiaan, mutta kuvaa suomalaisesta rasismista ei juurikaan lähdetä avaamaan. (Rastas 2010.)

Monikulttuurisia kouluja koskevan uutisoinnin perusteella näyttäisi siltä, että Suomessa kouluissa kulttuurien rinnakkaiselo toteutuu varsin hyvin. Suurimmilta yhteentörmäyksiltä on vältytty. Viime aikoina on kuitenkin uutisoitu asenneilmapiirin koventumisesta muualta tulleita kohtaan. On pohdittu muun muassa piilorasismien olemassaoloa suomalaisten keskuudessa. Ilmiönä piilorasismi on vaikeasti esimerkiksi opettajien havaittavissa, koska se saattaa ilmetä vaikkapa maahanmuuttajataustaisten lasten poissulkemisena leikeistä ja muista yhteisistä hetkistä kouluissa silloin, kun opettaja tai kukaan muu aikuinen ei ole läsnä.

Tutkimuksen tarinoissa oppimiseen liittyvistä tekijöistä kirjoittajat mainitsivat usein suomen kielen vaikeuden ja osaamattomuuden mukanaan tuomat haasteet. Vastauksissa kerrottiin, että valmistava opetus ja S2-kielen opiskelu auttoivat kielen oppimisen haasteissa. Tutkijat (mm. Kilpi 2010; Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio & 2011) ovat kuitenkin tuoneet esiin seikan, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus erityisopetuksessa on suurempi kuin kantaväestön lasten ja nuorten. Suomen kielen heikko taito saattaa vaikuttaa erityisopetuksen tarpeen arvioinnissa. Heikko kielitaito voidaan virheellisesti tulkita oppimisvaikeudeksi. Sinkkonen ym. (2011) toteavatkin, että S2-opetuksessa on vielä kehitettävää, ja että valmistavan opetuksen kestoa ja varhaista tukea maahanmuuttajataustaisille oppilaille olisi hyvä lisätä.

Monikulttuurisuus on jo arkipäivää suomalaisessa koulussa. Kulttuurien erojen etsimisen sijaan voisi olla hedelmällistä miettiä, mikä meitä kaikkia ihmisiä yhdistää. Oppilaatkin huomaisivat, että riippumatta ihmisen vanhasta kotimaasta, ihonväristä, etnisestä taustasta tai uskonnosta, ihmisillä on paljon yhteistä. Samalla olisi hyvä miettiä yhteisiä arvoja ja toimintatapoja, joilla jokapäiväinen elämä koulussa olisi mahdollisimman mielekästä ja oppimista tukevaa kaikille. Eri kulttuureja ei pitäisi kohdata vain rikkauksien tai haasteiden kannalta, vaan ymmärrykseen tulisi pyrkiä vuorovaikutuksen pohjalta. Vuorovaikutus on jatkuvaa ja prosessista toiseen etenevää. Ei siis voida ajatella, että kulttuurit ovat pysyviä, tai että yhteisymmärrys on päämäärä. Kulttuurit muovautuvat ja muuttuvat kuten ihmisetkin, jotka niitä tuottavat ja niissä elävät. Vuorovaikutus ja keskustelu on jatkuvaa. (Kuukka 2010.)

Jälkmodernissa yhteiskunnassa moninaisuus ja erilaisuus kuuluvat asiaan, ja erilaisiin ryhmiin kuuluvat ihmiset haluavat äänensä kuuluviin ja kuulluksi. Myös Suomessa on mietittävä keinoja ja tapoja, joilla erilaiset ihmiset saadaan toimimaan yhdessä erilaisista taustoista, mielipiteistä ja elämäntavoista huolimatta. (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011.)

Tutkimusjoukkoni oli verrattain pieni, mutta kulttuuriselta ja etniseltä taustaltaan hyvin heterogeeninen. Peltola (2014, 55) on pohtinut tekstissään, että etnisesti heterogeenisen joukon tutkiminen on mahdollisesti analyysiä uusiin suuntiin vievä valinta. Kun tutkimusjoukkoa ei rajata kansallisesti tai etnisesti, antaa se mahdollisuuden löytää

yhtäläisyyksiä etnisesti heterogeenisen tutkimusjoukon sisältä. Yhteisestä kokemuspohjaa tutkimusjoukolle tuo erilaiseksi määrittäminen suhteessa suomalaisuuden kontekstiin.

Vaikka maahanmuuttajataustaisia ja monikulttuurisista taustoista tulevia lapsia ja nuoria ja heidän kokemuksiaan on maailmalla tutkittu melko laajasti, on Suomessa tällaiselle tutkimukselle lisää tarvetta. Maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestyksen ja työelämään sijoittumisen tutkimus antaa tärkeää tietoa näiden lasten ja nuorten mahdollisuuksista osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan nyt ja tulevaisuudessa (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 200).

Tämä tutkimus osoittaa, että ystävyys- ja vertaissuhteet ovat merkityksellisiä maahanmuuttajataustaisille ja monikulttuurisesta taustasta tuleville oppilaille. Myös heidän oppimistaan tukevat koulutusratkaisut auttavat näitä lapsia ja nuoria koulunkäyntiin liittyvissä haasteissa erityisesti heidän koulupolkunsa alussa. Tutkimus kertoo myös sen, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokevat melko usein ystävyys-suhteensa ja koulunkäyntinsä, niissä ilmenevistä haasteista huolimatta, positiivisena asiana.

LÄHTEET

- Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Aaltola & P. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Fabes, R.A., Martin, C.L. & Hanish, L.D. 2011. Children`s behaviors and interactions with peers. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guildford Press, 45–62.
- Hallamaa, J., Lötjönen, S., Sorvali, I. & Launis, V. 2006. Etiikkaa ihmistieteille. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–27.
- Harinen, P. 2005. Nuoret monikansallistuvassa ja- kulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa T-A. Wilska (toim.) Erilaiset ja samanlaiset. Nuorisobarometri 2005. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 98–108.
- Hartup, W. 2011. Critical issues and theoretical viewpoints. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guildford Press, 3–19.
- Kim, H. Y. & Suárez-Orozco, C. 2015. The Language of learning. The academic engagement of Newcomer Immigrant Youth. *Journal of Research on Adolescence*, 25 (2) 229–245.
- Kilpi, E. 2010. The Education of Children of Immigrants in Finland. Oxford University.
- Kivijärvi, A. 2015. Etnisyyden merkityksiä nuorten vertaissuhteissa. Tutkimus maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön nuorten kohtaamisista nuorisötyön kentillä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

Kuukka, K. 2010. Monikulttuurinen koulu haastaa eettisen johtamisen. Teoksessa I. Marttinen (toim.) Tarinoita ja artikkeleita maahanmuutosta. Kotona Suomessa. Yhteiset lapsemme r.y., 68–71.

Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut - oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. NMI- bulletin 23 (3) 13–31.

Ladd, G.W. 2011. Trends, travails, and turning points in early research on children`s peer relationships. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships and groups. New York: The Guildford Press, 20–41.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

Larja, L., Sutela, H. & Witting, M. (2015). Ulkomaalaistaustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin [verkkójulkaisu]. 2.11.2015. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 9.12.2016].

Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 9–43.

Mustonen, H. 2010. Kun on pakko lähteä - näkökulmia lapsipakolaisuuteen. Teoksessa I. Marttinen (toim.) Tarinoita ja artikkeleita maahanmuutosta. Kotona Suomessa. Yhteiset lapsemme r.y., 15–17.

Myllyniemi, S. 2005. Nuorisobarometri 2005. Teoksessa T-A. Wilska (toim.) Erilaiset ja samanlaiset. Nuorisobarometri. Opetusministeriö, Nuorisotutkimusseura ja tekijät, 12–64.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki:
Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 4.4.2016. Saatavilla osoitteessa
www.oph.fi. ISBN 978-952-13-5999-6(pdf)

Peltola, M. 2010. Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen ja L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusseura, 66–83.

Peltola, M. 2014. Kunnollisia perheitä. Maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Piaget, J. 1975. The moral judgement of the child. London: Routledge.

Raunio, M., Säävälä, M., Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino, 9–15

Rastas, A. 2010. Heidän tarinoitaan vai meidän tarinamme? Teoksessa I. Marttinen (toim.) Tarinoita ja artikkeleita maahanmuutosta. Kotona Suomessa. Yhteiset lapsemme r.y., 6–7.

Rolin, K. 2006. Humanistisen ja yhteiskunnallisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 108–123.

Rubin, K.H., Bowker, J.C & Kennedy, A.E. 2011. Avoiding and withdrawing from the peer group. Teoksessa K.H. Rubin, W.M Bukowski & B Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guildford Press, 303–321.

Räsänen, R. 2005. Intercultural co-operation as an ethical issue. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) Conditions for intercultural learning and co-operation. Suomen kasvatustieteellinen seura, 15–35.

Salo, P. & Suoranta, J. 2002. Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Sinkkonen, H-M, Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. 2011. Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? NMI- bulletin 1/2011, 1-7.

Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Talib, M. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja oy.

Talib, M. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 184–202.

<http://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa> (Luettu 13.12.2016)

Turjanmaa, E., Alitolppa-Niitamo, A. & Wikström, K. 2016. Perhe muuttaa ja muuttuu. Pääkaupunkiseudun nuorten kokemuksia sukupolvisuhteiden muutoksista kotoutumisvaiheessa. Teoksessa Nuorten elinolot -vuosikirja 2016. Nuorisotutkimusseura, 53–65.

Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological process. Cambridge: Harvard university press.

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

Wentzel, K. 2011. Peers and academic functioning at school. Teoksessa K.H. Rubin, W.M Bukowski & B Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guildford Press, 531–547.

