

TAMPEREEN YLIOPISTO

OPPILAITOKSEN TURVALLISUUSKULTTUURI  
OPISKELIJAN KOKEMANA

Terhi Kaski

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus  
Pro gradu -tutkielma  
Toukokuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

TERHI KASKI: Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri opiskelijan kokemana

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma; reflektio-osa 23 sivua, tutkimusartikkeli 13 sivua, metodiartikkeli 16 sivua

Toukokuu 2017

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella turvallisuuskulttuurin muodostumista osana oppilaitoksen toimintakulttuuria ja selvittää miten yhden oppilaitoksen, kahden eri yksikön opiskelijat kokevat turvallisuuden ja pyrkiä saamaan tätä kautta selville, millainen turvallisuuskulttuuri oppilaitoksissa on. Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä hyödynnettiin turvallisuuskulttuurin kotimaista ja ulkomaista määrittelyä, tutkimustietoa sekä teorioita. Tutkimuskysymyksiä ovat: millaiset eri tekijät tuovat opiskelijalle turvallisuuden tunteen? Miten oppilaitoksen toimintakulttuuri vaikuttaa turvallisuuskulttuurin muodostumiseen?

Tutkimuksen aineisto (N = 187) kerättiin eläytymismenetelmällä tammikuussa 2017 ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen opiskelijoilta (n = 126) sekä vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijoilta (n = 61). Oppilaitokset poikkeavat toisistaan merkittävästi siinä, että vapaan sivistystyön opiskelijat asuvat oppilaitoksessa ja ammatillisen toisen asteen opiskelijat, ovat päiväopiskelijoita. Tarkastelun kohteena on vertailla kahden eri oppilaitoksen opiskelijoiden kokemuksia ja sitä, miten oppilaitoksella asuminen tai päiväopiskelu vaikuttavat tuloksiin.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokevat opiskelun oppilaitoksessaan turvalliseksi. Turvallisuuden tunnetta lisää tieto siitä, missä hätäpoistumistiet sekä alkusammutuskalusto ja ensiapukaapit sijaitsevat. Tutkimuksessa kävi ilmi myös, että kulunvalvontaan liittyvä avain- ja oviturvallisuus sekä oppilaitoksen ilmapiiri ja yhteishenki nostettiin myönteisenä ja turvallisuuden tunnetta lisäävänä esille. Tutkimus osoittaa, että opiskelijan kokemaa turvattomuutta lisää tietämättömyys turvallisuuteen liittyvistä asioista sekä puutteet työturvallisuudessa. Esille nousi myös yleistä kritiikkiä siitä, miten jokin yksittäinen asia oppilaitoksella on hoidettu, tai ei ole hoidettu. Molempien oppilaitosten turvallisuuskulttuuria voidaan pitää hyvällä tasolla olevana. Tätä tukee se, ettei kummankaan oppilaitoksen opiskelijoiden vastauksissa noussut esille vakavia turvallisuuteen tai turvallisuuskulttuuriin liittyviä huomioita tai puutteita.

Tämä pro gradu – tutkielma koostuu kolmesta osasta; työtä taustoittavasta reflektio-osasta, tieteellisessä vertaisarvioinnissa olevasta tutkimusartikkelista ”Ei asiat niin huonosti tässä koulussa ole, mutta kyllähän turvallisuutta voisi aina parantaa” ja samoin arvioinnissa olevasta menetelmäartikkelista ”Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille”.

Avainsanat: turvallisuuskulttuuri, toimintakulttuuri, turvallisuusosaaminen, turvallisuusjohtaminen, eläytymismenetelmä

## SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO .....	4
2. TURVALLISUUSKULTTUURI .....	6
2.1 Turvallisuuskulttuurin määritelmä.....	6
2.2 Turvallisuus- ja toimintakulttuurin rakentuminen.....	7
2.3 Turvallisuusjohtaminen .....	10
3. TUTKIMUSAINEISTOT JA MENETELMÄT .....	11
3.1 Aineiston keruu .....	12
3.2 Aineiston analysointi .....	12
3.3 Eläytymismenetelmän variointi.....	13
4. TULOKSET .....	15
5. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	19
LÄHTEET .....	21

Pro gradu -tutkielma koostuu kolmesta eri osasta:

(1) Reflektio-osasta; Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri opiskelijan kokemana.

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

(2) Tutkimusartikkelista; ”Ei asiat niin huonosti tässä koulussa ole, mutta kyllähän turvallisuutta voisi aina parantaa” –Turvallisuuskulttuurin rakentuminen osana oppilaitoksen toimintakulttuuria.

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

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

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

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

(3) Menetelmäartikkelista Jari Eskola & Sanna Karayilan & Terhi Kaski & Tiina Lehtola & Tiina Mäenpää & Oshie Nishimura-Sahi & Anu-Maarit Oede & Mari Rantanen & Sirkku Saarinen & Päivi Toivikko & Marianna Valtonen & Anna Wallin: Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille.

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

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

# 1. JOHDANTO

Oppilaitosturvallisuus on edelleen toistuvasti esillä mediassa ja oppilaitosten omatoimista varautumista on viranomaismääräysten johdosta nostettu. Oppilaitos on opiskelijan työpaikka, jossa hänellä on oikeus opiskella turvallisesti. Opiskelijoiden hyvinvointi edellyttää hyvinvointia oppilaitosta, jossa myös jokaisella työntekijällä pitäisi olla hyvä ja turvallinen työskennellä. Oppilaitosturvallisuuteen on viime vuosina panostettu paljon ja oppilaitokset ovat ottaneet turvallisuuden osaksi oppilaitosten strategiaa ja turvallisuustoiminta on systemaattisempaa ja johdetumpaa. Oppilaitokset kiinnittävät entistä enemmän huomiota turvallisuustoimintaan ja tätä kautta oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin kehittämiseen.

Tässä tekstissä avaan artikkelia laajemmin tutkimuksen metodologisia lähtökohtia, tuloksia, eettisiä kysymyksiä sekä esittelen tutkimuksen aikana esille nousseita jatkotutkimusideoita. Keskeisimmät käsitteet turvallisuuskulttuuri, toimintakulttuuri ja turvallisuusjohtaminen on nostettu artikkelia laajemmin esille. Tutkimuksen viitekehys pohjautuu ammatillisen toisen asteen ja vapaan sivistystyön sekä oppilaitosturvallisuuden lainsäädäntöön, oppilaitosturvallisuuden ja turvallisuuskulttuurin kirjallisuuteen ja julkaisuihin sekä aikaisempiin tutkimustuloksiin. Teksti etenee oppilaitosturvallisuuden keskeisten käsitteiden avaamisen kautta tutkimuksen tekemisen vaiheisiin ja tulosten tarkasteluun. Oppilaitosturvallisuuden käsitteet ovat käsittelyssä ensimmäisenä, jotta lukija saa kokonais käsityksen millaisiin lähtökohtiin sekä artikkelin että tämän tekstin teoreettinen tarkastelu rakentuu. Turvallisuuskulttuurin muodostumisen ja turvallisuusjohtamiseen pohjautuvan teorian näkökulmasta tutkimustuloksia käsitellään laajemmin, kuin se oli artikkelissa mahdollista.

Tämä reflektio-osa toimii täydennyksenä artikkelille (Kaski, Wallin & Eskola 2017), jossa tarkastellaan ammatillisen toisen asteen ja vapaan sivistystyön opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia turvallisuutta lisäävistä ja vähentävistä tekijöistä. Tutkimuksen tarkoitus on tarjota vastauksia opiskelijan kokemasta turvallisuudesta oppilaitoksessa ja tätä kautta analysoida vastaajien oppilaitosten turvallisuuskulttuurin tilaa. Turvallisuuskulttuuria on tutkittu Suomessa paljon, mutta ei opiskelijan kokemana. Tutkimus tuo mukanaan uutta tietoa, koska tutkimuksen keskiössä on opiskelijan kokema turvallisuus tai turvattomuus. Näkökulma tutkimukseen on uusi, eikä tällaista tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty (Kts. Eskola ym. 2017).

## 2. TURVALLISUUSKULTTUURI

Oppilaitokset ovat velvollisia laatimaan useita turvallisuutta koskevia suunnitelmia. Keskeisimmät suunnitteluvaihtoehdot tulevat pelastuslaista, työturvallisuuslaista ja koululainsäädännöstä. Eri lakien ja niissä edellytettyjen suunnitelmien tavoitteet ja näiden kattamat asiat poikkeavat toisistaan, mutta liittyvät usein kiinteästi toisiinsa ja kattavat osittain täysin samoja asioita. (Sisäasiainministeriö 2010, 14.) Oppilaitosten on tärkeä hahmottaa turvallisuustoiminnan käytännöt sekä ongelmat. Suunnitelmat eivät saa jäädä vain pakollisena lainsäädännöstä määräyksestä tehtynä pöytälaatikkoon pölyttymään, vaan ne on tuotava koko henkilöstön tietoisuuteen ja osaksi käytännön toimintamalleja. Turvallisuustyöllä- ja johtamisella on oppilaitoksessa merkittävä rooli, jotta muutosten keskellä työyhteisön toimintakulttuuri mahdollistaisi oppilaitoksen hyvän turvallisuuskulttuurin kehittymisen ja pysyvyyden.

### 2.1 Turvallisuuskulttuurin määritelmä

Turvallisuuskulttuuria tutkittaessa määritellään turvallisuus ja turvallisuuskulttuuri yleensä siinä kontekstissa, jossa tutkimusta tehdään. Näin ollen turvallisuuskulttuurin määrittelyyn ei ole löydetty yhtä yhteistä määritelmää, joka soveltuisi sekä yksityisen että julkisen sektorin erimuotoisen turvallisuuskulttuurin tutkimukseen. Seuraavassa on esitetty erilaisia turvallisuuskulttuurin määritelmiä, joille yhteistä on se, että määritelmät liittyvät oppilaitosturvallisuuden ja julkisen sektorin turvallisuuskulttuurin tutkimukseen.

Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri sisältää tavoitesuuntautuneen toiminnan, jossa henkilöiden tekemä itsearviointi turvallisuuskulttuurista tukee organisaation kokonaisturvallisuutta. Tällöin oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri on parhaimmillaan yksilön ja ryhmän arvojen, asenteiden, taitojen ja käyttäytymisen yhteenliittymä (Waitinen 2016, 17).

Paasonen, Huuromäki & Paasonen (2012) määrittelevät turvallisuuskulttuurin niin, että se voidaan tiivistää kyvyksi ja tahdoksi ymmärtää turvallisuutta. Turvallisuuskulttuuri voidaan nähdä dynaamisena ja muokkautuvana tilana, jolloin organisaatiolla on tahto toimia turvallisesti, kyky ehkäistä vaarojen toteutumista ja keinot edistää turvallisuutta. Turvallisuuskulttuuria ei ole pystytty määrittelemään yleisesti hyväksyttävästi ja eri määritelmiä on moitittu teoreettisesta epäselvyydestä. (Paasonen ym. 2012, 70 – 75.)

Mertasen (2015) mukaan turvallisuuskulttuurilla tarkoitetaan terveyden ja turvallisuuden ylläpitämiseen ja kehittämiseen tähtäävää toimintaa, jonka perustana on oikea asenne, tahto ja turvallisuutta edistävät teot. Turvallisuuskulttuurin ilmentäjinä voidaan tällöin nähdä oppilaitoksessa tehtävät yksinkertaiset asiat, kuten yleinen siisteys ja siitä huolehtiminen, ohjeiden noudattaminen ja vastuun kantaminen sekä puutteiden ja vikojen korjaaminen. (Mertanen 2015, 43.)

Cooper (1998) korostaa hyvän turvallisuuskulttuurin merkkinä organisaatiossa sitä, että työpaikalla kiinnitetään huomiota siisteyteen ja järjestykseen sekä riskienhallinnasta huolehditaan. Hyvän turvallisuuskulttuurin piirteinä korostuvat tällöin organisaation johdon vahva sitoutuminen sekä osallistuminen turvallisuustyöhön. (Cooper 1998, 15.)

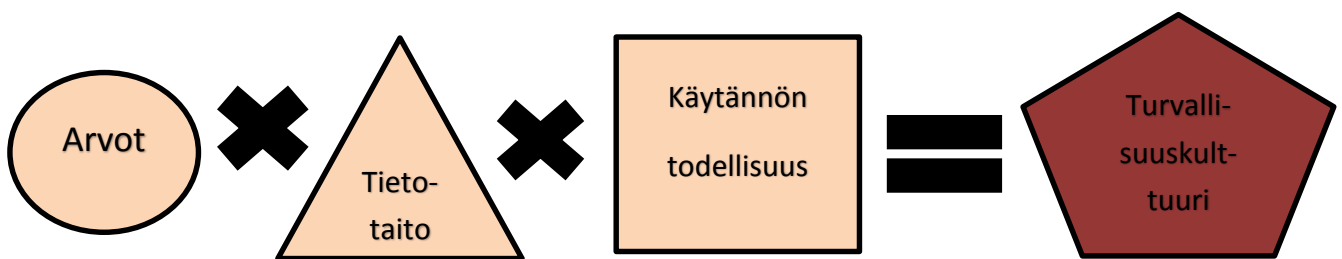
Opetushallituksen julkaisema opetustoimen turvallisuusopas määrittelee turvallisuuskulttuurin seuraavasti: ”Hyvä turvallisuuskulttuuri on osaamista, ohjeistusta, ohjeiden ja toimintamallien omaksumista. Turvallisuuskulttuuriin kuuluvat osana myös valvonta, arviointi ja kehittäminen. Työyhteisön yhteisesti hyväksymät turvallisuusperiaatteet määrittelevät asioita, jotka yhteisö kokee tärkeiksi, joihin se uskoo ja joihin sen halutaan sitoutuvan”. (Opetushallitus 2013, opetustoimen turvallisuusopas.)

## 2.2 Turvallisuus- ja toimintakulttuurin rakentuminen

Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ei muodostu itsestään, eikä sitä voi ostaa, vaan se täytyy rakentaa. Turvallisuuskulttuurin keskeisenä muodostumisena voidaan pitää oppilaitoksen johdon sitoutumista turvallisuustyöhön. Oppilaitoksessa tulisi olla oma turvallisuusorganisaatio, jonka toiminta on johdettua ja tätä kautta aktiivista. Waitisen (2016) mukaan oppilaitosta ei voi turvallisuusjohtaa, ellei oppilaitoksella ole tarpeellista ymmärrystä vaaroista ja perustehtävän vaatimuksista (Waitinen 2016, 19).

Arvot määrittelevät sen, mitä organisaatiossa pidetään merkityksellisenä ja asenteet ovat opittuja tapoja suhtautua ympäristöömme ja toimia siinä. Kulttuurikäsitteellä halutaan korostaa sitä, että organisaatio on yhteisö, jolla on omat tapansa ja tiedostamattomat oletukset niin toiminta ympäristöstään, työn luonteesta kuin omasta itsestään (Flink, Reiman & Hiltunen 2007, 90 – 114). Turvallisuuskulttuurin rakentumisessa tarvitaan koko henkilöstön osallistamista

turvallisuustyöhön. Osallistamisen myötä tietoisuus turvallisuudesta kasvaa ja tätä kautta sitoutuminen turvallisuustyöhön lisääntyy. Osallisuutta korostavien henkilöstöpolitiikan toimintatapojen kehittäminen ja sosiaalisten innovaatioiden tuottaminen edesauttavat vuoropuhelua johdon ja työntekijöiden välillä, mikä lisää työntekijöiden muutosalttiutta ja osallisuutta (Juuti & Virtanen 2009, 72). Työntekijöiden osallistuminen päätöksentekoon saattaa lisätä turvallisuuden parhaiden käytäntöjen toteutumista: Ottamalla työntekijöitä mukaan turvallisuuskäytäntöjen- ja ohjeistusten suunnitteluun ja toteutukseen, voidaan organisaation turvallisuutta lisätä sekä tiedonvälityksen että psykologisten syiden kautta (Waitinen 2012, 45). Kuviossa 1 on nähtävillä, kuinka turvallisuuskulttuurin muodostuminen on kiinni monen eri tekijän yhteisvaikutuksesta. Toimiakseen turvallisuuskulttuuri tarvitsee jokaisen osa-alueen, mikäli jokin näistä puuttuu tai ei ole kunnossa, ei turvallisuuskulttuuri pääse muodostumaan.



**Kuvio 1.** Turvallisuuskulttuurin muodostuminen (Waitinen 2016, 19).

Paasonen ym. (2012) mukaan, turvallisuuskulttuuri on olemukseltaan monitasoinen ja sisältää useita elementtejä (Taulukko 1). Ensimmäisen tason muodostavat symboliset tekijät, joita ovat esimerkiksi työhuoneet, rakenteet ja erilaiset prosessit. Toisen tason muodostavat arvot, jotka ovat usein johdon sanelema eettisiä ohjeistuksia organisaation toiminnalle. Oletukset taas ovat henkilöstön tai opiskelijaryhmän sisällä vallitsevia standardiarvostuksia. Tällä tarkoitetaan toimintamallia, joka on muodostunut suurimman osan henkilöstön tavaksi toimia. (Paasonen ym. 2012, 69 – 70.)

