

KASVATUKSEN MUUTTUVAT TYÖ- JA TOIMINTAYMPÄRISTÖT

10 eläytymismenetelmätutkimusta

Toimittaneet
Saaga Härkönen
Johanna Lähti
Anna Rytivaara
Anna Wallin

Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt

Viittausohje:

Härkönen, S., Lähti, J., Rytivaara, A. & Wallin, A. (toim.). 2022. Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

Toimittaneet
Saaga Härkönen, Johanna Lätti,
Anna Rytivaara & Anna Wallin

Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt

10 eläytymismenetelmätutkimusta



©2022 Tekijät ja Tampere University Press



Tämä teos on julkaistu Nimeä-EiKaupallinen-EiMuutoksia 4.0 Kansainvälinen -lisenssillä.
Käyttöehdot löytyvät osoitteesta <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fi>

Lisenssi ei kata kolmansien osapuolten omistamaa materiaalia, kuten sitaatteja, logoja tai tavaramerkillä suojattuja aineistoja. Ota yhteyttä oikeudenhaltijaan käyttääksesi tällaisia aineistoja omassa työssäsi.

Kannen suunnittelu
Sirpa Randell

Typografia ja taitto
Eija Kylmäniemi

ISBN 978-952-359-035-9 (painettu, nid.)
ISBN 978-952-359-034-2 (pdf)

Kustantaja: Tampere University Press, Tampere, Suomi
Valmistaja: BoD – Books on Demand, Norderstedt, Saksa

Sisällys

Esipuhe	9
Johdanto: Eläytymismenetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa	13
<i>Saaga Härkönen & Johanna Lätti & Anna Rytivaara & Anna Wallin</i>	

I

Osallisuus ja toimijuus kasvatustieteellisten muutoksissa

1 ”Opettajana koen riittämättömyyttä”. Opettaja kolmiportaisen tuen toteuttajana	27
<i>Aino Wihersaari & Anna Rytivaara & Jari Eskola</i>	
2 ”Ihan sama onks yks vai kaks opee”. Oppilaiden näkemyksiä hyvästä oppimisympäristöstä yhteisopetuksessa	53
<i>Anna Toriseva & Anna Rytivaara & Jari Eskola</i>	
3 ”Jokainen haluaa tuntea kuuluvansa johonkin”. Kahdeksaluokkalaisten oppilaiden käsityksiä osallisuudesta koulussa ja kouluyhteisöön kuulumisesta	79
<i>Reetta Auvinen & Jenni Helenius & Jari Eskola</i>	
4 ”Opetussuunnitelmaan ja sen sisältöihin on vaikea vaikuttaa”. Yliopisto-opiskelijoiden tulkintoja opetussuunnitelman omistajuudesta, osallisuudesta ja osallistumattomuudesta	109
<i>Tanja Kallonen & Tuulikki Ukkonen-Mikkola & Jari Eskola</i>	

II

Uusien toimintaympäristöjen ammatilliset ja eettiset haasteet

- 5 Estää, ilmiantaa, heruttaa vai petkuttaa? Nuorten toimijuus verkon seksuaalisessa häirinnässä 145
Anna Nieminen & Armi Kurkikangas & Jari Eskola
- 6 Suunnittelemattomat sairaalan ulkopuoliset synnytykset. Tarinoita ensihoitajien ja kättilöiden osaamisesta 177
Jussi Hänninen & Laura Pylväs & Anna Wallin & Jari Eskola

III

Rekrytointiala kasvatustieteilijöiden toimikenttänä

- 7 Subjektiiivisuus rekrytointihaastattelussa. Rekrytoijien kertomuksia vuorovaikutuksesta 205
Camilla Rahkola & Saaga Härkönen & Jari Eskola
- 8 Rekrytointi riskillä vai varman päälle? 233
Noora Silfversten & Saaga Härkönen & Jari Eskola
- 9 Onko rekrytoijalla väliä? Rekrytoijan käytöksen merkitys yrityksen työnantajakuvan ja houkuttelevuuden muutoksiin hakuprosessin aikana 263
Emilia Haapajärvi & Saaga Härkönen & Jari Eskola
- 10 Rekrytoijien näkemyksiä osaamisesta, ammattitaidosta ja muodollisen rekrytointikoulutuksen tarpeellisuudesta 285
Bettina Klinge & Saaga Härkönen & Johanna Lätti & Jari Eskola

IV Yhteenveto

Suuntaviivoja eläytymismenetelmätutkimusten luotettavuuden arviointiin <i>Anna Rytivaara & Johanna Lätti & Saaga Härkönen & Anna Wallin</i>	313
Eläytymismenetelmä – mahdollisuuksia ja rajoja <i>Saaga Härkönen & Johanna Lätti & Anna Rytivaara & Anna Wallin</i>	337
Kirjoittajat	347

Esipuhe

Tässä kokoomateoksessa eläytymismenetelmää sovelletaan kymmenessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teos jatkaa vuosikirjasarjaa, jonka aiemmat kaksi osaa ovat esitelleet eläytymismenetelmän periaatteita ja käytännön sovelluksia (Eskola, Mäenpää & Wallin 2017; Eskola, Nikanto & Virtanen 2018). Temaattisesti jokaista vuosikirjan osiota yhdistää kiinnostus kasvatuksen ja sosialisaaion kysymyksiin sekä erityisesti ajankohtaisiin kasvatustieteellisiin ilmiöihin. Ensimmäisessä osassa *Eläytymismenetelmä 2017 – Perusteema ja 11 muunnelmaa* (Eskola, Mäenpää & Wallin 2017) tarkasteltiin yhteisön merkitystä yksilön hyvinvoinnille, ja toisessa osassa *Aikamme kasvatvus: vain muutos on pysyvää?* (Eskola, Nikanto & Virtanen 2018) jäljitettiin kasvatuksen ja kasvatusympäristöjen muutoksia. Tutkimusten kontekstit ovat vaihdelleet perusasteen, toisen asteen ja korkea-asteen koulutuksesta työelämään, ja niiden kohdejoukkoina on ollut niin oppilaita, nuoria, opiskelijoita kuin aikuisia työelämässä toimivia kasvatusalalan ammattilaisia.

Menetelmällisesti vuosikirjan eri osiot ovat tarjonneet eläytymismenetelmän soveltamiseen hyviä käytäntöjä. Ensimmäinen osa toimi päivitettyinä eläytymismenetelmäoppaana menetelmän käytöstä kiinnostuneille. Siinä käsiteltiin kehyskertomuksen laadintaa (asettelua, sanamuotoja ja variaointia), monikielisiä vastaajajoukkoja ja aineistoja, aineiston keräämisen tapoja ja tilanteita sekä aineiston käsittelyä. Toisessa osassa keskityttiin aineiston keräämiseen ja käsittelyyn sekä tulosten esittämiseen ja pohdintaan. Siinä nostettiin esiin myös aineistojen edustavuuden kysymys ja sähköisten aineistonkeruutapojen mahdollisesti aiheuttama vastaajien valikoituminen. Teoksen yhteydessä kootussa kirjallisuuskatsauksessa *Eläytymismenetelmä 2000–2017. Systemaattinen kirjallisuushaku* (Eskola, Nikanto & Wallin 2018)

kiinnitettiin huomio menetelmää hyödyntävien tutkimusten kohderyhmiin ja aineistojen kokoon.

Tässä vuosikirjasarjan kolmannessa osassa jatkamme kasvatustieteellisten ilmiöiden ja kasvatussympäristöjen muutosten käsittelyä. Tämän teoksen artikkelit muodostavat ajankohtaisen katsauksen tieteenalan toimintaympäristöjen muutokseen ja sen myötä niissä toimivien kasvatustieteilijöiden työkuviin sekä ammatillisiin ja eettisiin kysymyksiin. Kahteen aiempaan teokseen verrattuna olemme pyrkineet lisäämään tutkimusten välistä yhteyttä ja rakentamaan sisällöllisesti tiiviimmän kokonaisuuden. Tutkimusartikkelit on jaoteltu kolmen teeman alle, joista käsin kasvatustieteilijän ammatillisia ja eettisiä kysymyksiä lähestytään. Koska kyseessä on ensisijaisesti eläytymismenetelmätutkimuksen vuosikirja, on pääpaino kuitenkin itse metodin soveltamisessa ja siinä, mitä eläytymismenetelmä voi tarjota kasvatustieteelliselle tutkimukselle ennemmin kuin osallistua aihepiirejä koskevaan teoreettiseen ja käsitteelliseen kasvatustieteelliseen keskusteluun. Päättämekin tämän kolmannen kokoomateoksen syventymällä erityisesti eläytymismenetelmätutkimuksen luotettavuuteen liittyviin kysymyksiin ja pohtimalla menetelmän omaleimaisuutta laadullisten tutkimusmenetelmien joukossa.

Kaikkien tämän teoksen tutkimusten pohjana ovat kahden opintojakson, syventävän tutkimusmenetelmäkursin ja pro gradu -seminaarin, yhdistämisen tuloksena valmistuneet oppinnäytetyöt, joista jokaisesta laadittiin artikkelimuotoinen tutkimus yhdessä eri aiheiden asiantuntijoiden kanssa. Konsepti on kokonaisuudessaan Jari Eskolan kehittämä ja Suomessa ensimmäinen laatuaan. Projektin toteutettiin nyt kolmatta kertaa, ja jokaisella kerralla onnistumista on edellyttänyt ryhmän vahva motivaatio ja yhteisöllisyys sekä kirjoittajajoukon tuki ja asiantuntemus.¹ Jari Eskolan eläköidyttyä syksyllä 2019 teoksen toimituskuntaan kuuluvat Tampereen yliopiston neljä tutkijaa.

Tutkimusartikkelien tutkimusluvut noudattavat keskenään yhteneväistä rakennetta ja koostuvat IMRD-mallin mukaisesti johdanto-, tutkimusmenetelmät ja aineisto -, tulokset- sekä pohdinta- ja johtopäätökset -luvuista. Suorat aineistolainaukset tekstien sisällä on kursivoitu. Viittaukset noudattavat

1 Kiitos erityisesti KT Juri Valtaselle merkittävästä ohjauspanoksesta ja myötävaikutuksesta tutkielmien valmistumiseen.

tutkimusalan vakiintunutta käytäntöä. Artikkelien kirjoittajien nimijärjestys määräytyy kirjoittajien osallistumisasteen mukaan ja kaikilla kirjoittajaksi nimetyillä on ollut merkittävä rooli artikkelin synnyssä. Tutkimukset on toteutettu noudattaen Suomen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) *Hyvä tieteellinen käytäntö* -ohjeistusta. Toiston välttämiseksi eläytymismenetelmää on kussakin tutkimusluvussa esitelty lyhyesti ja ainoastaan sen verran kuin on tarpeen kyseisen tutkimuksen kulun, asetelman ja analyysin ymmärtämiseksi. Jokaisessa tutkimusluvussa menetelmän valinta perustellaan tutkimusongelman kautta, kuvataan sen käyttäminen ja variaatioiden merkitys tehdyn tutkimuksen näkökulmasta, sekä pohditaan kriittisesti menetelmän soveltuvuutta tutkimusongelman ratkaisemiseen. Näin jokainen tutkimusluku avautuu lukijalle itsenäisenä osana ja tarjoaa menetelmästä tietoa sen verran, että lukija, jolle menetelmä on vieras, ymmärtää, mistä on kyse.

Lopuksi mainittakoon, että eläytymismenetelmää on tämän vuosikirjan eri osissa sovellettu yhteensä jo 35 tutkimuksessa. Näiden lisäksi menetelmää on käytetty viime vuosien aikana niin opinnäytetöissä kasvatustieteen, yhteiskuntatieteen ja informaatiotutkimuksen aloilla kuin vertaisarvioituissa tutkimuksissa. Suomessa eläytymismenetelmä on tutkimusmetodina tunnettu ainakin 1980-luvulta saakka, jolloin Antti Eskola kirjoitti menetelmän käytöstä ja kehitteli sen soveltamista empiirisessä tutkimuksessa. Jari Eskola on puolestaan vaikuttanut merkittävästi menetelmän aseman vakiintumiseen osaksi laadullista tutkimusta julkaisemalla useita menetelmän käyttöön johdattavia teoksia sekä mentoimalla menetelmän käytöstä kiinnostuneita. 1990-luvulta asti jatkuneen ansiokkaan ja pitkäjänteisen työn tuloksena Jari Eskolaa voidaankin pitää eläytymismenetelmän pioneerina ja keskeisimpänä kehittäjänä Suomessa. Tältä pohjalta menetelmän käyttöä ja kehitystyötä onkin hedelmällistä jatkaa uudella vuosikymmenellä.

Jyväskylässä, Tampereella, Porissa ja Pariisissa Teamsin välityksellä syksyllä 2021

Johdanto

Eläytymismenetelmä

kasvatustieteellisessä tutkimuksessa

*Saaga Härkönen & Johanna Lätti &
Anna Rytivaara & Anna Wallin*

Tässä teoksessa eläytymismenetelmää sovelletaan kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, joita yhdistää kiinnostus erityisesti uusien ja muuttuvien oppimista ja toimintaympäristöjen tutkimiseen. Yhteiskunnan muuttuminen muun muassa digitalisoitumisen ja kansainvälistymisen myötä synnyttää kokonaan uusia toimintaympäristöjä, mutta myös vakiintuneissa instituutioissa toimintamallit muuntuvat. Uudet toimintaympäristöt edellyttävät asiantuntijoilta kykyä oppia uutta ja sopeuttaa osaamistaan ja toimintaansa näissä muuttuvissa ympäristöissä. Teos sisältää tutkimuksia, joissa perinteisten instituutioiden, kuten koulujen ja yliopistojen, toimintamallit ja osallisuuden käytännöt muuttuvat, mutta mukana on myös tutkimuksia, joissa yhteiskunnalliset muutokset ovat luoneet kokonaan uudenlaisia toimintaympäristöjä. Tämän teoksen tutkimukset muodostavat kokonaisuuden, jonka kautta on mahdollista tarkastella esimerkiksi kasvatustieteilijöiden ammatillisuutta ja osaamista monella tasolla: mistä tekijöistä ne muotoutuvat ja miten niitä rakennetaan

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmä tutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 13–24
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

yksilön ja yhteisön näkökulmasta, mahdollisesti omakohtaisiin kokemuksiin perustuen, sekä välillisesti.

Tutkimusten osallistujina on eri toimijoita; nuoria, oppilaita, opiskelijoita, opettajia sekä henkilöstö- ja hoitoalan ammateissa toimivia. Tämä ilmentää osaltaan sitä, kuinka kasvatustieteiden kenttä on nykyisin moninainen ja hajautunut yhä eriytyneemmiksi osa-alueiksi. Teoksen artikkelit kohdistuvatkin monipuolisesti niin yleisen kasvatustieteen kuin aikuis- ja ammattikasvatuksenkin aloille ja liikkuvat peruskoulusta korkeakoulutukseen sekä edelleen työelämän tutkimuksen ja henkilöstöhallinnon konteksteihin. Tutkimukset osallistuvat niin mediakasvatuksen, seksuaalikasvatuksen, erityiskasvatuksen kuin vertailevan kasvatustieteenkin keskusteluun. Kasvatustieteellisestä painotuksesta huolimatta tutkimuksilla on annettavaa myös muille tieteentaloille, sillä samanlaiset työn ja toimintaympäristöjen muutokset koskevat useita toimialoja ja asiantuntijatoita.

Yhtenäisen tematiikan lisäksi teoksen artikkeleita yhdistää erityisesti kiinnostus kasvatuksen ilmiöiden ja ihmisten ajattelutapojen tutkiminen laadullisesti, eläytymismenetelmällä. Eläytymismenetelmä (engl. *Method of Empathy-Based Stories*) on aineistonkeruumenetelmä, jossa tutkimukseen osallistujia pyydetään kirjoittamaan kuvitteellinen tarina annetun kehyskertomuksen perusteella. Menetelmä kehitettiin Yhdysvalloissa 1960–1970-luvuilla tavoitteena luoda kokeellisen tutkimuksen logiikkaa jäljittelevä tiedonkeruumenetelmä (Eskola ym. 2017, 267–269). Yhteys kokeellisen tutkimuksen perusasetelmaan näkyykin yhä eläytymismenetelmän peruseriaatteessa, eli varioidinnissa. Varioidinnalla eläytymismenetelmässä tarkoitetaan sitä, että kehyskertomuksia (tutkijan laatimia tarinan alkuja tai johdatuksia), on aina vähintään kaksi eri versiota, jotka poikkeavat toisistaan yhden olennaisen tekijän suhteen. Tutkijan mielenkiinto kohdistuu erityisesti siihen, mikä osallistujien vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan tätä yksittäistä tekijää. Aineiston analyysissä ominaisuus näkyy siten, että analyysi on yleensä kaksiosainen: aluksi aineisto analysoidaan kokonaisuutena tekstiaineistona ja sen jälkeen tarkastellaan variaation vaikutusta vastauksiin. Kuten tämänkin teoksen tutkimuksissa, aineistojen analyysissä hyödynnetään monesti laadulliselle tutkimukselle tyypillistä sisällönanalyysiä, teemoittelua

ja tyypittelyä sekä kvantifiointia, mutta aineistoihin soveltuvat muunkinlaiset analyysitavat.

Eläytymismenetelmätutkimukset ovat osa vuosikymmenten mittaista jatkumoa, jonka aikana ihmisten omaa näkökulmaa on alettu pitää yhä tärkeämpänä tutkimuskohteena erityisesti ihmistieteissä. Suomessa eläytymismenetelmää on sovellettu eri tieteenaloilla 1980-luvulta lähtien, ja nykypäivänä se on vakiintunut laadullisen tutkimuksen menetelmä, jota käytetään laajasti erilaisten tutkimusaiheiden tutkimiseen etenkin kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä, mutta myös esimerkiksi kauppa- ja hallintotieteissä (Eskola ym. 2018; Wallin, Helenius, Saarinen-Kauppinen & Eskola 2015). Menetelmän käyttö on lisääntynyt viime vuosien aikana myös Suomen ulkopuolella ja kansainvälisissä aikakauslehdissä on ilmestynyt useita eläytymismenetelmätutkimuksia (esim. Berggren ym. 2020; Pesonen, Rytivaara, Palmu & Wallin 2020; Särkelä & Suoranta 2020; Wallin, Pylväs & Nokelainen 2020). Eläytymismenetelmällä on myös paljon liittymäkohtia niin kutsuttuihin ”tarinantäydennys menetelmiin” (engl. *story-completion methods*), joita on viime aikoina kehitelty kansainvälisesti useiden tutkijoiden toimesta (esim. Braun ym. 2019; Clarke ym. 2019; Gravett 2019).

Eläytymismenetelmän käytöstä tekee erityisen kiinnostavan se, että sen avulla voi saada esiin näkökulmia, joita voisi olla vaikea saada näkyväksi muilla menetelmillä. Menetelmä taipuu monenlaiseen tutkimukseen, mutta sen yhtenä keskeisenä vahvuutena on, että se mahdollistaa kuvittelun, visioinnin ja eläytymisen asetelmiin, joista vastaajilla ei tarvitse olla omakohtaista kokemusta (Eskola 1997, 26–28; Eskola 2001, 69; Rita, Valtanen & Eskola 2003, 127). Näin ollen eläytymismenetelmällä voidaan saavuttaa sellaistakin tietoa, jota ei ehkä osattaisi kertoa kysyttäessä (Eskola 1998, 13; Suoninen & Jokinen 2011, 60). Esimerkiksi nuorten toimijuus verkossa seksuaalisen häirinnän yhteydessä voi olla tutkimusaiheena sellainen, jota olisi haastavaa tavoittaa nuorille suunnatulla kyselyllä tai haastattelulla. Lisäksi ajankohtaisen ja vielä vähän tutkitun ilmiön tutkimisessa on eduksi, ettei sitä rajata liiaksi etukäteen tutkijan olettamusten mukaisesti, vaan toimijuus ja sen kirjo pääsevät esiin mahdollisimman vapaasti nuorten määrittämänä.

Näkökulmia työn ja toimintaympäristöjen muutosten tarkasteluun

Teoksen empiiriset tutkimusartikkelit on jaoteltu kolmen eri teeman alle, jotka sisällöllisesti yhdistävät teoksen tutkimuksia kuvaamalla kasvatustieteilijöiden moninaisia toimintakenttiä ja sitä, millaisia ammatillisia ja eettisiä kysymyksiä näissä ympäristöissä toimiminen voi herättää.

Teema I: Osallisuus ja toimijuus kasvatusinstituutioiden muutoksissa

Vakiintuneiden kasvatusinstituutioiden muutokset tuovat kasvatustieteilijöille uusia ammatillisia kysymyksiä pohdittaviksi. Teoksen aloittavat luvut tutkivat osallisuuden ja toimijuuden muuttuvia muotoja formaalin koulutusjärjestelmän ja sen instituutioiden sisällä. Osallisuuden käsitteen ja merkityksen pohdinta on ajankohtaista, sillä osallisuudesta on tullut yksi yhteiskunnallisen keskustelun toistuvia teemoja. Osallisuudesta kuitenkin puhutaan usein niin, ettei määritetä tai edes tiedetä, mihin ja mistä ollaan osallisia.

Eläytymismenetelmätutkimukset haastavat kysymään sitä, mitä osallisuus eri toimijaryhmille tarkoittaa ja millaisia edellytyksiä perinteisillä kasvatusinstituutioilla on luoda ympäristöjä, jotka aidosti vahvistavat osallisuuden, omistajuuden ja toimijuuden kokemuksia. Omissa kasvuyhteisöissä toimimista ja niihin kuulumista on erityisen tärkeä tukea instituutioiden muutoksissa, jolloin kasvattajien ammattitaidon näkökulmasta keskeistä on tunnistaa oppilaiden, nuorten ja opiskelijoiden osallisuuden ja toimijuuden tekijöitä ja muodostumista niiden arjessa.

Teoksen ensimmäisessä tutkimusartikkelissa ”*Opettajana koen riittämättömyyttä*” *Opettaja kolmiportaisen tuen toteuttajana* tarkastellaan opettajan työn ulottuvuuksia, näiden ulottuvuuksien vaikutusta opettajan työhön kolmiportaisen tuen toteuttajana sekä kolmiportaisen tuen kautta tavoiteltavan inklusion toteutumista. Aihetta tarkastellaan siitä näkökulmasta, millaisista sisällöistä ja ulottuvuuksista opettajat tarinoissaan kertovat. Tuloksista välittyy kuva, että opettajat haluavat toimia oppilaiden parhaaksi. Tämä on kuitenkin haasteellista, koska opettajan moninainen toimintaympäristö ei aina

tue tätä. Lisäksi tutkimuksessa hahmottuu opettajan työn monimutkainen ja dynaaminen todellisuus, jossa työn poliittiset, emotionaaliset, eettiset ja pedagogiset ulottuvuudet luovat kentän, jossa opettajat päivittäin toimivat.

Teoksen toisessa artikkelissa ”*Ihan sama onks yks vai kaks opee*” *Oppilaiden näkemyksiä hyvästä oppimisympäristöstä yhteisopetuksessa* tarkastellaan oppilaiden näkemyksiä siitä, millainen on hyvä yhteisopettaja ja mitkä tekijät vaikuttavat hyvän pedagogisen oppimisympäristön syntyymiseen yhteisopetusluokassa. Tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus vaatii onnistuakseen opettajien yhteistä suunnittelua, opettajien aitoa sitoutumista työtapaan sekä muun työyhteisön tukea. Hyvään pedagogiseen oppimisympäristöön kuuluu strukturoitu, etukäteen suunniteltu opetus, jolloin oppilaalle tulee turvallinen olo siitä, että hän tulee kohdatuksi ja hän saa apua tarvittaessa. Artikkelin osoittaa, että oppilaiden mielestä luokassa on tärkeämpää se, että oppimisympäristö on turvallinen, opetus on hyvää ja kaikkien roolit luokassa ovat selvillä, kuin se, kuinka monta aikuista opetuksessa on läsnä.

Teoksen kolmannessa artikkelissa ”*Jokainen haluaa tuntea kuuluvansa johonkin*” *Kahdeksaluokkalaisten oppilaiden käsityksiä osallisuudesta koulussa ja koulu yhteisöön kuulumisesta* tutkitaan oppilaiden käsityksiä osallisuudesta ja koulu yhteisöön kuulumisesta. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että oppilailta on moninaisia käsityksiä osallisuudesta koulussa. Osallisuuden nähtiin koostuvan oppilaskuntatoiminnasta, koulussa vaikuttamisesta, omasta asenteesta ja aikuisten toiminnasta. Koulu yhteisöön kuulumista tai kuulumattomuutta määrittivät oppilaan ystävyyssuhteet. Lisäksi aineistosta oli havaittavissa ammatilliseen vuorovaikutukseen ja behavioraaliseen kiinnittymiseen liittyviä käsityksiä, joiden avulla osallisuutta kuvattiin.

Neljännessä artikkelissa ”*Opetussuunnitelmaan ja sen sisältöihin on vaikea vaikuttaa*” *Yliopisto-opiskelijoiden tulkintoja opetussuunnitelman omistajuudesta, osallisuudesta ja osallistumattomuudesta* tuotetaan tietoa korkeakouluopiskelijoiden tulkinnoista koskien korkeakoulujen opetussuunnitelmien omistajuutta sekä osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksistä nyt ja myöhemmin opiskelijoiden elämässä. Artikkelin osoittaa, että osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemuksilla voi olla merkittäviä vai-

kutuksia korkeakouluopiskelijoiden elämään opiskeluaikana sekä tulevaisuudessa.

Teema II: Uusien toimintaympäristöjen ammatilliset ja eettiset haasteet

Teoksen toinen teema pohtii kasvatustieteilijöiden ja muiden ammattilaisten kohtaamia ammatillisia ja eettisiä haasteita uudenaikaisissa ympäristöissä. Eläytymismenetelmätutkimukset nostavat esiin tarpeen lisätä tietoa ja keskustelua sekä päivittää ammattitaitoa eri kentillä, joissa vakiintuneita toimintatapoja ja käytänteitä ei välttämättä vielä ole. Artikkelit haastavat pohtimaan sitä, millaisia ajatus- ja toimintatapoja, yhteistyömalleja ja ammatillisen osaamisen kehittämistarpeita yhteiskunnan ja työelämän rakenteiden muutokset edellyttävät.

Viides tutkimusartikkeli *Estää, ilmiantaa, heruttaa vai petkuttaa? Nuorten toimijuus verkon seksuaalisessa häirinnässä* tarkastelee sitä, miten nuoret käsitteellistävät verkossa tapahtuvaa toimijuutta sekä siellä tapahtuvaan seksuaaliseen häirintään liittyviä selviytymiskeinoja. Tulosten mukaan nuoret tunnistavat hyvin verkossa tapahtuvaan seksuaaliseen häirintään liittyviä uhkia. Nuorten toimijuuden kuvauksissa korostuivat erityisesti verkkoturvataidot, jotka olivat jaettavissa teknologisiin, sosiaalisiin, luoviin ja jämäkkyteen perustuviin strategioihin. Artikkelit tuo esiin, että nuorten tarinoissa toimijuus ja uhrius kietoutuvat yhteen. Erilaiset tunteet ja päämäärät kytkeytyvät turvataitojen käyttöön, joiden käyttöä verkkoympäristö mahdollistaa. Sen sijaan ikä ja tietämyksen puute voivat rajoittaa toimijuutta verkossa.

Kuudes artikkeli *Suunnittelemattomat sairaalan ulkopuoliset synnytykset – tarinoita ensihoitajien ja kättilöiden osaamisesta* kuvaa ammattilaisten käsityksiä siitä, mitkä tekijät ennakoivat onnistuneesti päätyttyä synnytystapahtumaa. Ilmiötä lähestytään taustalla olevien syiden, tarvittavien resurssien sekä ammatillisen osaamisen ja sen kehittämisen näkökulmista. Tulosten perusteella kokeneen synnytyssalikättilön saaminen mukaan ennakoi osaltaan onnistuneesti päätyttyä suunnittelematonta sairaalan ulkopuolista synnytystä. Ensihoitajien osaamisessa on kehitettävää, mutta toisaalta he kykenivät tunnistamaan sen rajallisuuden. Tulokset haastavat

yhteiskunnalliseen keskusteluun, kun pohditaan sosiaali- ja terveystalvvelujen tai koulutus- ja työorganisaatioiden mahdollisuuksia vahvistaa suunnittele-mattoman, sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoidossa tarvittavaa amma-tillista osaamista ja muita resursseja.

Teema III: Rekrytointiala kasvatustieteilijöiden toimikenttänä

Kolmas teema keskittyy yhteen kasvatustieteilijöiden kannalta kiinnostavaan työelämän sektoriin ja kasvatustieteilijän toimintakenttään: rekrytointialaan. Rekrytointi on kasvava toimiala, jolle kasvatustieteilijöitä työllistyy, mutta jota on vähemmän tarkasteltu kasvatustieteiden näkökulmasta. Henkilöstö-hallinnollisena työnä rekrytointeja on tarkastelu pitkälti työnantajan ja yri-tysten kannalta tuottavuuskysymyksenä, mutta kasvatustieteellinen tieto ja ammattietiiikka voivat tarjota toisenlaista näkökulmaa aiheen tarkasteluun.

Teoksen seitsemännessä artikkelissa *Subjektiiivisuus rekrytointihaastatte-lussa – rekrytoijien kertomuksia vuorovaikutuksesta* selvitetään, minkälaisen roolin rekrytointityötä tekevät henkilöt antavat vuorovaikutuksen synnyttä-mille subjektiiivisille tuntemuksille rekrytointipäätöksenteossa, ja kuinka näi-tä subjektiiivisia tuntemuksia kuvataan. Tutkimuksen perusteella tärkeimpänä pidettiin varmuutta, esimerkiksi tunnetta hakijan vakuuttavuudesta, johdon-mukaisuudesta sekä rekrytoijan kokemuksta ”oikeasta tyypistä.” Tutkimuksen aineistossa rekrytoijan subjektiiivisia tuntemuksia kuvattiin enemmän niissä tapauksissa, joissa hakija päädyttiin rekrytoimaan. Tulosten pohjalta voi-daankin pohtia, onko subjektiiivisia tuntemuksia helpompi tuoda esiin silloin, kun niistä ei koidu vuorovaikutuksen toiselle osapuolelle harmia, vaan kun ne ovat tuomassa hyötyä, tässä tapauksessa positiivisen rekrytointipäätöksen.

Teoksen kahdeksannessa artikkelissa *Rekrytointi: riskillä vai varman päälle?* puolestaan tarkastellaan rekrytointipäätöksen muodostamista ja rekrytoinnille tyypillistä punnintaa hakijoiden välillä ja riskin ottamisen suhteen. Riskejä voidaan ottaa tarkoituksellisesti esimerkiksi tilanteessa, jos-sa osajia ei ole juurikaan saatavilla tai silloin, kun osajia on tarjolla, mutta halutaan saada mahdollisimman hyvä työntekijä. Rekrytoinnissa riskit voivat olla myös piileviä tai ne voivat liittyä palkattavan henkilön sijaan rekrytoin-tiprosessiin. Tulokset osoittavat, että ottamalla riskin tai pelaamalla varman

päälle henkilön valinnassa voi yhtä lailla saavuttaa onnistuneen lopputuloksen. Aineiston perusteella konstruoidut tyypilliset rekrytoitavat poikkesivat kuitenkin toisistaan ja heihin yhdistetyt riskit olivat vain osittain samoja.

Työnhakijan näkökulma tulee puolestaan esiin teoksen yhdeksännessä artikkelissa *Onko rekrytoijalla väliä? Rekrytoijan käytöksen merkitys yrityksen työnantajakuvan ja houkuttelevuuden muutoksiin hakuprosessin aikana*. Tutkimus tarkastelee sitä, miten rekrytoijan käyttäytyminen työhaastattelutilanteessa on yhteydessä työnhakijalle syntyviin mielikuviin työpaikasta ja päätökseen vastaanottaa työ. Aineistosta saatujen tulosten perusteella voidaan sanoa, että rekrytoijan käyttäytyminen vaikuttaa työnhakijan luomiin mielikuviin yrityksestä, mutta rekrytoijan käytös haastattelussa ei ole yksiselitteisesti yhteydessä työnhakijan päätökseen vastaanottaa työtarjous. Rekrytoijan luottamusta herättävä käyttäytyminen synnyttää työnhakijalle positiivisia mielikuvia yrityksestä työnantajana siinä, missä epäluottamusta herättävä käyttäytyminen johtaa negatiivisiin mielikuviin. Rekrytoijan luomista kielteisistä mielikuvista riippumatta työnhakija ei välttämättä hylkää ajatusta työtarjoituksen vastaanottamisesta, sillä lopputulokseen vaikuttavat muut tekijät. Rekrytoijan luotettava käytös taas lisäsi työnhakijoiden halukkuutta vastaanottaa työpaikka, mutta käytöksen lisäksi tarinoissa korostui rekrytoijan informatiivisuuden sekä jaetun tiedon merkitys lopullisen päätöksen puntaroinnissa.

Teoksen kymmenes ja viimeinen artikkeli *Rekrytoijien näkemyksiä osaamisesta, ammattitaidosta ja muodollisen rekrytointikoulutuksen tarpeellisuudesta* tarkastellaan rekrytointeja työkseen tekevien näkemyksiä muodollisen koulutuksen tarpeesta ja merkityksestä. Tulosten mukaan muodollisen koulutuksen nähtiin antavan ennen kaikkea varmuutta rekrytointiprosessien hallintaan sekä omien oikeuksien ja velvollisuuksien tuntemiseen. Substanssiosaamisena koulutus voisi tarjota lainsäädännön tuntemusta sekä viestintä- ja vuorovaikutustaitoja. Vastaavasti muodollisen koulutuksen puute liitettiin epävarmuuteen työssä suoriutumisessa. Rekrytoijien näkemyksissä korostuivat toimikentän nopeat muutokset ja käytännönläheisyys, mutta ammattitaidon kehittämisen kannalta muodollista koulutusta tarvitaan teoreettisen pohjan sekä varmuuden ja hallinnan tunteen luomiseksi.

Teoksen yhteenveto

Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet ovat edelleen suurelle yleisölle vieraita, mistä osaltaan kertoo *Huipputulokset: Suomen rikkain promille* -tutkimuksen (Kantola & Kuusela 2019) nostattama kritiikki liiallisista yleistyksistä pienen haastatteluotannan perusteella (esim. Helsingin Sanomat 5.9.2019). Tämän teoksen yhteenveto-osio keskittyykin pohtimaan eläytymismenetelmän erityispiirteitä laadullisena tutkimusmenetelmänä. Artikkeliksi *Suunta- viivoja eläytymismenetelmätutkimuksen luotettavuuden arviointiin* syventää luotettavuuden kysymyksiä eläytymismenetelmän kontekstissa. Edellä tässä johdantoluvussa on kuvattu tutkimusartikkelien tutkimusaiheet ja teoksen päättävässä yhteenvetoluvussa puolestaan tarkastelemme sitä, mitä nimenomaan eläytymismenetelmän käyttö tuo näiden aiheiden tutkimiseen. Näin käsillä oleva teos vastaa eläytymismenetelmän osalta myös julkisuudessa käytyyn keskusteluun laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta, mahdollisuuksista ja rajoituksista.

Lähteet

- Berggren, L., Olsson, C., Talvia, S., Hörnell, A., Rönnlund, M. & Waling, M. 2020. The lived experiences of school lunch: An empathy-based study with children in Sweden. *Children's Geographies* 18 (3), 339–350.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Frith, H., Malson, H., Moller, N. & Shah-Beckley, I. 2019. Qualitative story completion: possibilities and potential pitfalls. *Qualitative Research in Psychology* 16(1), 136–155.
- Clarke, V., Braun, V., Frith, H. & Moller, N. 2019. Editorial introduction to the special issue: Using story completion methods in qualitative research. *Qualitative Research in Psychology* 16(1), 1–20.
- Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. 1998. *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. 2001. *Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–84.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. *Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille*. Teoksessa: J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 266–293.
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) 2017. *Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J., Nikanto, I. & Virtanen, S. (toim.) 2018. *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää - 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J., Nikanto, I. & Wallin, A. 2018. *Eläytymismenetelmä 2000–2017. Systemaattinen kirjallisuushaku*. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää - 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 398–403.

- Gravett, K. 2019. Story completion: storying as a method of meaning-making and discursive discovery. *International Journal of Qualitative Methods* 18 (January), 1–8.
- Helsingin Sanomat 5.9.2019: Tutkittiinko rikkaiden ajatuksia oikein? Tutkimus huipputuloisista aiheutti arvosteluryöpyn, näin tutkimusmenetelmien asiantuntija arvioi. Haettu osoitteesta: <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006228558.html> (Luettu 17.8.2020.)
- Kantola, A. & Kuusela, H. 2019. *Huipputuloiset: Suomen rikkain promille*. Tampere: Vastapaino.
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. 2020. Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65 (3), 425–436.
- Rita, H., Valtanen, K. & Eskola, J. 2003. Tilastollisia tarinoita ja diskursiivisia tulkintoja. Teoksessa J. Eskola, A. Koski-Jännes, E. Lamminluoto, A. Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) *Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita*. Kuopio: Kuopio University Press, 125–142.
- Suoninen, E. & Jokinen, A. 2011. Umpikujien tarinallinen purkaminen. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.) *Toiminnallisia loukkuja: hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa*. Tampere: Tampere University Press, 36–62.
- Särkelä, E. & Suoranta, J. 2020. The method of empathy-based stories as a tool for research and teaching. *The Qualitative Report* 25 (2), 399–415.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 3/2015, 247–259.
- Wallin, A., Pylväs, L. & Nokelainen, P. 2020. Government workers' stories about professional development in a digitalized working life. *Vocations and Learning* 13, 439–458.

I
Osallisuus ja toimijuus
kasvatusinstituutioiden muutoksissa

1

”Opettajana koen riittämättömyyttä” Opettaja kolmiportaisen tuen toteuttajana

Aino Wihersaari & Anna Rytivaara & Jari Eskola

Johdanto

Inklusiivinen koulutus on ihmisoikeus (Polat 2011; UNESCO 1994). Näin ollen koulutuksen perustan voidaan nähdä olevan eettinen ja moraalinen ja muodostuvan periaatteista ja tulkinnoista, jotka perustuvat oikeudenmukaisuuteen, oikeuteen ja hoivaan. Näiden periaatteiden tulisi näkyä opetuksen toteuttamisessa. Sekä opettajien moraalinen että eettiset ammatilliset periaatteet ohjaavat opettajia toimimaan oppilaiden parhaaksi (Lehtonen, Toom & Husu 2017). Jokaisella lapsella tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskella koulussa riippumatta esimerkiksi sosioekonomisesta taustasta, etnisyydestä tai tuen tarpeesta. Inklusiivisen koulun ideologiana on jokaisen oppilaan oikeus tasa-arvoiseen opetukseen ja koulutukseen sekä mahdollisuus osallistua siihen riippumatta siitä, onko oppilaalla tuen tarvetta. Inklusiivisen koulun

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 27–52

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

tehtävänä on jokaisen oppilaan hyvinvointia ja opiskelua parhaiten edesauttavan tuen ja opetuksen tarjoaminen. (Sinkkonen, Kyttälä & Köiv 2018, 17.)

Suomessa, kuten muissakin maissa, inklusiivisen opetuksen syntymistä ja kehittymistä ovat ohjanneet kansainväliset sopimukset ja säädökset. Salamancan julkilausuman (1994) vaikutukset ovat selvästi nähtävissä Suomen perusopetuslaissa, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (Ks. Malinen, Savolainen, Engelbracht & Xu 2010) että uudessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Suomessa vallitsee laaja yhteisymmärrys siitä, että koulutusjärjestelmän tulee taata hyvä opetus, optimaalinen oppimisympäristö ja riittävästi tukea kaikille oppilaille (Malinen ym. 2010). Inklusioajatuksen takana on pyrkimys koulutusmahdollisuuksien ja tasa-arvon varmistamiseen (Moberg 2001, 85; Takala 2010, 15–17). Tämä siis tarkoittaa, että kaikilla lapsilla tulisi olla mahdollisuus opetukseen omassa lähikouluksaan, jossa tarvittavat tukitoimet toteutetaan. Inklusiivinen kasvatusta on kokonaisvaltainen kasvatuskäsitys, joka korostaa moninaisuutta oppilaiden joukossa. Sen perusajatuksena toimivat yhtäläiset ihmisoikeudet ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa opettajien päätehtävä on selvittää ja toteuttaa opetusta parhaalla mahdollisella tavalla ottaen huomioon kaikkien oppilaiden ominaisuudet. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 57–58.)

Inklusiosta puhutaan siis monessa eri yhteydessä ja eri merkityksissä. Käytännössä esimerkiksi inklusiivisen pedagogiikan, inklusiivisen koulutuksen ja inklusion erottaminen on tärkeää mutta käytännössä ongelmallista, sillä termiä käytetään eri tavoin eri asiayhteyksissä (Florian & Black-Hawkins 2011, 814). Inklusion käsitettä käytetään tarkoittamaan useita eri asioita hyvin spesifeistä asioista - esimerkiksi vammaisten lasten sisällyttämisestä yleisopetukseen - hyvin laajaan käsitteeseen sosiaalisesta osallisuudesta, jota käytetään keinona vastata moninaisuuteen oppilaiden keskuudessa (Florian 2008). Inklusion toteutuvuutta voidaan kuvailla esimerkiksi käsitteillä kova, pehmeä ja tyhmä inklusio (Takala 2010). Kovalla inklusiolla tarkoitetaan, että oppilaan koulunkäyntiä tuetaan niin paljon, ettei yleisopetuksessa annetun tuen lisäksi tarvita lainkaan erityisopetusta. Pehmeässä inklusiossa oppilaalle annetaan yleisopetuksen lisäksi tukea erityisopetuksen muodos-

sa. Tilanteessa, jossa tiedetään oppilaan tarvitsevan tukea ja hyötyvän erityisopetuksesta, mutta sitä ei hänelle jostain syystä anneta, voidaan käyttää tyhmän inklusion nimitystä. (Takala 2010, 16–17.) Jaottelu on hieman kiistanalainen, sillä esimerkiksi kovan inklusion määritelmä itsessään poissulkee inklusion perusajatuksen. Inklusiivisen koulutuksen nähdään toisaalta edellyttävän sitä, että oppilaat eivät ole vain läsnä koulussa, vaan heillä tulee olla mahdollisuus osallistua heille merkitykselliseen ja tarkoituksenmukaiseen opetukseen (Florian & Spratt 2013), minkä näkökulmasta Takalan (2010) jaottelu ei oikeastaan kuvaa inklusiota. Inklusiota määriteltäessä ja pohiessa voidaankin huomata, että jo käsite itsessään on haasteellinen.

Inklusion ideologia ja tavoitteet ovat selkeitä, mutta käytännön toteutuksessa haastavia. Inklusio on vastakohta opetuksen tavalle, jossa toteutetaan kaikille tarkoitettua koulutusta tarjoamalla suurimmalle osalle oppilaista enemmän ja erilaisia kokemuksia kuin toisille. Black-Hawkinsin, Florianin ja Rousen (2007) mukaan inklusio edellyttää sitä, että oppilaat oppivat yhdessä sellaisessa ympäristössä, jossa jokainen yksilö on arvostettu ja saa osallistua aktiivisesti siihen, mitä opitaan ja opetetaan. Selkeyden puute inklusiivisuuden käsitteen määrittelyssä aiheuttaa hämmennystä ja sekavuutta inklusiosta, sen käytännöistä ja toteutumisesta (Florian & Black-Hawkins 2011). Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että inklusiota voidaan toteuttaa luomalla oppilaiden monimuotoisuutta rajoittamaton oppimisympäristö kognitiivisesta tasosta sekä sosiaalisesta ja kulttuurisesta taustasta huolimatta (ks. esim. Cohen & Bhatt 2012; Florian & Spratt 2013). Vastaavasti on olennaista ymmärtää oppimiseen vaikuttavien tekijöiden laaja kirjo. Tästä syystä oppimisvaikeuden käsitettä pyritäänkin aktiivisesti laajentamaan, jotta se pitäisi myös sisällään erilaisia motoriikan, muistin ja sosiaalisten taitojen oppimiseen liittyviä kehityksellisiä ongelmia. Tähän määrittelyyn voidaan lisätä myös itsesäätelyn, toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmat (Aro M., Aro T., Koponen & Viholainen 2012, 300).

Suomessa inklusiota pyritään toteuttamaan kolmiportaisen tuen avulla. Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) perusteella tehtiin lakimuutos (Perusopetuslaki 624/2010), joka toi mukanaan kolmiportaisen tuen sekä lähikouluperiaatteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) perustuvat perusopetuslakiin (624/2010) ja myös tukevat inklu-

siivista opetusta, sillä sen mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea koko perusopetuksen ajan, ja tukea on annettava heti tuen tarpeen ilmetessä. Kolmiportaisessa tuessa painotetaan varhaisen puuttumisen, lähikoulun ja inklusiivisuuden periaatteita (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Tuki on määritelty asteittain muuttuvaksi, mikä kuvataan yleisen, tehostetun (POL 16a§) ja erityisen (POL 17§) tuen kolmiportaisella mallilla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yleisessä tuessa käytettävät tukimuodot ovat yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla pyritään vaikuttamaan tilanteeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yleiseen tukeen siirryttäessä oppilas tarvitsee jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukea tai useampia tuen muotoja. Tehostettuun tukeen siirryttäessä oppilaalle tehdään pedagoginen arvio, johon perustuen tuen aloittaminen ja järjestäminen toteutetaan oppilaalle laadittavan opetussuunnitelman mukaisesti. Tehostetussa tuessa osa-aikaisen erityisopetuksen, opintojen yksilöllisen ohjauksen ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu. Erityiseen tukeen siirrytään, kun tehostettu tuki ei riitä vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin. Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä arvioidaan kokonaistilanne ja oppilaan saama tuki tehostetun tuen piirissä. Oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys, jonka perusteella erityistä tukea haetaan. Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, josta käy ilmi erityisen tuen mukainen opetuksen ja tuen antaminen. Pedagoginen asiantuntijuus on keskeisessä asemassa, kun lapsen tuen tarvetta arvioidaan. Arvion toteuttavasta tuen muodosta tekeekin ensisijaisesti lapsen opettaja.

Perusopetuslaki määrittää, että tukea tarvitsevilla lapsella on oikeus saada opetukseen osallistumiseen edellyttävää tukea kaikilla tuen tasoilla. Hyvin järjestetty ja toteutettu perusopetus nähdään oppilaan opiskelun ja oppimisen perustaksi. Mikäli oppilas tarvitsee henkilökohtaista tukea, hän on siihen oikeutettu, ja tuki rakennetaan yksilöllisen tarpeen mukaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Oppilas on oikeutettu saamaan tukea heti tuen tarpeen ilmetessä ja tuen arviointi ja antaminen kuuluvat kaikkiin kasvatus- ja opetustilanteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (Opetushallitus 2011, 8) asettavat tuen järjestämisen lähtökohdat, jotka painottavat erityisen huomion kiinnittämistä oppimisen estei-

den varhaiseen tunnistamiseen. Tavoitteena on, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus omilla lähtökohdillaan onnistua oppimisessa ja koulunkäynnissään. Opetushallitus myös määrittää vastuun tuen tarpeen toteutamisesta ja järjestämisestä opetuksen järjestäjille. Oppilas voi tarvita erilaisia tukitoimia, jotka voivat olla jatkuvia tai tilapäisesti käytössä olevia. Tukimuotoja voi olla yksi tai useampi samaan aikaan, riippuen kyseisen oppilaan tilasta ja hänelle parhaaksi nähdyn tuen tarjoamisesta. (Opetushallitus 2011, 8.)

Kolmiportaista tukea ja inklusiivista koulutusta käsittelevissä tutkimuksissa (ks. esim. Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford & Quinn 2004; Rinkinen & Lindberg 2014) käy ilmi, että Suomessa kaikki oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea siitä huolimatta, että laki velvoittaa antamaan tukea oppilaalle niin paljon kuin hän tarvitsee. Yleisesti vallalla on ajatus tasa-arvosta, oikeudenmukaisuudesta ja yksilöllisyydestä, mutta oikea-aikaisen tuen tarjoaminen voi olla kuitenkin ajoittain haastavaa, ellei mahdotonta. Käytännössä opettajat eivät kuitenkaan aina voi tavallisin keinoin toteuttaa edellä mainittuja arvoja vaikka haluaisivatkin, sillä he eivät itse voi vaikuttaa työskentelyolosuhteisiinsa. Muun muassa oppilasaines ja käytettävissä olevat resurssit vaikuttavat siihen, kuinka ja minkälaista tukea pystytään tarjoamaan. Opettaja joutuu tekemään työssään valintoja oppilaan hyvinvointiin ja oikeuksiin liittyen, ja opettajan työn autonomia edellyttää henkilökohtaista eettistä pohdintaa. Tutkimuksissa (ks. esim. Lehtonen ym. 2017) käy ilmi myös se, että opettajat kokevat, ettei heidän koulutuksensa vastaa nykyisiä työtehtäviä. Opettajat pitävät tätä suurena ongelmana, sillä he eivät koe olevansa valmiita opettamaan yksilöllistä tukea tarvitsevaa oppilasta (Lehtonen ym. 2017, 174). Suomessa opettaja opettaa pääosin yksin. Voidaankin esittää kysymys siitä, voiko inklusiivinen koulu toteutua nykyisessä järjestelmässä, ja riittäkö opettajien koulutus vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin ja opettajan työlle asetettuihin vaatimuksiin. (Lakkala 2009, 213–214.)

Tässä artikkelissa opettajan työtä tarkastellaan neljän ulottuvuuden kautta, joita ovat poliittinen, moraalinen, emotionaalinen ja tekninen ulottuvuus. Näiden ulottuvuuksien ja niiden yhteentoimivuuksien ymmärtäminen auttavat selvittämään opettajan työtä kokonaisuutena. (Ks. Kelchtermans 2016.) Tämä auttaa ehkäpä myös selvittämään suomalaisen koulun kolmiportaiseen tukeen vaikuttavia elementtejä. Opettajan työtä ohjaavat monet säädökset,

lait ja velvoitteet, mutta myös poliittiset järjestelyt. Opettajat eivät voi vaikuttaa työolojaan määrittäviin tekijöihin ja työn käytännön toteutukseen, kuten hallinnollisiin menettelyihin ja resursseihin. Poliittiset elementit määrittävät opettajien työtä, mikä voi johtaa eettistä pohdintaa vaativiin tilanteisiin. Tällöin opettaja joutuu valitsemaan näkökulmansa sekä tekemään pedagogisia ratkaisuja, jotka voivat herättää hänessä monenlaisia tunteita. (Kelchtermans 2016, 38.) Opettajan suhde oppilaisiin onkin myös moraalinen. Suhde vaatii eettistä sitoutumista ja huolenpitoa, eikä se siten voi olla emotionaalisesti neutraali. (Kelchtermans 2016, 37.) Opettajan työhön kuuluvat oppilaiden arviointi ja jokaisen oppilaan kohdalla tarpeellisten tukitoimien tai erilaisten pedagogisten ratkaisujen tekeminen. Ammattilaisina opettajat arvioivat tilannetta ja toimivat sen mukaisesti, mikä johtaa oikein toimimisen pohtimiseen: voiko opettaja olla varma, että toimii oikein? Opettaja on luokassa autonomisessa asemassa, joten hän on vastuussa ratkaisuisistaan. Tämä voi johtaa hyvinkin voimakkaisiin tunteisiin ja oman toiminnan kyseenalaistamiseen. Opettajan toimet heijastavat siis emotionaalista osallistumista ja moraalisia päätöksiä. (Kelchtermans 2005, 996; Kelchtermans 2016, 37–38.) Tekniset eli pedagogiset päätökset opetuksen suunnittelun tai toteutuksen aikana merkitsevät aina enemmän kuin pelkät välineelliset arvioinnit siitä, mikä ”parhaiten toimisi” tässä tilanteessa. Kyseessä ei ole vain se, mikä on tehokkainta oppilaille asetettujen oppimistulosten tuottamisessa, vaan opettajat kokevat, etteivät he ole vastuussa vain oppilaiden mitattavissa olevista tuloksista, vaan myös vastuullisia oppilaistaan ihmisinä. Tekniset päätökset eivät siis koske ainoastaan tehokkaimpien strategioiden ja toimenpiteiden valintaa, vaan siihen sisältyy myös oppilaalle parhaaksi arvioitavan ratkaisun puntarointi. (Kelchtermans 2016, 37.)

Opettajan työssä arvot ja etiikka ovat vahvasti läsnä. Opettajien on tehtävä eettisiä päätöksiä liittyen muun muassa opiskelijoiden arviointiin ja tukeen sekä käytettävissä oleviin resursseihin (Kelchtermans 2016; Lehtonen ym. 2017, 174). Opettaja sitoutuu työssään sitä määrittelevään normistoon ja ammattikuntansa etiikkaan. Eettistä päätöksentekoa ohjaavat ihmisen käsitykset oikeasta ja väärästä. Jokaisen ihmisen henkilökohtaiset moraaliset arvot ovat osaltaan vaikuttamassa päätöksentekoon. (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007, 17.) Eettisyyttä toteutetaan suhteessa toisiin ihmisiin, ja eettinen kypsyyys on

kykyä toimia ja kantaa vastuuta ”harmaalla alueella”, missä hyvä ja paha eivät yksiselitteisesti erotu toisistaan (Luukkainen 2004, 274.) Kyseisiin tilanteisiin liittyvien käytännön moraalisten rajoitteiden ja mahdollisuuksien todetaan toimivan motivoivina tekijöinä opettajien toimintaa haastavissa dilemmatilanteissa (ks. esim. Lehtonen ym. 2017).

Opettajat perustelevat toimintaansa ammatillisella tiedolla ja ”moraalisella eetoksella”. Moraalisen eetoksen todetaan perustuvan opettajan ammatilliseen sitoutumiseen, erityisesti oppilaista huolehtimiseen, joka asetetaan ammatillisen moraalisen eetoksen ytimeen. (Ks. Gholami & Husu 2010.) Gholamin ja Husun (2010) tutkimuksen mukaan opettajat pyrkivät takaamaan oppilaille hyvän oppimisympäristön, tasavertaiset koulutusmahdollisuudet ja yrittivät tehdä parhaansa pedagogisissa kohtaamisissa oppilaidensa kanssa.

Eettisyys opettajan työssä merkitsee kykyä ja pyrkimystä tehdä perusteltuja moraalisia valintoja suhteessa omaan, oppilaan tai kollegan hyvinvointiin sekä toimia vastuullisesti omien valintojensa mukaan. Kasvatus on aina eettistä, koska siinä otetaan kantaa siihen, mikä on arvokasta. Eettiseen toimintaan kuuluu muun muassa opetussuunnitelmien edellyttämällä tavalla toimiminen. (Patrikainen 2000, 153.) Etiikalla on kasvatuksessa keskeinen asema, koska kasvatuksen keskeisiin ongelmiin näyttää usein liittyvän eettisesti merkittäviä seikkoja, kuten kasvatuksen päämäärät, kasvatusvelvollisuus sekä lapsen oikeudet. (Hirsjärvi 1995, 69.)

Opettajalla on työssään hyvin autonominen asema, jossa korostuvat opettajan valinnat ja vastuu. Viime vuosien koulu-uudistukset eivät ole vähentäneet opettajien vastuuta, ennemminkin toisin päin. Siksi opettajan omalla vastuunottokyvyllä ja oppilaiden kehityksen ja hyvinvoinnin edistämiseen liittyvällä sitoutumisella on opettajan työssä tärkeä osuus. Opettajilla on erilaisia näkemyksiä vastuullisuuskäsitteestä, joten on tärkeää ymmärtää opettajien omaa käsitteistöä ja ajattelua oppimisen tukemisessa sekä sitä, kuinka vastata opiskelijoiden tuen tarpeisiin inklusiivisessa koulussa. (Kelchtermans 2016; Mäkinen M. & Mäkinen E. 2011, 58.) Opettajat arvioivat oppilaita eri konteksteissa: oppiaineet, opetusryhmät ja oppimisympäristöt vaihtelevat, joten eri opettajien samaa oppilasta koskevat arviot voivat vaihdella keskenään paljonkin eri asiayhteyksissä (Pash & Brandshaw 2014). Opettajien oppilai-

ta koskevilla käsityksillä on seuraamuksia oppilaiden kohteluun, oppilaalle suunnatun tuen järjestämiseen ja sitä kautta oppilaan koulumenestykseen (Sinkkonen, Kyttälä & Köiv 2018, 13–14).

Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajan työhön ja oppilaan tukemiseen vaikuttavia ulottuvuuksia. Asiakirjoissa opettajan työhön liittyy velvoite oppilaiden varhaiseen, yksilölliseen tukeen, mutta tämän velvoitteen siirtymisessä käytännön työhön vaikuttaa olevan runsaasti vaihtelua. Tässä tutkimuksessa keskitytäänkin erityisesti siihen, mitkä seikat vaikuttavat asiakirjoissa ja laissa olevien velvoitteiden siirtymiseen tai siirtymättömyyteen opettajien käytännön työhön. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettajat kuvaavat työnsä poliittista, emotionaalista, eettistä ja teknistä ulottuvuutta kolmiportaisen tuen kontekstissa?
2. Kuinka kyseiset ulottuvuudet näkyvät oppilaiden tukemisessa ja vaikuttavat siihen?

Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimusaineisto (N = 40) kerättiin opettajilta eläytymismenetelmällä joulukuussa 2018 ja tammikuussa 2019 sekä sähköisesti (n = 20) ympäri Suomea, että kasvotusten (n = 20) pirkanmaalaisissa kouluissa. Vastaamisen tavaksi sai valita joko paperille kirjoittamisen tai e-lomakkeella vastaamisen. Sähköisen aineistonkeruun ohjeistus oli kirjallinen ja paikan päällä aineistoa kerätessä vastaajat ohjeistettiin tehtävään.

Sähköisesti kerätyssä aineistossa opettajille lähetettiin pyyntö ja ohjeet tutkimukseen osallistumiseen ja opettajat vastasivat tutkimukseen itse valitsemanaan ajankohtana. Kukin opettaja vastasi yhteen kehyskertomukseen. Opettajille oli etukäteen lähetetty tietoa tutkimusmenetelmästä ja tutkimuksen aiheesta. Ennen aineiston keräämistä opettajille luvattiin anonymiteetin säilyminen ja tiedotettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta.

Tutkimuksen kohderyhmänä on perusopetuksen opettajat. Opettajat toimivat hyvin erilaisissa ympäristöissä ja esimerkiksi resurssit voivat vaihdella paikkakohtaisesti suuresti. Tutkimuksessa ei kerätty aineistoa vain yhdestä koulusta, sillä tarkoituksena oli saada mahdollisimman laaja käsitys opetta-

jan työn ulottuvuuksista, jotka vaikuttavat kolmiportaisen tuen toteutukseen. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan etsitä eroja tutkimukseen osallistuneiden opettajien välillä, vaan tarkoitus on selvittää opettajien ajattelua erilaisissa tilanteissa.

Kehyskertomuksia testattiin ennen aineistonkeruuta kohderyhmän ihmisillä ja muokattiin palautteen mukaan ymmärrettävämmäksi ja selkeämmiksi. Näin kertomusten tavoitteena oli saada juuri sitä tietoa mitä tutkimuksella haluttiin selvittää ja vastaajien olisi helppo eläytyä tilanteeseen ja aloittaa vastaaminen. Menetelmän mukaisesti kehyskertomuksia oli kaksi, joissa varioitiin yhtä tekijää, eli tässä tapauksessa onnistunutta tai epäonnistunutta tukitilannetta (Eskola ym. 2017, 271). Kehyskertomukset olivat:

- A) Opetat luokkaa, jolle saapuu uusi, tukea tarvitseva oppilas. Lopetat työviikon tyytyväisenä, sillä oppilaalle on mahdollista antaa hänen tarvitsemaansa tukea. Eläydy tilanteeseen ja kuvaile oppilaan tuen tarve, sekä tilanteeseen liittyvää pohdintaa opettajan eettisen ajattelun ja valintojen näkökulmasta.
- B) Opetat luokkaa, jolle saapuu uusi, tukea tarvitseva oppilas. Lopetat työviikon tyytymättömänä, sillä oppilaalle ei ole mahdollista antaa hänen tarvitsemaansa tukea. Eläydy tilanteeseen ja kuvaile oppilaan tuen tarve, sekä tilanteeseen liittyvää pohdintaa opettajan eettisen ajattelun ja valintojen näkökulmasta.

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla aineisto yhteen tiedostoon. Aineistoa kertyi 13 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1, 6282 sanaa). Vastausten pituudet vaihtelivat muutamasta virkkeestä puoleentoista sivuun, ja vastausten pituus oli keskimäärin 157 sanaa. Molempiin kehyskertomuksiin kertyi 20 vastausta kuhunkin. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aluksi aineisto jaettiin pääasiassa lauseen pituisiksi analyysiyksiköiksi. Nämä luokiteltiin neljään teemaan sen mukaan, kuvasivatko ne opettajien työn poliittista, moraalista, emotionaalista vai teknistä ulottuvuutta (tutkimuskysymys 1). Sen jälkeen kunkin teeman sisältämä aineisto koodattiin tarkemmin, jotta saatiin selville kullekin teemalle tyypilliset tekijät, jotka kuvaavat ja tiivistävät aineiston sisällön. Analyysin viimeisessä vaiheessa tarkasteltiin ulottuvuuksien sisältöjä suhteessa oppilaiden tukemiseen (tutkimuskysymys 2).

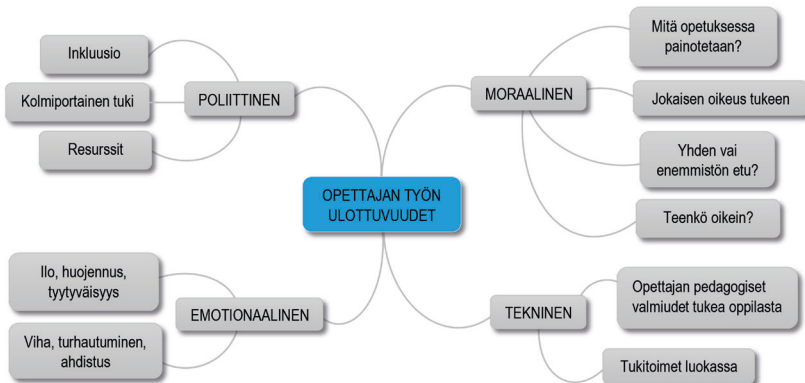
Poliittisen, moraalisen, emotionaalisen ja teknisen ulottuvuuden (ks. Kelchtermans 2005; 2016) sisällöt ovat koottuna kuviossa 1.

<p>Poliittinen ulottuvuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inklusio • Kolmiportainen tuki • Resurssit <p>→ kaikki opetuksen toteutusta opettajan ulkopuolelta määrittävät tekijät</p>	<p>Moraalinen ulottuvuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oikein toimimisen pohdinta • Opetuksen sisällön valinnat ja painotukset • Oman opettajuuden ja oman toiminnan pohtiminen
<p>Emotionaalinen ulottuvuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaikki aineistossa olevat tunteiden ilmaisut 	<p>Tekninen ulottuvuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaikki pedagogiset, opetuksen järjestelyyn ja suunnitteluun liittyvät tekijät

Kuvio 1. Opettajan työn ulottuvuudet Kelchtermansia (2005; 2016) mukailien.

Tulokset

Vastauksista selvitettiin opettajien työn ulottuvuutta sekä ulottuvuuksien vaikutuksia oppilaiden tukemiseen.



Kuvio 2. Opettajan työn ulottuvuudet ja niiden vaikutus oppilaiden tukemiseen.

Tarinoiden variaatioista huolimatta opettajat kuvailivat hyvin samankaltaisia tilanteita. Oppilaiden tuen tarve toistui hyvin samankaltaisena sekä tukitoi-

mia kuvaavissa että tukitoimien puuttumista kuvaavissa vastauksissa. Tukitoimien puuttumista kuvaavissa vastauksissa tunteiden ilmaisut olivat vahvempia ja runsaampia kuin tukitoimia kuvaavissa vastauksissa. Molemmissa tarinavariaatioissa resurssitilannetta kuvattiin joko tukitoimet mahdollistavana tai estävänä ja hankaloittavana elementtinä.

Tukitoimien ja tukitoimien puuttumisen kuvailuissa korostui opettajan työn **poliittinen ulottuvuus** (n = 27/40). Opetukseen vaikuttavaan politiikkaan sisältyvät muun muassa resurssit kuten materiaalit, aika, raha, henkilökunta ja päätökselliset menettelytavat (Kelchtermans 1996, 311–312). Samankaltaisuus poliittisen ulottuvuuden kuvailuissa ja sen vaikutuksista opetukseen ja tukitoimiin nousi esille eri kehyskertomusten pohjalta tuotettujen vastausten välillä. Sekä tukitoimia kuvaavissa (n = 7/20) että tukitoimien puuttumista kuvaavissa (n = 18/20) vastauksissa poliittisten ratkaisujen vaikutukset opettajan työssä näyttäytyivät pääosin negatiivisina. Erona esimerkiksi resurssista puhuttaessa esiintyy tukitoimien puuttumista kuvaavissa tilanteissa resurssien huomattavan huono tilanne: *Koulullamme ei kuitenkaan ole resursseja vaadittaviin tukitoimiin*. Tukitoimia kuvaavissa vastauksissa resurssit kuvaillaan pääosin vajavaisina: *Avustajaresurssit ovat niukat ja luokalla on jo ennestään haasteellisia oppilaita*. Kuitenkin pienten parannusten myötä tukitoimien toteuttaminen on mahdollistunut, eli onnistuneessakin tukitilanteessa resurssit rajaavat opettajien mahdollisuuksia oppilaan oikeanlaiseen tukemiseen. Kyseisenlainen tilanne ilmeni resurssipulan kuvaamisena, mutta jonkinlaisena parantumisena ja tuen mahdollistajana: *Tämä ongelma on jatkunut vuosia, eikä asialle ole resurssipulan vuoksi kyetty tekemään mitään. Nyt olemme saaneet luokalle ohjaajan, joka omalla toiminnallaan pystyy auttamaan oppilasta ja täten takaamaan työrauhan muulle luokalle*.

Sekä tukitoimia kuvaavissa että tukitoimien puuttumista kuvaavissa skenaariossa kuvailtiin resurssien heikkoa tilannetta. Resurssipula henkilöstössä, ajassa ja materiaaleissa olivat opettajien vastauksissa syynä oppilaille tarjottavan tuen heikossa onnistumisessa sekä tukitoimien tarjoamisen mahdottomuudessa: *Resurssija ei ole. Ohjaajia ei ole. Tuntuu, että tuki on pape-reissa määritelty, mutta arki on selviytymistä*.

Poliittisen ulottuvuuden alle lukeutuu myös kolmiportaisen tuen mukanaan tuoma haaste, kun luokalle sijoitetaan oppilas, jonka tuen tarve on sellaista, johon opettajalla ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa ja auttaa. Opettajien vastauksissa voidaan nähdä ajatus inklusiosta, joka ei edistä oppilaiden tasa-arvoa, vaan on toimenpide, jolla pyritään saamaan säästöjä. Opettajat kokivat oppilaiden tilanteet epätasa-arvoisina. *Väkisininkin mieleen tulee ajatus, ettei hän saa tasa-arvoisesti opetusta.* Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja siihen kuuluva dokumenttien laatiminen koettiin myös turhaksi toimimattoman systeemin vuoksi: *Tukikaavakkeiden täyttämisen ei hyödytä, ellei se johda konkreettisiin toimiin oppilaan hyväksi, ja se taas on kiinni resursseista, jotka inklusion tullessa jäivät jakamatta arkityöhön.*

Opettajien vastauksissa esiintyi suurena haasteena yhden tukea tarvitsevan oppilaan vaikutus koko luokkaan: yhden oppilaan kohdalla mahdottomuus tukeen sekä tämän yhden haastavan oppilaan myötä haaste tukea muita luokan tukea tarvitsevia oppilaita. Oppilasta ei kuitenkaan syytetä haastavasta tilanteesta:

Kärsiikö yksi vai kaikki loput? Tilanne ei kuitenkaan ole tukea tarvitsevan oppilaan vika, sillä hänellä ei ole tuen edellyttämiä tukitoimia koulun puolesta tarjolla. Ja: Onko oikein, että suuren tuen tarpeessa oleva lapsi on opetusryhmässäni? Hän häiritsee tuntia jatkuvasti: muiden oppilaiden keskittyminen herpaantuu ja opettajana joudun käyttämään paljon energiaa vain tähän yhteen oppilaaseen. Niin opetuksen laatu kuin opetettavien asioiden määrä lukumäärällisesti ovat vaarassa tämän yhden henkilön takia.

Pienryhmien tarve joillekin oppilaille nostettiin vastauksissa oppilaan kannalta parhaaksi vaihtoehdoksi: *Luokalla on oppilas, joka ei yksinkertaisesti pysty toimimaan isossa ryhmässä. Mielestäni oppilaan tulisi pystyä työskentelemään erillään isosta luokasta, joko erityisopettajan kanssa tai jossakin pienryhmässä.*

Opettajien vastauksissa **moraalinen ulottuvuus** esiintyi oman opettajuuden ja opettajana toimimisen pohtimisena sekä oikein toimimisen pohtimisena koko luokan ja yhden oppilaan tilanteen näkökulmasta. Vastauksissa korostuu myös opettajien pohdinta opetuksen painottamisesta ja sisällön valitsemisesta.

Aineistossa painottuu opettajien tilanteen ristiriitainen asema kolmiportaisen tuen toteuttamisessa. Opettajat pohtivat tuen tarpeen oppilaan asemaa ja vaikutusta luokassa, ja oman toimintansa vaikutusta sekä yhteen että jokaiseen luokan oppilaaseen: *Onko oikein että suuren tuen tarpeessa oleva lapsi on opetusryhmässäni? Onko oikein, että muut oppilaani elävät pelon ilmapiirissä, sillä koskaan ei voi tietää, mitä tapahtuu? Onko oikein, että tässä kunnassa lapsi ei saa niitä tuen palveluita, joihin hän on oikeutettu?* Tilanne on eettisesti haastava ja opettaja joutuu pohtimaan tilannetta ja toimintaa koko luokan sekä yhden tukea tarvitsevan oppilaan kannalta. Yhdestä oppilaasta huolehtiminen ja koko luokan tilanteen välillä tasapainoilu aiheuttaa sekä eettisiä haasteita että tunnereaktioita (Isenbarger & Zembylas 2006, 129).

Opetuksen ja kasvatuksen painottaminen ja sisällön valitseminen tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla oli useasti esiintyvä teema: painotetaanko akateemisia taitoja ja sisältöjä vai ihmisenä olemisen taitoja ja harjoittelua? *Onko tärkeämpää oppia äidinkielen sijamuotoja kuin sitä, miten oppia hillitsemään itseään? Kumpi on huonosti käyttäytyvälle lapselle tärkeämpää, oppia käyttäytymään vai oppia akateemisia taitoja.* Useissa tapauksissa opettajat valitsivat vuorovaikutus- ja sosioemotionaalisten taitojen painottamisen, joka osoittaa opettajien arvopainotuksen verrattaessa akateemisia taitoja ja sosioemotionaalisia taitoja. Vastauksissa toistuva teema, oppilaiden ei-akateemisten taitojen tärkeyden merkitys, esiintyy merkittävänä arvona opettajilla, ja se on yleisesti opettajuuteen ja huolehtivaan opetukseen sisältyvä seikka. Opettajat kokevat olevansa vastuussa oppilaasta kokonaisuutena, ei vain akateemisten sisältöjen opiskelijana (Isenbarger & Zembylas 2006, 120–121).

Valitessaan opetuksen ja kasvatuksen sisältöä opettajat ottavat kantaa eettiseen kysymykseen, mikä on kasvatuksessa tärkeää ja mihin kyseisen oppilaan kasvatuksen päämäärän kannalta on tärkeintä tai mahdollista vaikuttaa. *Tärkeintä on tukea liittymistä ryhmään, kuulumisen tunnetta, turvallisuutta suhteessa aikuisiin ja vertaisoppijoihin. Oppimisen tuki tulee tarpeissa seuraavana.* Opettajan työn eettiseen ulottuvuuteen lukeutuu kasvatuksen ja opetuksen arvokysymysten, -päämäärien ja -velvollisuuksien pohtiminen (Hirsjärvi 1995, 69; Patrikainen 2000, 153), jotka korostuivat opettajien vastauksissa.

Opettajan eettiseen toimintaan kuuluu jokaisen oppilaan yksilöllinen kohtaaminen. Tukitoimien suunnittelussa ja toteuttamisessa opettajan tulee selvittää, kuinka oppilasta voidaan auttaa parhaalla mahdollisella tavalla ottaen kaikkien oppilaiden ominaisuudet ja tarpeet huomioon. (Mäkinen M. & Mäkinen T. 2011, 57–58.) Kolmiportaisen tuen periaatteiden mukaisesti jokaisella lapsella on oikeus tarvitsemaansa tukeen, ja tämä tuki tulisi jokaisen oppilaan kohdalla toteuttaa. Tuen periaate oppilaiden yksilöllisestä kohtamisesta näkyy opettajien vastauksissa: *Jokainen oppilas kohdataan kuitenkin yksilönä ja henkilökohtaisten ominaisuuksiensa kanssa, ja toisaalta, ettei huomio kiinnittyisi liiaksi yhteen oppilaaseen, vaan muistan, että luokka on sekä kokonaisuus että joukko yksilöitä.* Opettajat näkevät luokan jokaisen oppilaan yksilönä, mutta useamman tukea tarvitsevan yksilön tukeminen koetaan hankalana, ellei mahdottomana: *Joudun jatkuvasti pohtimaan, kenelle pystyn repeämään. Tuen tarve on jatkuva ja laaja luokassani. Joudun pohtimaan, kuka tarvitsee eniten tukea.* Toinen opettaja kuvaa luokan tilannetta hyvin hektisenä: *Juoksen, selitän, yritän, selitän ja juoksen ympäri luokkaa. Vaikka valmistelen etukäteen monen tasoista tekemistä, koen epäonnistuvani.*

Koko luokan oppilaiden huomioiminen on opettajalle kuitenkin haastavaa, jos luokalla on suuren tuen tarpeen oppilas. Tilanteen haastavuus herätti pohdintaa oikean ja väärän, tai pikemmin kahden pahan, välillä valitsemisesta: *Tilanne on vaikea, sillä opettaja joutuu valinnan eteen - autanko tukea tarvitsevaa oppilasta ja jätän loput 20 ilman tarvittavaa apua, vai jätänkö yhden oppilaan "oman onnensa nojaan" ja autan muita oppilaita? Kärssiikö yksi vai kaikki loput? Vaikka opettajat tietävät ja kokevat velvollisuudekseen tukea jokaista oppilasta, ovat raamit toiminnalle hyvin rajalliset. Tällöin opettajat usein valitsivat enemmistön tukemisen ja opetuksen kuin yhden haastavamman oppilaan tukemisen, vaikka valinta oli hyvin vaikea ja ristiriitainen. Voiko opettaja tietoisesti jättää oppilaan oppimatta? Sekä käytöksen että akateemisten taitojen puolella? Vaikka se olisi kaikkien etu? Rikkooko opettajan virkavelvollisuutta se, että edes pohtii tällaisia? Vaikka pohdinta on vaikeaa ja ristiriitaista, muun luokan tukemisen koetaan saavan enemmän hyvää aikaan: ainakin itse ajattelisin niin, että enemmistön tarpeet käyvät tässä yksilön edelle.*

Aikaisemmissa tutkimuksissa käy ilmi, että opettajat eivät koe olevansa valmiita opettamaan yksilöllistä tukea tarvitsevia oppilaita (ks. esim. Lehtonen ym. 2017), ja oman opettajuuden pohtiminen ilmenikin useammassa vastauksessa. Tukitoimien kuvaamiseen tarkennetuissa vastauksissa (n = 6/20) ilmeni pohdintaa ja kyseenalaistamista omasta kyvystä auttaa oppilasta:

Pohdin tuoreena opettajana, onko minulla antaa oppilaalle hänen tarvitsemaansa tukea. Kyseenalaistan oman pätevyytteni ja opettajuuteni. Toisaalta uskon, omiin kykyihini, mutta toisaalta koen, että oppilas saisi toisen opettajan opetuksessa parempaa opetusta. Pohdin, onko tämä oppilaan tulevaisuuden kannalta eettisesti pätevä ratkaisu. Tiedostan myös sen, että minä olen muodollisesti pätevä opettaja ja teen aivan varmasti kaikkeni, jotta oppilas saisi joka hetki tarvitsemansa tuen. Pohdin myös sitä, voinko olla helpottunut siitä, että oppilas ei olekaan tällä hetkellä niin haasteellinen kuin aluksi ajattelin.