Kaikki pitää ottaa mukaan välkällä

Maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä ystävydestä ja oppimisesta

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

Johdanto

Vuonna 2015 Suomessa asui 339 925 maahanmuuttajataustaista ihmistä, joka on 6,2% maamme väestöstä. Muista maista Suomeen muuttaneiden osuus on kasvanut tasaisesti viime vuosikymmeninä. Tämän väestönosan ikärakenne poikkeaa merkittävästi muiden suomalaisten ikärakenteesta: maahanmuuttajat ovat selvästi kantaväestöä nuorempaa. Suuri osa Suomeen muuttaneista maahanmuuttajista asuu Uudellamaalla. Suomeen on saapunut maahanmuuttajia muun muassa Venäjältä, Virosta, Itä-Euroopasta Balkanin alueelta, Irakista, Syyriasta, Vietnamista ja läntisen Euroopan maista. (Tilastokeskus 2016.)

Maahanmuuttajiksi voidaan kutsua siirtolaisia, pakolaisia, turvapaikanhakijoita tai paluumuuttajia. Maahanmuuttajat voidaan määritellä muuttoon vaikuttaneiden syiden perusteella. Maahanmuuttajat tulevat maahan joko vapaaehtoisesti tai pakon sanelemana. Vapaaehtoiseen maahanmuuttoon liittyy usein toiveita paremmasta tulevaisuudesta tai poliittisesti ja uskonnollisesti vapaammista oloista kuin muuttajan lähtömaassa. (Talib, Löfström & Meri 2004.) Kun Suomeen muuttaa uusia ihmisiä eri maista ja kulttuureista, tapahtuu molemminpuolista sopeutumista maahanmuuttajien ja kantaväestön kesken. Yhteiskunnan väestörakenne muuttuu heterogeenisemmäksi maahanmuuton myötä, ja ihmisten välinen vuorovaikutus saa uudenlaisia muotoja. Erilaisin poliittisin päätöksin ja yhteiskunnan tarjoamin tukitoimin voidaan sopeutumista edesauttaa, mutta käytännössä sopeutuminen vie aikansa ja tapahtuu arjessa ja sen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Jälkimoderniin yhteiskuntaan kuuluvat moninaisuus ja erilaisuus, ja erilaisiin ryhmiin kuuluvat ihmiset haluavat äänensä kuuluviin ja kuulluksi. Myös Suomessa on mietittävä keinoja ja tapoja, joilla erilaiset ihmiset saadaan toimimaan yhdessä erilaisista taustoista, mielipiteistä ja elämäntavoista huolimatta. (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011.)

Koulussa kantasuomalaiset ja maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret kohtaavat, ja monikulttuurisuus luo myös haasteita näille kohtaamisille. Ei ole itsestään selvää, että maahanmuuttajataustaiset lapset tai nuoret saisivat helposti ikäisiään ystäviä tai kavereita. (Souto 2011.) Kavereilla on suuri merkitys nuorille ja erityisesti uuteen maahan muuttaville nuorille, joten koulujen tulisi panostaa maahanmuuttajalasten ja -nuorten kaverisuhteiden myönteiseen kehitykseen. Lapset ja nuoret, joilla on vertaissuhteita uuden kotimaan lapsien ja nuorten joukossa, oppivat uuden kotimaan kielen nopeammin, ja tällä on suora vaikutus maahanmuuttajalasten koulumenestykseen. Koulujen panostus vertaissuhteiden myönteiselle kehitykselle lisää suoraan kouluviihtyvyyttä ja suoriutumista koulussa maahanmuuttajalasten keskuudessa. (Kim & Suárez-Orozco 2015; Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013.) Maahanmuuttajanuorten parissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että näillä nuorilla on yleensä korkea koulumotivaatio ja myönteinen asenne koulua ja opettajia kohtaan. Nuorten aktiivisuus kouluympäristössä ja osallistuminen luokassa käytyihin opetuskeskusteluihin auttavat suhteiden rakentamista opettajiin ja koulukavereihin. Toisaalta oppilaat saattavat vältellä osallistumistaan koulussa, jos he eivät tunne kuuluvansa yhteisöön. (Kim & Suárez-Orozco 2015.)

Suhteet ikätovereihin ovat keskeisen tärkeitä lapsille lapsuus- ja nuoruusiässä. Oppimisen ja sosiaalisen oppimisen teorian tutkimus on vaikuttanut nykyiseen

tutkimukseen lasten vertaissuhteista ja sosiaalisista taidoista. Lapset oppivat sosiaalista kanssakäymistä vertaistensa avulla ja tarkkailemalla toistensa käytöstä eri tilanteissa. (Rubin, Bowker & Kennedy 2011, 306.) Vygotskyn (1978) mukaan oppiminen on sosiaalista vuorovaikutusta, jossa oppimista tukee sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö. Piaget puolestaan (1975) kirjoitti, että keskustelu, näkökulman valitseminen ja ongelmien ratkaiseminen yhdessä ikätovereidensä kanssa motivoivat lapsia ja nuoria uusien ja edistyneempien ratkaisujen löytämiseen. Vygotsky (1978) esitti, että ikätoverit voivat vaikuttaa suoraan lasten ja nuorten akateemisten kykyjen kehitykseen. Taitavat ikätoverit auttavat neuvomalla esim. oppimisstrategioita, joilla selvitä haasteista.

Ystävyysuhteet antavat seuraa, iloa ja tukea, auttavat ongelmien ratkaisussa, ja pohjaavat lapsen identiteetin kehitystä. Lapset, joilla on myönteisiä kokemuksia ikätovereidensä seurasta, kokevat itsensä hyvinvoiviksi myös tunne-elämässään. Lisäksi tällaisilla lapsilla ja nuorilla näyttäisi olevan vahvempaa kiinnostumista akateemisiin haasteisiin kuin niillä lapsilla ja nuorilla, joilla on jonkinlaisia ongelmia suhteissaan ikätovereihin. (Wentzel 2011, 531.) Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on paljon ulkomaalaisia ystäviä, mutta he toivoisivat saavansa enemmän mahdollisuuksia tutustua kantaväestön suomalaisiin nuoriin. Kantaväestön nuorten kanssa luodut ystävyysuhteet mahdollistavat mm. suomen kielen puhumisen ja itselle tärkeiden asioiden näkemysten vaihdon mm. yhteiskunnallisissa asioissa. (Kivijärvi 2015.)

Etenkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa monikulttuurista koulua koskeva tutkimus on painottunut lähinnä opettajien asenteisiin, maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen ja oppimiseen liittyviin haasteisiin sekä erityispedagogisiin kysymyksiin. Kysymykset ja tutkimukset nuorten ryhmistä, ystävydestä ja koulun tarkastelu yhteisönä ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Vertaissuhteet ja tunne hyväksytyksi tulemisesta ovat kuitenkin tärkeitä maahanmuuttajalasten ja -nuorten kotoutumisen, kouluarjen ja elämän mielekkyyden kannalta. Vahva ja luottamuksellinen suhde erityisesti kantaväestön suomalaisiin nuoriin on hyvin merkityksellinen maahanmuuttajanuorille, ja sosiaaliset suhteet antavat heille tukea ja iloa. (Souto 2011.)

Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren oppimiseen vaikuttaa aina kaksi rinnakkaista kulttuuria. Suomalaisessa peruskoulussa maahanmuuttajalapsi kohtaa erilaisen ympäristön ja yhteisön kuin mistä hän on tullut, tai millainen hänen kotinsa kulttuuri on. Kun tätä kahden kulttuurin ja ympäristön kohtaamista on tutkittu, on huomattu, että opinnoissaan uuden kotimaan koulussa parhaiten pärjäävät sellaiset muista maista muuttaneet lapset ja nuoret, joilla on ollut mahdollisuus säilyttää runsaasti kontakteja ja kosketuspintaa myös vanhaan kulttuuriinsa esimerkiksi käyttämällä äidinkieltään päivittäin ja ylläpitämällä myös vanhan kotimaan tapoja ja kulttuuria. Samalla he kuitenkin ovat onnistuneet luomaan paljon kontakteja uuteen valtakulttuuriin, jossa he nyt elävät. Hyvin koulussa menestyneet lapset ja nuoret myös muokkaavat ja synnyttävät aktiivisesti uutta kulttuuria yhdistämällä vanhaa ja uutta. (Talib, Löfström & Meri 2004; Teräs, Lasonen & Sannio 2010.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä maahanmuuttajataustaisilla ja monikulttuurisesta taustasta tulevilla lapsilla ja nuorilla on ystävydestä. Tarkastelemalla maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten käsityksiä ystävydestä pyritään myös selvittämään, miten ystävyys näyttäytyy lasten ja nuorten kouluarjessa. Tutkimuksen tarkempina tutkimuskysymyksinä ovat: (1) Miten maahanmuuttajataustaiset ja monikulttuurisesta taustasta tulevat lapset ja nuoret kokevat ystävyytensä kantaväestön suomalaisten lasten ja nuorten kanssa? (2) Millaisia merkityksiä he antavat ystävyydelle?