**Taulukko 1.** Turvallisuuskulttuurin muodostumisen tasot (Paasonen ym. 2012, 69) mukaan.

Taso	Kulttuurin muodostuminen	Turvallisuuskulttuurin esimerkki	läpinäkyvyys
Symbolit	Näkyvät organisaation rakenteet ja prosessit	Pukeutuminen ja turvallisuustekniikka	Tietoinen
Arvot	Strategiat, päämäärät ja filosofiat	Tapaturmattomuus ja eettisyys	Puolitietoinen
Oletukset	Näkymättömät rakenteet	Pinttyneet työroolit eri hierarkiatasolla	Tiedostamaton



Taulukossa 1 on nähtävillä, että turvallisuuskulttuurin muodostumisen tasot ovat moninaiset ja näkyvät oppilaitoksessa monella eri tavalla. Oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin nykytila ja päämäärät tulisi kirjata osaksi oppilaitoksen strategiaa, jotta niiden toteutumista ja tavoitetasoa saavuttamista voitaisiin seurata.

Oppilaitoksen hyvä toimintakulttuuri mahdollistaa turvallisuuskulttuurin muodostumisen ja takaa kaikkien viihtyvyyden. Yhteiset pelisäännöt, toimintamallit ja sovitusta asioista kiinni pitäminen auttavat viihtyvyyden lisäksi myös oppilaitoksen sisäisen turvallisuuden hallinnassa. Hyvä toimintakulttuuri ei palvele vain oppilaitoksessa työskenteleviä, vaan tukee opiskelijan oppimista, kasvamista ja hyvinvointia. Aikuisten pelisäännöt löytyvät turvallisuuslaista, joka korostaa yhteistoimintaa työnantajan ja työntekijöiden välillä. Opiskelijoille työyhteisön laatu taataan opetussuunnitelman perusteissa, jonka tavoitteena on avoin, vuorovaikutukseen perustuva ja nuorta kuunteleva toimintakulttuuri. (Mertanen 2013, 17.)

Koulun toimintakulttuuri syntyy rehtorin ja opettajien suhtautumisesta turvallisuusasioihin, siitä, kuinka koulun johto ja työntekijät sitoutuvat turvallisuuteen ja kuinka opiskelijat voivat osaltaan sitoutua toimimaan turvallisesti (Mertanen 2013, 8). Johdon sitoutuminen hyvän toimintakulttuuriin luomiseen on ensiarvoisen tärkeää, koska ilman tätä ei pystytä muodostamaan hyvää turvallisuuskulttuuria. Yksittäinen opettaja tai henkilökunnan jäsen ei myöskään kykene luomaan toimintakulttuuria, vaan siihen tarvitaan johdon panos ja koko henkilöstön sitoutuminen.

Oppilaitosten edellytetään antavan opiskelijoille mahdollisimman hyvät valmiudet elinikäiseen oppimiseen, mutta yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa koulun ja kotien suhteeseen. Samaan aikaan kasvavien odotusten ja muutospaineiden kanssa kuntien palvelutoimintaan, myös kouluihin, kohdistuu säästötoimenpiteitä. Oppilaitosten toimintakyky on joutunut koe- tukselle ja toimintakulttuuri uudelleen arvioinnin kohteeksi (Työturvallisuuskeskus 1999, 27). Toimintakulttuurin nähdään muodostuvan oppilaitoksen virallisista ja epävirallisista säännöistä, toiminta- ja käyttäytymismalleista sekä arvoista, periaatteista ja kriteereistä, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin luetaan kuuluvaksi myös opiskelutyön ulkopuolinen toiminta: erilaiset teemat ja teemapäivät sekä tapahtumat. (Lindfors 2012, 19).

## 2.3 Turvallisuusjohtaminen

Oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen ja turvallisuuteen liittyvien lakisääteisten tehtävien ja vastuiden hoitaminen edellyttää oppilaitoksen turvallisuustoimijoilta oikeaa asennetta ja tiettyä erityisosaamista. Oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen on mitä suurimmassa määrin arvo- ja asennejohtamista sekä toimivien yhteistyöverkostojen kehittämistä. (Waitinen 2012, 59–60.) Oppilaitosturvallisuuden kehittämisen tavoitteena tulisi aina olla oppilaitoksen toimintakyvyn lisääminen. Kehittämisen tarkoituksena tulisi olla turvallinen oppilaitos, jossa henkilöstö voi tehdä töitä ja opiskelijat keskittyä opiskeluun siten, että kenenkään ei tarvitse pelätä esimerkiksi tapaturmia, väkivaltaa tai ympäristöstä johtuvalle sairaudelle altistumista. (Paasonen 2012, 29.)

Hyvä turvallisuuskulttuuri on tulos kahdesta asiasta: hyvästä turvallisuusjohtamisesta ja tehokkaasta turvallisuudenhallinnasta. Turvallisuusjohtamisen on oltava osa nykyaikaista johtamis- ja hallintajärjestelmää samalla tavoin kuin muutkin johtamisasiat. Turvallisuusjohtaminen on tärkeää myös liiketoiminnan vaatimusten näkökulmasta: ilman turvallisuusjohtamisjärjestelmää oppilaitoksen on vaikea toimia lainsäädännön mukaan. (Kerko 2001, 32.)

Turvallisuusjohtaminen voidaan Paasonen (2012, 89) mukaan jakaa strategiseen ja operatiiviseen johtamiseen. Strateginen turvallisuusjohtaminen on suunnittelua tulevaisuuden tavoitetilaa kohti menevää johtamista. Operatiivinen turvallisuusjohtaminen keskittyy strategiaa lyhempään ajanjaksoon ja pienempiin kokonaisuuksiin. (Paasonen 2012, 89.) Taulukossa 2 turvallisuusjohtaminen on jaettu strategisiin tasoihin, joiden kautta johto pystyy asettamaan omalle organisaatiolleen tavoitteet (Paasonen 2012, 89–90).

**Taulukko 2.** Turvallisuusjohtamisen strategiset tasot (Paasonen 2012, 92).

Strategian taso	Turvallisuus organisaatiossa
Perustaso	Organisaatio täyttää sääntelyyn liittyvät ja sidosryhmien vaatimukset.
Korotettu taso	Johto tiedostaa turvallisuuden merkityksen ja on kiinnostunut toiminnan turvallisuudesta osana organisaation menestymisen seuraamista
Korkein taso	Turvallisuus on osa organisaatiokulttuuria, ja organisaatio on omaksunut turvallisuuden jatkuvan kehittämisen merkityksen osana ydintoimintaansa.

Perustason tunnusmerkit täyttävä organisaatio tarkastelee turvallisuuden eri osa-alueita yksittäisesti. Korotetun tason organisaatioissa johto tiedostaa turvallisuusasioiden merkityksen koko organisaatiolle. Korkeimman tason organisaatioissa huomioidaan turvallisuustoiminnassa niin ihmiset kuin tekniikkakin. (Paasonen 2012, 91–93.)

Hyvän turvallisuusjohtamisen lähtökohtia on useita. Johdon tulee olla sitoutunut turvallisuusajatteluun, jotta se saa vastakaikua henkilöstöltä. Vasta henkilöstön sitoutuminen varmistaa sen, että turvallisuusjohtamisajattelu ja sen kautta tulevat toiminnot kehittävät turvallisuuskulttuuria (Työsuojeluhallinto 2008, 6). Toimiva turvallisuuskulttuuri on tulos kahdesta asiasta: hyvästä henkilöjohtamisesta ja tehokkaasta turvallisuudenhallinnasta. Työturvallisuuden on oltava osa nykyaikaista johtamis- ja hallintajärjestelmää samalla tavoin kuin muutkin johtamisasiat. Turvallisuusjohtaminen on tärkeää myös liiketoiminnan vaatimusten näkökulmasta: ilman turvallisuusjohtamisjärjestelmää yrityksen on vaikea toimia lainsäädännön mukaan (Kerko 2001, 32). Oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen on mitä suurimmassa määrin arvo- ja asennejohtamista sekä toimivien yhteistyöverkostojen kehittämistä (Waitinen 2012, 59 – 60).

### 3. TUTKIMUSAINEISTOT JA MENETELMÄT

Oppilaitosten turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskulttuurin rakentuminen on tärkeä tutkimusaihe. Mielenkiintoa lisää oma kiinnostukseni työskennellessäni ammatillisella toisella asteella työsuojelu- ja turvallisuuspäällikkönä. Tutkimus kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia turvallisuudesta ja tätä lisäksi oma kiinnostuksestani tutkia turvallisuuskulttuurin syntymistä ja rakentumista oppilaitoksessa opiskelijan näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kahden eri oppilaitoksen opiskelijat kokevat turvallisuuden. Turvallisuuden tunteella tarkoitetaan Teperin (2014) mukaan yksilön kokemusta siitä, ettei hän koe minkäänlaisia vaaroja, uhkia, riskejä tai onnettomuuksia. Turvallisuus syntyy siis näiden riskien poissaolosta. Turvattomuuden tunne ilmenee epävarmuutena tai pelkona esimerkiksi edellä kuvatun kaltaisista asioista. (Teperi 2014, 11.)

### 3.1 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineiston kerättiin ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen opiskelijoilta sekä vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijoilta tammikuussa 2017 järjestettyjen pelastuslain mukaisten omatoimisen varautumisen poistumisharjoitusten yhteydessä. Oppilaitoksessa järjestetään poistumisharjoitukset kerran vuodessa, joten tilanne on osallistujille aina hieman jännittävä. Paras tilanne vastaamiselle on jonkin ryhmän kokoontuminen; tilanne, jossa joka tapauksessa on pakko olla paikalla ja jossa on lisäksi valmistauduttu kirjoittamaan (Eskola & Suoranta 1998, 115).

Tutkimuksen suorittamiseen luvan sain oppilaitoksen toimitusjohtajalta. Tutkimukseen osallistujilla oli vastausaikaa 20 minuuttia ja tämä riitti tarinoiden kirjoittamiseen hyvin. Eläytymismenetelmän käytössä aineiston kerääminen kannattaa järjestää tilanteeseen, jossa mahdollisimman moni on varmasti paikalla ja hetki vastaamiselle on rauhallinen. Vastausaikaa kannattaa varata 15–25 minuuttia. Eläytymismenetelmän käyttö mahdollisti kehyskertomuksen, jossa vastaaja kirjoitti omista kokemuksistaan kirjoittaessaan tarinan kokemastaan turvallisuudesta. (Eskola ym. 2017.)

### 3.2 Aineiston analysointi

Analyysivaihe alkoi erittäin perusteellisella aineistoon tutustumisella. Lähdin liikkeelle lukemalla kaikki tarinat muutamaan kertaan. Lukemisen aikana tein huomioita tarinoista ja pääsin näin paremmin sisälle aineiston sisältöön. Tämän jälkeen litteroin aineiston, jota kertyi 45 sivua. Tulostin litteroidun materiaalin ja leikkasin tarinat yksittäisiksi paperilapuiksi, niin että yhdellä lapulla oli yksi tarina. Koska aineisto oli varsin laaja (N = 187) tyhjensin olohuoneen maton tavaroista tyhjäksi laajaksi tilaksi ja aloin teemoittelemaan ja tyypittelemään aineistoa isoa pinta-alaa hyödyntäen.

Aineistosta nousi esille varsin selkeät teemat, joita lähdin eriväristen tussien avulla tarinoista alleviivaamaan. Alleviivaus ja värikoodaus auttoivat aineistosta löytyneiden aihe-alueiden tulosten laskemisessa. Jo tässä vaiheessa oli varsin mielenkiintoista huomata, että samat teemat toistuivat osittain positiivisissa ja negatiivisissa tarinoissa. Koska sain tutkimusaineistoa kaasan varsin runsaasti, oli saamani aineiston pohjalta helppo analysoida aineisto, kuitenkin kadottamatta merkityksellistä sisältöä. Aineisto toi varsin selkeästi esille sen mitkä asiat vastaajat

kokevat turvallisuutta lisääviksi tekijöiksi ja mitkä asiat heikentävät koettua turvallisuutta. Analysoimani aineisto vastasi molempiin tutkimustehtäviin.

Aineiston analysointi tapahtui kahdessa vaiheessa. Analysoin ensin pelkästään positiiviset ja negatiiviset variaatiot ja lopuksi analysoin koko aineiston vertaillen positiivisia ja negatiivisia tarinoita keskenään. Eläytymismenetelmän kerätyn aineiston vastaukset ovat yleensä mielenkiintoisia. Vastausten variointi ja varioinnin vaikutusten selvittäminen tuo esiin menetelmän tarjoamat tutkittavan ilmiön erityispiirteet. Parhaimmillaan toteutuessaan eläytymismenetelmän aineistot voi analysoida ikään kuin kahteen kertaan. (Eskola & Wallin 2015, 57.)

Tutkimusstrategisena lähestymistapana tässä tutkimuksessa on ollut tapaustutkimus. Tutkimuksen yksittäisenä tapauksena on tutkittu yhden oppilaitoksen, kahden eri yksikön opiskelijoiden kokemuksia. Tutkittavan tapauksen valinta on perusteltavissa sillä, että haluttiin tutkia yhden oppilaitoksen opiskelijoita, joista osa on päiväopiskelijoita ja osa opiskelee sisäoppilaitoksessa majoittuen koululla. Tutkimuksen tulosten analysoinnissa haluttiin vertailla yksikkökohtaisesti tarinoissa esille tulevia turvallisuutta lisääviä ja vähentäviä seikkoja. Tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen korostui vastausten tulkinnessa. Reflektiossa tutkimuksen aineistoa käsitellään enemmänkin määrällisesti, eikä vastaajien ääntä tuoda esille aineistolainauksin. Tutkimuksen aineisto tuodaan esille aineistolainauksin artikkelissa (Kaski ym. 2017).

### 3.3 Eläytymismenetelmän variointi

Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan tutkimusaineiston keräämistä pienimutoisten tarinoiden avulla. Tutkimukseen osallistujalle annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio, jonka pohjalta hän lähtee tarinaa kirjoittamaan. Osallistujat kirjoittavat kehyskertomuksen ja tutkijan ohjeistuksen perusteella tarinan siitä, mitä hänen mielestään kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta ennen tai kuvatun tilanteen jälkeen on voinut tapahtua. Tarinoissa vastaaja mielikuviuksensa avulla joko vie kehyskertomuksessa esitetyn tilanteen eteenpäin tai sitten kuvaa, mitä kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta ennen on voinut tapahtua. (Eskola & Suoranta 1998, 112.)

Keskeistä menetelmän käytössä on kehyskertomusten variointi eli muuntelu, joka on menetelmän erityispiirre ja joka tekee menetelmästä erilaisen muihin tiedonhankintamenetelmiin verrattuna. Kehyskertomusten määrälle ei ole asetettu rajaa, mutta menetelmän onnistunut käyttö edellyttää kahta eri variaatiota. Variaatioissa pyritään vaihtamaan vain yksi tekijä esim.

työpäivä sujui hyvin tai työpäivä sujui huonosti. Analysoinnissa keskitytään siihen, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksissa vaihdetaan yhtä tekijää. (Eskola & Suoranta 1998, 112.)

Eläytymismenetelmä on hyvä laadullisen aineiston hankintamenetelmä. Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmää haluttiin käyttää, koska se on hyvä laadullisen aineiston hankintatapa silloin kun halutaan tutkia vastaajan asenteita tai tuntemuksia tutkittavasta asiasta. Menetelmän onnistuminen on pitkälti kiinni siitä, kuinka hyvin kehyskertomusten variaatiot tukevat tutkimusongelmaa. Onnistuneen kehyskertomuksen laadinta on menetelmän käytön ja koko tutkimuksen onnistumisen kannalta erittäin tärkeää. Tutkimuksen lopullinen kehyskertomus saattaa näyttää varsin vaatimattomalta, muutaman rivin tekstipätkältä, vaikka sen hahmotte- luun ja suunnitteluun olisi kulunut tuntien työpanos.

Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmän käytössä uutta oli se, että vastaajilla oli molemmat variaatiot oli kirjoitettu samaan vastauspaperiin. paperin toisella puolella oli positiivinen kehyskertomus; turvallisuus on hyvällä tolalla ja toisella puolella negatiivinen variaatio; turvalli- suus on huonolla tolalla. Vastaaja antoi siis tutkijalle ensimmäisen indikaation kokemastaan turvallisuudesta vastauspaperin puolen valinnalla. Tämä selitettiin vastaajille ohjeistuksessa ennen tarinoiden kirjoittamisen alkua. Tutkimuksen aineistosta (n = 124) vastaajista (n = 124) kirjoitti positiivisen tarinan ja (n = 63) kirjoitti negatiivisen tarinan.

Tutkimukseen osallistui (N = 187) opiskelijaa yhdestä oppilaitoksesta, jotka opiskelevat kah- dessa eri yksikössä. Tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavina. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimusjoukko on laaja ja eri opiskelumuodot tekevät vastaajajoukosta homogee- nisen. Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että vastaukset on analysoitu kokonaisjoukkona. Näin tuloksiin ei vaikuttanut vastaajan ikä, sukupuoli, työssäoloaika tai mikään muu ominai- suus. Tutkimustulokset kuvaavat varsin selkeästi ja edustavasti nuorten aikuisten käsityksiä oppilaitoksen turvallisuutta lisäävistä ja vähentävistä tekijöistä.