Tukitoimien puuttumista kuvaavissa vastauksissa (n = 10/20) kokemus omasta valmiudesta oppilaan tukemiseen ilmeni usein siinä, että jonkinlaista tukea pystytään antamaan, mutta pohditaan, onko annettu tuki riittävää, tai tiedetään, että se ei ole oppilaalle riittävää: *Valitsen kuitenkin sen, että koko luokka saa opetusta, tuen tarvitsija jonkin verran ohjausta ja luokan muut heikot aika ajoin ohjausta. Aineistossa mainittiin myös tilanteita, joissa opettajat myöntävät, että oppilas ei saa tarvitsemaansa tukea luokassa, eli opettaja ei pysty oppilasta auttamaan, ja häntä pyritään siirtämään toiseen kouluun: Koska oppilas ei pysty sopeutumaan isoon luokkaan, hänelle aletaan etsiä pienluokkapaikkaa muualta. Kolmiportaisen tuen toteuttamiseen kuuluu jokaisen oppilaan oikeus saada juuri sellaista tukea luokassa kuin hän tarvitsee (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014), mutta vastauksissa esiintyy useasti tilanteen toteutumattomuus. Pienluokkapaikan tai muunlaisen tuen lisätarve esiintyi opettajien vastauksissa myös ilman suoraa mainintaa pienluokasta: *Selvää kuitenkin on, että hän ei voi jatkaa isossa luokassa ilman tukea!* Vastauksissa toivottiin pystymistä yksilöllisempään tukeen: *Silti toivoisin, että voisın tarjota vielä yksilöllisempää tukea.* Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Lakkala 2009) on pohdittu, riittääkö opettajien koulutus vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin ja työlle asetettuihin vaatimuksiin. Aineiston perusteella työn vaatimuksiin on haastavaa vastata, sillä opettajat*

toivat ilmi epäilyksensä omasta osaamisestaan sekä resurssien vaikutuksesta työn tekemiseen ja sellaiseen toimintaan, jonka opettajat kokevat olevan oppilaalle parhaaksi. Toisaalta opettajat myös pystyvät tarkastelemaan sekä omaa rooliaan että koulujärjestelmän merkitystä oppilaan elämässä laajemmin:

Karu totuus kuitenkin on, että opettaja elää työssä lähes jatkuvasti riittämättömyyden tunteiden, joskin muidenkin tunteiden, kanssa. Yritän kuitenkin nähdä asiassa myös jotakin positiivista; vaikka oppilas ei oppisikaan kaikkia taitoja, niin toivon hänestä kuitenkin kasvavan kunnollisen kansalaisen, jonka kohdalla koulu on ehkä loppujen lopuksi saanut kuitenkin jotakin hyvää aikaan, jotta hän myöhemmin elämässä löytää oman paikkansa.

Emotionaalinen ulottuvuus opettajan työssä on jatkuvasti läsnä, sillä opetuksen toteutukseen ja suunnitteluun liittyvät päätökset ovat aina enemmän kuin teknisiä päätöksiä suunnittelu- ja opetustilanteessa. Opettajan työssä voidaan kokea iloa ja onnistumisia, mutta myös voimattomuuden, turhautumisen, pettymyksen, syyllisyyden ja jopa vihan ja pelon tunteita. (Kelchtermans 1996, 307; Kelchtermans 2016, 37.) Onnistuneessa tilanteessa (n = 8/20) oltiin tyytyväisiä, helpottuneita ja iloisia oppilaan puolesta: *Olin tyytyväinen: koulussamme oli resursseja tämän oppilaan auttamiseen, olen helpottunut, sillä ensimmäinen viikko hänen kanssaan on sujunut hyvin.* Epäonnistuneessa tilanteessa ilmaistiin ahdistusta, vihaa ja huolestumista: *Opettajaa ahdistaa, Olen taas vihainen oppilaan puolesta, Minua opettajana huolettaa oppilaan asettuminen luokkayhteisöömme.*

Opettajat eivät koe olevansa vastuussa vain oppilaiden oppimisesta, vaan myös vastuullisia oppilaista ihmisinä, jonka vuoksi opettajien suhde oppilaisiin ei ole pelkästään tekninen vaan myös moraalinen. Suhde vaatii sitoutumista ja huolenpitoa, minkä vuoksi se ei voi olla tunnepitoisesti neutraali. (Kelchtermans 2016, 37.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (ks. esim. Kelchtermans 1996; 2016), sillä opettajien tunteiden ilmaisut liittyivät vahvasti resursseista johtuviin tilanteisiin, resurssitilanteiden mahdollistamiin pedagogisiin toimintoihin ja toiminnan eettiseen pohdintaan. Onkin tärkeää tunnustaa ja ymmärtää poliittisen ja

moraalisen ulottuvuuden vaikutus opettajien kokemuksiin ja työn aiheuttamiin tunteisiin (Kelchtermans 1996, 308–314).

Epäonnistuneessa tilanteessa tunteiden ilmaiseminen vastauksissa oli voimakkaampaa ja selkeämpää, ja sitä esiintyi suuressa osassa vastauksista (n = 11/20). *Mieltä painaa sekä uuden oppilaan tilanne ja hänen tukemisensa sekä muun luokan oppiminen, - - Riittämättömyyden ohessa olen vihainen, - - Koen tästä syyllisyyttä. Ei se voi mennä näin. Opettajana koen riittämättömyyttä.* Kuten tutkimuksessa selviää, emotionaalisen ulottuvuuden vaikutukset – niin negatiiviset kuin positiivisetkin – ovat suuri ja merkittävä osa opettajan työtä (Isenbarger & Zembylas 2006, 132).

Eettisen ja poliittisen ulottuvuuden lisäksi opettajien vastauksissa esiintyvät tilanteiden synnyttämät tunteet opettajissa sekä opettajien pedagogiset ratkaisut opetuksen toteuttamisessa eli työn **tekninen ulottuvuus**. Pedagogiikka voidaan määritellä toimintana, joka mahdollistaa käytännön opetuksen ja sillä tarkoitetaan tietoa ja taitoja, joita opettaja tarvitsee perustellakseen toimintaansa ja päätöksiään (Florian & Spratt 2013, 121; Kelchtermans 2005, 999). Määritelmän mukaan pedagogiikka ja pedagogiset ratkaisut tekevät opettajan käytännön työn ja opettamisen mahdolliseksi. Tukitoimia kuvaavissa vastauksissa pedagogiset ratkaisut mahdollistivat oppilaan tukemisen (n = 14/20). Tukitoimiksi kuvattiin esimerkiksi se, että oppilaille annettiin *paljon enemmän aikuisen huomiota*, hän sai harjoitella matematiikan tunnilla *kymmenlityksissä palikoiden käyttöä* tai että opettaja kirjoitti *taululle tunnin struktuurin*.

Toisaalta tukitoimien puuttumista kuvaavissa vastauksissa tukea tarvitsevalle oppilaille, jota opettajat eivät kokeneet voivansa auttaa, pyrittiin opettamaan ja tarjoamaan jotakin oppisisältöjen ulkopuolista: *Päättän tukea oppilasta eniten sosiaalisten taitojen karttumisessa ja yritän saada häntä ha-keutumaan muiden oppilaiden pariin.*

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan työtä kolmiportaisen tuen kontekstissa. Olimme kiinnostuneita siitä, miten opettajat kuvaavat työnsä poliittista, emotionaalista, eettistä ja teknistä ulottuvuutta (Kelchtermans 2005), ja miten eri ulottuvuudet vaikuttavat oppilaiden tukemiseen. Opettajan työn ja oppilaille tarjottavan tuen tarkasteleminen neljästä eri näkökulmasta tarjosi yhtä aikaa sekä hienojakoisen että kokonaisvaltaisen tavan käsitellä aihetta. Opettajien kuvaukset työstään kolmiportaisen tuen toteuttajina heijastelevat esimerkiksi Honkasillan, Ahtiaisen, Heinosen ja Jahnukaisen (2019) kyselyyn vastanneiden opettajien kuvauksia inklusiosta kustannustehokkaana keinona, oppilaiden oikeuksien loukkauksena ja oppilaan oikeutena.

Käytännössä opettajan työn ulottuvuudet ovat vahvasti kytköksissä ja vaikuttamassa toisiinsa (Kelchtermans 2005, 1005). Ulottuvuuksien luoma kuva opettajien työstä lisää kuitenkin ymmärrystämme dynaamisesta ja monimutkaisesta todellisuudesta, jossa opettajat päivittäin toimivat (Kelchtermans 2005, 1005). Haasteita lisää opettajien työn luonne: opettajien tulee pyrkiä toimimaan yhtä aikaa sekä oppilaiden että kollegoidensa parhaaksi (Patrikainen 2000, 153). Tutkimus toikin esille, kuinka opettajien työn poliittinen ulottuvuus kuten puuttuvat resurssit vaikuttavat työn emotionaaliseen ulottuvuuteen, kun opettajat kokee tilanteessa harmitusta, koska ei pysty toteuttamaan työtään pedagogisesti (tekninen ulottuvuus) siten kuin oppilaan tukeminen opettajan mielestä vaatisi (moraalinen ulottuvuus). Eri ulottuvuuksien välinen ristiveto oli läsnä kautta aineiston sekä tukitoimia kuvaavissa että niiden puuttumista kuvaavissa vastauksissa.

Opettajien työssään kokemaan eri ulottuvuuksien väliseen tasapainoon tai sen puutteeseen vaikuttaa, kuinka opettaja kokee pystyvänsä tukemaan, opettamaan ja kasvattamaan oppilasta. Opettajien viralliset velvollisuudet viranomaisena, henkilökohtainen velvollisuudentunto sekä resurssien vaikutus työntekoon aiheuttavatkin monenlaisia tunteita (ks. Kelchtermans 2016). Olikin mielenkiintoista, kuinka opettajien kuvaukset myös riittävien tukitoimien tilanteista sisälsivät vahvan moraalisen ulottuvuuden: hyvistä resursseista huolimatta opettajat pohtivat, osaavatko he tukea oppilasta tarpeeksi ja mitä sisältöjä heidän pitäisi painottaa. Toisaalta riittämättömien tukitoimien kuvaukset toivat korostetusti esille työn emotionaalisen ulottuvuuden: opet-

tajien henkilökohtaisen sitoutumisen aiheuttamat suuret epäonnistumisen tunteet.

Eettinen toiminta opettajan työssä nähdään kykynä tehdä perusteltuja moraalisia valintoja, sitoutumisena työhön ja kykynä toimia ja kantaa vastuuta alueella ja tilanteissa, joissa oikea ja väärä eivät kiistattomasti erotu toisistaan (Luukkainen 2004, 274; Patrikainen 2000, 153). Opettajan päätökset ja valinnat ristiriitaisessa tilanteessa voidaan kyseenalaistaa joko opettajan itsensä tai muiden taholta, jolloin opetus ja opettajana toimiminen ei voi olla emotionaalisesti välinpitämätöntä. Tutkimus toi esille, kuinka riittämättömien resurssien tilanteessa opettaja joutuu valitsemaan ketä auttaa, mikä aiheuttaa suuren eettisen ristiriidan. Tällainen valintatilanne on ristiriidassa myös sen kanssa, että Suomessa inklusiota pyritään toteuttamaan kolmiportaisen tuen avulla (Perusopetuslaki 624/2010), jolloin koulun tehtävänä olisi tarjota opetusta, joka tukisi jokaisen oppilaan hyvinvointia ja opiskelua parhaalla mahdollisella tavalla (Sinkkonen, Kyttälä & Kõiv 2018). Suomalaisen koulujärjestelmän peruspilareina toimii yhteisymmärrys siitä, että oppilaille tulee varmistaa hyvä opetus, paras mahdollinen oppimisympäristö sekä riittävästi tukea kaikille oppilaille (Malinen ym. 2010, 354).

Aineistossa oli nähtävissä kova, pehmeä ja tyhmä inklusio (ks. Takala 2010). Kovan inklusioon kuvauksissa luokassa pystyttiin tukemaan oppilasta niin, että muuta tukea ei tarvittu, ja oppilas pystyi opiskelemaan luokassa tuettuna. Pehmeän inklusion kuvauksissa oppilasta tuettiin luokassa erilaisin menetelmin, mutta myös ajoittaisia erityisopettajan tukimuotoja oli käytössä. On huomattavaa, että tukitoimien puuttumista kuvaavat vastaukset ilmensivät ainoastaan tyhmän inklusion määritelmää. Näissä vastauksissa oppilas selkeästi tarvitsi jotakin muutakin tukea kuin luokassa oli mahdollista antaa. Erityisopetuksesta olisi ollut oppilaalle merkittävä hyöty, mutta tukea ei pystytty toteuttamaan.

Molempien tarinavariaatioiden vastausten perusteella inklusio toteutuu vain harvoin kolmiportaisen tuen kautta. Opettajien vastaukset tarjoavat karun kuvan kolmiportaisen tuen toteuttamisesta kouluissa, mutta samalla myös mahdollisuuden tarttua kuvattuihin epäkohtiin (Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu 2018). Inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa opettajien päätehtävänä on selvittää, kuinka auttaa oppilaita parhaalla mahdollisella

tavalla ja toteuttaa opetusta niin, että kaikki oppilaan ominaisuudet otetaan huomioon (Mäkinen M. & Mäkinen T. 2011, 57–58). Vastauksissa selvisi, että opettajat pyrkivät tähän ja tiedostavat tehtävänsä ja pyrkivät sitä toteuttamaan, mutta käytännön toteutus on haastavaa, ellei ajoittain mahdotonta. Suomalainen koulu on arvostettu ja pärjää kansainvälisesti hyvin, mutta huomiota on kiinnitettävä siihen, että opettajat voivat työssään toteuttaa sellaista opetusta sellaisissa työoloissa, joissa sekä opettajat että oppilaat voivat hyvin.

Opettajien työllä on vahva moraalinen pohja, mutta harva opettaja kuvasi työhönsä liittyvää eettistä pohdintaa eksplisiittisesti. Ne ketkä asian toivat esille, pohtivat sitä kattavasti monesta näkökulmasta. Tutkimuksen perusteella näyttääkin siltä, että eettisyys ja eettinen pohdinta ja valinnat eivät ole tietoista toimintaa. Opettajan työssä eettinen ja moraalinen ajattelu on kuitenkin aina läsnä, sillä opettajien toiminta heijastaa aina emotionaalista osallistumista ja sitoutumista ja eettisiä päätöksiä (Kelchtermans 2005, 996). Pohtimisen arvoista onkin, mistä havainto kertoo. Kyse voi olla esimerkiksi siitä, että eettinen pohdinta on niin olennainen osa opettajan arkea, ettei sitä tule sanoittaneeksi lyhyissä työstä kertovissa kirjoitelmissa. Kyse voi olla myös siitä, että opettajat ovat hyvin erilaisia reflektioijia tai ettei kaiken hektisyyden keskellä eettisille pohdinnoille ole tilaa.

Tutkimus vahvisti, että opettajat kokevat voimakkaita tunteita liittyen opetukseen, oppilaisiin, ammattitaitoon ja työhön vaikuttavaan politiikkaan liittyen (Kelchtermans 2005, 995). Opettajan työn emotionaalinen ulottuvuus korostui tukitoimien puuttumisen kuvailuissa. Emotionaalinen puoli opettajan työssä on merkittävä (ks. Isenbarger & Zembylas 2006), minkä vuoksi olisi tärkeää pystyä kokemaan positiivisia tunteita työssään. Tämä vaikuttaa työssä jaksamiseen ja viihtymiseen, jotka vaikuttavat suoraan siihen, kuinka merkitykselliseksi ja vaikuttaviksi opettajat omat toimensa oppilaiden tukemisessa kokevat. Työn eri ulottuvuuksien ja niiden välisen tasapainon huomioiminen voisikin edesauttaa myös kolmiportaisen tuen toteutumista kouluissa.

Pedagogiikalla tarkoitetaan opetukseen liittyviä periaatteita, strategioita, tekniikoita sekä variaatioita näkökulmista ja lähestymistavoista, joilla opetusta voidaan toteuttaa (Cohen & Bhatt 2012). Pedagogiikalla tarkoitetaan siis käsitystä siitä, millä tavoin opetus ja kasvatusta olisi hyvä järjestää ja toteuttaa huomioiden oppilaiden yksilölliset erot ja vastaten oppilaiden tarpeisiin

(Mohsin & Zakaria 2017, 115). Vastauksissa esiintyi jonkin verran mainintoja erilaisten koulutusten hyödystä tukitoimien toteuttamisessa. Inklusiivisen koulutuksen puitteet haastavat perinteisen tavan nähdä asiat myös luokan hallinnassa ja käsittelyssä. Esimerkiksi “vaikean oppilaan” käsite on ongelmallinen inklusiivisen koulutuksen kontekstissa (Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas 2016). Opettajilla on opetettavanaan nykyään hyvin monenlaisia oppilaita samassa luokassa ja tilassa, ja laajan pedagogisen osaamisen merkitys korostuu erilaisten tukimuotojen ja tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa (ks. Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu 2016). Inklusio-ajatuksen myötä oppilaiden siirryttyä yhteiseen tilaan on opettajilla tarvetta monenlaiselle pedagogiselle osaamiselle, jotta myös vahvempaa tukea tarvitsevat oppilaat saavat tukea luokassa. Vaikka pelkästään pedagogisilla keinoilla tilannetta ei voida muuttaa, erilaisten oppilaiden läsnäolon ja entistä heterogeenisempien ryhmien huomioiminen myös luokan- ja aineenopettajakoulutuksessa voisi olla yksi askel kohti toimivampaa perusopetusta. Toimivaksi keinoksi on todettu myös esimerkiksi yhteisopettajuus (Rytivaara 2011, Lehtonen, Toom & Husu 2017, 167). Yhteisopettajuus vaatii toimiakseen ja kehittyäkseen aitoa osallistumista ja vuorovaikutusta (Rytivaara & Kershner 2012). Yhteisopettajuuden avulla opettajat voisivat jakaa myös työn emotionaalista kuormaa, eivätkä kokisi olevansa yksin vastuussa oppilaista.

Sekä tämän että aikaisempien tutkimusten (ks. esim. Kelchtermans 1996; 2016) perusteella voidaan todeta, että poliittisten toimenpiteiden ja päätösten vaikutus opettajien arkeen on merkittävä. Opettajat ovat kokeneet jo pitkään (ks. esim. Kelchtermans 1996) itsensä voimattomiksi tai poliittisesti tehottomiksi työhönsä liittyviin asioihin liittyen. Tutkimusperustaisen päätöksenteon tärkeys korostuu myös perusopetusta koskevissa päätöksissä, jotta oppilaat saavat heille oikeutetusti kuuluvan tuen, ja opettajat kokevat annetuissa työolosuhteissa voivansa aidosti toimia oppilaiden parhaaksi. Loppujen lopuksi opettajat ovat niitä, jotka työssä toimiessaan määrittelevät, toteutuu ko oppilaiden oikeus hyvään ja tasa-arvoiseen opetukseen ja koulutukseen (Kelchtermans 2005, 1005).

Lähteet

- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. 13. Täysin uudistettu painos. Tampere: Vastapaino, 299–332.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. 2007. Achievement and inclusion in schools. Abingdon: Routledge.
- Cohen, D. K. & Bhatt, M. P. 2012. The importance of infrastructure development to high-quality literacy instruction. *The Future of Children* 22, 117–138.
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf> (Luettu 1.11.2018.)
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 variaatiota. Tampere: Tampere University Press, 266–293.
- Florian, L. 2008. INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education* 35 (4), 202–208.
- Florian, L. 2010. “The concept of inclusive pedagogy.” In transforming the role of the SENCO, Buckingham. Open University Press 61–72.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. 2011. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal* 37 (5), 813–828.
- Florian, L. & Spratt, J. 2013. Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education* 28, 119–135.
- Gholami, K., & Husu, J. 2010. How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers’ practical knowledge. *Teaching and Teacher Education* 26, 1520–1529.
- Hirsjärvi, S. 1995. Kasvatuksen arvoperusta ja päämäärät. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY, 45–56.

- Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N. & Jahnukainen, M. 2019. Inclusive and special education and the question of equity in education: The case of Finland. Teoksessa M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artiles (toim.) *The SAGE handbook on inclusion and diversity in education*. London: Sage, 481–495.
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T. & Vehmas, S. 2016. ‘The teacher almost made me cry.’ Narrative analysis of teachers’ reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education* 55, 100–109.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. 2006. The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education* 22 (1), 120–134.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007. *Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa*. Helsinki: Tammi.
- Kelchtermans, G. 1996. Teacher vulnerability. Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education* 26 (3), 307–323.
- Kelchtermans, G. 2005. Teachers’ emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education* 21 (8), 995–1006.
- Kelchtermans, G. 2016. The Emotional dimension in teachers’ work lives: A narrative-biographical perspective. Teoksessa M. Zembylas & P. A. Schutz (toim.) *Methodological advances in research on emotion and education*. New York: Springer, 31–42.
- Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus. (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 210–218.
- Lehtonen, J., Toom, A. & Husu, J. 2017. Uncovering moral aspects in inclusive co-teaching. Teoksessa C. Forlin & A. Gajewski (toim.) *Ethics, equity, and inclusive education*. *International Perspectives on Inclusive Education* 9, 165–188.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B. & Quinn, M. 2004. Teachers’ perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education & Treatment of Children* 27 (4), 394–419.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampere University Press, Acta Universitatis Tampereensis 986.

- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbracht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41 (4), 351–362.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Mohsin, M. & Zakaria, A. R. 2017. Inclusive pedagogy literacy among academic community at institute of teacher education, Kuala Lumpur. *Open Journal of Social Sciences* 5, 114–122.
- Mäkinen, M & Mäkinen, E. 2011. Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 55 (3), 57–74.
- Opetushallitus 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräys 29.10.2010
- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2018. Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning* 7 (3), 11–22.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2016. The school staff's perception to their ability to teach pupils with special educational needs in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education* 20 (8), 801–815.
- Pash, E. T. & Bradshaw, C. P. 2014. What affects teacher ratings of student behaviors? The potential influence of teachers' perceptions of the school environment and experiences. *Prevention Science* 15, 940–950.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professio-muutos. Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Okka-säätiön vuosikirja 2000. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 20–31.
- Perusopetuslaki 624/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (Luettu 1.11.2018.)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetus-suunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 1.11.2018.)

- Polat, F. 2011. Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development* 31 (1), 50–58.
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. 2014. Tuen portailla: Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008-2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014.
- Rytivaara, A. 2011 Flexible grouping as a means for classroom management in a heterogeneous classroom. *European Educational Research Journal* 10 (1), 118–128.
- Rytivaara, A. 2012 a. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research* 53, 182–191.
- Rytivaara, A. 2012 b. ‘We don’t question whether we can do this’: teacher identity in two co-teachers’ narratives. *European Educational Research Journal* 11 (2), 302–313.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teachers’ professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education* 28, 999–1008.
- Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M. & Köiv, K. 2018. Kuinka yhdenmukaisia ovat oppilaiden omat arviot ja opettajien arviot oppilaiden emotionaalisiin vaikeuksiin liittyvistä tuen tarpeista? Teoksessa e-Erika. Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia 2/2018.
- Takala, M. 2010. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 13–20.
- Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-098-8> (Luettu 3.12.2018.)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. 1. painos 2002. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö. <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanta> (Luettu 22.4.2019.)
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and framework for action in special needs education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Luettu 1.11.2018.)

2

”Ihan sama onks yks vai kaks opee” Oppilaiden näkemyksiä hyvästä oppimisympäristöstä yhteisopetuksessa

Anna Toriseva & Anna Rytivaara & Jari Eskola

Johdanto

Opettajat ohjaavat oppilaiden oppimista kasvu- ja oppimisympäristöissä, joi-
ta voidaan toteuttaa monella tavalla. Oppimisympäristöjen suunnittelua ja
toteutusta ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), jonka
mukaan oppilaiden tulee saada kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tule-
misesta yhteisössä, jonka jäseniä he ovat. Yhdenvertaiset mahdollisuudet oh-
jaukseen sekä kasvun ja oppimisen tukeen tulee niin ikään varmistaa. Oppi-
mistilanteissa tulee käyttää sellaisia oppilaan ikäkauteen soveltuvia työtapoja,
että oppilas voi osoittaa osaamistaan monipuolisesti. Oppilaille tulee tarjota
mahdollisuus suunnitella, kehittää ja arvioida koulun toimintaa oman kehi-
tysvaiheensa mukaisesti. Hyvin toimiva oppimisympäristö edistää sekä op-

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 53–78

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

pilaiden että opettajien vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28–31.)

Hyvällä oppimisympäristöllä tuetaan oppilaiden kasvua, kehitystä ja oppimista sekä osallisuutta ja hyvinvointia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17–26). Tätä oppilaiden pedagogiseksi hyvinvoinniksi kutsuttua kokonaisuutta tuetaan koulussa monin eri tavoin. Oppilas saa tukemisen myötä itselleen myönteisiä tunne- ja oppimiskokemuksia, jotka edesauttavat pedagogisen hyvinvoinnin lisääntymistä. (Meriläinen 2008, 9.) Oppilaan pedagoginen hyvinvointi koulussa tukee oppimisen prosesseja, saa oppilaassa aikaan positiivisia tunnekokemuksia ja edistää yksilöllistä kehitystä. Oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin keskeisenä elementtinä on koulun sosiaalinen ympäristö, joka rakentuu opettajien ja oppilaiden hyvillä vuorovaikutussuhteille. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 114–116.) Vastaavasti luokassa sen kulmakiviä ovat luokan ilmapiiri, turvallisuus ja vuorovaikutussuhteet (Janhunen 2013, 20–30). Positiivinen sosiaalinen ympäristö on mahdollista rakentaa, vaikka fyysiset olosuhteet olisivat joskus puutteelliset (Saarenketo 2016, 215–216).

Opettajan oma esimerkki on paras tapa rakentaa hyvää sosiaalista ympäristöä ja ohjata oppilaita vuorovaikutustaidoissa. Oppilaat työskentelevät paremmin oppitunneilla, jos kokevat opettajan kunnioittavan heitä ja välittävän heistä. Myös oppilaiden omia ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja on tietoisesti ohjattava tähän suuntaan. (Saarenketo 2016, 221–232.) Hyvä sosiaalinen ympäristö rakennetaan koko luokkayhteisön voimin samansuuntaisten arvojen sekä käyttäytymis- ja toimintamallien kautta (Janhunen 2013, 97). Positiivinen ja kannustava ilmapiiri edesauttaa jaksamista ja herättää yritteliäisyyttä. Harterin ja Jacobin (2018) mukaan hyvässä oppimisympäristössä opettaja tukee oppilaiden kognitiivisen oppimisen lisäksi myös heidän affektiivista oppimistaan, joka sisältää oppilaan tunteet opettajaa ja oppimisprosessia kohtaan. Jos opettaja pystyy luomaan luokkaan hyvän vuorovaikutuskulttuurin ja kommunikoi oppilaidensa kanssa positiivisesti, syntyy samalla positiivinen tunneside oppilaan ja opettajan välille. Se edesauttaa oppilaan hyvää suoriutumista koulutehtävissä. Affektiivinen oppiminen on tärkeää, koska se paljastaa oppilaiden asenteen opettajaa ja motivaation koulunkäyntiä kohtaan. (Harter & Jacobi 2018.)

Opettajan rooli avun tarpeen havainnoitsijana ja tarjoajana on merkittävä, koska oppilaat eivät aina itse tunnista avun tarvettaan eivätkä näin ollen osaa pyytää apua. Opettajan luomalla kannustavalla, tasa-arvoisella ja mukavalla ilmapiirillä on merkitystä siihen, miten oppilas asennoituu koulunkäyntiin. (Janhunen 2013, 64.) Oppilaiden mukaan sillä, että opettajat auttavat ja huomioivat heitä henkilökohtaisesti, on iso merkitys heidän motivoitumisessaan. Opettajan tulee olla oppilaiden mielestä helposti lähestyttävä eli rento, joustava, empaattinen ja huumorintajuinen. (Kendall & Schussler 2013, 200–211.) Opettajan tulee oppilaiden mielestä olla myös mukava ja ymmärtäväinen. Lisäksi oppilaat toivovat opettajan olevan tarvittaessa tiukka järjestyksenpitäjä, joka huolehtii työrauhasta. (Janhunen 2013, 64.)

Yhteisopettajuus luo oppimisympäristön ja luokan vuorovaikutussuhteiden rakentamiseen omat mahdollisuutensa ja haasteensa. Yhteisopettajuudella viitataan tilanteeseen, jossa kaksi tai useampi opettaja vastaa yhdessä oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Yhteisopetus on kokonaisvaltainen työmuoto, joka parhaimmillaan tarjoaa oppilaille mahdollisimman suuren hyödyn oppimiseen opettajien jakaessa opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. (Malinen & Palmu 2017, 19; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yhteisopettajuus nähdään lähinnä tuki- ja erityisopetuksen työtapana. Suomessa työparin muodostavat yleisimmin kaksi luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisopettaja. (Saloviita & Takala 2010; Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009.) Yhteisopetus on ennen kaikkea kahden tai useamman opettajan työmuoto, jossa kaikilla siihen osallistuvilla opettajilla on aktiivinen rooli. Opettajat opettavat yhdessä pääsääntöisesti samassa fyysisessä tilassa. (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 12; Saloviita 2016, 9.)

Yhteisopettajuus voidaan jakaa eri tapoihin seuraavasti:

1. avustava opetus eli yksi opettaa ja toinen tarkkailee (*one teach, one observe*),
2. täydentävä opetus eli toinen opettajista opettaa ja toinen toimii avustajana (*one teach, one assist*),
3. tiimiopetus eli opettajat opettavat samanaikaisesti koko luokkaa (*teaming*),

4. pysäkkiopetus eli oppilaat kiertävät luokassa eri opetuspisteissä (*station teaching*),
5. rinnakkainopetus eli opettajat jakavat luokan kahteen ryhmään, mutta opettavat samaa asiaa ja
6. rinnakkainopetus ja eriyttäminen tai henkilökohtainen opetus eli oppilaat on jaettu kahteen, usein erikokoiseen ryhmään ja he saavat eri opetusta (*parallel teaching*). (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011; Friend ym. 2010.)

Yhteisopettajuus vaatii opettajalta sitoutumista yhteistyöhön. Yhteistyö onnistuu, jos opettajilla on positiivinen keskinäinen riippuvuus, yksilöllisen vastuun taju, hyvät sosiaaliset taidot ja kyky tehdä ryhmässä töitä. (Johnson & Johnson 2008; Pesonen, Rytivaara, Palmu & Wallin 2019; Pratt 2014.) Yhteisopetuksen toteuttamisen perusta on opetuksen hyvä suunnittelu. Kun useampi opettaja työskentelee yhdessä, on yhteisistä toimintatavoista ja pedagogisista menetelmistä sovittava yhdessä (Rytivaara, Pulkkinen & de Bruin 2019). Pedagogiset menetelmät ovat lähes samoja kuin yksinkin opettaessa, mutta yhdessä näitä menetelmiä pystytään hyödyntämään usein monipuolisemmin ja oppilaiden tarpeita paremmin vastaaviksi. Tällaisia menetelmiä ovat muun muassa opetuksen strukturointi, työrauhan tukeminen sekä eriyttäminen ja joustava ryhmittely. (Palmu, Kontinen & Malinen 2017, 66; Rytivaara 2012a, 189.)

Toimiva yhteisopettajuus vaatii opettajilta yhteisymmärrystä siitä, miten opetus ja siihen käytettävissä olevat tilat jaetaan yhdessä. Suunnitelmallisuuden kuuluu myös opettajan oma halu kehittyä, valmiudet muutokseen ja ennen kaikkea sen tosiseikan selkiyttäminen itselle, että toinen pedagogi on mahdollisesti läsnä omissa opetustilanteissa. Henkilökemiat ovat usein syy, johon yhteisopettajuus kariutuu. (Ahtiainen ym. 2011, 20–21; Palmu ym. 2017, 66–67, 77.) Toisen opettajan mukaan ottaminen omaan luokkaan vaatii opettajalta ennen kaikkea omien asenteiden ja toimintatapojen muokkaamista. Omat kommunikaatiotaidot joutuvat koetukselle yhteistyötä tehdessä. (Ahtiainen ym. 2011, 17–18.) Opettajat tarvitsevat yhteisopetuksen toteuttamiseen lisäksi toisten opettajien ja/tai rehtorin tukea, oman motivaation yhteistyökentelylle, aikaa suunnittelulle ja koulutusta aiheeseen (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007). Onnistuessaan yhteisopetus voi helpottaa luokan hallintaa

ja parantaa opettajien työhyvinvointia, joka vaikuttaa suotuisasti koko luokan ilmapiiriin ja hyvinvointiin. Yhteisopetuksessa etuna on työparin tuki ja jaettu oppilastuntemus. Myös luokassa ilmeneviin ongelmiin on helpompi puuttua yhdessä. (Rytivaara 2012a, 186–187.)

Yhteisopetusluokassa oppilaat kokevat pedagogisen hyvinvoinnin tärkeimmiksi tekijöiksi henkilökohtaisen avun saamisen ja oman oppimisen tukemisen oppitunneilla. Yhden opettajan luokassa opettajalla on oppilaiden mielestä enemmän aikaa heille oppituntien ulkopuolella, koska yhteisopettajien aika kuluu yhteissuunnittelussa. (Lersch 2012, 34.)

Yhteisopetusta on tutkittu paljon niin Suomessa kuin muualla maailmassa. Suomessa tutkimusta on tehty erityisesti erityisopetuksen sekä opettajien ja opettajaksi opiskelevien näkökulmasta. Muun muassa Eskelä-Haapanen (2013) on tutkinut oppimisen tukemista samanaikaisopetuksen avulla, Lakkala (2008) on tehnyt väitöskirjan inklusiivisesta opettajuudesta, Rytivaara (2012) on tutkinut väitöskirjassaan yhteisopettajuutta opettajien ammatillisen oppimisen näkökulmasta sekä Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012) ovat tehneet tutkimusta yhteisopettajuuden kehittämistä suomalaisessa koulussa. Sen sijaan oppilaiden näkökulmaa on tutkittu vähän niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Saarenketo (2016) on väitöskirjassaan tutkinut peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistumista samanaikaisopetuksen avulla. Oppilaiden näkökulma on tärkeä ja sitä korostaa myös uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja niinpä oppilaiden käsitykset tulisi entistä enemmän ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa.

Lapsen näkökulmaa eri asioista on perinteisesti tutkittu aikuisten mieliteiden pohjalta, eikä lapsen oma ääni ole tutkimuksissa tullut kuuluville. Vasta viimeisten parin vuosikymmenen aikana on ymmärretty lapsitutkimuksen tärkeys lapsen oman hyvinvoinnin rakentamiselle. (Karlsson 2010, 121–131.) Oppilaiden ja opettajien hyvinvointi koulussa ovat toisiinsa yhteydessä. Kun opettajien ammatillisesta hyvinvoinnista huolehditaan koulussa, niin samalla tuetaan koko koulun yhteisöllistä oppimista. Opettajia tulisi tukea opetustyön muutoksissa erilaisilla käytännön toimilla kuten yhteisopettajuuteen kannustamalla ja muilla kollegiaalisilla pedagogisilla ratkaisuilla. Niillä vaikutetaan suoraan koko oppimisympäristön toimivuuteen, ja tuetaan

näin lasten toimijuutta sekä vaikutetaan kokonaisvaltaisesti oppilaiden hyvinvointiin. (Soini-Ikonen 2017.)

Tässä tutkimuksessa selvitetään näkemyksiä, joita alakoulun neljännen luokan oppilailla on opettajuudesta, omasta hyvinvoinnistaan sekä oppimisympäristöstään yhteisopettajuusluokassa. Tarkastelun keskiössä on oppilaiden käsitys siitä, millainen on hyvä yhteisopettaja. Kendallin ja Schusslerin (2013) mukaan hyvä yhteisopettaja on rento ja mukava, ja hänen henkilökohtainen oppilaiden huomiointinsa sekä auttamishalunsa ovat tärkeitä koulutyössä. Janhusen (2013) mukaan opettajan luoma luokkailmapiiri vaikuttaa oppilaan asennoitumiseen koko koulunkäyntiin. Ei siis ole yhdentekevää millainen opettaja luokassa on ja mitä hän siellä tekee. Lisäksi tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, millainen on yhteisopettajien luoma hyvä oppimisympäristö, joka edesauttaa oppimista ja oppilaiden hyvinvointia. Erityisesti mielenkiintoista on selvittää, millaiset oppimisympäristöön liittyvät tekijät estävät hyvän oppimisympäristön syntymistä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia näkemyksiä oppilailla on hyvästä yhteisopettajasta?
2. Millaisia näkemyksiä oppilailla on yhteisopettajien luomasta hyvästä oppimisympäristöstä?

Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimuksen aineisto (N = 64) kerättiin tammikuussa 2019 isossa alakoulussa Pirkanmaalla. Vastaajina olivat kolmen eri luokan neljäsluokkalaiset oppilaat. Tutkimuslupa pyydettiin kunnan sivistysjohtajalta ja lisäksi koulun rehtoria tiedotettiin asiasta. Tämän jälkeen huoltajille tiedotettiin asiasta Wilma-sovelluksen välityksellä. Kukaan huoltajista ei kieltänyt lapsensa osallistumista tutkimukseen. Varsinaisessa kirjoitustilanteessa oppilaille korostettiin kirjoittamisen vapaaehtoisuutta. Vain yksi oppilas kieltäytyi kirjoittamasta. Oppilaita muistutettiin, ettei kirjoitelmapaperiin tule laittaa omaa nimeä eikä mitään muutakaan tunnistetietoa itsestä. Heitä myös muistutettiin siitä, ettei kirjoituksia arvostella eikä oma opettaja lue niitä. Kaikki oppilaiden kirjoittamat vastaukset käsiteltiin nimettöminä.

Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusta eläytymismenetelmän mukaisesti ja muuttujia tarinoissa oli yksi. Jokainen oppilas kirjoitti yhden tarinan ja kehyskertomus valikoitui oppilaille sattumanvaraisesti. Jokaiselle luokalle jaettiin oppilasmäärän mukaan puolet A-tarinoita ja puolet B-tarinoita. Aineisto kerättiin oppilaiden kirjoitustuntien aikana, jolloin he osasivat jo ennakkoon odottaa kirjoitustehtävää. Kirjoittamiseen käytettiin aikaa yhden 45 minuutin oppitunnin ajan, mutta suurin osa kirjoittajista käytti aikaa kirjoittamiseen noin 30 minuuttia. Oppilaat kirjoittivat kuvauksensa käsin A5-kokoisen vihkon sivuille, jotka olivat valmiiksi viivoitetut. Papereihin oli valmiiksi tulostettu yksi kehyskertomusversio.

Kehyskertomukset olivat kolmen virkkeen mittaiset. Ne antoivat näin oppilaille hyvin vähän ohjaavaa tietoa siitä, mitä tulisi kirjoittaa. Kehys oli väljä kirjoittamiselle. Opettajien määrää ei kerrottu etukäteen, eikä mitakaan puitteita ohjattu tai rajattu kehystarinassa. Oppilailta ei kysyty etukäteen, onko heillä itsellään kokemuksia yhteisopettajuudesta, mutta kyseisessä koulussa yhteisopettajuus ei ole menetelmänä käytössä. Kirjoittamistunnin alussa oppilaita ohjeistettiin hyvin lyhyesti varsinaiseen kirjoittamiseen ja heille korostettiin, ettei tehtävänantoon ole olemassa oikeaa tai väärää vastausta. Oppilaita pyydettiin lukemaan kehystarina ja sen jälkeen kirjoittamaan oma tarina intuitiivisesti. Ennen varsinaista aineistonkeruutilannetta kehyskertomuksia testattiin useampaan eri otteeseen muutamilla yliopiston opiskelijoilla ja opettajilla sekä kolmella alakoulun opettajalla. Valmiissa kehyskertomuksissa varioitiin yhtä tekijää eli sitä, millaisia näkemyksiä oppilailla on hyvin tai huonosti toimivasta yhteisopettajuutta menetelmänä käyttävistä opettajista sekä oppimisympäristöstä. Kehyskertomukset olivat:

- A) Kuvittele, että olet luokalla, jossa on useampi opettaja ohjaamassa ja opettamassa samanaikaisesti. Se toimii mielestäsi erittäin hyvin. Kerro luokan ja opettajien toiminnasta.
- B) Kuvittele, että olet luokalla, jossa on useampi opettaja ohjaamassa ja opettamassa samanaikaisesti. Se toimii mielestäsi erittäin huonosti. Kerro luokan ja opettajien toiminnasta.

Valmiit kirjoitelmat olivat käsin kirjoitettuina keskimäärin kahden A5-sivun mittaisia. Lyhin kuvaus oli kahden virkkeen mittainen, pisin seitsemän täy-

teen kirjoitettua A5-sivua. Koko aineistosta (N = 64) A-vastauksia oli yhteensä 35 ja B-vastauksia oli 29.

Analysoinnissa keskityttiin siihen, minkälaisia havaintoja ja sitä kautta samankaltaisia teemoja vastauksissa nousi esille sekä mikä vastauksissa muuttui, kun yhtä tekijää varioitiin. Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla tarinat kehyskertomusten mukaan kahdeksi eri taulukkomuotoiseksi tiedostoksi (yhteensä 21 sivua, fontti Arial fonttikoko 12, riviväli 1). Vastausten kokonaispituus oli 3609 sanaa ja vastausten keskipituus 56 sanaa.

Aineiston analysoinnissa sovellettiin laadullista sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Litteroinnin jälkeen oppilaiden kirjoitelmat koodattiin eri väreihin tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta aineistosta koottiin yhteisopettajia kuvaavat piirteet, ja jaoteltiin ne negatiivisiin ja positiivisiin piirteisiin. Toisen tutkimuskysymyksen osalta aineistosta koottiin kohdat, joissa oppilaat olivat kuvailleet yhteisopettajuuden eri muotoja sekä yhteisopettajien luomaa oppimisympäristöä. Oppilaiden näkemykset oppimisympäristöstä luokiteltiin kahteen teemaan, luokan hyvinvointiin ja oppilaiden saamaan apuun. Analyysi oli aineistolähtöinen, paitsi yhteisopettajuuden muodot luokiteltiin Friendin ja kollegoiden (2010) luokittelun mukaisesti.

Oppilaiden kirjoitelmista tehtiin kaksi erilaista nelikenttäanalyysiä. Ensimmäisessä varioitiin oppimisympäristön toimivuutta tai toimimattomuutta suhteessa siihen opettaako opettaja luokassa yksin vai toisen opettajan kanssa samanaikaisesti (Taulukko 1).

Taulukko 1. Oppimisympäristön toimivuuden ja yhteisopettajuuden muodon suhde toisiinsa.

	Oppimisympäristö toimii hyvin	Oppimisympäristö toimii huonosti
Ryhmä jaettu pienempiin ryhmiin, jokaisella ryhmällä on oma opettaja	N = 9	N = 12
Yksi iso ryhmä, jossa on useampi opettaja samanaikaisesti	N = 24	N = 15

Toisessa nelikenttäanalyysissä kartoitettiin oppilaan avun saamista ja avun saamatta jäämistä suhteessa hyvään tai huonoon yhteisopettajuuteen (Taulukko 2).

Taulukko 2. Yhteisopettajuuden toimivuuden ja avun saamisen suhde toisiinsa.

	Yhteisopettajuus ei toimi	Yhteisopettajuus toimii hyvin
Luokassa saa paljon apua	N = 1	N = 27
Luokassa ei saa apua	N = 6	N = 0

Aineistoa kvantifioitiin laskemalla havaintojen lukumääriä aineistosta. Havaintoja laskettiin opettajan ominaisuuksista, yhteisopettajuuden muodoista, oppilaan saamasta avusta ja luokan ilmapiiristä. Tämän jälkeen yksittäisistä havainnoista muodostettiin teemoja ja alateemoja (Taulukko 3).

Taulukko 3. Oppilaiden näkemyksiä yhteisopetuksesta.

Oppilaiden näkemyksiä yhteisopetuksesta	
1.YHTEISOPETTAJUUS	2. OPPIMISYMPÄRISTÖ
opettajan ominaisuudet	luokan hyvinvointi
yhteisopettajuuden muodot	oppilaan saama apu luokassa

Ensimmäinen teema oli yhteisopettajuus, sillä oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa jokaisessa (N = 64) oli mainintoja yhteisopettajuudesta. Yhteisopettajuuden alateemaksi nostettiin opettajan ominaisuudet (N > 30) ja kuvailut yhteisopettajuuden muodoista (N > 30). Toinen pääteema oli oppimisympäristö, sillä oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa (N > 50) oli kuvattu oppimisympäristöä monipuolisesti. Oppimisympäristön kuvailussa kuvailtiin luokan ilmapiiriä ja yleistä hyvinvointia (N >40), myös erityisesti avun saaminen (N >30) nousi vastauksissa esiin. Tulokset esitellään tämän teemoittelun pohjalta.

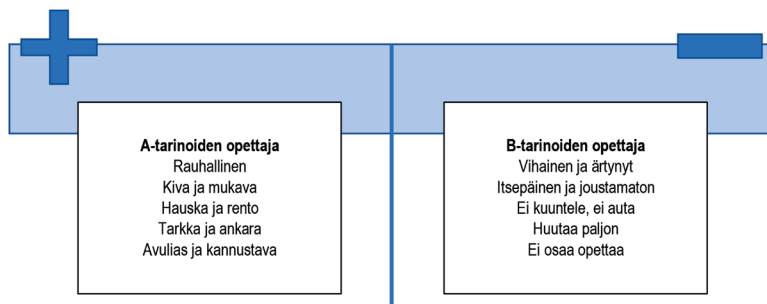
Tulokset

Oppilaat kirjoittivat annetun kehystarinan mukaisesti luokasta ja sen toiminnasta joko positiivisesti tai negatiivisesti. A-kehystarinan pohjalta kirjoitetuissa vastauksissa oppilaat kertoivat sellaisesta yhteisopetusluokasta, jossa kaikki sujui hyvin ja B-kehystarinoiden pohjalta kirjoitetuissa vastauksissa kerrottiin sellaisesta yhteisopetusluokasta, jossa kaikki sujui huonosti. Oppilaat vastasivat annetun kehystarinan mukaisesti niin, ettei A-vastauksissa ollut huonon luokan kuvailuja tai B-vastauksissa hyvän luokan kuvailuja.

Oppilaat kuvasivat opettajan ominaisuuksia runsaasti eri adjektiiveilla ja toiminnan kuvailuilla. Alla olevaan kuvioon 1 on koottu oppilaiden näkemyksiä hyvän ja huonon opettajan ominaisuuksista. Oppilaiden näkemyksen mukaan toimivassa yhteisopettajuudessa opettaja on mukava ja ystävällinen, lisäksi oppilaiden näkemyksen mukaan positiivisena piirteenä opettajalle nähdään myös muun muassa säännöistä kiinni pitäminen, tarkkuus ja ankaruus. Hyvän opettajan toiminnalle tyypillistä on myöskin auttaminen ja kannustaminen. Yhteisopettajuuden toimiessa hyvin, luokka on rauhallinen ja oppilaat tietävät mitä tehdä ja keneltä saa apua tarvittaessa: *Opettajat on kivoja ja rauhallisia, mutta kuri on hyvä mun mielestä.* Opettajan ominaisuudet, jotka heikentävät tai jopa estävät yhteisopettajuuden ovat oppilaiden näkemyksen mukaan joustamattomuus erityisesti opetusjärjestelyiden suhteen ja itsepäisyys, eli opettaja pitää kiinni siitä mitä on yksin päättänyt. Toimimattoman luokan tunnuksena on oppilaiden näkemyksen mukaan opettajan kykenemättömyys yhteistyöhön. Huonosta opettajasta näkyy ulospäin ärtyneisyys ja hän huutaa niin kollegoille kuin oppilaille paljon. Huono opettaja ei myöskään auta oppilaita luokassa, vaikka näkee oppilaan tarvitsevan apua. Oppilaiden näkemyksen mukaan huonosti toimivassa luokassa opettajilla on useimmiten huono suhde kollegoihin, ei niinkään huono suhdetta oppilaisiin, tosin opettajan yleinen ärtyneisyys heijastuu myös oppilaisiin.

Oppilaiden näkemyksen mukaan opettajan henkilökohtainen tyytymättömyys omaan toimintaan purkautuu suhtautumisessa oppilaisiin, joka näkyi B-vastauksissa: *Opettajat huutavat oppilaille, koska opettajat yrittävät opettaa eri tavalla ja sen takia heistä tulee tositositosi ärtyneitä ja he jopa heittelivät tavaroita toisiaan päin.* Lerschin (2012) mukaan oppilaat arvottavat opettajia luonteen mukaan ja hyvinä opettajan piirteinä pidetään muun muassa luo-

tettavuutta, mukavuutta, kurinpitoa luokassa ja ystävällisyyttä. Sen sijaan huonona piirteenä pidetään sellaista opettajan auktoriteettia, jota oppilaat pelkäävät. (Lersch 2012, 39.)



Kuvio 1. Opettajuus A- ja B-vastauksissa.

Vastaukset yhteisopettamisen muodoista jaoteltiin yhteisopettajuuden tyyppilliseen luokitukseen (mm. Friend ym. 2010; Saloviita 2016). Luokituksen mukaan opettajuus voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään sen mukaan, ollaanko samassa tilassa vai ei. Molempien kehystarinoiden pohjalta kirjoitetuissa vastauksissa esiintyi useita kuvauksia, joissa opettajia oli kaksi tai useampi luokassa yhtä aikaa opettamassa.

Vastauksissa useimmin mainittu yhteisopettajuuden muoto oli **tiimiopetus**. Oppilaat kertoivat tilanteista, joissa opettajat ovat yhtä aikaa luokassa opettamassa. Tiimiopettajuutta oli sekä A- että B-vastauksissa: *Opettajat opettaa tällä hetkellä englantia, mut ne kaks opettajaa ei osaa päättää mitä tehdä* tai: *Olen luokassa, jossa on kaksi opettajaa ja on menossa matikantunti, kaks opettajaa opettivat kaikkia hyvin*. Vaikka tiimiopettajuus oli vastauksissa yleisin, se ei silti ollut oppilaiden näkemyksen mukaan paras mahdollinen tapa toteuttaa yhteisopetusta. Tiimiopettajuuden haasteet olivat näkyvillä opettajien välisen yhteistyön toimimattomuudessa.

Vastauksissa kerrottiin sekä **avustavasta** että **täydentävästä opetuksesta**. Avustavaa opetusta oli seuraava: Hyvät puolet on, että on monta opettajaa, koska ne voi auttaa oppilaita, kun joku muu opettaa koko luokkaa. Täydentävän opetuksen vastauksissa oppilaat kertoivat tilanteista, joissa toimintaan tulee jokin keskeytys tai tarvittavia välineitä pitää hakea toisesta luokasta.

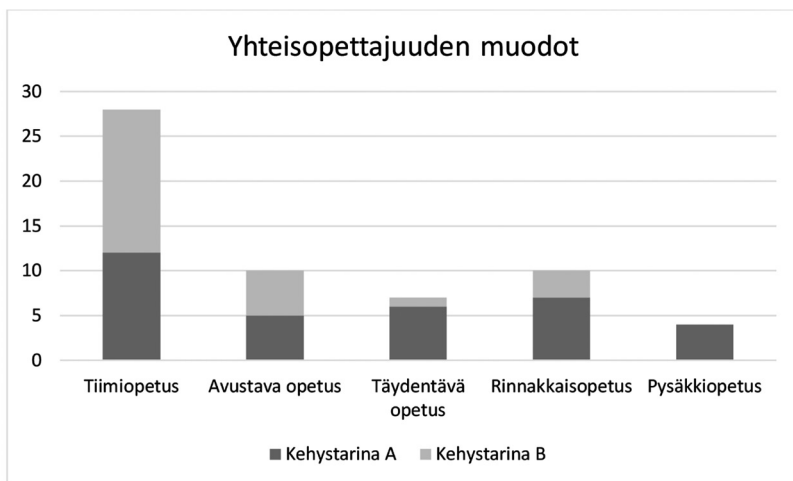
Toinen opettaja voi selvitellä riitoja tai olla hitaiden syöjien kanssa ruokalassa toisen opettajan opettaessa toisaalla. Oppilaiden näkemyksen mukaan myönteistä on se, että opettajan lähdettyä pois luokasta kesken tunnin eri syistä, luokkaan jää silti opettaja paikalle ja opetus jatkuu: Kun toinen opettaa, niin se toinen voi hakee jotain monisteita tai kuvikseen vaikka paperia. Avustavassa ja täydentävässä opetuksessa oppilaiden näkemyksen mukaan korostui avun saamisen nopeus ja helppous ja molemmat opetusmuodot koettiin vastauksissa erittäin hyväksi tavaksi opettaa. Työnjako oli selvä opettajille ja näin oppilaat tiesivät koko ajan mitä tehdään.

Rinnakkain- ja pysäkkiopetus oli oppilaiden näkemyksen mukaan hyvä ratkaisu silloin, kun oppilaita oli paljon, tai kun tasoerot oppilaiden osaamisessa olivat suuria. Vastauksissa eriyttämisen mahdollisuus koettiin tässä tavassa hyväksi: *Meillä on kolme opettajaa, yksi opettaa niitä, jotka ei osaa niin hyvin. Toinen opettaa niitä, jotka osaa jo asiat ja kolmas opettaja opettaa niitä, jotka osaa jo todella hyvin ja joille pitää antaa lisää tehtäviä.* Oppilaat olivat myös kirjoittaneet tilanteista, joissa opettajien keskinäinen yhteistyö oli riittäisää, joten luokan jakaminen oli ainoa vaihtoehto sekä tilanteista, joissa luokassa oli työrauhaongelmia: *Sen takia kuulemme oppitunneilla vain riitelyä, sillä heidän opetustyylinsä ovat niin erilaiset. Yhtenä päivän he päättivät vetää porukan puoliksi.* Rinnakkain- ja pysäkkiopetus oli oppilaiden näkemyksen mukaan siis ratkaisu luokassa ilmeneviin oppimisen haasteisiin, työrauhaongelmiin tai opettajien välisiin vuorovaikutusongelmiin.

Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa monella eri tavalla, mitä oppilaat taidokkaasti vastauksissaan kuvasivat. Oppilaat löysivät myös eroja eri opetusmallien välillä ja osasivat vertailla niitä keskenään. Oppilaiden näkemyksen mukaan opettaja joutuu yhteisopetustilanteessa väistämättä tarkastelemaan omaa opettamisen tapaansa suhteessa toisen opettajan tapaan työskennellä. Opettaja joutuu esimerkiksi myöntymään kompromisseihin tai jopa luopumaan omasta tyylistään. Toisaalta oppilaiden näkemysten mukaan opettaja voi parhaimmillaan yhteisopettamisen kautta jakaa vastuuta, keskittyä yksittäisiin oppilaisiin ja oppia kollegaltaan. Ahtiaisen ym. (2011) mukaan opettajat joutuvat pohtimaan ratkaisujaan niin oppimistilanteen ja -sisällön, oppilaan kuin opettajankin henkilökohtaisen tilanteen kannalta tehdessään valintoja eri yhteisopettamistapojen välillä. Yhteisopetusta aloittelevat valit-

sevat yleensä vuorottelevan opetuksen mallin tai pysäkkiopetuksen, mutta kokemusta saatuaan siirtyvät tiimiopettajuuteen. Opetus kahden tai useamman opettajan luokassa on kuitenkin aina erilaista niin määrällisesti kuin laadullisesti, kuin jos siellä olisi vain yksi opettaja. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 22–26.)

Toimivan luokan kuvauksissa yhteisopetus nähtiin hyvänä ratkaisuna erityisesti silloin, kun oppilaita on liikaa tai oppilaiden tasoerot ovat suuret. Toimimattoman luokan suurimmat ongelmat yhteisopetuksessa olivat opettajien keskinäiset vuorovaikutusongelmat, eikä niissä otettu kantaa varsinaisesti yhteisopettajuuteen menetelmänä. Yhdessä vastauksessa oli kuvailtu miten oppilaiden pitää ottaa opettajuus omiin käsiin, jos yhteisopettajuus ei toimi: *Ennen heidän toimintansa toimi, kun tunnit määrättiin eikä opettajan tarvinnut sopia asioista yhdessä toisten kanssa saatikka nähdä toisiaan, olemme muiden oppilaiden kanssa miettineet, että asialle pitäisi tehdä jotakin.*



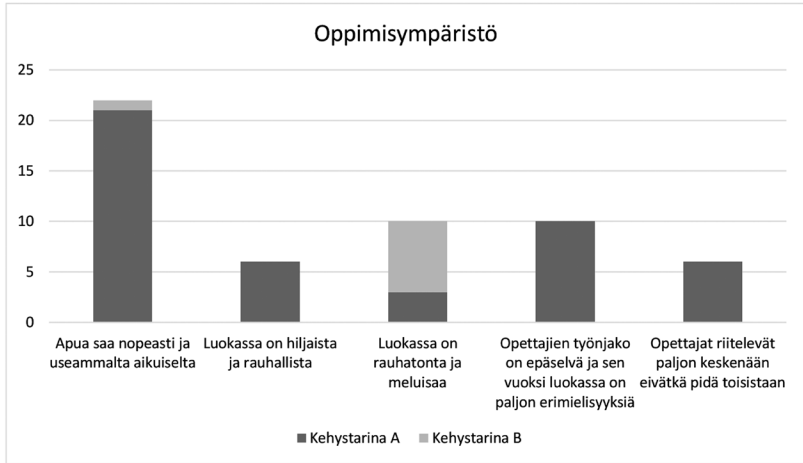
Kuvio 2. Yhteisopettajuuden muodot.

Vastauksissa nostettiin esille myöskin se, että opettajien henkilökohtaisten vahvuuksien mukaisesti on hyvä, että eri opettajat opettavat eri aineita. Oppilaiden mielestä opettajien on parempi opettaa sitä mitä osaavat. Oppilaat olivat kuvanneet oppitunteja ja nimenneet niitä oppiaineen mukaan. Useimmiten

kuvailtiin matematiikan tai kielten tuntia, jossa oppilaat oli jaettu ryhmiin. Toimivan luokan kuvauksissa korostui opettajan antama apu nimenomaan vaikeissa matematiikan asioissa: *Minua opettaa kolme opettajaa ja se toimii tosi hyvin, koska en tajua. Opettajat tajuavat heti missä pitää auttaa, minua autetaan tällä hetkellä kertolaskuissa.* Vastauksissa kuvailtiin myös taito- ja taideaineiden tunteja, kuten liikunnan, musiikin, käsityön ja kuvaamataidon tunteja. Sen sijaan reaaliaineiden, muun muassa uskonnon tai ympäristötiedon tunteja ei mainittu lainkaan. Oppitunneissa korostui tasoryhmiin jakaminen: *Meillä on kuviksen tunti. Yhdessä luokassa nopeat piirtäjät, toisessa luokassa on vähän hitaammat ja kolmannessa luokassa on hitaat piirtäjät.*

B-vastauksissa kerrottiin opettajien kinastelevan siitä, mitä oppiaineita pidetään ja miten opetetaan: *Toinen opettaja haluaa liikuntaa ja toinen matikkaa, se on hölmöä eikä se vaan toimi.* Oppilaat kuvasivat, kuinka opettajat opettavat samaan aikaan eri asioita tai hyvin eri tavalla samaa asiaa: *Se toinen on päättänyt lukujärjestyksen, mutta muut eivät pidä siitä. Jos lapsi pyytää apua opettajalta esim. matematiikan laskuissa ja ensimmäinen opettaja sanoo eri tavalla kuin toinen opettaja niin lapsi ei ymmärrä.* Harterin ym. (2018) mukaan yhteisopetusluokassa oppilaat kokevat hyötyvänsä, kun opettajia on useita ja opettajilla on erilaiset opetustyyli. Jokainen oppii tavallaan ja saa näin hyviä oppimistuloksia. Oppilaat kokivat opetuksen olevan henkilökohtaista ja affektiivista. Yhteisopetuksen haitoiksi oppilaat kokevat oppituntien sekavuuden ja perinteisen opetustyylin katoamisen opetuksesta. (Harter & Jacobi 2018, 12–14.)

Toinen aineistosta nostettu pääteema oli **oppimisympäristö**. Oppilaiden näkemykset oppimisympäristöstä jaettiin kahteen alateemaan eli **luokan hyvinvointiin** ja **oppilaan saamaan apuun luokassa**. Hyvinvoivassa oppimisympäristössä on turvallista opiskella. Huonosti toimivassa luokassa on paljon erimielisyyttä. Vastauksissa kerrottiin paljon luokasta ja sen toiminnasta varsinaisen yhteisopetuksen muotojen, oppituntien ja opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi. Alla olevassa kuviossa 3 on koottuna sellaiset näkemykset oppimisympäristöstä, jotka saivat oppilaiden vastauksissa vähintään viisi mainintaa.



Kuvio 3. Näkemykset oppimisympäristöstä.

Avun saaminen, luokan rauhallisuus ja opettajien keskinäiset suhteet sekä suhde oppilaisiin olivat vastauksissa hyvän oppimisympäristön toimimisen esteitä tai edellytyksiä. Avun saaminen nousi tarinoissa selkeästi esille positiivisena asiana ja se lisäsi myönteisen ilmapiirin syntymistä luokkatilanteessa. Positiivisena asiana esille nousi myöskin luokan rauhallinen ja hiljainen ilmapiiri, erityisesti kurinpitäjien määrän vuoksi: *Hyvät puolet on siinä, että on monta opettajaa, niin olisi monta opettajaa sanomassa, että pitää olla hiljaa ja että saadaan kaikki keskittymään tunnilla.* Vaikka opettajilla olisi selkeät roolit luokassa, niiden tulee tasa-arvoiset oppilaiden silmissä. Kun toinen opettaja puhuu, toinen kuuntelee ja ottaa vuoron vasta, kun toinen on lopettanut. Kun avun antamiselle ja oppilaiden yksilölliselle huomioinnille on jo opetusta suunniteltaessa varattu aikaa, on opettajien helpompi myös toteuttaa se opetustilanteessa. Rytivaaran (2012a) mukaan yhteisopettajuuden toimiesä hyvin opettajien ei tarvitse enää keskustella jokaista oppitunteihin liittyvää asiaa, vaan oppitunnit sujuvat luonnollisesti vuorottelemalla. Yhteisopettajuudessa opettaja on kaiken aikaa tekemisissä kollegan kanssa, tietoisesti ja tiedostamattomasti. Omia toimiaan ei voi piilottaa luokahuoneessa, mikä tarjoaa ammatilliselle kasvulle hyvän maaperän. (Rytivaara 2012a, 189.)

Luokan pedagogista ilmapiiriä heikensivät olennaisesti opettajien väliset ristiriitatilanteet. Ongelmia syntyy, jos opettajien keskinäinen yhteistyö ei toimi tai opetuksessa näkyy sen suunnittelemattomuus. Oppilaiden näkemyksen mukaan opettajien epäselvä roolijako voi aiheuttaa jopa kaaoksen luokassa: *Ne kaks opettajaa ei osaa päättää mitä tehdään, sitten niille tulee riitaa, ne riitelee puolet tunnista, niin että meille oppilaille jää vaan puolikas tunti aikaa tehdä tehtäviä. Seuraavalla tunnilla päätetään, että toinen opettaja menee eri luokkaan, mutta kumpikaan opeista ei halua lähteä omasta luokasta pois.* Kaos näkyy muun muassa rauhattomuutena, metelinä ja jatkuvana ihmisten liikkumisena luokassa. Erityisesti korostui opettajien aiheuttama meteli. A-vastauksessa se ei haitannut, kun opetus sujui muuten hyvin: *Opettajista tulee aika paljon melua, mutta meidän luokka on jo tottunut siihen.* Sen sijaan B-vastauksissa meteli oli yksi oppimisympäristöä rasittava tekijä: *Ne opettajat puhuu kaikki samaan aikaan, opettajat ei kuule mitä oppilaat puhuu, sitten yksi vaikkapa yrittää neuvoa ja toinen ragee jollekin toiselle ja kolmas yrittää tarkastaa tehtäviä. Siitä tulee kauhee sohellus.*

Oppilaiden näkemyksen mukaan avun saaminen ja vastaanottaminen ovat olennainen osa hyvinvointia luokassa. Jos luokassa ei saa riittävästi apua opiskeluunsa, se heikentää kouluviihtyvyyttä ja lisää turvattomuutta. Oppilaiden mielestä saatu apu on hyvinvointia lisäävää, kun se on määrältään riittävää, sitä annetaan oikeaan aikaan ja opettaja on sitoutunut avun antamiseen. Toimivassa luokassa apua saa nopeasti ja juuri silloin kun tarvitsee, apua on tarjolla runsaasti tunteilla ja siihen riittää aina opettajalla aikaa, auttajia on useita ja lisäksi opettajalla riittää aikaa muulle kannustukselle ja henkilökohtaiselle huomiolle: *Kaikki saa apua nopeemmin, kun on usempi ope, toinen voi opettaa ja toinen voi katsoa pelleileekö joku. Ja vaikka kun ollaan luistelemassa, niin nauhat solmiintuu nopeemmin, kun on auttajia.* Toimimattomassa luokassa avun saaminen on harvinaista, sillä opettajien aika menee organisointipulmiin eikä heillä ole aikaa avun antamiseen. Janhusen (2013) mukaan oppilaat haluavat saada apua ja kannustusta koulutyöhönsä. Kouluviihtyvyyden ja -motivoitumisen kannalta yksi merkittävä tekijä on avun saaminen, mikä lisää myös tasa-arvoisuutta oppimisen kannalta. (Janhunen 2013, 62–63.) Opettajat, jotka havainnoivat oppilaitaan ja heidän oppimistaan luokassa, korostavat samalla sosiaalisten suhteiden merkitystä

luokassa. Tämä madaltaa oppilaiden kynnystä pyytää apua, kun he tarvitsevat sitä koulutyössään. (Ryan, Pintrich & Midgley 2001, 110–111.)

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden näkemyksiä hyvästä yhteisopettajuudesta ja siitä, millainen on oppilaiden mielestä yhteisopettajan luoma hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden vastauksista ilmeni, että opettajien keskinäisellä yhteistyöllä on merkitystä hyvän oppimisympäristön luomiseen. Toimivassa yhteisopettajuudessa opettajien toiminta oli suunnitelmallista ja roolijaot selviä sekä oppilaille että opettajille. Opettajat hyödynsivät omaa osaamistaan monipuolisesti eri oppitunneilla. Tunnelma luokassa oli myönteinen ja opettajat olivat napakoita, mutta ystävällisiä kannustajia. Opettajien toiminta oli kohdistunut oppilaisiin, avun antamiseen ja muuhun huomiointiin tunneilla. Luokan mahdollinen hälinä ei häirinyt opetusta ja häiritsevään toimintaan ja meteliin puututtiin nopeasti. Toimimattomassa yhteisopetuksessa korostui opetuksen suunnittelemattomuus. Roolijaot olivat kaikille epäselviä, ja luokan tilanne oli sekava. Opettajat olivat ärtyneitä ja purkivat kiukkuaan oppilaisiin ja kollegoihin. Opettajan toiminta oli kohdistunut lähinnä oman aseman selkiyttämiseen. Työrauha oli kateissa eikä kukaan yrittänyt aktiivisesti korjata tilannetta. Oppilaat eivät saaneet apua, ja opetus oli epäjohtonmukaista.

Kahden opettajan opettaessa kahta isoa luokkaa yhdessä opettajat ovat kokeneet hyödylliseksi muun muassa sen, että toinen opettajista voi havainnoida, huolehtia työrauhasta ja avustaa toisen huolehtiessa opettamisesta. Oppilaille tuo myös turvallisuuden tunnetta, kun huolehtivia aikuisia on enemmän. (Ahtiainen ym. 2011, 33–40.) Samoin tässä tutkimuksessa oppilaat näkivät yhteisopettajuudessa paljon myönteisiä asioita erityisesti avun saamisen ja positiivisen luokkailmapiirin muodossa. Vastauksissa oppilaat korostivat opettajien erilaisia rooleja ja näkivät, että yhteisopettajuuden hyötynä on nimenomaan se, että toisen opettajan opettaessa toinen opettaja pystyi auttamaan ja kuuntelemaan oppilasta. Avustava ja tarkkaileva opettaja pystyi luokassa karsimaan myös meteliä ja muuta häiriökäyttäytymistä. Näissä tilanteissa rakennetaan oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutussuhdet-

ta, joka Lerkkasen (2014) mukaan on yhteydessä oppimisprosessin laatuun. Opettajan opetuskäytänteet ja kyky luoda toimiva vuorovaikutussuhde vaikuttavat sekä oppimiseen että oppimismotivaatioon. Oppilaat haluavat opettajan olevan herkkä, ymmärtäväinen ja tukea antava. (Lerkkanen 2014, 367.) Oppilaiden näkemysten mukaan hyvällä oppimisympäristöllä ja henkilökohtaisella auttamisella näyttikin olevan jopa isompi merkitys kuin varsinaisella oppiaineen opettamisella. Kuten Louhela (2012) on havainnut omassa väitöstudiossa, yhteisopetuksessa oppilaan kuuleminen ja yksilöllisyyden huomioiminen opetustilanteissa voivat olla helpommin toteutettavissa kuin yksin opettaessa. Heterogeenisessä ryhmässä myös hiljaisten oppilaiden ääni tuli paremmin kuuluville, kun luokassa oli useampi opettaja. (Louhela 2012, 163–167.) Pedagogisen oppimisympäristön haasteena onkin yksilöllisyyden huomioiminen, koska oppilaiden motivaatio ja oppimisen edellytykset vaihtelevat suuresti (Piispanen 2008, 157–161). Voidaan siis ajatella, että oppilaiden yhteisopettajuudesta saama hyöty on parhaimmillaan juuri yksilöllisessä huomioinnissa ja turvallisessa oppimisympäristössä.

Tässä tutkimuksessa oppilaat kuvasivat vastauksissaan monipuolisesti yhteisopettajuuden eri muotoja ja osasivat myös arvioida niitä kriittisesti. Vastauksista ilmeni selvästi se, että oppilaat haluavat luokkaan turvallisia aikuisia, jotka tietävät mitä, koska ja missä tehdään. Pulkkinen ym. (2015) mukaan opettajien, ohjaajien ja vaikkapa rehtorin roolit luokassa eivät ole merkityksellisiä oppilaille, vaan se, että heillä on luokassa riittävästi aikuisia huolehtimassa opetuksesta ja sääntöjen noudattamisesta. Vaikka aikuisten roolit eivät avaudu lapsille, niiden miettiminen ja uudelleen jakaminen luokkatilanteissa ovat edellytyksiä toimivalle yhteisopettajuudelle. (Pulkkinen ym. 2015, 25–31.) Tutkimustuloksemme vahvistavat Lerschin (2012) tuloksia siitä, että oppilaat tekevät tarkkoja havaintoja opettajien rooleista ja huomaavat, jos opettajien roolit eivät ole selkeät tai tasavertaiset. Oppilaat havaitsevat myös, jos opettajuus ei ole tasavertaista, jos opettajista vain toinen hallitsee opetettavan aiheen tai jos opettajat eivät ole suunnitelleet oppituntia yhdessä. Tilanteet, joissa opettajat eivät tule toimeen keskenään, näyttävät oppilaille sekavina. Tärkein asia luokan hyvinvoinnille onkin oppilaiden mielestä juuri opettajien keskinäinen toimiva vuorovaikutus. (Lersch 2012, 30–42.)

Yhteisopetukseen liittyy aina haasteita. Yhteisen suunnittelujan lisäksi opettajien olisi sovitettava yhteen muun muassa roolinsa, käsityksensä työhön sitoutumisesta sekä opetusfilosofiansa. (Ahtiainen ym. 2011, 20–21; Tähtinen 2016, 44.) Opettajat painottavat erityisesti työkaverin luotettavuutta sekä samanlaista kasvatusnäkemystä. Yhteisopettajaparia ei tarvitse tuntea ennestään, mutta yhteinen sitoutuminen yhteisopetukseen on nähty tärkeänä onnistumiselle. Samankaltaiset opetustyyli ja luonteet voi olla hyvä asia, mutta myös vastakohtat voivat täydentää toisiaan. (Pulkkinen ym. 2015, 12.) Tässä tutkimuksessa oppilaat kuvasivat huonosti toimivan luokan ongelmana erityisesti opettajien välisten henkilökemioiden yhteensopimattomuuden. Oppilaat kokivat vaikeaksi luokan toiminnalle sen, jos opettajat puhuivat toistensa päälle tai riitelivät keskenään ja unohtivat kokonaan oppilaat. Havainto on kiinnostava: oppilaiden näkökulmasta opettajien puutteelliset yhteistyötaidot tai puutteellinen valmistautuminen yhteisesti pidettäviin tunteihin aiheuttivat huomion siirtymisen oppilaista ja heidän opetuksestaan opettajien väliseen vuorovaikutukseen.

Vastauksissa korostuivat myös opettajien keskinäiset valtasuhteet luokassa. Yhteisopettajuuden peruskysymyksiä on vapaaehtoisuus ja opettajien velvoittaminen yhteistyöhön. Opettajuus on perinteisesti ollut yhden henkilön rooli, jonka jakaminen ei ole helppoa. Onnistuneeseen yhteisopetukseen tarvitaankin kykyä tarkastella omaa toimintaa kriittisesti, joustavaa asennetta ja kompromisseja (Tähtinen 2016, 44). Koulussa ja opettajankoulutuksessa olisi hyvä käydä arvokeskustelua siitä, pitääkö kaikkien opettajien olla valmiita tarvittaessa yhteisopettajuuteen kenen tahansa kollegan kanssa. Opettajat opettavat oppilailleen ryhmätyötaitoja, joten voisi olettaa, että myös opettajuuteen kuuluisi yhteistyön tekeminen kaikkien kanssa. Ahtiaisen ym. (2011) mukaan osa opettajista ei kuitenkaan koe yhteistyön tekemistä mielekkääksi tavaksi tehdä opettajan työtä. Opettajan onkin syytä pohtia omia valmiuksiaan ja haluaan ennen kuin ryhtyy yhteisopettajaksi ja päästää toisen pedagogisen ammattilaisen samaan opetustilaan. Jos lähtee sillä asenteella, että yhteistyötä ei voi tehdä sellaisen kollegan kanssa, joka ei hyväksy kaikkia omia ideoita ja ajatuksia, on yhteisopettajuus mahdotonta. (Ahtiainen ym. 2011, 20–21; Rytivaara 2012b.)

Opettajien yhteistyö vaatii keskinäistä tahtotilaa, suunnittelua, ympäristön tukea ja opetuksen mahdollistamista. Yhteisopettamisen tärkein osatekijä on silti oppilaat ja heidän oppimisprosessinsa tukeminen. Oppilaan tavoitteiden saavuttaminen vaatii opettajilta yhteistä kasvatuskäytäntöä, vahvaa sisällön osaamista, yhteisopettajuuden opetusmenetelmien hallintaa ja ihmishuuhdetaitoja. Opetuksen painopiste on aina oppilaissa ja heidän yksilöllisissä oppimistarpeissaan. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 16–17.) Oppilaat kuvailivatkin vastauksissaan opettajien keskinäisiä vuorovaikutussuhteita. Kuvauksissa tuli selkeästi ilmi yhteistyön toimimattomuuden haasteet, jotka pahimmillaan halvaannuttavat koko luokan toiminnan. Yhteisopettajuus onnistuessaan taas rikastuttaa niin oppilaiden kuin opettajienkin työskentelyä luokassa.

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) halutaan uudistaa oppimisympäristöjä avoimemmiksi ja oppimisen kulttuuria päivittää 2010-luvulle. Sen mukaan lapsen tulisi ottaa yhä enemmän vastuuta omasta oppimisprosessistaan ja itseohjautua oppimisessaan ilman aikuisen välitöntä tukea. Tämän tutkimuksen tuloksista herää huoli siitä, minkä ikäinen lapsi on kykenevä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja miten laajasti sitä voidaan lapselta odottaa? Vastauksissa esille nousi oppilaiden huoli luokan oppimisesta, kun opettajien roolit ja vastuunotto olivat hukassa. Positiivisissa vastauksissa korostui opettajan läsnäolon tärkeys oppilaan hyvinvoinnille ja oppimiselle. Yhteisopettajuuden vahvuudeksi nähtiin esimerkiksi se, että jos toinen opettaja oli luokasta pois, niin oppilaat eivät jääneet silti keskenään. Tämä vahvistaa aiempia tuloksia (Gasser ym. 2018), joissa oppilaat näkivät opettajan roolin ennen kaikkea välittäjänä, huolenpitäjänä ja oikeudenmukaisena aikuisena.

Tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että oppilaat havainnoivat tarkasti luokassa ilmeneviä opettajuuden ja opettamisen haasteita ja osaavat pohtia myös omaa hyvinvointiaan sen valossa. Oppilaat tietävät, millainen on hyvä oppimisympäristö. Oppilaat näkevät myös sen, toimiiko opettajien keskinäinen yhteistyö ja roolit. Oppilaille ei näyttäisikään olevan väliä, onko opettajia yksi, kaksi vai useampia, kunhan opettajat ovat luokassa läsnä aidos-
ti, oppilaita varten. Tällöin luokassa on oppilaiden näkökulmasta turvallista olla ja opiskella. Läsnä oleva opettaja luo hyvän pedagogisen oppimisympä-

ristön omalla toiminnallaan. Hyvä yhteisopettaminen vaatii onnistuakseen suunnittelua, struktuuria ja yhteistyötaitoja. Paikallistason opetussuunnitelmissa tulisikin olla varattuna riittävästi resurssia yhteisopettajuuden suunnitteluun, jos sen määrän halutaan lisääntyvän perusopetuksessa. Jos suunnittelu-aika, tilat, hallinnon tuki ja yhteinen tahtotila puuttuvat, ei toimivalle yhteisopettajuudelle ole realistisia mahdollisuuksia.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies. California: Corwin Press.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–12.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1), 9–27.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. & Wettstein, A. 2018. Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction* 54, 82–92.
- Harter, A. 2018. We considered ourselves a team: A view of co-teaching from the perspectives of graduate teaching assistants and students. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1797&context=etds>. (Luettu 10.1.2019.)
- Harter, A. & Jacobi, L. 2018. Experimenting with our education or enhancing it? Co-teaching from the perspective of students. <https://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1190&context=ie> (Luettu 12.1.2019.)
- Hynds, A. 2011. Teacher collaboration in culturally responsive schools. <http://www.niusileadscape.org/bl/teacher-collaboration-in-culturally-responsive-schools-by-annehynds/>. (Luettu 3.11.2018.)
- Janhunen K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. No 52. Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

- Johnson, D & Johnson, R. 2017. Co-operative learning. https://2017.congre-soinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf. (Luettu 4.12.2018.)
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kendall, D. & Schussler, E. 2013. More than words: Probing the terms undergraduate students use to describe their instructors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 25 (2), 200–212.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja n:o 151.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia* 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.
- Lerkkanen, M-K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus* 2014 (4), 367–371.
- Lersch, M. 2012. Student perceptions of co-teaching: What do students think about co-teaching? Arizona State University. https://repository.asu.edu/attachments/93875/content//tmp/packageFKUR0n/Lersch_asu_0010N_11753.pdf. (Luettu 13.11.2018.)
- Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koulu-liikunnassa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. E 130.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus-näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki Instituutti. Vaasa: Fram, 9–13.
- Meriläinen, M. 2008. Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät ylopistossa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.). *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia* 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 135–153.
- Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O-P. 2017. Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus-näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki Instituutti. Vaasa: Fram, 65–77.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 1.12.2018.)
- Pesonen, H., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. 2019. Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65 (3), 425–436.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.). *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia* 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 53–74.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education* 41, 1–12.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1> (Luettu 12.11.2018.)
- Ryan, A., Pintrich, P. & Midgley, C. 2001. Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review* 13 (2), 93–114.
- Rytivaara, A. 2012a. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research* 53, 182–191.
- Rytivaara, A. 2012b. Towards inclusion teacher learning in co-teaching. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: University Printing House.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & de Bruin, C. L. 2019. Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education* 83, 225–235.
- Saarenketo, T. 2016. Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa. Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella. Jyväskylä: University Printing House.