Tutkimusaineisto ja -menetelmä

Tutkimuksen aineisto (n=49) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2016 ja tammikuussa 2017 Uudeltamaalta keskisuuresta kaupungista 4.-8. luokkalaisilta maahanmuuttajataustaisilta oppilailta. Eläytymismenetelmää ja sen käyttöä tutkimuksessa esitellään tarkemmin artikkelikokoelman yhteydessä julkaistussa MEBS-ryhmän yhteisesti kirjoittamassa ja koostamassa menetelmäartikkelissa (ks. Eskola ym. 2017)

Tutkimuksen aineistonkeruussa käytettiin kahta kehyskertomusta. Kehyksissä varioitiin maahanmuuttajaoppilaiden ystävyystymiskokemusten onnistumista kantaväestön

suomalaisten lasten ja nuorten kanssa, ja näiden ystävyyssuhteiden merkitystä maahanmuuttajaoppilaiden oppimiselle. Kehyskertomukset laadittiin myös englanniksi, jotta kirjoittajilla olisi mahdollisuus valita englanninkielinen kehys niin halutessaan. Kumpikin kehyskertomus alkoi johdantolauseella, jossa sukupuolineutraali Josi tai Levi on muuttanut Suomeen. Johdantolauseella tavoiteltiin kirjoittajien virittäytymistä maahan muuttaneen henkilön kokemuksiin ja muistoihin. Kehyskertomukset jatkuivat kuvauksilla ystävystymisen onnistumisesta tai epäonnistumisesta suomalaisten koulukavereiden kanssa, ja tämän variaation kautta haluttiin selvittää, millaisia merkityksiä kirjoittajat antavat ystävyydelle ja ystävyyssuhteiden merkitykselle oppimisen kannalta.

Kehyskertomukset olivat:

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

Josi has moved to Finland. He/she has made a lot Finnish friends in school, and Josi has done well with his/her schoolwork, too. Now empathize with Josi's situation, and write about his/her school day.

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

Levi has moved to Finland. He/she has not made any Finnish friends in school, and Levi has difficulties with his/her schoolwork, too. Now empathize with Levi's situation, and write about his/her school day.

Kehyskertomuksissa kirjoittajia pyydettiin eläytymään tilanteeseen kolmannessa persoonassa. Nimiksi valittiin sukupuolineutraalit *Josi* ja *Levi*, jotta oppilaat voisivat kirjoittaa vapaasti tytöstä tai pojasta. Kehyskertomukset laadittiin lyhyiksi ja mahdollisimman vähän kirjoittajia johdatteleviksi. Oppilaille haluttiin antaa mahdollisuus kirjoittaa vapaasti erilaisia tarinoita ystävyydestä, oppimisesta ja koulupäivästä.

Tarinoiden kirjoittamiseen oppilaat käyttivät keskimäärin noin 20-25 minuuttia. Muutama oppilas halusi kirjoittaa tarinaansa selvästi pidemmän ajan ja heille annettiin tähän myös mahdollisuus. tarinat kirjoitettiin käsin A4-kokoiselle paperille, jonka yläreunaan oli tulostettu yksi kehyskertomusversio. Paperit jaettiin niin, että kirjoittajat saivat vuorotellen Josin tai Levin tarinan. Aineiston keruu toteutettiin oppituntien aikana ja niiden aluksi. Oppilaille annettiin mahdollisuus kirjoittaa tarinat rauhallisesti ja ilman keskeytyksiä. Kirjoitustilanteissa oppilaille annettiin selkeät ohjeet ja mahdollisuus kysyä aina tarvittaessa lisäohjeita kirjoittamiseen. Anonymiteetin säilymistä painotettiin, ja oppilaille korostettiin, että kirjoittaminen on vapaaehtoista, ja ettei kyseessä ole koe, vaan kaikki tarinat ovat arvokkaita ja arvostettuja. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tehdä vertailuja kirjoittajien taustatekijöiden suhteen, joten kirjoittajilta ei kysytty aineiston keruun yhteydessä taustatietoja. Kirjoittajien taustoissa yhteisenä tekijänä kuitenkin on se, että he kaikki ovat muuttaneet Suomeen jossain elämänsä vaiheessa.

Oppilaiden tarinat olivat keskimäärin puolen sivun mittaisia, vaihdellen muutaman lauseen mittaisista vastauksista kahden sivun (kääntöpuoli paperista ja lisäpaperi) vastauksiin. Aineiston analyysi eteni sanatarkasti litteroidun aineiston (9 sivua, fontti Helvetica, fonttikoko 12, riviväli 1) huolellisesta luvusta sisällönanalyttiseen teemoitteluun ja lopulta tyypittelyyn. Aineisto järjestettiin ensin kehyskertomuksittain ja kummankin kehyskertomuksen tuottamia tarinoita tarkasteltiin omana kokonaisuutenaan. Aineisto järjestettiin teemoittain tarinoiden sisällöissä usein ja toistuvasti esiintyneiden keskeisten havaintojen kautta. Keskeisiksi teemoiksi aineistosta hahmottuivat oppilaiden sosiaaliset suhteet ja oppiminen. Kummastakin aineistosta konstruointiin lopuksi tyypittarit, jotka rakentuvat tarinoiden sisällöissä esiin tulleiden ja useasti mainittujen teemojen ympärille. Tyypittarit esiintyvien teemojen kautta vastataan kysymyksiin millaisia merkityksiä maahanmuuttajaoppilaat antavat ystävyydelle, ja miten he kokevat oppimisen. Aineistositaattien mahdolliset kielivirheet ovat alkuperäisiä ja niitä ei ole korjattu tähän artikkeliin.

Tulokset

Josin tyypittarina (n=24), ahkeran ahertajan koulupäivä

Olen 14 v. poika, joka muutti Espanjasta Suomeen 2 vuotta sitten. Käyn --- Koulussa. Minulla on viikossa 32 tuntia, eli aika paljon. Minulla on myös koulupäiviä, jolloin koulua on 4 asti ja ne koulupäivät ovat rankkoja, mutta onneksi saan koulusta välipalaa. Olen saanut koulusta hyviä kavereita. Koulussa mulla menee ihan hyvin. Mun keskiarvo on 8.9. ja olen siihen tyytyväinen. Meidän koulussa on kivoja opettajia lasten lisäksi...Minun lempi tunti koulussa on liikunta. Tykkään tosi paljon liikunnasta. Sain siitä 10 todistukseen. Mulla on myös s2 tunteja, jossa mulla opettaa toinen opettaja vielä enemmän suomea ja auttaa mua jos tarviin jossain apua.

Josin koulupäivästä kertovista kirjoitelmista konstruointiin tyyppitarina, jonka keskeisiä tekijöitä olivat Josin sosiaaliset suhteet koulukavereihin, ahkeruus ja säännölliset rutiinit koulunkäyntiin liittyen ja oppimisen mielekkyys suomen kielen haasteista huolimatta. Josin koulupäivät täyttyivät eri aineiden oppitunneista, välitunneista ja läksyistä. Koulussa Josi tapasi kavereitaan, ja vaikka siellä Josia myös haukuttiin, kiusattiin tai syrjittiin, oli hän kuitenkin pääsääntöisesti tyytyväinen suomalaiseen kouluun ja uuteen elämäänsä uudessa kotimaassaan. Myös Josin perhe oli tyytyväinen, että Josilla sujui koulu niin hyvin.

Sosiaaliset suhteet koulukavereihin kuvattiin kertomuksissa pääasiallisesti leikki- ja pelisuhteina. **Kavereiden ja ystävien** kanssa pelattiin jalkapalloa, leikittiin, juteltiin koulussa ja kuljettiin yhteisiä koulumatkoja. Ystävästä saatiin seuraa ja tukea koulupäivän aikana:

Josi meneen yhdeksään kouluun ja hän näkee koulumatkalla kavereita sitten Josi kysyy voitteko kulkea? Kaverit vastaa tottakai! Meillä on aika vähän aikaa kävellään reippaasti. Sitte Josi ja Josin kaverit saapuivat kouluun---alkoi välitunti Josi meni pelaamaan jalkapalloa kavereitten kanssa---Josi käveli kotiin kavereitten kanssa.

Ystävyysuhde voidaan määritellä voimakkaaksi ja positiiviseksi siteeksi, joka kahden ihmisen välillä vallitsee. Ystävydessä on myös kyse vastavuoroisuudesta ja kiintymyksestä toiseen ihmiseen. Ystävät viettävät aikaa yhdessä, auttavat, antavat turvaa ja emotionaalista tukea toisilleen. (Bukowski, Motzoi & Meyer 2011.) Ystävä on sellainen henkilö, jonka tuntee ja josta pitää. Yleensä ystävydessä nämä tunteet ja tuntemukset ovat vastavuoroisia. Ystävyys merkitsee usein läheisyyttä, luottamusta, avoimuutta ja auttavaisuutta toinen toisiaan kohtaan. Ystävyyttä on eritasoista: jotkut ystävät koetaan todella läheisiksi ("parhaat kaverit"), toisaalta myös harvemmin tapaavat tuttavat voivat muuttua ystäviksi. (Berndt & McCandless 2011.) Kouluikäisten lasten vertaissuhteet ja sosiaalinen käyttäytyminen vaativat lapsilta jo laajan sosiaalisten taitojen joukon. Lasten leikit ovat usein sääntöihin perustuvia ja niissä on mukana isompi joukko lapsia kuin varhaislapsuuden leikeissä, jotka usein saattoivat olla kahdenvälisiä. Ystävällisyys, yhteistyökykyisyys ja avuliaisuus ovat merkittäviä ominaisuuksia ystävyysuhteiden onnistumiselle alakouluikäiselle koululaiselle. Murrosiässä leikkien ja pelien merkitys vertaisten kanssa vähenee, ja tilalle tulevat keskustelut ja muunlainen kanssakäyminen. (Fabes, Martin & Hanish 2011.)

Vaikka tarinoissa kerrottiin paljon kavereudesta ja ystävydestä, kirjoitettiin niissä myös **syrjimisestä, oudoista katseista ja haukkumisesta**. Ulkopuolisuuden tuntemukset olivat myös tuttuja kirjoittajille.

Josi oli huomannut, että jotkut katsoivat häntä oudosti ja jutelleet jostain. Josia oli syrjitty sen takia koska hän oli erimaalainen ja hänen kulttuurinsa oli erillainen. Hän osasi kyllä pitää puoliansa mutta haukuista ja syrjimisestä jää aina paha mieli. Aluksi kun Josi oli vasta muuttanut Suomeen hänen oli hieman vaikeaa sopeutua joukkoon sillä hän huomasi heti kuinka kaikki katsoivat häntä.