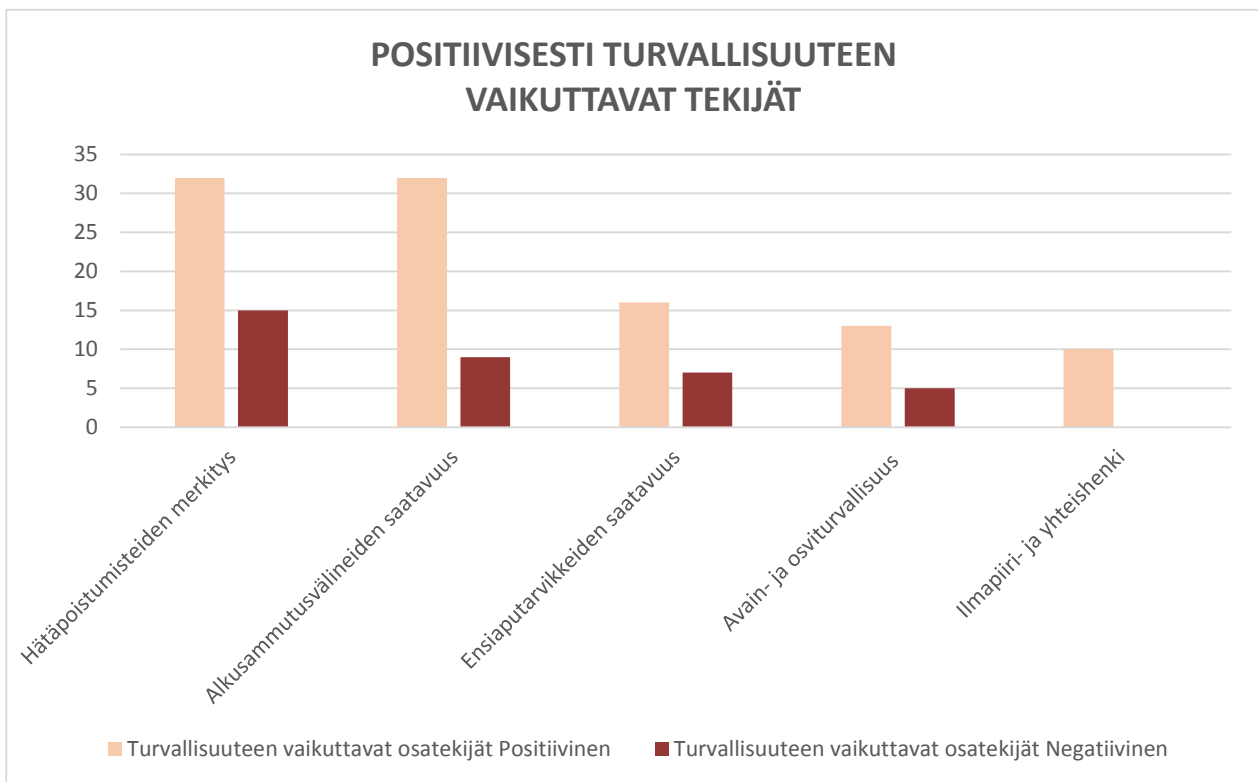
## 4. TULOKSET

Suomesta ja ulkomailta löytyy erittäin paljon kirjallisuutta turvallisuuskulttuurista ja turvallisuusjohtamisesta (Sorenson 2002, 203). Maailmanlaajuisesti turvallisuuskulttuuria on tutkittu paljon, mutta tutkimus on keskittynyt enemmänkin niihin tekijöihin, joilla turvallisuutta ja sen kulttuuria yksityisellä ja julkisella sektorilla tulisi tutkia. Suomessa turvallisuuskulttuurin kehittämishankkeista suurin osa on painottunut turvallisuuskriittisille toimialoille, kuten ydinvoima-, ilmailu-, terveydenhuolto- ja raideliikennealalle sekä öljy- ja kemianteollisuuteen (Paasonen & Huumonen 2012, 67). Varsinaista turvallisuuden kokemuksellista tutkimusta ei ole opiskelijanäkökulmasta aikaisemmin tehty. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen keskiössä oli opiskelijan turvallisuudentunnetta lisäävät ja vähentävät tekijät ja tutkimustulosten kautta pystyttiin määrittelemään, millaisessa tilassa vastaajien oppilaitosten turvallisuuskulttuuri opiskelijoiden kokemana on.

Positiivisista tarinoista (n = 124) esille tuli isoimpana turvallisuutta lisäävänä tekijänä hätäpoistumisteiden merkitys (n = 32). Molempien oppilaitosten opiskelijoiden vastauksissa ilmeni, että turvallisuudentunnetta lisää, kun tunnetaan hätäpoistumistiet ja tiedetään, että hätäpoistumistiet on merkitty selvästi. Tutkimukseen osallistuneet ovat iältään nuoria aikuisia ja tämän yllättävän tuloksen voidaan olettaa johtuvan siitä, että vastaajat ovat opiskelleet ala-asteella tai yläasteella Jokelan (2007) ja Kauhajoen (2008) oppilaitoksiin kohdistuneiden äärimmäisten väkivallan tekojen aikana. Hätäpoistumisteiden merkitys nousi esille myös negatiivisissa tarinoissa, jossa ammatillisen toisen asteen opiskelijoista (n = 15) koki turvattomuutta tuovana tekijänä sen, ettei tunne poistumisreittien sijaintia tai ne eivät ole esteettömiä hätätilanteen poistumista varten.

Tutkimuksen tuloksissa korostui myös vahvasti alkusammutuskaluston ja ensiapukaappien saatavuuden ja sijainnin merkitys. Molemmat tekijät korostuivat molempien oppilaitosten vastaajilla. Vastaajista (n = 32) kokee turvallisuutta lisäävänä tekijänä sen, että tietää missä alkusammutuskalusto sijaitsee sekä sen, että osaa käyttää alkusammutinta. Alkusammutuskaluston saatavuus nousi esille myös negatiivisissa tarinoissa, kun vapaan sivistystyön vastaajista (n = 3) ja ammatillisen toisen asteen vastaajista (n = 6) nosti esille sen, etteivät tiedä missä alkusammutusvälineet sijaitsevat. Alkusammutuskaluston saatavuuden merkityksen korostuminen kuvaa sitä, että nykypäivän nuoret aikuiset ovat valveutuneita ja oma-aloitteellisia hätätilanteissa.

Ensiaputarvikkeiden saatavuus korostui ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden tarinoissa (n =16). Vastaajat opiskelevat käytännön työtä harjoittelemalla ammattiin ja kokivat turvallisuutta lisäävänä tekijänä sen, että ensiapukaappien sijainti on selvillä ja myöskin tieto kaapin sisällöstä. Ensiaputarvikkeiden tärkeys nousi esille myös ammatillisen toisen asteen negatiivisissa tarinoissa (n = 7), kun vastaajat kokivat turvattomuutta tuovaksi tekijäksi sen, että laastarit ovat usein loppu ensiapukaapista. Ensiaputarvikkeiden merkitys korostuu ammatillisella toisella asteella, jossa opiskellaan käytännön työtä tekemällä ammattiin. Käytännön töissä pieniä haavereita sattuu ja ensiaputarvikkeiden saatavuuden merkitys korostuu.



**Kuvio 2.** Positiivisesti turvallisuuteen vaikuttavat tekijät. (Kaski, ym.2017). Kuvion vasemmassa laidassa on esitetty vastaajien määrä.

Kuviossa 2 on esitetty positiivisesta tarinoista eniten vastaajien tarinoissa esille nousseet turvallisuutta lisäävät tekijät ja näitä tekijöitä on vertailtu ristiin negatiivisen aineiston kanssa. Taulukosta on hyvin nähtävillä se, että mitä isompi positiivien vaikutus jollakin turvallisuutta lisäävällä tekijällä on, sitä isompi on myös saman tekijän negatiivinen vaikutus. Esimerkiksi hätäpoistumisteiden ja alkusammutuskaluston merkitys korostui vastaajien turvallisuutta tuovina tekijöinä eniten. vastaavasti nämä asiat korostuivat myös eniten negatiivisissa variaatioissa.



Vapaan sivistystyön opiskelijat (n = 61) opiskelevat internaattipedagogiikan mukaisesti, johon kuuluu asumien oppilaitoksella. On erittäin loogista, että vapaan sivistystyön opiskelijoiden vastauksissa turvallisuutta lisäävänä tekijänä korostui avain- ja oviturvallisuus (n = 13). Opiskelijat kokevat turvallisuutta tuovana sen, että oppilaitoksen ovet pidetään lukittuina ja jokaisella opiskelijalla on oma sähköavain, jolla tiloissa kuljetaan. Vapaan sivistystyön opiskelijoista (n = 5) koki turvattomuutta lisäävänä tekijänä sen, että oppilaitoksen pääovi on virka-aikaan avoinna ja kuka tahansa voi kävellä sisään. Oppilaitoksessa asuvilla opiskelijoilla korostuu varsin luonnollisesti ja yllätyksettömästi ilmapiiri ja yhteishenki. Vapaan sivistystyön opiskelijoista (n = 10) korosti turvallisuuteen myönteisesti vaikuttavana oppilaitoksen hyvän yhteishengen ja positiivisen opiskeluilmapiirin. Tämä on hyvin luonnollista ja

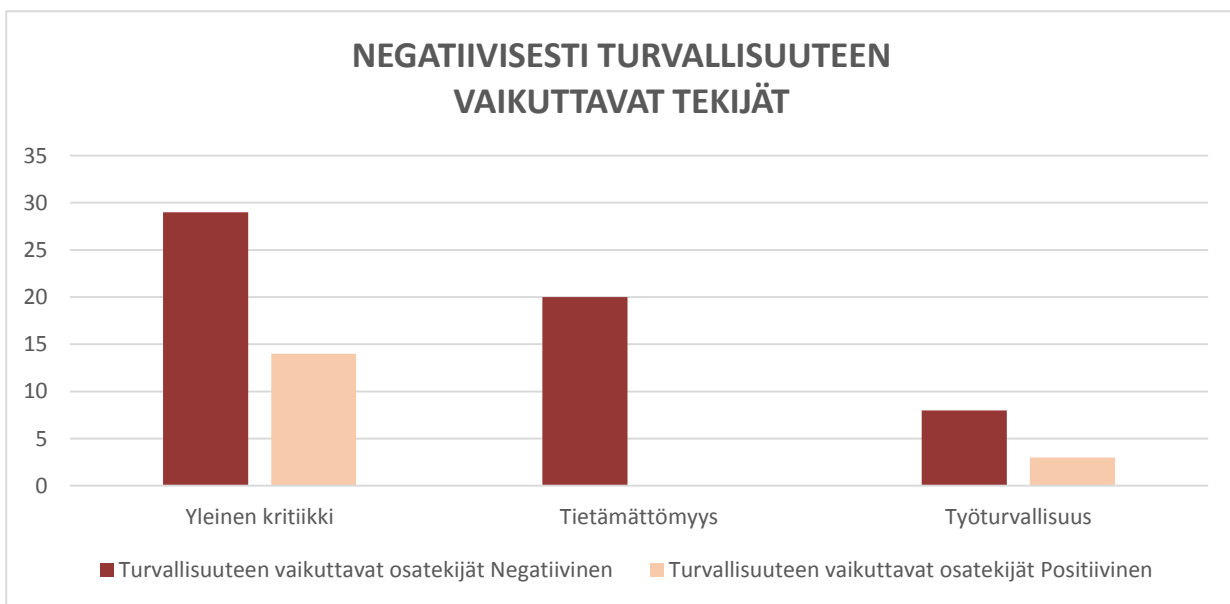
Tutkimuksen tulokset osoittavat, että negatiivisissa tarinoissa nousi kolme tekijää ylitse muiden. Nämä tekijät ovat yleinen kritiikki, tietämättömyys ja työturvallisuuteen liittyvät asiat, joita avaan seuraavassa enemmän. Tutkimukseen osallistuneista vastaajista (n = 187) valitsi negatiivisen tarinan kirjoittamisen (N = 63). Tämä indikaattori antaa jo selkeästi molemmista oppilaitoksista sen kuvan, että turvallisuutta voidaan pitää kohtalaisena. Negatiivisissa tarinoissa nousi suurimpana turvattomuutta tuovana tekijänä yleinen kritiikki (n = 29), jota esitti ammatillisen toisen asteen vastaajat (n = 16) ja vapaan sivistystyön vastaajat (n = 13) oppilaitoksen toimintatavoista ja ylipäätään siitä, miten jokin asia oppilaitoksessa on hoidettu tai ei ole hoidettu. Yleistä kritiikkiä nousi esille myös positiivisten tarinoiden puolella, vapaan sivistystyön vastaajista (n = 8) ja ammatillisen toisen asteen vastaajille (n = 6). Yleisen kritiikin pohjalta ei kuitenkaan noussut turvallisuuspoikkeamia, tai sellaista turvallisuuteen liittyviä asioita, jolla olisi ollut merkitys opiskelijan kokemalle turvallisuudelle.

Vastaajien tarinoissa nousi esille tietämättömyys. Tämä nousi esille molempien oppilaitosten vastaajien tarinoissa (n = 20). Tietämättömyys nostettiin esille vain negatiivisten tarinoiden puolella ja siinä korostui tietämättömyys oppilaitoksen turvallisuusasioista. Opiskelijat saavat ammattialaansa perehdytystä ja opetusta työturvallisuudesta, mutta tietämättömyys negatiivisena asiana korostui, koska opiskelijat kokivat, että heillä puutteelliset tiedot oppilaitosturvallisuudesta. Tämä kertoo siitä, että opiskelijat ovat valveutuneita ja kiinnittävät huomiota opiskelu- ja elinympäristöönsä.

Negatiivisissa tarinoissa korostui myös työturvallisuuteen liittyvät tekijät. Tämä nousi esille ammatillisen toisen asteen vastaajilla (n = 8) jotka kokivat turvallisuutta heikentävänä tekijänä

sen, että työturvallisuudesta ei pidetä kiinni tai esimerkiksi suojavälineiden käyttöä ei valvota. Työturvallisuuteen liittyvät asiat nousivat myös ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden positiivisissa tarinoissa (n = 3), joissa vastaajat esittivät kritiikkiä suojavälineiden käytössä olevista puutteista ja myöskin siitä, ettei käyttöä valvota. Ammatillisella toisella asteella työturvallisuus korostuu ja on varsin luontevaa, että osa vastaajista esittää kritiikkiä suojavälineiden käytöstä tai siitä, että henkilökunta ei valvo käyttöä.

Kuviossa 3 on esitetty vastaajien turvallisuuteen negatiivisesti vaikuttavat tekijät. Työturvallisuuden puutteet ja tietämättömyys ovat tekijöitä, joita oppilaitoksissa voidaan parantaa henkilöstöä ja opiskelijoita kouluttamalla. Kuviossa on nähtävillä, että negatiivisesti turvallisuudentunteeseen vaikuttavat tekijät nousivat osittain esille myös positiivisissa tarinoissa, joissa yleinen kritiikki ja työturvallisuus nousivat myös esille.



**Kuvio 3.** Negatiivisesti turvallisuuteen vaikuttavat tekijät. (Kaski, ym. 2017) Kuvion vasemmassa laidassa on esitetty vastaajien määrä.

Tutkimuksen osallistujien vastausten peruslogiikka oli selkeästi erilainen. Negatiiviset tarinat sisälsivät huumoria, olivat kirjoitustyyliltään rennompia ja ironisesti kirjoitettuja. Positiiviset tarinat olivat vakavampia, asiapitoisempia ja sisälsivät tarkkoja huomioita oppilaitosturvallisuuden osa-alueista. Tutkimuksessa vastaajalle annettiin molemmat eri variaatiot samalla paperilla. Vastaaja pohti omaa käsitystään tutkittavasta aiheesta eli oppilaitoksen turvallisuuden nykytilasta jo ennen tarinan kirjoittamista.

## 5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen avulla haluttiin selvittää, mitkä asiat lisäävät opiskelijan kokemaa turvallisuutta ja mitkä tekijät vähentävät turvallisuutta. Tulosten avulla haluttiin analysoida myös sitä, millaisella tolalla vastaajien oppilaitosten turvallisuuskulttuuri on. Vastauksia haettiin eläytymismenetelmän avulla, kun molempien oppilaitosten opiskelijat kirjoittivat tarinan kokemuksistaan. Opiskelijoiden kokemaa turvallisuutta tai turvattomuutta olisi ollut vaikea tutkia minkään muun laadullisen tutkimusmenetelmän avulla, koska tutkimuksessa haluttiin saada esille opiskelijan näkökulma tutkittavaan aiheeseen. Eläytymismenetelmän yhtenä keskeisimpänä vahvuutena on nähty sen kyky tuottaa uusia näkökulmia (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 255).

Tällä hetkellä elämme suuren kulttuurimurroksen kynnyksellä niin oppilaitoksissa kuin yhteiskunnassa laajemminkin, jolloin olemme vasta alkamassa ymmärtää ja tiedostaa erilaisten turvallisuushkien ja varautumiskeinojen sekä oman toimintamme välisiä keskinäisriippuvuussuhteita (Mäkinen 2012, 29). Oppilaitosturvallisuus on korostunut viime vuosina ja siihen on panostettu aikaa, resursseja ja rahaa oppilaitosten taholta. Oppilaitoksen turvallisuuteen panostaminen lisää yhteisöllisyyttä, viihtyvyyttä ja turvallisuutta voidaankin pitää oppilaitoksen perusarvona. Turvallisessa työympäristössä on hyvä työskennellä. Henkilöstön turvallisuudesta huolehtiminen on samalla huolehtimista henkilöstön hyvinvoinnista ja siten se on tärkeä osa toimivaa turvallisuuskulttuuria. (Linjala & Waitinen 2010, 5; Waitinen, Ripatti & Becker 2011, 6.)