- Saloviita T. 2016. Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Juva: Bookwell, 17–36.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4), 389–396.
- Scruggs T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie K.A. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73 (4), 392–416.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162–173.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of co-teaching in four finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27 (3), 373–390.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, M. 2016. Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 37–44.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2004. A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

3

”Jokainen haluaa tuntea kuuluvansa johonkin” Kahdeksasluokkalaisten oppilaiden käsityksiä osallisuudesta koulussa ja kouluyhteisöön kuulumisesta

Reetta Auvinen & Jenni Helenius & Jari Eskola

Johdanto

Perusopetuslain mukaan ”opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista sekä osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun”. Lisäksi opetuksen järjestäjän tulee kuulla oppilaskuntaa ennen suunnitelmien vahvistamista. (Perusopetuslaki 1998/628, 47a§.) Myös vuoden 2014 pe-

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 79–108

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

rusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan osallisuus korostuu aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna ja se korostaa tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia (ks. esim. Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017, 103). Koko koulutyön perustana tulisi olla oppilaiden kuulluksi tuleminen ja osallisuus sekä oikeus osallistua koulutoiminnan kehittämiseen ja arviointiin oman kehitysvaiheensa mukaisesti. Osallistumisen ja demokraattisen vuoropuhelun rakenteita ja toimintatapoja ovat esimerkiksi oppilaskunta-, tukioppilas- ja kummitoiminta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28, 35). Koulu tarjoaa puitteet nuorten osallistumis- ja vaikuttamistaitojen harjoittelulle ja käytännön kokemuksille.

Osallisuuden kannalta koulu on kuitenkin paradoksaalinen paikka, koska erilaiset kontrollitoimenpiteet rajoittavat oppilaan toimintaa ja osallisuutta. Vaikka virallinen opetussuunnitelma pyrkii kasvattamaan oppilaista aktiivisia kansalaisia, koulun käytänteisiin vaikuttaa myös henkilökunnan omaksuma piilo-opetussuunnitelma omine vaatimuksineen. (Alanko 2010, 55–57.) Lisäksi opetussuunnitelma määrittää sisällölliset tavoitteet samalla, kun se pyrkii kehittämään oppilaiden osallisuutta tukevia käytäntöjä (Niemi, Kumpulainen & Lipponen 2018, 33). Oppilaiden osallisuus koulussa on siis moninäkökulmainen ilmiö, jota tässä artikkelissa tarkastellaan koulun asioihin vaikuttamisen lisäksi myös toimintaan osallistumisena ja osallisuuden kokemuksena.

Osallisuus käsitteenä nousi Suomessa julkiseen keskusteluun 1970-luvun lopulla, jolloin kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksia ja osallisuutta pyrittiin edistämään lakiuudistuksilla ja kehittämishankkeilla (ks. Nivala & Ryytänen 2013). Nuorten osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia on kansainvälisesti pyritty takaamaan YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksella (1989), jonka 12 artiklan mukaan jokaiselle lapselle tulisi taata oikeus vapaasti ilmaista omat mielipiteensä sekä mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa hallinnollisissa ja oikeudellisissa toimitissa lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Suomessa nuorten osallisuutta puolustaa muun muassa perusopetuslaki (1267/2013, 47a§), jonka mukaan jokaisella oppilaalla on mahdollisuus ilmaista oma mielipiteensä häneen liittyvistä asioista, osallistua koulun toimintaan ja sen kehittämiseen sekä osallistua opetussuunnitelman suunnitteluprosessiin ja koulun järjestyssääntöjen laatimiseen. Perusopetuslaki ja

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus antavat Suomen perusopetukselle sen oikeudellisen perustan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14–15). Lasten ja nuorten vaikuttamisen mahdollisuuksia ja osallisuutta on pyritty edistämään 2000-luvulla erilaisilla projekteilla, kuten Opetushallituksen koordinoimalla Nuorten osallisuushankkeella (2003–2007), Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmalla (2007–2011), Valtakunnallisilla nuorisopoliittisilla ohjelmilla (2017–2019, 2020–2023) sekä kuntien omilla osallisuusohjelmilla.

Vaikka osallisuudesta on keskusteltu jo pitkään, sille ei ole kirjallisuudessa yhtä vakiintunutta määritelmää, vaan käsite on monitulkintainen (Alanko 2010, 57; Kiilakoski 2007, 10; Männistö ym. 2017, 90). Osallisuuden käsitteä on usein tarkasteltu kahden yhteiskunnallisen huolenaiheen, poliittisen passivoitumisen ja yhteiskunnallisen syrjäytymisen, kautta. Tästä näkökulmasta välinpitämättömyys tai tunne yhteisön toiminnan yhdentekevyydestä asemoituu osallisuuden vastakohtaksi, joka johtaa haluttomuuteen vaikuttaa yhteisiin asioihin. (Kiilakoski 2007, 11–12.) Vastaavasti osallisuutta tarkastellaan syrjäytymisen vastavoimana (Pajula 2014, 11). Monet osallisuuden määritelmät yhdistävät osallisuuskäsitteen osallistumisen (*participation*) käsitteeseen ja samalla osallisuus määritellään tietyt kriteerit täyttäväksi osallistumiseksi. Tästä näkökulmasta osallisuuden koetaan olevan jotain, mitä osallistuminen vahvistaa. (Nivala & Ryyänen 2013, 21, 24.) Osallisuuden kokemisessa voimaantumisen ja valtautumisen (*empowerment*) tunteet yhdistyvät kompetenssin kanssa. Yksilön kokiessa pätevyys tunnetta ja oman roolinsa merkityksellisyyttä hän tuo omia intentioitaan ja odotuksiaan toiminnasta esille arvioiden niiden toteutumista yhteisössään. (Gretschel 2002, 90–91.) Tällaisessa osallisuusymmärryksessä lähtökohtana on Viirkorven (1993) kuvaama määritelmä, jossa osallisuus lähtee omasta tahdosta vaikuttaa asioiden kulkuun ja ottaa vastuuta seurauksista. Osallisuus saavutetaan, kun osallistuminen tarjoaa mahdollisuuksia omien mielipiteiden esille tuomiseen ja päätöksenteossa mukana olemiseen vastuuta kantaen ja valtaa käyttäen (Viirkorpi 1993, 22–24). Samansuuntaista osallisuusymmärrystä edustavat myös erilaiset tikapuumallit, joissa tikkaita ylemmäksi noustessa osallisuuden nähdään toteutuvan vahvempana. Arnsteinin (1969) kahdeksan askelmaa sisältävän kansalaisten osallisuuden tikkaista (*A Ladder of Citizen Participa-*

tion) on tehty monia sovelluksia (ks. esim. Männistö ym. 2017). Myös Hart (1992) määrittä lasten ja aikuisten välistä osallisuutta tikapuilla, jotka koostuvat kahdeksasta askelmasta (*A Ladder of Children Participation*). Kolmen ensimmäisen askelman 1) manipulaation (*manipulation*), 2) koristeellistamisen (*decoration*) ja 3) tokenismin (*tokenism*) nähdään olevan toimintaa, joka ei osallista nuoria. Seuraavien viiden askelman nähdään osallistavan nuoria. Askelmina ovat 4) määrätty ja ilmoitettu osallistuminen (*assigned but informed*), 5) konsultoitu ja ilmoitettu osallistuminen (*consulted and informed*), 6) aikuisista lähtevä tai yhteinen päätöksenteko nuorten kanssa (*adult initiated – shared decision with children*), 7) nuorista lähtevä ja ohjattu päätöksenteko (*child initiated and directed*) ja 8) nuorista lähtevä tai yhteinen päätöksenteko aikuisten kanssa (*child initiated – shared decisions with adults*). (Hart 1992, 9–14.) Hart (2008, 28–29) on vielä myöhemmin lisännyt tikkaiden alapuolelle aikuisten aktiivisen vastustamisen (*active resistance*) ja estämisen (*hindrance*), joilla hän kuvaa lasten osallisuutta torjuvaa aikuisten käyttäytymistä.

Lansdownin (2010) kehittämän lasten ja aikuisten välisestä osallisuudesta kertovan kolmen tason mallin ensimmäisellä, konsultaatioon pohjautuvan osallisuuden (*consultative participation*) tasolla, lapset toimivat aikuisten konsultteina. Toisella, yhteistyöhön pohjautuvalla osallisuuden (*collaborative participation*) tasolla, lapset ja aikuiset toimivat yhteistyössä. Viimeisellä, kolmannella tasolla, osallisuus on lapsijohtoista (*child-led participation*). Lapsille annetaan tilaa ja mahdollisuuksia tuoda esiin heitä kiinnostavia asioita. (Lansdown 2010, 20.) Aikuisilla on siis tärkeä merkitys osallisuuden mahdollistajina. Koulussa esimerkiksi monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa oppilailta on mahdollisuus yhteistyöosallisuuteen ja joskus myös oppilasaloitteisuuteen oman työnsä johtamisessa (Niemi ym. 2019).

Osallisuus ei kuitenkaan ole vain osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksia. Osa tutkijoista määrittelee osallisuuden erityisesti kuulumiseksi (*inclusion*) ja kiinnittymiseksi (*social engagement*) erilaisiin yhteisöihin, kuten kouluun tai ystäväpiiriin (Nivala & Rynnänen 2013, 20; ks. esim. Gretschel 2002). Esimerkiksi sosiaalipedagogiseen osallisuuskäsitykseen kuuluu osallisuuden perustana kokemuksellinen tunne yhteisöön kuulumisesta, joka ankkuroituu ihmisen identiteettiin ja haluun osallistua yhteisön toimintaan (Nivala & Rynnänen 2013, 20, 24, 26–27). Osallisuuteen liitetään myös muun

muassa tunne siitä, että omat tekemiset ovat merkityksellisiä, saa myönteistä palautetta, kuuluu tärkeään ryhmään, on tarpeellinen muille ihmisille, kokee luottamusta ja pystyy tavoittelemaan itselleen tärkeitä asioita (Isola 2017). Nuoret, jotka kokevat voivansa vaikuttaa elämänsä kulkuun, ovat taipuvaisia luottamaan myös muihin ihmisiin, Suomen ja maailman tulevaisuuteen sekä oman ikäpolven taloudellisen aseman paranemiseen (Myllyniemi 2016, 43).

Yhteisöön sisälle pääseminen ja tuen löytäminen ei ole aina nuoresta itsestään kiinni, vaan myös muista yhteisön jäsenistä. Nuorisobarometrin mukaan 40 prosenttia kaikista 16–29-vuotiaista nuorista kertoo kokeneensa joskus syrjintää (Myllyniemi & Kiilakoski 2019). Kaikki nuoret eivät myöskään löydä heille tarkoitettuja palveluja ja tukitoimia. Osattomuudella tarkoitetaan erityisesti elintasoja ja elämänlaatua turvaavien yhteiskunnan tarjoamien mahdollisuuksien ja voimavarojen puuttumista sekä passiivisuutta, välinpitämättömyyttä ja vaikeutta löytää paikkaa yhteiskunnan toimintajärjestelmistä tai vieraantumista niistä (Nivala & Ryytänen 2013, 18–20). Kiinnittämällä huomioita kouluviihtyvyyteen voidaan parantaa oppilaiden jatko-opintohalukkuutta ja siten myös vähentää koulutuksellista syrjäytymistä (Manninen 2018, 15, 33).

Yläkouluikäiset nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa ja siksi koulu on heille hyvin merkityksellinen arjen toimintaympäristö. Kuitenkin yleisesti oppilaiden kouluviihtyvyys laskee sitä mukaa, mitä ylemmäksi luokka-asteissa mennään. (Harinen & Halme 2012, 10, 14, 65.) Kouluosallisuuden ymmärtämiseen eivät riitä pelkästään oppilaskuntatoiminnan, oman luokan vuorovaikutuksen tai yksittäisen oppilaan näkökulmien tarkasteleminen, vaan näiden asioiden kokonaisuuden ymmärtäminen (Gellin ym. 2012, 95). Kouluun tullaan nuorten mielestä ensisijaisesti ystävien, ei ainoastaan oppimisen tai opetuksen vuoksi (Harinen & Halme 2012, 12). Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä yläasteikäisen nuoren kouluviihtyvyydessä ja ystävät sekä ryhmään kuuluminen merkityksellisiä itsenäistymisessä ja oman identiteetin rakentamisessa (Janhunen 2013, 31, 80; Manninen 2018, 46). Vertaissuhteet myös haastavat usein koulutyön merkityksellisyyden kokemusta ja oppilaat joutuvat luovimaan omien ja vertaisryhmänsä tavoitteiden välillä (Ulmanen 2017, 61). Lämmin ja myönteinen oppilas-opettajasuhde vahvistaa kouluun sitoutumista (Muhonen ym. 2016; Ulmanen 2017).

Aiempien tutkimusten perusteella osallisuustutkimusta on tärkeää tehdä nuorten näkökulmasta, sillä vaikka osallisuuden tukemiseen on olemassa rakenteita, lainsäädäntöä, virkoja ja suunnitelmia, nuoret saattavat kokea, ettei osallisuus toteudu, eivätkä rakenteet kohtaa käytäntöjä (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 9). Osallisuutta vahvistetaan osallisuusrakenteilla kuten oppilaskunnalla, äänestysillä tai muilla keinoilla, joilla pyritään kuulemaan oppilaiden näkemyksiä. Yhteisöön kuulumisen kokemus on yksi tärkeä osa osallisuuden kokemuksesta. Osallisuus on siis myös liittymistä, suhteissa olemista, kuulumista, yhteisyyttä, yhteen sopimista, mukaan ottamista, osallistumista, vaikuttamista ja demokratiaa, sekä kaiken edellä mainitun johtamista (Isola ym. 2017, 3). Edellä esitetyt aiemmat tutkimukset ovat kuvanneet sitä, että nuoret eivät aina koe osallisuuden toteutuvan koulussa ja että kouluyhteisön ihmissuhteilla on merkitystä.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden näkemyksiä osallisuudesta kouluyhteisössä pyritään ymmärtämään heidän kirjoittamalla ilmaisemiensa merkitysten avulla. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta ihmiset ilmaisevat ja rakentavat puheessaan ja kirjoittaessaan merkityksiä, jotka kertovat kulttuurisista normeista, arvoista ja rakenteista (ks. Berger & Luckmann 1998; Burr 1998; Lehtonen 2000). Merkityksen käsitettä voidaan tarkastella tekstianalyysissä todellisuuden kuvailuna, arvottamisena, vuorovaikutuksen luomise-
na sekä merkityskokonaisuuksien rakentamisena (Halliday 1985, 23). Tässä tutkimuksessa oppilaiden tarinoissaan tuottamia merkityksiä tarkastellaan todellisuuden kuvailuna ja arvottamisena.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää oppilaiden antamia merkityksiä osallisuuden ja kouluyhteisöön kuulumisen asiayhteydelle. Tätä selvitetään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia merkityksiä kahdeksaluokkalaiset antavat osallisuudelle kouluyhteisössä?
2. Millaisia merkityksiä kahdeksaluokkalaiset antavat kouluyhteisöön kuulumisen kokemukselle?

Pohdintaluvussa tarkastellaan oppilaiden tarinoissaan ilmaisemien merkitysten ja aiemman tutkimuksen yhtenevyyksiä ja eroavuuksia.

Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimusaineisto (N = 39) kerättiin eläytymismenetelmällä helmikuun 2019 alussa tamperelaisen yhtenäiskoulun kahdeksaluokkalaisilta oppilailta. Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin kahdeksaluokkalaiset oppilaat siksi, että he ovat noudattaneet sekä kuudennen luokan että koko yläasteen ajan uusinta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014a). Näin ollen oppilailta on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan ollut mahdollisuus osallisuuden toteutumiseen koulussa, joten heillä myös tulisi olla jonkinlainen käsitys siitä, mitä osallisuus on. Lisäksi yläkoulun oppilailla on enemmän vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksia tarjolla, kuin alakoulun oppilailla (Alanko 2010, 66).

Eläytymismenetelmän käyttö soveltuu tähän tutkimukseen hyvin, koska menetelmän avulla saadaan selville niitä merkityksiä, joita vastaajat antavat tutkittavalle ilmiölle. Oppilaiden käsityksiä lähdettiin selvittämään heidän kirjoittamiensa tarinoiden avulla. Oppilaat kirjoittivat tarinat eläytymismenetelmän mukaisesti kehyskertomuksen herättämien mielikuvien mukaan.

Tutkimuksessa käytettiin kahta kehyskertomusta, joissa varioitiin oppilaan viihtymistä koulussa ja hänen kokemustaan koulu yhteisöön kuulumisesta. Kehyskertomuksissa pyydettiin oppilasta eläytymään tilanteeseen kolmannessa persoonassa. Päähenkilölle valittiin sukupuolineutraali nimi, Kuura, jotta oppilas voisi itse määrittää, minkä sukupuolen edustajasta tarinansa kirjoittaa. Ensimmäisessä kehyskertomuksessa Kuura viihtyy koulussa ja kokee kuuluvansa koulu yhteisöön, kun taas toisessa hän ei viihdy koulussa, eikä koe kuuluvansa koulu yhteisöön. Kehyskertomukset:

- A) Kuura on kahdeksaluokkalainen oppilas, joka *viihtyy koulussa ja kokee kuuluvansa koulu yhteisöön*. Eläydy tilanteeseen ja kerro tarina siitä, millaiseen vaikuttamiseen ja päätöksentekoon Kuura on voinut koulussaan osallistua ja kenen kanssa. Kuvaile myös, kuinka koulu yhteisöön kuuluminen on näkynyt.
- B) Kuura on kahdeksaluokkalainen oppilas, joka *ei viihdy koulussa eikä koe kuuluvansa koulu yhteisöön*. Eläydy tilanteeseen ja kerro tarina siitä, millaiseen vaikuttamiseen ja päätöksentekoon Kuura on voinut koulussaan osallistua ja kenen kanssa. Kuvaile myös, kuinka koulu yhteisöön kuulumattomuus on näkynyt.

Aineistonkeruu toteutettiin luokkahuoneessa Suomen kieli ja kulttuuri -oppitunnin aluksi. Ennen aineiston keräämistä oppilaille kerrottiin tutkimuksen yleisperiaatteista, kuten anonymiteetista ja tutkimukseen vastaamisen vapaaehtoisuudesta. Lisäksi heille ilmoitettiin, että aineisto käsiteltäisiin luottamuksellisesti, eikä edes heidän oma opettajansa tulisi näkemään kirjoitettuja tarinoita. Oppilaille kerrottiin, että lopulliseen artikkeliin tulisi heidän tarinoistaan suoria lainauksia, mutta niitä ei voisi mitenkään yhdistää heihin. Oppilaille painotettiin, ettei kyseessä ole koetilanne, eikä oikeita vastauksia ole. Heille myös mainittiin, että tarinoita ei säilytettäisi artikkelin valmistumisen jälkeen. Tarinoiden kirjoittamisen helpottamiseksi oppilaille avattiin kouluyhteisö-käsite kertomalla sen tarkoittavan koulua ja kaikkia siellä toimivia henkilöitä. Vielä ennen papereiden jakamista oppilaille kerrottiin, että jokainen tarina tulisi olemaan arvokas ja tutkija tulisi olemaan kiitollinen jokaisesta saamastaan vastauksesta.

Oppilaille annettiin 20 minuuttia aikaa tarinoiden kirjoittamiseen. tarinat kirjoitettiin käsin valmiiksi viivoitetulle A4-paperille, jonka yläreunassa oli jompikumpi kehyskertomus. Paperit jaettiin niin, että joka toinen oppilas sai kehyskertomuksen, jossa Kuura viihtyy koulussa ja kokee kuuluvansa kouluyhteisöön ja joka toinen kertomuksen, jossa Kuura ei viihdy koulussa eikä koe kuuluvansa kouluyhteisöön. Kirjoitustilanteet pyrittiin pitämään rauhallisina ja antamaan oppilaille työrauha vastausten kirjoittamiseen.

Oppilaiden kirjoittamien tarinoiden pituus oli keskimäärin puoli sivua, vaihdellen yhdestä virkkeestä puolentoista sivun pituisiin vastauksiin. Aineiston analyysi aloitettiin järjestämällä saadut tarinat kehyskertomusten 1 ja 2 mukaisiin ryhmiin. Kehyskertomuksia, joissa Kuura kertoi viihtyvänsä koulussa, oli 19, ja kehyskertomuksia, joissa Kuura ei viihtynyt koulussa, oli 23. Kolme tarinaa jätettiin huomioimatta, koska niissä ei vastattu annettuun tehtävänantoon. Kertomukset litteroimalla sanatarkasti yhdeksi aineistoksi (11 sivua, fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1, yhteensä 3821 sanaa).

Aineistolle toteutettiin teoriaohjaava sisällönanalyysi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018) osallisuuden käsitteen avulla, jossa oppilaiden tarinoissaan ilmaistavia osallisuudelle annettuja merkityksiä jaoteltiin alateemoiksi. Teemoittelussa tarkasteltiin, mikä on tekstien keskeinen ajatus ja millaisista asioista kerrotaan ikään kuin tuttuina (ks. Heikkinen 2020, 166–167). Ensimmäisen

tutkimuskysymyksen kohdalla konstruointiin alateemojen tyypittelyn avulla useammista tarinoista tyyppitarinoita.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta, (oppilaiden osallisuudelle koulu yhteisössä antamat merkitykset) aineistosta pelkistettiin neljä oppilaiden tarinoissa kuvaamaa alateemaa, joihin päähenkilön kokemuksia peilattiin: oppilaskunta, vaikuttaminen, oma asenne ja aikuisten toiminta. Näitä neljää teemaa tarkastellen tarinoita jaoteltiin nuoren osallisuuden asteen perusteella viiteen eri ryhmään sen mukaan, kuinka hyvin päähenkilön kerrottiin päässeen mukaan koulu yhteisöön. Näistä ryhmistä konstruointiin tyyppitarinat seuraavasti: Ensimmäisen kehyskertomuksen tarinoista konstruointiin 1) Osallistuvan nuoren tyyppitarina, 2) Yhteistyössä toimivan nuoren tyyppitarina ja 3) Kysytyt nuoren tyyppitarina. Toisen kehyskertomuksen tarinoista konstruointiin 4) Estetyn nuoren tyyppitarina ja molemmista kehyskertomuksista 5) Ei-osallistuvan nuoren tyyppitarina.

Toisen tutkimuskysymyksen, (oppilaiden koulu yhteisöön kuulumiselle antamat merkitykset) aineistosta pelkistettiin kolme oppilaiden monissa tarinoissa kuvaamaa alateemaa: 1) yksityiset ihmissuhteet, 2) ammatillinen vuorovaikutus ja 3) behavioraalinen kiinnittyminen. Alateemoja tarkasteltiin kehyskertomuksien variaatioiden kautta.

Tulokset

Aineistosta muodostettiin viisi tyyppitarinaa: 1) Osallistuva nuori, 2) Yhteistyössä toimiva nuori, 3) Kysytty nuori, 4) Estetty nuori ja 5) Ei-osallistuva nuori, jotka kuvataan taulukossa 1. Tyyppitarinoissa esiintyvien neljän teeman, **oppilaskunta, vaikuttaminen, oma asenne ja aikuisten toiminta**, pohjalta muodostettiin osallisuuden tasoja Lansdownin (2010) osallisuuden tasoja ja Hartin (1992; 2008) tikkaita mukaillen.

Taulukko 1. Kahdeksaslukkalaisten oppilaiden käsitykset osallisuudesta koulussa.

	Osallistuva nuori	Yhteistyössä toimiva nuori	Kysytty nuori	Estetty nuori	Ei-osallistuva nuori
	kuuluu	mahdollisesti kuuluu	ei kuulu	mahdollisesti kuuluu	-
	kertoo oman mielipiteensä	kertoo ryhmässä mielipiteensä	kertoo mielipiteensä, jos haluaa	yrittää kertoa mielipiteensä	ei kerro mielipidettään
	aktiivinen, positiivinen	aktiivinen muiden kanssa	joskus aktiivinen	yritteliäs, mutta lannistettu	välinpitämätön
	taka-alalla, tukeva	ohjaava	johtava	johtava	johtava
	Lapsijohtoinen	Yhteistyöhön pohjautuva	Konsultaatioon pohjautuva	Estetty	Puuttuva
	3. taso	2. taso	1. taso	-	-
	8. askelma 9. askelma	6. askelma 5. askelma	4. askelma 3. askelma	tikkaiden alla	-

Oppilaiden osallisuudelle antamat merkitykset mukailevat analyysissa pelkistetyissä alateemoissa pitkälti sitä, miten samat teemat on määritelty aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa ja esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Oppilaat antavat **oppilaskunnalle** ja tukioppilastoiminnalle jäsennellyn ja pitkäaikaisen vaikuttamisen mahdollisuuden merkityksiä. Oppilaiden tarinoissa **vaikuttamiseen** kuuluu itse koulussa tehtävän vaikuttamisen lisäksi päätöksentekoon osallistuminen ja oman mielipiteen lausuminen joko oma-aloitteisesti tai ryhmässä. Tarinoissa **oma asenne** -teeman alle kuuluu oppilaan suhtautuminen osallisuuteen ja oma käyttäytyminen koulussa sekä mahdollisesti esiin tullut muiden käyttäytyminen ja suhtautuminen. Alateemalla **aikuisten toiminta** tarkoitetaan koulussa toimivien opettajien, rehtorin ja muun henkilökunnan toimintaa.

Seuraavassa esitellään tyyppitarina 1) Osallistuva nuori, joka kuvaa oppilaiden antamia merkityksiä tilanteelle, jossa nuori on aktiivinen, kertoo mielipiteitään ja kokee kuuluvansa kouluun.

Kuuran koulussa on oppilaskunta- ja tukioppilastoimintaa, joihin moni Kuura osallistuu. Oppilaskunnassa Kuura saa oman äänensä kuuluviin, pääsee järjestämään erilaisia tapahtumia ja juhlia sekä vaikuttamaan asioihin. Tukioppilastoiminnassa Kuura saa edetä omien mielipiteiden ja toiveiden mukaan sekä ideoida muiden oppilaiden kanssa. Ideoinnin jälkeen opettaja sitten kertoo, onko ajatus toteutettavissa vai ei. Kuura on myös kysellyt muista asioista opettajilta ja rehtorilta, jos hän on ollut jostain hämillään. Kuuran mielestä on ollut kivaa nähdä, kuinka muut ovat innostuneet erilaisista tempauksista, joita hän on ollut järjestämässä. Kuuralle on tullut mahtava fiilis, kun hän on päässyt vaikuttamaan asioihin ja muuttamaan niitä.

Oppilaat antoivat **oppilaskunta- ja tukioppilastoiminnalle** merkityksiä väylänä osallistua vaikuttamiseen ja päätöksentekoon koulussa. *Meidän koulussa on oma oppilaskunta. Mä olin sen toiminnassa mukana ala-asteella, ja olen vieläkin. Siellä me nuoret saadaan oma äänemme kuuluviin. Me ollaan jo vaikutettu siihen, että meidän koulun vessat muutettiin sukupuolineutraaleiksi.* Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 35) mukaan oppilaskunnan tarkoitus on tarjota vaikutusmahdollisuuksia ja demokratiataitojen käytännönharjoituksia sekä innostaa oppilaita esittämään mielipiteitään ja toimimaan yhdessä. Oppilaat antavat oppilaskunnalle myös yhteisöllisyyteen vaikuttamisen merkityksiä, koska oppilaskunnan jäsenet pääsivät järjestämään tapahtumia koululla. *Oppilaskunnassa hän on päässyt myös järjestämään koko koululle hauskoja tempauksia sekä juhlia, - -.* Vaikutusmahdollisuuksien merkityksiä annettiin myös tukioppilastoiminnalle. *Meillä on koulussa myös tukioppilastoimintaa. Mä oon siinäkin mukana. Sielläkin mennään meidän oppilaiden mielipiteiden ja toiveiden mukaan.*

Viirkorpi (1993, 22–24) yhdistää osallisuuteen mahdollisuuden olla mukana päätöksenteossa kertoen omia mielipiteitä sekä käyttäen valtaa ja vastuuta. **Vaikuttamiselle** annetut merkitykset näkyivät oppilaiden tarinoissa päähenkilön oma-aloitteisella mielipiteiden kertomisella. *Kuura on voinut myös mennä suoraan puhumaan rehtorille ja vaikuttaa siten asioihin.* Erilaisiin juhliin ja tapahtumiinkin voitiin vaikuttaa itse. *Hän on myös päässyt vaikuttamaan moniin koulun tapahtumiin, kuten joulu- ja kevätjuhliin.* Oppilaat antoivat vaikuttamisen mahdollisuuksille myös oppilaiden **omiin asenteisiin** vaikuttamisen merkityksiä ja iloa onnistumisesta. *Se oli ihan mahtava tunne, kun*

ne (vessat) muutettiin. Siinä huomaa konkreettisesti, miten koulussa oikeesti voi vaikuttaa ja muuttaa asioita paremmaks. Oppilaat olivat innoissaan nähdessään muiden oppilaiden viihtyvän heidän järjestämässään tapahtumissa ja he olivat nauttineet, kun muilla on ollut hauskaa. Vaikuttamisen kuitenkin pelättiin suututtavan muita oppilaita. - - eikä kukaan ole edes siitä valittanut, vaikka ystäväni olikin huolissaan siitä, että meille oltaisiin vihaisia.

Nuorista lähtevä vaikuttaminen ja heidän vahva osallistumisensa päätöksentekoon ei tarkoita sitä, ettei aikuisia tarvitsisi enää ollenkaan (Salovaara & Honkonen 2011, 73). **Aikuisen toiminnalla** on suuri merkitys osallisuuden toteutumiselle (Alanko 2010, 57). Aikuisen tehtävänä on olla mahdollistaja sekä antaa tukea ja ohjausta nuorten ideoimisessa ja ideoiden toteuttamisessa (Salovaara & Honkonen 2011, 73; Åkerström 2014, 104.) Oppilaiden tarinoissa tuli ilmi vastaavia merkityksiä: *Me saadaan keskenämme ideoida, miten koulusta tulis viihtyisämpi ja sitten opet sanoo, että onko se toteutettavissa.* Aikuiset kunnioittavat nuorten asiantuntemusta, mutta kantavat lopullisen vastuun toiminnan toteuttamisesta (Salovaara & Honkonen 2011, 73). Myös oppilaiden tarinoissa aikuisten merkitys toteuttajana tuli esille: *Välitunnit eivät toisin ole enää niin rauhattomia, koska minä ja muutama ystäväni veimme rehtorille ajatuksen, jonka mukaan vain alimmassa kerroksessa saa pitää meteliä, ja muut kerrokset on säästettävä hiljaiselle työskentelylle. Rehtori otti ajatuksen hyvin vastaan, - -. Tarinoissa oppilaille on tärkeää, että he pääsevät oikeesti vaikuttamaan heitä koskeviin asioihin. Me oppilaat saadaan vaikuttaa päätöksentekoon, eikä opettajat vaan tyydy esittämään, että ne tietää mitä nuoret haluaa.* Aikuisen taka-alalle jättäytyminen voikin parhaimmillaan mahdollistaa oppilaiden todelliset osallisuuden kokemukset, jotka nuori muistaa vielä aikuisenakin (Salovaara & Honkonen 2011, 74).

Edellä kuvaillut oppilaiden osallisuudelle antamat merkitykset ovat linjassa Lansdownin (2010) mallin kolmannen tason, lapsijohtoisen osallisuuden (*child-led participation*), kanssa: aikuiset mahdollistavat lasten omien mieliteiden esille tuomisen lapsia kannustaen ja tukien (Lansdownin 2010, 20). Oppilaiden tarinoiden päähenkilöiden kokemuksissa oli myös piirteitä Hartin (1992) tikkaiden kahdeksannen ja yhdeksännen askelmien kanssa, joilla lapset saavat itse ideoida aikuisten ollessa tarkkailijan, tukijan ja palautteen antajan roolissa. (Hart 1992, 14.)

Oppilaat antavat osallisuudelle myös yhteistyön tarpeeseen viittaavia merkityksiä kuten tyyppitarinassa 2) Yhteistyössä toimiva nuori:

Kuuralla on ollut mahdollisuus osallistua tukioppilas- ja oppilaskunta-toimintaan. Jos Kuura on päässyt vaikuttamaan päätöksentekoon, hän on varmasti voinut olla, vaikka oppilaskunnassa. Siellä hän on päässyt, yhdessä muiden kanssa, vaikuttamaan kouluun tuleviin hankintoihin ja niiden rahoittamiseen. Kuura on voinut olla mukana myös tukioppilastoiminnassa, jolloin hän on voinut vaikuttaa asioihin mukavassa porukassa opettajan ohjauksessa.

Joskus Kuurasta tuntuu, ettei hänen koulussa oppilaat pysty vaikuttamaan oikeasti mihinkään tärkeään. Toisaalta Kuuran mielestä tärkeää on myös päästä vaikuttamaan liikuntatuntien sisältöön ja sanakokeiden ajankohtaan, koska pienetkin vaikuttamisen mahdollisuudet tekevät Kuuran koulusta kivemman just oppilaille. Ja jos oppilaat eivät voi vaikuttaa ihan kaikkeen, niin ainakin he voivat valittaa niille, jotka voivat vaikuttaa.

Tarinoissa, joista konstruointiin yhteistyössä toimivan nuoren tyyppitarina, **oppilaskunta- ja tukioppilastoiminta** nähtiin edelleen väylänä vaikuttaa. Oppilaat painottivat kuitenkin enemmän yhteistä tekemistä kuin lähinnä asiapitoista vaikuttamista ja oman mielipiteen kertomista. *Tukioppilaana on mukava olla, kun pääsee niin mukavassa porukassa vaikuttamaan koulun viihtyvyyteen.*

Oppilaat antoivat siis tarinoissaan **vaikuttamiselle** myös ystävien kanssa toimimisen merkityksiä. Kuura haluaa järjestää kavereidensa kanssa koulussa tapahtumia, joihin kaikki saavat osallistua. Tarinoissaan oppilaat kyseenalaistivat oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa koulussa muuhun kuin pieniin asioihin, kuten liikuntatuntien sisältöön ja sanakokeen ajankohtaan, mutta niitäkin pidettiin tärkeinä. Tarinoissa tuotettiin **omassa asenteessa** iloa vaikuttamisen mahdollisuudesta, vaikkakin niiden rajallisuuden ymmärtämistä. *Ja vaikka me ei välttämättä voida vaikuttaa ihan kaikkeen, niin voidaan me aina valittaa niille, jotka voi vaikuttaa.* Myös tässä tyyppitarinassa oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuuksiin liittyy keskeisesti **aikuisten toiminta** oppilaiden vaikuttamistoiminnan mahdollistajina. *Olen siis tullut tukioppilaiden viikottaiseen välituntitapaamiseen. Istun paikalleni luokan etuosaan ja ohjaaja jatkaa kokousta. Päätämme, että teemme jonkinlaisen hy-*

vänmielentuojan ystävänpäiväksi ja minun ideani mukaan varaamme yhden ilmoitustaulun koulun käytävältä ja sinne saa sitten ystävänpäivänä kiinnittää kohteliaita viestejä.

Tyypittarinassa osallisuus vastasi Lansdownin (2010) mallin toista tasoa, yhteistyöhön pohjautuvaa osallisuutta (*collaborative participation*). Tasolla aikuiset ja lapset tekevät yhteistyötä, ja lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin vahvemmin kuin yhtä tasoa alemmalla konsultaatioon pohjautuvan osallisuuden tasolla (ks. tyypittarina III Kysytty nuori). Lapset otetaan mukaan muun muassa sääntöjen laatimiseen ja toisten oppilaiden opettamiseen. (Lansdown 2010, 20.) Tarinoissa on myös piirteitä Hartin (1992) tikkaiden kuudennen askelman, aikuisista lähtevä, mutta yhteinen päätös nuorten kanssa. Osallisuuden tikkaita tarkastellessa alhaalta ylöspäin, Hart (1992, 12) pitää tätä kuudetta askelmaa ensimmäisenä todellisena osallisuuden toteutumisena, sillä vaikka vaikuttaminen on aikuisten johtamaa ja päätöksen tekee lopulta aikuinen, myös lapset pääsevät osallistumaan päätöksentekoprosessiin.

Oppilaat antoivat osallisuudelle myös merkityksiä, joissa nuori osallistuu pyydettyä, kuten tyypittarinassa 3) Kysytty nuori:

Kuurasta tuntuu, ettei koulun asioihin oikein pysty vaikuttamaan, jos ei ole itse oppilaskunnassa tai oppilaskunnan jäsenen ystävä. Silloinkin vaikuttamismahdollisuudet ovat hyvin rajoitetut. Jos Kuuralta kuitenkin kysytään hänen mielipidettään, hän sen usein kertoo. Varsinkin jos on jotain, mihin Kuura ja hänen ystävänsä kaipaavat muutosta. Kuura on vaikuttanut koulussaan jättämällä palautelappuja koulun ruuasta. Hän on myös vastannut erilaisiin kyselyihin, kuten kyselyihin kouluviihtyvyydestä, mutta mitään ei ole tapahtunut. Kuuran mielestä rehtori tekee loppujen lopuksi koulun asioita koskevan päätöksenteon.

Tarinoissa, joista konstruointiin kysytyn nuoren tyypittarina, **oppilaskunta-toiminnalle** annettiin merkityksiä lähes ainoana mahdollisuutena olla mukana päätöksenteossa, mutta vaikuttamismahdollisuuksien aitoutta kritisoitiin. *Oppilaskunnassa päätetäänkin yleensä vain pienistä asioista kuten millaisia ulkoviikineitä myyjäisrahoilla ostettaisiin. Oppilaskunnalla yritetäänkin ehkä enemmän näyttää että Meidän koulussa oppilaat saavat vaikuttaa.* Oppilaiden tarinoissa kuin myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että vaikka

oppilaskuntatoiminta koetaan paikkana vaikuttaa, ei kaikilla oppilailla ole välttämättä halua osallistua toimintaan itse. Toiminta voidaan kokea lisätyötä aiheuttavana ja vain koulussa hyvin pärjäävien oppilaiden puuhasteluna. (Alanko 2010, 63.) Oppilaat antoivat tarinoissaan **vaikuttamiselle** merkityksiä lähinnä kyselyihin vastaamisena ja palautteen antamisena kouluruuasta. Tarinoiden oppilaiden **oma asenne** kertoi turhautuneisuudesta ja voimattomuudesta päätöksentekoon. *Olemme saaneet läjäpäin kyselyitä kouluviihtyvyydestä, mutta mitään ei silti ole tapahtunut.* Tästä näkökulmasta oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuuksien nähdään olevan kiinni **aikuisten toiminnasta**. Aikuiset mahdollistavat vaikuttamisen kysymällä oppilaiden mielipiteitä, aloittamalla toiminnan sekä tekemällä lopulliset päätökset. *Päätöksentekoon voi olla vaikea sanoa mitään koska yleensä rehtori ja kaupunki tekevät päätöksen - -*. Tarinoissa vaikuttamisen ja päätöksenteon mukana olemisen esteenä oli myös oma toiminta tai luonteenpiirre. *Kuura on liian introvertti vaikuttaakseen koulun asioihin, joten hän ei pääsee päättämään mitään.*

Oppilaiden tarinoissa **osallisuutta** kuvattiin mukaillen Lansdownin (2010) mallin ensimmäisen tason konsultaatio-osallisuutta, jossa aikuiset kysyvät lasten näkemyksiä rakentaakseen omaa ymmärrystään ja tietämystään lasten näkemyksistä ja kokemuksista, mutta lapsia ei oteta mukaan aikuisten johtamiin projekteihin. (Lansdown 2010, 20.) Tarinoissa oli myös piirteitä Hartin (1992) tikkaiden viidennen askelman (konsultoitu ja ilmoitettu) ja neljännen askelman (määrätty ja ilmoitettu) kanssa. Lapsilta on siis kysytty mielipiteitä ja heille kerrotaan projektin kulusta ja siitä, että heidän mielipiteillään on merkitystä. Heille saatetaan myös kertoa, miksi projekti tehdään ja kuka tekee päätökset. Jos he kokevat oman roolinsa merkitykselliseksi, he osallistuvat projektiin. (Hart 1992, 11–12.)

Oppilaat kuvasivat tarinoissaan myös ulossulkemisen merkityksiä, kuten tyypittarina 4) Estetty nuori osoittaa:

Kuura on yrittänyt kertoa opettajille esimerkiksi työrauhaa hähtaavasta melusta ja vaikuttaa siihen oppilaskunnan kautta, mutta apua ei ole tullut. Monen mielestä hän on vain yksi ihminen, eikä yhden ihmisen mielipide vaikuta. Kuura myös toivoi ystäviensä kanssa lisääktiviteettien saamista, esimerkiksi kiipeilyseinää, mutta opettajat kertoivat sellaisen olevan jo tekeillä ala-asteen puolelle, minne yläasteen oppilailta on pääsy kielletty.

Kuura on saattanut itse olla oppilaskunnassa, mutta hän ei ole siellä uskaltanut sanoa omia mielipiteitään. Kerran Kuura rohkaistui ja yritti sanoa mielipiteensä, hän nosti kätensä näkyvästi ylös, mutta opettaja sivuutti hänet totaalisesti.

Oppilaat antoivat estetylle osallisuudelle merkityksiä, joissa **oppilaskuntatoiminta** nähtiin väylänä vaikuttaa, mutta kaikki eivät pääse sinne tai eivät voi vaikuttaa siellä. *Kuura on päässyt koulun oppilaskuntaan, mutta hän ei uskalla näkyä siellä tai esittää mielipiteitään, -*. Estetyn osallisuuden merkityksiä tuottaneissa tarinoissa oppilaskuntaa ei myöskään pidetty paikkana, missä voidaan vaikuttaa kaikkiin asioihin ja muuttaa niitä parempaan suuntaan. *Olen yrittänyt kertoa opettajille ja vaikuttaa oppilaskuntaan, mutta apua ei tule. Olen monen heistä mielestä vain yksi ihminen, eikä yhden ihmisen mielipide vaikuta.*

Estettyyn osallisuuteen yhdistettiin myös yritys **vaikuttaa**, mutta huonoin tuloksin. *Olen parin ystäväni kanssa antanut palautetta, ja toivonut ulos lisää aktiviteetteja, mutta se ei näköjään auta.* Oppilaiden tarinoissa estettyyn osallisuuteen kytkeytyi **omat asenteet**, jotka kertoivat lannistuneisuudesta ja sivuuttamisen tunteista.

Aikuisten toiminta joko tukee oppilaan kehittymistä aktiiviseksi kansalaiseksi tai estää sen (Salovaara & Honkonen 2011, 72). Myös tutkimukseen osallistuneet oppilaat tuottivat teksteissään vastaavia merkityksiä estetylle osallisuudelle: *Opettaja esitti kysymyksen: ”Onko jollain jokin ajatus tai parannusehdotus kouluamme ajatellen?” Kuura köhäisi ja nosti käden näkyvästi ilmaan. Opettaja katsoi hänen lävitseen ja sanoi: ”Kellään ei selvästikään ole mitään niin voimme siirtyä eteenpäin.” Kuura tunsi palan kurkussaan. Enään ainoastaan oppilaat eivät sivuuttaneet Kuuraa, vaan myös opettajat olivat ryhtyneet siihen.* Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) todetaan, että osallisuuden tukemiseksi lasten kanssa työskentelevien tulisi kohdella lapsia yhdenvertaisesti antaen heille oikeuden ilmaista omat näkemyksensä ja tulla kuulluksi. Oppilaat tuottivat teksteissään kuvauksia tilanteista, joissa nämä periaatteet eivät toteudu.

Lansdownin (2010) osallisuuden mallissa ei ole kuvattu vastaavia kokemuksia osallisuudesta, mutta tarinoissa oli piirteitä, jotka muistuttivat Hartin (1992) tikkaiden kolmatta askelmaa, näennäisosallisuutta (*tokenism*). Lapsille

annetaan näennäisesti mahdollisuus sanoa omia mielipiteitään, mutta heillä on hyvin vähän tai ei lainkaan mahdollisuuksia edes muodostaa mielipiteitä käsiteltävästä asiasta (Hart 1992, 9). Hart (2008) on myöhemmin täydentänyt osallisuuden tikkaitaan lisäämällä niiden alle aikuisten aktiivisen vastustamisen ja estämisen. Aikuiset vastustavat lasten osallisuutta aktiivisesti silloin, kun he haluavat säästää lapsia työmäärältä, eivät usko lasten kykyjen riittävän, tai pelkäävät lasten olevan muiden aikuisten manipuloitavissa. Aikuiset estävät lapsen osallisuuden tiedostaen tai tiedostamattomasti myös silloin, kun he vähättelevät lasten kykyjä saaden heidät tuntemaan itsensä epäpäteviksi. (Hart 2008, 28–29.)

Kaikki oppilaat eivät syystä tai toisesta pysty tai uskalla osallistua, kuten tyyppitarinassa 5) Ei-osallistuva nuori:

Ei Kuuran tarvitse varsinaisia valintoja tehdä peruskoulussa. Riittää, että menee ajallaan kouluun, istuu kaikki tunnit hiljaa häiritsemättä muita oppilaita ja chillaa välitunnit, niin päivä on pulkassa. Ei Kuuran tarvitse kuin vähän kuunnella oppitunneilla ja lisätä ehkä vähän tuntiaktiivisuutta, niin kurssiarvosana on ainakin kahdeksan. Kuuran ajatus koulusta onkin: ”No brain needed”. Kuura välillä kokeekin, ettei hän tarvitse koulua. Hän on ystäviensä kanssa päättänyt olla ottamatta niin kauheasti kantaa koulussa.

Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että haluttomuus vaikuttaa yhteisiin asioihin voi johtua esimerkiksi välinpitämättömyydestä tai tunteesta yhteisön toiminnan yhdentekevyydestä (Kiilakoski 2007, 11–12). Tämän tutkimuksen tarinoissa, joista konstruoiitiin ei-osallistuvan nuoren tyyppitarina, **oppilaskuntatoimintaa** ei esiintynyt lainkaan. **Vaikuttamiseen** ei tarvinnut osallistua, sillä peruskoulussa ei varsinaisia valintoja tarvitse tehdä ollenkaan. **Oma asenne** koulua kohtaan saattoi olla välinpitämätön. *Hän ei koe tarvitsevänsä koulua, hän joskus ajattelee.* Tarinoissa oppilaiden passiivinen rooli kertoi **aikuisten toiminnan** aktiivisuudesta ja siitä, kuinka aikuiset tekivät nuorille päätökset valmiiksi. Näin ollen oppilaille riitti, kun menee kouluun ajallaan ja istuu tunneilla hiljaa häiritsemättä muita. Oppilaat siis tunnistivat tarinoissaan samoja ulkopuolelle jäämisen merkityksiä, joita pidetään tutkimuskirjallisuudessa toteutumattomana osallisuutena. **Osallisuuden** kokemuksen puuttumista kuvaa se, että Lansdownin (2010) osallisuuden mallissa

ja Hartin (1992) tikkailla ei ole kuvattu vastaavia tapauksia. Tyypittarinassa 5 osallistumattomuus oli oppilaiden oma valinta toisin kuin niissä oppilaiden vastauksissa, joista konstruointiin estetyn nuoren tyypittarina. Aikuisten tulee tukea oppilaiden osallisuutta, mutta yhtä tärkeää on hyväksyä oppilaiden osallistumattomuus (Åkerström 2014, 106). Kaikki oppilaat eivät koe omaa osallistumistaan koulun toimintaan merkitykselliseksi, eivätkä näin ollen halua vaikuttaa ja osallistua päätöksentekoon. Toisaalta koulu voi heidän mielestään olla tarpeeksi hyvä paikka jo sellaisenaan. Koulussa aikuisten luomat osallisuuden rakenteet eivät olekaan ainut paikka oppilaan osallisuustaitojen kehittämiseen. Nuori, joka ei osallistu koulussa, saattaa olla hyvinkin aktiivinen vapaa-ajan harrastustoiminnassa ja ystäviensä kanssa, ja näin kerätä kokemuksia osallisuudesta sitä kautta. (Alanko 2010, 69–71.)

Tutkimuksen toisena tehtävänä on tarkastella oppilaiden antamia merkityksiä kouluyhteisöön kuulumiselle ja kuulumattomuudelle. Tarinoille tehdyn teoriaohjautuvan sisällönanalyysin perusteella kuulumiseen liittyi kolme alateemaa: yksityiset ihmissuhteet, ammatillinen vuorovaikutus ja behavioraalinen kiinnittyminen, jotka kuvataan taulukossa 2. Nämä kuvaavat kouluyhteisön ihmissuhteiden eri tasoja.

Oppilaat tarkoittivat yksityisillä ihmissuhteilla oppilaiden koulussa olevia ystävyysuhteita. Yksityisille ihmissuhteille on tyypillistä vapaus itse valita, kenen kanssa ollaan tekemisissä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 95). Oppilaat kuvailivat tarinoissaan ystävyysuhteiden lisäksi suhteita muihin oppilaisiin, opettajiin, rehtoriin ja muuhun henkilökuntaan. Ammatillista vuorovaikutusta voidaan pitää ammattitaitona tulla erilaisten ihmisten kanssa toimeen (Jantunen & Haapaniemi 2013, 95) ja oppilaiden tarinoissa kuvattiin myös vuorovaikutusta opettajien kanssa. Behavioraalaisella kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan näkyvissä olevaa opiskelukäyttäytymistä (Ulmanen 2017, 17–18), joka oppilaiden tarinoissa näkyi erilaisina oppitunneilla osallistumisen ja koulun toimintaan osallistumisen muotoina. Oppilaat antoivat näistä alateemoista keskeisimmän merkityksen ystävyysuhteille, kuten selviää taulukosta 2.

Taulukko 2. Kahdeksaluokkalaisten oppilaiden käsitykset koulu yhteisöön kuulumisesta ja kuulumattomuudesta.

KEHYSKERTOMUKSET		
TEEMAT	Ensimmäinen	Toinen
Yksityiset ihmissuhteet	paljon ystäviä	vähän tai ei ollenkaan ystäviä
Ammatillinen vuorovaikutus	kaikkien kanssa tullaan toimeen, mutta kuitenkin myös kiusaamista, muiden auttamista opettajat avuliaita	kaikkien kanssa ei tulla toimeen, kiusaamista, omat esteet, kuten ujous ja puhumattomuus opettajat avuliaita tai välinpitämättömiä ja ilkeitä
Behavioraalinen kiinnittyminen	oppitunneilla osallistutaan ja kuunnellaan, ryhmätyöt tehdään ryhmässä koulun toimintaan esim. juhliin osallistutaan	oppitunneilla nukutaan, ryhmätöistä jättäytyään pois tai ne tehdään yksin, läksyjä ei tehdä koulusta lintsataan, välitunnit vietetään yksin

Ensimmäisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuista tarinoista yli puolessa (n = 10) mainittiin ystävien paljous. *Koulussa minulla on monia hyviä ystäviä, joiden kanssa voin olla vapaa-ajallakin.* Toisen kehyskertomuksen tarinoissa yksityiset ihmissuhteet saivat vielä näkyvämmän roolin, kun niissä kerrottiin, kuinka ystäviä oli vähän tai ei ollenkaan (n=16). *Kuura ei viihdy koulussa, eikä koe kuuluvansa koulu yhteisöön, sillä hänellä ei ole ystäviä.* Oppilaat antoivat yksityisille ihmissuhteille ja läheisille ystäville keskeisen merkityksen koulu yhteisöön kuulumisen tunteelle ja koulussa viihtymiselle. *Kukaan ei halua tietää miltä tuntuu olla yksin isossa koulussa.* Nämä merkitykset mukailevat aiempia tutkimuksia, joissa todetaan sosiaalisten suhteiden olevan keskeisiä sekä kouluviihtyvyyden että oman identiteetin rakentamisen kannalta (ks. Janhunen 2013; Manninen 2018).

Ammatillisessa vuorovaikutuksessa ihmiset ovat vastuussa omasta käytöksestään vuorovaikutustilanteissa eri tavalla kuin yksityisissä ihmissuh-

teissa. Yhteisön tulee toimia, oli toinen sitten ystävä tai ei. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 95.) Ensimmäisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa oppilaat antoivat hyvässä ammatillisessa vuorovaikutuksessa toimiville opettajille merkityksiä avuliaisuudesta ja muun muassa koulukiusaamisen vähenemiseen vaikuttamisesta. *Olen kiittollinen kouluyhteisöstämme ja opettajista, täällä tunnen olevani kuin kotonani & olen varma että muut ovat samaa mieltä.* Oppilaat tunnistavat tarinoissaan sen, että koulukiusaamista saattaa kuitenkin esiintyä, vaikka kaikkien kanssa tullaankin hyvin toimeen. *Kuura viihtyy hyvin koulussa ja tekee läksyjä, mutta kuuraa kiusataan aina, koska se on fiksu oppilas.* Haasteita kaverisuhteissa näyttää oppilaiden tarinoissa syntyvän, kun päähenkilön opiskelutavoitteet ovat erilaiset kuin kaveripiirissä. Aiemman tutkimuksen mukaan oppilaat saattavat joutua luovimaan omien ja vertaisryhmänsä tavoitteiden välillä ja se voi haastaa kokemusta koko koulutyön merkityksellisyydestä (Ulmanen 2017, 61). Tämän tutkimuksen aineistossa tiedostettiin myös oman asenteen merkitys. *Mun mielestä kuitenkin isoin asia, miten me voidaan vaikuttaa meidän koulussa on meidän oma käyttäytyminen. Me voidaan päättää, ollaanko me kivoja kaikille vai ei. Ja se on tärkeää.*

Toisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetut tarinat antoivat ristiriitaisemman kuvan ammatillisesta vuorovaikutuksesta. Opettajia saatettiin kuvata auttavaisina tai välinpitämättöminä ja ilkeinä. *Kuura ei tullut toimeen opettajien kanssa, Kuura sai kuunnella valituksia opettajilta vaikka hän ei olisi tehnyt mitään, - -. Opettajat puhuivat ilkeästi hänen kuullessaan tai hänen selkänsä takana, niin että muut kertoivat hänelle mitä opettajat olivat sanoneet.* Tarinoissa nousivat esille myös päähenkilöstä itsestään lähtevät esteet vuorovaikutukselle. Näitä olivat esimerkiksi ujous, puhumattomuus, kiusaaminen tai sen pelko, joka vaikuttaa luokassa puhumiseen ja esiintymiseen. *En ikinä myöskään uskalla sanoa mitään, sillä kiusaajat saisivat siitä lisää intoa.*

Behavioraaliselle kiinnittymiselle annetut merkitykset näkyivät tarinoissa kuvauksina oppitunneilla käyttäytymisestä ja koulun toimintaan osallistumisesta. Ensimmäisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa vain harvassa (n = 4) tuotiin esille behavioraalisen kiinnittymiseen liittyviä asioita. Oppilaat kuuntelivat oppitunneilla, tekivät ryhmätöitä yhdessä ja osallistuivat koulussa järjestettäviin juhliin. *Kuura on koulussa osallis-*

tunut kaikenlaisiin juhliin ja koulun esim. ilmiöviikkoon, liikunta päiviin ja talentiin. Toisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa taas yli puolessa (n = 11) behavioraaliseen kiinnittymiseen liittyviä asioita esiteltiin eräänlaisen kuulumisen ja kiinnittymisen puuttumista kuvaavan käyttäytymisen kautta. Oppitunneista suurin osa nukuttiin, pari- ja ryhmätyöt jouduttiin tekemään yksin, läksyjä ei tehty eikä eri aineisiin jaksettu panostaa. Koulussa vietettiin välitunnit yksin, jos kouluun yleensäkin jaksettiin mennä. Välitunneilla hän istuskelee yksin penkeillä jossain nurkissa. Hän katselee kuinka kaikilla on hauskaa. Hänellä on vain puhelin. Hän on sillä koko ajan.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaisia merkityksiä oppilaat tuottavat osallisuudelle ja koulu yhteisöön kuulumiselle, kertoessaan tarinaa osallisuudesta ja koulu yhteisöön kuulumisesta. Eläytymismenetelmä aineistonkeruun menetelmänä oli toimiva ja sen avulla saatiin kerättyä erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin teoriaohjautuvasti osallisuus-käsitteen avulla oppilaiden kirjoittamista tarinoista muodostettuja teemoja, jotka ovat monelta osin yhteneväisiä aikaisemman tutkimuksen kanssa (ks. esim. Janhunen 2013). Aineistosta muodostuneiden alateemojen, oppilaskunta, vaikuttaminen, oma asenne ja aikuisten toiminta, ympärille luotiin viisi erilaista tyyppitarinaa: 1) Osallistuva nuori, 2) Yhteistyössä toimiva nuori, 3) Kysytty nuori, 4) Estetty nuori ja 5) Ei-osallistuva nuori, joiden avulla esiteltiin koulussa olevat osallisuuden tasot mukaillen Lansdownin (2010) osallisuuden kolmea tasoa ja Hartin (1992; 2008) lasten osallisuuden tikkaita.

Ensimmäiset kaksi tyyppitarinaa, Osallistuva nuori ja Yhteistyössä toimiva nuori, osoittivat oppilaiden antavan myönteisen kehyskertomuksen perusteella koulussa koetulle osallisuudelle merkityksiä, jotka mukailivat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista osallisuutta koulussa. Sen sijaan negatiivisemmän kehystarinan tuottamista tarinoista konstruoidut tyyppitarinat Kysytty nuori ja Estetty nuori, tuottivat oppilaiden tarinoihin merkityksiä vanhentuneesta osallisuuden toteuttamisen ajateltavasta. Viimeinen tyyppitarina, Ei-osallistuva nuori, kuvasi oppilaiden

antamia merkityksiä sille, että oppilaalla on loppujen lopuksi itsellään päättäväältä koulussa osallistumiseen ja siihen, haluaako hän vaikuttaa koulu-yhteisönsä asioihin.

Oppilaskuntatoiminta on keskeisessä roolissa koulussa tapahtuvassa osallisuudessa. Tässä tutkimuksessa oppilaat pitivät oppilaskuntaa paikkana vaikuttaa ja olla mukana päätöksenteossa. Oppilaskuntatoiminnassa oltiin joko itse mukana tai se koettiin väylänä vaikuttaa koulussa oleviin asioihin. Oppilaskuntaa kuitenkin myös kritisoitiin ja sen roolia vaikuttamisen mahdollisuuksiin väheksyttiin. Osa oppilaista näki oppilaskunnan paikkana, jossa pääsee vaikuttamaan vain koulun pieniin asioihin ja oppilaskunta voitiin jopa kokea vain kulissina koulun ulkopuolelle oppilaiden osallisuudesta. Tutkimuksen antama kuva oppilaskunnasta ja sen roolista osallisuuteen on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa, jossa oppilaskunta voi toimia niin sanottuna juhlatoimikuntana (ks. Kiilakoski 2012). Koulun toimintakulttuurissa oppilaskunnalle kuuluu opiskelun ja oppituntien ulkopuolinen alue, johon saadaan tukea oppilaskunnan ohjaavalta opettajalta (Rossi 2017). Lisäksi oppilaskuntatoiminta on ainoastaan osan koulussa olevien nuorten paikka vaikuttaa. Oppilaskunta saattaakin toimia vain koulussa hyvin pärjäävien oppilaiden leikkikenttänä, jossa pyritään vaikuttamaan osan koulun oppilaiden tärkeänä pitämiin asioihin (Alanko 2010, 62–63). Tämän vuoksi oppilaskuntatoiminta tai muut jäsennellyt ja pitkäaikaiset toiminnot, kuten tukioppilastoiminta, eivät voi olla ainoita paikkoja, joissa oppilaat saavat ääntänsä kuuluviin. Oppilaskuntatoiminnan lisäksi koulussa tulisi olla muita araisia vaikuttamisen kanavia (Kiilakoski 2012, 33).

Tässä tutkimuksessa oppilaat kuvailivat mahdollisuuksia vaikuttaa koulussa tehtävään päätöksentekoon sekä koulussa järjestettäviin juhliin ja erilaisiin tapahtumiin, jotka olivat tärkeitä oppilaalle itselleen. Todelliset vaikuttamisen mahdollisuudet herättävät nuorissa myönteisiä kokemuksia, kyvykkyyttä ja voimaantumista (Gretschel 2002, 91). Jos oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa vaikuttamiseen ja päätöksentekoon ei päästy osallistumaan tai vaikuttaminen ei johtanut mihinkään, tarinoissa ilmaistiin päähenkilöiden turhautumista ja lannistuneisuutta sekä välinpitämätöntä asennetta koulua kohtaan. Johtopäätöksenä voisi todeta, että jos nuori haluaa vaikuttaa, tulisi hänelle luoda tilaa ja mahdollisuuksia siihen. Osallistumisessa ja osal-

lisuudessa onkin tärkeää, että nuori kokee, että häntä kunnioitetaan ja hänet otetaan vakavasti (Kiilakoski 2012, 33).

Harisen ja Halmeen (2012) mukaan aikuisten toiminnalla ja erityisesti opettajilla on suuri merkitys osallisuuden toteutumiselle koulussa. Tässä tutkimuksessa oppilaat antoivat aikuisille kaksi erilaista roolia: perinteinen johtajan rooli ja osallisuuden mahdollistavan ohjaajan rooli. Aikuisten toimiminen perinteisessä johtajan roolissa saattaa kertoa arjen hallinnan menettämisen pelosta, jossa toimintatilan ja vaikutusvallan antaminen oppilaille johtaa koulun arkisen järjestyksen menettämiseen. Osallisuuden esteenä saattavatkin olla aikuisten pelot oman arvovallan särkymisestä sekä heidän ennakkokäsityksensä. (Harinen & Halme 2012, 41, 43.) Jos aikuinen kokee, että nuorilla ei ole tarpeeksi ymmärrystä, pätevyyttä tai kokemusta tehdä päätöksiä asioista, tulisi aikuisten tarkastella omia asenteitaan ja tehdä ajattelutavan muutos (Salovaara & Honkonen 2011, 73). Nuoret voivat osallistua päätöksentekoon, vaikka lopullisen päätöksen tekisikin aikuinen. Nuorille tulee tällöin päätöksentekoprosessista tunne, että heidän mielipiteillään on väliä ja aikuiset luottavat heihin. Aikuisen antaman luottamuksen ja välittävän vuorovaikutuksen nähdään tukevan oppilaan oppimisen mahdollisuuksia ja mielekästä opiskelua (Kiilakoski 2012, 34). Jotta oppilaiden osallisuus koulussa on mahdollista, aikuisten tulee antaa sille mahdollisuus. Aikuisten tehtävä on myös tukea oppilaiden osallisuutta oppilaita yksilöllisesti tarkastellen, ja juuri heidän tarvitsemallaan tuen muodolla ja tasolla (Åkerström 2014, 104).

Tässä tutkimuksessa oli yhteneviä piirteitä Lansdownin (2010) kolmen osallisuuden tason ja suurimman osan Hartin (1992; 2008) tikkaiden askelmien kanssa. Oppilaiden tarinoissa osallisuuden taso oli vastavuoroisessa suhteessa aikuisten toiminnan kanssa. Mitä suurempi osallisuuden taso oli, sitä pienempi oli aikuisen rooli. Koulussa tapahtuvassa osallisuudessa on tärkeintä muistaa se, että osallisuus lähtee oppilaan omasta halusta vaikuttaa ja olla mukana päätöksenteossa. Jos oppilas itse haluaa, kysytty nuori -tyyppitarinan nuoren tavoin, vastata vain erilaisiin kyselyihin ja tutkimuksiin sekä tällä tavalla vaikuttaa koulussa, ei hänen tarvitse väkisin osallistua oppilaskunnan toimintaan tai viedä omia ehdotuksia opettajille ja rehtorille. Koulussa osallistuminen ei kerro koko totuutta oppilaan aktiivisuudesta, sillä kou-

lussa passiivinen oppilas voi olla hyvinkin aktiivinen vapaa-ajallaan (Alanko 2010, 58).

Molempien kehyskertomuksien pohjalta kirjoitetuista tarinoista kaikissa, paitsi yhdessä, oli joko kouluyhteisöön kuulumisen tai kuulumattomuuteen viittaavia mainintoja. Tämä on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa: ”Yhteisöllisessä koulussa jokaisella on taattu paikkansa ja nuorille syntyy tarve kuulua ja liittyä kouluyhteisöön sen arvostettuna jäsenenä” (Kiilakoski 2012, 34). Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat nostivat tarinoissaan päärooliin yksityiset ihmissuhteet eli oppilaiden ystävyysuhteet. Tarinoissa painotettiin ystävien tärkeyttä, mutta kaikki eivät löydä ystäviä itse. Kaikkien kanssa toimeen tuleminen ja toisten huomioon ottaminen on pohjana yhteisöllisyydelle ja osallisuudelle (Salovaara & Honkonen 2011, 72). Ilman toisten huomioon ottamista on mahdotonta saada aikaan turvallista toimintaympäristöä, jossa oppilaalla on turvallista sanoa omia mielipiteitään ääneen. Behavioraalinen kiinnittyminen mukailee suoraan eri kehyskertomuksia. Jos koulussa viihdyttiin ja tarinan päähenkilön kuvattiin kokevan kuuluvansa kouluyhteisöön, tämän myös kerrottiin osallistuvan koulun toimintaan ja oppitunneille. Vastaavasti jos koulussa ei viihdytty eikä koettu kuuluvansa kouluyhteisöön, ei toimintaan eikä oppitunneillakaan osallistuttu. Oppilaat siis toisintavat tarinoissaan aiempien tutkimuksien tuloksia, joissa emotionaalinen kiinnittyminen eli oppilaan tuntemukset kouluyhteisöön kuulumisesta vaikuttavat behavioraaliseen kiinnittymiseen (ks. esim. Finn 1989).

Koulun toimintakulttuuri määrittää suurelta osin nuorten osallisuutta koulussa. Koulun toimintakulttuurin ollessa turvallinen, oppilas uskaltaa ja haluaa osallistua sekä kertoa omat mielipiteensä. Nuorten turvallisuuden tunne syntyy osittain erilaisista asioista kuin aikuisten. Nuorten osallisuus vaatii aikuisilta myönteistä asennetta ja nuoriin luottamista sekä nuorten näkökulmien huomioon ottamista. (Salovaara & Honkonen 2011, 68–69.) Koulun toimintakulttuurin rakentaminen edellyttää huomion kiinnittämistä koulun työskentelyilmapiiriin. Ilmapiirin tulisi olla toisia kunnioittava ja avoin, joka sallii erilaisten mielipiteiden ilmaisemisen sekä mahdollistaa omien huolien kertomisen ja tuen saamisen niihin. (Kiilakoski 2012, 34.) Turvallisen toimintakulttuurin luomisen edellytyksenä on kouluyhteisö, missä jokainen oppilas tulee hyväksytyksi omana itsenään. Tällainen kouluyhteisö

ei kuitenkaan synny itsestään, vaan se on rakennettava. Kouluun kiinnittyminen paranee, kun kiinnitetään huomiota nuorten keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä nuorten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. (Kiilakoski 2012, 56; Muhonen ym. 2016.) Myös oppilaiden rakenteellisten osallisuuskäytäntöjen kuten oppilaskuntatoiminnan ja tukioppilastoiminnan soveltaminen kouluarjessa vaatii koulukohtaista suunnittelua, konkretisoimista ja johtamista, jotta niiden toiminta olisi mahdollisimman avointa ja ne palvelisivat koko koulun yhteisöllisyyttä ja kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa koulun käytäntöihin.

Lähteet

- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 55–72.
- Arnstein, S. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association* 35 (4), 216–224.
- Berger, P. L. & Luckmann T. 1998. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen.* Suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Burr, V. 1998. *Social constructionism.* London: Routledge.
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59 (2), 117–142.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. 2012. Lapsen ja nuoren subjektina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 95–148.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuussympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntaraken- tamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. *Jyväskylän yliopisto, Studies in Sport, Physical Education and Health*, 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar.* London: Edward Arnold.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Hyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf. (Luettu 4.12.2018.)
- Hart, R. 1992. Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays No. 4*, UNICEF.
- Hart, R. 2008. Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children. *Participation and Learning*, 19–31.
- Heikkinen, V. 2020. *Tekstianalyysi. Miksi kielellisillä valinnoilla on merkitystä?* Tallinna: Gaudeamus.

- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R. & Schneider, T. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 5.2.2019.)
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 8–24.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Muistiot 2012:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 9–33.
- Kouluterveyskysely. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely> (Luettu 28.11.2018.)
- Lansdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice. Oxon: Routledge, 11–23.
- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015. <https://minedu.fi/documents/1410845/4274093/lanuke-2012-2015.pdf/cc6a20db-0874-45a9-ae38-3f3bacc5cc25/lanuke-2012-2015.pdf> (Luettu 8.3.2020.)
- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011. <https://minedu.fi/documents/1410845/4274093/lanuke-2007-2011.pdf/a0313a5c-904f-42ff-8db1-7bbbc94d867e/lanuke-2007-2011.pdf> (Luettu 8.3.2020.)
- Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylä: Markku Leskinen, Jyväskylä studies in education, psychology and social research 612.

- Mehiläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. 2016. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rausku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 47 (2016): 2,112–124.
- Männistö, P., Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. 2017. Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Fera, Suomen kasvatustieteellinen seura, 89–118.
- Niemi, R., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2018. Osallistumista vai osallistamista? Osallisuuden tarkastelua monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa. *Nuorisotutkimus* 36 (2018):1, 22–35.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013*, vol. 14.
- Nuorisobarometri. E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) 2017. *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Valtion nuorisopoliittiset ohjelmat (2007–2011, 2012–2015, 2017–2019, 2020–2023) <https://minedu.fi/nuorisolinjaukset> (Luettu 30.12.2019.)
- Pajula, E. 2014. Tositarinoita osallisuudesta. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) *Osallisuuden jäljillä. Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys*, 11–21.
- Perusopetuslaki 1267/2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267> (Luettu 28.11.2018.)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/download/163777perusopetuksenopetussuunnitelmanperusteet2014.pdf> (Luettu 28.11.2018.)
- Rossi, T., Kyrö-Ämmälä, O. & Ylitapio-Mäntylä, O. 2017. ”ettei ihmiset kuole täällä tylsyyteen!”: oppilaskuntatoiminta osallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna. *Pro gradu*. Lapin yliopisto.

- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulu-työhön kiinnittymisen haasteisiin. Acta Universitatis Tamperensis 2289.
- Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2017–2019. <https://minedu.fi/documents/1410845/4274093/VANUPO+FI+2017+final.pdf/92502e8e-0cd0-40f0-097-5ef39e1d529f/VANUPO+FI+2017+final.pdf> (Luettu 8.3.2020.)
- Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020–2023. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162007/OKM_2020_2_VANUPO_fi.pdf?sequence=4 (Luettu 8.3.2020.)
- Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos.... - asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus 1989. <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus/sopimus-kokonaisuudessaan/#12-artikla> (Luettu 7.12.2018.)
- Åkerström, J. 2014. "Participation is everything". Young people's voices on participation in school life. Örebro University: Örebro Studies in Social Work 14.

4

”Opetussuunnitelmaan ja sen sisältöihin on vaikea vaikuttaa” Yliopisto-opiskelijoiden tulkintoja opetussuunnitelman omistajuudesta, osallisuudesta ja osallistumattomuudesta

Tanja Kallonen & Tuulikki Ukkonen-Mikkola & Jari Eskola

Johdanto

Intoa olisi vaikuttaa, vain taito puuttuu. Näin kuvailee eräs tähän tutkimukseen vastannut yliopisto-opiskelija osallisuuttaan ja vaikuttamisen mahdollisuuttaan opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Korkeakoulut puhuvat osallisuudesta ja toteuttavat sitä yhä enenevässä määrin sekä tarjoavat opiskelijoilleen erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia myös korkeakoulujen opetussuunnitelmatyöhön.

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 109–142

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

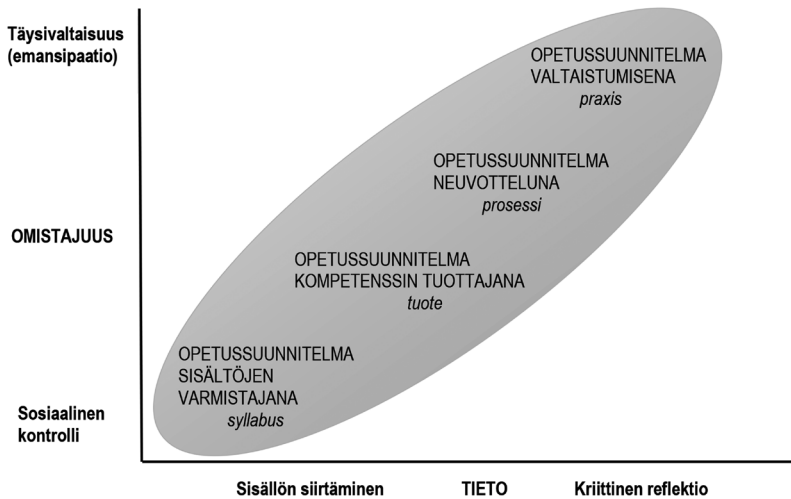
Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä opetussuunnitelman omistajuudesta. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille merkityksiä, joita opiskelijat antavat osallisuudelle ja osallistumattomuudelle nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Trowler ja Trowler (2010) tuovat esille, että korkeakoulujen henkilöstön suunnitteleminen interventioiden tehokkuuden arvioimisesta opetuksessa on kirjoitettu paljon. Lisätutkimusta tarvitaan kuitenkin opiskelijoiden kokemasta omistajuudesta opetussuunnitelman suunnittelussa ja muotoilussa sekä opiskelijoiden osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemuksien merkityksistä. (Trowler & Trowler 2010.) Tutkimus mahdollistaa opetussuunnitelmien kehittämisen siihen suuntaan, että myös opiskelijat kokevat osallisuutta heitä itseään koskevaan päätöksen tekoon. Tutkimuksen aineisto on kerätty yliopisto-opiskelijoilta ja artikkelin tuomaa tietoa voidaan hyödyntää kaikkien korkeakoulujen opetussuunnitelmatyön kehittämiseen.

Demokratian ja sen mukanaan tuoman osallisuuden tutkimuksen tiennäyttäjänä pidetyn de Tocquevillen (1835; 1840) mukaan vapaudessa ei ole kysymys pääasiallisesti oikeuksista, vaan ensisijaisesti kokemuksesta siitä, että ihminen voi itse hallita omaa elämäänsä. Aina jo de Tocquevillestä alkaen osallisuus, osallisuuden kokeminen sekä tunne omistajuudesta on kytketty toisiinsa. (de Tocqueville 2006.) Myös tässä tutkimuksessa käsitteet osallisuus ja tunne omistajuudesta tulkitaan toisiinsa kietoutuneina. Osallisuuteen ja omistajuuteen liittyvissä tutkimuksissa ja teorioissa ja niiden selittämisessä hyödynnetään ja käytetään usein yhteneväisiä käsitteitä. Esimerkiksi psykologisen omistajuuden tutkimuksessa keskeisenä ajatuksena on se, että yksilö kokee käsiteltävän asian olevan osa häntä itseään tai että käsiteltävänä oleva asia on jaettua, ”osa meitä”. Tällöin yksilö kokee omistajuuden olevan myös osa yksilön identiteettiä ja sen kehittymistä. Lisäksi omistajuuteen ja sen kokemiseen liitetään vahvasti yksilön tarve kuulua johonkin ja tulla kuulluksi. (Pierce, Kostova & Dirks 2003.) Myös osallisuutta käsittelevässä tutkimuksessa keskeisenä ajatuksena on yksilön tunne siitä, että kuuluu johonkin ja häntä kuullaan. Osallisuuden kokemuksen avulla yksilö pystyy vaikuttamaan ja ottamaan vastuuta käsiteltävänä olevasta asiasta. Osallisuuden kokemukset nähdään myös vaikuttavan, niin kuin omistajuuden kokemuksetkin, yksilön

identiteettiin ja sen rakentumiseen. (Niiranen 2002; Nivala & Ryyänen 2013; Turja 2011).

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten opiskelijoiden omistajuus näyttäytyy yliopistojen opetussuunnitelmien valossa. Tutkimuksen kiinnostuksen kohde ei ole helppo, sillä tämän päivän opetussuunnitelmiin johtaneet tapahtumaketjut ovat olleet pitkiä. Näissä vaikuttavina tekijöinä ovat olleet niin yhteiskunnalliset, poliittiset ja taloudelliset, kuin kansalliset ja kansainväliset muutokset ja tarpeet. Kasvatus-, koulutus- ja opetussuunnitelmat ovat pyrkineet vastaamaan kulloisiinkin muutoksiin ja tarpeisiin, ollen osa yhteiskunnallista kehitystä (esim. Antikainen, Rinne & Koski 2013; Bergenhenegouwen 1987; Miettinen 2014). Lisäksi opetussuunnitelmiin on vaikuttanut kulloisenkin aikakauden moraalinen koodinsa, jota määrittävät sen aikakauden ihanteet (Värri 2018). Tutkimuksen kautta tulkittuna opetussuunnitelma on usein sidoksissa ristiriitaiseen ja jännitteeseen yhteiskunnallis-poliittiseen valtataisteluun (Rajakaltio 2011, 40). Opetussuunnitelmien ympärille punoutuu siis myös kompleksisia valtasuhteita ja konflikteja siitä, mikä tieto on arvokasta, ketkä tietoa ovat määrittelemässä ja kenellä on pääsy tähän tietoon (Annala ym. 2016).