Kiusaaminen määritellään fyysiseksi, verbaaliseksi tai psyykkiseksi pahoinpitelyksi, johon osallistuu yksi tai useampia tekijöitä, ja jotka haluavat tahallisesti aiheuttaa kiusatulle harmia. Se mikä erottaa kiusaamisen yksittäisestä konfliktitilanteesta osapuolten välillä, on kiusaamisen aikomus aiheuttaa tahallista harmia kiusatulle. Kiusaaminen on myös vallankäyttöä. Kiusaajalla on tarve osoittaa ylempää valtaa suhteessa kiusattuun. Lyöminen, nimittely, matkivat eleet, rasistiset huutelut, juorujen levittäminen ja ryhmästä poissulkeminen kuuluvat myös kiusaajan käyttämiin keinoihin. (Olweus 1994; Graham, Taylor & Ho 2011.) Aiemmat tutkimukset kiusaamisesta kertovat, että mikään etninen tausta ei suoraan lisää riskiä tulla kiusatuksi koulussa. Riskiä tulla kiusatuksi lisää,

että oppilas kuuluu etniseen vähemmistöryhmään koulussaan. Kiusaamisessa on kyse myös valtasapainosta kiusaajien ja uhrien välillä, jolloin vähemmistöryhmään kuuluvilla on jo määrällisesti altavastaajan osa. (Graham, Taylor & Ho 2011, 400.) Koululuokissa ja kouluissa, joissa oppilaat taustaltaan edustavat laajempaa etnistä kirjoa, oppilaat raportoivat vähemmän kiusaamista ja kokevat opiskelun tasapainoisemmaksi. (Juvonen, Nishina & Graham 2009.) Viimeaikainen tutkimus (Walsh, DeClereq, Molcho, Harel-Fisch, Davison, Madsen & Stevens 2016) tuo esille seikan, että maahanmuuttajaoppilaiden määrällä tietyssä koulussa ei ole niin suurta merkitystä kiusaamista vähentävänä tekijänä kuin sillä, että luokassa ja koulussa vallitsee vahva luokkakavereiden välinen tuki. Mitä voimakkaampaa tuki on luokkakavereiden kesken, sitä paremmin se ehkäisee fyysistä tappelua, kiusaamista ja kiusaamisen uhriksi joutumista. Oppilaiden tuki toisilleen vähentää myös yleistä kilpailuhenkeä, aggressiota, ja luokan jakautumista.

Kirjoittajat kertoivat *perheestä* ja sen roolista elämässään jonkin verran. Perheen kanssa elettiin arkea, järjesteltiin uutta kotia, ja perheessä oli mahdollista jakaa päivän kuulumisia. Vanhemmat olivat myös ylpeitä lapsensa koulumenestyksestä Suomessa. *Minun vanhemmat ovat tosi ylpeitä musta, että mulla menee niin hyvin koulussa ja että olen saanut kavereita.*

Perhe on keskeinen resurssien lähde jäsenilleen. Perheen tarjoamia resursseja ovat muun muassa taloudelliset ja sosiaaliset voimavarat, vanhemmuus ja kulttuurinen tieto. Perheet merkitsevät myös läheisyyttä ja sosiaalisten suhteiden verkostoa jäsenilleen. Perhetaustalla on merkitystä lasten ja nuorten toimintamahdollisuuksiin myöhemmin elämässä. (Peltola 2010.) Maahanmuuttajavanhempien arvostus koulua ja kouluttautumista kohtaan on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Kilpi 2010).

Maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret antavat suuren merkityksen perheelleen ja sen tuelle. Perheen antama sosiaalinen ja emotionaalinen tuki sekä vanhempien koulutusta arvostava asenne ja rohkaisu koetaan voimakkaasti koulutyötä edistävinä. (Peltola 2010; Teräs & Kilpi-Jakonen 2014.)

Josin tarinoissa **oppiminen ja suomen kielen haasteet** näyttäytyivät usein rinnakkaisina asioina. Suomen kieli koettiin aluksi haasteellisena ja oppimista hidastavana tekijänä, mutta siihen myös saatiin apua opettajalta ja koulusta. Valmistava opetus ja S2-opetus auttoivat suomen kielen haasteissa eteenpäin. Tarinoissa kirjoitettiin myös siitä, että omalla ahkeruudella ja läksyjen säännöllisellä tekemisellä koettiin olevan myönteinen vaikutus koulussa hyvin oppimiselle.

He needs to learn new topics in every classes with different types of words in Finnish, like chemistry and history. Even though they both are in Finnish, but there are some words that you can only use or only make sense in each classes.

Josi have to study harder than the regular Finnish student, because of his Finnish language ability.

Suomessa maahanmuuttajille suunnatun kielikoulutuksen tavoitteena on antaa koulutettaville tasavertainen kielellinen asema yhteiskunnan jäsenenä. Toiminnallinen kaksikielisyys tavoitteena esimerkiksi peruskoulun ja lukion kielenopetuksessa tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajalle taataan mahdollisuus myös oman äidinkielen ja kulttuurin ylläpitoon. (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013.) Valmistava opetus on tarkoitettu juuri maahan saapuneiden lasten ja nuorten koulutukseksi, jonka aikana suomen kieltä opiskellaan noin vuoden ajan. Valmistavan opetuksen avulla pyritään mahdollistamaan maahanmuuttajaoppilaiden siirtyminen suomenkieliseen opetukseen eri oppiaineissa. Suomi toisena kielenä (S2-opetus) jatkaa valmistavan opetuksen jälkeen suomen kielen opetuksen tukemista maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyissä. Oppilaille pyritään myös järjestämään mahdollisuus opiskella omaa äidinkieltään. (Latomaa & Suni 2010.) Monikulttuurisessa ja -kielisessä kontekstissa tarvitaan oppiainerajat ylittävää kielten opetusta. Kieli tulisi ajatella oppimisen välineenä, ei vain sen kohteena. (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013.) Maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat kouluympäristössään monikielisiä tekstitaitoja. Tarpeet kielten oppimiselle vaihtelevat, ja tulevaisuudessa kielikoulutus tulisi rakentua suomen kielen, eri äidinkielten ja vieraiden kielten muodostamalle kokonaisuudelle. (Latomaa & Suni 2010.)

Levin tyyppitarina (n=25), sinnikkään selviytyjän koulupäivä

Levillä on ollut vaikeaa koulussa ja hänellä ei ole koulussa ystäviä. Suomen kieli on vaikeaa Leville, josta on ollut vaikeaa hänelle koulussa. Mutta hän vielä tottuu siihen ja kaikki saa yrittää aina, vaikka epäonnistuu joskus se on okei vaikka ei joskus onnistu vaikka olisi mennyt pilalle niin yrittää uudelleen. Levillä vielä joskus onnistuu joku päivä hän oppii niinkuin kaikki muut ja hän saa ystäviä vielä.

Levin koulupäivästä kirjoittaneiden teksteissä toistui merkillepantava käänne: Levin ystäväystävyyteen ja oppimiseen liittyvät alkuhankaluudet kääntyivät tarinoiden kuluessa Josin tarinoiksi. Vaikka ystäväystävyyden koulukavereihin ja oppiminen koettiin aluksi haasteelliseksi, sinnikkyuden avulla ystävien saaminen ja oppiminen kuitenkin onnistui aikaa myöten.

Myös Levin kehystelmästä kirjoittaneiden tarinoissa **sosiaalisten suhteiden** kerrottiin olevan merkityksellisiä. **Ystäväystävyyden koulukavereihin** ei aina ollut helppoa, ja se vaati sinnikkyyttä ja rohkeutta maahanmuuttajaoppilaalta. Merkillepantavaa tarinoissa kuitenkin oli, että oppilasjoukosta onneksi tuntui löytyvän myös niitä, jotka olivat aloitteellisia uutta kouluun tulevaa oppilasta kohtaan.

Levi lähti kouluun kello kahdeksan. Hän oli päättänyt hankkia ystäviä. Hän oli itsevarma. Aamulla luokassa hän näki ihmisten juttelevan, ja päätti mennä mukaan. Kukaan ei halunnut olla Levin kanssa, ja hänelle tuli siitä paha mieli. Kuitenkin oli yksi joka meni juttelemaan Leville. Pikku hiljaa, viikkojen kuluessa heistä tuli parhaita kavereita, ja he auttoivat toisiansa läksyissä, ja lukivat yhdessä kokeisiin. Muukin luokka alkoi hyväksyä Levin, ja pian hän sai lisää kavereita. Opettaja antoi Leville tukiopetusta, jotta hän oppisi paremmin. Vaikka Levi on erivärinen ja käyttää erilaisia vaatteita, hän on aivan samanlainen kuin muutkin luokassa. Hän tajusi, että siinä ei ole mitään vaaraa minkälainen hän on. Kaikki on saman-arvoisia. Aamuisin hän kävelee ystäviensä kanssa kouluun, ja tykkää käydä koulua.

Vertaisuuhteiden suuri merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle pohjaa ainakin kolmeen seikkaan. Vertaisuuhteissa osapuolet ovat tasavertaisia. Vertaisuuhteissa eivät ole osallisina aikuiset. Vastavuoroisuus on tärkeää lasten ja nuorten vertaisuuhteille, niiden muodostumiselle ja pysyvyydelle. (Hartup 2011, 16.) Koulussa viihtymiseen vaikuttavat oppilaan kiinnittyminen luokan yhteisöön, oikeudenmukainen ja tasavertainen kohtelu sekä turvallisuuden ja luottamuksen kokeminen. Kannustava ja myönteinen palaute on myös tärkeää. Positiivisten kokemusten kautta oppilas kokee selviytyvänsä eri oppiaineissa, mikä taas ruokkii sisäistä motivaatiota ja kiinnostusta opittavia asioita ja eri oppiaineita kohtaan. Koulumotivaatio lisää sisäistä nautintoa ja hallinnan ja pätevyyden tuntemuksia oppilaassa. (Juvonen 2008, 76.)