Opiskelijalle on tärkeää, että hän voi opiskella turvallisessa ympäristössä, missä hänen ei tarvitse pelätä vaaroja. Uusikylä (2006) kuvaa oppilaitoksen opettajan ja opiskelijan tuntemaa turvallisuudentunnetta seuraavasti: turvallisuudentunne on yksi ihmisen perustarve; mikäli se on uhattuna, ihminen ei pysty kiinnittämään energiaansa korkeampien tarpeiden tyydyttämiseen, kuten aitoon itsensä toteuttamiseen (Uusikylä 2006, 18). Opiskelijoiden viihtyvyys myötävaikuttaa useiden ongelmien vähenemiseen. Viihtyvyys luo myönteistä henkeä ja lisää oppilaitoksen hyvää ilmapiiriä. Opiskelijat tuntevat turvallisuutta ryhmässä, jossa vallitsee työrauha. Panostaminen oppilaitoksen hyvän tunneilmaston luomiseen sekä opiskelijoiden ja henkilöstön yhteistyöhön lisää positiivista vuorovaikutusta, joka näkyy positiivisesti myös oppimisessa (Kyllönen & Rickman 2011, 78).

Oppilaitosten tulisi pyrkiä kehittämään turvallisuuskulttuuria ja johdon pitäisi varmistaa hyvällä ja esimerkillisellä toimintakulttuurilla, että turvallisuuskulttuurin rakentuminen on ylipäätään mahdollista. Oppilaitos, jossa johto ei ole sitoutunut hyvän toimintakulttuurin luomiseen, ei pysty rakentamaan toimivaa turvallisuuskulttuuria. Turvallisuuskulttuurin luominen ja jatkuva kehittäminen ovat organisaation turvallisuuden hallinnan kulmakivi. Turvallisuuskulttuuria ei voida toteuttaa, ellei organisaatio ole ottanut turvallisuustyötä osaksi organisaation strategiaa (Teperi 2014, 18).

Oppilaitosturvallisuus on iso haaste ja tutkimuksellisesti oppilaitosturvallisuus herättää paljon mielenkiintoisia kysymyksiä, joihin pitäisi etsiä vastuksia järjestelmällisellä oppilaitosturvallisuudella ja oppilaitosten turvallisuusjohtamista arvioivalla tutkimuksella (Ojala 2012, 86). Oppilaitosturvallisuuden tutkimusta on tehty jonkin verran, mutta opiskelijan näkökulma on jäänyt uupumaan. Mielenkiintoista olisi tutkia turvallisuuskulttuurin muodostumista eri oppilaitosasteilla juuri opiskelijan kokemana. Mielenkiintoista olisi tällöin päästä analysoimaan, miten äärimmäiset oppilaitoksiin kohdentuneet väkivallanteot (Jokela & Kauhajoki) vaikuttavat opiskelijoilla, jotka ovat olleet koulussa näiden tekojen aikana.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että turvallisuuden tunne opiskelijalla muodostuu tiedosta ja siitä, että hän tietää missä jokin turvallisuuteen liittyvä konkreettinen asia; hätäpoistumistiet, alkusammutusvälineet tai ensiapukaapit ovat. Voidaankin todeta, että turvallisuutta lisää toimivat ja hoidetut toimitilat ja kiinteistöturvallisuuden tekijät. Oppilaitoksen toimivan turvallisuuskulttuurin rakentamiseen pitäisi mielestäni ottaa mukaan opiskelijat siinä määrin, kuin se on mahdollista. Tutkimus osoittaa, että opiskelijat ovat valveutuneita ja kiinnostuneita oppilaitoksen turvallisuusasioista, joten tämä lienee paras motivaattori kehittää yhdessä henkilöstön kanssa oppilaitoksen yhteistä turvallisuutta.

## LÄHTEET

Cooper, D. 1998. Improving safety culture: a practical guide. Chichester: John Wiley & Sons.

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

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Aaltola & P. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 56 – 69.

Eskola, J., Karaylan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M. Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Tampere University Press. Vertaisarvioinnissa oleva artikkelikäsikirjoitus.

Flink, A-L., Reiman, T. & Hiltunen, M. 2007. Heikoin lenkki? Riskienhallinnan inhimilliset tekijät. Helsinki: Edita.

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

Kaski, T., Wallin, A. & Eskola, J. 2017. Turvallisuuskulttuurin rakentuminen osana oppilaitoksen toimintakulttuuria.

Kerko, P. 2001. Turvallisuusjohtaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kyllönen, T. & Rickman, A. 2011. Henkilöturvallisuus koulussa. Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lindfors, E. 2012. Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja kehittämishaasteita. Teoksessa Lindfors E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö.

Linjala, T. & Waitinen, M. 2010. Poistumisharjoitusopas. Helsinki: Suomen Palopäällystiitto Oy.

Mertanen, V. 2013. Turvallinen koulupäivä. Työterveyslaitoksen julkaisuja. Helsinki: Työterveyslaitos.

Mertanen, V. 2015 Työturvallisuuden perusteet. Työterveyslaitoksen julkaisuja. Helsinki: Työterveyslaitos.

Mäkinen, J. 2012. Näkökulmia kokonaisturvallisuusajatteluun. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö. 222–228.

Ojala, T. 2012. Kokonaisturvallisuuden hahmottaminen ja riskien arvioinnin vaikeus koulujen turvallisuusjohtamisessa. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö. 78–89.

Opetustoimen turvallisuusopas 2013. Opetushallitus.

< [http://www.oph.fi/opetustoimen\\_turvallisuusopas/turvallisuuden\\_edistaminen/ammattilisen\\_oppilaitoksen\\_turvallisuustyon\\_organisointi/turvallisuuskulttuuri\\_ja\\_johtaminen](http://www.oph.fi/opetustoimen_turvallisuusopas/turvallisuuden_edistaminen/ammattilisen_oppilaitoksen_turvallisuustyon_organisointi/turvallisuuskulttuuri_ja_johtaminen) (Luettu 20.3.2017.)

Paasonen, J. (toim.) Huuromäki, T. & Paasonen, L. 2012. Oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen. Tallinna: AS Pakett.

Paasonen, J. & Huuromäki, T. 2012. Turvallisuuskulttuurista ja sen tutkimusmenetelmistä. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö. 63–77.

Sisäasiainministeriö. 2010. Oppilaitosten turvallisuus. Työryhmän raportti. Sisäasiainministeriön julkaisuja 40/2009. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Teperi, A-M. 2014. Turvallisuus ihmisten toimintana. Välineitä työpaikan turvallisuuskulttuurin kehittämiseen. Helsinki: Helsingin kaupunki työterveyskeskus.

Työturvallisuuskeskus 1999. Työturvallisuus ja työhyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.

Työsuojeluhallinto. 2008. Turvallisuusjohtaminen. Työsuojeluoppaita ja – ohjeita 35. Tampere: työsuojeluhallinto. Helsinki: Työsuojeluhallinto.

Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine. Hyvä koulu. Työterveyslaitoksen julkaisuja. Helsinki: Työterveyslaitos, 11–28.

Waitinen, M. Ripatti, E. & Becker, T. 2011. Työntekijän turvallisuusopas. Helsinki: Suomen Palopäälystöliitto Oy.

Waitinen, M. 2012. Koulun turvallisuuden edistäminen – arvoja, asenteita ja lakisääteistä turvallisuustyötä. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö. 42–62.

Waitinen, M. 2016. Oppilaitoksen turvallisuusopas 2. Turvallisuuskulttuurin kehittäminen. Helsinki: Suomen Palopäälystöliitto Oy.

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

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

### **- Turvallisuuskulttuurin rakentuminen osana oppilaitoksen toimintakulttuuria**

Terhi Kaski & Anna Wallin & Jari Eskola

#### **Johdanto**

Turvallisuuskulttuuria on tutkittu yritysmaailmassa varsin paljon ja jonkin verran hoitolaitoksissa (Waitinen 2016, 4) mutta oppilaitosten turvallisuuskulttuuriin liittyvää tutkimusta on tehty Suomessa varsin vähän. Ensimmäinen laajempi oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria tarkasteleva tutkimus julkaistiin vuonna 2011 (Waitinen 2011; kts. Waitinen 2016). Tutkimuksessa nousi vahvasti esille se, ettei oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämiseen liittyvää keskustelua ole tieteellisellä tasolla käyty ennen oppilaitoksiin kohdistuneita äärimmäisiä väkivallantekoja (Jokela 2007 ja Kauhajoki 2008). Tämän voi olettaa johtuneen siitä, että julkishallinnon yksiköiden turvallisuustoimintaa on aiemmin vähätelty ja pidetty osittain itsestäänselvytenä. Tutkimuksessa tulee ilmi, että turvallisuus koetaan usein itsestäänselvydeksi, jolloin siihen havahdutaan vasta sitten, kun jotain ikävää on sattunut ja turvallisuus koetaan menetetyksi. (Waitinen 2011, 26; Waitinen 2016, 5.)

Osittain tutkimuksen puuttuminen johtunee myös siitä, että turvallisuuskulttuuria on vaikea tutkia: *”Turvallisuuskulttuuri ei tarkoita vain turvallisuuteen liittyviä sääntöjä ja toimintaa tai turvallisuuteen liittyviä arvoja. Kulttuuri on jotain huomattavasti syvempää. Kulttuuri itsessään on näkymätön, vain sen ilmentymät ovat näkyviä. Yleisesti tutkimuksellisenä ongelmana onkin nähtävä se, miten tutkia näkymätöntä.”* (Waitinen 2016, 16.)

Muualla kuin Suomessa tehtyä yleistä turvallisuuskulttuurin tutkimusta on saatavilla paljon. Turvallisuuskulttuurin määritelmät vaihtelevat huomattavasti alakohtaisesti (Guldenmund 2000). Turvallisuuskulttuurin tutkimuskentässä voidaan erottaa kolme kerrosta: ilmentymät, asenteet ja perusoletukset. Turvallisuuskulttuurin tutkimuksen ydin muodostuu oletuksista, jotka ovat osin tiedostamattomia ja epätarkkoja. Oletukset liittyvät todellisuuteen, ihmisluontoon, aikaan, paikkaan, ihmisen aktiivisuuteen ja ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Toisen kerroksen muodostavat asenteet, joihin vaikuttaa välineet, ohjeet, ihmiset ja heidän käyttäytyminen. Uloimmissa kerroksessa ovat ilmentymät, joihin turvallisuuskulttuurin tutkimuksessa sisältyvät tarkastukset, raportit ja toimintamallit. (Guldenmund 2000, 250.)



**Kuvio 1.** Turvallisuuskulttuurin tutkimuksen kolme kerrosta (Guldenmund 2000, 251).

Arvioitaessa turvallisuuskulttuuria on tärkeää se, miten turvallisuuskulttuuri on määritelty, koska kulttuurin arvioiminen riippuu näkökulman valinnasta. On esitetty, että paras tapa arvioida turvallisuuskulttuuria on etnografia, jonka perinteen mukaisesti tutkija elää yhteisössä ja tutkii sen kulttuuri-, ajattelu- ja toimintatapoja. (Glendon & Stanton 2000, 212.) Aiemmat tutkimukset (Cooper 2000, 124) osoittavat, että turvallisuuskulttuuria tutkittaessa tulee huomio kohdistaa siihen, millaisia asioita tutkittavasta ilmiöstä mitataan. Työkaluja eri ilmiöiden mittaamiseen on hyvin saatavilla ja nämä työkalut mittaavat turvallisuuskulttuurin



eri ulottuvuuksia.

Turvallisuuskulttuurin toimivuuden arvioimiseksi on kehitetty erilaisia menetelmiä ja ohjelmia, mutta kehitetyissä menetelmissä painottuu asenteiden mittaaminen ja osassa menetelmissä tarkastellaan organisaatioiden prosesseja kuin auditoiden niitä (Paasonen, Huuononen & Paasonen 2012, 98; Paasonen & Huuononen 2012, 68). Tällöin ongelmaksi saattaa nousta se, että mitataan jotain konkreettisia asioita kuten turvallisuuskoulutuksiin osallistumisia, sattuneita läheltä piti -tilanteita tai tapaturmia. Nämä indikaattorit antavat osittain viitteitä siitä, millaisella pohjalla turvallisuuskulttuuri on, mutta eivät kerro koko totuutta. Turvallisuuskulttuurin tutkimukseen kuuluu myöskin arviointiin liittyvä painotus; turvallisuusorganisaatiossa on joko hyvällä tai huonolla tolalla (Reiman, Pietikäinen & Oedewald 2008, 49).

Tutkittaessa kulttuuria, olisi hyvä etukäteen kartoittaa ja analysoida ongelma tai konkreettinen tavoite, jonka takia kulttuuria tutkitaan. Tällöin voidaan tarkastella kokonaisuudessaan kulttuurin käsitettä sen kaikkine tasoineen. Kulttuuria on vaikea muuttaa, mutta muutos onnistuu parhaiten tunnistamalla organisaatiossa vallitsevia normeja ja vahvistamalla näitä haluttuun kehityssuuntaan. (Schein 2009, 27.) Turvallisuuskulttuurin tutkimuksen yhteydessä tutkitaan usein myös turvallisuusilmapiiriä. Turvallisuusilmapiiri kuvaa aiempien tutkimusten valossa enemmänkin asenteita, kun taas turvallisuuskulttuuri kuvaa kokonaisvaltaisemmin organisaation turvallisuuden eri tasoja. (Guldenmund 2007, 724.)

Turvallisuuskulttuurin tutkimusten tarkastelun perusteella vaikuttaa siltä, etteivät tutkijat ole löytäneet yhdenmukaisuutta siitä, mikä on paras tapa tutkia turvallisuuskulttuuria. Turvallisuuskulttuurista on olemassa paljon kirjallisuutta, mutta terminologia ja mittarit poikkeavat toisistaan, eivätkä tulokset ole näin yleistettäviä (Sorenson 2002, 203). Organisaation tai oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin arvioimisessa parhaaseen lopputulokseen päästään usean menetelmän samanaikaisella käytöllä.

## **Oppilaitosten turvallisuuskulttuuri**

Opetushallitus (2012) määrittelee turvallisuuskulttuurin oppilaitoksille tekemässään opetustoimen turvallisuusoppaassa seuraavasti:

*”Hyvä turvallisuuskulttuuri on osaamista, ohjeistusta, ohjeiden ja toimintamallien omaksumista. Turvallisuuskulttuuriin kuuluvat osana myös valvonta, arviointi ja kehittäminen. Työyhteisön yhteisesti hyväksymät turvallisuusperiaatteet määrittelevät asioita, jotka työyhteisö kokee tärkeäksi, joihin se uskoo ja joihin se haluaa sitoutuvan.”*

Oppilaitoksen toimiva turvallisuuskulttuuri merkitsee turvallisuusmyönteisiä arvoja ja asenteita, sitoutunutta ja ammattitaitoista henkilöstöä sekä ajantasaisia ja päivitettyjä normeja sekä ohjeita (Waitinen 2016, 17). Suomalaisissa oppilaitoksissa turvallisuuskulttuurin voidaan yleisesti ajatella olevan hyvällä tasolla. Turvallisuuskulttuuri ja sen muodostuminen perustuvat kuitenkin ensisijaisesti turvallisuuden arvostukseen ja siihen asenteeseen, että halutaan työskennellä turvallisessa oppilaitoksessa. Turvallisuuskulttuuri ei kuitenkaan synny tyhjästä, vaan se pitää jokaisen oppilaitoksen itse rakentaa. Kehitettäessä oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria tulisi hyödyntää turvallisuuden viitekehystä analysoimalla järjestelmiä, oppilaitoksen kulttuuria ja rakenteita. (Paasonen ym. 2012, 99.)

Turvallisuuskulttuuri on olemukseltaan organisaation kykyä, tahtoa ja taitoa ymmärtää, millaista kokonaisvaltainen turvallisuustoiminta on, millaisia vaaroja organisaation toimintaan liittyy ja miten nämä vaarat voidaan poistaa. Turvallisuuskulttuurin kulmakiviä on myös taito toimia turvallisesti sekä ehkäistä vaarojen syntymistä ja edistää kokonaisturvallisuutta. Turvallisuuskulttuurissa on useita tasoja ja se on alati muuttuva tila. Juuri muuttuvuus tekee turvallisuuskulttuurista vaikeasti tutkittavan ilmiön, mutta myös asian, johon voidaan vaikuttaa. Turvallisuuskulttuurin eri tasoissa yhdistyvät henkilöstön kokemukset ja näkemykset, työyhteisön sosiaaliset ilmiöt sekä organisaation toimintaprosessit. (Reiman ym. 2008, 48.)