Viime vuosikymmenien aikana osallisuus on siis otettu yhä enenevässä määrin mukaan virallisiin korkeakoulujen opetussuunnitelmien asiakirjoihin. Voidaan kuitenkin pohtia, mikä asema opiskelijoilla on mietittäessä opetussuunnitelman omistajuutta ja kenellä ylipäätään opetussuunnitelman omistajuus on. Annala, Lindén ja Mäkinen (2016) selvittivät laajan aineiston perusteella opetussuunnitelma-ajattelua ja -käsitteitä korkeakoulututkimuksessa. Tutkimuksessaan he paikansivat opetussuunnitelman omistajuutta opetussuunnitelmäkäsityksien kautta ja nämä käsitykset jaoteltiin neljään kategoriaan: opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana, opetussuunnitelma kompetensien tuottajana, opetussuunnitelma neuvotteluna ja opetussuunnitelma valtaistumisena (Annala ym. 2016). Tässä tutkimuksessa omistajuutta käsitteellistetään näistä kategorioista muodostetun mallin mukaan.



Kuvio 1. Opetussuunnitelman käsitteellistäminen (Annala ym. 2016, 174)
(Suomennos: Jyrkiäinen, Ukkonen-Mikkola, Kulju & Eskola 2018, 213).

Ensimmäinen kategoria, opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana, pohjautuu opetusohjelman (*syllabus*) käsitteeseen. Syllabus-lähestymistavassa opetussuunnitelmassa korostuvat yksittäiset sisällöt, niiden vaatimukset ja näiden yksittäisten sisältöjen suorittaminen, eikä opiskelijoiden oppimista tai tutkintojen kokonaisuuksia niinkään huomioida. Painotus on juurikin niissä sisällöissä ja siinä tiedossa, jotka tulisi siirtää tuleville sukupolville. Tässä kategoriassa arvokkaaksi pidetyn tiedon määrittäminen kytkeytyy valtaan ja vallanpitäjiin. (Annala ym. 2016.) Tässä kategoriassa ei huomioida esimerkiksi opiskelijoiden kiinnostavaa oppimista, jossa keskeisintä on osallisuuden kokemus, eikä vain se, että opiskelija oppii oman tieteenalan sisältöjä. Kiinnostavassa oppimisessa olennaista on myös, että opiskelija oppii akateemisen oppimisyhteisön tapoja ja keinoja sekä sen, miten osallistua niihin. (Korhonen 2014, 51.) Opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana -kategoriassa opetussuunnitelman omistajuus sijoittuu sellaisille osapuolille, joilla on auktoriteettia hallita ja kontrolloida sen sisältöjä. Opiskelijan osallisuus ja identifikaatio jäävät tässä ensimmäisessä kategoriassa täysin huomiotta. (Annala ym. 2016.) Osallisuuspuheessa käytetty käsitys auktoriteetista, kontrollista ja valtasuh-

teista ja näiden valtasuhteiden näkökulmasta esimerkiksi johonkin yhteisöön sopeuttaminen perustuu hallinnan tekniikoihin. Näiden hallintatekniikoiden katsotaan taas tuottavan yksilön itsehallinnan tekniikoita. Tehokkaimpina hallinnan muotoina pidetään niitä muotoja, jotka saavat ihmiset itse haluamaan jotakin. (Rose & Miller 2010.)

Toinen kategoria, opetussuunnitelma kompetenssien tuottajana, perustuu tuote-lähestymistapaan. Tuote-lähestymistavassa keskeisenä ajatuksena koulutus nähdään tuotantoprosessina ja opetussuunnitelma toimii työkaluna, jolla voidaan istuttaa opiskelijoihin sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joiden avulla voi kasvattaa yhteiskunnan vaatimaa työvoimaa. Opetussuunnitelma kompetenssien tuottajana kategoriassa opetussuunnitelman omistajuus paikantuu laajemmin yhteiskunnalle sekä työelämälle. Opiskelijat nähdään tässä kategoriassa ensisijaisesti opetuksen kohteina, eikä heillä ole mahdollisuuksia suunnata omaa oppimistaan tai asiantuntijuuden kehittymistä. (Annala ym. 2016.) Opiskelijoiden ollessa opetuksen kohteina he kyllä osallistuvat opetukseen, mutta eivät välttämättä tunne kokevansa osallisuutta. Osallistuminen johonkin toimintaan ei sinällään vielä tarkoita osallisuutta (Särkelä-Kukko 2014, 34–35), ja osallistumiseen tarvitaan aina jonkinasteista aktiivisuutta. Tätä aktiivisuutta tuodaan esille erilaisia tekniikoita käyttäen erilaisten toimijoiden ja auktoriteettien toimesta. Näillä tekniikoilla käyttäytymistämme pyritään muovaamaan myöskin normiodotusten mukaisesti. Esimerkiksi osallistumis- ja osallistamisprosessien, sekä näissä käytettävien tekniikoiden laajentuminen viime vuosina on tapahtunut kansalaisten voimaantumisen retoriikan ympärillä (Ganuza, Baiocchi & Summers 2016). Kansallisissa hankkeissa, kuten KASTE-ohjelmat ja Sosiaali- ja terveysministeriön palvelut asiakaslähtöisiksi -kärkihanke, keskiössä ovat muun muassa asiakkaiden voimaantuminen osallisuuden kautta.

Kolmas kategoria, opetussuunnitelma neuvotteluna, pohjautuu prosessin käsitteeseen. Prosessi-lähestymistavassa opetussuunnitelma nähdään vuorovaikutteisena neuvotteluna ja vuorovaikutteisen neuvottelun tuloksena syntyvät niin opetusohjelmat kuin kulttuuriset oletuksetkin. (Annala ym. 2016.) Yhteisöt ja yhdessä toimiminen onkin nähty merkittävinä tekijöinä opintoihin kiinnittymisen kannalta (esim. Coates 2006; Kuh 2009) ja esimerkiksi yliopistokoulutuksen sivistyskasitys nähdään jatkuvana prosessina, joka pitää

sisällään muun muassa kriittisen reflektoinnin, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen sekä laaja-alaisen osaamisen kehittymisen (Tirronen 2005). Opetussuunnitelma neuvotteluna -kategoriassa opetussuunnitelma itsessään käsitteellistetään tutkintotasoisiksi prosesseiksi. Näissä prosesseissa sekä tieto että omistajuus on jaettua. (Annala ym. 2016.) Bovill (2014) tuo esille, että korkeakoulujen opetussuunnitelmien kehitystyössä tulisikin korostua opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutuksen merkityksellisyys sekä se, että opiskelijat ja heidän osallisuutensa otetaan vakavasti.

Neljäs kategoria, opetussuunnitelma valtaistumisena, perustuu praxis-lähestymistapaan, joka on kehittyneempi versio prosessi-lähestymistavasta. Praxis-lähestymistavassa opetussuunnitelmassa tuodaan julki se mitä pidetään arvokkaana ja pysyvänä, mutta myös se mikä olisi muutettavissa. Tämän lähestymistavan mukaan opetussuunnitelmassa korostuvat toimijuus ja emansipatoriset kokemukset. Neljännessä kategoriassa ei enää keskustella siitä, onko opiskelijoilla pääsy tietoon, vaan he ovat reflektoiden mukana opetussuunnitelman määrittämisessä, toimeenpanossa sekä luomassa jaettua tietoa. (Annala ym. 2016.) Aloittaessaan opinnot, tuore korkeakouluopiskelija arvioi uudelleen omaa identiteettiään ja toimintatapojaan. Tähän uudelleen arviointiin vaikuttavat muun muassa korkeakoulu uutena toimintaympäristönä sekä uudet ihmissuhteet. (Aittola 1998; Kouvo, Lairio & Puukari 2009.) Barnett (2009) kirjoittaakin, että korkeakoulujen opetussuunnitelmien keskiössä tulisi olla nimenomaan opiskelijoiden identiteetti, läsnäolo, sinnikkyys ja sitoutuminen. Tällöin myös omistajuussuhteet, esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä, otetaan suurennuslasin alle ja niitä käydään läpi reflektiivisellä yhteistyöllä koko tiedeyhteistyön kanssa (ks. Annala ym. 2016). Oppiminen, kuten identiteettikin, nähdään jatkuvana kokonaisvaltaisena prosessina, jossa henkilö rakentaa merkityksiä diskursiivisesti neuvotteluissa itsensä, muiden ihmisten ja erilaisten elämäkontekstien kanssa (Ropo 2019).

Korkeakoulujen opetussuunnitelmissa määritellään, miten opetus järjestetään ja millaisia ovat opetuksen sisällöt. Osallisuuden käsite on myös otettu korkeakoulujen opetussuunnitelmien virallisiin asiakirjoihin. Osallisuuden käsitteeseen törmääkin nykyään monissa yhteyksissä, oli sitten kyse valtakunnallisista opetussuunnitelmista, poliittisesta osallisuudesta tai ylipäätään ihmisen hyvinvoinnista. Osallisuutta käsitteenä on lähestytty monesta eri

näkökulmasta viimeisten vuosikymmenten aikana. Näitä näkökulmia ovat olleet muun muassa kiinnostus kansalaisten osallisuuden asteeseen heittä itseään koskevassa päätöksenteossa tai esimerkiksi heikompiosaisten osallisuuden lisääminen (esim. Dean 2019; Jacquet 2017; Viirikorpi 1993). Osallisuuspuhe onkin tänä päivänä saavuttanut sellaisen aseman, ettei sitä sen suuremmin tarvitse perustella (Meriluoto 2018) ja osallistamisesta sekä osallisuudesta on tullut tälle vuosikymmenelle tultaessa käsitteinä arvoja itsessään. Voidaan puhua osallistavasta käänteestä, joka on etenkin tämän vuosituhannen ilmiö (Kestilä-Kekkonen & Korvela 2017). Osallisuus-käsitettä voidaan myös käyttää, vaikka kyse olisikin vain näennäisestä osallistamisesta tai osallisuudesta. Näennäisellä osallisuudella voidaan hakea esimerkiksi legitimeettiä päätöksentekoon ja jo pelkästään osallisuuden sanalla voidaan yrittää paikata erilaisia demokratian ongelmia. (Dean 2019; Kestilä-Kekkonen & Korvela 2017; Meriluoto 2018.)

Osallisuuden tutkimus tarkastelee väistämättä myös osallistumattomuutta, vaikkakin epäsuorasti. Molemmat, osallisuus ja osallistumattomuus, ovat laajoja ja vaikeasti rajattavia käsitteitä. Jo yksin osallisuuden ja osallistumattomuuden subjektiivinen kokemus tekee näistä käsitteistä vaikeaselkoisia. Toisin kuin kansainvälisessä tutkimuksessa, käsitettä osallistumattomuus ei juurikaan käytetä suomenkielisessä tutkimuksessa. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään termiä ”*non-participation*” ja osallistumattomuuden eri puoliin onkin kiinnitetty enemmän huomiota viime vuosina (Fergusson 2013; Jacquet 2017). Osallistumattomuus-käsitteen vähäinen käyttö kansallisessa tutkimuksessa voidaan katsoa johtuvan siitä, että yleiskielinen vastakohta osallisuudelle olisi osattomuus. Osattomuuden ja osallistumattomuuden käsitteet eroavat kuitenkin toisistaan. Osattomuutta koetaan, kun yksilö ei pääse osallistumaan. Osattomuus ei ole silloin vapaaehtoista, vaan jotakin sellaista, joka aiheuttaa psyykkistä pahan olon tunnetta (Osattomuus 2018).

Osallistumattomuuteen taas kuuluvat molemmat puolet, eli yksilö voi myös omasta tahdostaan olla osallistumatta. Syitä omaehtoiseen osallistumattomuuteen voi olla monia, esimerkiksi kyvyttömyys tai taidottomuus osallistua, jolloin yksilö ei osaa osallistua, ei pysty osallistumaan tai ole saanut tarvittavia eväitä osallistua. Osallistumattomuus voi johtua siitä, ettei

yksilö koe esimerkiksi osallistumisellaan olevan merkitystä. Osallistumattomuus voi olla myös tietynlaista kannanottoa, jolloin yksilö kokee esimerkiksi passiivisen osallistumattomuuden olevan ainoa tapa vaikuttaa. (Ks. Jacquet 2017.) Tällaista passiivista osallistumattomuutta voidaan nähdä esimerkiksi erilaisissa kansalaisten äänestämässä vaaleissa, kuten presidentinvaalit tai kunnallisvaalit, joissa yksilö jättää äänestämättä siitä syystä, että kokee äänestämättömyyden olevan ainoa tapa vaikuttaa ja kertoa omasta mielipiteestään.

Osallisuutta ja osallistumattomuutta tarkastellaan tässä tutkimuksessa myös opiskelijan identiteetin ja sosioemotionaalisen kompetenssin kautta. Ihmisen identiteetti muodostuu sosiaalsiin verkostoihin kuulumisen kautta ja tämä kuulumisen tunne antaa myös perustan ihmisen sosiaaliselle olemassaololle (Allardt 1976). Monet tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että meillä ei ole vain yhtä ja ainoaa identiteettiä, vaan monia. Jotkut osat identiteetistämme ovat jatkuvasti muutoksen alla, kun taas toiset voivat olla pysyvämpiä. Esimerkiksi identiteettiä koskevassa psykologisessa keskustelussa käsitettä käytetään yleensä samassa merkityksessä minäkäsityksen kanssa ja yksilön henkilökohtaisen identiteetin nähdään kehittyvän lapsuudesta aikuisuuteen. (Ropo 2019.) Opiskelijan eheä identiteetti rakentuu muun muassa kannustavan oppimisympäristön, hyvän vuorovaikutuksen ja oppimisyhteisöön kuulumisen kautta (Kouvo ym. 2009, 445).

Henkilökohtaisen identiteetin lisäksi myös opiskelijan akateeminen identiteetti kehittyy. Akateeminen identiteetti nähdään kokonaisvaltaisesti muodostuvana ja rakentuvana, johon liittyy sitoutuminen omaan tieteenalaan ja osallistuminen omaan akateemiseen yhteisöön. Toisaalta taas pysyvän akateemisen identiteetin muodostumista häiritsee epävarmuuden ja turvattomuuden tunne sekä suorituskeskeisyys. (Kouvo ym. 2009.) Akateemisen identiteetin rinnalla myös ammatillinen identiteetti rakentuu koko opiskelutaipaleen aikana. Ammatillisen identiteetin ja asiantuntijuuden kehittymisen keskeisenä piirteenä pidetään muun muassa reflektiota, jossa korostuvat yksilön ajattelun ja kokemusten erittely sekä ajattelua ohjaavien tekijöiden tiedostaminen (Helakorpi & Olkinuora 1997; Piirainen 2007).

Myös opiskelijan sosioemotionaalinen kompetenssi vahvistuu opintojen aikana. Sosioemotionaalista kompetenssia on tutkittu ja siitä on kirjoitettu lähinnä lapsiin kohdistuvissa tutkimuksissa, mutta sosioemotionaalisen

kompetenssin nähdään vahvistuvan koko ihmisen elämänkaaren ajan. Sosio-emotionaaliseen kompetenssiin katsotaan kuuluvan muun muassa kyky luoda ja pitää yllä myönteisiä vuorovaikutuksellisia suhteita käyttäen hyödyksi omia resursseja ja voimavaroja. Näiden katsotaan olevan ratkaisevia tekijöitä osallisuuden kokemiselle. (Bierman ym. 2008; Holopainen, Lappalainen, Junntila & Savolainen 2012; Ladd 1999.) Barnett ja Coate (2005) tuovat ilmi, että korkeakoulutuksen päätehtävä tulisi olla opiskelijan minän tukeminen, sillä yhteiskunta muuttuu jatkuvasti sekä tiedot ja taidot vanhenevat, mutta opiskelijoiden omaan minään kohdistuva muutos on kestävää ja siksi merkityksellistä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden tulkintoja suhteessa opetussuunnitelman omistajuuteen sekä osallisuudelle ja osallistumattomuudelle tuotettuja merkityksiä. Edellä esitetyistä tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista johdetut tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia merkityksiä yliopisto-opiskelijat tuottavat opetussuunnitelman omistajuudelle?
2. Millaisia merkityksiä yliopisto-opiskelijat antavat osallisuudelle ja osallistumattomuudelle nykyhetkessä ja tulevaisuudessa?

Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimus toteutettiin laadullisesti. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten sosiaalisesta todellisuudesta, ilmiöiden kuvaamisesta sekä pyritään ymmärtämään ilmiöiden merkityksiä. Laadullisen lähestymistavan taustaoletuksena on myös näkemys siitä, että ihmisten luomat merkitykset ovat aina yhteydessä siihen, missä tilanteessa ja asiayhteydessä ne tapahtuvat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa opiskelijan oma kokemusmaailma on tärkeä tekijä tutkimuksen kannalta.

Tutkimuksen aineisto (N = 45) kerättiin eläytymismenetelmällä helmi- ja joulukuussa 2018 yliopisto-opiskelijoilta. Eläytymismenetelmälle tyypillisesti tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusta. Eläytymismenetelmän avulla saadaan tietoa yksilön käsityksistä kuten subjektiivisesta ajattelusta, mielikuvista ja uskomuksista (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen

& Eskola 2015, 248). Tähän tutkimukseen eläytymismenetelmä soveltui hyvin, sillä kiinnostuksen kohteena ja tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa korkeakouluopiskelijoiden merkityksistä koskien osallisuuden sekä osallistumattomuuden kokemuksia opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Ennen varsinaista aineiston keruuta kehyskertomuksia testattiin useampaan eri otteeseen. Kehyskertomuksia luetutettiin eri henkilöillä ja testattiin esitutkimuksena kuudella vastaajalla. Esitutkimuksessa pyydettiin vastaajia kirjoittamaan myös vastaamiseen kulunut aika, jolloin varsinaiseen aineistonkeruuseen pystyttiin antamaan vastaajille kirjoittamiseen kuluva aikaraami.

Tutkimukseen käytetyissä kehyskertomuksissa varioitiin korkeakouluopiskelijan mahdollisuutta osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Kehyskertomuksissa yliopisto-opiskelija kokee saaneensa A) useita mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun tai B) vain harvoja mahdollisuuksia osallistua. Lisäksi kehyskertomuksissa pyydettiin vastaajia kirjoittamaan osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksestä nyt ja myöhemmin elämässä. Kehyskertomuksiin valittiin mahdollisimman sukupuolineutraali nimi, jotta opiskelijat saivat mahdollisuuden eläytyä kumpaankin sukupuoleen tai ajatella sukupuolen neutraaliksi. Kehyskertomukset olivat seuraavat:

- A) Asmi on viidennen vuoden kasvatustieteiden opiskelija. Opintojensa aikana hän kokee saaneensa useita mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Eläydy Asmin tilanteeseen. Kerro pieni tarina, miten hän on osallistunut opintojen suunnitteluun ja mitä tämä kokemus osallisuudesta merkitsee hänelle nyt ja myöhemmin elämässä.
- B) Asmi on viidennen vuoden kasvatustieteiden opiskelija. Opintojensa aikana hän kokee saaneensa vain harvoja mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Eläydy Asmin tilanteeseen. Kerro pieni tarina, miksi hän ei ole päässyt osallistumaan opintojen suunnitteluun ja mitä tämä kokemus osallistumattomuudesta merkitsee hänelle nyt ja myöhemmin elämässä.

Suurin osa tutkimuksen aineistosta (n = 39/45) kerättiin käsin kirjoitettuna ja osa (n = 6/45) sähköpostin välityksellä. Ennen aineiston keruuta opiskelijoille kerrottiin lyhyesti eläytymismenetelmästä. Opiskelijoille kerrottiin anony-

miteetin säilymisestä ja siitä, ettei henkilöllisyys paljastu missään vaiheessa tutkimusta. Opiskelijoita informoitiin myös siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää milloin vain. Aikaa vastausten kirjoittamiseen kerrottiin kuluvan noin 15–20 minuuttia. Opiskelijat käyttivät vastaamiseen aikaa 10–30 minuuttia.

Opiskelijoita ohjeistettiin lukemaan kehyskertomus huolella ja korostettiin, ettei oikeaa tapaa eläytyä tai kirjoittaa ole. Tällä pyrittiin luomaan opiskelijoille turvallinen ilmapiiri ja positiivinen minäpystyvyyden tunne tarinoiden kirjoittamiseen. Kehyskertomukset oli kirjoitettu A4-kokoisen paperin yläreunaan. Vastauspaperit oli järjestetty niin, että joka toinen sisälsi kehyskertomuksen A) ja joka toinen kehyskertomuksen B). Kehyskertomukseen A) kertyi yhteensä 21 vastausta ja kehyskertomukseen B) kertyi yhteensä 24 vastausta. Yksi vastauksista ei vastannut tehtävänantoa ja se jätettiin analyysin ulkopuolelle, joten analysoitavana oli yhteensä 44 vastausta.

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla aineisto yhdeksi tiedostoksi (yhteensä 12 sivua, fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1, 5782 sanaa, vastauksen keskipituus 129 sanaa). Litteroitu aineisto tulostettiin, ja tulostetut kertomukset koodattiin eri värein tekstissä esiintyvien aihepiirien mukaan, jotka myös vastasivat tutkimuskysymyksiin.

Aineistoa analysoitiin teoriasidonnaisella sekä aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä ja vahvistuksia. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa pääpaino on aineistossa ja teoriaisuus muodostuu aineisto lähtökohtana. Sisällönanalyysistä puhutaan, kun aineistosta etsitään ja tutkitaan yhteneväisyyksiä ja/tai eroavaisuuksia tiivistäen. Laadullinen sisällönanalyysi vaatii myös aineistolähtöistä suhtautumista tutkimukseen, eli tulkinnat ovat vuorovaikutuksessa yhdessä aineiston kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2006.)

Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen aineistoa analysoitiin teoriasidonnaisesti. Vastaajien kirjoittamista kertomuksista tutkittiin opiskelijoiden kuvaamaa omistajuutta suhteessa opetussuunnitelmaan. Tätä kuvattua omistajuutta suhteutettiin Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) kategorisoidujen neljän opetussuunnitelmakäsityksen omistajuuksiin ja osin samaa

empiiristä aineistoa on käytetty aiemmin Jyrkiäisen, Ukkonen-Mikkolan, Kuljun ja Eskolan (2018) artikkelissa.

Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti. Aineistosta ryhmiteltiin merkitysten perusteella yhteneväisiä kategorioita, joissa huomio kiinnitettiin ilmaisujen samanlaisuuksiin ja eroavaisuuksiin. Tämän jälkeen aineistosta ryhmitellyistä kategorioista tunnistettiin neljä eri teemaa. (Hsieh & Shannon 2005.) Nämä neljä eri teemaa ovat 1. opiskelijan henkilökohtainen identiteetti, 2. akateeminen identiteetti, 3. ammatillinen identiteetti ja 4. sosioemotionaalinen kompetenssi. Tarkastelussa olivat opiskelijoiden käsitykset identiteeteistä ja sosioemotionaalisen kompetenssin suhteesta osallisuuteen nykyhetkessä ja tulevaisuudessa.

Aineistosta konstruoitujen teemojen muodostamiseen käytettiin apuna kvantifiointia. Kvantifiointi tarkoittaa tässä tutkimuksessa aineistosta löytyvien eri ilmausten laskemista. Koodauksen ja kvantifioinnin aputyökaluna käytettiin Excel-taulukkoja. Ilmaukset laskettiin kokonaisuuksina, ilmaus per kertomus, vaikka sama asia olisikin toistunut yhdessä kertomuksessa. Aineistosta konstruointiin tyyppitarinat, jotka rakentuivat opiskelijoiden kertomusten sisällöissä esiin tulleiden ja useasti mainittujen teemojen ympärille. Tyyppitarinoilla vastataan molempiin tutkimuskysymykseen ja tyyppitarinat rakennettiin monen eri opiskelijan vastauksen sitaateista.

Tulokset

Kehyskertomuksissa opiskelijoita ohjeistettiin kirjoittamaan osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemisesta opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Kehyskertomusten variointi onnistui odotetusti, ja opiskelijoiden kirjoittamien kertomusten teemat ja osatekijät olivat hyvin yhdenmukaisia. Vastinpari *osallisuus – osallistumattomuus* näkyvät vastauksissa selkeästi. Miltei kaikki ($n = 44/45$) tutkimukseen vastanneet kirjoittivat kertomuksensa kehyskertomuksen johdattelemassa perspektiivissä. Opiskelijat kirjoittivat kertomuksissaan opiskelijan kokemasta omistajuudesta opetussuunnitelman sisällön muotoilussa, sekä osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksistä nykyhetkessä ja tulevaisuudessa.

Opiskelijoiden kirjoittamista kertomuksista analysoitiin opiskelijoiden kuvaamaa omistajuutta suhteessa opetussuunnitelmaan. Tätä kuvattua omistajuutta suhteutettiin Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) kategorisoitujen neljän opetussuunnitelmakäsityksen omistajuuksiin. Neljästä kategoriasta ensimmäiseksi tarkastellaan **opetussuunnitelmaa sisältöjen varmistajana ja opetussuunnitelmaa kompetenssien tuottajana**, joihin vain osallistumattomuudesta kertovissa kertomuksissa löytyi kuvauksia. Tämän jälkeen esitellään omistajuuden kokeminen ja kuvaaminen **opetussuunnitelma neuvotteluna ja opetussuunnitelma valtaistumisena** -kategorioissa. Opetussuunnitelma (OPS) neuvotteluna -kategoriaan tuli molemmista tarinavariaatioista kuvauksia, kun taas opetussuunnitelma valtaistumisena -kategoriaan oli kuvauksia vain osallisuudesta kertovista kertomuksista. (Ks. taulukko 1.) Jokaisessa kategoriassa on esimerkkinä kuvattuna yksi tyyppitarina, joka on konstruoitu useammasta kertomuksesta.

Taulukko 1. Omistajuuden jakaantuminen opetussuunnitelmakategorioiden mukaan.

	Kehyskertomus A	Kehyskertomus B
OPS sisältöjen varmistajana	-	n=21/23, 91 %
OPS kompetenssien tuottajana	-	n=4/23, 17 %
OPS neuvotteluna	n=9/21, 43 %	n=7/23, 30 %
OPS valtaistumisena	n=8/21, 38 %	-

Ensimmäisessä kategoriassa, **OPS sisältöjen varmistajana**, opetussuunnitelmaa kontrolloivat taloudelliset, poliittiset, institutionaaliset ja henkilökohtaiset intressit. Nämä intressit näkyvät kuitenkin vain yksisuuntaisena vaikuttamisena ja opiskelijoiden osallisuus sekä toimijuus jätetään kokonaan huomiotta. (Annala ym. 2016.) Tähän kategoriaan tuli kuvauksia vain osallistumattomuudesta kertovista kertomuksista ja lähes kaikissa niistä (n = 21/23, 90 %) kuvailtiin opiskelijoiden puuttuvia mahdollisuuksia, tietoja tai taitoja osallistua opetussuunnitelmien sisällölliseen suunnitteluun, jota tämä tyyppitarina ilmentää:

Asmi ei ole päässyt osallistumaan opintojen suunnitteluun, sillä tutkinto-ohjelma on annettu valmiiksi. Joku muu on päättänyt sen, mitä tutkinto-ohjelma sisältää. Asmi ei ole varma, miten suunnitteluun edes pääsisi mukaan, sillä erilaiset haut ja hallinnolliset kiemurat tuntuvat liian monimutkaisilta, eikä hän ole kuulunut ainejärjestöön tai päässyt opiskelijaedustajaksi työryhmiin. Asmi ei ole myöskään saanut tietoa, miten suunnitteluun voisi vaikuttaa. Ehkä yliopiston johtavalla portaalla ei ole kiinnostusta hänen ajatuksiinsa. Asmi ei ole kokenut kurssipalautteiden vaikuttavan mihinkään, koska uskoi palautteiden olevan usein merkityksettömiä. Hänelle jää kuva yliopistosta byrokraattisena laitoksena, jossa valta ei ole opiskelijalla. Asmi tuntee olonsa hierarkkisessa järjestyksessä opettajien, professoreiden ja lehtoreiden suhteen alimmaiseksi. Hän tuntee olonsa vain osaksi massaa. Siksi Asmi kokee voimattomuutta, kun pohtii opintojen sisältöjen suunnittelua: kun opiskelee jotakin, jonka joku muu on määrittänyt tärkeäksi ja tietämisen arvoiseksi.

Opiskelijoiden kertomuksissa opintojen sisällöllisen suunnittelun nähtiin tapahtuvan ns. korkeammalla tasolla ja opetussuunnitelman omistajuuden kuvattiin olevan sellaisilla tahoilla, joihin opiskelijalla ei ollut pääsyä. Näitä tahoja opiskelijat kuvasivat olevan: *opetushallitus, hallitukseen valitut jäsenet, yliopiston johtava porras, hallinnon taso, oma tiedekunta, ”ylemmän tason” työntekijät ja koulutussuunnittelu*. Omistajuus paikantui näissä kertomuksissa sellaisille tahoille, joilla uskottiin olevan valtaa hallita ja kontrolloida opetussuunnitelmien sisältöjä (Annala ym. 2016). Opiskelijoilla ei näissä kuvauksissa ollut lainkaan omistajuutta opetussuunnitelmiin, eikä opiskelijoiden ääntä kuunneltu tai tiedostettu. Westmanin ja Bergmarkin (2018) mukaan opiskelijoiden sitoutumista, osallistumista, osallistamista ja osallisuutta pidetäänkin melko itsestään selvänä ja käytetään kriitikkömästi korkeakoulutuksessa. Aineistosta oli myös havaittavissa tehottomuuden tunnetta opiskelijoiden kompetenssista osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun sekä siitä, että osallisuutta vaativan toiminnan uskottiin edellyttävän jonkinlaista asiantuntijan erikoisosaamista (ks. Jacquet 2017).

Lisäksi opiskelijoiden kertomuksista ilmeni opiskelijoiden voimattomuuden ja turhautumisen tunne, sillä jotkut muut tahot kuin opiskelijat ovat määritelleet sen, mikä tieto on arvokasta siirtää, sekä miten tätä tietoa siirretään opiskelijoille. Opiskelijoilla on kuitenkin oikeus suunnata tieteellinen mielenkiintonsa itseään kiinnostaviin opintoihin (Miettinen 2009, 49). Opiskelijat

toivat ilmi sen, että ”muiden” uskottiin osaavan ja tietävän paremmin sisällöllisen suunnittelun, ja hallinnon tason asiat koettiin vieraiksi ja monimutkaisiksi. Kertomuksissa kuvattuja syitä opiskelijoiden osallistumattomuuteen olivat opiskelijan tuntema voimattomuus byrokratian alla, heikko tai puuttuva tiedotus, kuulumattomuus ainejärjestöön tai erilaisiin työryhmiin sekä se, etteivät opiskelijat uskoneet oman osallistumisensa edes merkitsevän tai vaikuttavan päätöksen tekoon.

Toisessa kategoriassa, **OPS kompetenssien tuottajana**, opetussuunnitelmia uudistetaan pääasiallisesti yhteiskunnallisten, taloudellisten ja työelämän ehtojen mukaisesti. Esimerkiksi Euroopan komissio johdattaa, mukauttaa ja linjoittaa yliopistojen toimintaa aiempaa voimakkaammin. Opettajat nähdään tässä kategoriassa ensisijaisesti opetuksen toteuttajina ja opiskelijat taas opetuksen kohteina. Opiskelijoilla ei ole mahdollisuuksia osallisuuteen koskien heidän omaa oppimistaan tai asiantuntijuuden suuntaamista. (Annala ym. 2016.) OPS kompetenssien tuottajana -kategorian omistajuussuhteesta opetussuunnitelmaan kirjoitettiin myöskin vain osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa (n = 4/23, 17 %). Tähän kategoriaan oli aineistosta identifioitavissa elementtejä vain neljästä kertomuksesta, mutta näissä kertomuksissa pääpainona kerrottiin opiskelijan olevan nimenomaan vain opetuksen kohde (ks. Annala ym. 2016), jota tämä tyyppitarina kuvastaa:

Asmin opinnot johtavat suoraan ammattipätevyyteen. Tästä syystä Asmi uskoo, ettei monia opintojaksoja voi itse valita, vaan ne tulevat määrättyinä. Opettajat ovat ehdottomia eivätkä jousta kurssien suoritustavoissa, siitä tulee melko alistettu olo. Asmi kokee suurena harmina sen, että monet kurssit on pakko suorittaa eikä valinnanvaraa ole riittävästi. Pahimmillaan Asmi *kärsii tästä läpi elämänsä samalla kun yhteiskunnan taloudellinen paine estää jatko-opinnot*. Asmilta puuttuu täysin kokemukset vaikuttamisesta ja yksi tärkeimmistä tehtävistä tulevissa töissä on vaikuttaa siihen, mihin yhteiskunnassa ollaan menossa ja mihin koulutuksessa halutaan panostaa.

Opiskelijoiden kertomuksissa, joissa kuvattiin opetussuunnitelman omistajuuden paikantuvan laajemmin yhteiskunnalle ja työelämälle, korostuivat myös opintojen ulkoapäin määräytyminen. Kansainvälisten suuntauksien mukaan opetussuunnitelmat ovat alkaneet irtaantua tai niitä on alettu ir-

rottaa kasvatusta- ja opetustyöstä ja kasvatustoiminnasta vieraantuneen byrokratian valta on kasvanut (Rajakaltio 2011). Yhteiskunnan ja talouselämän vaikuttavuutta omien opintojen suunnitteluun kuvattiin paineena, eikä opiskelijoilla ollut mahdollisuutta suunnata omia opintojaan haluamallaan tavalla. Opettajat kuvattiin ehdottomiksi ja joustamattomiksi tavoissa suorittaa esimerkiksi jotakin tiettyä kurssia. Korkeakoulutukseen vaikuttavat ja sitä painostavat erilaiset globaalit ja yhteiskunnalliset tahot, mikä nostaa myös esille kysymyksen koulutuksen perimmäisestä tarkoituksesta (Westman & Bergmark 2018). Kansallista koulutuspolitiikkaa ohjaa eurooppalainen koulutuspolitiikka, ja yksi koulutuspolitiikan pääteemoista on pyrkiä saamaan koulutuksesta kilpailuvaltti. Tätä koulutuspolitiikan kenttää hallitsevat niin sanotut pehmeät lait (*soft laws*), jotka tutkimuksillaan, tiedonannoillaan, arvioinneillaan ja tuillaan määrittelevät koulutuspolitiikan kenttää. Näistä hyvänä esimerkkinä toimii OECD. Jos opetussuunnitelmaa toteutetaan kompetenssien tuottajana, jää myös opettajien autonomia vähäiseksi. Monijäsenisissä toimitelmissä hyväksytyt opetussuunnitelmat usein rajoittavat opettajan sisällöllistä ja menetelmällistä vapautta (Miettinen 2009, 48). Opetussuunnitelma voi tässä opetussuunnitelmakäsityksessä heijastaa tieteenalojen tietoperustaa ja yhteiskunnan tiedontarpeita, mutta opetussuunnitelma ei tällöin tuota kokonaisuudessaan akateemista asiantuntijuutta tai osaamista työmarkkinoille. Opetussuunnitelma voi myös tukea tieteenalaidentiteettiä, mutta ei tue kokonaisuudessaan ammatti-identiteettiä ja urakehitystä. (Ks. Mäkinen & Annala 2012.)

Kolmannessa kategoriassa, **OPS neuvotteluna**, opetussuunnitelma nähdään koherenttina ohjaajana yksilön ja ryhmien oppimisprosesseissa, mutta toisin kuin edellisissä opetussuunnitelmakäsityksissä, se antaa tilaa jaetulle omistajuudelle. Opiskelijoilla on pääsy tarvittavaan tietoon, mutta he eivät kuitenkaan ole tätä tietoa luomassa. Jaetun omistajuuden toimintatapoja voidaan tässä opetussuunnitelmakäsityksessä luoda vuorovaikutteisesti opiskelijoiden ja/tai muiden kumppaneiden kanssa. (Annala ym. 2016.) OPS neuvotteluna -kategoria oli ainoa kategoria, johon tuli kuvauksia molempien kehyskertomusten tarinavariaatioista. Osallisuudesta kertovista kertomuksista 43 prosenttia (n = 9/21) kuvasivat opetussuunnitelman omistajuutta juurikin neuvottelun ja yhteistyön kautta (ks. Annala ym. 2016). Näissä ker-

tomuksissa korostui vuorovaikutteinen ja reflektiivinen yhteistyö opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. Myös opiskelijoiden akateemisten arvojen sekä asiantuntijuuden rakentuminen kuvattiin vahvistuvan silloin, kun opetussuunnitelmatyötä tehtiin vuorovaikutteisesti opiskelijoiden ja henkilökunnan kesken. Opiskelijat kirjoittivat opiskelijan oman aktiivisuuden ja kuulumisen ainejärjestöön tai erilaisiin työryhmiin olevan avainasemassa osallisuudelle ja sen kokemiselle. Vuorovaikutteinen yhteistyö ja neuvottelu tulevat ilmi seuraavasta tyyppitarinasta:

Vuorovaikutteisella osallistumisella Asmin on ollut mahdollista tuoda itse uusia näkökulmia opintojen sisältöihin ja jakaa näitä myös muille. Tällainen on kuitenkin edellyttänyt opettajan aktiivisuutta herättää keskustelua, ajatuksia ja mahdollistaa vuorovaikutteisia tilanteita. Työryhmien palaverissa hän on todella päässyt vaikuttamaan. Aktiivinen osallistuminen on auttanut Asmia kehittämään itseään ja muodostamaan asioista itsenäisiä mielipiteitä. Näin Asmi pystyi räätälöimään opintojaan enemmän oman henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan. Asmi on ollut myös mukana aine- ja tiedekunta/yksikköjärjestön toiminnassa. Opiskelijoiden osallistumista on pidetty arvokkaana.

Osallistumattomuudesta kertovista kertomuksista 30 prosentissa ($n = 7/23$) opetussuunnitelman omistajuus nähtiin myös jaettuna ja itse opetussuunnitelma erilaisten vuorovaikutusten tuottamana. Tosin näissä kertomuksissa jaettu omistajuus ja vuorovaikutus kuvattiin juurikin niiden puutteellisuuden kautta, jota tämä tyyppitarina ilmentää:

Kun Asmi aloitti opiskelut fuksina, hänelle ei kerrottu tarkkaan, miten hän voisi osallistua opintojen suunnitteluun. Hän tiesi, että oli olemassa jotain työryhmiä ja opiskelijaedustajia, mutta kynnyks lähteä niihin oli liian suuri, mikäli edes tulisi valituksi siihen porukkaan, joka sisältöjä suunnittelee. Asmi ei ole myöskään ainejärjestöaktiivi tai mukana hallitustoiminnassa, joten vaikutusmahdollisuudet tuntuvat vieläkin suppeammilta.

Myös näissä kertomuksissa opiskelijan aktiivisuuden puute sekä kuulumattomuus ainejärjestöön tai erilaisiin työryhmiin katsottiin olevan merkittävässä asemassa osallistumattomuudelle. Vuorovaikutuksen puuttuessa käytänteet voivat perustua oletetulle yhteiselle jaetulle ymmärrykselle, joka ei olekaan

niin yhteinen kuin luullaan (Wenger 2003). Opiskelijat kirjoittivat, että on olemassatyöryhmiä, mutta heikko tiedotus näistä työryhmistä tai vuorovai-
kutuksen ja yhteistyön puute kirjoitettiin olevan tekijöitä, jotka estivät opis-
kelijoita edes hakeutumasta tarvittavan tiedon äärelle. Huomattavaa on myös
se, että osallisuudestakin kertovissa kertomuksissa (n = 3/21, 14 %) tuotiin
esille, että *sisältöön ei varsinaisesti voi vaikuttaa paljoa, sillä opetussuunnitel-
ma tuntuu määräytyvän jokseenkin Asmin vaikutusvallan ulkopuolella*. Tämä
suhteutuu myös OPS neuvotteluna -kategorian omistajuuskäsitykseen, sillä
vaikka tieto olisikin jaettava, eivät opiskelijat ole kuitenkaan luomassa tätä tie-
toa (Annala ym. 2016).

Neljännessä kategoriassa, **OPS valtaistumisena**, opiskelijat ovat mukana
luomassa uutta tietoa sekä kiinnittymässä opetussuunnitelmaan. Tässä ka-
tegoriassa opetussuunnitelma nähdään yhdenvertaisuuden ja kulttuurien
näkökulmasta, ja tarkoitus on auttaa opiskelijoita ottamaan myös omasta
oppimisestaan omistajuuden. Opiskelijat ovat mukana opetussuunnitelman
määrittämisessä, luomisessa, toimeenpanossa, sekä arvioinnissa. (Annala
ym. 2016.) OPS valtaistumisena -kategoriaan tuli kuvauksia vain osallisuu-
desta kertovissa tarinoissa (n = 8/21, 38 %). Näissä kertomuksissa osallisuu-
den kokemuksia ja niiden vaikutuksia kuvailtiin myös valtaistumisina, eman-
sipatorisina kokemuksina. Näissä kertomuksissa opiskelijat kokivat olevansa
tärkeä osa opetussuunnitelman luomista ja opiskelijan oma aktiivisuus kuvati-
ttiin tekijäksi, joka edesauttoi valtaistumista. Opiskelijoiden ääntä kuunneltiin
ja opiskelijat pääsivät todistamaan, että heidän mielipiteensä ovat arvokkaita,
ja yhteistyön voimin tapahtui myös muutoksia. Niin kuin edellisissä kolmessa
kategoriassa, myös tähän kategoriaan kuvatuissa kertomuksissa tiedekunnan,
ainejärjestöjen ja erilaisten työryhmien merkitys ja niihin kuuluminen koros-
tuivat.

Tiedekunta on mahdollistanut osallistumisen opetussuunnitelman luo-
miseen, joka on syventänyt Asmin akateemista kiinnostusta. Asmi on
päässyt kertomaan omia mielipiteitään ja opiskelijoiden palautteita on
oikeasti viety eteenpäin ja niiden pohjalta tehty muutoksia. Asmi saa
kokemuksen kuulluksi tulemisesta ja mahdollisuudestaan vaikuttaa.
Ainejärjestön ja työryhmiin kuulumisen kautta Asmi on todella päässyt
vaikuttamaan opintojen sisältöihin. Asmi tuntee olonsa hyödylliseksi ja

tärkeäksi, koska kokee voivansa vaikuttaa vertaistensa opiskelijoiden ja tulevien opiskelijoiden oppisisältöihin.

Tätä tutkimustulosta tukevat Broomanin, Darwentin ja Pimorin (2014) tutkimustulokset. He tutkivat, mitä sellaista opiskelijoiden äänen (*students' voices*) kuuleminen voi antaa opetussuunnitelman kehittämiseksi, mitä esimerkiksi pelkästään korkeakouluopettajat eivät voi tarjota. Tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden äänen kuuleminen ei ainoastaan paranna opiskelijoiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta opetussuunnitelman kehittämisessä, vaan tuo myös voimakkaita positiivisia muutoksia opiskelijoiden osallistumisen ja läsnäolon sekä toiminnan ja vuorovaikutuksen kannalta. Myös Tammen, Raison ja Ollillan (2014) tutkimus tukee tätä tutkimustulosta. He tutkivat kolmessa oppilaitoksessa toteutettua deliberatiivista kansalaisraatia. Deliberatiivisessa demokratiateoriassa painotetaan syvempiä ja laajempia osallistumismahdollisuuksia, tasavertaista ja reflektiivistä keskustelua, sekä harkintaa ja punnintaa kaikkien niiden ihmisten kanssa, joita tuleva päätöksenteko koskee. Deliberaatio mahdollisti osallistujilleen kokemuksen siitä, että he pääsivät esittämään mielipiteitään ja tulivat kuulluksi, lisäksi deliberaation kautta tehdyn julkilausuman nähtiin edustavan ryhmän yhteistä ääntä. (Tammi, Raisio & Ollila 2014.)

Omistajuuden lisäksi aineistosta tarkasteltiin sitä, millaisia merkityksiä opiskelijat antoivat osallisuudelle ja osallistumattomuudelle. Analyysivaiheen pohjalta kertomuksista oli selkeästi luokiteltavissa neljä erilaista teemaa, kun tarkasteltiin osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksiä nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Ensimmäinen teema on opiskelijan **henkilökohtainen identiteetti**, toinen **akateeminen identiteetti**, kolmas **ammattillinen identiteetti** ja neljäs **sosioemotionaalinen kompetenssi**. Osallisuutta kuvaavissa kertomuksissa edellä mainitut teemat vahvistuvat, kehittyvät ja rakentuvat, kun taas osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa teemat eivät vahvistu, kehity tai rakennu. Jokaisessa teemassa on kuvattuna tyyppitarina, joka on konstruoitu useammasta kertomuksesta.

Osallistujien osallisuutta kuvaavista kertomuksista konstruointiin tyyppitarina, joissa opiskelijan **henkilökohtaisen identiteetin** vahvistuminen nähtiin merkitykselliseksi etenkin opintojen aikana (n = 12/21, 57 %). Opiskelijat kuvasivat itsevarmuutensa ja identiteettinsä vahvistuvan osallisuuden koke-

musten ja opintojen aikaisten vaikuttamismahdollisuuksien kautta. Lisäksi kertomuksissa kirjoitettiin osallisuuden ja kuulumisen tunteen olevan teki-jöitä, jotka auttavat opiskelijaa kehittämään itseään. Opiskelijan identiteetin suotuisa vahvistuminen kuvattiin kertomuksissa vaikuttavan positiivisesti myös myöhemmin elämässä ja sen nähtiin ulottuvan myös tulevaan työyhteisöön (n = 2/21, 10 %).

Asmin mielestä kokemus omasta osallisuudesta ja vaikuttamismahdolleisuudesta omien opintojen sisältöön on luonut hänelle luottavaisen kuvan ja tunteen siitä, että hän todella ajaa oman elämänsä autoa. Tämä kokemus osallisuudesta auttaa Asmia kehittämään itseään, vahvistaa itsevarmuutta, oman arvon tuntua ja omaa identiteettiä. Tulevaisuudessakin Asmi luo tekemälleen työlle tarkoituksia ja päämääriä. Hän on edelleen innokas ja kannustaa muitakin työntekijöitä kehittämään työympäristöä.

Osallistumattomuudesta kertovissa kertomuksissa (n = 6/23, 26 %) korostui opiskelijoiden heikko usko omaan itseensä sekä tunne merkityksettömyydestä. Kertomuksista oli identifioitavissa negatiivinen vaikutus oman identiteetin vahvistumiseen myös tulevaisuudessa (n = 7/23, 30 %). Näissä kertomuksissa esiin tuli se, etteivät opiskelijat uskoneet pystyvänsä edes vaikuttamaan esimerkiksi tulevissa työyhteisöissä työn sisältöön, sillä tarvittavia eväitä vaikuttamiseen tai osallisuuteen ei koettu omaavan, eikä tällaisista mahdollisuuksista välttämättä oltu edes tietoisia.

Asmista osallistumattomuuden kokemus tuntuu syrjään työntämiseltä ja vapauden eväämiseltä. Asmi tuntee olonsa vajavaiseksi ja vain osaksi massaa, jolla ei ole niin paljon merkitystä, kuin mainostetaan. Asmista tuntuu, ettei opiskelijoita arvosteta yliopistossa, joka osaltaan on vaikuttanut hänen uskoon omasta kykenemisestä sekä mahdollisuuksista. Asmilla pysyy tiedostamaton ajatus siitä, miten jotkut asiat vain ovat eikä niitä pysty edes muuttamaan.

Ilahduttavaa oli löytää kertomuksista (n = 2/23, 9 %) myös tietynlainen sisuuntuminen, että myöhemmin elämässä Asmi on päättänyt oma-aloitteisimmin vaikuttaa haluamiinsa asioihin, sillä ei ole saanut tätä kokemusta yliopistossa.

Molempien kehyskertomusten pohjalta kirjoitetuista kertomuksista oli konstruoitavissa **akateemisen identiteetin** kehittyminen ja rakentuminen

nykyhetkessä (osallisuus $n = 11/21$, 52 % ja osallistumattomuus $n = 7/23$, 30 %) ja tulevaisuudessa (osallisuus $n = 4/21$, 19 % ja osallistumattomuus $n = 8/23$, 35 %) opiskelijoiden elämässä. Henkilökohtaisen identiteetin uudelleen arvioinnin lisäksi opiskelijan akateeminen identiteetti alkaa kehittyä ja rakentua korkeakouluopintojen aikana (Aittola 1998; Kouvo, Lairio & Puukari 2009). Osallisuutta kuvaavissa kertomuksissa osallisuuden nähtiin vahvistavan asiantuntijuutta sekä kehittävän akateemisia taitoja, kuten opiskelijan argumentti- ja vuorovaikutustaitoja sekä omaa toimijuutta koulutuspoliittisella kentällä. Tulevaisuudessa osallisuuden kokemisen kuvattiin tuovan erityisosaamista, pätevyyttä, ymmärrystä sekä aktiivista kannanottoa erilaisiin poliittisiin tekijöihin. Korhosen (2014) mukaan kiinnittävässä oppimisessa ratkaisevana tekijänä on osallisuuden kokemus. Merkittävää on myös se, että opiskelija oppii keinoja, joilla osallistua akateemisen yhteisön toimintatapoihin. (Korhonen 2014.)

Osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa kirjoitettiin muun muassa pettymyksestä siihen, ettei hän (Asmi) ole saanut vaikuttaa pätevyytensä haluamissaan aiheissa, sekä kokemuksesta ulkopuolisuudesta oman tiedekunnan kentällä. Myös asiantuntijuuden kehittymisen kuvattiin olevan vähäistä silloin, kun opiskelija ei kokenut pääsevänsä vaikuttamaan ja osallistumaan häntä koskevaan päätöksentekoon.

Ammatillisen identiteetin kehittyminen ja rakentuminen kuvattiin molemmilla kertomusvariaatioissa merkitykselliseksi nykyhetkessä (osallisuus $n = 7/21$, 33% ja osallistumattomuus $n = 2/23$, 9 %) ja etenkin tulevaisuudessa (osallisuus $n = 9/21$, 43 % ja osallistumattomuus $n = 8/23$, 43 %). Opiskelijan henkilökohtaisen ja akateemisen identiteetin kehittymisen lisäksi myös ammatillinen identiteetti alkaa kehittyä jo opintojen alkutaipaleella. Näiden identiteettien kehittymiseen ja rakentumiseen vaikuttavat monet seikat, etenkin sitoutuminen, osallisuus – sekä myös osallistumattomuus – omaan tieteenalaan sekä oppimisyhteisöön. (Aittola 1998; Kouvo ym. 2009.) Osallisuutta kuvaavissa kertomuksissa osallisuuden kokemisen opintojen aikana esitettiin auttavan positiivisesti ammatillisen identiteetin muodostumisessa, edistävän työelämäpolun löytymistä ja vahvistavan asiantuntijuutta sekä yleisiä projektityötaitoja ($n = 7/21$, 33%). Opiskelijat kirjoittivat Asmin saavan osallisuuden ja vaikuttamisen kautta rohkeutta tarttua toimeen ja kokemuk-

sen siitä, että Asmi voi jatkossakin vaikuttaa haluamiinsa asioihin. Osallistumattomuuden kokeminen opintojen aikana kuvailtiin kertomuksissa johtuvan muun muassa siitä, että tulevista työelämän vaatimuksista ollaan epä tietoisia ja sen nähtiin myös heikentävän Asmin tulevaa ammatti-identiteettiä ja paikkaa kasvattajana.

Tulevaisuudessa osallisuuden nähtiin kantavan pitkälle niin työelämässä kuin työelämän ulkopuolella (n = 9/21, 43 %). Opiskelijat kuvasivat kertomuksissaan kokemuksen osallisuudesta tuovan aktiivisuutta ja rohkeutta ottaa kantaa vaikuttaviin tekijöihin työyhteisössä. Lisäksi opintojen aikana saadut taidot vaikuttamisesta kuvattiin arvokkaiksi ja arvostettaviksi työelämässä. Osallistumattomuuden sen sijaan kuvattiin tuovan turhautumista, passivoitumista sekä motivaation puutetta työelämässä, sillä omia vaikutusmahdollisuuksia ei nähty tai koettu (n = 2/23, 9 %). Kertomuksista tuli esille pelko ja ahdistus tulevaa työelämää kohtaan sekä turtuminen siihen, että vain ”ylemmän tason” työntekijät, kuten esimiehet saavat tehdä päätöksiä työyhteisössä, eikä Asmin ole järkevää edes yrittää saada muutosta aikaan. Lisäksi osallistumattomuuden kuvattiin tuovan tulevaisuudessa kyvyttömyyttä hahmottaa kokonaiskuvaa (n = 8/23, 43 %), jota tämä aineistositaatti kuvastaa:

Paska valuu alaspäin, ja Asmista on tullut hiljaisen suunnitelman äänestä toteuttaja, jonka hyödyllisyys ylhäältä katsottuna perustuu hänen kyvyttömyyteensä hahmottaa kokonaiskuvaa ja omaa asemaa koulutuspoliittisessa hierarkiassa.

Huomionarvoinen seikka on se, että kahdessa osallistumattomuutta kuvaavassa kertomuksessa kirjoitettiin osallistumattomuuden johtavan kuitenkin siihen, että myöhemmin elämässä Asmi haluaa ja aikoo tarjota muille osallistumisen mahdollisuuksia sekä päästä aktiivisemmin tuomaan mielipiteensä ilmi työyhteisössä, sillä ei itse ole saanut tätä kokemusta yliopistossa.

Osallisuudesta kertovissa kertomuksissa (n = 10/21, 48 %) opiskelijat kuvasivat **sosioemotionaalisen kompetenssin** vahvistumista osallisuuden kautta. Osallisuuden kirjoitettiin *tuovan kokemuksia kuulluksi tulemisesta, siitä että on tärkeä ja hyödyllinen, omalla mielipiteellä on väliä, arvostuksesta, kunnioituksesta sekä yhteenkuuluvuuden tunteesta*. Osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa (n = 6/23, 26 %) sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistumista heikensivät hyödyttömyyden tunne, merkityksettömyyden tunne, tun-

ne siitä, ettei omia näkemyksiä ole haluttu kuunnella sekä myös tietynlaisena tahtona ja kaipuuna myöhempää elämää varten (n = 5/23, 22 %), jota tämä aineistositaatti kuvastaa: *Toisaalta hän haluaisi edes joskus tulla kuulluksi työhönsä liittyvissä asioissa, sillä ei ole saanut kokemusta yliopistossa.* Näissä kertomuksissa viimeistään todeksi tuli se, että osallisuuden kokeminen ei selity pelkästään osallistumalla. Osallisuudessa koetaan jotakin laajempaa ja syvempää. Pelkästään osallistuminen on ennemminkin vain toimintaa, askel kohti syvempää osallisuutta (Turja 2011), kun taas osallisuuden kokeminen antaa tunteen siitä, että voi vaikuttaa ja ottaa vastuuta (Niiranen 2002, 73). Osallisuuden kokeminen on siis tunnetta, olemista, kuulumista ja se rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Nivala & Ryyänen 2013, 13–20).

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä opetussuunnitelman omistajuudesta. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille merkityksiä, joita opiskelijat antavat osallisuudelle ja osallistumattomuudelle nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto soveltui erinomaisesti tähän tutkimukseen, sillä tällä tavalla saatiin tietoa opiskelijoiden mielikuvista, käsityksistä ja subjektiivisesta ajattelusta, eli opetussuunnitelman omistajuudelle annetuista merkityksistä (ks. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015). Näitä merkityksiä on mahdollista hyödyntää opintojen sisällölliseen suunnitteluun, eli opetussuunnitelman suunnitteluun. Kehyskertomusten variointi onnistui odotetusti ja opiskelijat kuvasivat kertomuksissaan samanlaisia teemoja, vaikkakin kuvaukset olivat toistensa vastinpareja. Osallisuutta käsittelevissä kertomuksissa opiskelijat olivat kuvanneet pääsääntöisesti positiivisia tekijöitä, kun taas osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa pääosin negatiivisia tekijöitä. Vastinpari osallisuus – osallistumattomuus näkyi kertomuksissa selkeästi ja kertomusvariaatiot tukivat toisiaan, sillä teemat pysyivät molemmissa kertomusvariaatioissa samoina.

Osallisuudesta on kirjoitettu ja sitä on tutkittu eri tieteenaloilla paljon, eikä yksiselitteisiä vastauksia osallisuuden selittämiseksi juurikaan löydy. Selvää kuitenkin on, että suurin osa osallisuutta käsittelevästä kirjallisuudesta

ja tutkimuksista on päätynyt samaan tulokseen tämän tutkimuksen kanssa siltä osin, että osallisuuden ja sen kokemisen kautta yksilön elämän eri osat alueet kokevat positiivisia muutoksia. Osallisuuden taidoilla on merkitystä ja niistä on hyötyä sekä apua myös myöhemmin elämässä. (ks. esim. Arnstein 1969; Emirbayer & Mische 1998; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Palo-niemi 2013; Fung 2006; Hart 1992.) Myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että niin osallisuus kuin osallistumattomuuskin ovat merkityksellisiä heti opintojen alussa, opintopolun aikana sekä myöhemmin työelämässä, kuin muutenkin elämässä. Onkin mahdollista tulkita, että osallisuuden kokeminen ja yhteisöllisyys vahvistavat opiskelijan henkilökohtaista identiteettiä. Tällöin myös akateeminen ja ammatillinen asiantuntijuus kehittyvät ja rakentuvat sekä opiskelijan sosioemotionaalinen kompetenssi vahvistuu.

Yliopistojen opetussuunnitelmat ovat keskeisiä vuoropuhelujen ja neuvottelujen areenoita, joissa teorian ja käytännön yhdistäminen edellyttää reflektiivistä vuorovaikutusta niin oppimisesta kuin opettamisestakin (Jyrkiäinen ym. 2018). Tämä tutkimus osoittaa, että opiskelijat kokevat vuorovaikutteisen ja reflektiivisen opetussuunnitelmatyön henkilökunnan kanssa kehittävän ja vahvistavan akateemisia arvoja sekä asiantuntijuuden rakentumista. Jotta tällaiset areenat olisivat mahdollisia, tarvitaan koko ajan lisääntyvää osallistamista ja etenkin osallisuutta. Lisääntyvällä osallistumisella voidaan saada aikaan positiivisia vaikutuksia, kuten parempia päätöksiä ja lisääntyvää ymmärrystä ihmisten välillä. Tarkkaan rajattujen ja hallittujen osallistumismahdollisuuksien tarjoamisella voidaan kuitenkin luoda harhakuvitelma demokratian toteutumisesta, vaikka todellisuudessa muutoksia ei tapahtuisikaan. Tällöin käsiteltävinä olevat ongelmat voivat muuntautua vain teknisiksi dilemmoiksi ja epätoivotut osallistujat jätetään sivuun. (Meriluoto 2018.) Myös tämä tutkimus osoittaa yliopistolla kyllä olevan osallistumismahdollisuuksia, mutta osan opiskelijoista on vaikea tavoittaa näitä mahdollisuuksia, jolloin osallisuuden ja omistajuuden kokemiselle jää hyvin vähän tilaa.

Tähän tutkimukseen vastanneiden opiskelijoiden käsitykset opetussuunnitelman omistajuudesta koettiin jaetuksi opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä silloin, kun osallisuuden kokemiselle annettiin tilaa. Osallistumattomuus sen sijaan antoi tunteen siitä, että opetussuunnitelmien omistajuus

paikantuu opiskelijan saavuttamattomiin. Tätä voidaan suhteuttaa Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) tutkimukseen neljästä opetussuunnitelmäkäsityksen omistajuuksista. Jos nämä neljän kategorian omistajuuskuvaukset laitettaisiin vertikaaliselle linjalle, niin linjan toisessa päässä opiskelijat ovat osallisena opetussuunnitelmissa ja heillä on mahdollisuus ohjata omia opintojaan omien kiinnostuksenkohteiden ja intressien mukaan. Tällöin opiskelijat ovat reflektoiden mukana opetussuunnitelman luomisessa, määrittämisessä sekä toimeenpanossa. Linjan toisessa päässä opiskelijat ovat opetussuunnitelman kohteena ja opetussuunnitelma nähdään keinona hallita opiskelijoiden oppimistuloksia joko yliopiston sisä- tai ulkopuolelta. Tällöin opiskelijoilla ei ole lainkaan omistajuutta opetussuunnitelmiin. (Annala ym. 2016.)

Tämän tutkimuksen aineiston valossa näyttää siltä, että lähes ainoa tapa vaikuttaa opintojen sisällölliseen suunnitteluun on opiskelijan oma aktiivisuus etsiä ja hakeutua sellaisiin työryhmiin ja tilaisuuksiin, joissa on mahdollisuus vaikuttaa. Molemmat kertomusvariaatiot kertoivat kuitenkin opiskelijan puuttuvista mahdollisuuksista, tiedoista ja taidoista osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Merkille pantavaa on se, että opiskelijan aktiivisuutta ja aktiivisuuden puutetta kuvattiin useimmissa tarinoissa ainejärjestöön kuulumisen tai kuulumattomuuden kautta. Tämä on siinä mielessä huomion arvoinen seikka, että usko ainejärjestöihin, niihin kuulumisen ja sitä kautta vaikuttaminen pysyy arvossaan ja sitä pidetään korkeakouluopiskelijoiden näkökulmasta tärkeänä. Myös tiedekunnan, akateemisen yhteisön, ainejärjestöjen ja erilaisten työryhmien merkitys ja niihin kuulumisen korostuivat. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aikaisempia tutkimuksia siinä, että juurikin opiskelijoiden ja henkilökunnan vuorovaikutuksellinen yhteistyö sekä opiskelijoiden äänen kuuleminen opetussuunnitelmatyössä, tuottavat opiskelijoiden hyvinvointia monellakin saralla (Brooman, Darwent & Pimor 2014; Tammi, Raisio & Ollila 2014). Tällöin myös itse opetussuunnitelma heijastaa yhteiskunnan tiedontarpeita, tuottaa osaamista työmarkkinoille, sekä tukee opiskelijoiden ammatti-identiteettiä ja urakehitystä (ks. Annala, Mäkinen & Lindén 2015).

Yliopisto-opiskelijan omaa aktiivisuutta kuvattiin tärkeäksi heti opintojen alkumetreillä ja sillä nähtiin olevan merkitystä koko opiskelu-uran ajan kuin myöhemminkin elämässä. Opiskelijan aktiivisuus, osallistuminen ja

osallisuuden kokeminen kytketään myös opetussuunnitelmatyöhön, jolloin hän on olennaisena osana mukana luomassa uutta tietoa, ei ainoastaan käyttämässä jaettua tietoa (ks. Annala ym. 2016). Kun tuore opiskelija astuu korkeakoulumaailmaan, pidetäänkö kuitenkin liian itsestään selvänä opiskelijan itseohjautuvuutta tai annetaanko sille liikaakin tilaa? Tällöin voi olla vaarana, että niin sanotut ei-toivotut osallistujat jäävät sivuun (ks. Meriluoto 2018), jolloin esimerkiksi akateemiseen yhteisöön kiinnittyminen voi olla opiskelijalle haastavaa ja hän voi pahimmassa tapauksessa syrjäytyä. Osallisuuden ja syrjäytymisen vastinparisuuden ulottuvuuksia on tutkittu ja niiden molempien nähdään koskevan koko ihmisen elinkaarta (ks. Raivio & Karjalainen 2013). Tämä tutkimus osoittaa, että opiskelijoilla olisi kuitenkin halua sekä intoa osallistua ja vaikuttaa, mutta osallistumattomuudesta kertovissa tarinoissa tarvittavia eväitä tähän toimintaan näyttää olevan hankala saada.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella osallisuuden kokeminen vahvistaa opiskelijan identiteettiä opintojen aikana, mikä kantaa myös tulevaan työelämään. Osallisuus antaa opiskelijoille mahdollisuuden kiinnittyä akateemiseen yhteisönsä ja myös asiantuntijuuden koetaan vahvistuvan. Lisäksi osallisuuden kokemukset tuottavat ammatillista tietoa ja taitoa, jotka koetaan tärkeiksi myös tulevan työelämän kannalta sekä tuovat laajempaa ja syvempää tunnetta omasta arvokkuudesta. Tämän tutkimuksen valossa voidaan sanoa, että osallisuuden kokeminen tuottaa kattavaa, laaja-alaista ja perustavanlaatuista tunnetta siitä, että voi vaikuttaa, kokea yhteenkuuluvuutta ja ottaa myös vastuuta. Tähän kokemukseen vaikuttavat tuntemukset yhteenkuuluvuudesta, kuulluksi tulemisesta sekä siitä, että omia mielipiteitä ja yksilöä itseään pidetään arvokkaana ja tärkeänä. Osallistumattomuus taas tuo päinvastaisia vaikutuksia ja luo opiskelijoille kuulumattomuuden tunnetta korkeakoulumaailmassa sekä myöhemmin työelämän saralla. Voidaan siis päätellä, että osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemuksilla on merkittävä rooli, niin opiskelujen alkumetreillä, opiskelujen aikana, kuin myöhemminkin elämässä (ks. myös Dufva, Halonen, Kari, Koivisto, Koivisto & Myllyoja 2017; Lipponen & Kumpulainen 2011).

Osallisuus on otettu varhaiskasvatussuunnitelmiin sekä peruskoulun opetussuunnitelmiin vahvasti mukaan. Tällöin demokraattisten juurien kasvattaminen aloitetaan, ainakin periaatteessa, jo yksilön kasvun varhaisessa

vaiheessa ja tätä todennäköisesti kannattaisi jatkaa entistä ponnekkaammin korkeakouluissa. (Ks. Tomperi & Piattoeva 2005.) Jos korkeakouluopiskelijoiden itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta ei tueta tarpeeksi, se voi aiheuttaa paineita opiskelijoille ja monet voivat havahtua vasta opintojen loppumetreillä ajatukseen, ettei ole koko korkeakoulu-uransa aikana päässyt kokemaan osallisuutta omien opintojensa sisällölliseen suunnitteluun.

Yksilön osallisuuden kokemista tai kokematta jäämistä sekä osallistumattomuutta ei tule väheksyä. Tämän tutkimuksen perusteella nämä kokemukset ovat merkityksellisiä korkeakouluopiskelijan identiteetin kehittämisessä. Toisin kuin osallistumattomuus, osallisuus ja sen kokeminen kehittää ja rakentaa niin opiskelijan henkilökohtaista kuin akateemista ja ammatillista identiteettiä sekä vahvistaa sosioemotionaalista kompetenssia. Ja jotta korkeakoulujen opetussuunnitelmia pystyisi kehittämään suotuisaksi opiskelijoiden oppimisen, identiteetin, akateemisten valmiuksien ja asiantuntijuuden kehittämisessä, tarvitsee opetussuunnitelmien kehitystyö opiskelijoiden osallisuutta, äänen kuulemista ja vuorovaikutuksellista yhteistä toimintaa opiskelijoiden ja henkilöstön kesken.

Vuorovaikutus ja yhteinen toiminta eivät suinkaan ole uusia asioita oppimisen suotuisuuden kannalta (esim. Allardt 1976; Holopainen, Lappalainen, Junttila & Savolainen 2012; Kuh 2009; Trowler & Trowler 2010; Turja 2011; Vygotsky 1978). Tästä huolimatta niin osallistumattomuudesta kuin osassa osallisuudestakin kertovissa kertomuksissa kuvattiin, etteivät nämä juurikaan näy opiskelijoiden ”silmiin” opetussuunnitelmien kehitystyössä. Osallistumisen mahdollisuuksiin ja näistä mahdollisuuksista tiedottamiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota korkeakouluissa. Myös opiskelijoiden osallisuuden, yhteisöllisyyden ja vaikuttamisen kokemuksia opintojen sisällölliseen suunnitteluun tulisi mahdollistaa ja luoda yhteisiä toimintamalleja sekä päämääriä, sillä intoa olisi vaikuttaa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa ymmärrystä siitä, miten korkeakoulut voivat jalostaa opetussuunnitelmien kehitystyötä siten, että osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuudet sekä näiden kokemukset tulisivat todellisiksi ja lisääntyisivät myös opiskelijoiden näkökulmasta. Jatkossa olisi kiinnostavaa selvittää osallistumattomuuden eri puolia, sillä kansallinen tutkimus tämän käsitteen osalta on vähäistä yhdistettynä humanistiseen tutki-

mukseen, tarkemmin eriteltynä kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Lisäksi lisätutkimusta tarvittaisiin korkeakouluopiskelijoiden ja henkilöstön kokemasta omistajuussuhteesta sekä osallisuudesta ja näiden kokemusten merkityksistä opetussuunnitelmatyössä.

Lähteet

- Aittola, T. 1998. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana – kasvatusta ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Jyväskylä: Atena, 190–211.
- Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. 2016. Curriculum in higher education research. Teoksessa J. Case & J. Huisman (toim.) *Researching higher education. International perspectives on theory, policy and practice*. SHRE Society for Research into Higher Education & Routledge, 171–189.
- Annala, J., Mäkinen, M. & Lindén, J. 2015. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 134–148.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Arnstein, S. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association* 35 (4), 216–224.
- Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34 (4), 429–440.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Berghenengouwén, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 16 (5), 535–543.
- Bierman, K., Domitrovich, C., Nix, R., Gest, S., Welsh, J., Greenberg, M., Blair, C., Nelson, K. & Gill, S. 2008. Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development* 79 (6), 1802–1817.
- Bovill, C. 2014. An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education and Teaching International* 51 (1), 15–25.
- Brooman, S., Darwent, S. & Pimor, A. 2014. The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International* 52 (6), 663–674.

- Coates, H. 2006. Student engagement in campus-based and online education: University connections. London: Routledge.
- Dean, R. 2019. Control or influence? Conflict or solidarity? Understanding diversity in preferences for public participation in social policy decision making. *Social Policy & Administration* 53 (3), 170–187.
- Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R. & Myllyoja, J. 2017. Kohti jaettua ymmärrystätöyön tulevaisuudesta. Valtioneuvoston kanslia: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisu 33/2017.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *American Journal of Sociology* 103 (4), 962–1023.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- Fergusson, R. 2013. Against disengagement: non-participation as an object of governance. *Research in Post-Compulsory Education* 18 (1–2), 12–28.
- Fung, A. 2006. Varieties of participation in complex governance. *Public Administration Review* 66 (Issue Supplement s1), 66–75.
- Ganuza, E., Baiocchi, G. & Summers, N. 2016. Conflicts and paradoxes in the rhetoric of participation. *Journal of Civil Society* 12 (3), 328–343.
- Hart, R. 1992. Children's participation: From tokenism to citizenship. Florence: UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrensparticipation.pdf> (Luettu 25.10.2018.)
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Porvoo: WSOY.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N., & Savolainen, H. 2012. The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (2), 199–212.
- Hsieh, H.F. & Shannon, S.E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research* 15 (9), 1277–1288.
- Jacquet, V. 2017. Explaining non-participation in deliberative mini-publics. *European Journal of Political Research* 56 (3), 640–659.
- Jyrkiäinen, A., Ukkonen-Mikkola, T., Kulju, P. & Eskola, J. 2018. Opetussuunnitelman monet tulkinnat -Eläytymismenetelmäkertomuksia

- kasvatustieteiden tiedekunnasta. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää?* Tampere: University Press, 211–234.
- Kestilä-Kekkonen, E. & Korvela, P.-E. 2017. Vaali- ja puolueosallistumisesta demokraatinnovaatioihin: syventyykö vai heikentyykö demokratia? Teoksessa E. Kestilä-Kekkonen & P.-E. Korvela (toim.) *Poliittinen osallistuminen. Vanhan ja uuden osallistumisen jännitteitä.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 8–29.
- Korhonen, V. 2014. Korkeakouluopintoihin kiinnittyminen yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksena. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.) *Oppia ikä kaikki: koulutautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014.* Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus), 40–55.
- Kouvo, A., Lairio, M. & Puukari, S. 2009. Yliopisto-opiskelu osana opiskelijan elämän ja identiteetinrakentumista. *Kasvatus* 40 (5), 443–453.
- Kuh, G. D. 2009. The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research* 141. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ir.283/pdf>. (Luettu 3.11.2018.)
- Ladd, G. W. 1999. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology* 50 (1), 333–359.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 812–819.
- Meriluoto, T. 2018. Neutral experts or passionate participants? – Renegotiating expertise and the right to act in Finnish participatory social policy. *European Journal of Cultural and Political Sociology* 5 (1–2), 116–139.
- Miettinen, R. 2014. Kykenevöittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. *Kasvatus* 45 (1), 7–19.
- Miettinen, T. 2009. Ylimmän opetuksen ja tutkimuksen valtiosääntöinen perusta. Teoksessa *Uusi yliopistolainsäädäntö.* Helsinki: Lakimiesliiton kustannus, 37–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Tampere: University Press.

- Niiranen, V. 2002. Asiakkaan osallistuminen tukee kansalaisuutta sosiaalityössäkin. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: SoPhi, 63–80.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti Sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 14, 9–41.
- Osattomuus. 2018. <https://www.hel.fi/static/sote/hankkeet/osattomuus.pdf> (Luettu 25.10.2018.)
- Pierce, J. L., Kostova, T. & Dirks, K. T. 2003. The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology* 7 (1), 84–107.
- Piirainen, A. 2007. Reflektio-osaaminen. Teoksessa: O. Kallioinen (toim.) *Osaamis pohjainen opetussuunnitelma Laureassa*. Helsinki: Edita Prima, 64–73.
- Raivio, H. & Karjalainen, J. 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa T. Makkonen (toim.) *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 157, 12–34.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686.
- Ropo, E. 2019. Curriculum for identity: Narrative negotiations in autobiography, learning and education. Teoksessa C. Hébert, N. Ng-A-Fook, A. Ibrahim & B. Smith (toim.) *Internationalizing curriculum studies. Histories, environments, and critiques*. London: Palgrave Macmillan.
- Rose, N. & Miller, P. 2010. Political power beyond the State: problematics of government. *British Journal of Sociology* 61 (1), 271–303.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniikka, A. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 13.10.2019.)
- Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) *Osallisuuden jäljillä*. Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry, Saarijärvi, 34–51.
- Tammi, T., Raisio, H. & Ollila, S. 2014. Oppilaitokset ja deliberatiivisen demokratian reunaehdot: Opiskelijoiden kokemuksia kolmesta kansalaisraadista. *Kasvatus* 45 (3), 228–241.

- Tirronen, J. 2005. Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitys. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 122. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-27-0073-5>. (Luettu 25.9.2018.)
- Tocqueville, A. D. 2006. Demokratia Amerikassa. Suom. Sami Jansson. Helsinki: Gaudeamus. Ranskankielisetalkuteokset 1835 ja 1840.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–287.
- Trowler, V. & Trowler, P. 2010. Student engagement evidence summary. New York: Higher Education Academy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 41–53.
- Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos.... - asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Värri, V.-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. Kasvatus 46 (3), 247–259.
- Wenger, E. 2003. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Journal of Mathematics Teacher Education 6 (2), 185–194.
- Westman, S. & Bergmark, U. 2018. Re-considering the ontoepistemology of student engagement in higher education. Educational Philosophy and Theory 51 (2), 1–11.

II

Uusien toimintaympäristöjen ammattilliset ja eettiset haasteet

5

Estää, ilmiantaa, heruttaa vai petkuttaa? Nuorten toimijuus verkon seksuaalisessa häirinnässä

Anna Nieminen & Armi Kurkikangas & Jari Eskola

Johdanto

Seksuaalinen häirintä ja ahdistelu ovat viime vuosina olleet esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Erityisen pinnalle on noussut sosiaalinen media nuorten seksuaalisen häirinnän ympäristönä. Yleisesti on oletettu, että verkkoympäristön riskit ja vaarat ovat laajentuneet, kun nuorten arki on 2010-luvulta alkaen muuttunut yhä digitaalisemmaksi (esim. Boyd 2014) – suomalaisnuorista yli 95 prosenttia käyttää sosiaalisen median palveluita päivittäin omilla älypuhelimillaan (SoMe ja nuoret 2016). Tästä huolimatta tutkimukset viittaavat siihen suuntaan, etteivät verkossa tapahtuva seksuaalinen häirintä ja hyväksikäyttö ole mitenkään tuore ilmiö (esim. Fagerlund, Peltola, Kääriäinen, Ellonen & Sariola 2014; Pelastakaa Lapset 2011a). Näyttää siltä, että

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 145–176

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

nuorten maailmassa ilmiö on ollut läsnä yli kymmenen vuotta. Nuorista ja nuoruudesta ikävaiheena on lukuisia erilaisia määritelmiä (esim. Nuorisolaki 2016), mutta tässä tutkimuksessa huomio kiinnitetään yläkouluikäisten nuorten näkökulmaan verkon seksuaalisesta häirinnästä.

Huolet seksuaalisesta häirinnästä verkossa ovat sikäli aiheellisia, että viimeisimpien kouluterveyskyselyjen mukaan suurin osa kaikista tyttöjen kokemasta seksuaalisesta häirinnästä tapahtuu nimenomaan internetissä tai puhelimen välityksellä. Pojilla häirintäkokemuksia on verkossa ja verkon ulkopuolella suunnilleen yhtä paljon. (Ikonen & Halme 2018, 3; THL Kouluterveyskysely 2019.) Pelot eivät liity yksinomaan siihen, että nuori passiivisesti ajautuisi verkossa vaanivien houkuttelijoiden ansoihin. Myös aktiivista esille pyrkimistä, esimerkiksi vihjailevien valokuvien julkaisemista tai ikätovereiden keskinäistä intiimiä *sexting*-viestittelyä on pidetty huolestuttavana. Viime vuosina uhkakuvat tuntemattomien aikuisten tekemästä houkuttelusta ja seksuaalisesta hyväksikäytöstä ovatkin yhä enenevässä määrin korvautuneet huolilla siitä, että nuoret seksuaalisivat itseään verkossa (Berriman & Thomson 2014, 585). On väitetty, että sosiaalinen media nuorten ympäristönä normalisoi hyperseksuaalisuutta ja pornoistuneita diskursseja (Ringrose 2011, 101).