Levin tarinoissa ystävät auttoivat uutta oppilasta kouluun liittyvissä asioissa. Ystävien kanssa myös haluttiin puhua ja harjoitella suomen kieltä ja viettää vapaa-aikaa. **Opettajan rooli** maahanmuuttajaoppilaan apuna varsinkin koulu-uran alussa tuntui merkitykselliseltä. Opettaja auttoi, kun ei vielä tullut toimeen suomen kielellä eri oppiaineiden tunneilla. Opettajan kanssa pystyi myös juttelemaan, jos ei vielä ollut saanut uusia ystäviä koulussa. Opettajaa kuunneltiin ja tämän apuun luotettiin.

En osannut silloin vielä puhua suomea hyvin. Ensimmäinen tunti oli matikkaa, joka oli helppoa, koska siinä oli vaan numeroita. Toinen tunti oli vaikeampi. Meillä oli historiaa. Ymmärsin mitä kirjassa oli kirjoitettu, koska olin opiskellut yhen vuodnen suomea valmistavalla luokalla, mutta puhuminen oli vielä vaikeaa. Meidän piti keskustella keskiajasta. Minä puhuin opettajan kanssa, koska silloin oli helpompi.

Opettajan oppilasta kohtaan tuntemalla ja osoittamalla emotionaalisella tuella, kiinnostuksella oppilaan kehitystä kohtaan, kyvyllä nähdä ja ymmärtää asioita oppilaan näkökulmasta ja oikeudenmukaisella ja tasapuolisella oppilaiden kohtelulla on todettu olevan suuri merkitys opettaja-oppilassuhteen myönteiselle emotionaaliselle kehittymiselle. (Ulmanen, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016.) Vaikka vanhemmat kannustavat lapsiaan maahanmuuttajaperheissä ja lapset ja nuoret kokevat kannustuksen merkittäväksi voimavarakseen, on vanhempien tuki käytännön tasolla rajallista. Vanhempien puutteellinen kielitaito ja vaillinaiset tiedot maamme koulutusjärjestelmästä rajoittavat heidän mahdollisuuksiaan opastaa ja tukea nuoriaan koulutuksen poluilla.

Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren saavat tukea koulutukseen liittyvissä kysymyksissään sisariltaan, vertaisiltaan koulussa ja koulun tukijärjestelmistä. (Peltola 2010.)

Levin tarinoissa kerrottiin myös erilaisten **oppiaineiden** merkityksestä koulupäivän kulkuun. Oppiaineet kuten suomen kieli ja historia koettiin haastavina ja vaikeina. Onnistumisen iloa, suomen kielen oppimista eri oppiainekonteksteissa ja englannin kielen apua taas pystyttiin tuntemaan esimerkiksi englannin kielen ja eri taito- ja taideaineiden tunneilla.

olen halunnut paljon suomalaisia kavereita että voisin opia suomen kieltä. Koulussa on hankalaa tajuta. Open opiskelu paljon Suomea yleensä tuneilla me leikimme, kirjoitamme ja harjotelemme erilaisilla tavoilla. Minun päivään kuuluu myös matematiikka, englanti, liikunta ja kotitalouta. Käymme läpi erilaissia asioita millä avulla opin puhummaan suomen kieltä ja ymmärtämään mitä kaikki puhuvat.

Taito- taideaineet ovat tärkeitä maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa, koska niissä voidaan kommunikoida puheen ohella myös nonverbaalilla tavalla. Omien rajojen tunnistaminen ja etsiminen myös auttaa kehittyvää nuorta parantamaan omia valmiuksiaan toistuvan harjoittelun avulla. Nuoren pitkäjänteisyys kasvaa, kun hän huomaa taitojensa karttuvan harjoittelun kautta. Tämä havainto pätee niin kuvataiteessa, musiikissa, käsityössä kuin liikunnassakin. (Juvonen 2008, 78-90.)

Josin ja Levin kehyskertomusten pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa toistuivat pitkälti samat teemat. Eläytymismenetelmälle ominainen kehyskertomusten variointi ei muuttanut kirjoitettujen tarinoiden sisältöjäkään mainittavasti. Kuitenkin tarinat erosivat kehyskertomuksittain niin, että Josin orientaation mukaan kirjoittaneet kertoivat enemmän koulupäiviensä jäsentyneestä kulusta. Levin orientaation mukaan kirjoittaneet taas kertoivat enemmän siitä, miten tärkeää on olla sinnikäs ja mennä eteenpäin haasteista huolimatta.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkasteltiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ystävyys-suhteita ja näiden suhteiden vaikutusta oppimiseen. Sekä Josin että Levin koulupäivistä kirjoitetuissa tarinoissa maahanmuuttajaoppilaiden sosiaaliset suhteet koettiin merkityksellisiksi. Tuloksista ilmeni, että maahanmuuttajaoppilailla on paljon ystävyys-suhteita vertaistensa kanssa. Toisaalta tulokset kertoivat, että maahanmuuttajaoppilaat myös kokevat kiusaamista, nimittelyä ja huuteluja ikätovereiltaan. Merkityksellistä kuitenkin oli, että sosiaalisista vastoinkäymisistä ja koulunkäynnin alkuhankaluuksista huolimatta maahanmuuttajaoppilaat uskovat omaan tulevaisuuteensa ja selviytymiseensä uudessa ympäristössään ja kotimaassaan. Tarinoissa kerrottiin, että koulunkäynti koettiin välillä haastavaksi. Erityisesti suomen kieli ja sen oppiminen teetti aluksi työtä, mutta siihenkin oppilaat kokivat saavansa apua ja tukea. Opettajan antama tuki oli myös maahanmuuttajaoppilaille tärkeää.

Tulokset kertovat samaa kuin aiemmat tutkimukset siitä, että maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiin ja sopeutumiseen uuteen kotimaahan vaikuttavat monet tekijät samanaikaisesti. Maahanmuuttajataustaisten nuorten kiinnittyminen uuden tulomaansa yhteiskuntaan ja elämään on moniulotteinen prosessi, johon liittyvät uusi asuin-ympäristö, koulutus, vanhempien työ ja tulot, nuoren identiteetin muodostus ja sosiaaliset suhteet. Ympäristön sosiaalinen hyväksyntä ja tunne kuulumisesta ryhmään tai ryhmän ulkopuolelle jääminen vaikuttavat olennaisesti nuoren identiteetin kehitykseen. (Talib & Lipponen 2008; Teräs, Laasonen & Sannio 2010; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013.) Pakolaiseksi joutuneiden ja turvapaikkaa hakevien lasten ja perheiden kokemukset voivat olla hyvinkin rankkoja. Uuteen maahan ja kulttuuriin sopeutuminen on raskas kokemus lapselle tai nuorelle. Pakolais- ja turvapaikanhakijalapsilla on usein myös pelkoa ja epäselvyyttä vanhan kotimaansa tilanteesta ja sinne jääneiden sukulaisten kohtaloista. Turvapaikanhakijoina Suomeen saapuvat lapset ovat kuitenkin uskomattoman vahvoja. He haaveilevat hyvin samanlaisista asioista kuin suomalaiset vertaisensa. Unelmat toteutuvat parhaiten, jos he saavat ympäristön ja yhteiskunnan vahvan ja rohkaisevan tuen ja mahdollisuuden käydä koulua ja hankkia ammatin. (Mustonen 2010.)

Sekä Josin että Levin kehyskertomusten pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa tuli esiin maahanmuuttajaoppilaiden ahkeruus, tunnollisuus, sinnikkyys ja arvostus koulutyötä kohtaan. Myös maahanmuuttajaoppilaiden perheiden arvostus koulua kohtaan oli luettavissa tarinoista. Aiemmat tutkimukset niin Suomessa kuin muissakin maissa ovat kuitenkin nostaneet esiin, että maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ja nuorilla saattaa olla vaikeuksia jatkokouluttautumisessa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taidot matematiikassa, lukemissa ja luonnontieteissä ovat 15 vuoden iässä heikommät kuin heidän samanikäisten suomalaisten vertaistensa taidot. Eroja eivät selitä vakioidut oppilaan taustatekijät, kuten sukupuoli, luokka-aste, sosioekonominen tausta, kotona puhuttu kieli ja maahantuloikä. Selittävänä tekijänä erolle on esitetty oppilaiden erilaista kohtelua ja yhteiskunnan rakenteellisia esteitä, joita maahanmuuttajataustaiset oppilaat kohtaavat koulupolullaan. (Lenkeit, Caro, Strand 2015.) Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on suurempi riski keskeyttää koulunkäyntinsä varhaisemmalla iällä kuin heidän suomalaisilla ikätovereillaan. Syynä keskeytykselle on useimmiten ollut halu hakeutua työelämään tai perheeseen liittyvät syyt. Myös maahanmuuttajataustaisten nuorten keskuudessa koulutus näyttää periytyvän aivan kuten suomalaistaustaistenkin nuorten kohdalla. Maahanmuuttajataustaisten nuorten vanhemmat ovat useammin suorittaneet vain perustason koulutuksen, joten tämä lisää heidän riskiään koulun varhaiselle keskeytykselle. Koska tulevaisuudessa voi olla vaikeaa saada työtä ilman perustasoa korkeampaa koulutusta, tulisi maahanmuuttajataustaisten nuorten keskeyttämisen riskiin kiinnittää erityisesti huomiota. (Larja, Sutela & Witting 2015.)