Oppilaitoksen hyvä toimintakulttuuri takaa kaikkien viihtyvyyden ja mahdollistaa hyvän turvallisuuskulttuurin rakentamisen. Yhteiset pelisäännöt, toimintamallit ja sovitusta asioista kiinni pitäminen auttavat viihtyvyyden lisäksi myös oppilaitoksen sisäisen turvallisuuden hallinnassa. Hyvä toiminta- ja turvallisuuskulttuuri ei palvele vain oppilaitoksessa työskenteleviä, vaan tukee myös opiskelijan oppimista, kasvamista ja hyvinvointia. Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri syntyy osana oppilaitoksen johdon ja henkilöstön suhtautumisesta turvallisuusasioihin sekä siitä, kuinka oppilaitoksen johto ja työntekijät sitoutuvat

turvallisuuteen sekä siitä, kuinka opiskelijat osaltaan voivat sitoutua toimimaan turvallisesti (Mertanen 2013, 17).

Turvallisuuden ja turvallisuuskulttuurin tutkimuskentässä on tilaa turvallisuuskulttuurin tarkastelulle eri näkökulmista sekä näiden näkökulmien syventämiselle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa oppilaitosten turvallisuuskulttuurista tarkastelemalla opiskelijoiden näkemyksiä oppilaitosten turvallisuuskulttuurista. Tutkittaessa yksittäisen henkilön käsityksiä turvallisuudesta ja turvallisuuskulttuurista ovat nämä tutkittavan henkilön subjektiivisia tunteita, tuntemuksia ja ajatuksia, mutta antavat viitteitä siitä, millainen turvallisuuskulttuuri on tai ei ole. Olemme kiinnostuneita siitä, miten kahden eri oppilaitoksen opiskelijat kokevat turvallisuuden ja turvallisuuskulttuurin. Vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijat asuvat oppilaitoksessaan ja ammatillisen toisen asteen opiskelijat ovat päiväopiskelijoita. Miten opiskelijoiden turvallisuuskäsitykset ja turvallisuuden muodostuminen eroavat opiskelijoilla, jotka asuvat oppilaitoksessaan ja niillä, jotka eivät asu? Tarkemmat tutkimuskysymyksemme ovat: (1) Mitkä tekijät tuovat opiskelijalle turvallisuuden tunteen? (2) Miten oppilaitoksen toimintakulttuuri vaikuttaa turvallisuuskulttuurin muodostumiseen?

## Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimuksen aineisto (N=187) kerättiin eläytymismenetelmällä tammikuussa 2017 yhden oppilaitoksen kahden eri toimipisteen opiskelijoilta. Toinen oli ammatillisen toisen asteen oppilaitos ja toinen vapaan sivistystyön oppilaitos. Opiskelijat ovat iältään pääosin nuoria aikuisia, mutta heidän joukossaan on pieni määrä aikuisopiskelijoita. Tässä tutkimuksessa emme kysyneet vastaajien ikää, sukupuolta tai muita taustatietoja, koska tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tehdä vertailuja vastaajien taustatietojen perusteella.

Eläytymismenetelmän onnistuminen on usein kiinni siitä, kuinka hyvin kehyskertomusten variaatiot tukevat tutkimusongelmaa. Onnistuneen kehyskertomuksen laadinta on menetelmän käytön ja koko tutkimuksen onnistumisen kannalta erittäin tärkeää. Eläytymismenetelmää käytettäessä on tapana varioida vähintään kahta eri kehyskertomusta niin, että saadaan kaksi toisistaan vain yhden tekijän osalta (esim. positiivinen ja negatiivinen) muuttuvaa kehyskertomusta. Tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusta:

*(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.*

Aineisto kerättiin molemmissa oppilaitoksissa ennen pelastuslain mukaista omatoimisen varautumisen poistumisharjoituskoulutusta. Aikaa tarinoiden kirjoittamiseen annettiin noin 20 minuuttia ja tämä oli riittävä aika vastausten kirjoittamiseen. Pääsääntöisesti eläytymismenetelmää käytettäessä vastaajalle arvotaan yksi kehyskertomuksista. (Eskola ym. 2017.) Tässä tutkimuksessa kuitenkin kokeiltiin, mitä tapahtuu, kun vastaaja saa itse valita kumman kehyskertomuksen kahdesta mahdollisesta valitsee ja niinpä tutkimukseen osallistuville opiskelijoille oli monistettu kehyskertomuksen molemmat variaatiot paperin eri puolille. Ennen kehyskertomuksen kirjoittamista opiskelijat ohjeistettiin valitsemaan oman käsityksensä pohjalta joko positiivisen tai negatiivisen variaation ja kirjoittamaan tarinan sen pohjalta. Valinnalla haluttiin saada selville metodologisen kokeilun lisäksi myös sitä, miten tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokevat oppilaitoksen turvallisuusasiat.

Näin ollen kukin vastaaja pohti jo ennen tarinan kirjoittamista omaa käsitystä oppilaitoksen turvallisuuden nykytilasta ja päätti, tuleeko tarinasta positiivinen vai negatiivinen. Koska tutkimukseen osallistuneiden määrä oli varsin laaja ja aineiston keräämiseen oli varattu rajallinen aika, opiskelijat ohjeistettiin kirjoittamaan joko positiivisen tai negatiivisen tarinan. Kaiken kaikkiaan positiivisia tarinoita oli yhteensä (n=124), joista ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden tarinoita oli (n=77) ja vapaan sivistystyön opiskelijoiden tarinoita (n=47). Negatiivisia tarinoita oli yhteensä (n=63), joista ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden tarinoita oli (n=49) ja vapaan sivistystyön opiskelijoiden tarinoita (n=14).

Aineiston analysointi aloitettiin litteroimalla tarinat yhteen tiedostoon. Litteroitua aineistoa kertyi

kokonaisuudessaan 45 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 11 ja riviväli 1). Aineisto järjestettiin litteroinnin yhteydessä kehyskertomuksittain ja oppilaitoksittain. Aineiston analysointi eteni aineiston koodaamisen kautta tarkempaan teemoitteluun. Litteroidusta aineistosta koodattiin värikoodein tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita ja analyysiyksikköinä toimivat yksittäiset sanat, lauseet, kappaleet ja pidemmät tekstiosiot. Koodauksen jälkeen aineisto järjestettiin ja teemoiteltiin aineistosta eniten esille nostettujen teemojen mukaan. Teemoittelun jälkeen laskettiin esille eniten mainitut teemat oppilaitoksittain ja verrattiin näitä keskenään.

Tutkimuksen aineisto osoittautui varsin laajaksi ja monisyiseksi. Lähes jokaisessa tarinassa esiintyi aiheeseen liittyviä näkökulmia. Esille nousivat selkeästi erilaiset painotukset ja teemat molemmista oppilaitoksista, mutta yhtäläisyyksiäkin löytyi. Esille nousseet teemat välittyivät positiivisten variaatioiden kautta, sekä peilautuen päivänvastaiseksi negatiivisen variaation kautta.

Tulokset on esitetty jakaen ne kehyskertomuksittain kahteen pääluokkaan: turvallisuus hyvällä tolalla ja turvallisuus huonolla tolalla. Tulokset on esitetty vertailevasti niin, että positiivisen tuloksen yhteydessä on esitetty saman teeman esilletulo myös negatiivisten tarinoiden puolella. Luokkia avulla vertaillaan kahden erityyppisen oppilaitoksen opiskelijoiden kokemaa tunnetta turvallisuudesta sekä tuodaan esille tutkittavien opiskelijoiden ääntä aineistolainauksin. Toisin kuin yleensä, tässä tutkimuksessa käytetään peräkkäin monia lyhyitä eri vastaajilta peräisin olevia sitaatteja. Tällä metodologisella ratkaisulla pyritään kuvaamaan aineiston keskeisiä teemoja mahdollisimman laajasti.

## Tulokset

### Turvallisuusasiat ovat hyvällä tolalla (n=124)

Positiivisissa tarinoissa paloturvallisuus ja siihen liittyvät osatekijät nousevat molempien oppilaitosten vastaajien tarinoissa eniten esille. Yhtenä keskeisimpänä turvallisuutta tuovana tekijänä tarinoissa kuvattiin **hätäpoistumisteiden merkitys** (n=32). Vastajat toivat selkeästi esille, että heille on tärkeä tietää, missä hätäpoistumisreitit ovat ja se, että poistumisreitit ovat merkitty selkeästi.

*Laitoksemme turvallisuusasiat ovat hyvällä tolalla, koska meillä on selkeät poistumisreitit hyvin ohjattuna.*

*Tää on kuiteskin iso alue ja täällä on paljon hyvin merkittyjä poistumisreittejä.*

*Poistumistiet on ainakin merkitty selkeästi.*

*Poistumistiet on selvästi esillä.*

*Koulumme poistumistiet on merkitty hyvin.*

*Oppilaitoksen poistumistiet on selvästi näkyvissä.*

Pelastuslain 9 § velvoittaa rakennuksen omistajaa, haltijaa sekä toiminnanharjoittajaa huolehtimaan siitä, että rakennuksessa olevat henkilöt pystyvät tulipalossa tai muussa äkillisessä vaaratilanteessa poistumaan rakennuksesta tai että heidät voidaan pelastaa muulla tavoin. (Waitinen ym. 2009, 15; Pelastuslaki 379/2011). Pelastuslain 10 § edellyttää rakennuksen omistajaa, haltijaa sekä toiminnanharjoittajaa osaltaan huolehtimaan siitä, että uloskäytävät ja kulkureitit pidetään kulkukelpoisina, esteettöminä ja sellaisessa kunnossa, että niitä voidaan käyttää turvallisesti ja tehokkaasti. Uloskäytävät ja kulkureitit tulee tarvittaessa merkitä ja valaista asianmukaisesti (Waitinen, Ripatti & Becker 2011, 31; Pelastuslaki 379/2011).

**Hätäpoistumisteiden merkitys** nostettiin esille myös negatiivisissa tarinoissa. Ammatillisen toisen asteen opiskelijoista (n=15) osa koki turvattomuutta tuovana asiana sen, ettei tunne poistumisreittejä tai ne eivät ole esteettömiä. Vastauksissa esille nousi myöskin se, ettei vastaaja tiennyt myöskään sitä, mihin hätäpoistumisreittiä pitkin tulee mennä, eli mikä on yleinen kokoontumispaikka.

*En tiedä missä on pelastustiet, enkä tiedä mitkä on kokoontumispaikat.*

*Se on kyllä outoa, ettei olla millään tavoin käyty mitään pelastautumisreittejä tai kokoontumispaikkoja opiskelun alussa.*

*Huomasimme, että hätäpoistumistiet on usein tukossa.*

Suomessa syttyy vuosittain keskimäärin 100 koulupaloa, joiden yleisin syytymisyys on loisteputkivalaisimen

kuristimen kärkeäminen (PRONTO 2016). Oppilaitoksissa harjoitellaan nykyisin Sisäasiainministeriön suosituksen mukaisesti poistumista kaksi kertaa lukuvuoden aikana. Poistumisharjoittelun tavoitteena on, että jokainen ymmärtää poistumisturvallisuuden merkityksen oppilaitoksessa, sisäistää oman roolin poikkeustilannetoiminnassa ja saavuttaa itsevarmuuden sekä luottamuksen omaan osaamiseen poikkeusoloissa. Tuli-  
palotilanteessa yksilön kannalta tärkein rakenteellinen turvallisuustekijä on mahdollisuus esteettömään poistumiseen. Kaikista tiloista tulee aina olla kaksi toisistaan riippumatonta poistumisreittiä. (Waitinen ym. 2011, 15.) Oppilaitokset ovat yleensä monikerroksisia ja isoja rakennuksia, joten poistumisturvallisuuden kannalta on erityisen tärkeää, että rakennuksessa päivittäin operoivat henkilöt tuntevat rakennuksen myös poistumisturvallisuuden näkökulmasta.

Paloturvallisuus korostuu vastaajien positiivisissa tarinoissa myös siten, että **alkusammutusvälineiden saatavuutta ja sijaintia korostettiin voimakkaasti** vastauksissa (n=32). Molempien oppilaitosten vastaajat kokivat, että on tärkeää tietää, missä alkusammutusvälineet sijaitsevat ja kuinka käyttää niitä. Pelastuslain 12 § velvoittaa rakennuksen omistajaa, haltijaa sekä toiminnanharjoittajaa huolehtimaan siitä, että sammutus-, pelastus- ja palontorjuntakalusto, sammutus- ja pelastustyötä helpottavat laitteet sekä palonilmais-, hälytys- ja muut onnettomuuden vaaraa ilmaisevat laitteet on pidettävä toimintakunnossa sekä huollettava ja tarkastettava asianmukaisesti (Pelastuslaki 379/2011).

*Mielestäni paloturvallisuus on hyvällä tolalla, koska palosammuttimia on ripoteltu ympäri koulua.*

*Noi sammuttimet on hyvin iskussa ja hyvin esillä, ettei tarvi ettiä, jos tapahtuis jotain.*

*Sammuttimia löytyy seinältä.*

*Palosammuttimia ja sprinklereitä löytyy.*

Muutaman vaahtosammuttimenkin olen nähnyt siellä sun täällä.

**Alkusammutusvälineiden saatavuus** ja sijainti mainittiin myös negatiivisissa tarinoissa. Vapaan sivistystyön opiskelijoista (n=3) ja ammatillisen toisen asteen opiskelijoista (n=6) mainitsivat alkusammutusvälineiden saatavuuden tärkeyden. Vastauksista tulee esille myös se, että opiskelijoilla ei ole tietoa siitä, missä alkusammutusvälineet sijaitsevat.

*Palosammuttimia ei jostain syystä ole hyvin saatavilla.*

*Missä on esimerkiksi vaahtosammuttimet, vai onko niitä ollenkaan?*

*Jos tulipalo nyt yllättäisi & se olisi helppo sammuttaa itse, ei ole hajuakaan missä sammutuspeite tai sammutin löytyy.*

*Myö ei tiedetä missä on palosammuttimet*

Paloturvallisuuden ja siihen läheisesti liittyvien tekijöiden korostuminen tuli esille molempien oppilaitosten opiskelijoiden tarinoista. Mielenkiintoista on, että vain ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen opiskelijat korostivat tarinoissaan **ensiaputarvikkeiden saatavuuden** ja sijainnin tärkeyttä (n=16). Vastaajat kokivat tarpeelliseksi ensiapukaapit ja sen, että tietävät missä kaappi sijaitse ja mitä sieltä löytyy.

*Ensiapukaapit on tosi hyvät!*

*Kun vaan kulkee silmät auki niin huomaa EA-pisteitä.*

*Jokaisessa talossa on ensiapukaapit.*

*Olen usein ystävän kanssa puhunut, kuinka hyvin on löydettävissä ensiaputarvikkeet.*

*Ensiapupakkauksia on luokissa ja käytävillä.*

Vastaajien kokema ensiapukaappien tarpeellisuus on osittain selitettävissä sillä, että opiskelijat opiskelevat ammattiin ja suuri osa oppilaitoksella tapahtuvasta opetuksesta tapahtuu käytännön työtilanteissa ja näin ollen ensiaputarvikkeiden tarve korostuu, koska käytännön tilanteissa pieniä haavereita sattuu. Erikoista on, etteivät vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijat, jotka asuvat oppilaitoksella, kaivanneet ensiapukaappeja.

**Ensiaputarvikkeiden saatavuus** nousi esille myös negatiivisissa tarinoissa. Ammatillisen toisen asteen opiskelijoista (n=7) nosti esille ensiaputarvikkeiden saatavuuden. Vastaajat olivat varsin tyytymättömiä siihen, että laastarit loppuvat ensiapukaapeista usein. Osa vastaajista koristi sitä, ettei tiedä, missä ensiapukaapit sijaitsevat.

*Laastareita ei lähes koskaan ole ensiapulaatikossa.*

*Laastarit olivat taas loppu ensiapulaatikosta.*

*En tiedä missä täällä on laastareita.*

*Käytävillä on näkynyt ensiapupakkauksia, joista tosin on usein laastarit loppu silloin kun niitä tarvitsi.*

Työturvallisuuslain 46 § velvoittaa, että työnantajan on huolehdittava työntekijöiden ja muiden työpaikalla olevien henkilöiden ensiavun järjestämisestä työntekijöiden lukumäärän, työn luonteen ja työolosuhteiden edellyttämällä tavalla (Työturvallisuuslaki 738/2002). Käytännössä lain pykälä tarkoittaa, että oppilaitoksissa on otettava teoria- ja käytännön opetuksessa työolosuhteet huomioon ja varauduttava tarpeelliseen määrään ensiapukaappeja ja huolehdittava kaappien sisällön päivittämisestä säännöllisesti

Ensiapukaappien sijainti nousi esille ainoastaan ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden tarinoissa, mutta vastaavasti vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijoiden tarinoissa korostui **avain- ja oivturvallisuus** (n= 13). Vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijat kokivat, että turvallisuutta oppilaitoksessa lisää se, että jokaisella opiskelijalla on oma avain, jolla pääsee omaan majoitushuoneeseen sekä luokahuoneeseen.

Vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijat opiskelevat internaattipedagogiikan mukaan, johon kuuluu oleellisena osana se, että opiskelijat asuvat oppilaitoksella ja myös oppiminen luokahuoneissa jatkuu myöhäiseen iltaan.