Tässä tutkimuksessa ratkaistavaksi tutkimuseettiseksi kysymykseksi muodostui ilmiötä parhaiten kuvaavan kattotermin valinta. Seksuaalinen hyväksikäyttö ja seksuaalinen ahdistelu on määritelty Suomen rikoslaissa (39/1889). Seksuaalinen häirintä on niin ikään selkeästi kokijalleen kielteiseksi mielletty ilmaus. Arkikielessä näitä ilmaisuja käytetään usein rinnakkain, ja käsitteellisesti seksuaalinen häirintä on täsmentymätön (Vilkkä 2011, 35). Yleisesti ja tasa-arvolain mukaan sillä tarkoitetaan sanallista, sanatonta tai fyysistä, luonteeltaan seksuaalista ei-toivottua käytöstä, jolla loukataan henkilön henkistä tai fyysistä koskemattomuutta (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986). Vaihtoehtoisina ilmauksina ”seksuaalinen vihjailu” tai ”seksuaalinen viestintä” ottavat kantaa yhteydenoton sävyyn, mutta eivät sijoitu yhtä selvästi kielteiseksi tai myönteiseksi vastaanottajan kannalta. Artikkelissa on pyritty tasapainoiluun sen välillä, ettei sanavalinnoin tule vähätelleeksi vahingollisia ja vakavia ilmiöitä tai toisaalta demonisoineeksi ilmiöitä, jotka ovat myönteiseksi koettu osa normaalia nuorten elämää. Pi-

täen mielessä eri termivaihtoehtojen merkityssisällöt tutkimuksessa valittiin yhteen kokoavaksi termiksi seksuaalinen häirintä. Sitä käytetään löyhästi tarkoittaen monenlaista häiritsevältä tuntuvaan seksuaalista viestintää. Lopulliseen termin valintaan vaikutti myös tutkimusaineistosta esiin tullut nuorten suhtautuminen kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen.

Verkko pitää sisällään sosiaalisen median, ja juuri sosiaalisen median eri palveluissa nuoret häirintää kohtaavat. Osa tutkimuksista tarkastelee verkossa tapahtuvaa häirintää, mutta käytännössä näissäkin häirintä tapahtuu sosiaalisessa mediassa, joten tässä tutkimuksessa häirintäympäristöstä käytetään molempia termejä, eikä niitä ole tarpeen erotella. Seksuaalinen häirintä, ahdistelu ja hyväksikäyttö verkossa ovat varsin monimuotoinen ilmiö. Pelastakaa lapset ry:n (2018) selvityksen mukaan nuorista yli kolmannes on viimeisen vuoden aikana nähnyt pelkästään toisten lasten ja nuorten tekemää seksuaalista häirintää verkossa. Sen sijaan aikuisen nuoreen verkossa kohdistaman seksuaalisen hyväksikäytön esiintyvyydestä ei ole luotettavaa tietoa (Käypä Hoito -suositus 2013), mutta selvitysten mukaan sitäkin on kohdantanut yhdestä viidesosasta kolmasosaan suomalaisnuoria (Pelastakaa Lapset 2011a; Pelastakaa Lapset 2011b). Lapsen seksuaalinen hyväksikäyttö on myös internetissä rikos, ja se voi pitää sisällään esimerkiksi sanallista kuvailua seksuaalisesta kanssakäymisestä. Rikollista on myös aikuisen tekemä *grooming* eli alle 16-vuotiaan lapsen tai nuoren houkuttelu tapaamiseen tavoitteena seksuaalinen kanssakäyminen. (Ojala 2012, 95–151.) *Grooming*-prosessiin voi liittyä joko pitkään kestävää jutustelua luottamuksen synnyttämiseksi ja keskustelun viemistä pikkuhiljaa seksuaalisiin teemoihin, tai aikuinen houkuttelija voi hyvinkin nopeasti siirtyä suoriin seksuaalisiin ehdotuksiin (Kloess, Hamilton-Giachritsis & Beech 2017; Winters, Kaylor & Jeglic 2017). Seksuaalisen hyväksikäytön ja häirinnän muotojen myös verkon kautta on havaittu olevan monin tavoin haitallisia nuoren psyykkiselle hyvinvoinnille ja kehitykselle (esim. Leonard 2010; Say, Babadağı, Karabekiroğlub, Yüce & Akbaş 2015).

Erilaisen verkossa tapahtuvan seksuaalisen häirinnän lisäksi puhutaan edellä mainitusta *sexting*-ilmiöstä. Vakiintunutta suomennosta ei ole, mutta *sextingillä* tarkoitetaan yleisesti nuorten toisilleen älypuhelimilla lähettämiä seksuaalissävytteisiä ja vihjailevia kuvia, videoita ja viestejä (esim. Englander

& McCoy 2018, 317). *Sexting*-viestittely voi olla esimerkiksi alastonkuvien tai alusvaatekuvien lähettelyä sekä ehdottelevia viestejä ja emojeita. Nuoret *sexting*-viestittelevät yleisimmin seurustelukumppaninsa kanssa ja pitävät vapaaehtoista viestittelyä pääsääntöisesti hyväksyttävänä, myönteisenä ja seurustelusuhdetta vahvistavana (Delevi & Weisskirch 2013; Pelastakaa Lapset ry 2018). On kuitenkin tärkeää erottaa vapaaehtoinen ja myönteisenä koettu *sexting*-viestittely vastentahtoisesta seksuaalisten viestien vastaanottamisesta (Krieger 2017).

Tässä tutkimuksessa verkko nähdään yhtenä nuorten kasvuympäristönä muiden informaalien kasvatusympäristöjen, kuten kodin, kaveripiirin ja harrastusten rinnalla. Kun verkkoa tarkastellaan kasvu- tai toimintaympäristönä ja tilana, voidaan verkon käyttö ymmärtää kulttuurisena ilmiönä ja toimintana, jolla on tärkeä rooli nuorten arjessa tekemisen ja ilmaisuuden väylänä. (Lehtikangas 2015, 23.) Nuorille verkko ei ole pelkästään väline, vaan se voidaan nähdä keskeisenä kasvuympäristönä, jossa vietetään monipuolisesti aikaa, harrastetaan sekä luodaan ja ylläpidetään sosiaalisia suhteita (Lehtikangas 2014, 25).

Kun nuoria ja verkkoa on tutkittu, usein on käytetty riskejä ja mahdollisuuksia tarkastelevaa näkökulmaa (esim. Bond 2013; Livingstone & Helsper 2010; Livingstone ym. 2011). Myös tässä tutkimuksessa pyritään huomioimaan molemmat puolet. Erityisesti verkon seksuaalisuuteen liittyviin riskeihin kytkeytyvä tutkimus on laajaa (Way & Redden 2017, 124). Muina riskeinä on pidetty esimerkiksi nettikiusaamista, internetriippuvuutta ja altistumista harhaanjohtavalle, rasistiselle tai väkivaltaiselle sisällölle (Hasebrink, Livingstone, Haddon & Ólafsson 2009; Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson 2011; Way & Redden 2017). Verkon antamina mahdollisuuksina taas on pidetty esimerkiksi sen tuomaa väylää opiskeluun ja oppimiseen (esim. Paus-Hasebrink, Wijnen & Jadin 2010), itseilmaisuun ja sosiaalisuuteen (esim. Keipi 2014), terveeseen seksuaalisuuden ilmaisuun ja itsetutkiskeluun sekä siten identiteetin ja itsetunnon kehittymiseen (esim. Gray 2009; Ringrose & Barajas 2011; Valkenburg & Peter 2011). Tulkinnasta riippuen jokin toiminta verkossa voidaan nähdä nuoren kannalta joko riskinä tai mahdollisuutena: esimerkiksi uusi nettituttavuus voi samaan aikaan olla mahdollisuus uuteen

ystävyyssuhteeseen ja toisaalta potentiaalinen hyväksikäyttäjä (Livingstone, Mascheroni & Staksrud 2018, 1116).

Tämän tutkimuksen kontekstina on verkko kasvuympäristönä, jossa kiinnitetään huomiota nuorten kohtaamiin jännitteisiin. Nuorten on havaittu kohtaavan verkossa monenlaisia jännitteitä, myös seksuaaliseen vihjailuun liittyviä. Jännitteisiin verkossa sisältyy sekä mahdollisuuksien että riskien havaitseminen samaan aikaan – nuorten on todettu suhtautuvan jännitteisiin pikemminkin vivahteikkaasti kuin mustavalkoisesti. (Redden & Way 2017.) Yksi jännitteistä on tasapainoilu sen välillä, osallistuako erilaisiin *online*-käytäntöihin, kuten sextingiin, vai vastustaako niitä ja muuta kenties ikäväksiikin koettua käytöstä verkossa (Redden & Way 2017, 31–33). Jännitteitä liittyy myös verkossa jakamiseen ja siitä pidättäytymiseen: nuoret haluavat säilyttää yksityisyytensä, mutta silti samaan aikaan jakavat monenlaista sisältöä sosiaalisessa mediassa (Agosto & Abbas 2017, 355–356). Verkon riskien ja mahdollisuuksien välillä tasapainoiluun luokin oman jännitteensä juuri se, että verkossa nuoret haluavat sekä näkyä että pysyä turvassa eli pyrkivät samaan aikaan tavoittelemaan kehuja ja tunnustusta, mutta välttämään kritiikkiä ja pilkkaa (Berriman & Thomson 2014, 594–595).

Niin riskeistä seuraavat haitat kuin mahdollisuuksista seuraavat edut vaikuttavat nuorten hyvinvointiin monin tavoin vuorovaikutuksessa nuoren identiteetin ja ympäristön kanssa (Livingstone ym. 2018, 1115–1116). Riskeissä ja mahdollisuuksissa pitäytyvän tarkastelun lisäksi tässä tutkimuksessa pyritään huomioimaan, miten verkko on läsnä kaikkialla nuorten elämässä. Verkossa navigointi on heidän elämänsä, ei erillinen osa-alue, johon ”*offline*-elämä” mukautetaan (Way & Redden 2017, 129). Tutkimuksen ei tulisiikaan enää tarkastella vain nuorten suhdetta internetiin mediana, vaan nuorten suhdetta maailmaan, joka välittyy verkon kautta erilaisin ja muuttuvin tavoin (Livingstone ym. 2018, 1117).

Nuorilla on todettu olevan monenlaisia keinoja hallita verkon riskejä ja haittoja. Tällaisia hallintakeinoja ovat esimerkiksi anonyyminä pysytteleminen (Keipi 2014), tiettyjen sivustojen välttely, vain tuttujen lisääminen kavereiksi tai seuraajiksi (Dunkels 2008), häiritsevän viestin huomiotta jättäminen tai poistaminen, pyrkimys estää häiritsevien viestien lähettäjä ja kertoa tapah-

tumista kaverille tai jollekin aikuiselle (Priebe, Mitchell & Finkelhor 2013; Staksrud & Livingstone 2009).

Myös aikuislähtöinen turvataitokasvatus on pyrkinyt edistämään nuorten selviytymistä verkon vaaroissa. Suomessa turvataitokasvatus sisältyy esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin (2014 & 2018). Sen päämääränä on nuorten kehityksen ja kasvun tukeminen, voimavarojen vahvistaminen ja tiedon lisääminen esimerkiksi seksuaalioikeuksista (Aaltonen 2012, 11–12). Turvataidot ovat konkreettisia ja hyvin käytännönläheisiä taitoja, joiden avulla lapsi ja nuori oppii toimimaan vaaratilanteissa, myös verkossa. Ne vahvistavat kykyä sekä tunnistaa vaaratilanteita että toimia niissä. (Kalland ym. 2019, 140.) Usein turvataitokasvatuksen ydinviesti on seuraava: sano ei, poistu ja kerro luotettavalle aikuiselle (esim. Lajunen, Andell, Jalava, Kemppainen, Pakkanen & Ylenius-Lehtonen 2012). Turvataitokasvatuksen voi katsoa kuuluvan osaksi kokonaisvaltaisempaa seksuaalikasvatusta. Seksuaalikasvatuksen laajempänä tavoitteena on tukea ja suojella seksuaalista kehitystä laaja-alaisesti ja ikätasoisesti varhaislapsuudesta aikuisuuteen. Sillä tarkoitetaan seksuaalisuuden tiedollisten, tunnepitoisten, sosiaalisten, vuorovaikutteisten ja fyysisten näkökohtien oppimista (WHO 2010, 19).

Turvataitokasvatuksella on yhteisiä rajapintoja mediakasvatuksen kanssa (Aaltonen 2012, 11) ja tämän yhteyden voi katsoa korostuvan ajassa, jossa verkko seksuaalisen häirinnän ympäristönä on merkittävä. Verkossa toimimiseen liittyvän turvataitokasvatuksen päämäärien saavuttamiseen vaikuttaa se, että jotkin aikuisten silmissä vaaralliset asiat kuten pornolle altistuminen tai nettitutun tapaaminen saattavat nuorten mielestä olla pääasiassa harmitonta ja hauskaa (Staksrud & Livingstone 2009, 382). Aikuisten ja nuorten näkemykset verkkoympäristön vaarojen ja mahdollisuuksien tasapainosta poikkeavat usein toisistaan, kun aikuiset tulkitsevat vaaroiksi nuorten silmissä harmitomia tai myönteisiä ilmiöitä. Tähän saattavat toisaalta olla yhteydessä myös nuorten mahdollisesti puutteelliset tiedot seksuaalioikeuksista ja esimerkiksi seksuaalisen hyväksikäytön laittomuudesta myös verkossa.

Teoreettisesti tässä tutkimuksessa lähestytään nuorten verkossa kohtamia jännitteitä ja niihin liittyviä neuvotteluja toimijuuden käsitteen avulla. Toimijuuden käsitteellä viitataan yleensä yksilöiden kykyyn tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä, samalla tasapainotellen erilaisten mahdollisuuksien ja ra-

joitusten verkostossa (Gordon 2005, 115–118). Koska ihminen ei toimi ja tee valintojaan tyhjiössä, määrittävät usein tiedostamattomat sosiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset ja aineelliset edellytykset yksilön valintoja sekä rajoittavat mahdollisuuksia. Toimijuus myös liitetään aina jollakin tavalla valtaan. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 14.) Voi sanoa, että toimijuus tarkoittaa ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa sekä niiden suhdetta yhteiskunnallisiin rakenteisiin (Jyrkämä 2008, 191). Nuorisotutkimuksessa toimijuuden käsitettä on käytetty monin eri tavoin (Coffey & Farrugia 2014, 462–464), mutta yleisesti nuorten toimijuutta tutkittaessa on huomioitu, miten ikävaiheeseen liitetyt oikeudet ja velvollisuudet rajoittavat nuorten toimijuutta (Juvonen 2015, 43–46).

Tässä tutkimuksessa valittiin tarkemmaksi kehikoksi toimijuuden modaliteettiteoria. Se on peräisin semioottisesta sosiologiasta, jota muun muassa A. J. Greimas on kehittänyt. Modaliteetit ilmenevät teoissa ja puheessa ja ne liittyvät toimijuuden mahdollisuuteen ja vaihtoehtoisuuteen tai velvoitteeseen. (Greimas 1982.) Modaliteettiteoria mahdollistaa toimijuuden näkemisen moniulotteisena ilmiönä samalla kun se ottaa huomioon ihmisen ja ympäristön vuorovaikutussuhteen (Romakkaniemi 2010, 138).

Modaalisuuden perusulottuvuuksiksi on katsottu osaaminen, kykeneminen, haluaminen ja täytyminen (Greimas 1982, 15). Näiden lisäksi jotkut tutkijat ovat muodostaneet modaliteettien alatyyppejä tai lisäulottuvuuksia, kuten tunteminen ja voiminen (Jyrkämä 2007; Romakkaniemi 2010). Nuorten seksuaalista häirintää ilmiönä tarkasteltaessa myös nämä kaksi alatyyppiä näyttävät tarpeellisina. Seksuaalisuuteen ja häirintään liittyvät ilmiöt ovat herkästi tunteita nostattavia. Voida-ulottuvuus eli tilanteen avaamat mahdollisuudet (Jyrkämä 2008, 195) taas voi tuoda esiin juuri verkkoympäristölle tyypillisiä piirteitä seksuaalisen häirinnän ympäristönä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan verkon seksuaaliselle häirinnälle annettuja merkityksiä sekä sitä, miten kyetä-, täytyä-, voida-, tuntee-, haluta- ja osata-ulottuvuudet näkyvät nuorten tarinoissa seksuaalisesta häirinnästä. Näitä ulottuvuuksia tarkastelemalla pyritään tekemään näkyväksi toimijuuden käsitteellistymistä sekä seksuaaliseen häirintään liittyviä selviytymiskeinoja nuorten tarinoissa. Modaliteettimallin lähtökohta on, että mainitut kuusi ulottuvuutta ovat toisistaan erillään mutta toisiinsa kytkeytyneitä –

toimijuus rakentuu kuuden ulottuvuuden kokonaisdynamiikasta vuorovai-
kutuksessa yhteiskunnallisten rakenteiden kanssa (Jyrkämä 2008, 195–196).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella seksuaalista häirintää verkossa ja siihen kytkeytyvää toimijuutta 13–15-vuotiaiden nuorten näkö-
kulmasta, koska ilmiön syvällisempi ymmärtäminen on edellytys toimivien
selviytymiskeinojen tukemiselle. Tutkimuksen rajaus pitää sisällään kaiken-
laisen nuorten verkossa kohtaaman seksuaalisen häirinnän. Kokonaiskuvan
lisäksi tarkennetaan nuorten toimijuuden ulottuvuuksiin verkon jännitteisis-
sä tilanteissa. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia merkityksiä nuoret antavat seksuaaliselle häirinnälle verkos-
sa?
2. Miten toimijuus rakentuu nuorten tarinoissa verkon seksuaalisen häi-
rinnän tilanteessa?

Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimusaineisto (N = 53) kerättiin joulukuussa 2018 ja tammikuussa 2019
eläytymismenetelmällä isossa yläkoulussa Pirkanmaalla. Vastaajina olivat
13–15-vuotiaat kahdeksaluokkalaiset nuoret kolmelta eri luokalta. Taustatie-
toina selvitettiin vastaajien ikää ja sukupuolta avoimilla kysymyksillä. Vastaa-
jajoukosta 49 prosenttia (n = 26) ilmoitti sukupuolekseen tyttö, 47 prosenttia
(n = 25) poika ja 4 prosenttia (n = 2) muu.

Juuri kahdeksaluokkalaiset nuoret ovat mielekäs kohdejoukko verkon
seksuaalista häirintää tutkittaessa, sillä sekä seksuaalisen häirinnän koke-
mukset (Ikonen & Halme 2018) että nuorten keskinäinen *sexting*-viestittely
(Madigan, Ly, Rash, Van Ouytsel & Temple 2018) lisääntyvät huomattavasti
tässä ikävaiheessa.

Aineiston keruuseen oli saatu lupa oppilaiden vanhemmilta sekä kou-
lun rehtorilta. Aineiston keruu toteutettiin kahdella terveystiedon ja yhdellä
maantiedon oppitunnilla. Oppilaille kerrottiin, että tutkimus liittyy nuoriin
ja sosiaaliseen mediaan. Heille kerrottiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta
ja anonymiteetin säilymisestä. Tilanteessa myös tarkennettiin, etteivät esi-
merkiksi koulun opettajat saa vastauksia luettavakseen eikä vastauksia arvos-

tella. Ohjeistukseen, kirjoittamiseen ja lyhyen loppukeskusteluun käytettiin aikaa kokonainen 45 minuutin oppitunti, jolla luokan opettaja oli läsnä. Vastausten kirjoittamiseen nuorilta meni aikaa noin viidestä minuutista puoleen tuntiin. Oppilaat kirjoittivat vastauksensa A4-kokoiselle paperille, jonka toisen puolen yläosaan oli tulostettu jompikumpi kehyskertomusversio.

Aineistonkeruu juuri koulussa on tavallista nuoria tutkittaessa sen käytännöllisyyden ja nuorten helpon tavoitettavuuden vuoksi. Paikkana se ei kuitenkaan ole metodologis-eettisesti neutraali tai viaton valinta. Tutkimuspaikan, koulun, valtasuhteet ja rakenteet ovat läsnä tutkimustilanteessakin. (Strandell 2010, 99–100.) On mahdollista, että koulukonteksti ohjasi vastaajien ajatuksia esimerkiksi koulun terveystiedon oppituntien tai turvataitokeskustelujen suuntaiseen vastaamiseen. Nuorten kirjoittamat fiktiiviset kertomukset eivät myöskään välttämättä anna kuvaa siitä, millaisia kokemuksia nuorilla aiheesta tosiasiaassa on.

Eläytymismenetelmälle tyypillisesti vastaajia pyydettiin toinen kahdesta kehyskertomuksesta luettuaan kirjoittamaan tarinalle jatkoa. Aiempien tutkimusten perusteella (esim. Ollila 2008; Särkelä & Suoranta 2016) eläytymismenetelmän on havaittu sopivan myös yläkouluikäisten käsitysten tarkasteluun.

Kehyskertomusten muotoilussa käytettiin tietoa siitä, miten aikuisten tekemä nuorten seksuaalinen houkuttelu tavallisesti etenee verkossa: kehuista tutustumiseen ja seksuaalisiin vihjailuihin ja pyyntöihin usein melko lyhyen ajan sisällä (esim. Kloess ym. 2017; Winters ym. 2017). Kehyskertomukset muotoiltiin kuitenkin siten, että niiden perusteella vihjailevasti viestivä nimi-merkki voi aivan yhtä hyvin olla nuoren ikätoveri. Kehyskertomuksia varioitiin päähenkilön kokeman tilanteen lopputuloksen mukaan: kaikki päättyi lopulta joko hyvin tai epämiellyttävästi. Tällä varioinnilla tavoiteltiin erilaisen toimijuuden ulottuvuuksien esiin saamista vastauksissa. Kehyskertomukset olivat:

- A) 15-vuotias Puro saa älypuhelimensa ilmoituksen uudesta kommentista. Nimimerkki ”Xxx” on jättänyt mukavan kehun Puron postaamaan selfieen. He alkavat jutella yksityisviesteillä. Pian ”Xxx” alkaa kysellä Puron henkilökohtaisia asioita vihjailevaan sävyyn. Muutaman päivän viestittelyn jälkeen ”Xxx” pyytää Puroilta alusvaatekuvan. Paljon myö-

hemmin Puro ajatteli, että kaikki päättyi lopulta hyvin. Kirjoita pieni tarina siitä, mitä tapahtui ja miten Puro toimi.

- B) 15-vuotias Puro saa älypuhelimensa ilmoituksen uudesta kommentista. Nimimerkki ”Xxx” on jättänyt mukavan kehun Puron postamaan selfieen. He alkavat jutella yksityisviesteillä. Pian ”Xxx” alkaa kysellä Puron henkilökohtaisia asioita vihjailevaan sävyyn. Muutaman päivän viestittelyn jälkeen ”Xxx” pyytää Puroilta alusvaatekuvan. Paljon myöhemmin Puro ajatteli, että kaikki päättyi lopulta epämiellyttävästi. Kirjoita pieni tarina siitä, mitä tapahtui ja miten Puro toimi.

Kehyskertomukseen valittu nimimerkki ”Xxx” ei paljasta viestijän ikää, sukupuolta tai muitakaan ominaisuuksia, sillä nuorten omille merkityksenannoille haluttiin jättää mahdollisimman paljon tilaa. Tämä valinta tehtiin silmällä pitäen sitä, että jo yksinään nimimerkin taustalla oleva henkilö on yksi mahdollisista tarinan jännitteistä. Niin ikään päähenkilö Puron nimi on sukupuolineutraali, jotta eri sukupuolia edustavien vastaajien eläytyminen kertomukseen olisi mahdollisesti helpompaa. Kehyskertomuksessa ei myöskään ole määritelty tarkempaa tapahtumapaikkaa, tiettyä sosiaalisen median alustaa. Myös tällä valinnalla pyrittiin jättämään tilaa nuorten omille tulkinnoille ja kenties ohjaamaan ajatuksia vastaajalle itselle tutuimpiin alustoihin.

Kehyskertomuksen variaatiot jakautuivat vastaajille sattumanvaraisesti ja lopullisessa aineistossa vastauksia ensimmäiseen kehyskertomukseen oli 27 ja toiseen 26. Vastaajien kirjoittamien tarinoiden pituus vaihteli yhdestä virkkeestä kahden sivun mittaan. Kaikkia vastauksia voitiin käyttää analyysivaiheessa.

Kehyskertomukseen vastaaminen saattoi aiheensa vuoksi hämmentää joitain nuoria. Tutkimukseen osallistuminen ei saisi hankaloittaa siihen osallistuvien nuorten elämää (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 16). Sen vuoksi vastausten keräämisen jälkeen oli valmisteltu noin kymmenen minuutin mittainen purkukeskustelu. Vastaajilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä ja kommentteja tutkijalle. Tämän jälkeen purkutilanteessa keskusteltiin ja käytiin läpi erilaisia selviytymiskeinoja ja toimintavaihtoehtoja, joita Puro olisi tilanteessa voinut käyttää kokiessaan nimimerkki ”Xxx”:n viestit epämieluisina.

Nuorten tutkimuksen keskeinen eettinen jännite kiteytyy osallisuus- ja suojelunäkökulmiin: nuoria tulee yhtäältä suojella tutkimukselta sen mahdol-

listen vahingoittavien haittojen ehkäisemiseksi ja toisaalta nuorten osallistumista tutkimukseen tulee tukea mahdollisimman monipuolisesti (Ellonen & Pösö 2010, 192). Kumpaakin näkökulmaa pyrittiin toteuttamaan tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta painottamalla ja nuorisolähtöisellä, toimijuutta tarkastelevalla otteella. Suojelunäkökulma pyrittiin lisäksi ottamaan huomioon aineiston keruun purkukeskustelun toteutuksessa.

Aineiston analyysi aloitettiin puhtaaksikirjoittamalla vastaukset yhdeksi tiedostoksi. Koko aineisto on yhteensä 3390 sanan mittainen ja keskimääräisessä tarinassa on 64 sanaa. Aineiston analyysissä sovellettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aluksi tarkasteltiin seksuaalisen häirinnän kuvailua tarinoissa yleisellä tasolla eli sitä, mitä nuoret ylipäänsä nostivat esiin vastauksissaan. Seuraavaksi tarkasteltiin vastaajien seksuaaliseen häirintään sisällyttämiä eri elementtejä luokitellen ja kvantifioiden. Yleisen tason tarkastelua, luokittelua ja kvantifiointia tehtiin ensin koko aineistoa yhtenäisenä ja sitten kumpaakin kehyskertomusversiota erikseen tarkastellen. Näiden vaiheiden jälkeen luotiin tyyppikuvaukset kehyskertomusversioitain. Tyyppikertomusten avulla on mahdollista tiivistää aineiston ydinsisältö (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämä toteutettiin lukemalla eri kehyskertomusten pohjalta kirjoitettuja tarinoita itsenäisesti, minkä jälkeen koottiin kummallekin versiolle tyypillisiä tarinoiden piirteitä. Näitä kehyskertomukselle tyypillisiä piirteitä osuvasti kuvaavia sitaatteja yhdistelemällä muodostettiin kaksi tyyppikertomusta. Toimijuuden rakentumista aineistossa lähestyttiin etsimällä aineistosta ilmauksia, jotka sopivat kuuteen toimijuuden ulottuvuuteen: kyetä, täytyä, voida, tuntea, haluta ja osata (Jyrkämä 2008). Tässä vaiheessa käytettiin luokittelun ja kvantifioinnin jälkeen myös laajempien ala- ja yläluokkien koostamista niiden ulottuvuuksien kohdalla, joihin liittyy aineistoa oli runsaammin.

Tulokset

Ensimmäiseksi tarkastellaan, millaisia merkityksiä nuoret antavat seksuaaliselle häirinnälle verkossa. Aineiston tarinoissa Puron kohtaama tilanne eteni eri tavoin. Yhdessäkään yhteydenpitoa nimimerkki Xxx:n kanssa ei kuvattu alusta loppuun myönteisenä, yhteisymmärryksessä tapahtuvana

sexting-viestittelynä. Kohtaaminen kuvattiin aineistossa seksuaaliseksi häirinnäksi, jonka muodot vaihtelivat tarinasta toiseen. Joissakin tarinoissa (n = 9/53) kuvattiin kehyskertomusta laajemmin selvästi nuoren houkutteluun eli *groomingiin* sopivia strategioita: ulkonäön kehumista, lohdutusta ja kuunte-
lua, kontaktin syventämistä ja sen jälkeen seksuaalisiin teemoihin siirtymistä (Kloess ym. 2017). Toisaalta useimmissa tarinoissa houkuttelusta ei kirjoit-
tettu kehyskertomuksessa kuvattua laajemmin. Seksuaalisten teemojen esiin
ottaminen heti viestittelyn alussa on todettu tyypilliseksi aiemmissa tutki-
muksissa *grooming*-tilanteista (esim. Winters ym. 2017). Joissakin tarinoissa
(n = 9/53) kuvattiin niin kutsuttua *sexortion*-ilmiötä eli seksuaalisilla kuvilla
kiristämistä, missä ensimmäisen arkaluontoisen kuvan saanut nimimerkki
Xxx koettaa kiristämällä ja uhkailemalla saada nuoren lähettämään lisää ku-
via (Acar 2016).

Tarinoissa seksuaalisen häirinnän tekijä, nimimerkki Xxx, oli tarinas-
ta riippuen joko Puron ikätoveri tai aikuinen. Valtaosassa tarinoista hänen
ikänsä jäi arvoitukseksi. Hänet kuvattiin mieheksi tai hänen sukupuoltaan ei
kerrottu. Tutkimusten mukaan valtaosa nuoria verkossa seksuaalisesti häirit-
sevistä aikuisista onkin miehiä (Babchishin, Hanson & Hermann 2011). Kol-
messa tarinassa Xxx:n tarkennettiin olevan pedofiili, vaikka pedofiililla tar-
koitetaankin esimurrosikäisistä seksuaalisesti kiinnostunutta henkilöä (esim.
Seto 2004). *Groomingille* tyypillisesti tarinoissa kuvattiin nimimerkin vaikut-
taneen aluksi kivalta tyypiltä, ymmärtäväiseltä, mukavalta ja mystiseltäkin
ennen viestien siirtymistä seksuaalisiin teemoihin. Yhdessäkään tarinassa ei
otettu kantaa häiritsijän etniseen taustaan tai kansallisuuteen.

Puro puolestaan kuvattiin joko tyttönä tai hänen sukupuoleensa ei otet-
tu kantaa. Seksuaalinen häirintä verkossa on sukupuolitunut ilmiö ja sen
uhreiksi joutuvat tosiasiaassakin useammin tytöt kuin pojat (esim. Ikonen &
Halme 2018).

Tarinoissa Puro kuvattiin sekä toimijana että uhrina. Verkossa seksuaa-
lisen häirinnän uhriksi joutuneiden nuorten on havaittu kärsivän trauma- ja
masennusoireista (Mitchell, Finkelhor, Wolak, Ybarra & Turner 2011; Say ym.
2015), hämmennyksestä ja peloista sekä etäännyvän perheestään (Whittle,
Hamilton-Giachrisis & Beech 2014). Aineistossa uhriudesta kertoivat Puron

kokemat pelon, ahdistuksen ja häpeän tunteet, maineen menetyt ja tapahtumien negatiiviset seuraukset.

Tarinoissa alusvaatekuvien lähettämisen tyyppillinen seuraus oli kuvien leviäminen netissä. Kuvien leviämiseen liittyi usein kuvissa olevan nuoren maineen turmeltuminen etenkin koulukavereiden silmissä. Tarinoissa kuvatut muita seurauksia kuvien lähettamisestä oli useita: 1) Xxx alkaa pyytää tai jo saamallaan kuvilla kiristää lisää alusvaate- tai alastonkuvia, 2) kuvia lähettänyt nuori vastaanottaa itse vastineeksi vähäpukeisen tai alastonkuvan sekä 3) Puroa alkaa kaduttaa ja hänelle tulee paha olo. Yhdessä tarinassa kuvien lähettämisen seurauksena Puro ja Xxx päätyivät tapaamaan, jolloin Puro joutui raiskauksen uhriksi.

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu nuorten osoittavan verkon seksuaalisen häirinnän kohteeksi joutuvia ikätovereitaan kohtaan sekä sympatiaa että syyllistämistä (esim. Jorge & Farrugia 2017; Ringrose, Harvey, Gill & Livingstone 2013). Nuoret syyllistävät uhria varsinkin tilanteissa, joissa ikätoverilla katsotaan olleen mahdollisuus toimia toisin (Agosto & Abbas 2017). Tämä koskee eritoten suhtautumista tyttöjen uhriutumiseen (Ringrose ym. 2013). Kyseinen kaksinaismoraali oli havaittavissa myös tämän tutkimuksen muutamissa tarinoissa – Puron kuvattiin lähettävän alusvaatekuvan omaa tyyperyyttään tai ajattelemattomuuttaan, minkä seurauksena hän joutui pahoihin vaikeuksiin: *Puro oli tyhmä tyttö ja lähetti Xxx:lle heruja. Xxx laittoi herut jakoon Puron naama näkyi kuvissa Puroilta meni maine ja kaverit.*

Kehyskertomuksen variointi eli häirintätilanteen päättyminen hyvin tai epämiellyttävästi näkyi nuorten tarinoissa etenkin siinä, lähettikö Puro lopulta pyydetyn alusvaatekuvan vai ei. Kun tarina päättyi hyvin, vain kuudessa tarinassa päähenkilö lähetti alusvaatekuvan. Epämiellyttävästi päättyneessä vaihtoehdossa Puro lähetti kuvansa 13:ssa tarinassa.

Nuorten kirjoittamista tarinoista konstruointiin kaksi tyyppitarinaa, yksi kummankin kehyskertomuksen vastauksista. Tyyppitarinat on rakennettu aineiston tarinoiden suorina lainauksina yhdistellen. Näihin tyyppitarinoihin on tiivistetty aineiston tyyppilliset elementit, jotka kummankin kehyskertomuksen vastauksissa olivat pitkälti myös yhteisiä.

A) Puro oli hämmentynyt ja mietti muutaman päivän mitä vastaisi tai vastaisiko ollenkaan. Puro päätti, ettei laita kuvaa, koska ajatteli siitä tu-

levan ongelmia. Hän tietää, että Xxx voi olla kuka tahansa. Puro esti ja ilmiantoi Xxx:n. Hän varoitti kavereitaan Xxx:stä ja kertoi vanhemmilleen miten toimi ja asia oli ok. Asiasta ilmoitettiin vielä poliisille.

B) Aiemmin mukavanoloinen Xxx pyysi hänestä kuvaa alusvaatteissa. Eihän Xxx alusvaatekuvilla mitään pahaa tekisi, eihän? Puro ujusteli hiukan mutta päätti että ei mitään tapahtuisi jos Xxx laittaisi myös. Xxx alkoi kiristämään Puroa kuvalla ja sanoi: ”Jos et lähetä enempää kuvia jaan kuvasi nettiin”. Paniikissa Puro esti käyttäjän. Pian kuva on koko koulun nähtävillä.

Tarinoista muutama päättyi opetukseen, yleiseen ohjeeseen tai helpottuneeseen toteamukseen, että varomattomamman toiminnan seurauksena Puro olisi saattanut joutua vaikeuksiin. Näissä opetuksissa varoitettiin tuntemattomille viestittelystä ja alusvaatekuvien lähettelystä sekä suositeltiin kertomaan epäilyttävistä tilanteista luotettaville aikuisille; näissä opetuksissa kuului perinteisen turvataitokasvatuksen ääni. *Puro suosittelee kertomaan epäilyttävistä tilanteista aina jollekin luotettavalle aikuiselle, joka voi ottaa ohjat käsiin!*

Seuraavaksi vastataan toiseen tutkimuskysymykseen ja kuvataan toimijuuden rakentumista nuorten tarinoissa verkon seksuaalisen häirinnän tilanteessa. Toimijuuden modaliteettiteorian (Jyrkämä 2008) kuutta ulottuvuutta käytetään apuna jäsentämään tarinoista löytyviä toimijuuden eri puolia. Taulukossa 1 on kuvattu nämä jäsenyys tiivistetysti.

Taulukko 1. Nuorten toimijuuden ulottuvuudet verkon seksuaalisen häirinnän tilanteessa.

OSATA: taidot	TUNTEA: tunteet	HALUTA: päämäärät
Teknologinen strategia Sosiaalinen strategia Jämäkkyys strategiana Luova strategia	Hämmennys ja ahdistus Pelko, paniikki ja häpeä seurauksista Kiinnostus häiritsijää kohtaan Mielihyvää saaduista kehuista	Turvassa pysyminen Poissa ongelmista pysyminen Maineen varjeleminen Kehujen ja ihailun saaminen
VOIDA: vaihtoehdot, mahdollisuudet	KYETÄ: psyykkiset ja fyysiset	TÄYTYÄ: pakot, rajoitteet
Verkkoympäristön mahdollistama harkinta-aika ennen toimintaa Sovellusten tarjoamat suojautumiskeinot	Pelon ja häpeän voittaminen Toiminta ahdistuksesta huolimatta	Maineen varjeleminen Ikä

Osata-ulottuvuus viittaa tietoihin ja taitoihin, joita ihminen on elämänsä aikana hankkinut (Jyrkämä 2008, 195). Näitä osaamisia voidaan aineiston perusteella kutsua turvataidoiksi. Kuudesta ulottuvuudesta osata-ulottuvuus nousi keskeisimmäksi kehyskertomusversiosta riippumatta: aineistossa Purolla kuvattiin olevan monipuolista osaamista itsensä suojaamiseen. Turvataitoja kuvattiin kuitenkin runsaammin kehyskertomusversiossa, jossa kaikki päättyi lopulta hyvin (A). Näissä tarinoissa toimijuus näyttäytyi vahvempaan kuin versiossa, jossa kaikki päättyi lopulta epämiellyttävästi. Tarinoissa esiintyvät turvataidot kategorisoitiin teemoittain neljään luokkaan, jotka on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Turvataidot A- ja B-tarinoissa.

	A (n=27)	B (n=26)	yht. (n=53)
1. Teknologinen strategia	21	10	31
Käyttäjän estäminen	13	6	19
Käyttäjän ilmiantaminen	5	2	7
Todistusaineiston tallentaminen kuvakaappauksena	1	2	3
Käyttäjätilin muuttaminen yksityiseksi	2	2	4
2. Sosiaalinen strategia	16	11	26
Vanhemmille kertominen	8	3	11
Poliisille tai nettipoliisille ilmoittaminen	6	5	11
Avun pyytäminen kavereilta	1	1	2
Koulun henkilökunnalle kertominen	1	1	2
3. Jämäkkyys strategiana	10	7	17
Kuvien lähettämisestä kieltäytyminen tai pyyntö lopettaa viestittely	10	7	17
4. Luova strategia	4	2	6
Alusvaatekuvan sijaan jonkin muun kuvan lähettäminen	2	2	4
Pyytää ensin Xxx:n kuvaa, muttei lähetäkään omaa kuvaa	1	0	1
Kysymysten kiertely	1	0	1

Aineistossa Puron turvataidot jakautuivat 1) teknologiseen strategiaan eli sovellusten tarjoamiin keinoihin, 2) sosiaaliseen strategiaan eli tuen ja avun pyytämiseen, 3) jämäkkyteen strategiana eli kieltäytymiseen sekä 4) luovaan strategiaan eli häiritsijän petkuttamiseen. Kaikkiaan aineiston turvataidot olivat monin tavoin samoja kuin aiemman tutkimuksen perusteella nuorilla on havaittu olevan (esim. Priebe ym. 2013; Staksrud & Livingstone 2009, 379) ja painottuivat sovellusten tarjoamiin keinoihin kuten häiritsijän estämiseen ja ilmiantamiseen.

Perinteisestä turvataitokasvatuksesta poiketen aineistosta tuli esiin suojautumiskeinona häiritsijän petkuttaminen tai hänen kustannuksellaan pilailu esimerkiksi lähettämällä pyydetyn alusvaatekuvan sijaan kuva omasta keskisormesta tai alusvaatemainoksesta. Tällaisia luovia suojautumiskeinoja, kuten huumorin käyttöä, on kuvattu myös aiemmassa tutkimuksessa (Vitis & Gilmour 2017). Muutoinkin on havaittu, että nuoret ovat oppineet monet verkossa käyttämistään turvataidoista ilman aikuisia, oman kokemuksen ja kokeilun kautta (Dunkels 2008).

Nuorten tarinoissa apua ja tukea häirintätilanteeseen pyydettiin vanhemmilta (n = 11/53) ja poliisilta (n = 11/53). Vain kahdessa tarinassa käännettiin koulun henkilökunnan puoleen. Yhdessä tarinassa Puro pyysi apua kavereiltaan. Tarinoissa kavereiden kanssa kyllä keskusteltiin asiasta ja heitä esimerkiksi varoitettiin Xxx-nimimerkistä. Eri tutkimusten mukaan kaikenlainen nuorten kohtaama seksuaalinen häirintä tai hyväksikäyttö ei läheskään aina tule aikuisten tietoon ja useimmiten syynä on se, ettei nuori itse pidä tapahtunutta vakavana (Lahtinen, Laitila, Korkman & Ellonen 2018) – tämä korostuu nimenomaan silloin, kun seksuaalinen häirintä tapahtuu verkon välityksellä eikä kasvokkain (Fagerlund ym. 2014, 186). Muita syitä kertomatta jättämiseen ovat esimerkiksi nuoren kokemus pelko, häpeä tai tunne siitä, ettei kukaan ole kiinnostunut tai, ettei kertomisesta olisi apua (Aaltonen 2006, 374–379; Fagerlund ym. 2014, 187). Nimenomaan verkon kautta seksuaalisen häirinnän ja hyväksikäytön uhriksi joutuneen nuoren häpeän tunteet kytkeytyvät usein siihen, että on itse ollut aktiivinen (Pelastakaa Lapset 2012, 23). Lisäksi nuoren pelko siitä, että vanhemmat alkavat rajoittaa netin käyttöä, saattaa estää kertomasta häirinnästä (Dunkels, Frånberg & Hällgren 2011).

Useissa tarinoissa esiintyi monia eri turvataitoja: *Puro päätti tehdä ilmiannon kyseisen sovelluksen ylläpitäjille. Hän varoitti kavereitaan Xxx:stä ja Puron lähipiiri & Puro estivät Xxx:n. Hän kertoi vanhemmilleen miten toimi ja asia oli ok, mutta vanhemmat käskivät nyt Puroa tekemään tilistään yksityisen ja estämään tuntemattomien ihmisten pääsyn katsomaan kuvia. Vain muutamissa tarinoissa Purolla ei tilanteessa ollut mitään osaamisia, jolloin seuraukset olivat tuhoisia: Hän pisti, mies halusi lisää, Puro pisti, sitten mies raiskasi Puron.*

Turvataidot eli edellä kuvattu toimijuuden osata-ulottuvuus korostui nuorten tarinoissa, sillä vain seitsemässä tarinassa 53:sta ei ollut lainkaan mainintoja Puron käyttämistä turvataidoista. Seuraavassa kuvataan muiden toimijuuden ulottuvuuksien näkymistä aineistossa. Niistä tuntea-ulottuvuuteen liittyviä mainintoja oli 27 tarinassa (yhteensä 62 mainintaa), haluta-ulottuvuuteen 21 tarinassa (21 mainintaa), voida-ulottuvuuteen 31 tarinassa (33 mainintaa) ja kyetä- sekä täytyä-ulottuvuuksin kuhunkin alle 20 tarinassa.

Tuntea-ulottuvuus liittyy ihmisen arvioihin, arvostuksiin ja tunteisiin (Jyrkämä 2008, 195). Tämän modaaliteetin kuvaukset aineistossa olivat rikkaita ja painoutuivat negatiivisina koettuihin tunteisiin. Aineistossa kuvattiin Puron tunteita suhteessa hänen vastaanottamaansa pyyntöön lähettää alusvaatekuva ja tilanteen seurauksiin. Nuorten tarinoissa alusvaatekuvan pyytäminen herätti Purossa lähinnä *hämmennystä, ihmetystä ja ahdistusta*. Puron vastaanottamat keuhut taas *lämmittivät mieltä, tuntuivat hyvälle* ja Puro oli *otettu saamastaan huomiosta*. Voimakkaimpia tunnereaktioita kuvattiin liittyvän valokuvien leviämiseen hallitsemattomasti verkossa sekä muihin tilanteen seurauksiin, kuten kiristykseen ja uhkailuun. Aineistossa kuvattiin, että tällaisissa tilanteissa Puro *panikoi, hätääntyi, järkyttyi*, oli *kauhuissaan* ja häntä *nolotti, pelotti* ja *karmi* sekä hänellä oli *paha mieli* ja *huono olo*. Aineiston tarinoissa kuvatut tunteet mukailevat verkon seksuaalisen häirinnän uhrien tosiasiaassakin kokemia (esim. Whittle ym. 2014): keuhuihin liittyvää mielihyvää ja kiinnostusta keuhjaa kohtaan, seksuaalisiin pyyntöihin liittyvää hämmennystä ja ahdistusta sekä seurauksiin liittyvää paniikkia ja pelkoa.

Haluta-ulottuvuus liittyy ihmisen motivaatioon, tahtomiseen, päämääriin ja tavoitteisiin (Jyrkämä 2008, 195). Tarinoissa kuvattiin Puron päämääriä suhteessa omaan turvallisuuteensa, häntä verkossa häiritsevään nimimerk-

kiin ja suhteessa ikätovereihin. Puron tavoitteiden kuvaukset olivat aktiivisen toimijuuden kuvauksia. Valtaosassa tarinoita Puro ei halunnut lähettää kuvaansa tuntemattomalle nimimerkille, mutta syitä ei avattu tarkemmin. Tarinoissa tuli kuitenkin esiin Puron päämääriä kieltäytymiselleen: halu pysyä turvassa ja olla joutumatta ongelmiin. Myös se, että nimimerkki ”Xxx” oli Purolle tuntematon, vaikutti Puron haluun kieltäytyä kuvan lähettämisestä. Puron tavoite hänen alusvaatekuvaa lähettäessään, jos tavoite kuvattiin, oli hänen halunsa ja toiveensa saada kehuja tai tuntemattoman nimimerkin kuva vastineeksi: *Hän lähetti kuvan Xxx:lle ja odotti vastaukseksi sydämiä tai Xxx:n kuvaa.*

Nuoren maineen suojele päämääränä näkyi tarinoissa, joissa Puro oli jo lähettänyt ensimmäisen kuvan ja taipui tuntemattoman nimimerkin uhkailuun tai kiristykseen lähettää lisää. Tuntemattoman nimimerkin kiristysstrategia nuoren maineen häpäisemisellä valokuvien, juorujen tai arkaluontoisten tietojen levittämisellä verkkoon toimi useassa tarinassa: —*Tämä ei ollut hyvä idea sillä Xxx alkoi kiristää Puroa, että hänen pitäisi antaa lisää kuvia tai hän julkaisisi alusvaatekuvan yhteydessä myös Puron selfien. Puro ei keksinyt muuta kuin lähettää lisää.* Maineen suojele näyttäytyi tarinoissa jopa pakottavana päämääränä. Poikien maineeseen ei yleensä liitetä moraalisia sivumerkityksiä, kun tytöille seksuaalista mainetta käytetään laajemminkin heidän arviomiseensa (Aaltonen 2011, 272). Seksuaalisuuteen liittyvän kaksinaismoraalin vuoksi erityisesti tyttöjen maineen on havaittu olevan vakavasti uhattuna, jos seksuaalisävytteinen viestittely paljastuu muille (Ringrose ym. 2013). Puro oli joissain tarinoissa valmis itseään ahdistaviin, pelottaviin ja vaarallisiksi kokemiinsa ratkaisuihin pyrkiessään säilyttämään maineensa ikätoverien silmissä.

Voidea-ullottuvuus eli tilanteen ja tilanteessa ilmenevien tekijöiden avaat mahdollisuudet (Jyrkämä 2008, 195) näyttäytyivät tarinoissa pitkälti seksuaalisen häirinnän tapahtumapaikan eli verkkoympäristön tuottamina vaihtoehtoina. Aineistossa kuvattiin, miten verkko salli aikaa ja tilaa harkinnalle. Ehdottelevan viestin jälkeen Purolle kuvattiin olevan mahdollisuus harkita toimintavaihtoehtoja sekä neuvotella sopivista toimintatavoista kaveriensä tai vanhempiensa kanssa ennen viestiin reagoimista: *Puro ei tiennyt mitä tehdä, joten kysyi sitä kaveriltaan, joka vain kielsi lähettämästä mitään*

kuvia ja käski Puron mennä puhumaan asiasta vanhemmille. Toisaalta seksuaalisen häirinnän tapahtuminen juuri verkkoympäristössä antoi mahdollisuuden käyttää aiemmin kuvattuja sosiaalisen median sovellusten tarjoamia keinoja itsensä suojaamiseen. Verkkoympäristö tapahtumapaikkana tarjosi jopa helpon ja nopean oloisen ratkaisun häirinnästä eroon pääsemiseksi: *Estin Xxx:n ja heitin kännykän pois kädestäni.* Häirinnän tapahtumapaikkana verkko siis lavensi Puron toimijuuden mahdollisuuksia.

Kyetä-ulottuvuudessa on kyse psyykkisistä ja fyysisistä kyvyistä ja kykenemisistä, ”ruumis-mielellisestä” toimintakyvystä (Jyrkämä 2008, 195). Aineistossa fyysisistä toimintakykyä ei kuvattu käytännössä lainkaan; mahdollisesti siksi, että seksuaalisen häirinnän tapahtumapaikka oli verkko. Tarinoissa Puron psyykkisen toimintakyvyn piirteet joko vahvistivat tai vaikeuttivat hänen toimijuuttaan. Psyykkisen toimintakyvyn kuvaukset liittyivät uskallukseen ja sen puutteeseen: kun Puro oli jo lähettänyt itsestään kuvan tuntemattomalle nimimerkille hän ei enää uskaltanut tai kehdannut kertoa asiasta vanhemmilleen. Toisaalta Puron psyykkisestä toimintakyvystä kertoi joissain tarinoissa hänen kykynsä pelosta ja häpeästä huolimatta lopulta kertoa tapahtuneesta aikuisille: *Tämän jälkeen Xxx vaati tapaamista. Jos he eivät tapaisi, hän lähettäisi kuvat ystävilleen ja myös muualle nettiin. Puro ei enää kestänyt, joten hän kertoi asiasta koulukuraattorille joka alkoi hoitaa asiaa eteenpäin.* Lisäksi Puron psyykkisestä toimintakyvystä kertoi tarinoissa se, että päähenkilö kykeni ahdistuksestaan tai säikähdyksestään huolimatta käyttämään osaamistaan suojautuakseen häirinnältä.

Täytyä-ulottuvuuden alueelle kuuluvat fyysiset, sosiaaliset, normatiiviset ja moraaliset esteet, pakot ja rajoitukset (Jyrkämä 2008, 195). Aineistossa nuoren ikä kuvautui tällaisena rajoitteena eli toimijuuden hidasteena. Puron vanhemmilla kuvattiin olevan sellaista päätösvaltaa ja tietoa, joka nuorelta itseltään vielä puuttui: yhteydenotto poliisin tapahtui lähes aina vanhemman kautta tai avustuksella, minkä lisäksi vanhemmat antoivat Purolle ohjeita itsensä suojaamiseen sosiaalisessa mediassa. Normatiiviseksi ja moraaliseksi pakoksi voidaan lukea myös se, että maineensa suojelemisen takia Puro antautui tuntemattoman nimimerkin kiristykselle. Kuten edellä on kuvattu, Purolle maineen suojelelu näyttäytyi useissa tarinoissa pakkona: *Puron oli pakko jatkaa, eikä enää uskaltanut kertoa vanhemmilleen.*

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin nuorten antamia merkityksiä seksuaaliselle häirinnälle verkossa sen perusteella, miten he kuvaavat tarinoissaan häirintätilannetta ja siihen kytkeytyvää toimijuutta. Tutkimuksessa verkko mielletään nuorten kasvuympäristönä ja samalla mahdollisena seksuaalisen häirinnän ympäristönä. Tässä kasvuympäristössä kiinnitettiin huomio nuorten kohtaamiin jännitteisiin ja heidän tilanteessa kuvaamiinsa taitoihin, tunteisiin, tavoitteisiin, mahdollisuuksiin, kykenemisiin ja pakkoihin. Tutkimuksen aihepiiri sivuaa kontekstinsa vuoksi mediakasvatuksen kenttää ja on otteeltaan nuorisolähtöinen ja nuorten näkökulmaa tarkasteleva. Nuorten kulttuuriin, elämäntaitoihin ja mediaympäristöissä kasvamiseen liittyvien tutkimusaiheiden onkin toivottu olevan tulevaisuudessa nuorisolähtöisen mediakasvatuksen tutkimuksen ytimessä (Vilmilä 2015, 31–33).

Nuoret kirjoittivat verkossa tapahtuvasta seksuaalisesta häirinnästä pitkälti samalla tavalla, kuin aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa on aiemmin tullut esiin. He kuvasivat häirinnän erilaisia muotoja. Kehyskertomukset saivat heidät kirjoittamaan seksuaalisesta houkuttelusta eli *groomingista*, seksuaalissävytteisillä kuvilla kiristämisestä eli *sextortionista* sekä muusta suorasuorakaisesta ehdottelusta. *Sextingistä* eli vapaaehtoisesta seksuaalissävytteisestä viestittelystä eivät nuoret tässä tutkimuksessa kirjoittaneet. Tarinoiden perusteella nuoret pitivät useimmiten häiritsijää miehenä ja häirinnän kohteeksi joutuvaa nuorta tyttönä, mikä vastaa tutkimustietoon pohjautuvaa kuvaa tyypillisimmästä asetelmasta (esim. Babchishin ym. 2011). Nuorten teksteissä verkossa seksuaalisen häirinnän tekijä oli joko ikätoveri tai aikuinen, ja usein häiritsijän tarkempi ikä ja muut ominaisuudet jäivät arvoitukseksi.

Toimijuuden ulottuvuuksia verkon seksuaalisen häirinnän tilanteessa tarkasteltiin toimijuuden modaliteettimallia (Jyrkämä 2008) käyttäen. Verkoturvataidot korostuivat nuorten toimijuuden kuvauksissa. Nuorilla näyttää olevan paljon ja monipuolisesti verkossa tapahtuvalta seksuaaliselta häirinnältä suojautumiseen tarvittavia turvataitoja ja -tietoja, mikä on tullut esiin myös aiemmassa tutkimuksessa (esim. Priebe ym. 2013; Staksrud & Livingstone 2009). Myös aineistonkeruutilanteiden purkukeskusteluissa nuoret toivat pääasiassa esiin samantyyppisiä turvataitoja kuin kirjoitetuissa tarinoissa.

Tämän tutkimuksen perusteella nuoret tunnistavat seksuaaliseen häirintään verkossa liittyviä uhkia hyvin.

Turvataidot jaettiin teknologisten, sosiaalisten, luovien ja jämäkkyteen perustuviin strategioihin. Tässä tutkimuksessa nuorten esiintuomat suojauskeinot mukailivat pitkälti turvataitokasvatuksen ohjeistuksia ”sano ei, poistu, kerro luotettavalle aikuiselle” (esim. Lajunen ym. 2012), ja erityisen runsaasti kuvattiin juuri verkkoympäristöön soveltuvia teknologisia strategioita. Lisäksi nuoret kuvasivat uusia, luovia suojauskeinoja kuten häiritäjän petkuttamista.

Turvataitojen lisäksi muunlainen toimijuus tuli tutkimuksessa selvästi esiin. Tunteiden kuvaukset vaihtelivat hämmennyksestä, ahdistuksesta, pelosta ja häpeästä kiinnostukseen ja mielihyvään. Päämäärien kuvaukset rajoittuivat pitkälti nuoren haluun pysyä turvassa ja lähes pakottavana tarpeena varjella mainettaan ikätovereiden silmissä. Teksteissään nuoret kuvasivat päähenkilön olevan valmis jopa riskialttiiksi arvelemiinsa tekoihin, jotta hänen maineensa säilyisi. Tämän lisäksi toisena rajoittavana tekijänä tuli esiin nuoren ikävaihe, mikä on aiemminkin havaittu nuorten toimijuutta mahdollisesti rajoittavana tekijänä (Juvonen 2015, 43–46). Teksteissä verkkoympäristön kuvattiin laajentavan nuoren toimijuuden mahdollisuuksia siten, että verkko salli mahdollisuuden harkintaan ja avun pyytämiseen ennen toimintaa sekä verkkosovellusten tarjoamiin suojauskeinoihin turvautumiseen. 2010-luvun nuorille internet on ollut läsnä koko elämän ajan, joten siksi ei lie ne yllättävää, että tässä tutkimuksessa teknologinen strategia nousi tarinoissa luontevimmaksi suojauskeinoksi häirinnältä. Verkossa kohdatulta seksuaaliselta häirinnältä suojauduttiin ennen kaikkea verkon mahdollistamilla keinoilla.

Toimijuus rakentuu erillisten toimijuuden modaliteettien yhteen kietoutumisesta (Jyrkämä 2008). Tämä näkyi kuvauksina siitä, miten erilaiset tunteet ja päämäärät kytkeytyivät turvataitojen käyttöön sekä kykyyn suojata itseään. Lisäksi verkkoympäristön tarjoamat vaihtoehdot mahdollistivat laajemman turvataitovalikoiman, kun taas ikä ja sen myötä tietämyksen puute jossain määrin rajoitti toimijuuden laajuutta. Koska kokemusten tulkinnat kytkeytyvät toimijuuteen monin tavoin (Aaltonen 2006, 47) ja toimijuuden kokemuksellisuuden, merkityksellisyyden ja tulkinnallisuuden huomioimis-

ta on korostettu (Jyrkämä 2008, 196), istui toimijuusteorian käyttö tarkastelu-kehityksenä tähän tutkimukseen luontevasti.

Toimijuus ja uhrius kietoutuivat yhteen nuorten tarinoissa verkon seksuaalisesta häirinnästä. Nuoret kuvasivat, miten seksuaalisen häirinnän tilanteessa on mahdollista olla yhtä aikaa uhri ja toimija. Verkossa seksuaalista häirintää kohtaava nuori saattaa samaan aikaan olla neuvokas ja käyttäjä luoviakin suojaumisstrategioita ja kokea tilanteessa ahdistusta, pelkoa ja häpeää.

Toimijuuden ja uhriuden yhteen kietoutumisen voi ajatella kytkeytyvän nuorten verkossa kohtaamiin jännitteisiin. Jännitteisiin liittyy mahdollisuuksien ja riskien huomioiminen samaan aikaan ja tasapainoilu niiden välillä (Redden & Way 2017), jollaista nuoret myös tässä tutkimuksessa kuvasivat. Aiempien havaintojen (esim. Agosto & Abbas 2017; Berriman & Thomson 2014) tapaan myös tässä tutkimuksessa nuorten tarinoissa tasapainoiltiin seksuaaliseen vihjailuun liittyvien jännitteiden kanssa. Eritoten tunteiden ja päämäärien kuvaukset toivat näkyväksi verkkotilanteen jännitteet. Nuorten tarinoissa enemmistössä olivat hämmennyksen ja ahdistuksen tunteet sekä turvassa pysymisen päämäärä, vaikka samaan aikaan kuvattiin kiinnostusta ja mielihyvää saaduista kehuista ja päämääränä ihailun saamista.

Pääasiassa niin julkinen keskustelu kuin tutkimuskin on keskittynyt verkon ja sosiaalisen median vaaroihin (Way & Redden 2017, 123–124), vaikka esiin on tuotu hyviäkin puolia kuten sitä, että verkko nuorten kasvuympäristönä voi positiivisella tavalla myös tukea nuoren identiteetin ja seksuaalisuuden kehitystä (esim. Valkenburg & Peter 2011). On kuitenkin turhan yksinkertaistavaa nähdä verkkoympäristö joko vapauttavana tai rajoittavana tai nähdä nuorten virtuaalikokemukset yksinomaan joko voimauttavina tai haavoittuvaisina (Milford 2015, 61–62).

Nuorten tarinat pahimmista mahdollisista seksuaalisen häirinnän seurauksista vahvistivat ajatusta verkosta yhtenä nuorten keskeisistä informaaleista kasvuympäristöistä. Alusvaatekuvien leviämistä netissä hallitsemattomasti kuvattiin pahimmaksi kuviteltavissa olevaksi seuraukseksi. Seurausten ei nuorten näkökulmasta siis tarvitse siirtyä selkeästi ”offline-maailmaan” tai saada fyysisiä muotoja ollakseen tuhoisia. Toisaalta verkko kasvuympäristönä on dynaaminen ja muiden informaalien ja formaalien kasvuympäristöjen

kanssa monin tavoin päällekkäinen. Kaveripiiri, perhe, harrastukset ja koulu eivät ole verkkoympäristöstä ja siellä tapahtuvista häirintäkokemuksista irrallisia, ja tämä näkyi nuorten tarinoissa.

Seksuaalinen häirintä verkossa on nuorille, jos ei arkipäivää, kuitenkin tuttua. Aikuisten, opettajien ja muiden nuorten kasvattajien tulee opastaa nuoria navigoimaan sellaisissakin ympäristöissä ja sosiaalisissa rakenteissa, jotka ovat aikuisille usein vieraita (boyd 2008, 137–138). Tiukka netinkäytön kontrollointi ja valvonta vaikuttavat tutkimusten perusteella olevan toimimattomia keinoja nuorten suojaamiseen seksuaaliselta häirinnältä verkossa (boyd 2008). Siksi perustiedot seksuaalisesta häirinnästä verkossa ja esimerkiksi nuorten keskinäisestä *sexting*-viestittelystä kuuluvat jokaisen kasvattajan ammatilliseen ja eettiseen työkalupakkiin.

Vaikka nuorten verkkoturvataitojen vahvistaminen on tärkeä osa seksuaalisen häirinnän ennaltaehkäisyä, ei suojaumisstrategioita pidä mieltää autuaaksitekevänä keinona ongelman hävittämiseen. Suojaumisstrategiat eivät ole reseptejä, joilla häirintä voidaan hoitaa pois päiväjärjestyksestä (Aaltonen 2006, 49–50). Keskittymällä yksinomaan selviytymiskeinoihin vastuutetaan häirinnän kohteeksi joutuvia nuoria ja samalla hyväksytään verkon seksuaalinen häirintä vääjäämättömänä ilmiönä. Tällainen diskurssi saattaa syyllistää nuoria siitä, että he vetävät riskejä puoleensa. Samalla häirintää kohtaavat nuoret nähdään muita paheksuttavampina riippuen siitä, miten hyvin he suojautuvat vaaroja vastaan (Milford 2015, 63). Jämäkkyuden ja taitojen korostaminen voi kääntyä itseään vastaan, jos niistä tulee vaatimuksia, jotka kaikkien seksuaalisen häirinnän uhrien on täytettävä (Aaltonen 2006, 50).

Vaikuttaa siltä, ettei keskittyminen pelkästään turvataitojen vahvistamiseen tietoa jakamalla ja vaaroista valistamalla ole tehokkain keino pitää nuoret suojassa seksuaaliselta häirinnältä verkossa. Nuoret ovat kehityksellisesti kokeilunhaluisia, uteliaita, uusista asioista kiinnostuneita ja siksi laajasta tietämyksestään huolimatta päätöksenteossaan usein harkitsemattomia (esim. Reyna & Farley 2006). Myös seksuaalisuuteen liittyvät kokeilut ovat tyypillisiä nuoruusiässä, eikä niiden toteuttaminen verkossakaan esimerkiksi *sexting*-viestittelyin ole tavatonta (Englander & McCoy 2018). Siksi yksinomaan monipuolinen tietämys suojaumiskeinoista, joka nuorilla vaikuttaa jo olevan, ei välttämättä tositilanteessa riitä.

Kaikenlaiselta nuorten seksuaaliselta kaltoinkohtelulta suojaavat ennen kaikkea turvallinen ja vakaa vanhemmuus (Scoglio, Kraus, Saczynski, Jooma & Molnar 2019) sekä esimerkiksi nuoren ystävyysuhteet (Finkelhor, Ormrod & Turner 2007). Laiminlyödyt tai vaille riittävää huolenpitoa jääneet nuoret ovat alttiimpia vaaroille myös verkossa kuin vakaammassa ympäristössä kasvaneet nuoret (esim. Dunkels ym. 2011, 11). Siksi yksin turvataitoihin tai suojautumisstrategioihin keskittyminen ei riitä. Nuorten seksuaaliseen häirintään liittyvän yhteiskunnallisen keskustelun odottaisi kääntyvän kohti pohdintaa laaja-alaisemmasta ennaltaehkäisystä. Seksuaalisen häirinnän ennaltaehkäisyssä tarvitaan kokonaisvaltaista ja ikätasoon sopivaa seksuaalikasvatusta, joka ottaa huomioon verkon yhtenä nuorten kasvuympäristöistä.

Lähteet

- Aaltonen, J. 2012. Turvataitoja nuorille – Opas sukupuolisen häirinnän ja seksuaalisen väkivallan ehkäisyyn. Opas 21, THL. Tampere.
- Aaltonen, S. 2006. Tytöt, pojat ja sukupuolinen häirintä. Helsinki: Yliopistopaino
- Aaltonen, S. 2011. Tytöt ja maine. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt - johdatus tyttötutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 269–304.
- Agosto, D. & Abbas, J. 2017. “Don’t be dumb—that’s the rule I try to live by”: A closer look at older teens’ online privacy and safety attitudes. *New Media & Society* 19 (3), 347–365.
- Babchishin, K., Karl Hanson, R., & Hermann, C. 2011. The characteristics of online sex offenders: A meta-analysis. *Sexual Abuse A Journal of Research and Treatment* 23 (1), 92–123.
- Berriman, L. & Thomson, R. 2015. Spectacles of intimacy? Mapping the moral landscape of teenage social media. *Journal of Youth Studies* 18 (5), 583–597.
- Bond, E. 2013. Mobile phones, risk and responsibility: Understanding children’s perceptions. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 7 (1)
- boyd, d. 2008. Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. Teoksessa D. Buckingham (toim.) *Youth, identity, and digital Media*. Cambridge, MA: MIT Press, 1–26.
- boyd, d. 2014. *It’s complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Coffey, J. & Farrugia, D. 2014. Unpacking the black box: The problem of agency in the sociology of youth. *Journal of Youth Studies* 17 (4), 461–474.
- Delevi, R. & Weisskirch, R. S. 2013. Personality factors as predictors of sexting. *Computers in Human Behavior* 29 (6), 2589–2594.
- Dunkels, E. 2008. Children’s strategies on the internet. *Critical Studies in Education* 49 (2), 171–184.
- Dunkels, E., Frånberg, G. & Hällgren, C. 2011. Young people and online risk. Teoksessa E. Dunkels, G. Frånberg & C. Hällgren (toim.) *Youth culture and net culture: Online social practices*. Hershey, PA: Information Science Reference, 1–16.

- Ellonen, N. & Pösö, T. 2010. Lapset arvioimassa tutkimuksen etiikkaa – esimerkkinä uhritutkimus. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 101, 192–212.
- Englander, E. & McCoy, M. 2018. Sexting—Prevalence, age, sex, and outcomes. *JAMA Pediatrics* 172 (4), 317–318.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 9–30.
- Fagerlund, M., Peltola, M., Kääriäinen, J., Ellonen, N. & Sariola, H. 2014. Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset 2013. Lapsiuhritutkimuksen tuloksia. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 110.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K. & Turner, H. A. 2007. Re-victimization patterns in a national longitudinal sample of children and youth. *Child Abuse & Neglect* 31 (5), 479–502.
- Greimas, A.J. 1982. Pariisin semioottisen koulukunnan esseitä. E. Tarasti (toim.) Taidekasvatus. Julkaisu 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. & Ólafsson, K. 2009. Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online. LSE, London: EU Kids Online. 2 painos.
- Ikonen, R. & Halme, N. 2018. Lasten ja nuorten kokema seksuaalinen häirintä ja väkivalta. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 6, 3/2018. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.
- Jorge, A. & Farrugia, L. 2017. Are victims to blame? Youth, gender and moral discourse on online risk. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies* 9 (2), 285–301.
- Juvonen, T. 2015. Sosiaalisesti kontrolloitu, hauraasti autonominen: Nuorten toimijuuden rakentuminen etsivässä työssä. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 116.
- Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä – hahmottelua teoreettisemmiksi viitekehykseksi. *Gerontologia*, 4/2008, 190–203.

- Kalland, M., Tenhunen, T., Andell, M., Ylenius-Lehtonen, M., Lajunen, K., Karjalainen, P., Cacciatore, R. & Porras, K. 2019. Turvataitokasvatus. Väkivallaton lapsuus. Toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020-2025. Osa II. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisu 27, 139–186.
- Keipi, T. & Oksanen, A. 2014. Self-exploration, anonymity and risks in the online setting: Analysis of narratives by 14-18-year olds. *Journal of Youth Studies* 17 (8), 1097–1113.
- Kloess, J., Hamilton-Giachritsis, C. & Beech, A. 2017. Offence processes of online sexual grooming and abuse of children via internet communication platforms. *Sexual Abuse A Journal of Research and Treatment* 31 (1), 1–24.
- Krieger, M. A. 2017. Unpacking "sexting": A systematic review of nonconsensual sexting in legal, educational, and psychological literatures. *Trauma, Violence & Abuse* 18 (5), 593–601.
- Käypä hoito -suositus. 2013. Lapsen seksuaalisen hyväksikäytön epäilyn tutkiminen. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecim ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2013. www.kaypahoito.fi (Luettu 3.11.2018.)
- Lahtinen, H., Laitila, A., Korkman, J. & Ellonen, N. 2018. Children's disclosures of sexual abuse in a population-based sample. *Child Abuse & Neglect* 76, 84–94.
- Lajunen, K., Andell, M., Jalava, L., Kemppainen, K., Pakkanen, M. & Ylenius-Lehtonen, M. (toim.) 2012. Turvataitoja lapsille. Turvataitokasvatuksen oppimateriaali. Tampere: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20naisten%20ja%20miesten%20> (Luettu 10.12.2019.)
- Lehtikangas, A. 2015. Mitä verkko merkitsee nuorelle? Teoksessa H. Lauha (toim.) Verkko nuorten kokemana ja kertomana. Verke - Verkko- nuorisotyön valtakunnallinen kehittämiskeskus. Helsinki. https://www.verke.org/wp-content/uploads/2015/12/Verkko_nuorten_kokemana.pdf (Luettu 4.1.2020.)

- Lehtikangas, A. 2014. Identiteetti, vuorovaikutus ja toimijuus verkossa - Karttoitus nuorten verkkokulttuuria käsittelevästä kotimaisesta tutkimuksesta. Verke - Verkkuuorisotyön valtakunnallinen kehittämisskeskus. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://www.verke.org/wp-content/uploads/2016/01/Lehtikangas-Identiteetti-vuorovaikutus-ja-toimijuus-verkossa.pdf> (Luettu 10.12.2019.)
- Leonard, M. M. 2010. "I did what I was directed to do but he didn't touch me": The impact of being a victim of internet offending. *Journal of Sexual Aggression* 16 (2), 249–256.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. 2011. EU kids online: final report. EU Kids Online, London School of Economics & Political Science. London, UK.
- Livingstone, S. & Helsper, E. 2010. Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society* 12 (2), 309–329.
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. 2018. European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society* 20 (3), 1103–1122.
- Milford, T. 2015. Revisiting cyberfeminism: Theory as a tool for understanding young women's experiences. Teoksessa J. Bailey & V. Steeves (toim.) *eGirls, eCitizens*. Ottawa: University of Ottawa Press, 55–82.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Wolak, J., Ybarra, M. L. & Turner, H. 2011. Youth internet victimization in a broader victimization context. *Journal of Adolescent Health* 48 (2), 128–134.
- Nuorisolaki 1285/2016 3 §: Määritelmät.
- Ojala, T. 2012. Lapsiin kohdistuvat seksuaalirikokset. Helsinki: Edita Publishing.
- Ollila, A. 2008. Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit. Rovaniemi: Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 141. Väitöskirja.
- Opetushallitus (OPH). 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 30.12.2019.)
- Opetushallitus (OPH). 2018. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 30.12.2019.)

- Paus-Hasebrink, I., Wijnen, C. & Jadin, T. 2010. Opportunities of web 2.0: Potentials of learning. *International Journal of Media and Cultural Politics* 6 (1), 45–62.
- Pelastakaa Lapset. 2011a. Lasten kokema seksuaalinen häirintä ja hyväksikäyttö internetissä. Pelastakaa Lapset ry:n selvitys. <http://s3-eu-west-1.amazonaws.com/pelastakaalapset/main/2016/02/01123848/Lastenkokema-seksuaalinen-hairinta20111.pdf> (Luettu 6.4.2019.)
- Pelastakaa Lapset. 2011b. Tutut tuntemattomat. Raportti lasten ja nuorten nettituttavuuksista sosiaalisessa mediassa. http://s3-eu-west-1.amazonaws.com/frantic/pelastakaalapset/2016/02/01155429/Tutut-tuntemattomat-raportti_web.pdf (Luettu 6.4.2019.)
- Pelastakaa Lapset. 2012. Grooming internetissä ja lapsen seksuaalinen hyväksikäyttö. Pelastakaa Lapset ry:n selvitys. http://s3-eu-west-1.amazonaws.com/frantic/pelastakaalapset/2016/02/01155212/Grooming-raportti_final.pdf (Luettu 6.4.2019.)
- Pelastakaa Lapset. 2018. Lasten ja nuorten kokema seksuaalinen häirintä ja siihen liittyvä kiusaaminen digitaalisessa mediassa. Pelastakaa Lapset ry:n selvitys. https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/pelastakaalapset/main/2018/08/31131602/Sexting_raportti_web-002.pdf (Luettu 6.4.2019.)
- Priebe, G., Mitchell, K. J. & Finkelhor, D. 2013. To tell or not to tell? Youth's responses to unwanted internet experiences. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 7 (1).
- Redden, S. M. & Way, A. K. 2017. 'Adults don't understand': Exploring how teens use dialectical frameworks to navigate webs of tensions in online life. *Journal of Applied Communication Research* 45 (1), 21.
- Reyna, V. F. & Farley, F. 2006. Risk and rationality in adolescent decision making: Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest* 7 (1), 1–44.
- Rikoslaki 39/1889. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001> (Luettu 2019.)
- Ringrose, J. 2011. Are you sexy, flirty, or a slut? Exploring 'sexualization' and how teen girls perform/negotiate digital sexual identity on social networking sites. Teoksessa R. Gill & C. Scharff (toim.) *New femininities postfeminism, neoliberalism and subjectivity*. London: Palgrave Macmillan, 99–116.

- Ringrose, J. & Barajas, K. 2011. Gendered risks and opportunities? Exploring teen girls' digitized sexual identities in postfeminist media contexts. *International Journal of Media & Cultural Politics* 7 (2), 121–138.
- Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R. & Livingstone, S. 2013. Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory* 14 (3), 305–323.
- Romakkaniemi, M. 2010. Toimijuus masennuksen sosiaalisuutta jäsentämässä. *Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti* 18 (2), 137–152.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus>. (Luettu 23.3.2019.)
- Say, G. N., Babadağ, Z., Karabekiroğlu, K., Yüce, M. & Akbaş, S. 2015. Abuse characteristics and psychiatric consequences associated with online sexual abuse. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 18 (6), 333–336.
- Scoglio, A. A. J., Kraus, S. W., Saczynski, J., Jooma, S. & Molnar, B. E. 2019. Systematic review of risk and protective factors for revictimization after child sexual abuse. *Trauma, Violence, & Abuse* 22 (1), 41–53.
- Seto, M. C. 2004. Pedophilia and sexual offenses against children. *Annual Review of Sex Research*, 15, 321–361.
- Staksrud, E. & Livingstone, S. 2009. Children and online risk: Powerless victims or resourceful participants? *Information, Communication & Society* 12 (3), 364–387.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. *Julkaisu* 101, 92–112.
- Särkelä, E. & Suoranta, J. 2016. Nuorten tulevaisuuskertomukset ja refleksiivinen oppiminen. *Nuorisotutkimus* 34:3.
- THL Kouluterveyskysely 2019. Perustulokset, nuoret 2017 ja 2019. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2 (Luettu 7.3.2020.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. 1. painos 2002. Helsinki: Tammi.

- Valkenburg, P. & Peter, J. 2011. Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health* 48 (2), 121–127.
- Vilka, H. 2011. *Seksuaalinen häirintä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilmilä, F. 2015. Media + lapsi + kasvat. Mediakasvatuksen tutkimuksellinen kehittäminen. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 157, Verkojulkaisuja 80. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/mediakasvatuksen_tutkimuksellinen_kehittäminen.pdf (Luettu 31.8.2020.)
- Vitis, L. & Gilmour, F. 2017. Dick pics on blast: A woman's resistance to online sexual harassment using humour, art and instagram. *Crime, Media, Culture: An International Journal* 13 (3), 335–355.
- Way, A. K., & Malvini Redden, S. 2017. The study of youth online: A critical review and agenda. *Review of Communication* 17 (2), 119–136.
- Whittle, H., Hamilton-Giachrisis, C. & Beech, A. 2014. "Under his spell": Victims' perspectives of being groomed online. *Social Sciences* 3 (3), 404–426.
- WHO. 2010. *Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa*. Suuntaviivat poliittisille päättäjille, opetus- ja terveydenhoitoalan viranomaisille ja asiantuntijoille. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Winters, G., Kaylor, L. & Jeglic, E. 2017. Sexual offenders contacting children online: An examination of transcripts of sexual grooming. *Journal of Sexual Aggression* 23 (1), 62–76.