Niin Josin kuin Levinkin kehyskertomusten johdantelemina kirjoitetuissa tarinoissa suomen kielen haasteista kerrottiin paljon. Kummankin kehyskertomuksen tarinoissa myös kirjoitettiin muista kouluaineista (matematiikka, liikunta, kotitalous) ja niiden sujumisesta. Tuloksista voi päätellä, että sellaiset koulun oppiaineet, joissa kielen ymmärtäminen ei ole este tai hidaste oppimiselle, tuottavat onnistumisen kokemuksia maahanmuuttajaoppilaan koulu-uran alussa. Matematiikka ja taito- ja taideaineet tuntuivat mielekkäiltä. Taito- ja taideaineet mahdollistavat omien valintojen ja ratkaisujen tekemisen ja tunteen oman työn hallinnasta. Tämä taas lisää opiskelumotivaatiota ja auttaa luomaan myönteisiä opiskelustrategioita. Taito- ja taideaineet auttavat havaitsemaan erilaisuutta, erilaisia näkökulmia ja ratkaisumalleja. Näin ne lisäävät erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä. (Juvonen 2008, 78-90.)

Tutkimuksen tarinat kirjoitettiin kolmannessa persoonassa, Josin tai Levin kuvitteellisen kehyskertomuksen johdantelemina. Tutkimusjoukoksi valittiin maahanmuuttajataustaisia oppilaita, koska heillä on todennäköisimmin henkilökohtaista kokemusta kehyskertomuksissa kuvatuista tilanteista ja he pystyivät siten helpommin eläytymään annettuihin tilanteisiin. Vaikka eläytymismenetelmävastauksista ei voidakaan suoraan tehdä tulkintoja vastaajien omista kokemuksista, voidaan kuitenkin nähdä, että kirjoittajien kokemusmaailma heijastuu heidän vastauksissaan ja siten tutkimustulokset välittävät arvokasta tietoa maahanmuuttajaoppilaiden elämästä ja koulunkäynnistä uudessa kotimaassaan sekä antavat äänen maahanmuuttajaoppilaiden tunnoille ja ajatuksille. Vaikka tarina-aineisto oli suppeahko, oli siitä myös löydettävissä toistuvia elementtejä, joka puoltaa osaltaan tarinoiden kokemuksellisuutta ja todenmukaisuutta. Tulokset ovat myös linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, mikä vahvistaa niiden luotettavuutta ja merkityksellisyyttä.

Maailmamme muuttuu yhä heterogeenisemmäksi, monikulttuurisemmaksi ja liikkuvammaksi. Tulevaisuudessa lapset ja nuoret voivat hyötyä tästä kehityksestä. Toisaalta ennakkoluulot ja stereotypiat saattavat ”nostaa päätään”. Aikuisten onkin huolehdittava, että koulujen oppimisympäristöt ovat sellaisia, että lapsilla ja nuorilla eri kulttuureista ja etnisistä taustoista on mahdollisuus kohdata toisensa ja oppia toisiltaan. Vielä tiedetään vasta vähän, miten erilainen etninen tai kulttuurillinen tausta vaikuttaa lasten vertaissuhteiden muotoutumiseen. Tutkimusta lasten vertaissuhteiden synnystä ja kehittymisestä eri kulttuuritaustoista tulevien kesken tarvitaan lisää. (Killen, Rutland & Jampol 2011.) Kaikilla oppilailla tulisi olla samanarvoiset mahdollisuudet oppia. Opetuksen pitäisi rakentua ajatukselle, että tieto on aina sosiaalisesti rakentunutta. Opetuksessa tulisikin Banksin (2008) mukaan korostaa kaikkien kulttuurien yhteisiä teemoja; oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, vapautta, rauhaa, empatiaa ja hyvän tekemistä. Koulussa tulisi pyrkiä luomaan erilaisia oppimis- ja kohtaamistilanteita erilaisista

kulttuureista tuleville lapsille ja nuorille. Lapset, jotka jo varhaisessa vaiheessa elämäänsä pääsevät tutustumaan muiden kulttuurien vertaisiin, ovat aikuisina suvaitsevaisempia muiden kulttuurien edustajia kohtaan. (Banks 2008.)

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin verrattain pienen maahanmuuttajaoppilasjoukon kokemuksia ja ajatuksia heidän suhteistaan vertaisiin. Tutkimustulokset antoivat myös merkityksellistä tietoa maahanmuuttajaoppilaiden koulupäivistä ja niihin liittyvistä onnistumisen tuntemuksista, kuin myös haasteista. Tutkimusmenetelmänä käytetyllä eläytymismenetelmällä on mahdollisuus juurikin kerätä tarinoiden avulla arvokasta tietoa erilaisista inhimillisen elämän ilmiöistä ja ihmisten ajatuksista. Vaikka maahanmuuttajalapsia ja -nuoria ja heidän kokemuksiaan on maailmalla tutkittu melko laajasti, on Suomessa tutkimus heidän osaltaan vielä melko vähäistä. Uutta tutkimusta tarvitaan niin maahanmuuttajaoppilaiden kuin heidän suomalaisten vertaistensaakin yhteisistä kokemuksista ja kohtaamisista suomalaisen koulun ja oppimisen kontekstissa. Tunnistaako koulujärjestelmämme maahanmuuttajaoppilaiden erilaisia tuen tarpeita? Miten kouluissa opitaan konkreettisesti maahanmuuttajaoppilaiden edustamasta kulttuurien kirjon rikkaudesta ja hyödynnetään heidän kokemuksiaan? Vaikka maahanmuuttajat ovat Suomessa keskittyneet asumaan suuriin kaupunkeihin ja eteläiseen Suomeen, monikulttuurisuus aiheena ja tulevaisuuden ilmiönä koskettaa jokaista peruskoululaista ja mediaa seuraavaa kansalaista. (Harinen & Ronkainen 2010, 287.)

Tulokset osoittavat, että ystävyys- ja vertaissuhteilla on merkitystä maahanmuuttajaoppilaiden elämälle ja koulunkäynnille. Myös heidän oppimistaan tukevat koulutusratkaisut auttavat näitä lapsia ja nuoria koulunkäyntiin liittyvissä alun haasteissa. Tämä tutkimus kertoo, että maahanmuuttajaoppilaat näkevät melko usein ystävyysuhteensa ja koulunkäyntinsä - erilaisista haasteista huolimatta - positiivisena ja mielekkäänä asiana.

Lähteet

- Banks, J. A. 2008. An Introduction to multicultural education. Boston: Pearson.
- Berndt, T.J. & McCandless, M.A. 2011. Methods for investigating children`s relationships with friends. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships and groups. New York: The Guildford Press, 63-81.
- Bukowski, W.M., Motzoi, C. & Meyer, F. 2011. Friendships as process, function and outcome. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & F. Meyer (toim.) Handbook of peer interactions, relationships and groups. New York: The Guildford Press, 217-231.
- Fabes, R.A., Martin, C.L. & Hanish, L.D. 2011. Children`s behaviors and interactions with peers. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guildford Press, 45-62.
- Graham, S., Taylor, A.Z. & Ho, A.Y. 2011. Race and ethnicity in peer relations research. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guildford Press, 394-413.
- Harinen, P. & Ronkainen, J. 2010. ”Uusi tuuli puhaltaa, painaa pilviin juuret. Monikulttuuriset nuoret ja kulttuurisen erilaisuuden puolustus. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusseura, 273-290.
- Hartup, W. 2011. Critical issues and theoretical viewpoints. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guildford Press, 3-19.
- Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura, 75-95.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. 2006. Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. Psychological Science, 17, 393-400.
- Killen, M., Rutland, A. & Jampol N S. 2011. Social exclusion in childhood and adolescence. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships and groups. New York: The Guildford Press, 249-266.

- Kilpi, E (2010) *The Education of Children of Immigrants in Finland*. Oxford University.
- Kim, H. Y. & Suárez-Orozco, C. 2015. The Language of learning. The academic engagement of Newcomer Immigrant Youth. *Journal of Research on Adolescence* 25 (2) 229-245.
- Kivijärvi, A. 2015. Etnisyyden merkityksiä nuorten vertaissuhteissa. Tutkimus maahanmuuttajataustaisten ja kantäväestön nuorten kohtaamisista nuorisotyön kentillä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut - oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-bulletin* 23 (3) 13-31.
- Latomaa, S. & Suni, M. 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Nuorisotutkimusseura, 151-174.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 163-183.
- Larja, L., Sutela, H. & Witting, M. (2015). Ulkomaalaistaustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin [verkkojulkaisu]. 2.11.2015. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 9.12.2016].
- Lenkeit, J., Caro, D.H. & Strand, S. 2015. Tackling the remaining attainment gap between students with and without immigrant background: an investigation into the equivalence of SES constructs. *Educational Research and Evaluation* 21 (1) 60-83.
- Mustonen, H. 2010. Kun on pakko lähteä - näkökulmia lapsipakolaisuuteen. Teoksessa I. Marttinen (toim.) *Tarinoita ja artikkeleita maahanmuutosta. Kotona Suomessa. Yhteiset lapsemme r.y.*, 15-17.
- Olweus, D. 1994. Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and psychiatry and allied disciplines*, 35, 1171-1190.
- Piaget, J. 1975. *The moral judgement of the child*. London: Routledge.
- Peltola, M. 2010. Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Nuorisotutkimusseura, 66-83.
- Rubin, K.H., Bowker, J.C. & Kennedy, A.E. 2011. Avoiding and withdrawing from the peer group. Teoksessa K.H. Rubin, W.M Bukowski & B Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: The Guildford Press, 303-321.
- Raunio, M., Säävälä, M., Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino, 9-15.
- Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Talib, M. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- <http://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa> (Luettu 9.12.2016)
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 184-202.
- Teräs, M., Lasonen, J. & Sannio, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Nuorisotutkimusseura, 85-109.
- <http://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa> (Luettu 13.12.2016)
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. Students`experiences of the development of emotional engagement. *International Journal of Educational Research* 79, 86-96.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological process.* Cambridge: Harvard university press.