*Oma rauha ja lukot ja avain luovat turvallisuuden tunnetta.*

*Suurin osahan pääsee vain huoneisiin jos käyttää avaimissa olevaa avainkorttia.*

*Vain tägillä ja avaimilla tietyt ihmiset eli opiskelijat ja henkilökunta pääsevät niillä tiettyihin tiloihin.*

*Ovet on lukossa öisin ja vain täkyllä pääsee sisään.*

Kulunvalvonnalla ja lukituksella ohjataan opiskelijoiden ja henkilöstön pääsyä oppilaitoksen eri tiloihin. Näin ollen opiskelijoiden kulku oppilaitoksen tiloissa on osittain rajattua. Toimiva kulunvalvonta ja lukitus ovat olennaisia tekijöitä oppilaitoksen turvallisuusriskienhallinnassa. Kun oppilaitoksen ulko-ovet pidetään lukituina ja kulku on valvottua, asiattomien henkilöiden sisäänpääsyn riski pienenee. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, 48.)

**Avain- ja oivturvallisuus** nousi esille myös negatiivisissa tarinoissa. Vapaan sivistystyön opiskelijoista (n=5) koki, että turvattomuutta lisää, kun kuka tahansa voi kävellä virka-aikaan oppilaitoksen pääovesta sisään.

*Kuka vaan pääsee etuovesta sisälle päivällä ja aulassa ei aina ole ketään katsomassa ketä sisälle tulee.*

*Ulko-ovista voi päiväsaikaan kävellä kuka tahansa hyypiö.*

*Päivisin kuka tahansa voi päästä tänne sisään harhailemaan.*

Oppilaitoksen rakennusten rakenteellisilla ja mekaanisella suojauksella on merkittävä ennaltaehkäisevä vaikutus. Tekniset turvajärjestelyt ehkäisevät ilkivaltaa, varkauksia ja väkivaltaa koulussa ja sen alueella. Parhaimmillaan ne lisäävät myös opiskelijoiden ja henkilökunnan kokonaisvaltaista turvallisuutta. (Sisäasiainministeriö 2010, 19.)

Fyysisten turvallisuustekijöiden lisäksi vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijoiden tarinoissa korostui henkinen ulottuvuus eli oppilaitoksen **ilmapiiri ja yhteishenki** (n=10) nostettiin esille. Oppilaitosyhteisössä tärkeimmät avaintekijät ovat onnistunut vuorovaikutus ja yhteistyö opiskelijoiden, opettajien ja koko henkilöstön kesken. Opiskelijoiden hyvinvointi edellyttää hyvinvoivaa oppilaitosta, jossa jokaisella opiskelijalla ja henkilökunnan jäsenellä on hyvä ja turvallinen olla. Ilmapiiri ja yhteishenki eivät nousseet esille negatiivisten tarinoiden puolella.

Oppilaitoksen tunnetila ja henkilöstön keskinäiset suhteet välittyvät opiskelijoille, joten oppilaitoksen tulisi panostaa myös henkilöstön hyvinvointiin. Hyvinvoiva henkilöstö kykenee hoitamaan työnsä hyvin ja oppilaitoksen tunneilmasto pysyy positiivisena. Oppilaitoksen tunneilmastoon kuuluu kolme asiaa: yhteisyyden tunne, henkilökohtaisten suhteiden lämpö ja sivistyneisyys sekä turvallisuuden tunne. (Uusikylä 2006, 17.) Ystävällisyys ja toisten auttaminen, yhteisöllisyys sekä luottamus siihen, että voi saada apua, antavat opiskelijoille tunteen turvallisuudesta

*Varmasti hädän tullen oppilaat ja muu henkilökunta auttaa toisiaan.*

*Ylipäättään ilmapiiri on sellainen että oppilaiden turvallisuudesta ja hyvinvoinnista huolehditaan.*

*Kyllä mie oon hirveesti nauttinu olostani täällä.*

*Turvallisuuden tunne syntyy enemmänkin luottamuksesta toisiin, kuin kaikkeen varautumisesta.*

*Turvallisuus muodostuu ilmapiiristä. Hyvässä ja turvallisessa ilmapiirissä voi olla rauhallisin mielin.*

Turvallisuuden tunne oppilaitoksessa on subjektiivinen ilmiö ja se rakentuu osittain siitä, millainen ilmapiiri opiskelijan omassa ryhmässä vallitsee. Oppilaitosyhteisön arvostukset ja toimintamallit ratkaisevat esimerkiksi sen, voiko omassa ryhmässä olla oma itsensä ja ilmaista tunteitaan sekä sen, tukevatko yhteisön jäsenet tarvittaessa toisiaan (Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski & Virta 2012, 128).

### **Turvallisuusasiat ovat huonolla tolalla (n=63)**

Negatiivisissa tarinoissa löytyy molempien oppilaitosten osalta varsin paljon samankaltaisuuksia. Tarinoista löytynyt isoin yhteinen nimittäjä on **yleinen kritiikki**, jota ilmeni ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen opiskelijoiden osalta (n=16) ja vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijoiden osalta (n=13).

Tarinoista käy ilmi, että vastaajat kokevat tyytymättömyyttä siihen, miten jokin yksittäinen asia on hoidettu, tai ei ole hoidettu. Kritiikkiä tuli pihan hiekoituksesta, valvontakameroiden toimimattomuudesta, vartijan vähäisestä läsnäolosta ilta- ja yöaikaan sekä koettiin, että turvavälineitä ei ole saatavilla tai niiden sijainti ei ole tiedossa.

*Entäs toi yövartija? Kyllä mä sen aina välillä näen. Tosin jotkut sanoo, että se saattaa vaan kävellä aulassa ja lähtee sitten pois, mutta en mä ole kiinnittänyt siihen huomiota.*

*Ajotie koululle on kovin pimeä & kapea ja harva noudattaa nopeusrajoituksia. Pihojen hiekoitus kaisi myös petraamista.*

*Laastareita ei lähes koskaan ole ensiapulaatikossa. Hätäpoistumisteiden edessä on tavaraa.*

*Defibrillaattorit sun muut pelastussuunnitelmat on, mutta opiskelijahuoltoa ei niinkään.*

Yleisen kritiikin taustalta löytyy varmasti monia eri nimittäjiä. Yksi näistä on se, että opiskelijoille ei ole kerrottu asioita tarpeeksi selkeästi tai he ovat olleet poissa silloin, kuin asioita on käsitelty. **Yleistä kritiikkiä** esiintyi myös positiivisissa tarinoissa. Vapaan sivistystyön opiskelijoista (n=8) ja ammatillisen toisen asteen opiskelijoista (n=6) nosti esille samoja epäkohtia, joita tuotiin esille negatiivisissa tarinoissa. Osa opiskelijoista ei pidä turvajärjestelyistä ja kokee ne tarpeettomiksi:

*Oppilaitokselle johtava tie on varsinkin talvella tosi pimeä ja liukas.*

*Ainoana miinuspuolena on talvisin huonosti hiekotetut pihat.*

*Nää kaikki lukitut ovet ihmetyttää.*

*Vartija vois käydä useammin.*

*Jos turvallisuutta lisättäisiin yhtään enempää se saisi vaikutuksen vankilalta jossa on aseistetut vartijat ja sähköaidat.*

Molempien oppilaitosten vastauksissa **tietämättömyys** turvallisuudesta tai siihen liittyvistä tekijöistä (n=20) koettiin varsin yleiseksi syyksi siihen, miksi oli päädytty valitsemaan negatiivinen kehyskertomus. Moni vastaaja näytti kokevan varsin negatiivisesti sen, ettei tiedä jotain turvallisuuteen liittyvää asiaa, tai jotain ei ole kerrottu. Tämä toistui varsin samankaltaisena useassa tarinassa:

*Huomasimme luokkatoverin kanssa että koulussa poistumisreitit on hyvin merkattu mutta muuta turvallisuusasioista emme ole kuulleet. Olimme yhtä mieltä asiasta ettei kukaan ollut käynyt näitä asioita meidän kanssa läpi.*

*Minulla ei ole kovin hyvää käsitystä koulumme turvallisuudesta. Konehommista asiasta on puhuttu mutta se ei kyllä mielestäni riitä. En tiedä, minne missäkin hätätilanteessa kuuluu mennä, tai pitääkö jotain erityistä ottaa huomioon. Ja missä on esimerkiksi vaahtosammuttimet, tai onko niitä ollenkaan?*

*Yleistä turvallisuus säännöistä ei olla kauhean usein puhuttu tai infottu, sitä voisi vähän parantaa.*

Vastauksista tulee selkeästi ilmi, että tämän päivän nuoret aikuiset ovat valveutuneita ja kiinnostuneita myös oppilaitoksen yleisistä turvallisuusasioista. Tähän viittaa vahvasti myös se, että positiivisten tarinoiden tärkeimmiksi asioiksi koettiin nimenomaan oppilaitoksen yleiseen turvallisuuteen liittyvät tekijät; tiedetään, missä poistumisreitit ja alkusammutusvälineet sekä ensiapukaapit sijaitsevat. Tietämättömyys ei esiintynyt positiivisissa tarinoissa.

Perinteisesti on ajateltu, että onnettomuuden sattuessa oppilaitoksessa on paikalla aina henkilökuntaa, joka on koulutettu toimimaan erilaisissa uhka- ja vaaratilanteissa. Henkilökunnan tehtävä on taata opiskelijalle fyysisesti ja henkisesti turvallinen ympäristö. Oppilaitosten turvallisuutta koskeva keskustelu on selkeästi muuttunut ja osana tätä muutosta valveutuneet nuoret tulisi ottaa vahvasti mukaan oppilaitoksen turvallisuustyöhön.

Ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen opiskelijoiden tarinoissa nostettiin esiin **työturvallisuuden** (n=8) liittyvät asiat, jotka koettiin negatiiviseksi. Opiskelijat opiskelevat ammattiin, jolloin suuri osa oppimisesta tapahtuu oppilaitoksella aidoissa oppimisympäristöissä ja työelämän tilanteissa. Tällöin korostuvat työturvallisuuteen liittyvät tekijät. Opiskelijoiden tarinoissa käy kuitenkin selkeästi ilmi, että vastaajat ovat osin pettyneitä työturvallisuuden opetukseen ja siihen, etteivät opettaja ja ohjaava henkilökunta huolehdi esimerkiksi suojavälineiden käytöstä:

*Välillä tuntuu, ettei henkilökunnalla ole kiinnostusta kertoa näistäkään asioista, muuta kuin ohimennen mainitsemalla. Esimerkkejä: koneita käytetään ilman turvakengkiä, hengityssuojaimia käytetään harvoin, kasvinsuojeluasioissa ei käytetä tarvittavia suojarusteita.*

*Suojavälineitä ei myöskään tarvi käyttää koneiden kanssa.*

**Työturvallisuuteen** liittyvät asiat nostettiin esille myös ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden (n=3) positiivisissa tarinoissa. Positiivisen tarinan osana esille nostettiin kritiikkiä suojavälineistä ja siitä, että henkilökunta ei valvo niiden käyttöä.

*Opiskelijoille tarjotaan työturvallisuuskoulutus ja opetetaan oman alan turvallisuusvaatimukset.*

*Niiden toteutumista ei sen sijaan tarkkaan valvota, asioita tehdään väärin ja sanotaan, että töissä ei sitten toimita näin.*

Käytännön työtehtäviä suoritettaessa henkilökunnan jäsenten tulee olla sitoutuneita työturvallisuuteen, suojavälineiden käyttöön ja vaativan suojavälineiden käyttöä myös opiskelijoilta. Laki ammatillisesta koulutuksesta 19 § kuvaa opiskelijan työturvallisuutta seuraavasti: *Työnantaja vastaa työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävässä koulutuksessa opiskelijan työturvallisuudesta siten kuin siitä työntekijöiden osalta säädetään ja määrätään myös silloin, kun opiskelija ei ole työsopimussuhteessa taikka virkasuhteessa tai siihen verrattavassa julkisoikeudellisessa palvelussuhteessa työnantajaan* (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998). Opiskelijan suorittaessa oppilaitoksen oppimisympäristöissä työvuoroja tai työssä oppimisjaksoa rinnastetaan oppilaitos työpaikkaan, jolloin oppilaitoksen tulee vastata opiskelijan työturvallisuudesta kokonaisvaltaisesti.

Työturvallisuuslain 15 § mukaan työnantajan on hankittava ja annettava työntekijän käyttöön erikseen säädetyt vaatimukset täyttävät ja tarkoituksenmukaiset henkilönsuojaimet, jollei tapaturman tai sairastumisen vaaraa voida välttää tai riittävästi rajoittaa työhön tai työolosuhteisiin kohdistuvilla toimenpiteillä. Työnantajan velvollisuus on valvoa suojainten käyttöä. (Työturvallisuuslaki 738/2002.)

## **Pohdinta ja johtopäätökset**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, mitkä asiat lisäävät opiskelijan kokemaa turvallisuudentunnetta oppilaitoksessa ja mitkä tekijät aiheuttavat turvattomuutta vertailemalla ammatillisen toisen asteen ja vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijoiden eläytymismenettelyvastaauksia. Molempien yksiköiden opiskelijat kokivat tärkeimpänä turvallisuutta luovana tekijänä sen, että tunnetaan poistumisteiden sijainnit sekä tiedetään, missä alkusammutusvälineet ja ensiapukaapit sijaitsevat. Tämän voidaan tulkita kertovan osittain siitä, että nyt opiskelemissa olevat opiskelijat eivät ole vielä unohtaneet Jokelan ja Kauhajoen oppilaitoksissa tehtyjä äärimmäisiä väkivallantekoja. Erilaiset turvallisuutta tuovat tekijät korostuvat niillä opiskelijoilla, jotka asuvat oppilaitoksella opiskeluvuorot. Tällöin on luonnollista, että avain- ja oviturvallisuus sekä oppilaitoksen yhteisöllisyys nostetaan voimakkaasti esille. Ulkopuolisten henkilöiden ei haluta pääsevän sisälle oppilaitokseen ja ilta-aikaan on hienoa, kun yhteisöllisyys tuo mukanaan yhteenkuuluvuutta yhdessä tekemisen muodossa.

Tutkimuksen negatiivisissa tarinoista on nostettavissa esille kolme pääteemaa: (1) yleinen kritiikki,

(2) tietämättömyys turvallisuusasioista ja (3) puutteet työturvallisuudessa. Yleistä kritiikkiä antoivat molempien oppilaitosten opiskelijat ja kohteena oli tyytymättömyys siihen, kuinka turvallisuusasiat hoidetaan oppilaitoksen puolesta. Tietämättömyydessä esille nostettiin vastaajien tietämättömyys turvallisuudesta ja siihen liittyvistä asioista. Työturvallisuuden osalta kritisoitiin sitä, ettei tarvittavia suojavälineitä ole saatavilla tai henkilökunta ei valvo niiden käyttöä.

Oppilaitoksen turvallisuustoiminnan takana on organisaation toimintakulttuuri, joka mahdollistaa hyvän turvallisuuskulttuurin kehittämisen. Oppilaitoksessa viihtyminen perustuu hyvään toiminta- ja turvallisuuskulttuuriin. Oppilaitoksen hyvä toiminta- ja turvallisuuskulttuuri ei palvele vain henkilöstöä, vaan se tukee kaikkia oppilaitoksessa työskenteleviä. Toimintakulttuurin paras ilmentäjä on tapa, jolla oppilaitoksen jäsenet toisensa kohtaavat; oppilaitoksessa osoitetaan kunnioitusta ja arvostusta toisia kohtaan. Turvallisuuskulttuurin paras ilmentäjä on tapa, jolla oppilaitoksen jäsenet suhtautuvat yhteiseen turvallisuuteen jokaisen kantaessa omalta osaltaan vastuun ja pitäen kiinni sovituista pelisäännöistä.

Vastaajat eivät tuoneet tarinoissaan esille sellaisia tekijöitä, jotka kertoisivat oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin olevan huonolla tolalla, jonka voidaan tulkita kertovan siitä, että opiskelijat pitävät oppilaitoksensa turvallisuuskulttuuria hyvänä. Tätä tukee myöskin se, että positiivisissa tarinoissa tuli esille opiskelijoiden kiinnostus saada lisää tietoa koko oppilaitoksen turvallisuutta koskevista asioista. Negatiivisissa tarinoissa sävy oli varsin rento ja humoristinen, eikä vastauksissa ilmennyt mitään sellaista seikkaa, jonka nojalla vastaajien voidaan olettaa pitävän oppilaitoksen turvallisuutta huonona.

Oppilaitoksessa tulee voida työskennellä turvallisessa oppilaitosympäristössä, jossa erilaiset uhat ja vaarat eivät varjosta päivittäistä perustehtävää ja työn tavoitteita toteutumasta. Työpaikan uhka- ja vaaratilanteet heikentävät työkykyä ja altistavat pitkillekin sairauspoissaoloille ja pahimmillaan voivat aikaistaa eläkkeellelääntöhalukkuutta. Työterveyden määritelmässä turvallisuutta pidetään keskeisenä tekijänä hyvinvoinnin ja työn sujuvuuden ohella. (Teperi 2014, 9.) Suomen viranomaiset ovat päivittäneet toimintamalleja ja kiristäneet toimenpiteitä, joilla pyritään ehkäisemään edellämämainitun kaltaisia väkivallantekoja jo ennakolta sekä lisätä viranomaisten toimintavalmiutta. Toimenpiteiden tavoitteena on opiskelijoiden ja henkilökunnan turvallisuuden takaaminen kaikissa tilanteissa. Tähän sisältyy yhteinen näkemys siitä, että päivittäinen turvallisuus on erittäin merkittävä tekijä, jonka takaamiseksi on oltava riittävät resurssit (Sisäasiainministeriö 2010, 3).