6

Suunnittelemattomat sairaalan ulkopuoliset synnytykset Tarinoita ensihoitajien ja kätilöiden osaamisesta

Jussi Hänninen & Laura Pylväs & Anna Wallin & Jari Eskola

Johdanto

Suunnittelemattomat sairaalan ulkopuoliset synnytykset puhuttavat niin Suomessa kuin muissakin Euroopan maissa (ks. Blondel, Drewniak, Pilkington & Zeitlin 2011; Seppälä & Hänninen 2017; Valtavaara 2014). Kotimaassa niiden määrä on kolminkertaistunut kuluneen kahden vuosikymmenen aikana (Kiuru & Gissler 2019, 3; Marttala 2015). Suunnittelematon sairaalan ulkopuolinen synnytys voi tapahtua esimerkiksi asiakkaan kotona, kulkuvälineessä, yleisellä paikalla tai ambulanssissa (Gissler 2015, 15; Ryttyläinen-Korhonen, Raussi-Lehto & Hänninen 2016, 269–270). Synnyttäjän ja vastasyntyneen turvallisuuden vuoksi sairaalaa suositellaan kuitenkin ensisijaiseksi synnytyspaikaksi. Tutkimusten mukaan vauvan menehtymisen

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 177–202

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

tai komplikaatioiden riskit ovat moninkertaiset sairaalan ulkopuolella verrattuna sairaalasynnytykseen. (ks. Engjom, Morken, Høydahl, Norheim & Klungsoyr 2017; Gunnarsson, Smáráson, Skogvoll & Fasting 2014; Nieminen 2016, 1876; Ovaskainen, Ojala, Gissler, Luukkaala & Tammela 2015.) Suunnittelematonta sairaalan ulkopuolista synnytystä pidetään turvallisuus- ja komplikaatoriskinä myös synnyttäjälle, vaikka viime vuosina äitien kuolemia ei ole esiintynyt (Järvenpää & Härkänen 2017; McLelland, Morgans & McKenna 2014; Nieminen 2016, 1876; Sheiner, Hadar & Ohel 2016). Suomessa vuonna 2018 suunnittelematonta sairaalan ulkopuolisia synnytyksiä oli 174 kaikista 47 274 synnytyksestä (Kiuru & Gissler 2019, 1–3). Helsingin ensihoidon vuosina 2010–2014 hoitamista kiireellisistä synnytystehtävistä noin 10 prosenttia päättyi sairaalan ulkopuoliseen synnytykseen, mutta niiden määrä kasvoi seurantajakson aikana (Pirneskoski, Peräjoki, Nuutila & Kuisma 2016, 2–4).

Pitkä matka synnytysyksikköön on nähty yhtenä merkittävimpänä suunnittelemattoon sairaalan ulkopuoliseen synnytykseen altistavana taustatekijänä (ks. Blondel ym. 2011; Gissler 2015, 14; McLelland, McKenna & Archer 2013; Ylikorkala 2011, 2482). Ajoissa alkaneen matkan merkitys kohti sairaalaa on synnytyssairaalaverkoston harvenemisen myötä muuttunut yhä tärkeämmäksi. Sairaalaan ei kuitenkaan aina ehditä riittävän ajoissa. (Grekula 2017; Ylikorkala 2011, 2482.) Suomessa pienten synnytyssairaaloiden vähentäminen ja synnytysten keskittäminen kuluneiden vuosikymmenten aikana ovat muuttaneet synnytyskulttuuria ja lisänneet suunnittelemattoimien sairaalan ulkopuolisten synnytysten määrää (ks. Klemetti & Hakulinen-Viitanen 2013, 242; Rytönen 2017, 3). Vuonna 2018 Suomessa oli enää 24 synnytyssairaalaa; synnytystoiminta on loppunut yhdeksästä sairaalasta vuoden 2010 jälkeen (Kiuru & Gissler 2019). Suomessa suunnittelemattoimia sairaalan ulkopuolisia synnytyksiä ilmenee kuitenkin eniten Etelä-Suomessa, jossa välimatkat ovat lyhyitä, mutta sairaalaan saatetaan hakeutua myöhemmin (Gissler 2015, 15–16; Nieminen 2016, 1876). Muita taustatekijöitä suunnittelemattoimalle sairaalan ulkopuoliselle synnytykselle voivat olla esimerkiksi monisynnyttäneisyys, alhainen koulutustaso, kulttuurierot, päihteiden käyttö, nopea synnytys, parisuhteettomuus ja harvat neuvolakontaktit (ks.

McLelland ym. 2013; Ovaskainen ym. 2015). Synnytys voi tapahtua myös sairaalasiirron aikana (Gissler 2015, 15–16; Nieminen 2016, 1876).

Suunnittelemattomat sairaalan ulkopuoliset synnytykset asettavat haasteita niitä hoitavien terveydenhuollon ammattilaisten osaamiselle (Hänninen, Seppälä & Ryttyläinen-Korhonen 2018; Marttala 2015; Vihavainen 2017). Yhteisenä tavoitteena voidaan nähdä synnytyksen turvallinen ja laadukas hoitaminen niin synnyttäjän kuin vastasyntyneenkin osalta (Järvenpää & Härkänen 2017, 19). Jos synnyttäjän ei ole mahdollista synnyttää sairaalaympäristössä, jää synnytyksen hoitaminen usein ensihoitajan tai paikalle hälytetyn kättilön vastuulle. Synnytystehtävän hoitaminen poikkeuksellisessa tilanteessa voidaan kuitenkin nähdä monin tavoin haasteellisena tehtävänä myös alan ammattilaiselle tilanteessa, jossa rutiinit työhön puuttuvat ja toimitaan synnytyssairaalaan verrattuna huomattavasti riskialtiimmassa ympäristössä. Valmistuvien ensihoitajien osaaminen suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoidossa ja annettavan koulutuksen laatu onkin herättänyt huolta (ks. Uunila 2017, 25–33, 47–48). Myös kansainvälisessä tutkimuksessa korostetaan, että ensihoidossa tarvitaan lisää koulutusta suunnittelemattomasta sairaalan ulkopuolisesta synnytyksestä. Lisäksi tulisi kehittää selvät toimintaohjeet riskien minimoimiseksi. (ks. McLelland ym. 2013; McLelland ym. 2014; Uunila, Vehviläinen-Julkunen & Sormunen 2018, 26.)

Tässä artikkelissa tarkastellaan suunnittelemattomaan sairaalan ulkopuoliseen synnytykseen liittyvän ammatillisen osaamisen tarpeita ensihoitajien ja kättilöiden tarinoissa. Tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä sekä asiantuntijuutta vaativista synnytystilanteista, että niihin liittyvistä ammatillisista valmiuksista. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää työntekijöiden työpaikalla tapahtuvan ammatillisen osaamisen kehittymisen tukemisessa sekä alan koulutuksen kehittämisessä.

Ensihoitaja on ensihoidon asiantuntija, mutta saa tutkintoon johtavassa koulutuksessaan perusvalmiuksia avustamisesta synnytyksessä. Tässä artikkelissa ensihoitaja-nimikkeellä tarkoitetaan ambulanssissa työskentelevää hoitotyön ammattilaista, eikä tarkemmin eritellä heidän tutkintoon johtanutta koulutustaastaansa. Lähtökohtaisesti synnyttäjää pyritään saamaan synnytyssairaalaan, eikä tarkoituksena ole hoitaa synnytystä, vaikka valmiudet siihen olisivatkin olemassa. Ambulanssin hoitomahdollisuuksia ei voi verrata

synnytyssairaalaan ja synnytystehtäviä käsitellään riskitapahtumina. (Hänninen ym. 2018, 25, 27; Pirneskoski ym. 2016, 5; Uunila 2017, 4–5.)

Kättilö-nimikkeellä viitataan synnytyssalissa työskentelevään, joko opistoasteen tai ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneeseen kättilöön. Ammattipätevyysdirektiivin (2013/55/EU) sekä kättilön pätevyyden määritelmän mukaan kättilö kykenee koulutuksensa antamalla valmiuksilla vastaamaan synnytyksen hoitamisesta (Pienimaa & Raussi-Lehto 2015, 31–33). Valmistuttuaan kättilö hallitsee edistyneet taidot, jotka osoittavat kykyä soveltaa ja toimia luovasti sekä asioiden hallintaa ennakoimattomien tai monimutkaisten ongelmien ratkaisemiseksi (Pienimaa 2014, 2, 4). Eri puolilla Suomea on kehitetty järjestelmiä, joissa synnytyssalin kättilö pyritään noutamaan ensihoitajien avuksi suunnittelemtomassa synnytystapahtumassa (Ryttyläinen-Korhonen ym. 2016, 270).

Eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys (EQF) sekä tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys (NQF) luovat perustan tutkintojen osaamistasokuvauksille sekä opetussuunnitelmatyölle. Tutkittuun tietoon nojautuva ammatillinen osaaminen tai ammattitaito voidaan puolestaan määritellä teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytiedon integraationa (ks. Collin & Tynjälä 2003; Virtanen & Tynjälä 2008), joka muotoutuu kvalifikaation ja kompetenssin käsitteiden kautta. Suunnittelemtoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoitaminen edellyttää kättilöltä tai ensihoitajalta yksilöllistä ominaisuutta: tiedoista, taidoista, yleisistä työelämävalmiuksista sekä itsesäätelyvalmiuksista muotoutuva kompetenssia, mikä muuttuu työelämän muuttuessa. Kun käytännön kokemukset yhdistyvät aiheen teoreettisiin opintoihin, syntyy tietämistä. Selviytyäkseen suunnittelemtoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoitamisesta tarvitaan kliinistä osaamista eli taitoja, jotka kehittyvät yksilön potentiaalisista kyvyistä työelämän ja koulutuksen yhteistyönä. Yleisiä työelämävalmiuksia ovat muiden muassa viestintä- ja päätöksentekotaito. Motivaatiosta, pitkäjänteisyydestä ja itsereflektiosta koostuvilla itsesäätelyvalmiuksilla tarkoitetaan muun muassa oppimaan oppimisen taitoja, jolloin pyritään aktiivisesti ennakoiden etsimään uutta tietoa, kun se on tarpeellista. Kättilöiden tai ensihoitajien tutkintovaatimukset näkyvät ulkopuolelta annettuina pysyvimpinä

kvalifikaatioina, mikä liittyy työn asettamiin vaatimuksiin ammatillisesta osaamisesta. (Kyrönlahti 2005, 116–130; Zimmerman 2000.)

Synnytystehtävän hoitamisessa puhutaan teknisten, kliinisten käden taitojen ohella tiimityöhön liittyvistä ei-teknisistä taidoista (ks. Eraut 2004, 265), kuten päätöksenteosta. Uunilan (2017) tutkimuksessa valmistuvat ensihoitajaopiskelijat arvioivat suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoitamisen kliinisen osaamisensa matalaksi ja päätöksenteko-osaamisensa kohtalaiseksi (Uunila 2017, 36). Suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen laadukkaan hoitamisen varmentajana toimii hoitotyöntekijöiden muodostama tiimi. Moniammatillinen yhteistyö toimii synnytysturvallisuuden parantajana monimutkaisten terveydenhuollon tarpeiden ristiaallokossa ja edellyttää ammattilaisilta yhteistyötaitojen kehittämistä. (Hänninen ym. 2018, 27.) Nykyisessä työelämässä asiantuntijuus perustuukin yhä enemmän erilaisissa työryhmissä ja moniammatillisissa tiimeissä toimimiselle (Lehtinen & Palonen 2011).

Vaativissa ammateissa, kuten kätilöillä ja ensihoitajilla, muodollinen koulutus luo perustan asiantuntijaksi kehittymiselle myöhemmin (Lehtinen & Palonen 2011, 33). Tynjälä (2008, 131) kiteyttää, että työelämän muutoksissa vaadittavaan asiantuntijuuteen tarvitaan työpaikan oppimisympäristöjen ja muodollisen kouluoppimisen integraatiota. Työpaikka onkin tärkeä informaalin oppimisen tila ja ammatillisen osaamisen kehittäjä (ks. Fuller & Unwin 2004; Hager 2011, 17–18; Tynjälä 2008, 150). Oppilaitoksen ja työelämän välillä tulisi olla sisältö- ja prosessiyhtenevä silta opiskelijan työelämään siirtymisen sujuvoittamiseksi (Poikela 2006, 16–17). Oppiminen työpaikalla ei ole yhtenäinen ilmiö, vaan vaihtelee eri konteksteissa ja eri toimijoiden välillä työn teknisen suorittamisen, verkostoitumisen, tiimityön sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksissa (Collin & Tynjälä 2003; Tynjälä 2008, 150). Tässä artikkelissa työpaikalla oppimisympäristönä (ks. Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen & Postareff 2016) tarkoitetaan ensihoitajien tai kätilöiden omilla työpaikoillaan tapahtuvaa oppimista, jolloin he itse aktiivisesti rakentavat omat merkityksensä kokemustensa pohjalta. Kulttuurisesti, historiallisesti ja tilanteellisesti värittyneen tiedon oppimiseen työpaikan oppimisympäristöjen yhteisöllisissä ja sosiaalisissa ulottuvuuksissa voivat vaikuttaa synnytystehtäville osallistaminen sekä tarkoituksellinen suora tai epä-

suora ohjaaminen (ks. Billett 2000, 263; Eraut 2004, 268–269; Fuller & Unwin 2004; Tynjälä 2008, 150). Suoralla ohjauksella tarkoitetaan vuorovaikutusta ja ohjausta kokeneempien työntekijöiden ja oppijoiden välillä, kun epäsuora ohjaus on työpaikan fyysisen ja sosiaalisen ympäristön vaikutusta oppimiseen (Billett 2000; ks. Rintala ym. 2016, 11).

Ensihoitajilla ja kättilöillä voi olla tukeaan erilaisia resursseja ja ohjausta suunnittelemtoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoitamisessa. Häätäkeskuslaitos vastaanottaa ja välittää hätäilmoitukset sekä yhdessä kenttäjohdon kanssa koordinoi ensihoitotyötä, ja antaa synnytystapahtumaan liittyviä ohjeita ilmoituksen tekijälle sekä ensihoitajille (Hänninen ym. 2018, 26). Hoitotyössä usein käytetty päivystysvalmiuden käsite sisältää puolestaan osaamisen, kokemuksen, riittävän henkilökunnan, laitteet, tilat sekä tukipalvelut. Synnytyssairaalassa yllätys- ja hätätilanteita varten on käytettävissä synnytyslääkäri. Sairaalassa on myös valmius keisarinleikkauksiin anestesia- ja lääketieteelliseen sekä lastenlääkärin palvelut. (Gissler 2015, 14–15; Nieminen 2016, 1875.) Lääketieteen erityisosaamista voidaan tarvita myös suunnittelemtomissa sairaalan ulkopuolisissa synnytyksissä; lääkäriambulanssi tai lääkärihelikopteri FinnHEMS voivat tuoda ensihoitolääkärin kohteeseen esimerkiksi äidin vakavan verenvuodon tai vastasyntyneen elvytystarpeen vuoksi (Ryttyläinen-Korhonen ym. 2016, 270).

Osaamistavoitteiden saavuttamiseksi voidaan käyttää tarkoituksellista harjoittelua (ks. Ericsson 2008), mikä edellyttää oppimisen säätelyä ja voidaan toteuttaa esimerkiksi taitopaja- ja simulaatio-oppimisen (ks. Tynjälä 2008, 150) menetelmillä, joissa harjoittelun laatu muuttuu matkan varrella kohti asiantuntijuuden saavuttamista. Tämän tutkimuksen kontekstissa koulutuksen keskeisiä sisältöjä voivat olla esimerkiksi synnytystapahtumaan varautuminen ja ennakointi, tilannepaikan turvallinen saavuttaminen, synnytyksen etenemisen arviointi, synnytyssalin kättilön konsultointi ja mahdollinen noutaminen kohteeseen, vastasyntyneen sekä äidin hoito ja valvonta sekä turvallinen siirto synnytyssairaalaan (Hänninen ym. 2018, 26–27; Lehtinen & Palonen 2011, 35–36).

Ensihoidon henkilöstön synnytyksen hoidon osaamisen kehittämiseen pyrkivälle non-formaalille, erityistason osaamisen tuottamiseen tähtäävälle jatko- tai täydennyskoulutukselle eli ammatilliselle lisäkoulutukselle on il-

mennyt suurta tarvetta viime vuosina. Suunnittelemattomien sairaalan ulkopuolisten synnytysten lisääntyessä muuttunut tilanne ja työelämän tarpeet edellyttävät etenkin ensihoitajilta, mutta myös kättilöiltä ammatillisen osaamisen kehittämistä. (ks. Grekula 2017; Hänninen ym. 2018, 25; Järvenpää & Härkönen 2017, 18–19.) Jo työelämässä olevien suomalaisten ensihoitajien synnytyksen hoidon osaamisesta puuttuvat myös tutkimusnäyttö ja osaamisen mittarit (Uunila 2017). Tilanteena usein ainutkertaisena, monimutkaisena ja epävarmana ilmenevässä suunnittelemattomassa sairaalan ulkopuolisessa synnytyksessä tarvitaan asiantuntijaosaamista, kun työskennellään nopeasti muuttuvassa tilanteessa paineen alla. Asiantuntijaosaamisella viitataan hyvään tai useimmiten tavallisuudesta poikkeavaan hyvään suoritukseen, mikä perustuu ammatilliseen ja tieteelliseen tietoon sekä alakohtaisiin tiedonmuodostuksen käytänteisiin. Tietyllä toimialalla jatkuvasti poikkeuksellisen korkeatasoiseen suoritukseen kykenevää henkilöä voidaan pitää asiantuntijana. (ks. Ericsson 2006, 3; Isopahkala-Bouret 2008, 84; Lehtinen & Palonen 2011, 25, 31.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella suunnittelemattomia sairaalan ulkopuolisia synnytyksiä joskus uransa varrella hoitaneiden kättilöiden ja ensihoitajien näkemyksiä, huolia ja toiveita kyseisistä synnytystilanteista. Tutkimuksessa vastataan seuraavaan kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Millaiset tekijät voivat johtaa suunnittelemattomaan sairaalan ulkopuoliseen synnytystilanteeseen?
2. Millainen merkitys ensihoitajien ja kättilöiden ammatillisella osaamisella on suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytystilanteen hoitamisessa?

Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimusaineisto (N = 34) kerättiin eläytymismenetelmällä loka-joulukuussa 2018 neljän sairaanhoitopiirin ja pelastuslaitoksen (Kymenlaakso, Päijät-Häme, Itä- ja Etelä-Savo) ensihoitajilta (n = 22) ja kättilöiltä (n = 12). Tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli, että he olivat joskus uransa varrella olleet hoitamassa suunnittelemattomia sairaalan ulkopuolisia synnytyksiä. Osallistujat eläytyivät kuvitteelliseen, kehyskertomuksessa osoitettuun tilanteeseen,

ja kirjoittivat sen pohjalta tarinan. Oli sattumanvaraista, minkä kehyskertomusversion kukin osallistuja sai. Käytetyt kehyskertomukset olivat:

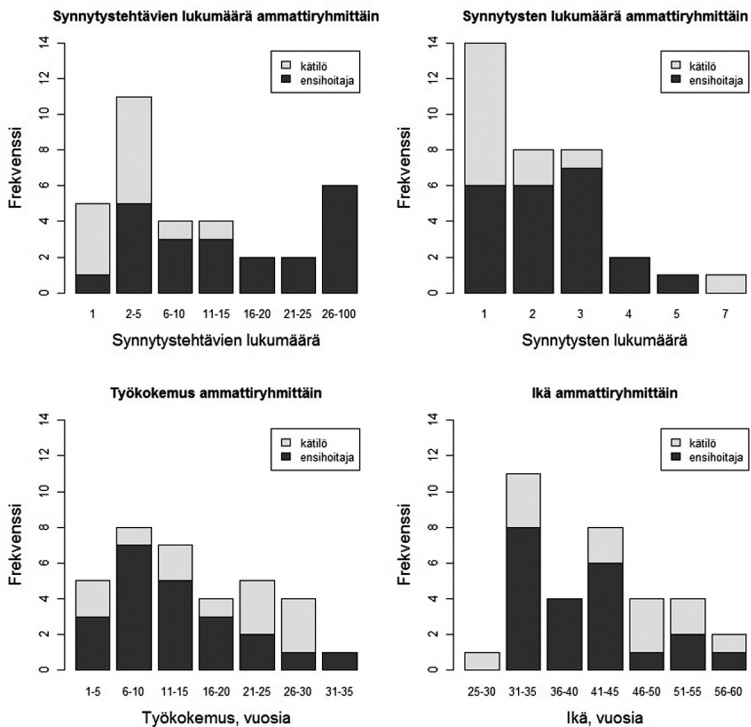
- A) Kuvittele, että eletään vuotta 2030 ja Suomessa on jäljellä kymmenen synnytyssairaalaa. Vauva on syntynyt suunnittele mattomasti sairaalan ulkopuolella ja osallistuit synnytystehtävän hoitamiseen. Tilanne sujui ammattilaisen silmin niin kuin piti: äiti ja vastasyntynyt voivat hyvin. Kirjoita pieni tarina tapahtumien kulusta. Mitkä tekijät vaikuttivat tilanteeseen?
- B) Kuvittele, että eletään vuotta 2030 ja Suomessa on jäljellä kymmenen synnytyssairaalaa. Vauva on syntynyt suunnittele mattomasti sairaalan ulkopuolella ja osallistuit synnytystehtävän hoitamiseen. Tilanne ei sujunut ammattilaisen silmin niin kuin piti: äiti ja/tai vastasyntynyt eivät voi hyvin. Kirjoita pieni tarina tapahtumien kulusta. Mitkä tekijät vaikuttivat tilanteeseen?

Ennen aineistonkeruuta kehyskertomukset luetutettiin eläytymismenetelmää aiemmin käyttäneillä asiantuntijoilla, ja testattiin esitutkimuksena suunnittele mattomia sairaalan ulkopuolisia synnytyksiä hoitaneilla terveydenhuollon ammattilaisilla. Kehyskertomusten todettiin toimivan hyvin, joten niitä ei muokattu. Esitutkimusaineiston keruussa osallistujilta ei kerätty taustatietoja, joten sitä ei sisällytetty tutkimusaineistoon.

Tutkimusaineisto kerättiin synnytyssaleissa sekä ensihoitoasemilla vastauspapereille ja joissain tilanteissa vastauksen lähettämässä hyödynnettiin myös kirjepostia. Osallistujille kerrottiin etukäteen oleellinen tieto tutkimuksesta ja siihen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, anonymiteetin suojaamisesta sekä luottamuksellisuudesta. Vastaustarinan kirjoittamisen lisäksi kerättiin myös taustatietoja aineiston kuvailemiseksi: ammattiryhmä, synnytystehtävien lukumäärä, hoidettujen suunnittele mattomien sairaalan ulkopuolisten synnytysten lukumäärä, työkokemus vuosina synnytyssalista tai ensihoidosta sekä ikä ja sukupuoli. Vastausaikaa ei ennalta rajattu.

Kerätyistä taustatiedoista laadittiin havaintomatriisi, jonka pohjalta työstettiin graafinen kuvio 1 (Vastaajien ammatillinen kokemustausta ja ikä ammattiryhmittäin) luokittelemalla taustamuuttujat uudelleen. Tutkimukseen vastanneet ensihoitajat (n = 22) ja kätilöt (n = 12) olivat olleet mukana hoitamassa yhteensä 74 suunnittele mattonta sairaalan ulkopuolista synnytystä ja

osallistuneet yhteensä 545 synnytystehtävään. Kummankin ammattiryhmän edustajat olivat hoitaneet keskimäärin kaksi suunnittelematonta sairaalan ulkopuolista synnytystä. Ylipäätään kättilöt olivat olleet mukana keskimäärin neljässä ja ensihoitajat 23 synnytystehtävässä. Kättilöiden keskimääräinen työkokemus synnytyssalista oli 17 vuotta ja ensihoitajien työkokemus ensihoidosta 14 vuotta. Tutkimukseen vastanneiden kättilöiden keski-ikä oli 44 ja ensihoitajien 40 vuotta. Kättilöistä kaikki olivat naisia. Ensihoitajista naisia oli seitsemän ja miehiä 15.



Kuvio 1. Vastaajien ammatillinen kokemustausta ja ikä ammattiryhmittäin.

Vastaukset jakautuivat niin, että ensimmäisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitettuja vastauksia (n = 18) tuli kaksi enemmän, kuin toisen kehystarinan pohjalta kirjoitettuja vastauksia (n = 16). Kehyskertomus A:n pohjalta kirjai-

tettujen vastausten laajuus oli litteroituna 17 sivua (4169 sanaa), ja keskipituus 1 sivu (232 sanaa). Kehyskertomus B:n pohjalta kirjoitettujen vastausten laajuus oli litteroituna 8 sivua (2737) sanaa, ja keskipituus 0,5 sivua (171 sanaa). Analyysi aloitettiin jaottelemaan vastaukset kehyskertomusversion mukaisesti, minkä jälkeen ne litteroitiin ja koodattiin. Koodeissa olivat mukana kehyskertomusversio ja juokseva numero, ammattiryhmä, sairaanhoitopiiri sekä vastauspäivämäärä. Aineisto teemoiteltiin tutkimuskysymyksittäin ja sitä analysoitiin teoriaohjaavasti ja systemaattisesti realistisella analyysiotteella laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistosta etsittiin tutkimuskysymyksiin vastaavia sitaatteja, joita jäsennettiin, järjestettiin ja tiivistettiin teemoiksi (esim. taustatekijät, ammatilliseen osaamiseen liittyvät tekijät, ulkopuoliset resurssit) hyödyntäen soveltuvin osin aiemmissa tutkimuksissa esiteltyjä käsitteitä. Vastauksista kvantifioitiin teemoihin liittyviä mainintoja: yhdestä vastauksesta laskettiin vain yksi maininta, vaikka sama ilmaus olisi toistunut tekstissä useamminkin.

Kehyskertomuksittainen vertailu aloitettiin laskemalla sanojen esiintymistiheys tilastollista ”R” ohjelmointiympäristöä käyttäen. Ohjelma laski koko aineistosta eniten esiintyneet sanat, ja sanojen esiintymistiheyden laskenta osoitti, että ensimmäisen kehyskertomusversion pohjalta tuotetuissa vastauksissa esiintyi tiheimmin sanat ”kättilö, mukaan, saa”. Tämän jälkeen analyysiä syvennettiin hyödyntämällä nelikenttää. Nelikentän *sarakkeisiin* asetettiin tutkimuksen tavoitteen kannalta oleellinen vastakohtapari onnistuneesta ja epäonnistuneesta suunnittele mattomasta sairaalan ulkopuolisesta synnytyksestä. Nelikentän *riveille* asetettiin vastakohtapari kättilön mukaan saamisesta tai saamatta jäämisestä. Nelikentän avulla tarkasteltiin aineistoa siitä näkökulmasta, millaisia tekijöitä liittyy onnistuneisiin tai epäonnistuneisiin synnytystilanteisiin, joissa kättilö saadaan mukaan tai vastakohtaisesti ei saada mukaan. Esimerkiksi tilanteessa, kun kättilöä ei saatu mukaan, synnytystilanne päättyi onnistuneesti, kun *ensihoitajien osaamiseen oli panostettu* ja kun kyseessä oli *perusterve uudelleensynnyttäjä, säännöllinen synnytys ja hyväkuntoinen vastasyntynyt*. Tämän jälkeen laskettiin, kuinka monessa tarinassa kyseiset tekijät yhdistyivät niin, että sekä rivi että sarakke pitivät paikkansa.

Tulokset

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli, millaiset tekijät voivat johtaa suunnittelemattomaan sairaalan ulkopuoliseen synnytystilanteeseen. Moni vastaaja ($n = 22/34$) – ehkäpä juuri kehystermoksessa esitettyä skenaariota 2030-luvun Suomen kymmenestä synnytyssairaalasta painottaen – nosti esiin välimatkan sairaalaan yleisimpänä ympäristöön liittyvänä suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen taustalla olevana syynä. He kuvasivat välimatkaa joko kilometreinä tai tunteina. Tulos on yhteneväinen aiemman tutkimuksen kanssa (ks. Blondel ym. 2011; Gissler 2015; McLelland ym. 2013; Ylikorkala 2011). Jotkut vastaajat kuvasivat suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen taustalla olevana syynä vanhempien haasteen järjestää lasten hoitoa ($n = 6/34$), minkä vuoksi lähtö synnytyssairaalaan oli viivästynyt liikaa: äiti oli sinnitellyt kotona, kun ei tiennyt mistä saa avun keskellä yötä lapsenvahdiksi. Tulos juontunee epäsuorasti myös yksilöön liittyviin taustalla oleviin syihin. Toinen aikaisempaan tutkimukseen uutta näkökulmaa antava käsitys yhdistyi synnytyssairaaloiden keskittämiseen liittyvään potilasruuhkaan ja suurten synnytysyksiköiden resurssien puutteeseen ($n = 7/34$), minkä vuoksi synnyttäjä oli käännyt kotiin sairaalaan jo keran tultuaan (ks. Gissler 2015). Vastaajat kuvasivat, että näillä synnyttäjillä oli taustallaan mahdollisesti jo useampikin turha ja kallis käynti kaukana kotoa sijaitsevassa synnytyssairaalassa. Synnytyksen taustalla olevina syinä nostettiin myös esiin äitiysneuvolan ja synnytyssairaalan yhteistyön kehittäminen ($n = 3/34$) sekä neuvolan ohjauksen laatu ($n = 5/34$) raskauden loppupuolella oleville synnyttäjille. Lisäksi kaksi vastaajaa peräänkuulutti kättilöitä äitiysneuvolaan terveydenhoitajien sijaan ohjauksen korkeamman laadun varmistamiseksi. Kättilöiden ammatillisen osaamisen kehittämistarpeisiin liittyi joidenkin vastaajien huoli puhelimesta tapahtuneesta hoidon tarpeen arvioinnin laadusta ($n = 6/34$) ja ensisynnyttäjälle annetusta ohjauksesta (ks. Klemetti & Hakulinen-Viitanen 2013). Huoli koski myös uudelleensynnyttäjiä, kun aiempi nopea synnytys oli jäänyt kättilöltä puhelimesta huomioimatta:

Synnyttävä äiti oli soittanut sairaalaan ja kertonut epämääräisestä selkäkivusta ja liman erittymisestä, varsinaista lapsiveden menoa ei vielä ollut. Äiti oli ensisynnyttäjä, joten sairaalassa kipuja ei noteerattu. Käskettiin seurailemaan ja menemään suihkuun, jotta lämmin vesi helpottaisi.

Äidin ollessa suihkussa kivut lisääntyivät radikaalisti; hän ei tiedostanut kipujen johtuvan avautumisvaiheesta, sillä juuri äsken kättilö oli puhe-
limessa sanonut, että synnytys ei ole vielä käynnistynyt: ”eihän kukaan
ensisynnyttäjä synnytä heti”.

Yksilöön liittyviksi suunnittelemattomien sairaalan ulkopuolisten synnytysten taustalla oleviksi syiksi käsitettiin monisyntyttäneisyys (n = 16/34) sekä aiemmat nopeat synnytykset (n = 14/34). Myös kulttuurierot (n = 3/34) sekä päihdeäidit (n = 3/34) mainittiin muutamissa vastauksissa. Nämäkin tulokset mukailevat aiempaa tutkimusta (ks. McLelland ym. 2013; Ovaskainen ym. 2013).

Toinen tutkimuskysymys oli, millainen merkitys ensihoitajien ja kättilöiden ammatillisella osaamisella on suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytystilanteen hoitamisessa? Ammatillista asiantuntijuutta vaativat synnytystilanteet näyttäytyivät vastauksissa ammatillisesti haastavina ja moniammatillista osaamista edellyttävinä tilanteina. Kokeneen kättilön saaminen mukaan (n = 22/34) korostui merkittävimpänä tekijänä suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoitamisessa: *Synnytysten keskittämisen takia ovat synnytysmäärät sairaaloissa lisääntyneet, mutta henkilökunnan määrä ei ole lisääntynyt samassa suhteessa. Oli siis erittäin hyvä tuuri, että kättilö pääsi mukaan.* Analyysin ja kvantifioinnin perusteella onnistuneesti sujuneen synnytyksen kehyskertomuksen pohjalta kirjoittaneiden vastaajien (n = 18) vastausten mukaan onnistuneesti päättynyttä sairaalan ulkopuolista synnytystä ennakoivat kättilön saaminen mukaan (n = 9), jolloin *kättilö otti vastuun synnytyksestä ja kaikki meni hyvin.* Kun kättilöä ei saatu mukaan (n = 9), suunnittelematon sairaalan ulkopuolinen synnytys päättyi onnistuneesti, kun *ensihoitajien osaamiseen oli panostettu* ja kun kyseessä oli *perusterve uudelleensynnyttäjä, säännöllinen synnytys ja hyväkuntoinen vastasyntyneet.* Toiseen kehyskertomukseen vastanneiden (n = 16) tuottamien vastausten perusteella epäonnistuneesti päättynyttä sairaalan ulkopuolista synnytystä ennakoivat hyvin selvästi se, että *kättilöä ei saatu mukaan* (n = 11). Tällöin myöskään *ensihoitajien osaamiseen ei ollut aina riittävästi panostettu ja joskus synnytykseen tai vastasyntyneen vointiin liittyi joitain komplikaatioita.* Synnytykseen tai vastasyntyneen vointiin liittyi aina komplikaatioita epä-

onnistuneesti päättyneissä suunnittelemattomissa sairaalan ulkopuolisissa synnytyksissä, joihin kättilö oli saatu mukaan (n = 5).

Vastauksissa nähtiin tärkeänä kättilöiden päivystysvalmiuden kehittäminen (n = 16/34). Vastaajat toivoivat, että tulevaisuudessa synnytyssairaaloiden henkilöstömitoitus suunniteltaisiin sellaiseksi, että kokenut kättilö pääsisi aina tarvittaessa mukaan. Toivottiin myös, että tulevaisuudessa kättilöt alkaisivat päivystää normaalin synnytyssalilyönsä ohella kotona, mikä helpottaisi heidän saamistaan synnytystehtäville. Lisäksi vastaajat kokivat, että ensihoidon resurssipulasta huolimatta synnytystehtävien pitäisi olla aina vähintään kahden yksikön tehtäviä (n = 18/34). Kuitenkin liian usein ensihoidon yksikkö joutui yksin kahden ensihoitajan voimin selviytymään tilanteesta: *Kaksi hoidettavaa ja kaksi hoitajaa, joista toisen on ajettava autoa, on kauhukuva koko järjestelmälle*. Tämä herätti huolta myös eettisestä näkökulmasta, jos ensihoitajien piti priorisoida äidin tai lapsen hoitaminen. Muutama vastaaja toivoi jopa sitä, että tulevaisuudessa riskiryhmiin kuuluvien ja aiemmin nopeasti synnyttäneiden syöksysynnyttäjien synnytykset hoidettaisiin elektiivisesti lääkkeillä käynnistäen (n = 3/34) sairaaloissa.

Ensihoitajien kompetenssi kliinisen osaamisen ja teoreettisten tietojen osalta suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoitamisessa nousi ensihoitajien vastauksissa esiin kahdenlaisena (vrt. Uunila 2017). Osa (n = 10/22) vastaajista koki tietojensa ja taitojensa olevan riittävällä tasolla, kun kyseessä oli komplisoitumaton synnytys, mikä hoidettiin ensi- ja tarkennetun tilannearvion protokollan mukaan (ks. McLelland ym. 2014). Nämä ensihoitajat kuvasivatkin vastauksissaan seikkaperäisesti ja yksityiskohtaisesti osaavansa hoitaa normaalisti sujuvan synnytyksen synnytysoipillisesti oikein. Tämä koski myös vastasyntyneen perushoitoa: *Jos kaikki menee hyvin niin nämä ovat kyllä parhaita tehtäviä, mutta aina on se ”mitäs jos ei mene kään...”*, kiteytti eräs osallistuja.

Toiset (n = 12/22) ensihoitajat kokivat teoreettisten tietojensa ja kliinisen osaamisensa olevan täysin riittämättömiä komplikaatioittakin sujuneissa synnytyksissä (ks. McLelland ym. 2013; McLelland ym. 2014; vrt. Uunila ym. 2018). Tällöin synnytystapahtuma näyttäytyi heille pelottavana ja kaoottisena: *Muutama ponnistus ja vauva syntyy; mutta ei itke ja on velto, näen heti että kaikki ei ole hyvin, olen puoliksi ulkona ja puoliksi auton sisällä, en pääse*

mihinkään vauvan kanssa; isä kysyy huolestuneena miksei vauva itke ja äiti-kin on huolissaan! Kliinisen osaamisen ja teoreettisten tietojen puute liitettiin usein kokemattomiin, vastavalmistuneisiin ensihoitajiin (vrt. Uunila 2017), jotka saattoivat kokea omien synnytystensä muodostaneen merkittävän osan tarvittavasta ammatillisesta osaamisesta. Näissä vastauksissa puhuttiinkin osaamisen sijaan selviytymisestä, jopa hyvästä tuurista. Rutiinin puuttumisen ja kokemuksen vähyyden katsottiin erityisesti vaikuttavan ammatillisen osaamisen huonoon tasoon. Kliinisen osaamisen ja teoreettisten tietojen puute nousi esiin huolena oman työparin osaamattomuudesta: *Orientoidun itse tilanteeseen ja toivon tuoreen ja kokemattoman työparini olevan mukana kuvioissa niin, että hän tietää mitä tehdään ja jos ei; niin kysyy tai ainakin vaan yrittää pysyä rauhallisena.* Aiemmassa tutkimuksessa myös suunnittelematta sairaalan ulkopuolella synnyttäneet kuvasivat ambulanssihenkilöstöä usein stressaantuneeksi ja epäammatilliseksi ilman tietoa synnytyksestä, mutta olivat toisaalta helpottuneita avun saapuessa (ks. Skirnisdottir, Haukeland & Dahl 2016, 12).

Kun kyseessä oli komplisoitunut synnytys, lähes kaikki (n = 18/22) ensihoitajat kokivat kliinisen osaamisensa ja teoreettisten tietojensa olevan riittämättömiä työkokemuksen määrästä riippumatta. Niiden koettiin olevan puutteellisia etenkin yllättävissä tilanteissa, esimerkiksi ennakoimattomassa jälkeisvaiheen verenvuodossa (ks. McLelland ym. 2014; Sheiner ym. 2016) tai vastasyntyneen alilämpöisyydessä (ks. Engjom ym. 2017; Gunnarsson ym. 2014; Ovaskainen ym. 2015): *Siinä tuskassa ehdin ajatella, että mitä me tehtäisiin, jos äiti esim. alkaisi vuotaa runsaasti.* Tällöinkin vastauksissa puhuttiin selviytymisestä osaamisen sijaan. Selviytyminen saattoi tarkoittaa tilannetta, jossa sekä äiti että vauva saatiin hengissä sairaalaan, vaikka molemmat päätyivätkin tehohoitoon. Epäsäännöllisen synnytyksen hoitaminen herätti ymmärrettävästi ensihoitajissa suurta huolta potilasturvallisuuden suhteen, mikä toisaalta yhdistettiin näiden tilanteiden harvinaisuuteen (ks. Pirneskoski ym. 2016; Uunila 2017). Toisaalta ensihoitajien teoreettisilla tiedoilla ja kliinisellä osaamisella ei koettu olleen merkitystä, mikäli kohteeseen ehdittiin vauvan jo synnyttyä: *Lapsi oli syntynyt hallitsemattomasti syöksysynnytyksellä. Äidille tuli pahat repeämät, lapsi oli hypoterminen, sillä ensisynnyttäjä-äiti ei osannut pitää lasta riittävän lämpöisenä.* Myös kättilöt antoivat vastauksis-

saan ensihoitajien suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoidon osaamisen teoreettisista tiedoista ja kliinisestä osaamisesta varsin heikon arvosanan. He kuvasivat tilanteita, missä pään syntymisen tukematta jättäminen oli aiheuttanut pahoja repeämiä ja runsasta vuotoa. Nämä kättilöiden vastaukset yhdistyivät pääsääntöisesti kokemattomiin ensihoitajiin (vrt. Uunila 2017):

Kättilön tullessa paikalle on ambulanssihenkilökunta jo kohteessa. Kaksi nuorta, vastavalmistunutta ja synnytystä ennen näkemätöntä ensihoidon ammattilaista silmät pyöreinä. Lapsi on jo syntynyt, äiti huutaa, esikoinen huutaa ja isä pyytää apua. Äiti makaa verilammikossa vastasyntynyt nostettuna syliin. Lapsi silmät auki tuijottelee vaisuna äitiä.

Ensihoitajien kokemuksen ja ammatillisen osaamisen puutteen katsottiin vaikuttavan myös synnyttäjän hallinnan tunteen menettämiseen sekä huonoon synnytyskokemukseen (ks. Skirnisdottir ym. 2016): *Synnyttäjä vastoaa herkästi ensihoitajien kokemattomuuden ja paniikki iskee*. Lisäksi kättilöt kantoivat suurta huolta ensihoitajien kliinisestä osaamisesta ja teoreettisista tiedoista tilanteissa, missä synnytykseen liittyi ongelmia: *Ambulanssihenkilökunnan ammattitaito ei riitä synnytyksen erikoistilanteiden hoitoon. Lapset eivät aina liu'u ulos, vaikka tämä tummasilmä syntyikin hyvin*.

Ensihoitajien kompetenssin yleisiin työelämävalmiuksiin ja ei-tekniisiin taitoihin luettavan päätöksenteko-osaamisen (vrt. Uunila 2017) koettiin olevan paremmalla tasolla. Ensihoitajat kuvasivat vastauksissaan sitä tarvittavan muun muassa päätökseen pysäyttää ambulanssi, mikäli nainen synnyttää matkalla. Myös kättilöt arvostivat ensihoitajien päätöksenteko-osaamista. Tämä nousi esiin esimerkiksi silloin, kun päätös sairaalaan lähtemisestä oli tehty nopeasti, eivätkä ensihoitajat olleet jääneet käyttämään aikaa matalan riskin synnyttäjän verenpaineen mittaamiseen tai aukiolotipan laittamiseen. Päätöksenteko-osaamisen lisäksi tiimityöhön liittyviä muita ei-tekniisiä taitoja tarvittiin kaoottisten tilanteiden hallinnassa sekä kertyvän tiedon jakamisessa tiimin kesken. Yleisiin työelämävalmiuksiin ja ei-tekniisiin taitoihin liittyvää ensihoitajien kommunikointi- ja viestintäosaamista arvostettiin hyvänä tiedonkulkuna ammattilaisten välillä etenkin silloin, kun kättilö saapui kohteeseen: *Ensihoitaja antoi raportin ja päivitti tilanteen minulle*. Toisaalta sitä tarvittiin ja osattiin käyttää myös kommunikoitaessa oman työparin tai

synnyttäjän ja perheen kanssa: *Rauhoitan myös äitiä sekä isää ja samalla kerron, että vauva syntyy nyt tähän ja se on ihan OK. Samalla infoan työparia valmistautumaan avustamaan minua ja kerron samalla suunnitelmaa tilanteesta, kun vauva on syntynyt.*

Itsensäätelyvalmiuksien osalta ensihoitajien kompetenssi liittyi vahvasti heidän kokemukseensa oman osaamisen rajallisuudesta (ks. Järvenpää & Härkänen 2017; Zimmerman 2000) suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoitamisessa: *Jos ensihoitajien koulutus ei vastaa tuleviin haasteisiin pelkään pahoin kuolleisuuden lisääntyvän*, kiteytti eräs vastaaja. Lähes kaikki (n = 18/22) ensihoitajat toivoivatkin, että tulevaisuudessa ensihoitohenkilökunta on koulutettu entistä paremmin kohtaamaan synnytykset sairaalan ulkopuolella. Ensihoitajien tuottamissa vastauksissa toivottiin synnytyksen hoidon perusasioiden opettamista entistä syvällisemmin (ks. Hänninen ym. 2018). Lisäksi kaivattiin ammatillista lisäkoulutusta synnytyksen hoidon erityistilanteista, kuten perätilasynnytyksen hoitamisesta, hartiadystokiasta sekä ennakoimattoman jälkeisvaiheen verenvuodon hallinnasta. Lisäksi koulutusta tulisi lisätä vastasyntyneen virvoittelusta ja elvytyksestä.

Ensihoitajien mukaan tutkintoon johtavan koulutuksen tulisi luoda vankempi pohja synnytyksen hoidon ammatilliselle osaamiselle (vrt. Uunila 2017). Toisaalta sen kehittämiseksi tutkinnon suorittamisen jälkeen voitaisiin hyödyntää työpaikan oppimisympäristöjä (ks. Fuller & Unwin 2004; Tynjälä 2008). Osaamisen ja kokemuksen puutteeseen voitaisiin ensihoitajien mukaan vastata myös ammatillisen lisäkoulutuksen (vrt. Hänninen ym. 2018) avulla: *Ensihoidolle on järjestetty menneen viiden vuoden aikana 15-20 opintopisteen lisäopinnot synnytyksistä*. Oppimisen mahdollistamiseksi toivottiin esimerkiksi simulaatioita (ks. Tynjälä 2008) sekä osaamisen säännöllistä arviointia näytöin ja testauksin. Myös työpaikan oppimisympäristöiltä kaivattiin erityisesti toistoja tarvittavan rutiinin ja kokemuksen saavuttamiseksi. Ensihoitajat toivoivatkin työpaikoilta parempaa suoraa ohjausta (ks. Rintala ym. 2016) ja osallistamista (ks. Billett 2000) harvinaisille synnytystehtäville. Myös kättilön pitämät synnytysharjoitukset työpaikoilla koettiin korvaamattoman tärkeinä, ja lisäksi toivottiin säännöllistä ohjattua harjoittelua synnytyssalissa.

Kättilöiden kompetenssi kliinisen osaamisen ja teoreettisten tietojen suhteen oli kättilöiden kokemusten valossa laaja-alaista sekä korkeatasoista. Se

ilmeni kättilön kykynä hoitaa suunnittelematon sairaalan ulkopuolinen synnytys laadukkaasti, turvallisesti ja synnyttäjälähtöisesti. Kättilöt osasivat arvioida synnytyksen edistymistä sisätutkimuksin, tarkkailla synnyttäjän kehon kieltä sekä ohjata synnyttäjää esimerkiksi erilaisiin ponnistusasetoihin tai käyttämään synnytyslaulua. He onnistuivat hoitamaan suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen usein siten, ettei repeämiä tai verenvuotoa tullut:

Muutaman supistuksen aikana näen, että vauvan pää alkaa painamaan ja siirryn lähemmäs synnyttäjää. Kalvot ovat vielä ehjät ja äiti hengittelee työnnöt hallitusti. Välihihaa ei näytä olevan tarpeen tukea. Hillitsen hie-man pään syntymistä, mutta äidille ei juuri ohjeita tarvitse antaa. Lapsi syntyy täydellisen ihanasti kalvopussissa ja äiti saa itse rikkoo kalvoihin reiän samalla kun nostaa lapsen syliinsä ja kääntyy konntausasennosta puoli-istuvaan asentoon paareille.

Lisäksi he kykenivät tarjoamaan synnyttäjälle emotionaalista tukea ja luomaan synnytystapahtumasta hallitun. Kättilöjen käsitysten mukaan usein pelkkä kättilön läsnäolo riitti rauhoittamaan synnyttäjän, isän sekä paikalla olleet ensihoitajat. Myös vastasyntyneen seuranta ja hoito olivat kättilöjen mukaan heillä hyvin hallussa. Lisäksi kättilö saattoi antaa hoito-ohjeita myös ensihoitajille: *Hoputin toista hoitajaa laittamaan ringerin tippumaan, sillä kohta kanylointi olisi vaikeaa.* Myös ensihoitajat arvostivat kättilöiden kliinistä osaamista ja teoreettisia tietoja synnytyksen hoidossa korkealle. Kättilöt osasivat toimia oikein usein myös silloin, kun synnytyksen kulussa tai vastasyntyneen voinnissa ilmeni ongelmia. Tällaisista tilanteista nostettiin esiin jälkeisvaiheen verenvuodot (ks. McLelland ym. 2014; Sheiner ym. 2016) sekä vastasyntyneen alilämpöisyys (ks. esim. Gunnarsson ym. 2014). Toisaalta kättilöjen tuottamissa vastauksissa korostui tällaisten tilanteiden poikkeuksellisuus sairaalaan verrattuna, koska kättilö oli ainoa paikalla oleva synnytyksen hoidon ammattilainen:

Käydään tarkastelemaan vuodon aiheuttajaa. Klo 18 suuntaan repeämä, joka silmämääräisesti isohko. Kokeillaan kohdun supistuneisuutta, pehmeä käteen ja holauttaa vuodon. Istukka vaikuttaa irronneelta ja autetaan istukka ulos. Hierotaan kohtu supistuneeksi. Vuoto rauhoittuu. Laitetaan taitoksia repeämään ja lähdetään kuljettamaan kohti sairaalaa.

Peitellään vauva matkan ajaksi lämpimästi rinnalle, hieman jäähtynyt kun on.

Kättilöiden kompetenssi yleisiin työelämävalmiuksiin ja ei-tekniisiin taitoihin luettavan päätöksenteko-osaamisen kannalta oli merkityksellinen arvioitaessa esimerkiksi sitä, jäädäänkö synnytys hoitamaan kohteeseen vai lähde-täänkö sairaalaan. Toisaalta sen merkitys korostui myös tehtynä päätöksenä pysäyttää ambulanssi tarvittaessa: *Ensihoitajat haluaisivat jatkaa matkaa sairaalaan, mutta pyydän odottamaan.* Kättilöiden kommunikointi- ja viestintäosaaminen ei ollut tulkittavissa tuotetuista tarinoista. Kättilöiden kompetenssi itsesäätelyvalmiuksiin luettavien oppimaan oppimisen taitojen osalta ei myöskään ilmennyt tässä tutkimuksessa tuotetuissa vastauksissa; Kättilöä jännittää aina hoitaa synnytystä muualla kuin turvallisissa sairaalaolosuhteissa, totesi kuitenkin eräs kättilö.

Edellisten kättilöiden ja ensihoitajien ammatilliseen osaamiseen liittyvien tekijöiden lisäksi tarinoissa nostettiin esiin **ulkopuolisia resursseja** tärkeinä synnytystapahtuman hoitamiseen liittyvinä tekijöinä. Ambulansseissa ei aina ollut synnytyksen hoidon erityislääkkeitä (n = 13/34), kuten kipulääkkeitä tai kohtua supistavia lääkkeitä. Vastaajat toivatkin esiin niiden välttämättömyyden suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoitamisen resurssina. Lääkityksen lisäksi vastaajat kaipasivat ambulanssiin joko perusvarustukseen kuuluvaa tai kättilön mukanaan tuomaa asianmukaista synnytyksen hoito- ja tutkimusvälineistöä (n = 16/34). Resursseihin yhdistettiin myös potilasturvallisuutta parantavat vastasyntyneen turvavyöt (n = 4/34), mitä ei ollut kaikissa ambulansseissa. Erityisen huolissaan vastaajat olivat kuitenkin vastasyntyneen lämpimänä pitämisen mahdollisuuksista (n = 23/34) (ks. Engjom ym. 2017; Gunnarsson ym. 2014; Nieminen 2016, 1876; Ovaskainen ym. 2015): *Yöllä pakkasessa pimeällä metsätiellä olen yksin hoitamassa synnytystä auton etupenkillä. Lapselle päähän pieni virkattu pipo.* Vastaajat kaipasivat myös tarkistuslistojen (ks. McLelland ym. 2014) kehittämistä (n = 6/34): *Alkaa armoton taskuoppaan selaus; MITÄ PITÄÄ TEHDÄ NYT?* Tulevaisuuden materiaalisena resurssina esiin nostettiin myös etäseurantateknologian hyödyntäminen (n = 3/34) sekä synnyttäjän potilastietoihin pääsy ambulanssista (n = 3/34).

Toisaalta resurssina korostettiin kättilön antamaa puhelinohjausta (n = 6/34), mihin toivottiin tulevaisuudessa liitettävän myös videoyhteys (n = 5/34) ohjauksen antamiseksi ensihoitajille tai synnyttäjälle. Live-stream-yhteyden merkitystä korostettiin myös tapahtumapaikalta ambulanssiin, jolloin ensihoitajien tai kättilöiden olisi mahdollista saada kuvaa kohteesta. Myös toimiva yhteistyö hätäkeskuksen ja kenttäjohdon kanssa (n = 14/34) nähtiin monissa vastauksissa tulevaisuuden tärkeänä ammatillisena resurssina. Matkalla kohteeseen ensihoitoyksikkö sai lisätietoja hätäkeskukselta, joka antoi ohjeita myös synnyttäjälle: *Hätäkeskuksen saatua hyvät esitiedot perheeltä päätyi kenttäjohtaja pyytämään sairaalasta kättilön matkaan.* Kenttäjohtoyksikkö oli useissa tarinoissa se, joka pyysi ja nouti kättilön sairaalasta tai tuki synnytystä hoitavaa yksikköä. Lisäksi tulevaisuudelta odotettiin kansallisen ohjaus- ja neuvontapalvelun päivystysavun (n = 2/34) sekä digitaalisten palvelujen tukevan ensihoitopalvelun ja hätäkeskuksen yhteistoimintaa.

Myös lääketieteen erityisosaamisen (n = 11/34) saavutettavuutta (ks. Gissler 2015, 14–15; Nieminen 2016, 1875) peräänkuulutettiin. Vastaajat toivoivat, että tulevaisuudessa niin ensihoitolääkärien, anestesia- ja pediatrien kuin obstetrikkojenkin saatavuus synnytystehtäville olisi parempi. Tämä korostui vastauksissa, joissa vastasyntynyt oli huonokuntoinen tai ennenaikainen ja tarvitsi lääkärin toteuttamia erityistoimenpiteitä. Myös synnyttäjät saattoi tarvita lääkärin apua (ks. Järvenpää & Härkänen 2017; Nieminen 2016, 1876): *Tampereen yliopistollisesta sairaalasta lähti lääkärihelikopteri meitä kohti. Puristin pientä tyttöä sylissäni ja neuvoton isä vierelläni katsoimme, kun helikopteri hävisi pimeään yöhön.* Tulevaisuuteen kaivattiin myös toimivaa yhteistyötä sosiaalipäivystäjien kanssa (n = 5/34).

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin suunnittelemattomia sairaalan ulkopuolisia synnytyksiä joskus uransa varrella hoitaneiden kättilöiden ja ensihoitajien käsityksiä sekä asiantuntijuutta vaativista synnytystilanteista, että niihin liittyvistä ammatillisista valmiuksista. Yhtenä suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen taustalla olevana syynä vastaajat kuvasivat vastaustarinoissaan vanhempien haasteen järjestää lasten hoitoa, jolloin lähtö

synnytyssairaalaan oli viivästynyt. Toisaalta taustalla olevaksi syyksi nostettiin myös synnytysten keskittämiseen liittyvä potilasruuhka ja suurten synnytysyksikköjen resurssien puute. Kokeneen synnytyssalikätilön saaminen mukaan puolestaan ennakoi osaltaan onnistuneesti päättynyttä suunnittelematonta sairaalan ulkopuolista synnytystä.

Aineistosta voidaan tulkita, että ensihoitajien ammatillisen osaamisen kehittämiseen suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoitamisessa tulisi panostaa entistä tehokkaammin, mikä koskee erityisesti kokemattomampia ensihoitajia. Yli puolet tähän tutkimukseen vastanneista ensihoitajista kuvasivat tarinoissaan tilanteita, joissa oma tai työparin ammatillinen osaaminen oli riittämätöntä siitäkin huolimatta, että synnytys oli sujunut ilman komplikaatioita. Kokemuksen ja rutiinin puute leimasivat näitä synnytystehtäviä. Sen sijaan epäonnistunutta suunnittelematonta sairaalan ulkopuolista synnytystä ennakoi osaltaan tilanne, kun kätilöä ei ollut saatu mukaan synnytykseen, ensihoitajien osaaminen ei ollut tilanteeseen nähden riittävää ja synnytykseen tai vastasyntyneen vointiin liittyi komplikaatioita. Tulokset kannustavat näin ollen myös kätilöiden pävyystysvalmiuden kehittämiseen siten, että kokenut synnytyssalikätilö pääsisi viiveettä mukaan avuksi synnytystilanteeseen.

Ammatillisen osaamisen näkökulmasta kokeneet kätilöt osasivat hoitaa suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen, vaikka se saattoikin heitä jännittää. Kätilön osallisuus mahdollisti turvallisen, hallitun ja voimaannuttavan synnytystapahtuman – usein myös komplisoituneissa synnytyksissä. Kokeneella kätilöllä voidaan sanoa olevan suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoidon asiantuntijaosaamista (ks. Ericsson 2006; Isopahkala-Bouret 2008; Lehtinen & Palonen 2011). Tulosten valossa kätilöiden pävyystysvalmiuden ja osallistamisen lisäksi synnytyssalikätilöiden ammatillista osaamista tulisi puolestaan kehittää synnyttäjän puhelimesta tapahtuvan hoidon tarpeen arvioinnin sekä synnyttäjälle puhelimitse annettavan ohjauksen osalta (ks. Klemetti & Hakulinen-Viitanen 2013).

Koulutuksen näkökulmasta ensihoitajien synnytyksen hoidon perusvalmiuksien kehittäminen olisi hyvä huomioida jo tutkintoon johtavassa koulutuksessa (vrt. Uunila 2017). Formaalisissa koulutuksissa tulisi oppia paitsi työelämässä tarvittavaa ammatillista osaamista, myös työelämässä toimimi-

sen käytänteitä ja tapoja (ks. Poikela 2006). Ratkaisuja opintojen aikaiseen kliiniseen harjoitteluun voivat tarjota esimerkiksi simulaatiopedagogiikka ja realistisen koulutusympäristön synnytystehtäville tarjoava ambulanssimuulaattori (ks. Hänninen ym. 2018, 27). Koulutuspoliittisesti alan ammattilaisille voidaan luoda myös kannustimia ensihoitaja/kättilö -kaksoistutkintojen suorittamiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Moniammatillisessa ja monitieteisessä koulutuksessa opiskelijat voivat oppia toinen toisiltaan yhteistoiminnan taitoja, mikä mahdollistaa asiantuntijana kehittymisen edelleen työelämässä.

Valmius toimia oikein yllättävissä tilanteissa edellyttää ammatillisen osaamisen ylläpitämistä ja kehittämistä myös työelämässä. Työpaikkojen asiantuntijat käyttävät usein epämuodollista, äänetöntä ja piilossa olevaa tietoa perinteisten koulutusorganisaatioiden välittämän muodollisen tiedon sijaan oppimista ohjatessaan (ks. Isopahkala-Bouret 2008, 84; Lehtinen & Palonen 2011, 28; Tynjälä 2008, 150). Suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytyksen hoitoon liittyvän ammatillisen osaamisen vahvistamista voitaisiin edistää esimerkiksi kehittämällä työpaikkoja oppimisympäristöinä ja osallistamalla kättilöitä ohjaustoimintaan (ks. Rintala ym. 2016). Moniammatillinen, esimerkiksi pelastajan ja ensihoitajan muodostama monitoimiyksikkö on suomalainen erikoisuus. Näin ollen myös kättilön ja ensihoitajan muodostama synnytysyksikkö voisi parhaimmillaan vastata muuttuneeseen palveluntarpeeseen suunnittelemattomien sairaalan ulkopuolisten synnytysten osalta. Työorganisaatioiden esimiehet ja henkilöstön kehittäjät sekä koulutusorganisaatioiden koulutussuunnittelijat voidaan nähdä avainasemassa riittävien ja uudenlaisten oppimis- ja ohjausmahdollisuuksien tarjoajina.

Lähteet

- Billett, S. 2000. Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning* 12 (7), 272–285.
- Blondel, B., Drewniak, N., Pilkington, H. & Zeitlin, J. 2011. Out-of-hospital births and the supply of maternity units in France. *Health and Place* 17 (5), 1170–1173.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2003. Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning* 15 (7/8), 338–344.
- Engjom, H. M., Morken, H-H., Høydahl, E., Norheim, O. F. & Klungsøyr, K. 2017. Increased risk of peripartum perinatal mortality in unplanned births outside an institution: a retrospective population-based study. *American Journal of Obstetrics & Gynecology* 217 (2) 210.e1–210.e2.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.
- Ericsson, K. A. 2006. An introduction to Cambridge handbook of expertise and expert performance: Its development, organization and content. https://grumeufpr.files.wordpress.com/2015/09/ericsson_2006_introductioncambridgehandbookexpertiseexpertperformance_developmentorganizationcontent.pdf (Luettu 9.10.2018.)
- Ericsson, K. A. 2008. Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. *Academic Emergency Medicine* 15, 988–994.
- Fuller, A. & Unwin, L. 2004. Expansive learning environments: integrating organizational and personal development. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace learning in context*. London: Routledge, 126–144.
- Gissler, M. 2015. Synnytykset ja synnytyssairaalat vähenevät. *Kättilölehti – Tidskrift för Barnmorskor* 1/2015. Suomen kättilöliitto – Finlands Barnmorskeförbund, 14–16.
- Grekula, V. 2017. 2-vuotias Helmi avusti äitiä, kun pikkusisko syntyi olohuoneen lattialle – kolme tarinaa synnytyksistä, jotka eivät menneet suunnitelmien mukaan. YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-9903656> (Katsottu 18.6.2018.)

- Gunnarsson, B., Smáráson, A.K., Skogvoll, E. & Fasting, S. 2014. Characteristics and outcome of unplanned out-of-institution births in Norway from 1999 to 2013: A cross-sectional study. *Acta Obstet Gynecol Scand.* 93 (10), 1001–10.
- Hager, P. 2011. Theories of workplace learning. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (toim.) 2011. *The SAGE handbook of workplace learning*. Lontoo: Sage Publications, 17–31.
- Hänninen, J., Seppälä, J. & Ryttyläinen-Korhonen, K. 2018. Synnytyksen hoitamisen koulutusta ensihoidon ammattilaisille. *Kättilölehti – Tidskrift för Barnmorskor* 6/2018. Suomen kättilöliitto – Finlands Barnmorskeförbund, 25–27.
- Isopahkala-Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 2/2008, 84–93.
- Järvenpää, H. & Härkänen, M. 2017. Matkasynnytyksen riskit. *Kättilölehti – Tidskrift för Barnmorskor* 2/2017. Suomen kättilöliitto – Finlands Barnmorskeförbund, 18–19.
- Kiuru, S. & Gissler, M. 2019. Perinataalilasto - synnyttäjät, synnytykset ja vastasyntyneet 2018. Tilastoraportti 49/2019. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019121948893> (Luettu 4.1.2020.)
- Klemetti, R. & Hakulinen-Viitanen, T. (toim.) 2013. Äitiysneuvolaopas. Suosituksia äitiysneuvolatoimintaan. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Opas 29. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kyrölahti, E. 2005. Työterveyshuollossa työskentelevän terveydenhoitajan ammatillinen osaaminen: itsesäätelyvalmiuksien kehittäminen ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (4), 24–42.
- Marttala, K. 2015. THL ja ministeriön selvitysmies eri mieltä synnytyssairaaloiden lopettamisesta. YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-8268608> (Luettu 21.6.2018.)
- McLelland, G., McKenna, L. & Archer, F. 2013. No fixed place of birth: Unplanned BBAs in Victoria, Australia. *Midwifery* 29 (2013) 19–25.

- McLelland, G., Morgans, A. & McKenna, L. 2014. Involvement of emergency medical services at unplanned births before arrival to hospital: a structured review. *Emerg Med J.* 31 (4), 345–50.
- Nieminen, K. 2016. Synnytysten keskittäminen lisää turvallisuutta. *Suomen lääkärilehti* 25–32/2016 VSK 71, 1875–1878.
- Ovaskainen, K., Ojala, R., Gissler, M., Luukkaala, T. & Tammela, O. 2015. Out-of-hospital deliveries have risen involving greater neonatal morbidity: Risk factors in out-of-hospital deliveries in one University Hospital region in Finland. *Acta Paediatr* 104 (12) 1248–52.
- Pienimaa, A.-K. 2014. Kättilön ammatillisen osaamisen kuvaus. Kättilökoulutuksesta valmistuvien osaamisalueet, tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Metropolia ammattikorkeakoulu. https://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Sosiaali_ ja_ terveys/K%C3%A4_til%C3%B6ty%C3%B6/Katilon_ammattillisen_osaamisen_kuvaus.pdf (Luettu 13.10.2018.)
- Pienimaa, A.-K. & Raussi-Lehto, E. 2015. Kättilön osaaminen. Teoksessa U. K. Paananen, S. Pietiläinen, E. Raussi-Lehto & A.-M. Äimälä (toim.) 2015. *Kättilötyö – Raskaus, synnytys ja lapsivuodeaika*. Helsinki: Edita, 31–40.
- Pirneskoski, J., Peräjoki, K., Nuutila, M. & Kuisma, M. 2016. Urgent EMS managed out-of-hospital delivery dispatches in Helsinki. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27456493> (Luettu 13.10.2018.)
- Poikela, E. 2006. Knowledge, knowing and problem-based learning – some epistemological and ontological remarks. Teoksessa E. Poikela & A.-R. Nummenmaa (toim.) *Understanding problem-based learning*. Tampere: Tampere University Press, 15–31.
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2016. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4/2015. Työpaikoilla tapahtuva oppiminen. Jyväskylä: OTTU, 9–21.
- Rytkönen, M. 2017. Meidän tontille on tunkua. Pääkirjoitus. *Kättilölehti – Tidskrift för Barnmorskor* 6/2017. Suomen kättilöliitto – Finlands Barnmorskeförbund, 3.
- Ryttyläinen-Korhonen, K., Raussi-Lehto, E. & Hänninen, J. 2016. Gynekologisen ja raskaana olevan potilaan tutkiminen. Teoksessa P. Alanen, J. Jormakka, A. Kosonen & S. Saikko (toim.) *Oireista työdiagnoosiin. Ensiohoitopotilaan tutkiminen ja arviointi*. Helsinki: Sanoma Pro, 255–273.

- Seppälä, J. & Hänninen, J. 2017. Ensihoidon opettajat Venäjällä. *Ensihoitaja* 3/2017. Suomen Ensihoitoalan Liitto, 28–31.
- Sheiner, E., Hadar, A. & Ohel, I. 2016. Out-of-hospital deliveries. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/265059165_OUT-OF-HOSPITAL_DELIVERIES (Luettu 21.12.2018.)
- Skirnisdottir, E., Haukeland, G. & Dahl, B. 2016. Women's experiences with giving birth before arrival. *Midwifery* 42, 10–15.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. www.tenk.fi (Luettu 28.1.2019.)
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.
- Uunila, A. 2017. Valmistuvien ensihoitajaopiskelijoiden synnytyksen hoidon osaaminen sairaalan ulkopuolisessa synnytyksessä. Pro gradu –tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- Uunila, A., Vehviläinen-Julkunen, K. & Sormunen, M. 2018. Oppiiko ensihoitajaopiskelija hoitamaan synnytyksen? *Kättilölehti – Tidskrift för Barnmorskor* 5/2018. Suomen kättilöliitto - Finlands Barnmorskeförbund, 26–27.
- Valtavaara, M. 2014. Yhä useampi lapsi syntyy autoon – Heidi Moilanen synnytti Kiimingin ABC:n pihassa. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002759631.html> (Luettu 21.6.2018.)
- Vihavainen, S. 2017. Helsinkiläisen Ulla Pihkalan vauva syntyi yllättäen makuuhuoneeseen – ”Olin iloinen, että ensihoitajat tulivat paikalle, mutta samalla hävetti, että täällä sitä ollaan kotona synnyttämässä”. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005335021.html> (Luettu 18.6.2018.)
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2008. Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training* 2008/2 (44), 199–213. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/44-en.pdf> (Luettu 10.10.2018.)
- Ylikorkala, O. 2011. Tallissa vai taksissa – synnytys ei katso paikkaa. *Duodecim* 127 (23) 2481–2482. <https://www.duodecimlehti.fi/api/pdf/duo99935> (Luettu 18.6.2018.)

Zimmerman, B. J. 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.) Handbook of self- regulation. San Diego: Academic Press, 13–39.

III

Rekrytointiala kasvatustieteilijöiden toimikenttänä

7

Subjektiivisuus rekryointihaastattelussa Rekrytoijien kertomuksia vuorovaikutuksesta

Camilla Rahkola & Saaga Härkönen & Jari Eskola

Johdanto

Rekrytointi on olennainen osa henkilöstötyön ja -hallinnon kenttää. Rekrytointi on väline, jonka avulla organisaatiot pyrkivät työllistämään juuri itselleen sopivimmat henkilöt, ja sen kautta kasvattamaan myös taloudellista tulostaan. Organisaatioiden menestys onkin pitkälti kiinni ihmisistä, joita se rekrytoijien avulla palkkaa palvelukseensa (Breugh 2013, 390; Humphrey 2014, 95–96; Ployhart 2006, 868–869). Tämän vuoksi toimivan rekrytoinnin tulisi kuulua jokaisen organisaation strategiaan (Beechler & Woodward 2009, 273). Tähän strategiaan kuuluu oleellisesti myös oikean rekrytoijan valinta (Breugh 2008, 104). Rekrytoijan tekemät päätökset vaikuttavat siihen, löytääkö rekrytoinnin toimeksiantaja työntekijän, joka täyttää sen asettamat kriteerit ja sopii kohdeorganisaatiossa rakennettuun toimintakulttuuriin. Vastaavasti päätökset vaikuttavat myös siihen, päätyykö työnhakija organi-

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 205–232

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

saatioon, joka vastaa hänen arvojaan ja tarpeitaan. Rekrytoijilla on siten merkittävä rooli toisilleen sopivien työnhakijoiden ja organisaatioiden yhdistämisessä. (Bergström & Knights 2006, 353; Derous 2011, 60–61.)

Rekrytointiin tuovat haasteensa yleiset organisaatioiden ulottuvuudet, kuten toimintaympäristö, työnteon tavat sekä organisaation strategia (Dursun & Karsak 2010, 4324). Rekrytoinnin toimintatapojen on kehitettävä, jotta ne pystyisivät vastaamaan muun muassa työvoiman lisääntyvän liikkuvuuden ja uudenlaisen työkuulttuurin mukanaan tuomiin haasteisiin. Edellä mainitut tekijät ovat olennaisia, sillä ne vaikuttavat keskeisesti organisaatioiden strategioiden suunnitteluun. (Beechler & Woodward 2009, 273, 275–276; Lee 2011, 230; Lievens, van Dam & Anderson 2002, 580.) Lisäksi rekrytointiin vaikuttaa nykyään yhä lisääntyvä teknologian käyttö, jonka vaikutuksia voidaan pohtia suhteessa sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaan rekrytointipäätöksentekoon. Toistaiseksi on nähty, että ihmisten soveltuvuuden tai pätevyyden arviointiin tarvitaan toisia ihmisiä pelkästään teknologiaan perustuvien järjestelmien sijaan. (Humphrey 2014, 97, 99, 102.)

Rekrytointiprosessi saa alkunsa, kun tulevan työntekijän toivottuja ominaisuuksia aletaan määritellä (Breaugh 2013, 395–396). Koska erilaiset organisaatiot suunnittelevat rekrytointinsa eri tavoin, on rekrytointiprosessin määrittely yksityiskohtaisesti melko haastavaa (Kim & Ployhart 2018, 46–51). Tyypillisesti prosessiin kuitenkin kuuluvat seuraavat vaiheet: työpaikkailmoitus, työhakemusten vastaanottaminen, työhakemusten ja CV:iden läpikäynti, työhaastattelut ja työntekijän valinta. Prosessin päätöksenteon kannalta tärkeitä vaiheita ovat työhakemusten ja niiden sisältämien suositusten vastaanottaminen ja läpikäyminen sekä rekrytointihaastattelut. (Cook 2004, 2–3.) Yleinen oletus on, että hyvin keskeinen vaihe työnhakijan arvioinnin kannalta on rekrytointihaastattelu (ks. esim. Cook 2004, 6; Schmidt, Oh & Shaffer 2016), minkä vuoksi sen suunnittelu mahdollisimman validiksi on erittäin tärkeää. Haastattelut varioivat niin kestoaltaan kuin rakenteiltaan – ne voivat kestää muutamasta minuutista useaan tuntiin, ja olla toteutustavoiltaan mitä tahansa vapaamuotoisen ja tarkoin strukturoidun väliltä. Rekrytointihaastattelu voidaankin nähdä monin tavoin kompleksisena vuorovaikutuksen muotona, jonka käsittelyyn voidaan soveltaa muun muassa psykologian teoriapohjaa (Breaugh 2013, 392–394). Pelkästään rekrytointihaastatteluihin

keskittyvää tutkimusta on löydettävissä melko vähän. Koska rekryointitutkimuksessa on perinteisesti keskitytty tarkastelemaan erityisesti rekryointituloksia ja palkkaamisen jälkeistä aikaa (Breugh 2013, 391; Jaidi, Van Hooft & Arends 2011, 136, 139), tuo haastatteluvaiheeseen perehtyminen tutkimuksen keinoin lisäarvoa rekryointitutkimuksiin.

Useat rekryointiin keskittyneet tutkimukset antavat erilaisine konteksteineen viitteitä siitä, minkälaisia piirteitä rekrytoijat työnhakijoissa arvostavat. On muun muassa näyttöä siitä, että monet rekrytoijien arvostamista piirteistä liittyvät tunneälyyn ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Johtotehtäviin hakevissa henkilöissä rekrytoijat arvostivat erityisesti ihmissuhdetaitoja, itsetietoisuutta, empaattisuutta, optimismia, itseluottamusta, iloisuutta sekä motivaation osoittamista (Varis, Majaniemi & Wilderom 2018, 152–153). Rekryointityön sosioemotionaalista puolta onkin korostettu viime vuosina enenevissä määrin pelkän rationaalisuuden sijaan – sosiaalisia taitoja ja tunneälyä arvostetaan sekä rekrytoijan että hakijan rooleissa (Deros 2011, 60–61, 67; Lievens ym. 2002, 582). Sosiaalisen vuorovaikutuksen herättämien tunteiden tarkastelu täydentääkin hyvin nykyistä rekryointiin liittyvää tutkimusta.

Rekryoinnin arviointivaiheen avuksi on luotu monenlaisia välineistöjä (ks. esim. Dursun & Karsak 2010; Gravili & Fait 2017), joita ovat esimerkiksi erilaiset algoritmit ja mittarit, ryhmä- ja yksilöhaastattelut sekä ulkoistetut konsultointipalvelut. Lopullisen rekryointipäätöksenteon kannalta rekrytoijalla on kuitenkin hyvin keskeinen asema. Aseman keskeisyyteen vaikuttaa myös se, millaisesta positiosta käsin rekrytoija toimii, eli kuinka paljon hänen toiminnalleen annetaan painoarvoa. Rekryointia voivat olla tekemässä esimerkiksi konsultit, henkilöstöpäälliköt tai organisaatioiden omistajat itse. Vaikka rekrytoijalla on siis paljon valtaa, ei hän aina tee lopullista rekryointipäätöstä yksin. Rekrytoijalla on tärkeä rooli myös kohdeorganisaation työnantajakuvan välittämisessä, sillä jo rekrytoinnin varhaiset vaiheet luovat työnhakijalle mielikuvia siitä, millaista organisaatiossa mahdollisesti olisi työskennellä (Collins, 2007, 181–182; Jaidi ym. 2011, 135–138). Paljon päätös- ja vaikutusvaltaa sisältävän positionsa vuoksi rekrytoijien toiminnan ja soveltuvuuden tarkastelu on hyvin oleellista (Breugh 2008, 104). Näin on mahdollista tarkastella rekrytoijien päätöksenteon taustavaikuttajia, tuoda

niitä julki ja käsitellä niitä mahdollisimman perusteellisesti. Luultavasti juuri näistä syistä rekrytoijien työtä on erilaisista näkökulmista käsin tutkittu melko paljon (Breugh 2013, 405).

Rekrytoijan positio suhteessa työnhakijoihin edellyttää rekrytoijalta taitoa reflektoida omaa ajatteluaan sen vahvuuksineen, mutta myös mahdollisine riskeineen ja virheineen. Tällaisia virheitä voivat olla esimerkiksi kognitiiviset vinoumat. Ajatusvirheet voivat saada rekrytoijan yleistämään oman positiivisen mielikuvansa työnhakijasta koskemaan myös hakijan ammattitaitoa, tai esimerkiksi ajattelemaan, että epäsiisti ulkoinen olemus tarkoittaisi, ettei hakija muilla tavoin täyttäisi rekrytoijan toimeksiantajan asettamia kriteereitä (Cook 2004, 59, 227). Edellä mainitun kaltaisia ajatuksia on tärkeää osata reflektoida, sillä jokainen ihminen on niille altis. Subjektiivisuutensa ymmärtävä rekrytoija pystyy hyödyntämään itsereflektiota mahdollisimman objektiivisen ja menestyksekkään rekrytointipäätöksen tekemiseksi. Itsereflektion onkin nähty olevan yhteydessä sosiaalisiin taitoihin (Takano, Sakamoto & Tanno, 2011, 517, 519), joita vuorovaikutusta sisältävä rekrytointi vaatii. Rekrytoijan toiminnan subjektiivisuuteen vaikuttavat myös työnantajaorganisaation asettamat rajat, toiveet ja mahdollisuudet, jotka ohjaavat sitä, kuinka paljon rekrytoijan yksilöllisille ajattelu- ja toimintatavoille jää tilaa (ks. esim. Bergström & Knights 2006).