Walsh, S., DeClercq, B., Molcho, M., Harel-Fisch, Y., Davison, C., Madsen, K. & Stevens, G. 2016. The Relationship between immigrant school composition, classmate support and involvement

in physical fighting and bullying among adolescent immigrants and non-immigrants in 11 countries. *Journal of Youth and Adolescence* (2016) 45, 1-16.

Wentzel, K. 2011. Peers and academic functioning at school. Teoksessa K.H. Rubin, W.M Bukowski & B Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups.* New York: The Guildford Press, 531-547.

LUONNOS

Eläytymismenetelmä 2017:

Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille

Jari Eskola & Sanna Karayilan & Terhi Kaski & Tiina Lehtola & Tiina Mäenpää & Oshie Nishimura-Sahii & Anu-Maarit Oede & Mari Rantanen & Sirkku Saarinen & Päivi Toivikko & Marianna Valtonen & Anna Wallin ¹

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 kasvatukseen ja sosialisointiin eri prosesseihin.

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

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

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

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

Eläytymismenetelmän etuna on, että sitä käytettäessä vastaajat voivat käyttää ihmisille tyypillisiä toimintatapoja: ajattelua, punnintaa, kieltä todellisuutta konstruoivana tekijänä jne. Ajattelun samankaltaisuutta ei haeta samalla tavalla kuin vaikkapa kyselylomakkeella, jossa vastaaja joutuu valitsemaan muutamasta vaihtoehdosta sen itselleen vähiten sopimattoman. Esimerkiksi Likert-asteikollisia asenneväittämiä käytettäessä kaksi vastaajaa voi hyvin valita saman vaihtoehdon ("olen jossain määrin samaa mieltä") vaikka tarkemmin ajatellen heidän käsityksillään ei ole yhtään mitään

¹ Artikkelin pohjautuu Jari Eskolan fasilitoimaan ja Anna 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.

yhteistä lukuun ottamatta sitä, että paremman puutteessa he ovat valinneet saman vaihtoehdon. Näin tutkijan työ tietyllä tavalla helpottuu, kun vastaajat ovat löytäneet käsitystensä samanlaisuutta tutkijan puolesta. Tutkimuksessa kuitenkin olemme tavanomaisesti kiinnostuneet juuri samanlaisuudesta, samoinhan kvalitatiivisten aineistojen kanssa työskentelevä pyrkii löytämään vastauksista (haastatteluista tms.) samankaltaisuutta teemoitellen ja tyypitellen, joskus jopa laskien. Jos ei lasketakaan, niin ainakin helposti käytetään kvasikvanti-ilmaisuja aineistoa analysoidessa ja tulkitessa, jopa huomaamattaan: *harvat, vain jotkut, noin puolet, lähes kaikki*. Sinänsä jako kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen on kulunut ja jopa turha, tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan ainoastaan aineiston muotoa: onko aineisto valmiiksi numeroina vai jossakin muussa muodossa, usein haastattelulitteraatteina. Tähän jakoon ei siis liitetä erityisiä tieteenfilosofisia, epistemologisia tai ontologisia periaatteita sen paremmin kuin ehdotonta kantaa kielen olemuksesta tutkimuksesta. Kieleen voi suhtautua monella tavalla tutkimuksessa: se voi olla väylä todellisuuden selvittämiseen tai yhtä hyvin voidaan tutkia kieltä sellaisenaan, eri tapoja käyttää kieltä. Olennaista lienee se, että tutkimuksella tavoitetaan jotain lukijaa kiinnostavaa ja jopa nyky-yhteiskuntaan ajatuksia herättävää, vaikka ei aina lopullista totuutta. Näin tapahtuu myös, kun käytämme eläytymismenetelmää. Menetelmällä kerätyt tarinat tai kertomukset voidaan nähdä yhtä hyvin kuvauksina siitä, miten ihmiset todella ajattelevat jostakin asiasta kuin myös kiinnostavina kertomuksina sinänsä. Niinpä tämänkin kokoelman 11 kertomusta kertovat monenlaisista nyky-yhteiskunnan ilmiöistä, toivottavasti ajatuksia herättävästi, mutta missään tapauksessa ne eivät kerro kaikkea.

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

Eläytymismenetelmän juuret ovat Yhdysvalloissa ja 1960-luvulla, mutta viime vuosikymmeninä menetelmä on vakiintunut erityisesti suomalaisiksi menetelmäksi vaikkakin menetelmän 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 analyysikierron, jossa keskitytään nimenomaan variointiin, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan yhtä tekijää. Toki tämä variaation vaikutus ei ole aivan selvä. Niinpä monessa tämänkin projektin tutkimuksessa vastaajat paikoin ikään kuin kieltäytyivät vastaamatta kehyskertomuksessa esitettyyn kuvaukseen vaan käänivät sen pääläelleen. Tutkija voisi tehdä tästä ongelman, mutta sitä se ei ole. Aktiivinen tutkija huomioi tämän ja kunnioittaa aineistoa saaden sitä kautta aineistosta myös tätä kautta enemmän irti. Esimerkkejä tästä löytyy tästäkin artikkelikokoelmasta.

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

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

Eläytymismenetelmästä kertova kirjallisuus on osin jo vanhaa, mutta kiinnostunut lukija löytää näistä kattavan kuvauksen menetelmän historiasta ja kehitysvaiheista: Eläytymismenetelmäoppaasta (Eskola 1997) on ilmestynyt aikanaan useampi laitos ja myös kahdessa laadullisen tutkimuksen perusoppikirjassa (Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) eläytymismenetelmällä on näkyvä asema. Aloittaa voi myös tutustumalla uudehkoon oppikirja-artikkeliin (Eskola & Wallin 2015) ja menetelmän

käyttöä esittelevään katsaukseen (Wallin ym. 2015). Tuoreita tutkimusartikkeleita on julkaistu Liikunta & tiede -lehdessä (Saaranen-Kauppinen ym. 2011; Kujala 2013; Wallin ym. 2015), mutta kannattaa tutustua myös eläytymismenetelmää hyödyntävään tuoreeseen väitöskirjaan (Kultalahti 2015).

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

2. Kehyskertomuksen laadinta

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

Vastaajien heterogeenisyys aiheuttaa haasteita kaikille soveltuvan kehyskertomuksen konstruomisessa. 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-suomenkielissä ryhmissä vastaajille sekä englannin- että suomenkielisinä, ja he saivat itse valita, kummalla kielellä vastaavat. Myös tarinan kirjoittaminen vastaajien omilla äidinkielistä ja mahdollinen tulkin käyttö nousi keskusteluun muutamassa kirjoitustilanteessa. Paitsi maahanmuuttajien kohdalla, niin myös esimerkiksi korkeakoulututkimuksissamme aineistot ovat kaksikielisiä ja onpa eräs aineistoistamme kolmikielinenkin erään vastaajan innostuessa vastaamaan ruotsiksi. Eläytymismenetelmän tulevaisuuteen ja sen käyttöön kuuluu useamman kieliset kehyskertomukset.

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

Eläytymismenetelmässä tarkoituksena on luoda samasta kertomuksesta vähintään kaksi eri variaatiota, jotka poikkeavat toisistaan yhden muuttujan suhteen. Yhden muuttujan varioinnissa on käytetty kahta, kolmea ja joskus jopa neljää eri versiota. Olennaista on, että pääsääntöisesti varioidaan vain yhtä muuttujaa muiden kehyskertomusten eri elementtien pysyessä samana. Joissakin tapauksissa voidaan varioida

myös kahta eri muuttujaa, kunhan kokonaisuus pysyy hallittuna, mutta välttämättä kovinkaan monimutkaisiin asetelmiin ei kannata turvautua.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mielenkiintoinen havainto oli, että itse vastaustarinoista ei pystynyt aina suoraan sanomaan, mihin kehyskertomukseen vastaaja oli vastannut. Näyttäisi siis siltä, että eräänlainen vastaajan halu kertoa oma tarinansa ajoi välillä yli kehyskertomuksen ja siten tutkijan odotusten yli. Niinpä vastaus saattoi kertoa niin myönteisistä kuin kielteisistäkin asioista, huolimatta kehyskertomuksen muuttujasta. Valppaalle tutkijalle tämä ei ole

ongelma, sillä vastauksia toki voi analysoida ja tarvittaessa siirtää tulkittavaksi muiden samankaltaisten vastausten joukkoon.

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

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

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

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

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

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

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 kirjoittaa juuri niin kuin haluaa.

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

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

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

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

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

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

Kehystetyn kertomuksen 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 kehystetyn kertomuksen kautta. Voidaan ajatella esimerkiksi, miten eri tavoin vastaaja tulkitsee ja ymmärtää sanat *työ*, *työelämä* tai *työyhteisö*. Tai minkälaisen eron kehystetyn kertomukseen luo käyttäessämme sanaa *muutokset* tai *tapahtumat*?

3. Keräämisen tavat ja tilanteet

Eläytymismenetelmäaineiston voi kerätä monella eri tavalla. Perinteisesti kehystetyn kertomus 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 käsikirjoitettuja vastauksia. Kirjoittamistavat ovat erilaisia mm. siltä osin, että sähköistä kertomusta voi muokata toisin kuin käsikirjoitettua, mutta kaikki tavat tuottivat ainakin meidän tapauksissamme riittävän hyviä kertomuksia eikä edes ole selvää se, kumpaa tapaa vastajat preferoisivat mikäli voisivat valita; toiset ovat tottuneita kirjoittamaan käsin, toiset koneella.