Työympäristöllä on suuri merkitys oppilaitoksen jokapäiväisessä arjen työssä, opiskelussa, oppimisessa ja viihtyvyydessä. Hyvä työympäristö kannustaa luovaan oppimiseen ja opettamiseen ja muodostaa olosuhteet kasvulle ja kehitykselle sekä tukee yhteisöllisyyttä. Oppilaitosyhteisö on monimutkainen verkosto ihmissuhteita, työsuunnitelmia, lukujärjestyksiä ja päivittäisiä toimintoja, joille koulurakennus tarjoaa fyysisen tapahtumaympäristön omine materiaalivirtoineen ja sisäisine vaatimuksineen (Tapaninen 2006, 53). Oppilaitoksen arvoihin on kuuluttava jokaisen henkilökunnan jäsenen oikeus turvalliseen työympäristöön myös henkilökohtaisen koskemattomuuden osalta. Turvallisen työympäristön kehittäminen oppilaitoksen henkilöstölle luo samalla turvallisen oppimisympäristön opiskelijoille. (Kyllönen & Rickman 2011, 21.)

Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri muodostuu yksilön käsityksinä, arvoina, asenteina sekä rooleina ja osittain koko organisaation toimintamalleina, sääntöinä, vuorovaikutuksena ja ilmapiirinä. Oppilaitoksen edellytetään olevan turvallinen ympäristö niin opiskelijalle, kuin työntekijälle sekä antavan toimivan mallin erinomaisen turvallisuuskulttuurin ylläpitämisestä arjen toimintakulttuurina. Ongelmaksi muodostuu, että oppilaitokset joutuvat itse kehittämään turvallisuuskulttuuriaan tilanteessa, jossa turvallisuutta kasvatuksen kontekstissa ilmiönä, osaamiskompetenssina tai opetuksen sisältönä koskevia laajoja tutkimuksia ei ole saatavilla. (Lindfors 2012, 14.)

Suomalainen koulutusjärjestelmä on viime vuosina ollut laajojen muutosten kourissa. Suuret muutokset ovat koskeneet ammatillista toista astetta, kun ammatillinen koulutus on muutettu osaamisperusteiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja on lisätty ja sääntelyä ja päällekkäisyyttä purettu (OKM). Muutosten ristipaineet heijastuvat koko työyhteisöön ja välittyvät opiskelijoille asti. Turvallisuuteen on viime vuosina panostettu oppilaitoksissa ja painetta tähän ovat lisänneet uudet ja tiukentuneet viranomaismääräykset. Isoja muutoksia on tullut muun



muassa oppilaitosten poistumisharjoituksiin, kun pelastuslaitokset joutuivat vuoden 2015 alusta lähtien raportoimaan toimialueidensa oppilaitosten poistumisharjoitukset Sisäasiainministeriölle (Sisäisen turvallisuuden ohjelma STO III). Osa uudistusta on ollut myös oppilaitosten palotarkastusten uudistettu auditointimalli, jossa tarkastuksen sisältöä on osin laajennettu koskemaan myös turvallisuusjohtamista sekä turvallisuusviestintää- ja osaamista.

Turvallisuuskulttuurin kehittämisen tulee olla mitattaviin tavoiteisiin pohjautuvaa, jolloin turvallisuuskulttuuri on yläkäsite, jota luodaan kehittämällä ja tavoittelemalla erilaisia alataavoitteita. Alataavoitteet ovat lyhyen, keskipitkän ja pitkän aikavälin tavoitteita. (Cooper 2000, 114.) Hyvän turvallisuuskulttuurin omaavan oppilaitoksen turvallisuustoiminnasta löytyy kolme osatekijää: (1) turvallisuusasioiden arvostus ja oikeat arvot, (2) riittävät tiedot ja taidot sekä (3) päivittäiset käytännön turvallisuusteot ja turvallisuustietoinen toiminta. Mikäli joku näistä osatekijöistä puuttuu, ei turvallisuuskulttuuri oppilaitoksessa ole sillä tasolla, millä sen tulisi olla. (Waitinen & Ripatti 2009, 4 – 7; Linjala & Waitinen 2010, 5.)

Oppilaitosturvallisuuden kehittämisen tavoitteena tulisi aina olla oppilaitoksen toimintakyvyn lisääminen. Kehittämisen ensisijaisena tarkoituksena tulisi olla kaikille turvallinen oppilaitos, jossa henkilöstö voi rauhallisin mielin tehdä töitä ja opiskelijat keskittyä opiskeluun, eikä kenenkään tarvitse pelätä esimerkiksi tapaturmia, väkivaltaa tai ympäristöstä johtuvalle sairaudelle altistumista (Paasonen ym. 2012, 29). Oppilaitoksen johdon roolilla on suuri merkitys organisaatiokulttuurin kehittämässä. Mikäli johto ei ymmärrä tarvetta muutokselle alttiin organisaatiokulttuurin rakentamisessa, mitään ei oikeastaan ole enää tehtävissä (Juuti & Virtanen 2009, 59). Mikäli johto ei sitoudu organisaatiokulttuurin kehittämiseen, ei turvallisuuskulttuuria ole mahdollista kehittää. Hyvä johtamiskulttuuri, hyvät organisaation sisäiset toimintamallit ja henkilöstön yhteishenki tukevat oppilaitoksen toiminta- ja turvallisuuskulttuurin rakentumista.

Suomalaisissa oppilaitoksissa organisaatiokulttuurin ymmärtäminen on olennainen osa oppilaitoksen johtamista ja turvallisuuskulttuurin rakentumista (Waitinen 2016, 16 – 17). Johdolla on tärkeä tehtävä, että hyvä turvallisuuskulttuuri oppilaitoksessa pääsee kehittymään. Oppilaitosturvallisuus ja turvallisuusjohtaminen sekä turvallisuuteen liittyvien lakisääteisten tehtävien ja vastuiden hoitaminen edellyttää oppilaitoksen johdolta ja henkilökunnalta oikeaa asennetta turvallisuustyöhön ja erityisosaamista.

Jatkossa tutkimuksen fokus on syytä kohdentaa turvattomuutta tuoviin tekijöihin. Toinen tärkeä tutkimuksen aihe olisi selvittää oppilaitosten hyvän turvallisuuskulttuurin mahdollistavat tekijät, eli miten oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria voidaan rakentaa. Tällä hetkellä tutkittua tietoa aiheesta ei ole saatavilla.

Tutkimuksen aineisto koostui eläytymismenetelmän avulla kerätyistä vastauksista. Menetelmän avulla saatiin kerättyä aineisto, jossa vastaajan voidaan ajatella eläytymisen kautta heijastaneen omia tuntemuksiaan koskien oppilaitoksen turvallisuuden nykytilaa. Vastaaja eläytyi tilanteeseen, jossa turvallisuus oli hyvällä tolalla tai huonolla tolalla. Näin saatiin kerättyä tietoa siitä, mikä vastaajalle tuo turvallisuuden tunnetta eli mitkä tekijät luovat turvallisuutta ja vastaavasti negatiivisen aineiston tarinoiden avulla päästiin analysoimaan sitä, mikä lisää turvattomuutta. Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston ensisijainen tarkoitus ei ole arvioida tarinoiden realistisuutta, vaan nostaa esiin tekijöitä, joilla voidaan analysoida vastaajan subjektiivisia tuntemuksia (ks. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 248).

Eläytymismenetelmän eri variaatioilla etsitään sitä, miten kehyskertomuksessa varioitava seikka vaikuttaa vastauksiin, niiden logiikkaan ja käytettyihin selityksiin. Eläytymismenetelmän taustalla on kokeellisen ajattelun logiikka (Wallin ym. 2015, 248). Tämän tutkimuksen kirjoitettujen tarinoiden peruslogiikka on kuitenkin selkeästi erilainen. Negatiiviset tarinat sisälsivät huumoria, olivat kirjoitustyyliltään rennompia ja ironisesti kirjoitettuja. Positiiviset tarinat olivat vakavampia, asiapitoisempia ja sisälsivät tarkkoja huomioita oppilaitosturvallisuuden osa-alueista. Tältä osin käytetyt kehyskertomukset eivät olleet yhteismittaisia.

Tässä tutkimuksessa vastaajalle annettiin kehyskertomuksen molemmat eri variaatiot samalla paperilla. Vastaaja pohti omaa käsitystään tutkittavasta aiheesta eli oppilaitoksen turvallisuuden nykytilasta jo ennen tarinan kirjoittamista ja päätti, kumman kehyskertomuksen haluaa kirjoittaa, positiivisen vai negatiivisen. Valinnalla tutkimukseen osallistuja osoitti, miten hän tutkittavan asian kokee eli tuleeko tarinasta positiivinen vai negatiivinen. Tutkittaessa vastaajien mielipidettä johonkin tiettyyn asiaan, saadaan vastaajien

tekemällä kehyskertomuksen valinnalla jo ensimmäinen tulos siitä, miten vastaajat tutkittavan asian kokevat.

Turvallisuuden tunne opiskelijalla muodostuu monista eri tekijöistä. Turvallisuutta lisäävät rakennusten palotekniset asiat sekä kiinteistö- ja toimitilaturvallisuuteen kuuluvat kulunvalvontalaitteistot lukituksineen ja avain turvallisuuksineen. Oppilaitosturvallisuuteen liittyy osaltaan vahvana turvallisuutta tuovana tekijänä myös henkinen turvallisuus, jonka tilasta kertoo oppilaitoksen ilmapiiri, yhteistyötoiminta sekä yhteisöllisyys. Turvallisuuskulttuuri oppilaitoksessa syntyy siitä, että asiat tehdään lainsäädännön edellyttämällä tavalla, turvallisuutta johdetaan ja turvallisuuden eteen tehty työ on johdonmukaista ja systemaattista. Opiskelijalle tämä työ näkyy siinä, että hän havaitsee jokapäiväisessä toiminnassaan erilaisia turvallisuuteen liittämää välineitä ja asioita. Hän kiinnittää huomiota hätäpoistumisteiden valoihin, ensiapukaappeihin, alkusammuttimiin, palovaroittimiin, turvakameroihin tai näkee tontilla ilta-aikaan kierrosta tekevän vartijan.

## LÄHTEET

- Cooper, M.D. 2000. Towards a model of safety culture. *Safety Science* 36 (2), 111–136. Saatavilla: <http://www.sciencedirect.com/helios.uta.fi/science/article/pii/S0925753500000357?np=y&npKey=51fac85d1457e953f19751cf67a5026e42b2ffbfcc7b6a688b02996e2c3a5c9>
- Eskola, J., Karaylan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M. Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Tampere University Press. Vertaisarvioinnissa oleva artikkelikäsitelmä.
- Glendon, A.I. & Stanton, N.A. 2000. Perspectives on safety culture. *Safety Science* 34 (1 – 3), 193–214. Saatavilla: <http://www.sciencedirect.com/helios.uta.fi/science/article/pii/S0925753500000138?np=y&npKey=51fac85d1457e953926eedd6e54195f2409eb4b3154a06b3ad1fa0107c8056d9>
- Guldenmund, F.W. 2000. The Nature of safety culture: a review of theory and research. *Safety Science* 34 (1 – 3), 215–257. Saatavilla: <http://www.sciencedirect.com/helios.uta.fi/science/article/pii/S092575350000014X?np=y&npKey=51fac85d1457e9535216aa47f48d54f61838ddf6f4b9dbc8bfd11eed7e4e21d0>
- Guldenmund, F. 2007. The use of questionnaires in safety culture research - an evaluation. *Safety Science* 45 (6), 723–743. Saatavilla: <http://www.sciencedirect.com/helios.uta.fi/science/article/pii/S0925753507000239?np=y&npKey=51fac85d1457e953120641c213ea6defd4bc285c28993254c0ac637d5e2cc4c3>
- Juuti, P. & Virtanen, P. 2008. Organisaatiomuutos. Helsinki: Otava.
- Kerko, P. 2001. Turvallisuusjohtaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.  
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630> (Luettu 28.2.2017.)
- Kyllönen, T. & Rickman, A. 2011. Henkilöturvallisuus koulussa. Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindfors, E. 2012. Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja kehittämishaasteita. Teoksessa E. Lindfors(toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö.
- Linjala, T. & Waitinen, M. 2010. Poistumisharjoitusopas. Helsinki: Suomen Palopäällystyöliitto.
- Mertanen, V. 2013. Turvallinen koulupäivä. Työterveyslaitoksen julkaisuja. Helsinki: Työterveyslaitos Opetus- ja kulttuuriministeriö. Oppilaitosrakennusten turvallisuus. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Ammatillisen koulutuksen reformi. Saatavilla: <http://minedu.fi/amisreformi> (Luettu 29.3.2017.)
- Opetushallitus. 2012. Opetustoimen turvallisuusopas.  
<[http://www.oph.fi/opetustoimen\\_turvallisuusopas?](http://www.oph.fi/opetustoimen_turvallisuusopas?) (Luettu 20.2.2017.)
- Paasonen, J. (toim.) Huuonon, T. & Paasonen, L. 2012. Oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen. Helsinki: Tietosanoma.
- Paasonen, J. & Huuonon, T. 2012. Turvallisuuskulttuurista ja sen tutkimusmenetelmistä. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö. 63–77.
- Pelastuslaki 379/2011. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110379#L3P15> (Luettu 23.2.2017.)
- PRONTO. 2016. Pelastustoimen resurssi- ja onnettomuustilastojärjestelmä. Sisäasiainministeriö  
<[http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja\\_D/D4\\_2016.pdf](http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja_D/D4_2016.pdf) (Luettu 2.3.2017.)
- Reiman, T. & Oedewald, P. 2008. Turvallisuuskriittiset organisaatiot. Onnettomuudet, kulttuuri ja johtaminen. Helsinki: Edita.
- Reiman, T., Pietikäinen, E. & Oedewald, P. 2008. Turvallisuuskulttuuri. Teoria ja arviointi. VTT Publications 700. <http://www.vtt.fi/inf/pdf/publications/2008/P700.pdf> (Luettu 24.2.2017.)

- Schein, E. 2009. Yrityskulttuuri selviytymisopas: tietoa ja luuloja kulttuurinmuutoksesta. Espoo: Suomen laa-  
tukeskus.
- Sisäasiainministeriö. 2010. Oppilaitosten turvallisuus. Työryhmän raportti. Sisäasiainministeriön julkaisu-  
ja 40/2009. Helsinki: Sisäasiainministeriö
- Sisäisen turvallisuuden ohjelma, STO III, toimeenpano pelastustoimessa. Pelastusalan keskusjärjestö SPEK.  
<http://www.spek.fi/loader.aspx?id=4413422f-0283-415d-b601-68a3b2d97ff7> (Luettu 29.3.2017.)
- Sorensen, J. N. 2002. Safety culture: a survey of the state-of-the-art. Reliability Engineering and System Sa-  
fety 76 (2) 189–204. Saatavilla: [http://www.sciencedirect.com/helios.uta.fi/science/arti-  
cle/pii/S0951832002000054?np=y&npKey=d40ac8d139ca08da19fb53f4e77f103abf01d929fe420b3eb604b  
a17039ba2f6](http://www.sciencedirect.com/helios.uta.fi/science/article/pii/S0951832002000054?np=y&npKey=d40ac8d139ca08da19fb53f4e77f103abf01d929fe420b3eb604ba17039ba2f6)
- Tapaninen, R. 2006. Koulurakennuksen vaikutus hyvinvointiin opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä,  
N. Nevala & V. Laine. Hyvä koulu. Työterveyslaitoksen julkaisu. Helsinki: Työterveyslaitos, 53–70.
- Teperi, A-M. 2014. Turvallisuus ihmisten toimintana. Välineitä työpaikan turvallisuuskulttuurin kehittämi-  
seen. Helsinki: Helsingin kaupunki työterveyskeskus
- Työturvallisuuslaki 738/2002. <[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738?search\[type\]  
=pika&search\[pika\]=ty%C3%B6turvallisuuslaki](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738?search[type]=pika&search[pika]=ty%C3%B6turvallisuuslaki) (Luettu 24.2.2017.)
- Työsuojeluhallinto. 2008. Turvallisuusjohtaminen. Työsuojeluoppaita ja – ohjeita 35. Helsinki: Työsuojelu-  
hallinto.
- Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine. Hyvä  
koulu. Työterveyslaitoksen julkaisu. Helsinki: Työterveyslaitos, 11–28.
- Virta, M., Asanti, R., Junntila, L., Koski, P. & Virta, A. 2012. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Te-  
oksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskas-  
vatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö 120–134.
- Waitinen, M & Ripatti, E. 2009. Oppilaitoksen turvallisuusopas. Helsinki: Suomen Palopäälystöliitto.
- Waitinen, M. Ripatti, E. & Becker, T. 2011. Työntekijän turvallisuusopas. Helsinki: Suomen Palopäälystö-  
liitto.
- Waitinen, M. 2011. Turvallinen koulu?: helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vai-  
kuttavista tekijöistä. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Tut-  
kimuksia 334. Helsinki.
- Waitinen, M. 2012. Koulun turvallisuuden edistäminen – arvoja, asenteita ja lakisäateistä turvallisuustyötä.  
Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuus-  
kasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö TAJU, 42–62.
- Waitinen, M. 2016. Oppilaitoksen turvallisuusopas 2. Turvallisuuskulttuurin kehittäminen. Helsinki: Suomen  
Palopäälystöliitto..
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset  
kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. Kasvatus 46  
(3): 247–259.