Subjektiivisuuden käsitteen määrittely on haasteellista sen monialaisen ja moninaisen käytön vuoksi. Subjektiivisuuden käsite esiintyy esimerkiksi filosofiassa, psykologiassa ja sosiaalitieteissä, saaden kaikissa hieman erilaisia merkityksiä. Näitä merkityksiä ei voida mustavalkoisesti erottaa toisistaan muun muassa tieteenalojen yhtenevien historioiden vuoksi – esimerkiksi filosofian käsitystä subjektiivisuudesta ei ole täysin pystytty siirtämään filosofiaa aikoinaan irrottautuneeseen psykologiaan. Subjektiivisuuden käsite on yhdistetty kontekstista riippuen muun muassa tunteisiin, kognitioihin, toimijuuteen sekä yksilön ajattelun tietoisuuteen. (Ks. esim. Teo 2017.) Bergström ja Knights (2006, 352) puolestaan esittävät, että subjektiivisuutta voidaan kuvata foucaultilaisittain vallasta ja tiedosta koostuvaksi rakenteeksi, mutta toisaalta linjaavat, että subjektiivisuutta tulisi kuvata myös sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Jo pitkään on ajateltu, että subjektiivisuuden rakentumiseen läpi ihmiselämän vaikuttavat ihmisen sosiaalinen ympäristö ja vuorovaiku-

tus sekä ihmisen pyrkimys yhteenkuuluvuuden tunteen saavuttamiseen (Teo 2017, 282, 284).

Tämän tutkimuksen keskiössä on rekrytoija, jolla tarkoitetaan tässä kontekstissa rekrytoinnin ammattilaista, joka on vuorovaikutuksessa työnhakijan kanssa, arvioi tämän suoriutumista sekä vaikuttaa lopulliseen rekryointipäätökseen. Rekrytoijien subjektiiivisuutta käsitellään erityisesti sen kautta, kuinka rekryointihaastattelun aikana heränneitä tuntemuksia kuvaillaan. Tässä tutkimuksessa ”tunteista” ja ”tuntemuksista” puhutaan rinnakkain. Tunteiden erittelyn ja jäsentelyn lisäksi kiinnostavaa on se, vaikuttavatko rekrytoijan erilaiset tunteet rekryointipäätökseen. Tunteiden jäsentely sekä niiden vaikutusten arviointi vaatii rekrytoijilta muun muassa itsereflektiota ja tunneälyä. Koska tunneäly on saanut yhä enemmän huomiota ja painoarvoa länsimaisen liike-elämän kentällä, on sen huomioiminen tärkeää rekryointiprosessissa sekä rekrytoijien että työnhakijoiden kannalta. (Varis ym. 2018, 147–148.) Tunneälyn teema on tässä tutkimuksessa taustalla esimerkiksi rekrytoijan itsereflektiota tarkasteltaessa. Lisäksi rekrytoija käyttää tunneälyään arvioidessaan työnhakijan vuorovaikutuksellista käyttäytymistä ja sen merkityksiä haastattelun aikana.

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii neurotutkija David Rockin luoma SCARF-malli, jonka mukaan rekrytoijien subjektiiivisiä tuntemuksia voidaan jaotella erilaisiin vuorovaikutuksen elementteihin, joita ovat status (status), varmuus (certainty), autonomia (autonomy), samastuttavuus (relatedness) sekä oikeudenmukaisuus (fairness). Mallin mukaan vuorovaikutuksen tukiessa näitä elementtejä, henkilö kokee palkitsevuuden tunnetta. Vastaavasti elementtejä laiminlyötyessä vuorovaikutustilanne synnyttää henkilölle tunteen tilanteen uhkaavuudesta. (Rock 2008, 1–8.) Koska malli on kehitetty alun perin käsittelemään sosiaalista vuorovaikutusta erityisesti johtajan ja alaisen välisessä valtasuhteessa, mietittiin tätä tutkimusta tehdessä, kuinka teoria soveltuu rekrytoijan ja työnhakijan välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen erittelyyn. Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti rekrytoijaan, jolla on tilanteessa lähtökohtaisesti enemmän valtaa työnhakijaan nähden. Rock (2009, 3–4) on kuitenkin korostanut, että jokainen on valta-asemastaan huolimatta altis aivojen synnyttämille palkitsevuus- tai uhkareaktioille. Sen vuoksi SCARF-mallin soveltuvuutta arvioidessa tultiin

siihen tulokseen, että malli soveltuu käsittelemään vuorovaikutusta ja sen vaikutuksia monenlaisissa sosiaalista vuorovaikutusta sisältävissä konteksteissa. Tarkoituksena on selvittää, tunnistavatko rekrytoijat Rockin (2008, 1–8) kuvaamia sosiaalisen vuorovaikutuksen elementtejä, ja yhdistävätkö he niitä rekrytointihaastattelijan päätöksentekoon.

Rekrytointihaastattelun sisältö yhdistetään tässä tutkimuksessa lopulliseen rekrytointipäätökseen siinä mielessä, että vastaajat saavat tehtävänannonassa valmiiksi annettuna päätöksen siitä, onko hakija palkattu vai ei. Tämän jälkeen he pohtivat syitä päätökselle haastattelussa ilmenneistä vuorovaikutuksellista tekijöistä, samalla kuvaillen haastattelussa esiintyneitä tuntemuksia. Tutkimuksessa tarkastellaan etenkin sitä, kuinka vastaajat suhtautuvat subjektiivisuuden käsittelyyn rekrytointihaastattelun aikana; pyritäänkö se peittämään vai voitaisiinko subjektiivisuus nähdä jopa voimavarana – tuleehan taitavalla rekrytoijalla olla myös yksilöllisiä piirteitä, joiden avulla hän menestyy työtehtävässään. Näkyvään rooliin nostetaan siis rekrytoijan subjektiiviset tuntemukset rekrytointihaastattelun aikana tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Vaikka tuntemukset on tässä tutkimuksessa liitetty myös rekrytointipäätöksiin, nähdään subjektiiviset tuntemukset itsessäänkin merkityksellisinä. Subjektiivisuutta tarkastellaan tässä tutkimuksessa siitä näkökulmasta, kuinka rekrytoijien sosiaaliset ja emotionaaliset lähtökohdat vaikuttavat heidän tekemiinsä arviointeihin työnhakijasta rekrytointihaastatteluiden aikana. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisen merkityksen rekrytoijien subjektiiviset tuntemukset saavat rekrytointipäätöksenteossa?
2. Millaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen elementtejä ja tuntemuksia rekrytoijilla esiintyy vastauksissa kuvatuissa rekrytointihaastatteluisissa?

Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tässä tutkimuksessa käytettiin eläytymismenetelmän mukaisesti vastaajille luotuja kehyskertomuksia, joihin heidän tuli vastata kuvattuun tilanteeseen eläytyen ja sitä jatkaen. Tutkimukseen tehtiin yhtä varianttia muuttamalla

kaksi erilaista versiota kehyskertomuksesta ja vastauksia kerättiin yhteensä 34. Aineistoa hankittiin rekrytoijilta sähköpostitse sähköisen lomakkeen avulla ja kahteen rekrytointiin keskittyneeseen organisaatioon vastauslomakkeita toimitettiin myös paperisessa muodossa. Vastaajia kerättiin sekä valmiiden kontaktien avulla että ottamalla yhteyttä kokonaan uusiin yrityksiin ja henkilöihin. Yhteydenotot suoritettiin puhelimitse ja sähköpostitse.

Sähköisiin tai paperisiin lomakkeisiin vastattaessa ei kerätty henkilötietoja, joten vastaajien anonymiteetti oli näin varmistettu. Tutkimuslomakkeen linkin ohessa toimitetussa saatetekstissä vastaanottajille kerrottiin tutkimuksen lähtökohtia muun muassa avaamalla hieman tutkimuksen teoriapohjaa sekä kertomalla syistä, miksi toteuttaja on halunnut tutkia juuri valittua aiheita. Lisäksi kuvattiin lyhyesti eläytymismenetelmän periaatteita ja toimintatapoja sekä aineiston käsittelyä vastauksen antamisen jälkeen. Sähköpostissa olevan saatetekstin lisäksi sähköisessä lomakkeessa oli vielä kuvattu tapa, jolla eläytymismenetelmän kehyskertomukseen tulisi vastata. Edellä kuvatut informaatiot sisällytettiin myös paperisiin lomakkeisiin. Lisäksi kerrottiin, kuka on tutkimuksen takana, ja missä sitä tehdään. Viestin vastaanotettuaan muutama vastaaja pyysi saada nähdä tutkimustuloksia kootusti tai kokonaisen tutkielman sen valmistuttua.

Sähköisten lomakkeiden linkkejä saateteksteineen jaettiin myös LAURA™ -järjestelmän kautta, joka on rekrytoijien työn jäsentelyyn kehitetty ohjelmisto. Järjestelmän ajankohtaisia aiheita sisältävälle foorumille kirjoitettiin normaalia saatetekstiä laajempi selvitys, jossa kerrottiin tutkimuksen toteuttajasta, sen tavoitteista, kohderyhmästä sekä tutkimusmenetelmästä. Järjestelmän edustajien kanssa sovittiin, että tutkimuksen tullessa valmiiksi sen tuloksista kirjoitettaisiin vastaajille koonti, mikä saattaisi motivoida yhä useampaa rekrytoijaa ottamaan osaa tutkimukseen.

Tutkimuksen kaikki vastaajat olivat erikoistuneet henkilöstöhallintoon, mutta valtaosan pääpaino oli erityisesti rekrytoinnissa. Joillekin rekrytointi oli merkittävässä roolissa heidän työnkuvassaan, vaikka työnkuvaan liittyi myös muita työtehtäviä.

Kehyskertomuksissa kuvattiin tilanteet, joista toisessa rekrytointihaastattelu oli päättynyt lopulta työnhakijan palkkaamiseen, kun taas toisessa työnhakijaa ei palkattu. Vastaajia pyydettiin eläytymään haastattelutilanteeseen

ja samalla pohtimaan haastattelun aikaisen vuorovaikutuksen herättämiä tuntemuksia, joilla olisi mahdollisesti ollut vaikutusta rekrytoijan tekemään päätökseen hakijan palkkaamisesta tai palkkaamatta jättämisestä. Tehtävännannolla pyrittiin siihen, että osallistujat tunnustaisivat sosiaaliselle vuorovaikutukselle ominaisia elementtejä rekrytointihaastattelusta, joka on vuorovaikutuksen muotona hyvin mielenkiintoinen ja kompleksinen erilaisine valtasuhteineen ja agendoineen (Collinson 2003, 527–530). Lisäksi vuorovaikutukselle tuovat haasteensa rekrytoijan intuitiiviset ajatukset ja tuntemukset, jotka voivat vaikuttaa päätöksentekoon, ellei niitä pystytä objektiivisesti jäsentelemään (ks. esim. Boran, Genç & Akay 2011; Messner, Wänke & Weibel 2011, 699–701).

Eläytymismenetelmä koettiin tutkimusaiheeseen sopivaksi menetelmäksi, sillä se antoi mahdollisuuden tarkastella rekrytoijien subjektiivisuutta ilman, että vastaajien olisi tarvinnut pohjata vastauksiaan omiin henkilökohtaisiin kokemuksiinsa (ks. esim. Wallin, Koro-Ljungberg & Eskola 2017). Näin katsottiin, että tähän hieman kompleksiseenkin aiheeseen olisi helpompi syventyä – vastaajien tuli kehyskertomuksissa kuvata jonkun muun rekrytoijan itsereflektiota omansa sijasta. Tästä syystä kehyskertomuksissa toimiva rekrytoija päädyttiin kuvaamaan yksikön kolmannessa persoonassa häntä sen enempää esittelemättä tai nimeämättä. Kehyskertomukset muotoiltiin niin, ettei tunteiden vaikutusta rekrytointipäätökseen pidetty itsestäänselvyytenä, vaan se tarjottiin mahdollisena vaihtoehtona. Voidaan nähdä, että kertomusten asettelu tarjosi alustan, jolla tunteiden vaikutusta oli helpompi eritellä ja analysoida sen sijaan, että vain mietittäisiin, onko tunteilla vaikutusta vai ei. Tutkimuskysymysten kannalta kehyskertomukset siis ajoivat vastaajia suuntaan, jossa pohdittiin, mitä ovat tuntemukset, joita rekrytointihaastattelun sosiaalinen vuorovaikutus saattaa erityisesti rekrytoijassa herättää. Kehyskertomukset olivat:

- A) Rekrytoija päätyi palkkaamaan työnhakijan pidettyään tälle kahdenkeskisen haastattelun. Eläydy haastattelutilanteeseen ja kerro hakijan ja rekrytoijan välisestä vuorovaikutuksesta, joka saattoi synnyttää myönteiseen rekrytointipäätökseen vaikuttaneita tuntemuksia.
- B) Rekrytoija ei päätenyt palkkaamaan työnhakijaa pidettyään tälle kahdenkeskisen haastattelun. Eläydy haastattelutilanteeseen ja kerro haki-

jan ja rekrytoijan välisestä vuorovaikutuksesta, joka saattoi synnyttää kielteiseen rekryointipäätökseen vaikuttaneita tuntemuksia.

Sähköisten lomakkeiden avulla saatujen vastausten käsittely tapahtui ainoastaan kopioimalla tekstit e-lomakkeelta omaan tiedostoonsa. Vastausten pituus ja kirjoitusasu vaihtelivat aineistossa melko laajasti. Osa vastauksista oli yli sivun pituisia, kun taas osa oli kirjoitettu lyhyesti muutamalla lauseella tai jopa ranskalaisin viivoin. Vastauksia saatiin yhteensä 34 kappaletta, ja niiden keskipituus oli 83 sanaa. A-kehystarinaa tuli 18 vastausta ja B-kehystarinaa 16 vastausta. Vastauksia kirjoitettiin sekä minämuodossa että yksikön kolmannessa persoonassa.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, rekrytoijien subjektiivisten tuntemusten rooliin, aineistosta etsittiin vastausta teoriaohjaavan analyysin avulla (analyysin taustalla oli aiempi tutkimustieto subjektiivisuudesta). Toiseen tutkimuskysymykseen, vuorovaikutuksen elementteihin, vastauksia etsittiin hyödyntämällä teoriasidonnaista teemoittelevaa analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Teoreettisena kehiksenä oli edellä esitelty Rockin (2008, 1–8) SCARF-malli. Aineistosta poimittiin aluksi ilman valmiiksi määriteltyjä kehyksiä suppeampia alateemoja, joiden tarkastelun jälkeen päädyttiin siihen, että ne voidaan hyvin pitkälti jakaa Rockin (emt.) kuvaamiin vuorovaikutuksen teemoihin; statukseen, varmuuteen, autonomiaan, samastuttavuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Näistä SCARF-mallin vuorovaikutuksen elementeistä luotiin aineiston päätteemat, joiden alle aineistosta aluksi poimitut alateemat teemoiteltiin. Merkittävimpiä alateemoja esitellään kuitenkin osana SCARF-mallin päätteemoja, jotta tutkimuksen lukijat voivat itse arvioida niiden vastaavuutta.

Tulokset

Ensimmäiseksi tarkasteltiin, minkälaisen merkityksen rekrytoijien subjektiiviset tuntemukset saavat rekryointipäätöksenteossa. Vastaukset sisälsivät reflektiota liittyen rekrytoijien työhön ja ammattitaitoon niiden riskeineen ja mahdollisuuksineen. Joistakin vastauksista kävi melko selkeästi ilmi, että tunteiden liittäminen rekrytoijien päätöksentekoon voidaan kokea rekrytoi-

jien ammattitaitoon liittyvänä kyseenalaistuksena. Monesti tämän kaltaiset vastaukset kirjoitettiin minämuodossa, ja ne sisälsivät kuvausta rekrytoijan päätöksenteon prosessista sisältämättä subjektiivisten tuntemusten kuvausta. Muutamassa vastauksessa korostettiin, että varsinkin kokeneet rekrytoijat osaavat sulkea omat tunteensa päätöksenteon ulkopuolelle. Subjektiivisuuden vaikutus siis minimoitiin, ja tilalle tarjottiin ainoastaan kriteerilähtöistä pohdintaa työnhakijan sopivuudesta liittyen erityisesti hakijan omaamaan koulutukseen tai työkokemukseen.

Koska vastaajien joukossa oli mahdollisesti rekrytoijia sekä organisaatioiden sisäisistä HR-yksiköistä että nimenomaan rekrytointiin keskittyneistä yrityksistä, saattoi subjektiivisuus saada erilaisten vastaajien kesken vaihtelevia rooleja. On esimerkiksi mahdollista, että rekrytoijan subjektiivisuus saa erilaisia merkityksiä riippuen siitä, millainen hänen asemansa on suhteessa kohdeorganisaatioon (ks. esim. Petersen & Dietz 2008): tekeekö rekrytointia organisaation oma henkilöstöpäällikkö, vai onko tehtävään palkattu rekrytointikonsultti ulkopuolisesta yrityksestä. Toki on myös henkilön yksilöllisistä ominaisuuksista riippuvaista, kuinka rekrytoijana käsittelee subjektiivisuutta.

Subjektiivisuuden myöntäviä ja sen hyväksymiseen viittaavia mainintoja löytyi aineistosta runsaasti ($n = 21/34$). Monessa subjektiivisuutta käsitelleessä vastauksessa huomautettiin myös, että rekrytoijan subjektiiviset tuntemukset eivät yksin olleet tehdyn rekrytointipäätöksen takana – rinnalla vaikuttivat muun muassa hakijan pätevä koulutus, substanssiosaaminen sekä hyvät suositukset edellisiltä työnantajilta. Subjektiivisuuteen jyrkän kieltävästi suhtauduttiin vain yhdessä vastauksessa ($n = 1/34$). Reilu kolmasosa ($n = 12/34$) vastaajista jätti subjektiivisuuden käsittelemättä. Vastaukset, joissa rekrytoijan subjektiivisuutta ei erikseen käsitelty, olivat usein kuvailuja työnhakijan ominaisuuksista ja käyttäytymisestä ilman kuvausta siitä, miten nämä tekijät vaikuttivat rekrytoijan tuntemuksiin tai päätöksentekoon.

Subjektiivisuuden käsittelyyn yhdistettiin analyysivaiheessa maininnat muun muassa rekrytoijassa itsessään heränneistä tuntemuksista, henkilökemioista ja rekrytoijan saamasta ensivaikutelmasta. Kaikki maininnat ensivaikutelmasta yhdistettiin rekrytoijan subjektiivisuuteen sen takia, että ensivaikutelman syntyyn vaikuttavat usein henkilölle aiemmin kertyneet ste-

reotypiat ja psykologiset harhat, jotka saattavat vaikuttaa hänen tekemiinsä havaintoihin henkilön itsensä sitä välttämättä huomaamatta (Breugh 2013, 394; Messner ym. 2011, 699–701; Schmid, Mast, Bangerter, Bulliard & Aerni 2011, 198). Osa vastaajista kirjoitti kuvauksia vaistosta tai intuitiosta, joilla on merkitystä esimerkiksi haastattelun sosiaalista ilmapiiriä aistittaessa. Ne voivat kuitenkin johtaa rekrytoijaa itseään harhaan, sillä intuitioon perustuvia päätöksiä voi olla haastavaa käsitellä ja perustella konkretian tasolla (Cook 2004, 55–56). Aiemmin onkin todettu, että rekrytoijat kokevat “näppituntuman” usein kehittyneen tärkeäksi osaksi ammatillista asiantuntijuuttaan ja luottavat sen tuottamiin intuitiivisiin aavistuksiinsa melko vahvastikin (Kinnunen & Parviainen 2016, 5–7). Aineistoa analysoidessa kävi ilmi, että kehyskertomuksissa mainitut tuntemukset saatettiin myös yhdistää esimerkiksi tuntemukseen siitä, että hakija on työkokemuksensa ansiosta pätevä hakemaansa työhön, eli kyseessä ei ollut varsinaisesti subjektiivinen tuntemus, vaan se perustui objektiiviseen tietoon. Yli puolet vastauksista, huolimatta kummasta kehyskertomuksen variaatiosta oli kyse, käsitteli kuitenkin melko avoimesti rekrytoijan kokemia tuntemuksia.

Subjektiivisuutta käsiteltiin vastauksissa välillä myös omana kategorianaan, varsinaisen haastattelutilanteen kuvauksesta irrallisena, jolloin pohdinta oli yleisempää, eikä niin sidottua muuhun vastauksen sisältöön. Tällöin vastauksissa oli usein hieman kriittisempi ote rekrytoijan tuntemusten käsittelyyn – subjektiivisuutta pidettiin ilmiönä luonnollisena, mutta vastaajat korostivat, että rekrytoijan tulisi käsitellä subjektiivisia tuntemuksiaan huolellisesti reflektoiden.

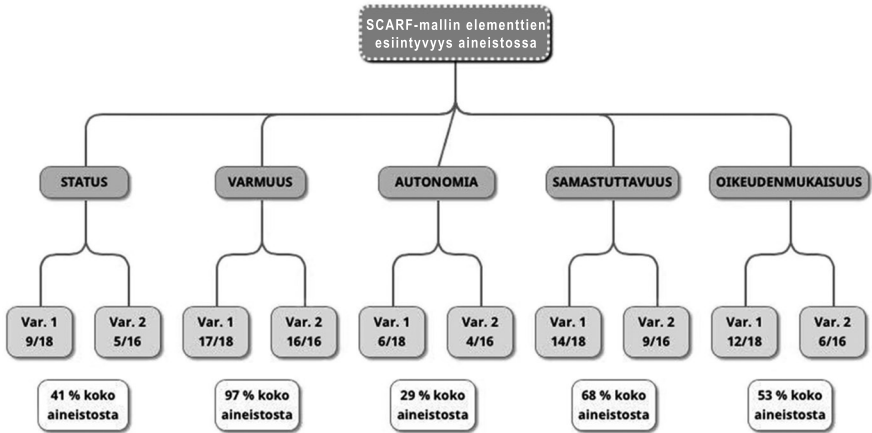
Tilanteessa myös rekrytoijan omat piirteet saattavat vaikuttaa, esimerkiksi samankaltainen hakija kuin itse (esim. huumorintaju, aktiivisuus vuorovaikutuksessa, elehtiminen) saattaa herättää itsessä positiivisemmän vaikutelman ja näin hakija voi tuntua potentiaalisemmalta kuin jonkun toisen mielestä. Lisäksi hakijan osoittama arvostus/myötämielisyys rekrytoijaa kohtaan saattaa vaikuttaa omaan, positiivisempaan kuvaan hakijasta. Myös aiemmat kokemukset vuorovaikutustilanteista ja rekrytoinneista saattavat vaikuttaa: jos on aiemmin nähnyt hyvin samanlaisen henkilön rekrytoinnista työelämään, saattaa herkästi “kirjoittaa tarinan loppuun” samalla kaavalla myös tämän hakijan kohdalla.

Vastaajan kuvaama ilmiö on kuvattu implisiittisessä persoonallisuusteorias-
sa, jonka mukaan ihminen yhdistää aikaisempia kokemuksiaan samankal-
taisiksi kokemiensa ihmisten kesken (Cook 2004, 55; Humphrey 2014, 95).
Lisäksi vastauksista löydettiin mainintoja kognitiivisten vinoumien aiheut-
tamista ajatusvirheistä, joista rekrytoijan tulisi olla päätöksentekonsa aikana
tietoinen. Tällaiset ajattelun vinoumat voivat liittyä esimerkiksi hakijan ul-
koiseen olemukseen tai tapaan kommunikoida (Cook 2004, 59; Messner ym.
2011, 699; Petersen & Dietz 2008).

Henkilökohtaiset biasit, rekrytoijan on tosi tärkeää tuntea itsensä mah-
dollisimman hyvin, jotta osaa myös arvioida erilaisia biaseita. Hakijas-
ta saattaa tulla vahva positiivinen tai negatiivinen tunne, joka saattaa
olla perusteltu tai perustelematon. Esimerkiksi hakija saattaa muistuttaa
haasateltavan ex-poikaystävää ja näin hänestä syntyy negatiivinen fiilis;
kuitenkaan koska tämä peruste ei liity mitenkään tehtävään on tämä tär-
keää tunnistaa ja huomioida arviota tehdessä.

Rekrytoijan tulisi siis tunnistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen synnyttämiä
yksilöllisiä tunnereaktioita, joita syntyy niin rekrytointihaastattelujen, kuin
muidenkin vuorovaikutusta sisältävien tilanteiden aikana. Nämä tunnereak-
tiot voivat eri ihmisillä olla seurausta erilaisista, toisistaan poikkeavista är-
sykkeistä (Rock & Cox 2012, 5, 9–10). Tämän vuoksi on oleellista puretua
kunkin yksilöllisiin tapoihin reagoida sosiaalisen vuorovaikutuksen aiheut-
tamiin tuntemuksiin.

Seuraavaksi tarkasteltiin sitä, millaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen ele-
menttejä ja tuntemuksia rekrytoijilla esiintyy vastauksissa kuvatuissa rekry-
tointihaastatteluissa. Tutkimuksen aineistoa peilattiin Rockin (2008, 1–8)
SCARF-malliin, joka antoi mahdollisuuden sijoitella vastauksissa kuvattuja
tuntemuksia statuksen, varmuuden, autonomian, samastuttavuuden ja oikeu-
denmukaisuuden teemojen alle. Koska vuorovaikutus synnyttää aina erisuu-
rusia uhka- tai palkitsevuusreaktioita, voitiin SCARF-mallin viittä element-
tiä käyttää aineiston teemoitteluun melko kokonaisvaltaisesti.



Kuvio 1. Subjektiiivisten tuntemusten purkaminen SCARF-elementtien mukaan.

SCARF-mallin ensimmäinen ulottuvuus on **status**. Henkilö kokee statusensa nousevan esimerkiksi tilanteissa, joissa hän saa kehuja tai tulee palkituksi saavutustensa ansiosta. Vastaavasti henkilö kokee statusensa laskevan, jos kokee alemmuuden tunnetta tai kokee, että joku muu yrittää asettua hänen yläpuolelleen. Statukseen liittyvät hyvin usein myös vertailu ja sosiaaliset kilpailutilanteet. (Rock 2009, 5–7.) Aineistossa status-elementtiin liitettiin rekrytoijien kokemus siitä, että työnhakija oli kiinnostunut kohdeorganisaatiosta ja suhtautui kunnioittavasti sekä rekrytointitilanteeseen, rekrytoijaan että työhön. Tämä näkyi esimerkiksi kysymysten esittämisellä ja hyvillä käytöstavoilla. Kuten edellä on mainittu, on myös huomioitava, että rekrytoijan tuntemukset hänen kokemansa statusksen nousun tai laskun suhteen voivat riippua siitä, onko rekrytoiva organisaatio rekrytoijan työnantaja vai ei. Seuraavassa vastauksessa oletuksena on, että rekrytoija on talon sisältä ja kokee organisaation omakseen: *Myönteisiä tuntemuksia herättää se, että henkilö on valmistautunut ja tietää tehtävästä ja yrityksestämme*. Vastaavasti toisen variaation vastaukset antoivat olettaa, että kiinnostuksen puute oli vahva merkki siitä, ettei työntekijä ota rekrytointihaastattelua tai tarjolla olevaa työpaikkaa tosissaan: *Haastateltava tuntui olevan halukas vänkäämään asioista ja todistamaan, että minä olen väärässä. Haastattelijana oletan, että jos hakija on halukas menemään töihin, hän haluaa tehdä positiivisen vaikutuksen tule-*

vaan työnantajaansa ja toimii sen mukaisesti. Kuvatussa tilanteessa rekrytoijasiis koki, että työnhakija ei kunnioittanut häntä tai hänen edustamaansa organisaatiota ja työnkuva, minkä johdosta hakijasta ei syntynyt positiivista mielikuvaa. Tällaiset rekrytoijan tuntemukset saattavat olla merkki siitä, että hän kokee työnhakijan asettuvan hänen itsensä tai kohdeorganisaation yläpuolelle. Tällainen asetelma aiheuttaa herkästi tilanteen, jossa henkilö kokee statusensa uhatuksi (Rock & Cox 2012, 4).

Varmuus on toinen SCARF-mallin ulottuvuuksista. Varmuuden tunnetta vahvistaa kokemus siitä, että ihminen voi vaikuttaa tulevaisuuden tapahtumiin tai saada informaatiota tulevista tapahtumista, tässä yhteydessä esimerkiksi työnhakijan suoriutumista työelämässä mahdollisen palkkauksen jälkeen. Varmuuden tunnetta voivat uhata epävarmuus tai yllättävät tilanteet. Uhan tunne syntyy, jos ihminen kokee, ettei tiedä mitä tilanteessa tulee seuraavaksi tapahtumaan. Pienissä määrin epävarmuus saattaa aiheuttaa huomion kiinnittymisen tai mielenkiinnon heräämisen, mutta suurina määrinä epävarmuus synnyttää aivoissa uhkareaktion. Kun ihminen kokee tilanteen varmaksi ja turvalliseksi, pystyy hän kiinnittämään huomionsa useampaan asiaan kerralla sen sijaan, että huomio kiinnittyisi vain epävarmuudesta selviämiseen. (Rock 2009, 7–8.) Varmuuden tunnetta kuvastamaan kerättiin aineistosta muun muassa seuraavia elementtejä: työnhakijan pätevyys ja kokemus, huolellinen organisaatiota koskeva taustatyö, varmuus ”oikeasta tyypistä”, hakijan huolellisuus ja tunnollisuus, johdonmukaisuus sekä vahvaksi osoittautunut motivaatio. Näitä pidettiin seikkoina, jotka luovat rekrytoijalle varmuuden ja luottamuksen tunnetta työnhakijaa kohtaan sekä rekrytointitilanteen aikana että työpaikalla sen jälkeen. Varmuuden teeman runsas esiintyvyys aineistossa on luultavasti seurausta siitä, että sen sisältö on melko monipuolinen. Toisaalta on luonnollista ajatella, että varmuuden tunnetta toisessa ihmisessä vahvistamalla on helpompi voittaa tämän luottamus puolelleen, erityisesti rekrytointihaastattelun aikana, jolloin epävarmuus tulevasta voi helposti johtaa kielteiseen rekrytointipäätökseen. Seuraavassa vastauksessa kuvattiin koettua varmuuden tunnetta hakijasta seuraavanlaisesti: *Rekrytoija esitti kysymyksiä, joihin hakija vastasi jäämäkästi, rehellisesti ja pysyi aiheessa. Hakijalla oli selkeä esiintyminen - - Edellisten lisäksi toki rekrytoitavalla oli tehtävään sopiva koulutus ja työkokemus sekä yritykselle so-*

piva palkkatoive. Vastaavasti epävarmuuden ja johdonmukaisuuden puutteen kokemus herätti rekrytoijien epäilykset ja vastavuoroisen epävarmuuden tunteen hakijaa kohtaan: Rekrytoijalle syntyy tunne siitä, että vaikka haastateltava puhuu paljon ja runsaasti, hän ei saa kysymyksiinsä relevantteja vastauksia ja hakijan on vaikea säilyttää fokusta.

Autonomia toteutuu, kun ihminen kokee voivansa tehdä päätöksiä ja ohjata omaa tekemistään ilman liikaa valvontaa ja kontrollia. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmisillä on tapana alitajuisesti punnita vaikutusmahdollisuuksiaan. Mahdollisuuksien ollessa riittävät, koetaan tilanne palkitsevaksi, kun vastaavasti niukat vaikutusmahdollisuudet synnyttävät uhkareaktion ja aiheuttavat stressaavia tunteita. (Rock 2009, 8–9.) Rekrytoijien kokeman autonomian nähtiin aineistossa ilmenevän niiden vastausten kautta, joissa työnhakijaa kuvattiin nöyränä, toisille tilaa antavana sekä tarkasti rekrytoijan puhetta kuuntelevana. Näiden elementtien kautta rekrytoijalla oli tila ja mahdollisuus toimia autonomisesti sen sijaan, että työnhakija olisi yrittänyt kontrolloida tilannetta tai laittanut rekrytoijan oman käytöksensä kautta ahtaalle. Seuraavassa vastauksessa autonomiaa reflektointiin vallan näkökulmaa hyödyntäen: *Vallan jakautuminen on myös keskeinen alue vuorovaikutuksessa: koenko rekrytoijana, että hakija pystyy asettumaan tilanteessa hakijan asemaan vai haluaako hän ohjalla keskustelua, ilmaiseksiko vahvasti sitä, mitä näkee keskustelussa olennaisena ja mitä epäolennaisena.*

Rekrytoijalle voi siis olla tärkeää, että valtasuhteet osoittava asetelma säilyy mielekkäästä vuorovaikutuksesta huolimatta, ja että työnhakija ymmärtää asemansa rekrytoijaan nähden, jotta molempien status rekrytointitilanteessa pysyy ”oikeissa raameissaan”. Autonomian toteutumisen kannalta keskeisiä elementtejä ovatkin valta ja kontrolli, joiden avulla ihminen mittaa toimijuuttaan sosiaalisen vuorovaikutuksen aikana (Rock & Cox 2012, 6).

Samastuttavuus sosiaalisissa tilanteissa perustuu luottamukseen ja empatiaan, joita koetaan herkemmin ihmisiä kohtaan, jotka koetaan samaan sosiaaliseen ryhmään kuuluviksi (Rock 2009, 9–10). Aiemmissä tutkimuksissa onkin todettu, että rekrytoijat ovat alttiimpia palkkaamaan työnhakijoita, jotka kokevat itselleen jollain tapaa tutuiksi (Nguyen, Allen & Godkin 2006, 1821). Vahvan yhteyden tunteen kokemus vapauttaa mielihyvähormoni oksitosiinia, jolloin toisen henkilön läsnäolo koetaan miellyttäväksi. Samastut-

tavuuden kokemuksen tiellä voivat olla muun muassa vastakkainasettelu tai erillisyyden tunne sosiaalisissa tilanteissa. Työelämässä onkin tärkeää, että yhdessä toimivat ihmiset, esimerkiksi rekrytointitiimin jäsenet, yhdistettäisiin niin, että mahdolliset samastuttavuuden puutteen aiheuttamat uhkareaktiot saataisiin minimoitua. (Rock 2009.) Samastuttavuuteen yhdistettiin aineistossa maininnat henkilökemiasta, kehollisesta viestinnästä, sujuvasta ja luonnollisesta vuorovaikutuksesta, hyvästä tunnelmasta, huumorista sekä rekrytoijan ja hakijan välisestä yhteisymmärryksestä. *Hakija innostuu asioista niin kuin minäkin innostun hänen kertomistaan asioista. Olemme molemmat kiinnostuneita toisistamme ja mahdollisesta jatkosta.* Vastauksissa siis jaetut elementit, kuten samankaltainen huumorintaju, kiinnostuksen kohteet tai arvopohja, synnyttivät hakijasta positiivisen mielikuvan. Vastaavasti selkeät negatiiviset vastakkainasettelut synnyttivät vieroksuntaa: *Hakija istui kädet puuskassa koko haastattelun ajan. Hänen asenteensa tuntui olevan jo paikalle tullessaan negatiivinen haastattelijaa kohtaan ja tilanne ei muuttunut haastattelun edetessä. En tiedä, johtuiko asenne minusta vai eikö hän ollut kiinnostunut kyseisestä työpaikasta.*

SCARF-mallin viimeinen elementti on **oikeudenmukaisuus**. Kokemus oikeudenmukaisuudesta, esimerkiksi asianmukaisesta positiivisesta palautteesta työpaikalla, synnyttää tunteen palkitsevuudesta. Oikeudenmukaisuuden tuntemuksiin liitetään esimerkiksi reilu ja tasapuolinen toiminta, luottamuksellisuus ja läpinäkyvyys. Epäoikeudenmukaisuuden kohtaaminen voi synnyttää vihamielisiä tuntemuksia sekä luottamuksen alenemista. (Rock 2009, 10.) Organisaation oikeudenmukaisuuden onkin nähty todentuvan muun muassa työntekijöiden mieltymisenä ja sitoutumisena organisaatioon ja sen arvoihin. Esimerkiksi haastattelun aikana rekrytoijan harjoittama epäoikeudenmukaisuus saattaa vaikuttaa työntekijän suoriutumiseen työn alkamisen jälkeenkin. (Bye & Sandal 2015, 569–570.) Toisin päin tarkasteltuna epäoikeudenmukaisuutta voi kokea myös rekrytoija tai kohdeorganisaatio, esimerkiksi tapauksissa, joissa työnhakija tulee epärehellisen itsearvioinnin perusteella valituksi toisen potentiaalisen hakijan sijaan (ks. esim. Berry & Sackett 2009). Aineiston oikeudenmukaisuuteen yhdistetyt elementit liittyivät työnhakijan avoimuuteen, aitouteen, rehelliseen itsereflektioon sekä siihen, ettei hakija puhunut negatiiviseen sävyyn edellisistä työnantajistaan. Seuraava vastaaja

kuvasi työnhakijan rehellistä itsereflektiota seuraavanlaisesti: *Hän lähtee pohtimaan erilaisia tilanteita, joissa hänen tyypillinen toimintatyyliinsä saattaisi näkyä. Hakijalla on haettavan tehtävän kannalta tärkeitä ominaisuuksia ja hän osaa myös arvioida omat heikkoutensa ja oppimisen paikkansa suhteessa tehtävään.* Vastaavasti epäoikeudenmukaiseksi työnhakijan ilmaisu koettiin seuraavassa vastauksessa, jossa hakija ei lähtenyt refleктоimaan osaamistaan rehellisesti: *Toisaalta hakija ei välttämättä osaa kertoa mitään missä hän voisi kehittyä, tulla paremmaksi tai mikä on hänen heikkoutensa/erityinen kehityskohteensa. Toisinaan tämäkin voi luoda kielteisen vaikutelman, etenkin silloin jos hakija ylikorostaa erinomaisuuttaan.*

Vastauksissa rekrytoijat siis tarvitsivat mahdollisimman rehellistä ja totuudenmukaista informaatiota hakijan toimintatavoista, jotta voivat luottaa tähän ja samalla arvioida tämän suoriutumista mahdollisissa tulevaisuuden työtehtävissä. Vaikka läpinäkyvä itsereflektio liitettiin aineiston analyysissä erityisesti oikeudenmukaisuuteen, voi itsereflektion ja omien taitojen arviointiin liittyä muitakin tekijöitä, kuten työnhakijan kognitiiviset valmiudet hahmottaa omaa tieto- ja taitotasoan.

Kokonaisuudessaan ensimmäisen kehyskertomuksen variaation tyypillisin vastaus sisälsi kuvausta rekrytoijan subjektiiivisuudesta. SCARF-mallin elementtejä näissä vastauksissa esitettiin seuraavassa tärkeysjärjestyksessä: varmuus, samastuttavuus, oikeudenmukaisuus, status, autonomia. Statuksen ja autonomian sijoittuminen listan häntäpäähän saattavat olla seurausta siitä, ettei rekrytoija koe, että rekrytointitilanne olisi hänen oman statuksensa nostamista varten, tai että on hyvä, ettei hakija myöskään karsi liiaksi omasta autonomiastaan, vaan on tilanteessa aktiivinen toimija. Varmuus ja samastuttavuus kertovat rekrytoijien arvostavan sitä, että he voivat luottaa palkatun työnhakijan suoriutumiseen tulevassa työpaikassa, ja toisaalta sitä, että vuorovaikutus heidän välillään toimi, ja haastattelutilanne koettiin molemmin puolin miellyttäväksi. Toisen kehyskertomuksen tyypillisin vastaus käsittelee subjektiiivisuutta sekin. Tärkeysjärjestys SCARF-mallin elementeille oli sama kuin ensimmäisessäkin variaatiossa – merkittävin vuorovaikutuksen elementti rekrytointipäätöksen ollessa negatiivinen oli varmuuden puute, ja vähiten huolissaan oltiin rekrytoijan kokemasta autonomian puutteesta. Elementtien arvostus samassa suhteessa molempien variaatioiden vastauksissa

on tuloksena melko luonnollinen – elementit, joita arvostetaan vuorovaikutuksessa eniten, kiinnittävät myös eniten huomiota mahdollisella poissaolollaan.

Kehyskertomuksen eri variaatioiden vastauksissa subjektiivisuuden kuvaukset eivät sisällöltään tai ilmaisutavoiltaan muuttuneet merkittävästi. Tämän voi päätellä esimerkiksi siitä, että molempien variaatioiden vastauksissa SCARF-mallin elementit esiintyivät samassa tärkeysjärjestyksessä – eniten arvostettua elementtiä myös kaivattiin eniten sen uupuessa. Tämä voi olla seurausta siitä, että rekrytoijilla on yhteneviä mielikuvia siitä, kuinka vuorovaikutuksen herättämät tuntemukset voivat mahdollisesti vaikuttaa rekrytointihaastattelun aikana. Sen sijaan subjektiivisuuden käsittelyssä voitiin havaita määrällisesti eroavaisuuksia kehyskertomuksittain. Ensimmäisen variaation vastauksissa, jossa työnhakija päädyttiin palkkaamaan, suurin osa osallistujista käsitteli rekrytoijan subjektiivisia tuntemuksia ($n = 13/18$). Loppuosa ($n = 5/18$) ensimmäisen variaation vastaajista jätti subjektiivisuuden huomiotta, mutta kukaan ei selkeästi kieltänyt sitä. Toisen variaation vastauksissa, jossa työntekijää ei päädytty palkkaamaan, puolet ($n = 8/16$) vastaajista käsitelivät rekrytoijan subjektiivisia tuntemuksia. Lähes puolet ($n = 7/16$) jättivät subjektiivisuuden käsittelemättä, ja yksi ($n = 1/16$) kielsi subjektiivisten tuntemusten vaikutuksen kokonaan. Prosentuaalisesti ensimmäisen variaation vastauksissa käsiteltiin subjektiivisuutta hieman enemmän (72 %) kuin toisen variaation vastauksissa (50 %). Vastaavasti toisen variaation vastauksissa subjektiiviset tuntemukset jätettiin huomiotta useammin (44 %) kuin ensimmäisen variaation vastauksissa (28 %). Tämän tutkimusaineiston perusteella voidaan olettaa, että subjektiivisuutta oli helpompi käsitellä silloin, kun työnhakija päädyttiin palkkaamaan. Vähemmän subjektiivisille tuntemuksille annettiin tilaa vastauksissa, joissa työnhakijaa ei palkattu. Voidaan pohtia, onko rekrytoijan subjektiivisuutta vaivattomampaa käsitellä silloin, kun sillä ei koeta olevan epäsuoraa haittavaikutusta vuorovaikutuksen toiseen osapuoleen.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisen merkityksen rekrytoijien subjektiiviset tuntemukset saavat rekryointipäätöksenteossa. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, millaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen elementtejä ja tuntemuksia rekrytoijilla esiintyy vastauksissa kuvatuissa rekryointihaastatteluissa. Rekryointihaastattelua tarkasteltiin yhtenä vuorovaikutuksen muotona. Kompleksisen juuri tästä vuorovaikutuksesta tekee sen sisältämä asetelma – rekryointihaastattelun konteksti, joka sisältää monenlaisia jännitteitä valta-asetelmineen ja tavoitteineen, joita sekä rekrytoija että työnhakija tuovat mukanaan tilanteeseen.

Vastauksia kehyskertomuksiin saatiin yhteensä 34. Aineistonkeruun tyyllillä ei nähty olevan suurta merkitystä vastausprosentin suhteen. Aineistonkeruun aikana huomattiin, että sekä sähköpostin kautta että paikallisesti vastauksia oli melko haastavaa saada. Tämä on mahdollisesti seurausta siitä, että aineisto haluttiin kerätä opiskelijoiden sijaan henkilöiltä, joilla on työkokemusta rekrytoinnista. Tutkimukseen osallistuminen tapahtui siis vastaajien työ- tai vapaa-ajalla.

Lisäksi oli havaittavissa, että tutkimuksen aihe ja vastaajille melko tuntematon tutkimusmenetelmä herättivät osassa mahdollisia vastaajia hämmentyneitä sekä provosoituneita reaktioita. Osa jopa ilmoitti haluttomuutensa osallistua tutkimukseen, koska tutkimuksen aihe koettiin liian problemaattiseksi. Eläytymismenetelmä nähtiinkin tähän tutkimusaiheeseen soveltuvana menetelmänä juuri sen vuoksi, että tutkimusaiheen ajateltiin olevan sensitiivinen ja tavoitteena oli, että ”jonkun rekrytoijan” asemaan eläytymällä vastaajat voisivat pohtia aihetta mahdollisimman vapaasti ilman, että heidän tarvitsisi huolehtia siitä, että vastausten sisältöjä liitettäisiin heidän omaan toimintaansa. Aineistoa analysoidessa kuitenkin huomattiin, että muutamissa vastauksissa pyrittiin siitä huolimatta voimakkaasti tuomaan esiin, ettei vastaaja itse toimi työssään subjektiivisten mieltymystensä mukaan, tai ettei subjektiivisuudella ole osaa rekrytoijan työssä. Voikin olla, että vaikka ohjeistuksena oli eläytyä ”jonkun rekrytoijan” asemaan, tutkimusaiheen koskettaessa vahvasti vastaajien omaa työtä ja ammattitaitoa, eläytyminen ei tuonut riittävää etäisyyttä ja vastaajat halusivat varmistaa, ettei vastausten todellisuus kuvaa heidän omia toimintatapojaan. Tähän viittaa myös se kiin-

nostava huomio, että osa vastaajista oli ohjeistuksista huolimatta kirjoittanut vastauksensa minämuodossa ja näissä vastauksissa ei tuotu esiin rekrytoijan subjektiivisia tuntemuksia. Eli silloin kun rekrytoijan subjektiivisuus vaikutti rekrytointipäätökseen vastauksissa, rekrytoija oli se ”joku muu rekrytoija”. Potentiaalisten vastaajien reaktioista sekä tutkimuksen tuloksista voi kuitenkin päätellä, että eläytymismenetelmän luonne ei ollut selvä kaikille vastaajille. Aineiston keruun vaiheessa olisikin voitu korostaa enemmän, että tarkoituksena ei ole tutkia vastaajien omaa subjektiivisuutta tai kyseenalaistaa heidän ammattitaitoaan väittämällä heitä subjektiivisiksi rekrytointipäätöksissä, vaan saada tietoa tästä ilmiöstä laajemmin ja tarkastella sitä, miten subjektiiviset tuntemukset *voivat* vaikuttaa.

Tuloksia tarkasteltaessa voidaan huomata, että vastaajat käsitelivät subjektiivisuutta melko vaihtelevistakin näkökulmista riippumatta siitä, kumpaan kehyskertomuksen variaatioon he vastasivat. Joissain vastauksissa subjektiivisuus sai merkittävän roolin, kun vastaajat lähtivät erikseen analysoimaan, kuinka rekrytoijan henkilökohtaiset mieltymykset tai muut mielihiteet voivat mahdollisesti vaikuttaa rekrytointipäätökseen. Osassa vastauksista subjektiivisuutta ei tuotu suoraan ilmi, vaan viittaukset aiheeseen olivat havaittavissa muusta tekstin sisällöstä. Vastausten suoruutta voidaan pohtia myös suhteessa siihen, kuinka selkeästi kehyskertomukset ohjasivat vastaajia kirjoittamaan nimenomaan subjektiivisuudesta. Vastausten moninaisuus voi olla osaltaan seurausta myös siitä, että SCARF-mallin elementtien painotus voi vaihdella yksilöllisistä eroista johtuen – jollekin statuksen säilyttäminen on hyvin tärkeää, kun taas joku hakeutuu ensisijaisesti tilanteisiin, jotka tuntuvat turvallisilta (Rock & Cox 2012, 5, 9–10). Koska vastaajille haluttiin antaa mahdollisimman vapaa tila käsitellä subjektiivisuutta sekä sen roolia rekrytointipäätöstä tehdessä, ei kehyskertomuksissa mainittu sanaa ”subjektiivisuus”. Ilmiöön haluttiin päästä käsiksi hienovaraisemman viittauksen kautta, joten vastaajia pyydettiin kertomaan rekrytoijien tuntemuksista, joilla saattoi mahdollisesti olla vaikutusta heidän päätöksentekoonsa työnhakijan palkkaamisen suhteen. Näin haluttiin jättää tilaa myös vastauksille, joissa subjektiivisuutta ei nähty päätöksenteon kannalta merkittävänä tekijänä.

Koska SCARF-mallia (Rock 2008, 1–8) ei ole aikaisemmin käytetty juuri rekrytointihaastattelun tutkimiseen, nähtiin vasta aineistonkeruun jälkeen,

kuinka aineistosta nostetut teemat olivat yhdistettävissä mallin viiteen elementtiin; statukseen, varmuuteen, autonomiaan, samastuttavuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen elementtejä etsittiinkin aluksi ilman selkeää teoreettista suuntaviivaa, mutta elementtejä analysoitaessa todettiin, että ne voidaan luokitella pitkälti SCARF-mallin jaottelun mukaisesti. Aiempaa tutkimustietoa tukien tämänkin tutkimusaineiston analyysivaiheessa havaittiin, että SCARF-elementit voivat olla sidoksia keskenään – esimerkiksi varmuus vaikuttaa samastuttavuuteen sillä tavoin, että samastuttavuus vaatii jonkinlaista varmuutta siitä, että henkilö kokee tietävänsä jossain määrin mitä toinen tuntee tai ajattelee (Rock & Cox 2012, 9). Tällaisen elementtien sidoksisuuden vuoksi niiden rajat saattavat siis joskus olla hieman häilyviä. Tulkinnanvaraa jättävät myös aiemminkin mainitut ihmisten yksilölliset erot elementtien arvottamisen suhteen (Rock & Cox 2012, 5, 9–10).

Kuten aiemmin on todettu, saattavat rekrytoijien taustat osaltaan vaikuttaa siihen, miten subjektiiivisuus nousee esiin rekrytointeja tehdessä. Voidaan esimerkiksi pohtia, onko rekrytoijan suhteella rekrytoinnin toimeksiantajaorganisaatioon vaikutusta siihen, kuinka hän käsittelee subjektiiivisia tuntemuksiaan rekrytoinnin aikana (ks. esim. Petersen & Dietz 2008). Rekrytoinnin lähtökohdat voivat olla melko erilaisia riippuen muun muassa siitä, työskenteleekö rekrytoija itse kohdeorganisaatiossa, vai onko hänet palkattu ulkoistetusti esimerkiksi konsultointia tarjoavasta yrityksestä. Rekrytoijien subjektiiivisuutta voitaisiinkin tulevissa tutkimuksissa käsitellä asetelman avulla, jossa verrattaisiin subjektiiivisuuden merkitystä rekrytoijien erilaisten työnkuvien perusteella. Koska rekrytoijien taustoja tai työnkuvaa ei määritellyt aineistonkeruussa, on näitä pohdintoja kerätyn aineiston perusteella haastavaa analysoida tämän tarkemmin. Se, kuinka paljon eri taustoista tulevien rekrytoijien subjektiiiviset tuntemukset vaikuttavat rekrytointipäätöksiin, on kuitenkin seurausta myös siitä, millainen taito heillä on reflektoida tuntemuksiaan ja taipumuksiaan sosiaalisen vuorovaikutuksen aikana.

Subjektiiivisuuden käsittely herätti vastaajissa monenlaisia reaktioita, joihin olisi mielenkiintoista selvittää, ovatko nämä reaktiot seurausta rekrytoijien yksilöllisistä piirteistä, vai voidaanko suhtautumisesta subjektiiivisuuteen löytää jonkinlaisia yhteneväisyyksiä samankaltaisista ryhmistä. Koska rekry-

tointitehtävissä voidaan toimia monien koulutustaustojen pohjalta, on syytä pohtia, kuinka nämä erilaiset taustat vaikuttavat subjektiivisuuden käsitteelyyn, ja millaisia eväitä ne sille antavat. Rekrytointia voivat tehdä, tosin usein erilaisissa organisaatioissa ja työympäristöissä, esimerkiksi psykologit, kasvatustieteilijät, kauppatieteilijät ja tradenomit. Tulevaisuuden rekrytointiin liittyvän tutkimuksen kannalta olisi aiheellista selvittää, millaisia asioita nämä koulutukset painottavat rekrytointiin liittyen. Myöhemmin rekrytoijien kokemuksiin subjektiivisuuden roolista vaikuttavat varmasti myös organisaatiot, joissa he työskentelevät. Aineistossa toistuikin se, että rekrytoija kertoi subjektiivisista mieltymyksistään, mutta painotti, että rekrytointia tehdään kriteerilähtöisesti, eli ensisijaisesti kohdeorganisaation tarpeet ja kriteerit huomioiden.

Koska erilaiset työympäristöt ja organisaatiot suhtautuvat rekrytoijien subjektiivisuuteen eri tavoin, on haastavaa määritellä, millä tavoin rekrytoijia tulisi valmistaa kohtaamaan subjektiivisuuden merkitys työssään. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että koulutetut rekrytoijat tuottavat luotettavuudeltaan parempia rekrytointituloksia kuin tehtävään kouluttamattomat tai eri koulutustaustoista tulevat (Cook 2004, 38–39). Mikäli selkeästi juuri rekrytointiin suuntautuvaa suomalaista koulutusta tulevaisuudessa suunnitellaan, olisi sen sisällössä tärkeää huomioida rekrytoijan työhön liittyvä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja valta-asetelmien muodostama konteksti. Niiden avulla subjektiivisuuteen päästäisiin käsiksi luonnollisena osana rekrytoinnin viitekehystä, ja siihen liittyviä käytäntöjä voitaisiin tarvittaessa kehittää ja yhtenäistää.

Oikeudenmukaisuus on yksi rekrytointialan ajankohtaisimmista ja puhutuimmista aiheista. Rekrytoijien subjektiivisuuden tutkimusta on tärkeää kehittää siksi, ettei rekrytointi olisi epätasa-arvoista tai syrjisi ketään. Kun rekrytoija on tietoinen omista tuntemuksistaan ja niiden taustoista, on hänen helpompi tehdä rekrytointipäätöksiä mahdollisimman objektiivisesti ja oikeudenmukaisesti. Itsereflektion kautta rekrytoija voi päästä käsiksi esimerkiksi ajatustensa kognitiivisiin vinoumiin, jotka voivat muutoin synnyttää perustelematonta informaatiota työnhakijasta (Messner ym. 2011, 699). Tällaiset ajatusvirheet voivat liittyä esimerkiksi henkilökohtaisiin kokemuksiin tai stereotyyppisiin käsityksiin tiettyjen ihmisryhmien edustajista, mutta

niistä voi päästä eroon refleктоimalla ajatteluaan ja subjektiiivisia tuntemuksiin mahdollisimman perusteellisesti. Itsereflektio on siis yksi väline tasalaatuisen rekryoinnin takaamiseksi.

Rekrytoijan subjektiiivisuuden tarkasteluun tutkimuksen keinoin voitaisiin tulevaisuudessa liittämällä seuraukset, joita rekrytoijan subjektiiivinen toiminta voi vastavuoroisesti hakijassa aiheuttaa, ja näin synnyttää tietynlaisen toimintatapojen syklin. On esimerkiksi havaittu, että työnhakija viihtyy rekryointihaastattelussa sitä paremmin, mitä enemmän hän saa rekrytoijalta informaatiota rekryointiprosessin etenemisestä (Derous 2011, 68). Rekrytoijien onkin oltava tarkkana, millaista ja minkä verran informaatiota he antavat kohdeorganisaatiosta hakijalle – sillä voi olla suuri merkitys työnhakijan kuvalle organisaatiosta ja sen sopivuudesta omiin työskentelytottumuksiin ja -toiveisiin (Swider, Zimmerman & Barrick 2015, 889). Varioimalla informaation määrää voidaan siis tuoda esiin hakijoiden erilaisia ominaisuuksia, esimerkiksi paineensietokykyä, mutta sillä voidaan aiheuttaa myös tilanne, jossa haastateltava ei välttämättä pääse osoittamaan potentiaaliaan. Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että työnhakijat pitävät haastattelun vuorovaikutuksessa mahdollisesti syntyvää molemminpuolisuuden tunnetta yleisesti tärkeämpänä elementtinä kuin rekrytoijat (Derous 2011, 67–68). Muun muassa näiden syiden takia rekrytoijan tulisi reflektoida toimintatapojaan ja analysoida subjektiiivisuutensa merkitystä rekryointihaastattelun ja sen lopputuloksen kannalta. SCARF-malli (Rock 2008, 1–8) voisikin tulevaisuudessa antaa välineitä rekryointihaastattelun molempien osapuolten tuntemusten tarkasteluun ja niiden vertailuun.

Erityisesti rekryoinnissa subjektiiivisuuteen tulisi yksilöllisten tarpeiden lisäksi kiinnittää huomiota siksi, että työpaikan ansaitsevat työnhakijat täyttäisivät haetut paikat, ja jotteivat työnhakijat päätyisi työpaikkoihin, joiden vaatimuksia he eivät täytä, tai joihin he eivät muilta osin olisi soveltuvia (ks. esim. Berry & Sackett 2009). Rekryointituloksen täyttäessä sille asetetut tavoitteet se palvelee myös kohdeorganisaation strategisia päämääriä. Rekrytoijan subjektiiivisuuden ymmärrys itsereflektion kautta antaa välineitä käsitellä sekä positiivisia että negatiivisia tuntemuksia vuorovaikutuksen aikana. Tämä on tärkeää rekryointipäätösten, mutta myös rekrytoijan oman hyvinvoinnin kannalta. Ymmärrys omista tuntemuksista auttaa rekrytoijaa

sitomaan tietynlaiset reaktiot tiettyihin tilanteisiin ja pohtimaan niiden syitä rakentavasti. Rekrytoijien itsereflektiotaidot kehittyvät varmasti myös työkokemuksen kautta. Toisaalta jokainen vuorovaikutustilanne tuo mukanaan jotain uutta, johon rekrytoijan on kerättävä mahdollisimman kattavat sosiaaliset valmiudet, vastatakseen rekrytointiprosessin eri osapuolten tarpeisiin.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen herättämiin reaktioihin työelämässä on tärkeää kiinnittää huomiota jo niiden kauaskantoisten seurausten vuoksi. Jatkuvat kokemukset sosiaalisista ja emotionaalisista uhkareaktioista voivat ajan myötä olla yhteydessä muun muassa tyytymättömyyteen työelämässä, ja myöhemmin jopa masentuneisuuteen. Vastaavasti palkitsevuusreaktioiden on havaittu olevan yhteydessä moniin positiivisiin tuntemuksiin – esimerkiksi samastuttavuuden tunne vapauttaa oksitosiinia, joka puolestaan vähentää stressiä ja auttaa käsittelemään sosiaalista ja emotionaalista informaatiota (Rock & Cox 2012, 3, 7). Koska ihmisen tunne-elämä on sidoksista elämän eri osa-alueiden kesken, eikä sitä voida jaotella esimerkiksi ainoastaan yksityis-, ja työelämää koskeviksi osa-alueiksi, tulisi sitä tarkastella kokonaisuutena. Tämän vuoksi subjektiivisuutta on siis tärkeää voida käsitellä laajalti työelämän, esimerkiksi rekrytoinnin, piirissä.

Lähteet

- Beechler, S. & Woodward, I. C. 2009. The global “war for talent”. *Journal of International Management* 15 (3), 273–285.
- Bergström, O. & Knights, D. 2006. Organizational discourse and subjectivity: Subjectification during processes of recruitment. *Human Relations* 59 (3), 351–377.
- Berry, C. & Sackett, P. 2009. Faking in personnel selection: Tradeoffs in performance versus fairness resulting from two cut-score strategies. *Personnel Psychology* 62 (4), 835–863.
- Boran, F., Genç, S. & Akay, D. 2011. Personnel selection based on intuitionistic fuzzy sets. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries* 21 (5), 493–503.
- Breaugh, J. A. 2008. Employee recruitment: Current knowledge and important areas for future research. *Human Resource Management Review* 18 (3), 103–118.
- Breaugh, J. A. 2013. Employee recruitment. *Annual Review of Psychology* 64 (1), 389–416.
- Bye, H. & Sandal, G. 2016. Applicant personality and procedural justice perceptions of group selection interviews. *Journal of Business and Psychology* 92 (1), 569–582.
- Collins, C. J. 2007. The interactive effects of recruitment practices and product awareness on job seekers’ employer knowledge and application behaviors. *Journal of Applied Psychology* 92 (1), 180–190.
- Collinson, D. L. 2003. Identities and insecurities: Selves at work. *Organization* 10 (3), 527–547.
- Cook, M. 2004. *Personnel selection: Adding value through people*. New York: John Wiley & Sons.
- Deros, E. 2011. Investigating personnel selection from a counseling perspective: Do applicants’ and recruiters’ perceptions correspond? *Journal of Employment Counseling* 44 (2), 60–72.
- Dursun, M. & Karsak, E. 2010. A fuzzy MCDM approach for personnel selection. *Expert Systems with Applications* 37 (6), 4324–4330.

- Gravili, G. & Fait, M. 2017. Social recruitment in HRM: a theoretical approach and empirical analysis. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Humphrey, S. 2014. Recruiters and applicants: An exchange of words. *Journal of Financial Services Marketing* 19 (2), 94–103.
- Jaidi, Y., Van Hooft, E. & Arends, L. 2011. Recruiting highly educated graduates: A study on the relationship between recruitment information sources, the theory of planned behavior, and actual job pursuit. *Human Performance* 24 (2), 135–157.
- Kim, Y. & Ployhart, R. 2018. The strategic value of selection practices: Antecedents and consequences of firm-level selection practice usage. *Academy of Management Journal* 61 (1), 46–66.
- Kinnunen, T. & Parviainen, J. 2016. Feeling the right personality. Recruitment consultants' affective decision making in interviews with employee candidates. *Nordic Journal of Working Life Studies* 6 (3), 5–21.
- Lee, I. 2011. Modeling the benefit of e-recruiting process integration. *Decision Support Systems* 51 (1), 230–239.
- Lievens, F., van Dam, K. & Anderson, N. 2002. Recent trends and challenges in personnel selection. *Personnel Review* 31 (5), 580–601.
- Messner, C., Wänke, M. & Weibel, C. 2011. Unconscious personnel selection. *Social Cognition* 29 (6), 699–710.
- Nguyen, N. T., Allen, C. L. & Godkin, L. R. 2006. Recruiters' assessment and use of social capital in résumé screening. *Journal of Applied Social Psychology* 36 (8), 1813–1832.
- Petersen, L. & Dietz, J. 2008. Employment discrimination: Authority figures' demographic preferences and followers' affective organizational commitment. *Journal of Applied Psychology* 93 (6), 1287–1300.
- Ployhart, R. 2006. Staffing in 21st century: New challenges and strategic opportunities. *Journal of Management* 32 (6), 868–897.
- Rock, D. 2008. SCARF: a brain-based model for collaborating with and influencing others. <http://dcntp.org/wp-content/uploads/2015/03/Readinessforchange.pdf>. (Luettu 15.9.2018.)
- Rock, D. 2009. Managing with the brain in mind. <http://www.laspositascollege.edu/gv/pdc/assets/docs/mandatoryflex/archives/fall2018/WTArticle.pdf>. (Luettu 21.9.2018.)

- Rock, D. & Cox, C. 2012. SCARF in 2012: Updating the social neuroscience of collaborating with others. *NeuroLeadership Journal* 4, 4–14.
- Schmid Mast, M., Bangerter, A., Bulliard, C. & Aerni, G. 2011. How accurate are recruiters' first impressions of applicants in employment interviews? *International Journal of Selection and Assessment* 19 (2), 198–208.
- Schmidt, F., Oh, I. & Shaffer, J. 2016. The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 100 years. Fox School of Business Research Paper. <https://www.researchgate.net/publication/309203898> (Luettu 20.4.2019.)
- Swider, B., Zimmerman, R. & Barrick, M. 2015. Searching for the right fit: Development of applicant person–organization fit perceptions during the recruiting process. *Journal of Applied Psychology* 100 (3), 880–893.
- Takano, K., Sakamoto, S. & Tanno, Y. 2011. Ruminative and reflective forms of self-focus: Their relationships and interpersonal skills and emotional reactivity under interpersonal stress. *Personality and Individual Differences* 51 (4), 515–520.
- Teo, T. 2017. From psychological science to the psychological humanities: Building a general theory of subjectivity. *Review of General Psychology* 21 (4), 281–291.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. 1. painos 2002. Helsinki: Tammi.
- Varis, K., Majaniemi, N., & Wilderom, C. 2018. Recruiting happy, socio-emotionally balanced and mature managers in Finland and elsewhere. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics* 15 (3), 147–162.
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. 2017. The Method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education* 42 (5), 525–535.

8

Rekrytointi riskillä vai varman päälle?

Noora Silfversten & Saaga Härkönen & Jari Eskola

Johdanto

Rekrytoinnilla tarkoitetaan prosessia, jossa etsitään, houkutellaan, valikoidaan ja lopulta palkataan organisaation tarpeisiin soveltuvia henkilöitä (Armstrong 2017, 248). Rekrytointi on paitsi tärkeä, myös vaikea tehtävä, sillä osaavasta työvoimasta on entistä enemmän pulaa (Toiminen 2017, 24). Rekrytoinnin avulla organisaation muut toiminnot ovat mahdollisia ja lisäksi toimintaa voidaan laajentaa tai kehittää, joten rekrytoinnissa on tärkeää onnistua. Organisaatiot toimivat rekrytoinneissaan usein kuitenkin varovasti, sillä työllistäminen ja irtisanominen voidaan Suomessa kokea verrattain vaikeaksi (Toiminen 2017). Avoimien työpaikkojen määrä on kuitenkin viime vuosina kasvanut (Tilastokeskus 2019), minkä lisäksi piilotyöpaikkoja arvioidaan olevan vieläkin enemmän täytettävissä (Sitra 2017). Nämä kasvavat rekrytointimäärät selittävät osaltaan kasvavia rekrytointivaikeuksia. Erityisesti pätevien hakijoiden löytäminen ja erityisasiantuntijoiden rekrytointi ovat rekrytoijien kokemuksen mukaan yleistyneet. (Duunitori 2018.) Esimerkiksi koodareista

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 233–262

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

on suuri vaje, mutta toisaalta muiden alojen osajista voi olla ylitarjontaa. Hyvämaineisille organisaatioille kilpailu parhaista osajista on yleisesti helpompaa, mutta tällä hetkellä työn tekijät ja tarjoajat eivät kohtaa parhaimmalla tavalla (Demos Helsinki & Demos Effect 2017). Rekrytointitilanteet vaihtelevatkin ajallisesti, paikallisesti ja aloittain, joskus sopivia ja päteviä hakijoita on valtavasti, joskus ei yhtäkään.

Rekrytointi on yksi organisaation keskeisistä toiminnoista ja siinä epäonnistuminen on yksi merkittävistä yritystoiminnan riskeistä. Palkattavan henkilön täytyy olla sopiva nyt, mutta mielellään vielä sopivampi tulevaisuudessa (Valvisto 2005, 43). Rekrytoinnissa pyritään usein minimoimaan riskejä, mutta kun vapaita työntekijöitä on vähän, työnantajat kilpailevat samoista työntekijöistä ja rekrytoijat joutuvat ottamaan riskejä, joita paineen alaisina helposti aliarvioidaan (Kuhn 2015). Yleisesti mitä vaativammasta työstä puhutaan, sen suurempi ero työsuorituksessa on keskinkertaisen ja hyvän työntekijän välillä (Honkaniemi ym. 2006, 23), mistä johtuen on tavallista pöhtia riskin ottamista työntekijän suhteen silloinkin, kun vapaita työntekijöitä on paljon. Kun työvoimaa on tarjolla, rekrytoinnissa kiinnitetään huomiota koulutuksen ja osaamisen ohella lukuisiin muihinkin tekijöihin (Haapakorpi 2015, 227; Tienari & Meriläinen 2016, 9). Myös yleinen koulutustason nousu ja samantasoinen koulutuksen suorittaneiden kyvykkyyden vertailu ovat nostaneet rekrytointivaatimuksia (Tuominen 2013). Osittain osajapulasta johtuen työnhakijoilta vaaditaan potentiaalia ja taitoa hankkia vaadittu osaaminen. Esimerkiksi vastavalmistuneiden maisterien kyvyissä korostuvatkin uuden oppiminen, moniosaaminen ja joustavuus, eli varsinaisia asiasältöjä on karssittu nopeamman työelämään siirtymisen toivossa (Jakonen 2015).

Rekrytointivaatimusten ja rekrytoinnin riskien pohtiminen on tärkeää, sillä muuten on mahdollista tehdä valintoja väärin perustein tai olla ajattele-matta rekrytoinnin seurauksia. Esimerkiksi silloin, kun halutaan paras mahdollinen työntekijä, on riski asettaa vaatimukset epärealistisen korkealle, jolloin ne aiheuttavat ongelmia, kun houkutellessa hakijoita ja viimeistään, kun valittu aloittaa työn. Valittu voi esimerkiksi olla liian kokenut tehtävään tai liian korkeilla vaatimuksilla on voitu karsia soveltuvimmat hakijat kokonaan pois hakijajoukosta. Samoin liian matalat vaatimukset ovat ongelmallisia. (Armstrong 2017, 248.) Julkisella sektorilla kelpoisuusvaatimukset antavat

pohjan rekrytoinneille, mutta silloinkaan henkilövalinnan käytäntöjä ei ole helppoa kontrolloida (Haapakorpi 2015, 227). Valinnoissa voi olla vääristymiä, niissä voidaan tehdä virheitä ja piileviä riskejä ei välttämättä tunnisteta. Väärinymmärrykset osastojen tai työnantajan ja konsultin välillä voivat myös vaikeuttaa rekrytointia (Nowicki & Rosse 2002).

Rekrytointiprosessi etenee tyypillisesti tiettyjen vaiheiden kautta. Vaah-tion (2007) mukaan rekrytointiprosessi voidaan jakaa kuuteen vaiheeseen. Aluksi havaitaan ja määritellään rekrytointitarve, jonka perusteella muodostetaan rekrytoinnille kriteerit, jotka priorisoidaan. Seuraavaksi valitaan sisäisen tai ulkoisen rekrytoinnin väliltä tai valitaan molemmat ja julkaistaan työpaikkailmoitus. Vastaanotetut hakemukset arvioidaan ja soveltuvimmat hakijat haastatellaan, jonka jälkeen toteutetaan mahdolliset soveltuvuusarvioinnit ja työkokeet. Lopuksi tehdään rekrytointipäätös hakijoista saadun tiedon perusteella ja rekrytointikriteereihin verraten. Rekrytointipäätöksiä voivat tehdä yksilöt tai ryhmät ja ne voivat perustua yksinkertaisista prosesseista monivaiheisiin arviointeihin (Highhouse 1997; Kuncel 2018, 484). Todennäköisesti rekrytoinnissa menestyään silloin, kun tehtävänkuvas ja valintakriteerit ovat hyvin määritellyt ja muutaman henkilön ryhmä valitsee haastateltavat hakijat (Valvisto 2005, 39).

Tehtävänkuvauksen muodostamista voidaan pitää yhtenä tärkeimmistä rekrytoinnin vaiheista, sillä sen perusteella laaditaan valintakriteerit. Valintakriteerit voivat olla ammatillisia valmiuksia, henkilökohtaisia valmiuksia ja/tai tiettyyn tehtävään liittyviä valmiuksia. Kriteerien perusteella hakijoita on mahdollista arvioida ja verrata toisiinsa valintapäätöksen muodostamiseksi. (Honkaniemi ym. 2006.) Mitä korkeammalle työn vaativuus nousee, sitä enemmän painotetaan pätevyyttä (Markkanen 2008). Mikäli valintakriteerit on asetettu liian korkealle eikä sopivia ehdokkaita löydy, valintakriteerijä voi joutua laskemaan tai vähentämään (Valvisto 2005, 39). Jos puolestaan mahdollisia ehdokkaita on monia, nimetyistä valintakriteereistä on valittava tärkeimmät, joita painottaa lopullisen valinnan yhteydessä (Honkaniemi ym. 2006, 148). Teoriassa rekrytointi vaikuttaa usein suoraviivaiselta hyödyn maksimoinnilta, mutta todellisuudessa kyse voi pikemminkin olla tappioiden minimoinnista, mistä johtuen huonoina merkkeinä pidetyt ominaisuudet

det saavat helposti rekrytoinnissa kohtuuttomat mittasuhteet ja vaikuttavat rekrytointipäätöksiin olennaisesti (Kuhn 2015).

Valintapäätöksen muodostamiseksi ehdokkaista tarvitaan riittävästi tietoa. Rekrytointipäätös nojautuu pitkälti työnhakijan työhistoriaan, koulutukseen ja erityistaitoihin, mutta myös referenssit, rekrytointiasiantuntijan mielipide ja henkilöarvioinnin tulos vaikuttavat merkittävästi päätökseen (Duunitori 2018). Henkilön valinnassa voidaan käyttää apuna muun muassa kirjallisia hakemuksia, itsearviointeja, puhelinhaastatteluja, simulaatioita ja muita testauksia (Viitala 2013, 115). Useimmiten rekrytointipäätös tehdään haastattelujen, työnäytteiden, referenssikyselyjen ja soveltuvuusarviointien pohjalta. Haastattelu on kuitenkin tyypillisin valinnan keino, sillä sen avulla on mahdollista päätellä jotain siitä, miten hakija tulisi suoriutumaan työssä ja sopimaan organisaatioon (Armstrong 2017, 258; Valvisto 2005, 43). Hakijan soveltuvuudesta saadaankin parhaiten tietoa konkretian avulla: mitä hakija on aiemmin tehnyt ja miten hän on tehtävissään toiminut (Keltikangas-Järvinen 2016, 150). Haastattelussa hakijasta pyritään saamaan esiin konkreettisia esimerkkejä aiemmista tehtävistä ja lisäksi haastattelussa katsotaan henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten olemusta, kommunikaatiokykyä, innokkuutta ja itsevarmuutta (Mason & Schroeder 2010). Työnhakijan motivaatio työtehtävää kohtaan, sopivuus yrityskulttuuriin ja aikaisempi työkokemus on listattu tärkeimmiksi rekrytointipäätökseen vaikuttaviksi tekijöiksi (Duunitori 2018). Usein päätökseen vaikuttavat tekijät eivät kuitenkaan ole täysin näkyvillä, vaan rivien väleissä, vaikutelmissa ja mielikuvissa (Markkanen 2008, 74). Mielikuvien ja miellelyhtymien vaikutusten onkin sanottu olevan työnhaussa ja rekrytoinnissa rajattomia (Tienari & Meriläinen 2016). Rekrytointipäätökset tehdään usein hyvin pienin eroin (Tuominen 2013), minkä vuoksi pienetkin asiat ovat merkittäviä.

Rekrytointiprosessin aikana on paljon riskipaikkoja, jotka kulminoituvat rekrytoinnin lopputulokseen, rekrytointipäätökseen. Rekrytointia on tutkittu muutoin paljon (ks. esim. Breaugh 2008; Ployhart 2006), mutta rekrytointipäätöksen muodostamista (Bolander & Sandberg 2013) ja rekrytoinnin riskejä, virheitä ja virheiden seurauksia ei ole juuri tutkittu (Sutherland & Wöcke 2011). Selvää kuitenkin on, että ne voivat tulla kalliiksi (Cook 2016) ja olla pitkävaikutteisia ja epäonnistuneen rekrytointipäätöksen seurauk-

set voivat kestää vuosia (Mason & Schroeder 2010). Henkilöstösuunnittelun keskeisinä haasteina ovat nykyään liiketoiminnan nopeasyklisyys ja yritysten toiminnan joustavuuden vaatimus. Muutokset ovat nopeita ja vaikeasti ennustettavia, jolloin henkilöstöön vaikuttavia toimenpiteitä suunnitellaan usein vasta, kun on jo kiire. Kiireellisyys lisää riskiä epäonnistua ja usein kasvattaa rekrytoinnin kustannuksia. (Nowicki & Rosse 2002; Viitala 2013, 74.) Rekrytointipäätöstä tehdessä hakijasta yritetään muodostaa kokonaisvaltainen kuva vähintään CV:n, hakemuksen ja haastattelun perusteella. Kokonaiskuvan saaminen voi kuitenkin olla haastavaa, sillä päätöksenteon kannalta tärkeää tietoa hakijoista voi puuttua tai se voi olla epäluotettavaa tai tulkinanvaraista (Kuhn 2015). Rekrytointikriteerien määrittely ja haastattelu ovat nähty erityisen riskialttiina (Nowicki & Rosse 2002). Haastattelijä tekee myös tulkintoja ja muodostaa mielipiteitä. Rekrytointivirheet voivatkin johtua monesta eri syystä, esimerkiksi rekrytoinnin puutteellisista valmisteluista, kokemattomuudesta rekrytointiprosessin hoidossa, huonoista haastatteluteknikoista ja testeistä sekä lopullisen valitsijan ennakkokäsityksistä (Armstrong 2017, 265; Nowicki & Rosse 2002). Rekrytoinnin virheitä voidaan nähdä myös hakijassa, esimerkiksi asenteellisina tai henkilökohtaisina ongelmina, työhön tai organisaatioon sopimattomuutena ja tietojen vääristelynä rekrytointiprosessin aikana (Sutherland & Wöcke 2011).

Osa valintaprosessin riskeistä liittyy prosessiin itseensä, osa valittavaan henkilöön. Valviston (2005) mukaan henkilöön liittyviä riskejä ovat esimerkiksi ennestään tutun henkilön valinta, uuden henkilön houkuttelu kilpailijalta ja valintapäätöksen nojaaminen intuitioon. Tutun henkilön valintaa ei voi suoraan pitää hyvänä tai huonona päätöksenä, mutta valintapäätös voi muodostua liian nopeasti, jolloin muita ehdokkaita ei välttämättä harkita puolueettomasti ja ajatuksella. Joskus uuden työntekijän palkkaaminen kilpailijalta houkuttelee, mutta sitä voi kuitenkin pitää riskinä, sillä ei ole varmuutta siitä, suoriutuuko henkilö myös uuden organisaation palveluksessa ja erilaisessa ympäristössä yhtä hyvin. Rekrytointivalinnan perustamista rekrytoijan intuitioon on sekä puolustettu että kritisoitu. Tyypillisesti intuitioon luottamista perustellaan rekrytoinnissa sillä, että rekrytointiprosessissa hakijasta saadaan tietoa useammasta lähteestä ja eri aistikanavia käyttäen (Salli & Takatalo 2014). Joskus rekrytointipäätöksen yhteydessä kannattaa ottaa riski

ja valita se henkilö, johon intuitio johdattaa. (Valvisto 2005.) Toisaalta on esitetty, että erilaisia tietokoneohjelmia tulisi hyödyntää apuna enemmän, sillä niihin esimerkiksi tunteet ja kiire eivät vaikuta samalla tavalla kuin ihmisiin (Socialtalent 2017).