Monet vastajat voivat mielellään valita myös kasvokkain aineistoa kerättäessä 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 kehystetyn kertomuksen lisäksi varioinnin mukaisen sähköisen lomakkeen linkki. Sähköisen aineistonkeruun osalta ennakkovalmisteluja tarvitaan jälleen enemmän, mutta litterointiin ei mene aikaa, koska sähköisessä muodossa olevan vastauksen voi yleensä kopioida tekstimuotoisena. Tilaisuudessa voidaan myös jakaa linkki tms. johon vastaajia pyydetään palauttamaan kertomuksensa. Yhteydenotto voidaan tehdä myös kokonaan sähköisesti, joko kohdennetusti jokaiselle erikseen, jonkun tietyn ryhmän

sähköpostilistalle tai vastaavalle tai sitten kohdentamattomana jonkun some-sivuston kautta.

Uusien tekniikoiden käytöstä huolimatta voidaan palata myös vanhaan. Niinpä yhdessä tämän projektin hankkeessa aineisto kerättiin perinteisellä jalkatyöllä. Tutkija oli varannut yliopistolta sopivan luokan ja pysäytti silmämääräisesti kohderyhmään sopivia kulkijoita ja pyysi heitä poikkeamaan luokkaan kirjoittamaan tarinansa. Yllättäen tämä aineistonkeruu toimi erittäin hyvin ja ohikulkijat olivat suopeita auttamaan aineiston keräämisessä. Tutkijan persoonallisuudella on tässä suuri merkitys, keneltä tahansa tällainen toiminta ei olisi onnistunut. Kohderyhmäksi 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 loppuksi yhtä aikaa pois vai sitä mukaa, kun saadaan valmiiksi?

Aineistonkeruun alkuorientaatioon liittyen olisi hyvä ottaa huomioon myös se, 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 kurssilla tai oppitunnilla, jossa vastaajat ovat nuoria tai opiskelijoita, tarvitaan ehkä tutkimuslupa, ja tämän lisäksi aineiston keräämisestä sovitaan lopulta kurssin opettajan kanssa. Jos puolestaan aineistoa kerätään opettajilta sähköisesti, olisi tärkeää saada viestinnän avuksi esim. opettajien esimies tai täydennyskoulutuksesta vastaava henkilö, joka mahdollisesti välittää viestin samalla ikään kuin antaen luvan tai velvoittaen heitä vastaamaan. Pitää siis etsiä nämä ns. avainhenkilöt käsiinsä ja eduksi on, jos he vielä näkevät asiasi tärkeänä. Kasvoton sähköposti tai viesti intrassa ei tavoita kiireisiä opettajia samaan tapaan.

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

Jossain tapauksessa nousi epäily siitä, että aineiston sähköisesti suoritettun keräyksen luonne - kuten muukin kirjoittelu somessa - antaa vastaajalle tietynlaisen kasvottomuuden, jonka suojissa voi vastata 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 alkuorientaatioissa ja ohjeissa, saa tutkija paperin puolen valinnalla yhden indikaattorin lisää tutkimusaiheeseen. Etukäteen herätti pohdintaa se, kasautuvatko vastaukset vain toisen kehyskertomuksen puolelle, mutta kuitenkin noin kolmasosa vastaajista valitsi vähemmän suositun version, joten huoli oli turha.

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

Aineistonkeruuseen motivoituneen yhteyshenkilön rooli on kasvokkain kerätyssä 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 anonymitietin 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 anonymitietin suojaamiseksi on sovittava selvästi tiedot, joita on lupa kertoa.

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

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

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

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

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 anonymitietin takia kertomukset on konekäännetty tähän kymriksi.

TA001

1950 Woman, addysg sylfaenol

- Arbenigedd Trafodaeth
- Trwy garedigrwydd moesau
- Diolchgarwch
- Mwy o ddsbarthu / gwrandio 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
- Termiau Cyfrifiadur a gêm yn gyfarwydd, ond ymadroddion a geiriau pob dydd drwg
- Er enghraifft, mae masnach ifanc yn gwybod dim arian parod, yn cael ei ddiffinio fel "pwysau coesau matsys."!
- Sgiliau rhyngberonol: Gall beleid gael eu datblygu

TA003

1930 Vrouwelijck, ail Ste

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

TA004

1950 Benyw, ail Ste

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

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

Esimerkkiin oli poimittu laajasta aineistosta neljä ensimmäistä vastausta.

Eläytymismenetelmää käytettäessä useinkaan ei kysytä vastaajien taustatietoja, mutta tässä nimenomaisessa projektissa perustellusti toimittiin toisin, koska ideana oli verrata eri sukupolvia edustavien vastaajien käsityksiä tutkittavasta aiheesta.

Eläytymismenetelmäaineiston analyysin voi soveltaa samoja analyysimenetelmiä kuin mihin tahansa laadulliseen aineistoon. Aineistosta voi laskea jotain, sitä voi teemoitella ja tyyppitellä, tehdä diskursiivista tai narratiivista analyysiä jne. Samaan aineistoon voi tietenkin soveltaa useampikin analyysitapoja. Tämän projektin eri osatutkimuksissa ei pyritty yhtenäisiin analyysitapoihin vaan jokainen sovelsi itselleen tyyppillisiä ja mieluisiakin tapoja aineiston analyysiin ja tulkintaan, toki ottaen huomioon tutkimusongelmat. Joka tapauksessa aineiston keräämisen jälkeen alkaa aineiston perusteellinen lukeminen ja erilaisten teemojen ja tyyppien hakeminen tarinoista. Jokaiselle tutkimukselle ja tutkijalle muodostuu ajan kanssa oma hyväksi havaittu toimintatapa.

Aineiston huolellisen läpilukemisen jälkeen järjestin aineiston teemoittain kahden eri kehyskertomuksen ajatuskarttoihin. Muutaman huolellisen lukemiskerran jälkeen huomasi, 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 värein, 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 ylipäätään. 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 toimisin kuitenkin ehkä toisin.

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

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

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

5. Eläytymismenetelmän käytön kymmenen vaihetta

1. Mieti mitä haluat tutkimukseltasi

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

2. Tunne eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmä tulee tuntea niin hyvin, että voit olla varma, että saat sen avulla kerättyä aineiston, joka on valitsemallesi tutkimusaiheelle paras, tai ainakin riittävän hyvä. Mikäli et osaa käyttää menetelmää, aineistosi jää vajaaksi tai et saa tarvittavia tietoja, jos vastaajat kirjoittavat aiheen vierestä. Kannattaa siis käyttää aikaa ja lukea laadullisen tutkimuksen tekemisestä ja eläytymismenetelmästä.

3. Kehyskertomus on kaiken A ja O

Kehyskertomus on eläytymismenetelmän sydän! Huolella suunniteltu ja muokattu kehyskertomus takaa, että tutkimukseen osallistujat osaavat vastata kehyskertomukseesi ja aineistonkeruu onnistuu. Kehyskertomus kannattaa pitää lyhyenä, jotta vastaaja ymmärtää ja sisäistää kerralla koko tarinan. Kehyskertomus kannattaa testata ennen aineistonkeruuta ja pyrkiä saamaan testattavilta tietoa siitä, miten he kokivat kehyskertomuksen ja oliko tarinan kirjoittaminen sen pohjalta helppoa.

4. Tutkimusluvan hankkiminen

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

5. Suunnittele aineistonkeruu

Aineistonkeruu on eläytymismenetelmän käytön toiseksi tärkein asia, kun onnistunut kehyskertomus on se tärkein. Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty, mikä pätee juuri aineistonkeruuseen. Suunnittele huolella miten, missä ja milloin aiot aineistosi kerätä. Otollisen hetken valintaan vaikuttaa useat eri tekijät, jotka kannattaa miettiä jo ennakkolta. 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 ennakkoon, miten saat kaiken tarvittavan informaation osallistujille; kirjoitatko fläppitaululle ohjeet ja käytte ne yhdessä vastaajien kanssa läpi, vai kirjoitatko ohjeet vastauspaperiin. Käytäkö 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

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

10. Tuo esille eläytymismenetelmän hyödyt

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

6. Loppuarviot eli kannattiko ja kannattaako menetelmää käyttää?

Menetelmää kannattaa ehdottomasti käyttää! Ala- ja yläkouluilla tutkimukseni kontaktihenkilöinä toimineet rehtorit ja opettajat olivat poikkeuksetta kiinnostuneita ja innostuneita menetelmästä ja sen suomasta tarinan kirjoittamisen hetkestä. Opettajat suhtautuivat kehyskertomuksen tarinaan virittelevään ajatukseen mielenkiinnolla ja

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

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

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

Vaikka suhtautuminen tutkimukseni tekoon oli keräyspaikoissa pääosin positiivista, esittivät monet opettajat ja ohjaajat kuitenkin epäilyksiään siitä, kykenisivätkö heikolla kielitaidolla varustetut henkilöt suoriutumaan tehtävästä. Kuitenkaan kielitaidon heikkouden vuoksi ei jäänyt yhtään vastausta täyttämättä - tyhjät paperit olivat koko 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.

Eläytymismenetelmä on mitä mainioin keino visioida tulevaa.

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

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

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

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

Lähteet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Projektin 11 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
jatkokouluttautumisolutoihinsa
Tiina Lehtola & Anna Wallin & Merja Kuisma & Jari Eskola

Opettajat sanoittamassa suhdettaan uuteen yliopistoon

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

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

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

Oshie Nishimura-Sahi & Anna Wallin & Jari Eskola

Korkeakouluopiskelijat visioimassa Tampereen uuden yliopiston vaikutuksia opiskeluun

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

Kiireinen Kaino etsii keinoja keskustellen - työtä keventäen ja kuntoillen

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 ystäväydestä 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