# 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<sup>1</sup>

## 1. Mikä eläytymismenetelmä on?

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>1</sup> Artikkelin pohjautuu Jari Eskolan fasilitoimaan ja Anna Wallinin konsultoimaan kahden opintojakson yhdistelmäseminaarini (*EskolaMEBS1.0*-ryhmä) työskentelyyn Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa lukuvuonna 2016-2017. Kaikki kirjoittajat ovat osallistuneet seminaarityöskentelyyn, käyttäneet itse eläytymismenetelmää omista tutkimusprojekteistaan sekä osallistuneet artikkelin kirjoittamiseen ja muokkaamiseen. Artikkelissa esitetyt kehyskertomukset ovat esimerkkejä ryhmän talvella 2016-2017 käyttämistä kertomuksista.

jossain määrin samaa mieltä") vaikka tarkemmin ajatellen heidän käsityksillään ei ole yhtään mitään yhteistä lukuun ottamatta sitä, että paremman puutteessa he ovat valinneet saman vaihtoehdon. Näin tutkijan työ tietyllä tavalla helpottuu, kun vastaajat ovat löytäneet käsitystensä samanlaisuutta tutkijan puolesta. Tutkimuksessa kuitenkin olemme tavanomaisesti kiinnostuneet juuri samanlaisuudesta, samoinhan kvalitatiivisten aineistojen kanssa työskentelevä pyrkii löytämään vastauksista (haastatteluista tms.) samankaltaisuutta teemoitellen ja tyypitellen, joskus jopa laskien. Jos ei laske-takaan, 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. Kielen voi suhtautua monella tavalla tutkimuksessa: se voi olla väylä todellisuuden selvittämiseen tai yhtä hyvin voidaan tutkia kieltä sellaisenaan, eri tapoja käyttäen kieltä. Olennaista lienee se, että tutkimuksella tavoitetaan jotain lukijaa kiinnostavaa ja jopa nyky-yhteiskuntaan ajatuksia herättävää, vaikka ei aina lopullista totuutta. Näin tapahtuu myös, kun käytämme eläytymismenetelmää. Menetelmällä kerätyt tarinat tai kertomukset voidaan nähdä yhtä hyvin kuvauksina siitä, miten ihmiset todella ajattelevat jostakin asiasta kuin myös kiinnostavina kertomuksina sinänsä. Niinpä tämänkin koekelman 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 analyysikerros, jossa keskitytään nimenomaan variointiin, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan yhtä tekijää. Toki tämä variaation vaikutus ei ole aivan selvä. Niinpä monessa tämänkin projektin tutkimuksessa vastaajat paikoin ikään kuin kieltäytyivät vastaamatta kehyskertomuksessa esitettyyn kuvaukseen vaan käänsivät sen pääläelle. 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 perusopikirjassa (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 monikulttuurisuvassa 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. Viitetaustapamme 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 eläytymismenetelmävastaajat ovat olleet peruskoulun ala-asteella ja vanhimmat jo pitkään eläkkeellä. Paitsi taidosta kirjoittaa, kyse on myös tiedollisista valmiuksista: siitä että kehyskertomuksessa käytetyt termit ja muut sanat ovat ymmärrettävissä ja ne herättävät edes osapuilleen samanlaisia mielikuvia kaikissa, tai ainakin suurimmassa osassa, vastaajia.

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

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

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

(1) Eräänä päivänä sinut kutsuttiin vierailevaksi luennoitsijaksi eräaseen 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 eräaseen 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 eräaseen 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 eräaseen 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 yleisivistyksen 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 tuloksettavaksi 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. Tuuleeko 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 minä-muodossa.

Perinteisesti on ohjeistettu, että kehyskertomuksen on syytä olla mahdollisimman lyhyt, jotta se olisi mahdollisimman yksiselitteinen ja suuntaisi vastaajien kertomuksia tutkijan toivomaan suuntaan. Me pyrimme siihen, että kehyskertomukset olisivat mahdollisimman yksiselitteisiä, lyhyitä ja selkeitä. Menetelmälle tyypilliseen tapaan kertomuksissa vaihteli yksi seikka ja muuten sisältö pyrittiin pitämään mahdollisimman samanlaisena. Ohjeita noudattaen tyylinämme oli karsia mahdollisimman hyvin epäolennainen kertomuksista ja keskittyä olennaiseen, luoda lyhyt kehyskertomus. Lyhyessä kehyskertomuksessa aiheeseen johdattelu on vähäistä ja näin variointia on helpompi jälkikäteen jäljittää. Lyhyt kehyskertomus myös rajoittaa kirjoittajaa vähemmän avaten siis enemmän mahdollisuuksia 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 kehyskertomuksen supistamisella toki on. Jossain tilanteissa pelkistetyimmän kertomuksen tekeminen olisi tehnyt tarinat liian rajaamattomiksi, eikä tutkimuskysymyksiin olisi välttämättä saanut vastauksia. Kehyskertomuksen laadinta on usein näennäisestä yksinkertaisuudestaan huolimatta varsin haastavaa. Vastaajat voivat takertua helposti esimerkiksi yhteen kehyskertomuksen sanaan, mitä tutkija ei ole etukäteen kaikesta valmistautumisesta huolimatta osannut arvata.

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

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

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

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

### 3. Keräämisen tavat ja tilanteet

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

Nykytekniikan myötä paikan päällä voidaan pyytää myös kirjoittamaan tarina sähköisillä laitteilla 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 vastaajat preferoivat mikäli voisivat valita; toiset ovat tottuneita kirjoittamaan käsin, toiset koneella.

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

Uusien tekniikoiden käytöstä huolimatta voidaan palata myös vanhaan. Niinpä yhdessä tämän projektin hankkeessa aineisto kerättiin perinteisellä jalkatyöllä. Tutkija oli varannut yliopistolta sopivan luokan ja pysäytti silmämääräisesti kohderyhmään sopivia kulkijoita ja pyysi heitä poikkeamaan luokkaan kirjoittamaan tarinansa. Yllättäen tämä aineistonkeruu toimi erittäin hyvin ja ohikulkijat

olivat suopeita auttamaan aineiston keräämisessä. Tutkijan persoonallisuudella on tässä suuri merkitys, keneltä tahansa tällainen toiminta ei olisi onnistunut. Kohderyhmäksi soveltuvilta ohikulkijoilta koottu aineisto todettiin myös tehokkaaksi tavaksi koota tutkimusaineistoa. Kasvokkain kerättävässä aineiston keruussa on etuna se, että tutkimusluvan kysyminen ja vastaajan vapaaehtoisuus toteutuvat myös samalla kertaa. Suuremman aineiston hankinta kasvokkain ohikulkijoilta on työlästä ja aikaa vievää, mutta huolellinen valmistautuminen, toteutuksen suunnitteleminen sekä osallistumiseen motivoivan kutsun pohtiminen helpottavat ja edistävät onnistumista. Kasvokkain kerättävässä aineistonkeruussa vastaaja etsii vihjeitä myös siitä, kuka aineistoa hankkii. Niinpä vaikkapa monikulttuurisuutta tutkittaessa aineisto olisi ollut erilainen riippuen siitä, kuka meistä olisi ollut keräämässä; tutkijan ikä, sukupuoli, kielitaito ja kulttuuritausta olisi vaikeasti ennustettavalla tavalla jotenkin näkynyt aineistossa.

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

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

Aineistonkeruun alkuorientaatioon liittyen olisi hyvä ottaa huomioon myös siihen, että eläytymismenetelmä on monelle varsin vieras aineistonkeruumenetelmä monelle ihmisille 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 tutkimusmenetelmä 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 lomaaikaan. Voi myös olla muita ajankohtia, jolloin aineistoa ei yksinkertaisesti kannata lähteä keräämään. Esimerkiksi Tampere3-hanke oli marras-joulukuussa 2016 hetken pysähdyksissä. Tässä yhteydessä pohdimme, olisiko ajankohta hyvä vai huono aineiston keräämiseen. Eräskin opettaja viestitti, että "opettajat ovat nyt poteroissaan" ja odottavat tietoa hankkeen jatkumisesta.

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

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

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

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

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

Eläytymismenetelmä tutkimusta tehdessä voi tietenkin myös kokeilla uusia asioita. Yksi uusista tavoista oli vastauspaperin koostaminen niin, että sama paperi sisälsi molemmat variaatiot: paperin toiselle puolella oli tässä tapauksessa negatiivinen variaatio ja toisella puolella positiivinen variaatio.

Tämä on otollinen keino silloin, jos halutaan varmistaa tutkittavan mielipide jostakin asiasta. Kaksi-puolinen vastauspaperi laittaa vastaajan pohtimaan, ajatteleeko hän kehyskertomuksen tarinasta positiivisesti tai negatiivisesti. Kun asiaa vielä korostetaan alkuorientaatiossa ja ohjeissa, saa tutkija paperin puolen valinnalla yhden indikaattorin lisää tutkimusaiheeseen. Etukäteen herätti pohdintaa se, kasautuvatko vastaukset vain toisen kehyskertomuksen puolelle, mutta kuitenkin noin kolmasosa vastaajista valitsi vähemmän suositun version, joten huoli oli turha.

Eläytymismenetelmän käyttäminen tutkimusmetodinä voi olla todella helppoa ja palkitsevaa, myös tehokkaaksi sitä voi jossain tapauksessa kuvailla, ainakin jos ei 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 ennakkoon kertoa tutkimuksen aiheesta ja tutkijasta, oli käyty tarkasti läpi, ja yhteyshenkilö oli saanut kirjallisena tutkijan pitämän johdannon aiheeseen. Molemmat pidettiin mahdollisimman lyhyinä, jotteivat ne johdattelisi vastauksia mihinkään suuntaan. Kun nämä asiat olivat molemmilla osapuolilla selkeät, sujui itse aineistonkeruu kolmessa eri paikassa hyvin samankaltaisesti; vastausajaksi muodostui ilman ulkopuolisen painostusta noin 15-20 minuuttia ja koko tilaisuuteen meni noin aikaa 30 minuuttia. Vastaajat vaikuttivat motivoituneilta ja yhtään tyhjää paperia ei tullut takaisin. Myös yhteyshenkilöt, jotka tässä tapauksessa olivat korkeakouluopettajia, olivat kiinnostuneita eläytymismenetelmästä ja tutkimuksen aiheesta.

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

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

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

Ryhmä, jossa kysely suoritetaan, on voinut käydä juuri ennen vastaamistaan läpi opintojensa tai muun puitteissa tiettyä aihealuetta, mikä voi näkyä vastauksissa. Esimerkiksi erään ryhmän vastauksissa esiintyi paljon viittauksia asiaan (tässä tapauksessa lakiin), joka ei ollut tullut esiin missään

muussa keräyserässä. Asiaa tiedusteltaessa selvisi, että ryhmä oli käynyt kyseistä asiaa lävitse juuri ennen kyselyä. Koska joidenkin vastaajaryhmien suomen kielen taito oli suhteellisen heikko, oli ohjeiden antaminen ilman johdattelua välillä vaikeaa. Välillä kuultiin myös vieruskaverin tai opettajan ohjeistavan epävarmoja vastaajia hyvinkin tarkoin ja johdattelevin sanakääntein.

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

##### **B. TA001**

##### **1950 Woman, addysg sylfaenol**

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

##### **TA002**

##### **1940 Woman, addysg sylfaenol**

- Cyswllt Eye anodd cael, pob syllu ar ei ffôn gell, iPad, huisvesting glieniadur
- Mae'r rhyngweithio rhwng op Supra dynol yn syml ac yn gyflym

- Termau Cyfrifiadur a gêm yn gyfarwydd, ond ymadroddion a geiriau pob dydd drwg
- Er enghraifft, mae masnach ifanc yn gwybod dim arian parod, yn cael ei ddiffinio fel "pwysau coesau matsys."!
- Sgiliau rhyngberonol: Gall beleid gael eu datblygu

#### TA003

##### 1930 Vrouwelijk, ail Ste

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

#### C. TA004

##### D. 1950 Benyw, ail Ste

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

- Mae pobl yn gwybod sut i ddefnyddio amrywiaeth o ddulliau o gyfathrebu, ond nid ydynt yn rheoli'r iaith Ffindir! Bydd y Ffindir erydu'r sgil iaith, nid je gramadeg yn cael ei gynnal
- Addysg gyffredinol yn cynnwys digwyddiadau monitro yn y byd - mor agos Fel ymhellach i 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 tyyptellä, tehdä diskursiivista tai narratiivista analyysiä jne. Samaan aineistoon voi tietenkin soveltaa useampikin analyysitapoja. Tämän projektin eri osatutkimuksissa ei pyritty yhtenäisiin analyysitapoihin vaan jokainen sovelsi itselleen tyypillisiä ja mieluisiakin tapoja aineiston analyysiin ja tulkintaan, toki ottaen huomioon tutkimusongelmat. Joka tapauksessa aineiston keräämisen jälkeen alkaa aineiston perusteellinen lukeminen ja erilaisten teemojen ja tyyppien hakeminen tarinoista. Jokaiselle tutkimukselle ja tutkijalle muodostuu ajan kanssa oma hyväksi havaittu toimintatapa.

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

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

*Koodasin vastaukset ryhmittäin; koska kysely tehtiin useassa eri ryhmässä koodasin jokaisen ryhmän erikseen, jotta myöhemmin olisi mahdollista tarkastella vastauksia myös ryhmittäin. Jokaiselle ryh-*

*mälle tuli oma tunnus, minkä jälkeen kukin vastaus ryhmässä sai juoksevan numeron etu liitteen jälkeen. Koodasin vastaukset siinä järjestyksessä, kun ne palautuivat, enkä järjestänyt positiivisia ja negatiivisia vastauksia erikseen. Tajusin vasta koodauksen jälkeen, että olisi ollut hyvä jaotella variaatiot erikseen, mutta en tehnyt koodausta enää uudelleen, eikä tämä järjestely juuri tuntunut haittaavan itseäni varsinaisessa analyysivaiheessa. Seuraavalla kerralla toimin kuitenkin ehkä toisin.*

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

*Jaoin kirjoitetut tarinat ensin kahteen nippuun kehyskertomuksittain. Sen jälkeen annoin jokaiselle tarinalle koodin ja litteroin tarinat sanatarkasti. Analyysin aloitin etsimällä tarinoista tutkimuskysymyksiä 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 ennakolta. Mikäli teet tutkimusta vieraassa organisaatiossa, kannattaa kysyä vinkkiä organisaation yhdyshenkilöltä parhaan ajankohdan löytämiseksi (tai antaa yhdyshenkilön ehdottaa sopivaa ajankohtaa). Hyvä lähtökohta on miettiä osallistujan mahdollisimman optimaalista vireystilaa. Tällöin kannattaa huomioida tekijät, jotka vastaajan vireyteen vaikuttavat.

#### 6. Valmistaudu aineistonkeruuseen

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

#### 7. Litteroi aineisto

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

#### 8. Analysoi aineisto

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

#### 9. Tutkimustulosten kirjoittaminen

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

#### 10. Tuo esille eläytymismenetelmän hyödyt

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

#### 6. Loppuarviot eli kannattiko ja kannattaako menetelmää käyttää?

*Menetelmää kannattaa ehdottomasti käyttää! Ala- ja yläkoululla 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 elämäntilantees-*

taan johtuen. Eläytymismenetelmän avulla on mahdollista saada esiin ajatuksia ja asioita, jotka saataisivat muulla tavalla kysyttäessä jäädä kertomatta. Yksi vastaaja kertoi tilaisuuden jälkeen: "Oli yllättävän miellyttävää vastata ja tuli kirjoitettua paljon sellaistaikin, mitä kysymyslomakkeella kysytyinä 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 – tyhjä paperi oli koko keräysjakson aikana todella harvinaisia. Itse asiassa sisältö muutaman rivin heikommalla kielitaidolla kirjoitetun vastauksen ja parin sivun kielellisesti huomattavasti rikkaamman tarinan välillä ei ollut kovinkaan suuri. Pääasiat ja ongelmat olivat yleensä samat niin lyhyemmissä, kuin pidemmissäkin kertomuksissa – pidemmissä tarinoissa esiintyi vain lyhyempiä enemmän erilaista kuvailua.

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

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

Eläytymismenetelmä on mitä mainioin keino visioida tulevaa.

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

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

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

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

## Lähteet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Projektin 11 tutkimusartikkelia

Kielitaito, avain moneen lukkoon

Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä  
*Sanna Karayilan & Anna Wallin & Raisa Harju-Autti & Jari Eskola*

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

- Turvallisuuskulttuurin rakentuminen osana oppilaitoksen toimintakulttuuria  
*Terhi Kaski & Anna Wallin & Jari Eskola*

Kotilukiosta kotiyliopistoksi

Lukiolaisten näkemyksiä yliopistokampuksella opiskelun merkityksestä heidän jatkokouluttautumisvalintoihinsa

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

Opettajat sanoittamassa suhdettaan uuteen yliopistoon

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

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

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

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

Korkeakouluopiskelijat visioimassa Tampereen uuden yliopiston vaikutuksia opiskeluun

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

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*