Huolimatta siitä, käytetäänkö työkaluja vai ei, valinnassa täytyisi olla tarkkana, että valituksi tulee tehtävästä parhaiten suoriutuva henkilö (Armstrong 2017, 263; Highhouse 1997). Valintapäätös tulisi tehdä muutenkin siten, että nojataan hyväksyttäviin ja asiallisiin perusteisiin, jotka voidaan helposti selvittää myös rekrytoinnin ulkopuoliselle. Tasa-arvolain, työsopimuslain ja yhdenvertaisuuslain määrittelemiä kieltoja syrjinnästä tulee noudattaa, eikä työnhakijoita saa asettaa eri asemaan ilman oikeutettua syytä. Toisaalta tehtävä voidaan jättää myös kokonaan täyttämättä, jos kenenkään työnhakijoista ei nähdä olevan sopiva tai pätevä. (Salli & Takatalo 2014.) Joskus rekrytoija saattaa jäädä odottamaan vielä parempaa hakijaa, vaikka hyvä vaihtoehto olisi olemassa. Toisinaan voi olla strategisesti perusteltua olla tavoittelematta ylivoimaisesti parhaimpia hakijoita, mutta silti pyrkiä palkkaamaan keskivertoa parempia hakijoita. (Kuncel 2018, 478.)

Rekrytointivirheiden seurauksia voidaan pyrkiä vähentämään esimerkiksi koeajalla, sillä suurin osa rekrytointivirheistä noteerataan ensimmäisen puolen vuoden kuluessa, mutta toisaalta vuodenkin jälkeen on mahdollista huomata virheellisiä rekrytointeja. Rekrytointivirheillä voidaan nähdä olevan kolmen tyyppisiä seurauksia. Tilanteissa, joissa rekrytoinnin virhe luetaan kerta toisensa jälkeen työnhakijan syyksi, suljetaan pois mahdollisuus, että virhe olisikin rekrytointiprosessissa tai rekrytoijassa. Tällöin todellinen syy ei välttämättä koskaan selviä eikä sitä voida välttää tulevaisuuden rekrytoinneissa, vaan se uusiutuu. Toiseksi virheestä aiheutuu suoria ja epäsuoria taloudellisia kustannuksia ja kolmas seuraus on se, että virheitä täytyy oikaista korjaavin toimenpitein. (Sutherland & Wöcke 2011.) Rekrytoinnin seuranta on tärkeää paitsi rekrytointiprosessin kehittämisen ja mahdollisten rekrytoinnin virheiden jäljittämisen kannalta, mutta myös työntekijän perehdyttämisen vuoksi (Armstrong 2017, 265). Mikäli virhe on kuitenkin tapahtunut, on esitetty, että ainoastaan intensiivisellä ja yksilöidyllä koulutuksella on mahdollista vaikuttaa menestyksekkäästi epäonnistuneen rekrytoinnin jälkeen työntekijän

pysymiseen organisaatiossa ja työntekijän suoriutumisen paranemiseen (Sutherland & Wöcke 2011).

Olemme kiinnostuneita onnistuneista rekrytointipäätöksistä ja tässä tutkimuksessa selvitetään tarkemmin rekrytointipäätökseen vaikuttavia tekijöitä yleisemmin sekä riskitekijöihin keskittyen. Tutkimuksen tavoitteena on havaita erilaisia rekrytoinnin riskejä ja kuvata niiden merkitystä onnistuneelle rekrytointipäätökselle seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia rekrytointien riskit ja vältetyt riskit ovat henkilöstöhallintoalan ammattilaisten ja alalle suuntaavien opiskelijoiden vastauksissa?
2. Millaisia seurauksia onnistuneilla rekrytointipäätöksillä vastauksissa on?

Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimuksen aineisto (N = 45) kerättiin eläytymismenetelmällä talvella 2018. Vastaukset kerättiin henkilöstöhallinnollisiin tehtäviin suuntautuvilta kasvatustieteiden ja kauppatieteiden opiskelijoilta sekä henkilöstöhallintoalan ammattilaisilta, heidän koulutusalaan riippumatta. Ammattilaisten koulutusala ei pidetty aineistonkeruun kannalta merkittävänä, sillä henkilöstöhallintotehtäviin on mahdollista päätyä hyvin erilaisista lähtökohdista. Opiskelijoiden koulutusala pidettiin kuitenkin merkittävänä, sillä on tavallista, että kauppatieteiden ja kasvatustieteiden opiskelijat päätyvät kyseisiin tehtäviin (Tampereen yliopisto, Työelämäpalvelut 2018). Vastauksia kerättiin kolmessa osassa sekä henkilökohtaisesti (n = 19) että sähköisesti (n = 26).

Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa vastauksia kerättiin tutkimuksen kohderyhmiin kuuluvilta vastaajilta sähköpostin välityksellä. Kehyskertomuksia testaamalla on mahdollista selvittää, vastaavatko vastaukset odotuksia ja vaativatko kehyskertomukset muutoksia (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 72). Ensimmäiset vastaukset osoittautuivat erittäin lupaaviksi, sillä ne kuvasivat moniulotteisesti, miten rekrytointipäätös syntyy, millaisia asioita otetaan yleensä huomioon ja miten hakijoita verrataan rekrytointikriteereihin. Lisäksi ne seurasivat kehyskertomuksia hyvin, joten muutoksia kehyskertomukseen ei tarvinnut tehdä. Nämä vastaajat saivat itse valita kehysker-

tomusten väliltä, sillä haluttiin tietää, onko jompikumpi kehyskertomuksista jollakin tavalla vetoavampi. Suurin osa vastaajista (n = 7/8) vastasikin riskin ottamista kuvaavaan kehyskertomukseen, jonka perusteella voidaan sanoa, että molemmissa kehyskertomuksissa lopputuleman ollen positiivinen, riski koetaan vetoavammaksi. Lisäksi on huomionarvoista, että tässä aineistonkeruun vaiheessa myös ainoa ”varmaa valintaa” painottavaan kehyskertomukseen vastannut totesi onnistuneen valinnan jälkeen, että jatkossa kuvatun kaltaisessa tilanteessa riski aiotaan kuitenkin ottaa. Molempien kehyskertomusversioiden yhtäaikainen näkeminen vaikutti varmasti vastaajien huomion kiinnittymiseen kehyskertomuksissa muuttuvaan elementtiin.

Aineistonkeruun toisessa vaiheessa vastauksia kerättiin e-lomakkeilla opiskelijoilta ja ammattilaisilta ja kolmannessa vaiheessa vastauksia kerättiin vielä kasvatustieteiden ja kauppatieteiden opiskelijoille suunnatuilta aineopintotasoisilta kursseilta. Kurssien yhteydessä vastaukset kirjoitettiin pääsääntöisesti käsin A4-kokoiselle paperille, mutta vastaajille tarjottiin myös mahdollisuus vastata paperin sijaan e-lomakkeella. Vastaajien ei enää annettu valita mieluisampaa kehyskertomusta, vaan neljästä e-lomakkeesta tuli valita oikea sukunimen alkukirjaimen mukaisesti ja A4-kokoiset vastauspaperit oli järjestetty siten, että joka toisessa vastauspaperissa oli kehyskertomus A ja joka toisessa kehyskertomus B. Kehyskertomukset olivat seuraavat:

- A) Viisi vuotta sitten asiantuntijaorganisaatioonne kaivattiin vahvistusta. Otitte henkilön valinnassa riskin ja nyt voitte todeta riskin kannattaneen. Eläydy tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina siitä, millainen riski oli ja miksi se kannatti ottaa.
- B) Viisi vuotta sitten asiantuntijaorganisaatioonne kaivattiin vahvistusta. Pelasitte henkilön valinnassa varman päälle ja nyt voitte todeta päätöksen kannattaneen. Eläydy tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina siitä, millä tavalla pelasitte varman päälle ja miksi niin kannatti toimia.

Kehyskertomuksia muodostettaessa keskityttiin luomaan tarinankerrontaan houkutteleva kaari. Ensimmäinen virke on kummassakin kehyskertomuksessa samanlainen, sillä sen tarkoitus oli orientoida vastaaja aiheeseen ja tarjota mahdollisuus erilaisiin kertomuksiin. Asiantuntijaorganisaation toimialaa tai ”vahvistus” -sanana merkitystä ei siten määritelty, jotta vastaajille jäi enemmän vapautta kuvata haluamaansa tapahtumakulkua ja mahdollisuus

kuvata ilmiötä myös yleisemmällä tasolla. Toinen virke kehyskertomuksissa sisältää muuttuvan elementin (variantin), eli kehyskertomuksessa A on otettu riski ja kehyskertomuksessa B on pelattu varman päälle henkilön valinnassa.

Eläytymismenetelmän avulla kerättyä aineistoa analysoidaan yleensä tarkastelemalla kehyskertomuksen variantin vaikutusta (Eskola ym. 2017, 269). Tähän tutkimukseen eläytymismenetelmä sopi erityisen hyvin, sillä jaotteluja onnistuneen ja epäonnistuneen tai riskipitoisen ja varmana pidetyn valinnan välillä on rekrytointitutkimuksessa käytetty aiemminkin (ks. esim. Highhouse 1997; Kuhn 2015). Molemmista kehyskertomuksissa valinta osoittautui lopulta kannattavaksi. Tällä positiivisella lopputulemalla haluttiin välttää ”kaikki meni pieleen” -tyyppiset vastaukset ja ohjata vastaajia keskittymään lopputuloksen sijaan asioihin, jotka kuvatussa tilanteessa vaikuttavat rekrytointipäätökseen. Työsuoriutumista pidetään sekä yleisesti parhaana että yhtenä eniten käytettynä mittarina organisaatiossa rekrytoinnin onnistumiselle (Duunitori 2018), minkä vuoksi kehyskertomuksessa haluttiin tuoda esiin rekrytoinnin onnistuminen ja sen yhdistäminen valittuun henkilöön. Viimeisessä virkkeessä vastaajia kannustettiin eläytymään tilanteeseen ja hieman perustelevaan tehtyä valintaa. Yleensä tehtyjä rekrytointipäätöksiä on mahdollista arvioida vasta myöhemmin, kun rekrytoinnin vaikutukset ovat nähtävissä. Eläytymismenetelmä mahdollisti tällaisen tilanteen simuloimisen ja siten vastaajan oli luontevaa kuvata vastauksessaan, miten annetussa tilanteessa päädyttiin onnistuneeseen lopputulokseen.

Kokonaisuudessaan tutkimusaineisto (N = 45) koostuu 24 vastauksesta kehyskertomukseen A ja 21 vastauksesta kehyskertomukseen B. Kolmessa osassa ja erilaisin tavoin kerättyyn aineistoon lisättiin aluksi tunnisteet kehyskertomuksittain juoksevin numeroin ja sitten aineisto litteroitiin sanatarvasti yhdeksi tiedostoksi, jolloin aineiston pituudeksi tuli 15 sivua (fontilla Calibri, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1). Aineiston koko on noin 6330 sanaa ja vastausten keskipituus 140 sanaa. Vastausten pituus vaihteli kuitenkin huomattavasti noin kuuden rivin vastauksista yli sivun mittaisiin vastauksiin molemmissa kehyskertomusvariaatioiden vastauksissa. Saadut vastaukset ovatkin eläytymismenetelmällä kerätyiksi vastauksiksi poikkeuksellisen pitkiä, asiallisia ja monipuolisia ja vastaajat kuvaavat laajasti rekrytointipäätökseen vaikuttavia tekijöitä. Kehystarinan A pohjalta kirjoitettujen vastausten

keskipituus on noin 150 sanaa ja B-tarinan pohjalta kirjoitettujen vastausten keskipituus noin 130 sanaa, joten annettu kehyskertomus ei juurikaan vaikuttanut vastausten pituuteen. Tutkimusaineisto analysoitiin eläytymismenetelmäaineistolle tyypillisesti kahteen kertaan (Eskola ym. 2018, 64), ensin ilman variaation huomioimista ja sitten variaatio huomioiden. Ensimmäisellä analyysikerralla aineistosta nostettiin rekrytointipäätösten riskitekijöitä ja päätösten seurauksia huolellisen läpiluvun avulla. Löydökset koottiin taulukoon rekrytointin vaiheiden mukaisesti kategorioiden ja niitä tarkasteltiin sekä määrällisesti että laadullisesti. Toisella analyysikerralla aineistossa keskityttiin tarkemmin valittuun henkilöön liittyviin tekijöihin teemoittelun ja tyypittelyn avulla. Kuten ensimmäisellä kerralla, myös tässä vaiheessa tulokset koottiin taulukkoon. Molemmat taulukot esitellään tulososiossa.

Eläytymismenetelmä valittiin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston voidaan nähdä kuvastavan sitä, miten vastaajat käsittävät tutkittavan ilmiön (Eskola ym. 2017, 268). Eläytymisen oletettiin tuovan esille rekrytointipäätökseen kytkeytyviä tekijöitä myös muiden valintakriteerien, kuin esimerkiksi tutkinnon ja työkokemuksen suhteen, ja houkuttelevan vastaajia kertomaan päätöksestä todemmukaisemmin kuin esimerkiksi haastattelutilanteessa. Epäselvää on, kuinka paljon vastaajat pohtivat vastauksia kirjoittaessaan niiden sosiaalista hyväksyttävyyttä, sillä vastauksissa olisi ollut mahdollista tuoda esille myös sellaisia asioita, joita ei todellisuudessa saa käyttää valinnan perusteina. Eläytymismenetelmän avulla vastaajat voivat kuvata sekä ajattelutapaansa että käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä (Eskola ym. 2018, 75), mutta tässä tutkimuksessa vastaajat eivät kuitenkaan nostaneet esiin arkaluonteisia seikkoja, kuten sukupuoli, sairautta, terveyttä, tai ylipäänsä sellaisia asioita, joista rekrytointitilanteissa ei saa edes ottaa selvää. Naisen palkkaamista pidetään kuitenkin edelleen riskinä pitkän aikaa tämän työurasta (Demos Helsinki & Demos Effect 2017), vaikka tässä tutkimuksessa sitä ei ääneen ilmaistu. Tässä tutkimuksessa ei myöskään nostettu esiin kielitaitoon liittyviä asioita, esimerkiksi puutteellista suomen kielen taitoa. Saatujen tulosten voidaankin ajatella kuvaavan sellaisia neutraaleja rekrytointiperusteita, joihin rekrytointipäätöstä on mahdollista nojata. Toki on huomioitava, että aineistossa vastaajat kuvaavat hyvin laajasti punnintaa hakijoiden välillä, mikä liittyy olennaisesti rekry-

tointipäätöksiin (Bolander & Sandberg 2013), ja siitä syystä tärkeintä otettua tai vältettyä riskiä ei ollut helppoa määritellä. Lisäksi vastaajien näkökulmien voidaan nähdä liittyneen valittuun otettuun tai vältettyyn riskiin. Opiskelijat saattoivat heijastaa omia kokemuksiaan työnhausta vastauksiinsa ja ammattilaiset saattoivat ajatella vastatessaan erityisesti edustamaansa organisaatiota.

Tulokset

Vastaajat kuvasivat erilaisia riskejä, joita liitettiin sekä varmoiksi että riskivallinnoiksi koettuihin rekrytointipäätöksiin. Tässä artikkelissa käytetään riskin ohella ilmaisua vältetty riski, jolla kuvataan käänteisesti rekrytoinnin ensisijaista epävarmuustekijää. Kun on esimerkiksi valittu työkokemukseltaan vahvin henkilö, voidaan sanoa, että vältetty riski on vähäinen työkokemus. Näin tehden on mahdollista vertailla kummankin kehyskertomusvariaation vastausten osoittamia riskejä toisiinsa. Riski-vastauksissa kuvattiin melko suoraan merkittävintä riskiä, josta huolimatta tai josta johtuen henkilö valittiin. Varmojen valintojen vastauksissa riskejä haluttiin välttää, joten vältettyjä riskejä kuvattiin usein epäsuoremmin. Jatkossa vältetyllä riskillä viitataan varmaan valintaan, riskillä riskipitoiseen valintaan.

Organisaation yleinen tilanne on keskeinen sekä rekrytointitarpeen määrittelyn että varsinaisen rekrytointipäätöksen kannalta. Kaikissa vastauksissa kuvattiin joko suoraan ilmaisten tai epäsuorasti vihjaillen organisaation tilannetta sen suhteen, kaivataanko vahvistusta tiettyyn tehtävään vai organisaatioon yleensä. Vaahtio (2005, 32) nimittää tehtävään rekrytointia aukon paikkaukseksi ja organisaatioon rekrytointia resurssien hankinnaksi. Nämä kaksi rekrytointiprosessin päätyyppiä näyttäytyivät samassa suhteessa kummankin kehyskertomusvariaation vastauksissa, mikä viittaa siihen, että riskin ottaminen tai varman päälle pelaaminen ei suoraan johdu kummatakaan rekrytointiprosessin päätyypistä. Vastaajat kuvasivat kuitenkin huomattavasti useammin tehtävään kuin organisaatioon rekrytointia, mikä on kieltämättä tavanomaisempi tapa rekrytoida (Vaahtio 2005, 36).

Vastauksissa kuvattiin yleisesti vertailuasettelmaa muutaman loppusuoralle edenneen yhtä kiinnostavan hakijan kesken. Näissä kuvauksissa vastaajat punnitsivat hakijoiden erilaisia vahvuuksia ja kehittämiskohteita, mikä

on tyypillistä rekrytointiprosesseille (Highhouse 1997). He myös pohtivat pääasiallista riskiä ja sitä vaimentavia ja vahvistavia seikkoja. Ensimmäisellä analyysikerralla keskityttiin vastausten tyypillisiin kulkuihin: organisaation tilanteeseen, rekrytointiin riskiin ja saatuihin seurauksiin. Taulukkoon 1 on koostettu aineiston analyysin pohjalta muodostetut riskit ja vältetyt riskit mainintoineen.

Taulukko 1. Riskit ja vältetyt riskit rekrytointipäätöksissä.

	Riski (n = 24)	Vältetty riski (n = 21)
Henkilöllä ei työkokemusta	10	5
Henkilöllä ei koulutusta	1	1
Henkilöllä ei koulutusta eikä työkokemusta	3	1
Henkilö poikkeaa totutusta	6	5
Henkilön valinta työtiin mukaan	2	1
Noudattaa intuitiota henkilön suhteen	2	0
Tuntemattoman henkilön valinta	0	2
Huono prosessi	0	6

Työkokemuksen ja koulutuksen vastaamattomuus valintakriteereihin koettiin suurimmaksi yksittäiseksi riskiksi. Koulutukseen ja työkokemukseen liittyvät perusteet ovatkin rekrytointipäätöksissä usein painavimpia. Vastauksissa **työkokemuksen puute** nähtiin yleisimpänä epävarmuustekijänä henkilön valinnassa (n = 15/45). Kun valittua henkilöä tarkasteltiin tarkemmin ottamatta huomioon pääasialliseksi nimettyä riskiä tai vältettyä riskiä, huomattiin, että riskivalinnalla ei ollut paljon työkokemusta tai ollenkaan alan työkokemusta. Vastaavasti varmallalla valinnalla oli alan työkokemusta ainakin vähän tai jopa kokemusta ihan vastaavista työtehtävistä. Vastauksissa vähäiseen kokemukseen ei kuitenkaan takerruttu: *ajattelimme, että työntekijän kokemusta voidaan kerryttää meillä, sillä haussa oli pitkäaikainen työntekijä (A06)* ja valintapäätöstä nojattiin myös muihin tekijöihin: *saimme muutamia hyviä hakemuksia, joiden joukosta parhaimmaksi henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan valikoituneella henkilöllä ei ollut suoraan kokemusta vastaavasta työtehtävästä eikä varsinkaan samalta toimialalta (A15).*

Koulutuksen puuttuminen mainittiin muutaman kerran pääasialliseksi riskiksi. Asiantuntijaorganisaatiolla viitataan yleisesti organisaatioon, jossa työskenteleviltä edellytetään soveltuvaa tai akateemista koulutusta (Toiminen 2017), mikä selittää vastauksissa valittujen korkeaa tai muuten soveltuvaa koulutustasoa tai -alaa. Kun valittua henkilöä tarkasteltiin tarkemmin ottamatta huomioon pääasialliseksi nimettyä riskiä, huomattiin, että riskivalinnalla ei yleensä ollut alan koulutusta tai tutkintoa tai opinnot olivat kesken. Riskivalinta oli myös varmaa valintaa useammin vastavalmistunut. Varamalla valinnalla oli puolestaan yleensä alan koulutus tai soveltuva tutkinto. Soveltuva tutkinto nähtiin muutenkin etuna: *soveltuvan tutkinnon puolesta työntekijällä on käsitys alasta ja sen termeistä, mikä on helpottanut tehtävissä menestymistä aiemman työkokemuksen puuttumisesta huolimatta* (A21). Muutaman kerran vastauksissa pääasialliseksi riskiksi mainittiin molempien, koulutuksen ja työkokemuksen, puuttuminen.

Työkokemuksen ja koulutuksen puutteiden lisäksi merkittävänä riskinä vastauksissa pidettiin **totutusta poikkeavaa henkilöä** (n = 11/45). Totutusta poikkeava henkilö määriteltiin yhtä lailla riskivalintaan ja varmaan valintaan liittyvissä vastauksissa henkilöksi, joka poikkeaa jollakin tavalla aiemmin organisaatioon palkatuista tai tehtävässä olleista henkilöistä. Varman valinnan vastauksissa valitun henkilön tuli olla kaikin puolin sellainen, johon oli jo totuttu ja totutusta poikkeavien henkilöiden rekrytointia vältettiin. Riskivalinnan vastauksissa riski kohdistui erilaiseen taustaan, kuten aiempiin koulutuksiin ja erilaisiin persoonallisuuden piirteisiin, kuten introversioon tai ekstroversioon. Erilaiset persoonallisuudet työelämässä ovatkin viime vuosina herättäneet keskustelua (ks. esim. Keltikangas-Järvinen 2016; Törnroos, Jokela & Hakulinen 2019), mikä selittää niiden esiintyvyyttä saaduissa vastauksissa. Riskivalinnan vastauksissa erilaisten ihmisten palkkaaminen osoittautui myös organisaatiotasolla hyödylliseksi: *mahdollisimman erilaisilta yksilöiltä oppii kaikista eniten ja se luotaa pohtimaan uusia tapoja toimia ja jopa kyseenalaistamaan omia tottumuksia* (A24), kun varman valinnan vastauksissa pikemminkin riskin välttämällä varmistettiin organisaation toimivuuden säilyminen: *tällaisesta tyypistä ei siis ole harmia kovinkaan todennäköisesti* (B08). Rekrytointipäätöksen onnistumista arvioidaankin usein sen perusteella, aiheutuuko työntekijästä ongelmia vai ei (Kuhn 2015), joten

sitä pyritään ennustamaan. Osassa vastauksissa haluttiin siis välttää totutusta poikkeavan henkilön valintaa, mutta kontrastina muutamassa vastauksessa juuri totutusta poikkeava henkilö valittiin tietyn työtiimin osaksi ja työtiimiä täydentäväksi jäseneksi erilaisuudestaan huolimatta. Vastauksissa korostettiin yleisemmin valitun persoonan sopivuutta, tiimiin ja työyhteisöön sopeutumista sekä työntekijän toimintatapojen yhteensopivuutta organisaatiossa käytettyjen toimintatapojen kanssa. Päätöksenteossa tärkeämpää on huomioida työnhakijan ja työn yhteensopivuus, mutta myös työnhakijan ja organisaation yhteensopivuus kannattaa ottaa huomioon (Armstrong 2017, 263). Myös rekrytoinnin ammattilaiset pitivät hakijan sopivuutta yrityskulttuuriin hyvin tärkeänä rekrytointipäätökseen vaikuttavana tekijänä (Duunitori 2018).

Tuntemattoman henkilön valintaa pidettiin vastauksissa riskinä, joka haluttiin välttää. Ennestään tutun tai suositellun henkilön valinta on yleensä nopea ja helppo päätös, mutta ei välttämättä paras (Vaahio 2005, 34). Sisäisiä rekrytointeja pidetään myös usein varmempina valintoina kuin ulkoisia rekrytointeja (Kuhn 2015). Varmojen valintojen vastauksissa tutuus liitettiin toisaalta organisaatiossa jo työskentelevien kontakteihin ja toisaalta sellaisiin henkilöihin, jotka ovat jo aiemmin toimineet organisaatiossa, eli työntekijällä oli jo kytkös organisaatioon. Kontakti, työsuhde tai muu myönteinen kohtaaminen parantaa työnhakijan mahdollisuuksia tulla valituksi (Tuominen 2012). Vastauksissa tehtävään otettu valittiin varmemmin organisaation sisältä, jolla haluttiin taata rekrytoinnin onnistuminen ja lisäksi lähettää henkilöstölle tietty viesti: *pelasimme varman päälle valitsemalla henkilön, joka oli tehnyt kyseistä tehtävää sijaisena jonkin aikaa ja hän oli jo osoittanut esimerkillisen kyvyn suoriutua tehtävästä. - - Tässä tilanteessa kannatti toimia varman päälle, koska vaihtamalla ei varmastikaan olisi löydetty parempaa henkilöä tehtävään tai yrityksen arvoihin. Tämä myös lähetti organisaatiolle oikeanlaisen viestin, että haluamme kehittää meidän sisäisiä kandidaatteja ja uskomme heidän taitoihin ja kykyihin* (B10). Joskus organisaation ulkopuolisiin hakijoihin voi olla helpompaa yhdistää kuvitelmia poikkeuksellisesta työsuorittumisesta kuin organisaation sisäisiin hakijoihin (Kuhn 2015).

Rekrytointipäätökset tehdään monin erilaisin kriteerein, mutta niiden lisäksi on usein myös jotakin sellaista, jota ei tunnisteta tai osata ilmaista

rekrytointipäätöksen perusteiksi. **Intuition käyttäminen** valinnoissa oli yksi vastauksissa ilmennyt riski. Rekrytoijan tuntemukset ovat tärkeitä, mutta niiden ilmaiseminen objektiivisesti on vaikeaa (Kinnunen & Parviainen 2016). Vastauksissa kuvattiin hakijan olleen jollakin tapaa vaikuttava, vakuuttava tai yksinkertaisesti sellainen, josta jäi ”hyvä fiilis”. Vastaaajat kuvasivatkin intuition käyttöönsä osana päätöksentekoa. Vaikeasti määriteltävät seikat liitettiin nimenomaan riskipitoisiin valintoihin: *loogisin valinta olisi varmasti ollut tämä kokeneempi ja koulutetumpi henkilö, mutta päädyimme intuition johdattamana valitsemaan kuitenkin kokemattomamman hakijan* (A12). Joskus rekrytointipäätöksen yhteydessä kannattaa ottaa riski ja valita esimerkiksi se henkilö, johon intuition johdattaa (Valvisto 2005, 45). Valintapäätöksen tekijän tulee myös uskaltaa olla valitsematta henkilöä, jos on osoittaa kunnollisia perusteluja epäilyjen tueksi (Honkaniemi ym. 2006, 148). Intuition hyödyntäminen yhdessä tosiasioiden kanssa voisikin olla toimiva tapa tehdä valintoja (Highhouse 1997).

Huono rekrytointiprosessi näyttäytyi keskeisenä vältettävänä riskinä. Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa kehyskertomuksia testattiin vastaajilla ja nämä testivastaukset hyväksyttiin osaksi lopullista aineistoa. Kehyskertomuksia testattaessa lähes jokainen kirjoitti riskinotosta, mutta testivastausten sisältö ei osoittanut merkkejä siitä, että varman päälle ottamisesta ja riskin välttämistä olisi ollut vaikeampaa kirjoittaa. Aineisto kuitenkin osoitti, että kun riski oli helppo osoittaa suoraan valittuun henkilöön, riski, joka haluttiin välttää, oli useissa tapauksissa helpompi osoittaa huonoon prosessiin kuin henkilöön itseensä. Näissä vastauksissa vastaajat keskittyivät teknisiin asioihin ja kuvasivat seikkaperäisesti vaihe vaiheelta rekrytointiprosessia sekä sitä, miten onnistunutta lopputulosta pyrittiin varmistamaan. Hyvän prosessin onkin nähty johtavan onnistuneeseen lopputulokseen (Nowicki & Rosse 2002). Vastauksissa, joissa riski otettiin, ei kertaakaan kuvattu prosessia niin tarkasti, että se olisi voitu tulkita varsinaiseksi riskiksi. Varmojen valintojen vastauksissa kuvattiin huomattavan usein ($n = 6/21$) prosessia ja nimenomaan hyvää prosessia niin tarkasti, jopa valittu henkilö täysin sivuuttaen, että oli mahdollista tulkita huono prosessi riskiksi, joka haluttiin välttää. Varmojen valintojen vastauksissa korostuivat rekrytointin kiire ja uuden työntekijän kyky päästä nopeasti kiinni tiettyyn projektiin tai asian-

tuntijatehtävään: usein kiireen keskellä meidänkin huippuimme sortuu ”äkkiä tänne nyt joku” -ajatteluun ja prosessi suhaistaan päälle samaa vanhaa kaavaa toteuttaen (B13); valinta ei voinut mennä harhaan – kerrasta tuli onnistua (B18). Vastauksissa kuvattiin myös toisin tekemistä. *Aiemmin oli ehkä tehty toisin, mutta nyt rekrytointiprosessille varattiin myös riittävästi aikaa ja se tehtiin useassa vaiheessa* (B11), jolloin lopputuloskin oli hyvä: *rekrytointiprosessin suunnitteluun ja toteutukseen käytetty aika osoittautui arvokkaaksi, sillä tehtävään valittu henkilö oli odotettuakin parempi* (B21). Rekrytointiprosessien kehittämisen kuvaaminen oli vastauksissa yllättävän tavallista.

Toisella analyysikerralla tarkasteltiin vastausten päähenkilöitä, joiden perusteella voitiin konstruoida kaksi tyypillistä valintaa, **riskivalinta** ja **varma valinta**. Taulukkoon 2 on koostettu tyypillisten valintojen ominaisuudet valintojen mukaisesti jaoteltuina.

Taulukko 2. Tyypilliset valinnat.

	Riskivalinta	Varma valinta
Ikä	nuori	30–45-vuotias
Tutkinto	ei ole, kesken tai vastavalmistunut	alalta tai soveltuva
Työkokemus	ei alalta tai vähän	alalta tai paljon
Suosituks	ei	kyllä
Arvot	ei mainittuja	organisaatioon sopivat
Myönteinen asenne	kyllä	kyllä
Kunnianhimo	kyllä	ei
Ajatukset	raikkaita ja uudistavia	ei mainittuja

Kun tarkastellaan tarkemmin valittua henkilöä, vastauksissa esiintyy samoja hakijaan liitettyjä ominaisuuksia. Vastauksissa esitetyt ominaisuudet vaihtelevat kuitenkin riskiksi tai varmaksi koetun valinnan mukaisesti. **Iän, tutkinnon ja työkokemuksen** suhteen vastaukset ovat täysin vastakkaisia, esimerkiksi riskivalinnalla ei ole alan työkokemusta tai sitä on vähän, kun varmallalla valinnalla on työkokemusta enemmän tai monipuolisemmin. Toisin kuin koulutusta ja työkokemusta, ikää ei mainittu vastauksissa yhtä usein. Riskivalinnan vastauksissa, joissa kirjoitettiin iästä, hakijan mainittiin olevan nuori, alle 30-vuotias. Muutamissa vastauksissa kannustettiin myös mui-

ta rekrytoijia valitsemaan nuoria: *kokemattoman työntekijän palkkaaminen nähdään monesti riskinä, mutta se voi olla myös mahtava mahdollisuus!* (A21). Yksittäisissä varman valinnan vastauksissa hakijan kuvattiin olevan ”ei liian vanha”, yleensä iän sanottiin sijoittuvan kolmenkymmenen ja viidenkymmenen väliin.

Vastaukset ovat puolestaan täysin yhteneväisiä sekä riskipitoisten että varmojen valintojen vastauksissa myönteiseksi, oikeaksi ja hyväksi kuvailun **asenteen** sekä korkean **motivaation** suhteen. Myönteinen suhtautuminen työhön ja organisaatioon on aina toivottavaa (Sekiguchi & Huber 2011) ja rekrytoinnin ammatillaiset kokivat motivaation haettavaa työtehtävää kohtaan kaikista tärkeimmäksi rekrytointipäätökseen vaikuttavaksi tekijäksi (Duunitori 2018). Motivaation kuvataan vastauksissa olevan korkea sekä itse työn tekemiseen, mutta myös itsen ja työn kehittämiseen. Monissa vastauksissa asenne ja motivaatio sidottiin yhteen: *riski kuitenkin kannatti, sillä aiemman kokemuksen puutteen työntekijä korvasi asenteellaan ja motivaatiollaan oppia* (A05). Yhdistelmän koettiin myös vaikuttavan suotuisaan lopputulokseen: *saimmekin meille juuri osaamiseltaan, asenteeltaan ja motivaatioltaan juuri sopivan tyyppin, joka sopii persoonaltaankin loistavasti organisaatiomme kulttuuriin* (B13). On tärkeää huomata, kuinka hyvin henkilön on mahdollista soveltaa jo hankittua osaamista ja millä tavalla henkilö on valmis kehittymään uudessa tehtävässä. Motivaatiolla ja asenteella on näille suuri merkitys. (Markkanen 2008.)

Eroavaisuuksia tyypillisten valintojen välillä piirtyi **suosituksissa, arvoissa, kunnianhimmossa ja ajatuksissa**. Hakijan suoraan tai epäsuorasti ilmaiset arvot, asenteet ja ajatukset täydentävät rekrytoijan muodostamaa kokonaiskuvaa hakijasta (Markkanen 2008, 80), joten niitä voidaan pitää tärkeinä valintapäätökseen vaikuttavina tekijöinä. Suositukset liitettiin nimenomaan varmoihin valintoihin, kun vastauksissa riskivalinnoilla ei ollut mainittuja suosituksia. Varmana valintana pidetty henkilö on osoittautunut jo edellisessä työpaikassaan onnistuneeksi valinnaksi suosittelujen perusteella: *molemmat suosittelijat antoivat hakijasta positiivisen kuvan, joka oli hyvin linjassa sen kanssa, minkä kuvan hän oli itsestään antanut haastatteluisia ja hakemuksessaan* (B11). Suosittelijoilla ja ensivaikutelmilla on edelleen paljon merkitystä (Mason & Schroeder 2010). Arvot korostuivat varmojen valinto-

jen kohdalla vastauksissa nimenomaan siten, että ne koettiin organisaation arvoihin sopiviksi, kun riskivalinnan kohdalla henkilön arvoja ja niiden sopivuutta organisaation arvoihin ei kuvattu lainkaan vastauksissa. Kunnianhimesta puhuttaessa tilanne oli päinvastainen. Varmojen valintojen yhteydessä kunnianhimo mainittiin muutaman kerran, riskivalintojen kohdalla selkeästi useammin. Pääasiallisesti riskillä palkattu henkilö korvasi kunnianhimoisuudellaan puuttuvaa työkokemustaan: *koska työntekijä tiedosti alussa kokemuksen puutteensa, on hänellä ollut ”näyttämisen halua” ja halu ”lunastaa paikkansa yrityksessä” ja sen vuoksi työntekijä on ollut motivoitunut ja yritteliäs saamaan aikaan hyviä tuloksia ja onnistumisia työssä* (A05). Samaa voidaan sanoa ajatuksista, ideoista ja näkökulmista. Tuoreiden ajatusten, yllättävien ideoiden ja mielenkiintoisten näkökulmien kerrottiin kompensoivan kokemusta riskivalintojen yhteydessä: *tältä työntekijältä löytyi nuoresta iästään ja vähäisestä kokemuksestaan huolimatta runsaasti tietoa ja loistavia ideoita* (A06). Tyypillistä riskivalintaa kuvattiinkin vastauksissa nuoreksi ja idearikkaaksi, mikä on tyypillinen yhdistelmä myös puhuttaessa mielikuvista. Nuoriin ja nuorekkuuteen yhdistetään yleisesti myönteisiä mielikuvia, joissa nuorilla ajatellaan olevan uusia ideoita (Tienari & Meriläinen 2016, 22). Toisaalta jokaiselta valitulta henkilöltä edellytetään ideoita ja kehittämisajatuksia usein jo siitä syystä, että hän tulee organisaation ulkopuolelta (Vaahtio 2005, 12). Henkilöstölähtöisen innovoinnin merkityksen nähdäänkin edelleen kasvavan (Høyrup 2010).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, **millaisia seurauksia onnistuneilla rekrytointipäätöksillä vastauksissa on**. Seurausten tarkastelu on olennaista myös annettujen kehyskertomusten vuoksi, sillä kehyskertomuksissa työnhakijan valinta kannatti. Onnistuneen rekrytointipäätöksen seurauksia kuvattiin vastauksissa moninaisesti ja todentuntuisesti, vain muutamassa vastauksessa seurauksista ei puhuttu. Pääosin rekrytoinnin seuraukset koettiin positiivisiksi, mikä johtuu kehyskertomuksista, mutta seurausten määrän suhteen oli kehyskertomuksittain eroa. Varman valinnan kohdalla kuvattiin huomattavasti vähemmän ja hieman maltillisempia valinnan seurauksia yksilön ja työyhteisön tulevaisuuden suhteen kuin riskivalinnasta kirjoitetuissa vastauksissa. Sisällöllisesti vastaukset eivät kuitenkaan eronneet toisistaan, vaan molempien kehyskertomusvariaatioiden yhteydessä raportoi-

tiin erilaisia, mutta myönteisiä valinnasta seuranneita muutoksia. Molempien kehyskertomusvariaatioiden yhteydessä vastaajat kuvasivat myös yleisesti epävarmuutta ja tarkemmin erilaisia huolia, joita hakijoihin tai rekrytointitilanteeseen liittyi, mutta huolet väistyivät rekrytointiprosessin edetessä tai osoittautuivat viimeistään sen jälkeen aiheettomiksi.

Muutamissa vastauksissa tuotiin kuitenkin ilmi, että onnistuneenkin rekrytoinnin jälkeen voitiin vielä kokea, että rekrytoinnissa ei onnistuttu parhaalla mahdollisella tavalla. Siitä huolimatta, että rekrytointipäätökset osoittautuivat myöhemmin onnistuneiksi ja monet kertoivat palkanneensa juuri sellaisen henkilön, jollaista olivat hakeneet, ilmeni vastauksissa myös hieman jossittelua, jopa katumusta ja häpeää. Kuhn (2015) on saanut vastaavia tuloksia, mutta lisää, että rekrytoinnissa huonon vaihtoehdon valinta kaduttaa usein vielä enemmän kuin hyvän vaihtoehdon hylkääminen. Riskivalintoja tehneet kiittelivät itseään hyvästä ja rohkeasta ratkaisusta, varmoja valintoja tehneet olivat ratkaisuihinsa tyytyväisiä, mutta silti havaittavissa oli harmistumista varman päälle pelaamisesta: *meidän työryhmässämme ei ole kovin innovatiivista porukkaa, ja siksi olemmekin nyt vähän katuneet sitä työntekijävalintaa* (B01). Jälkikäteen ajatellen lopputulos ei ollut paras mahdollinen tai tulos olisi voinut olla vieläkin parempi. *Yleinen ajatus on, että koko ajan pitäisi jotenkin uudistua* (B01).

Pääsääntöisesti työyhteisön ja sen toiminnan koettiin kuitenkin kehittyneen uuden työntekijän myötä. Myös uuden työntekijän koettiin kehittyneen huomattavasti organisaatiossa viiden vuoden aikana. Sekä riskivalinnan että varman valinnan vastauksissa odotukset hakijan suhteen ylittyivät. Onnistunut valinta tuokin usein mukanaan positiivista kehitysvoimaa (Viitala 2013, 98). Riskivalinnan vastauksissa valitun koettiin tuovan mukanaan uudistuksia organisaatioon, muiden työntekijöiden innostusta, uusia ideoita ja erilaista osaamista. Toimintaa on kehitetty monella tavalla rekrytoinnin ansiosta. *Työyhteisömme on saanut uusia näkökulmia ja tuntuu, että me vanhatkin työntekijät olemme nuorentuneet vuosilla, kun olemme saaneet uutta pontta työskentelyyn* (A02). Varman valinnan vastauksissa löydettiin organisaatioon juuri sopiva työntekijä, loistava vahvistus, tiimiin. Valitusta ei ole ollut ongelmia ja projekti onnistui: *valintamme kannatti, sillä hän on selviytynyt työtehtävistään hyvin, edustanut yritystämme taitavasti ja kestänyt työn paineet* (B09).

Kuten aiemmin esitettiin, valintapäätöstä tehdessä tulee ottaa huomioon hyvin erilaisia tekijöitä. Vaikka eri tekijät korostuivat eri hakijoiden kohdalla, oli ilo huomata, että hakijoiden tiedot, taidot, kyvyt, osaaminen ja ominaisuudet osoittautuivat hyvin samantasoisiksi molempien variaatioiden vastauksissa. Vastauksissa (n = 16/45) hakijoita kuvattiin varsin osaaviksi. Molemmilla tyypillisimmillä hakijoilla kerrottiin olevan runsaasti tietoa ja taitoa, kykyä yhdistää eri lähteistä kerrytettyä osaamista ja ennen kaikkea kykyä kerryttää uutta osaamista. Lisäksi vastauksissa (n = 32/45) luonnehdittiin runsaasti ja vivahteikkaasti valittujen henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten itseohjautuvuutta ja sosiaalista taitavuutta. Hakijan ulkoista olemusta vastaajat kuvasivat sen sijaan varovaisesti: hakijan kuvattiin olleen olemukseltaan siisti, hillitty ja hymyileväinen. Hakijan olemista vastaajat kuvasivat vähän monipuolisemmin ja monisanaisemmin. Nykyisin nähdään, että työntekijät rakentavat edustamansa organisaation kuvaa omalla esiintymisellään, mikä voi vaikuttaa siihen, että halutaan palkata energisiä, rentoja, miellyttäviä ja supliikkeja loistavasti itsensä brändänneitä hyviä tyyppejä (Tienari & Meriläinen 2016, 29).

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia riskejä ja vältettyjä riskejä rekrytointeihin liitettiin henkilöstöhallintoalan ammattilaisten ja alalle suuntaavien opiskelijoiden vastauksissa. Lisäksi haluttiin selvittää, millaisia seurauksia onnistuneilla rekrytointipäätöksillä on. Lopullisen valintapäätöksen tekeminen on usein haastavaa, sillä hakijoista halutaan valita kaikkein soveltuvien. Tyypillisesti rekrytointipäätöksissä arvioidaan samanaikaisesti lukuisia erilaisia hakijoihin liittyviä tekijöitä ja päätöksentekijöitä on myös useampia, mitkä tekevät päätöksen ennakkoinnista ja arvioinnista vaikeaa (Highhouse 1997). Tutkimuksessa havaittiin, että vastauksissa tunnistettiin selkeästi rekrytointipäätökseen vaikuttavia tekijöitä ja vastauksissa tehtiin selvää punnintaa eri tekijöiden välillä niin, että kutakin rekrytoitavaa parhaiten kuvaava otettava riski tai vältettävä riski huomioitiin. On huomattava, että vastaajia ohjattiin kuvaamaan riskien ottoa tai niiden minimointia, sillä jako riskipitoiseen ja varmaan valintaan oli annettu kehyskertomuksessa ja todel-

lisuudessa lähtöasetelma voi olla huomattavasti neutraalimpi tai vaikeammin havaittavissa. Lopulta pääasiallisiksi riskeiksi nousi kahdeksan erilaista riskiä, jotka oli mahdollista jakaa henkilöön liittyviin ja prosessiin liittyviin riskeihin. Riskejä olivat valittavan henkilön työkokemuksen ja/tai koulutuksen puute, totutusta poikkeavan tai tuntemattoman henkilön valinta, henkilön valinta työtiimin tai intuition mukaan ja puutteellinen prosessi henkilön valinnassa. Tutkimuksen päätuloksena voidaan pitää sitä, että riippumatta siitä, kumman kehyskertomuksen pohjalta vastaus oli kirjoitettu, vastauksissa esiintyneet riskit olivat pitkälti samoja. Toisissa vastauksissa riski saatettiin ottaa tai vaihtoehtoisesti välttää, mutta useat riskeiksi havaittavat tekijät olivat vastauksissa yhteisiä.

Riskeistä kolme oli sellaisia, jotka esiintyivät vain toisen kehyskertomusversion vastauksissa. Näitä olivat intuition noudattaminen, tuntemattoman henkilön valinta ja huono rekrytointiprosessi. Intuition noudattaminen henkilön valinnassa koettiin sellaiseksi riskiksi, jota ei esiintynyt varmana valitun henkilön rekrytointia kuvaavassa vastauksessa. Intuitiota saatettiin pitää vaikeasti selitettävänä, ymmärrettävänä tai määriteltävänä asiana (Miles & Sadler-Smith 2014) ja yhdistää sen siitä syystä riskipitoiseen valintaan. Tuntemattoman henkilön valintaa puolestaan pidettiin nimenomaan vältettävänä riskinä, joten sen ei nähty sopivan riskillä otetun henkilön valintaan. Toisaalta saattoi olla, että riskivalintojen vastauksissa kaikki haussa edenneet hakijat olivat rekrytoijalle tuntemattomia, jolloin se ei tekijänä erotellut hakijoita. Varmojen valintojen vastauksissa tuttuus oli selvästi eduksi. Mikäli työntekijän taitoja ei tunneta ennestään, rekrytointi koetaan aina riskialttiiksi (Tuominen 2012, 34) ja tämän vuoksi olisikin syytä tutkia tarkemmin, millaisia mielikuvia tutumpaan ja tuntemattomampaan hakijaan yhdistetään. Myös huonoa rekrytointiprosessia haluttiin välttää ja se yhdistettiin ainoastaan varman päälle toimimiseen, mikä tarkoittanee, että osassa vastauksissa ajateltiin, että hyvällä prosessilla ja sopivilla resurssilla ei voi epäonnistua. Yksittäisen rekrytoinnin onnistumisen kannalta tärkeimpinä tekijöinä on pidetty ehdokkaiden haastattelua kasvotusten, työtehtävän kunnollista määrittelyä ja rekrytoivan esimiehen sitoutumista (Duunitori 2018). Vastauksissa kuvattiinkin juuri näitä asioita, millä haluttiin varmistaa, että rekrytoinnille on antaa tarpeeksi aikaa ja huomiota. Viitala (2013, 111) kuitenkin huo-

mauttaa, että hyvästä rekrytointiprosessista ja koeajasta riippumatta valittu henkilö ei välttämättä menesty työtehtävässä tai sovi organisaatioon, mutta hyvin suunnitellulla ja hoidetulla rekrytointiprosessilla voidaan parantaa rekrytoinnin onnistumisen todennäköisyyttä. Hyvää rekrytointiprosessia voidaankin pitää yhtenä keinona välttää riskejä.

Vastaavasti henkilöön liittyviä riskejä pyrittiin vastauksissa hallitsemaan. Kiteytettynä riskivalinta on vastavalmistunut, vähän työkokemusta kerryttänyt, mutta paljon uusia ja innovatiivisia ideoita omaava henkilö. Usein riskivalinta ei kuitenkaan vastannut ennalta asetettuja kriteerejä ja siitä johtuen valinnan tekeminen oli vaikeaa. Houkutus kokeilla jotakin uutta oli kuitenkin suuri. Rekrytoinnin onnistumisen varmistamiseksi tärkeimpien valintakriteerien määrittämisen lisäksi niitä täytyy myös noudattaa (Highhouse 1997). Varma valinta on puolestaan kokenut ja kaikin tavoin organisaatioon sopiva henkilö. Varma valinta oli usein ennalta asetettujen kriteerien mukainen ja siten valinta oli helppo tehdä. Tällainen valinta koettiin kuitenkin melko tavanomaiseksi vaihtoehdoksi, mistä huolimatta varmana valintana pidetty henkilö kuitenkin usein jopa ylitti annetut kriteerit. Varmoina valintoina pidettyjen työnhakijoiden tai työntekijöiden on sanottu omaksuvan organisaation totutut toimintatavat, eivätkä he pyri muuttamaan niitä (Kuhn 2015). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tehty vastaavia havaintoja, vaan varmojakin valintoja kuvattiin riskivalintojen tapaan uudistusmielisiksi ja muutosmyönteisiksi ideoijiksi. Tällä perusteella ei kuitenkaan ole mahdollista sanoa, kuvaako vastauksissa kerrottu varmojen valintojen halu muuttaa toimintatapoja enemmän nykyistä työntekijän ideaalia vai esimerkiksi sitä, miksi juuri näitä varmoja valintoja kuvattiin niin onnistuneiksi valinnoiksi. Tämän tutkimuksen vastaajajoukkoon kuuluneet opiskelijat saattoivat vaikuttaa vastausten myönteisyyteen uudistajia kohtaan.

Kumpaakin valintaa puolsivat hakijan koettu joustavuus sekä halu ja kyky oppia, mutta nämä tekijät eivät suoraan johtaneet valintapäätökseen, vaan toimivat ennemminkin sen tukena. Huomionarvoista on, että varmojen valintojen vastauksissa vahvaa sitoutuneisuutta organisaatioon pidettiin valinnan edellytyksenä, kun riskivalintojen vastauksissa se ei ollut valinnan ehto. Riskivalintaa kuvattiin yleisemmin positiivissävytteiseksi ja varmaa valintaa neutraaliksi, joskin positiivisia, neutraaleja ja negatiivisia kuvauksia esitettiin

kummankin kehyskertomusvariaation vastauksissa. Riskivalinnoille oli tyyppillistä, että negatiiviseksikin tulkittu riski tai riskitekijä oli käännettävissä positiiviseksi.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös, millaisia seurauksia onnistuneilla rekrytointipäätöksillä vastauksissa oli. Yleisesti sekä riskinottoa että varman päälle toimimista pidettiin kannattavana ja moniin rekrytointipäätöksiin liittyi myös hyvin positiivisia yllätyksiä, kun valittu henkilö osoittautui esimerkiksi odotettuaakin osaavammaksi tai työyhteisöön sopivammaksi. Kaikki rekrytointipäätökset joutuvatkin aina uudelleen arvioitaviksi jonkin ajan kuluttua, kun rekrytoinnin seuraukset on mahdollista nähdä kokonaisuudessaan. Seurausten kuvaaminen osoitti, että riskin ottaminen tai ottamatta jättäminen ei juurikaan vaikuttanut rekrytoinnin onnistumiseen – varsinkaan riskin tai vältetyn riskin laatu ei merkinnyt menestystä tai menestymättömyyttä työssä. Työssä menestyminen ei riipu ainoastaan valitusta henkilöstä, vaan myös toimintaympäristöstä, -kulttuurista ja muusta henkilöstöstä (Honkaniemi ym. 2006, 173).

Monessa vastauksessa kuvattiin organisaation tyytyväisyyden ohella myös valitun henkilön tyytyväisyyttä vallitsevaan tilanteeseen. Kumpaankin kehyskertomusvariaation vastauksiin liittyi mahdollisuuksia, jotka kehittivät sekä työntekijää että organisaatiota. On kuitenkin huomattava, että vastaaja ohjattiin kuvaamaan rekrytointipäätöstä, joka johtaa suotuisaan lopputulokseen. Tästä johtuen vastaajat keskittyivät tiiviimmin rekrytointipäätökseen liittyviin tekijöihin ja esittivät riskejä, jotka mahdollistavat positiivisen lopputuloksen, mikä saattoi rajata joitakin riskejä kokonaan pois tai pehmentää niitä. Toisaalta tilanne, jossa lopputulos on hyvä riskistä huolimatta, on aivan mahdollinen, sillä työntekijän erityisosaaminen paljastuu usein vasta työsuhteessa (Vaahtio 2005). Vastauksissa valitut henkilöt osoittautuivat odotettua soveltuvimmiksi työntekijöiksi, mikä kuvastaa mahdollisesti tietämättömyyttä hakijan osaamisesta tai hakijan oman osaamisen tunnistamattomuutta tai vaikeutta ilmaista sitä, mistä johtuen positiivisia yllätyksiä koetaan työsuhteen alkamisen seurauksena. Kiinnostavaa on, millaisia vastaukset olisivatkaan olleet, jos lopputulos olisi kehyskertomuksissa ollut epäonnistunut tai sitä ei olisi määriteltä. Erityisen mielenkiintoista olisi jatkossa tutkia samaa aihetta eri näkökulmasta: vaikka kaikki rekrytointiprosessin vaiheet

suunniteltiin ja toteutettiin oikein ja ajan kanssa, rekrytoinnin lopputulos ei kuitenkaan ollut sellainen, kuin oli etukäteen ajateltu.

Merkittävä valintaan liittyvä ja valinnan jälkeen vaikuttava tekijä oli vastauksissa usein esiin nostettu työntekijän sopivuus ja sopeutuminen organisaatioon. Tutkimuksen tuloksia tulkittaessa havaittiin, että usein riskit liitettiin nimenomaan työnhakijaa koskettaviin tekijöihin, vaikka riski olisi ollut mahdollista liittää esimerkiksi jämähtäneeseen työkuultuuriin, josta johtuen uuteen työntekijään ei sopeuduta tai uusi työntekijä ei sopeudu. Pätevyyden ohella myös sopivuus on välttämätöntä ottaa rekrytointipäätöksissä huomioon, vaikka valinta olisi helpompi tehdä ilman sopivuuden huomioimista (Markkanen 2008, 75). Voidaan lisäksi pohtia, millaisen työympäristön osaa- ja tarvitsee, jotta osaaminen saadaan parhaiten hyödynnetyksi. Työntekijän sopivuutta työhön ja organisaatioon on tutkittu paljon (ks. esim. Sekiguchi & Huber 2011), mutta päätöksenteon perusteena sitä ei olla pidetty merkittävimpänä. Osaamisen arvostus lienee merkittävin, erityisesti siksi, että osaamisen monimuotoisuus tiimeissä saa aikaan parempia tuloksia (Horwitz & Horwitz 2007) ja muutenkin työyhteisön monipuolisuuden edistämistä pidetään tärkeänä (Breugh 2014, 364). Jatkotutkimusta tarvitaan vielä, jotta saadaan selville, miten osaamisen monimuotoisuuden varmistamisessa onnistutaan ja miten sitä voidaan edistää entisestään.

Huomiomme kiinnittyi vastauksissa esiintynyt suhtautuminen perehdytystä kohtaan, vaikka se ei ollut vastausten kantava teema. Riskivalintojen yhteydessä valittu työntekijä tarvitsi apua työtehtävissään työsuhteen alun jälkeen myöhemminkin, kun varmojen valintojen yhteydessä kerrottiin, että joko valittu oli helppo perehdyttää työtehtäviin tai valinta oli alun perinkin tehty siten, ettei perehdytykseen ja koulutukseen täytynyt käyttää paljoo aikaa eikä rahaa. Perehdytystä, ohjausta ja koulutusta pidettiin erityisen tärkeinä riskivalinnan yhteydessä, mikä ei ollut yllättävää ottaen huomioon riskivalinnoille tyypillisen vähäisen työkokemuksen. Rekrytointien yhteydessä kannattaakin tapauskohtaisesti kysyä, kumpi on tärkeämpää, tietty osaamistaso vai valmius kehittyä (Salli & Takatalo 2014), mutta perehdytykseen on syytä kiinnittää huomiota joka tapauksessa, jotta työntekijän koko potentiaali saadaan käyttöön (Cummings & Oldham 1997). Jatkossa olisi hyvä tutkia

tarkemmin, millaisia ajatuksia rekrytointeja tekevilla on perehdytyksestä jo ennen hakijan valintaa.

Rekrytointitilanteet ovat monimutkaisia, mikä edellyttää useiden hakijaan ja organisaatioon liittyvien asioiden yhtäaikaista huomioimista ja erilaisten riskitekijöiden hahmottamista. Myös rekrytoijat ovat itse ilmaisseet kaipaavansa lisää tietoa, kuinka tehdä hyviä ja eettisiä rekrytointipäätöksiä (Nowicki & Rosse 2002). Tällöin on välttämätöntä tietää sekä miten välttää huonoja päätöksiä rekrytoinnissa että kuinka varmistaa hyviä päätöksiä, jotta voidaan saavuttaa haluttu lopputulos (Highhouse 1997). Toivottavaa on, että rekrytointipäätöksessä pyritään ottamaan huomioon sekä hyödyn maksimointi että haitan minimointi (Kuhn 2015). Jokainen rekrytointiprosessi on omanlaisensa, joten samassa organisaatiossakin suhtautuminen riskeihin vaihtelee tilanteen ja ajankohdan mukaisesti. Samalla voidaan pohtia, yhdistetäänkö varman päälle toimiminen liialliseen varovaisuuteen. Näyttäisi siltä, että jokaisen rekrytointiprosessin yhteydessä tulee määritellä ne riskit, jotka ehdottomasti tulee ottaa ja ne riskit, jotka tulee ehdottomasti välttää. Tässä tutkimuksessa riskejä oltiin valmiita ottamaan koulutuksen ja työkokemuksen suhteen sekä oltiin valmiita palkkaamaan työtiimin tarpeiden mukaan tai aiemmista työntekijöitä poiketen. Sen sijaan riskejä ei oltu valmiita ottamaan myönteisen asenteen tai korkean motivaation suhteen. Otettavia ja vältettäviä riskejä punnitessa on syytä huomioida myös riskejä pehmentävät tekijät, sillä jokainen rekrytointi on enemmän tai vähemmän riski. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että suurellakin riskillä tehty päätös voi olla erinomainen. Hyvä valinta rekrytoinnissa, oli se sitten varmempi tai riskipitoisempi valinta, onkin sellainen, joka edustaa hyvin organisaation strategiaa ja päämääriä (Highhouse 1997).

Lähteet

- Armstrong, M. 2017. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. New York: Kogan Page.
- Bolander, P. & Sandberg, J. 2013. How employee selection decisions are made in practice. *Organization Studies* 34 (3), 285–311.
- Breaugh, J. A. 2008. Employee recruitment: Current knowledge and important areas for future research. *Human Resource Management Review* 18 (3), 103–118.
- Breaugh, J. A. 2014. Establishing recruitment objectives and developing a recruitment: Strategy for attaining them. Teoksessa K. Yu & D. Cable (toim.) *The oxford handbook of recruitment*. New York: Oxford University Press, 361–381.
- Cook, M. 2016. *Personnel selection: Adding value through people - a changing picture*. New Jersey: Wiley Blackwell.
- Cummings, A. & Oldham, G. R. 1997. Enhancing creativity: Managing work contexts for the high potential employee. *California Management Review* 40 (1), 22–38.
- Demos Helsinki & Demos Effect. 2017. Työ 2040 - Skenaarioita työn tulevaisuudesta. <https://www.demoshelsinki.fi/julkaisut/tyo-2040-skenaarioita-tyon-tulevaisuudesta/> (Luettu 19.2.2019.)
- Duunitori. 2018. Kansallinen rekrytointitutkimus 2018. <https://duunitori.fi/rekrytointi/rekrytointitutkimus/> (Luettu 20.11.2018.)
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 266–293.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–77.

- Haapakorpi, A. 2015. Viekö Kiinan insinööri Otaniemen teekkarilta työpaikan? Massoituttava korkeakoulutus ja globaali työmarkkinakilpailu. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 212–228.
- Highhouse, S. 1997. Understanding and improving job-finalist choice: The relevance of behavioral decision research. *Human Resource Management Review* 7 (4), 449–470.
- Honkaniemi, L., Junnila, K., Ollila, J., Poskiparta, H., Rintala-Rasmus, A & Sandberg, J. 2006. *Viisaat valinnat*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Horwitz, S. K. & Horwitz, I. B. 2007. The effects of team diversity on team outcomes: A meta-analytic review of team demography. *Journal of Management* 33 (6), 987–1015.
- Høyrup, S. 2010. Employee-driven innovation and workplace learning: Basic concepts, approaches and themes. *Transfer* 16 (2), 143–154.
- Jakonen, M. 2015. Pelon talous ja uudet kyvyt. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 282–311.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2016. *Hyvät tyypit - Temperamentti ja työelämä*. Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, T. & Parviainen, J. 2016. Feeling the right personality. Recruitment consultants' affective decision making in interviews with employee candidates. *Nordic Journal of Working Life Studies* 6 (3), 5–21.
- Kuhn, K. M. 2015. Selecting the good vs. rejecting the bad: Regulatory focus effects on staffing decision making. *Human Resource Management* 54 (1), 131–150.
- Kuncel, N. R. 2018. Judgment and decision making in staffing research and practice. Teoksessa D. S. Ones, N. Anderson, C. Viswesvaran & H. K. Sinangil (toim.) *The SAGE handbook of industrial, work and organizational psychology*. Sage Reference, 474–488.
- Markkanen, M. 2008. *Onnistu rekrytointihaastattelijana*. Helsinki: WSOYpro.
- Mason, R. W. & Schroeder, M. P. 2010. Principal hiring practices: Toward a reduction of uncertainty. *The Clearing House* 83 (5), 186–193.

- Miles, A. & Sadler-Smith, E. 2014. "With recruitment I always feel I need to listen to my gut": the role of intuition in employee selection. *Personnel Review* 43 (4), 606–627.
- Nowicki, M. D. & Rosse, J. G. 2002. Managers' views of how to hire: Building bridges between science and practice. *Journal of Business and Psychology* 17 (2), 157–170.
- Ployhart, R. E. 2006. Staffing in the 21st century: New challenges and strategic opportunities. *Journal of Management* 32 (6), 868–897.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2010. Employability and Finnish university graduates. *European Educational Research Journal* 9 (1), 45–55.
- Salli, M. & Takatalo, S. 2014. *Loista rekrytoijana – hoida kosiomatka tyyllillä*. Helsinki: Kauppakamari.
- Sekiguchi, T. & Huber, V. L. 2011. The use of person–organization fit and person–job fit information in making selection decisions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 116 (2), 203–216.
- Sitra. 2017. Työelämä tutkimus 2017. <https://www.sitra.fi/uutiset/tyoelama-tutkimus-2017-yli-puolet-suomalaisista-vahtanut-ammattia-tai-alaa/> (Luettu 19.4.2019.)
- Socialtalent. 2017. Global Recruiting Survey 2017. <https://www.socialtalent.com/resources/reports/2017-global-recruiting-survey> (Luettu 20.11.2018.)
- Sutherland, M. & Wöcke, A. 2011. The symptoms and consequences to selection errors in recruitment decisions. *South African Journal of Business Management* 42 (4), 23–32.
- Tampereen yliopisto, Työelämäpalvelut. 2018. Tampereen yliopistosta vuonna 2016 valmistuneiden työelämään sijoittuminen. <http://www.uta.fi/rekrytointi/index/sijoittumis seuranta%202016.pdf> (Luettu 9.4.2019.)
- Tienari, J. & Meriläinen, S. 2016. *Palvelukseen halutaan ajokoiria: johtajan ulkonäkö ja esiintyminen*. Helsinki: Siltala.
- Tilastokeskus, Suomen virallinen tilasto (SVT). 2019. Avoimet työpaikat. <https://www.stat.fi/til/atp/index.html> (Luettu 19.4.2019.)

- Toiminen, M. 2017. Välähdyksiä tulevaisuudesta; Kymmenen teesiä uuden työn syntymisestä, yritysten muutoksesta ja yksilön mahdollisuuksista työn murroksessa. Helsinki: Mindmill Network.
- Tuominen, V. 2012. Henkilökohtaiset ominaisuudet maistereiden työllistymisessä. *Tiedepolitiikka* 37 (1), 33–42.
- Tuominen, V. 2013. Maistereiden työllistyvyys. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Törnroos, M., Jokela, M. & Hakulinen, C. 2019. The relationship between personality and job satisfaction across occupations. *Personality and Individual Differences* 145, 82–88.
- Vaahio, E-L. 2007. *Pestaa paras: Rekrytoinnin opas esimiehelle*. Helsinki: Edita.
- Vaahio, E-L. 2005. *Rekrytointi menestystekijänä*. Helsinki: Edita.
- Valvisto, E. 2005. *Oikeat ihmiset oikeille paikoille*. Helsinki: Talentum.
- Viitala, R. 2013. *Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä*. Helsinki: Edita.

9

Onko rekrytoijalla väliä? Rekrytoijan käytöksen merkitys yrityksen työnantajakuvan ja houkuttelevuuden muutoksiin hakuprosessin aikana

Emilia Haapajärvi & Saaga Härkönen & Jari Eskola

Johdanto

Monet yritykset Suomessa kärsivät työvoimapulasta. Erityisesti lahjakkaiden substanssiosaajien löytäminen on ollut nykypäivänä haasteellista. Tämä on johtanut yritykset kovaan kilpailuun osaavista työntekijöistä. (Kauhanen 2012, 69; Salli & Takatalo 2014; YPAI 2018, 16.) Tarvittavan henkilöstön työllistäminen oikeaan aikaan ja paikkaan sekä heidän onnistunut sitouttamisensa yritykseen ovat ratkaisevia tekijöitä yrityksen menestyksen kannalta (Kauhanen 2012, 62). Yritysten pitää kehittää strategioitaan potentiaalisten työntekijöiden mielenkiinnon herättämiseksi pärjätäkseen ja erottuakseen kilpailijoistaan. Yrityksen työnantajakuvan merkitys korostuu entisestään

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 263–284

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

kilpailutilanteessa ja sen on huomattu olevan yksi päätekijä, joka vaikuttaa työnhakijan mielenkiinnon rakentumiseen yritystä kohtaan (Backhaus & Tikoo 2004; Chapman, Uggerslev, Carroll, Piasentin & Jones 2005; Van Hoyer, Bas, Cromheecke & Lievens 2013; Wehner, Giardini & Kabst 2015).

Työnantajakuva voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Sisäinen työnantajakuva kertoo siitä, miten yrityksessä työskentelevä henkilöstö näkee työnantajansa, kun taas ulkoisella työnantajakuvalla tarkoitetaan ulkoisten sidosryhmien, kuten potentiaalisten työnhakijoiden, luomia mielikuvia yrityksestä työnantajana (Biswas & Suar 2016; Juholin 2008, 275; Kauhanen 2012, 69). Työnantajakuva pitää sisällään yksilöiden muuttuvia havaintoja muun muassa siitä, mikä yritykselle on ominaista ja miten se erottuu toiminnallaan muista. Eri sukupolvet arvostavat työnantajassa erilaisia piirteitä. Siinä, missä vanhemmat sukupolvet ovat arvostaneet työn pysyvyyttä ja palkkaa, nuoremmat sukupolvet ovat alkaneet lisäämään painoarvoa myös työn mielekkyydelle, joustavuudelle, työilmapiirille sekä yrityskulttuurille (Kuron, Lyons, Schweitzer & Ng 2015).

Työnantajakuvan muodostumiseen vaikuttavat useat eri tekijät, kuten yrityksen toimiala, julkinen näkyvyys, viestintä sekä henkilökohtaiset kokemukset yrityksestä. Myös henkilöstöresursoinnin eli rekrytoinnin on huomattu olevan yhteydessä hakijan muodostamaan työnantajakuvaan hakuprosessin aikana (Österberg 2015). Rekrytoinnin keskeisimpänä tavoitteena on tunnistaa työnhakijoiden eli kandidaattien joukosta potentiaalisin henkilö avoimpaan tehtävään. Sen lisäksi rekrytointiin nähdään kuuluvan joko työntekijän valinta (selection) tai potentiaalisen kandidaatin houkuttelu (attraction) (Searle 2009, 151). Pelkän työntekijän valinnan ja kandidaatin houkuttelun ero piilee siinä, pystyykö yritys saamaan perinteisellä hakumenettelyllä potentiaalisia työnhakijoita mukaan hakuprosessiin vai pitääkö heitä houkuttella mukaan hakuprosessiin. Tässä artikkelissa tarkastellaan rekrytointia myös työnhakijoiden houkuttelun näkökulmasta. Houkuttelun voidaan nähdä lisäävän yrityksen tunnettavuutta ja kilpailuetua saaden parhaimmat työntekijät kiinnostumaan juuri kyseisestä yrityksestä. Lahjakkaiden työnhakijoiden houkutteluun sisältyvistä vaiheista löytyy useita määritelmiä, jotka periaatteiltaan noudattavat samaa kaavaa. Aluksi avoinna oleva tehtävä pyritään tuomaan mahdollisimman laajasti potentiaalisten kandidaattien tietoisuu-

teen (Breugh, Macan & Grambow 2008). Tämän jälkeen kandidaattien kiinnostusta yritystä kohtaan pyritään lisäämään eri tavoin, jotta heidät saataisiin houkuteltua mukaan hakuprosessiin. Lopuksi tavoitteena on antaa työtarjous, josta tehtävään valittu kandidaatti ei halua kieltäytyä. (Breugh, Macan & Grambow 2008.)

Hakuprosessiin osallistuva kandidaatti poimii vihjeitä eri hakuprosessin vaiheista muodostaen niiden pohjalta kuvaa yrityksestä sekä sen toimintaperiaatteista (Salli & Takatalo 2014). Hakuprosessin aikana rakentunut työnantajakuva vaikuttaa yrityksen houkuttelevuuteen sekä työnhakijan halukkuuteen hyväksyä työtarjous yritykseltä (Saks & Uggerslev 2010; Wehner ym. 2015). Epäonnistunut hakijakokemus taas vaikuttaa usein kielteisesti yrityksen työnantajakuvaan ja voi johtaa siihen, että hakija jättäytyy pois hakuprosessista (Breugh 2008). Hakijoiden houkutteluun keskittyvän rekrytoinnin keskeisin tehtävä on siis tiivistetysti saada potentiaalisimmat työnhakijat kiinnostumaan yrityksestä ja lähtemään mukaan hakuprosessiin sekä luoda heille positiivinen hakijakokemus hakuprosessin aikana (Saks & Uggerslev 2010).

Työnantaja käyttää rekrytoinnissa erilaisia valinta- ja arviointimenetelmiä pyrkiessään selvittämään, soveltuuko työnhakija tehtävälle asetettuihin vaatimuksiin. Yleisimpiä hakuprosessissa käytettäviä arviointimenetelmiä ovat ansioluettelo eli CV (*Curriculum Vitae*), hakemuskirje, haastattelut sekä erilaiset testit kuten kielitaito-, soveltuvuus- ja persoonallisuustestit (Kauhanen 2012, 82). Eri yrityksiin ja tehtäviin suunnitellut hakuprosessit voivat erota toisistaan arviointimenetelmien perusteella. Valittuihin menetelmiin vaikuttavat muun muassa tehtävän vaatimukset sekä yrityksen käytössä olevat resurssit. Yksi yleisimmin käytetty arviointimenetelmä rekrytoinnissa on työhaastattelu (Kauhanen 2012, 82–83).

Haastattelu on parhaimmillaan vuorovaikutteinen arviointimenetelmä, josta hyötyvät kaikki mukana olevat osapuolet. Yleisesti hakijat ovat kokeneet haastattelun mielekkäimpänä arviointimenetelmänä hakuprosessissa, sillä sen sisällön ja haettavan työtehtävän välillä on tyypillisesti koettu olevan mielekäs ja vahva yhteys (Hausknecht, Day & Thomas 2004). Teknologian kasvavasta roolista huolimatta niin työnantajat kuin -hakijatkin arvostavat edelleen mahdollisuutta kohdata toisensa kasvokkain jossain hakuprosessin

vaiheessa (Lievens & Chapman 2019). Suomalaisessa rekrytointitutkimuksessa saatujen tulosten perusteella perinteinen kasvokkain tapahtuva työhaastattelu on myös toivotuin arviointimenetelmä etenkin nuorten työnhakijoiden mielestä (aTalent 2018, 15–16). Haastattelun kaksisuuntainen, molempia osapuolia hyödyttävä toimintamalli, antaa haastattelun pitäjälle mahdollisuuden tutustua paremmin työnhakijaan ja hänen osaamiseensa siinä, missä työnhakija puolestaan saa hyvän mahdollisuuden kuulla tehtävänkuvasta ja sitä tarjoavasta yrityksestä tarkemmin. (Kauhanen 2012, 83; O’Meara & Petzall 2013.) Työhaastattelun pitäjänä toimii, joko yksin tai yhdessä, yrityksen sisäinen rekrytointiin erikoistunut työntekijä, työntekijää hakevan yksikön esihenkilö tai rekrytointipalveluita tarjoavan ulkoisen yrityksen edustaja eli rekrytointikonsultti. Yleensä valintapäätöksen tekee hyvän johtamisperiaatteen mukaisesti palkattavan työntekijän esihenkilö. (Kauhanen 2012, 83, 88.) Oikean valintapäätöksen aikaansaamiseksi esihenkilön osallistuminen hakuprosessiin on merkityksellinen tulevan yhteistyön onnistumisen takaamiseksi.

Rekrytoijalla eli hakuprosessin eri vaiheissa hakijan kanssa kommunikoidulla henkilöllä on myös todettu olevan merkitystä työnhakijan työnantajakuvan muodostumiseen. Työhaastattelussa rekrytoijan käytöksen on nähty vaikuttavan työnhakijan kokemukseen yrityksen vetovoimaisuudesta. Lisäksi rekrytoijan käytöksen on nähty vaikuttavan hakijan odotuksiin saada työtarjous sekä haluun ottaa se hakuprosessin päätteeksi vastaan. (Chapman ym. 2005; Turban & Dougherty 1992.) Rekrytoijan ystävällinen suhtautuminen työnhakijaan ja hänen jakamansa riittävän tiedon määrä tehtävänkuvasta sekä yrityksestä, vaikuttavat positiivisesti hakijan kokemukseen hakuprosessin onnistumisesta (Saks & Uggerslev 2010). Lisäksi rekrytoijan työkokemuksella, koulutuksella sekä roolilla yrityksessä on nähty olevan hieman vaikutuksia työnhakijan kokemukseen hakuprosessin onnistuneisuudesta. Tutkimusten mukaan rekrytoijan käytös voi vaikuttaa myös työnhakijan mielikuvien muutoksiin hakuprosessin aikana. (Breugh 2008.) Eräissä tutkimuksissa reilu kolmasosa työnhakijoista koki rekrytoijan vähentäneen hakuprosessin aikana heidän halukkuuttaan työllistyä yritykseen siinä, missä toinen kolmasosa työnhakijoista koki rekrytoijan vaikuttaneen päinvastoin ja kasvattaneen heidän haluaan työllistyä (Rynes, Bretz & Gerhart 1991). Syitä

rekrytoijan merkitykselle voidaan etsiä heidän erilaisista toimintatavoistaan hakuprosessissa.

Rekrytoijien tiedon määrä tehtävänkuvasta ja yrityksestä vaihtelee. Tämän on nähty vaikuttavan heidän kykyynsä tarjota riittävästi tietoa työnhakijalle. Myös rekrytoijien omat mieltymykset ohjaavat heidän jakamaansa tietoa työnhakijoille, mikä puolestaan ohjaa ja rajaa työnhakijan tiedon saantia. Lisäksi rekrytoijien uskottavuuden taso vaihtelee, minkä on nähty vaikuttavan työnhakijan mielikuvan rakentumiseen yrityksestä. (Breugh ym. 2008.) Silläkin voi olla merkitystä, onko rekrytoija työnhakijan tuleva kollega vai esimerkiksi yrityksen kumppanin rekrytointikonsultti. Tämän voidaan nähdä vaikuttavan rekrytoijan toimintatapoihin ja jakamaan tietoon hakuprosessin aikana. (Breugh 2008.)

Työnhakijan mielikuvan kehittymistä potentiaalisesta työnantajayrityksestä on tarkasteltu yleisemmin signaaliteorian avulla (Taj 2016). Signaaliteorian ajatus perustuu yksilön pyrkimykseen lisätä omaa tietämystään asiasta toisen henkilön jakamien signaalien perusteella (Connelly, Certo, Ireland & Reutzel 2011). Toisin sanoen, hakuprosessissa työnhakija pyrkii saamaan rekrytoijan lähettämien signaalien avulla lisätietoa yrityksestä ja tehtävänkuvasta sekä siitä, millaista yrityksessä olisi työskennellä. Signaalit, jotka kulkevat signaalin antajan ja vastaanottajan välillä, voivat luoda positiivisia tai negatiivisia mielikuvia yrityksen ominaisuuksista. Pääasiassa signaaliteoria on keskittynyt positiivisten signaalien tarkoitukselliseen viestimiseen, mutta myös negatiivista mielikuvaa välittävät signaalit ovat saaneet huomiota tutkimuksissa. Negatiivisten signaalien uskotaan olevan harvinaisempia, eikä signaalin antajien uskota lähettävän niitä tarkoituksellisesti. (Connelly ym. 2011.)

Tieteellinen tutkimus rekrytoijan suhteesta työnhakijan yrityksestä luomiin mielikuviin on ollut vähäisempää (Lievens & Slaughter 2016; Virtanen, Wallin, Sylvander & Eskola 2017) ja rekrytointitutkimuksessa ensisijainen tutkimuskohde on ollut työllistämisen jälkeiset vaiheet ja sen seuraukset. Huomiota ovat saaneet myös ennen palkkaamista esiintyvät vaiheet kuten rekrytoinnin kohteena olevien työnhakijoiden houkuttelu. (Breugh 2013.) Rekrytointiala on kuitenkin ollut jo pitkään kiinnostunut siitä, mikä rooli rekrytoijalla on työnantajakuvaan sekä työnhakijan luomiin mielikuviin ja

päätöksiin hakuprosessin aikana. Ennen 2000-lukua tehtyjen tutkimusten mukaan rekrytoijalla ei ollut merkityksellistä roolia hakijan työnantajakuvan muokkaantumiseen (esim. Turban, Forret & Hendrickson 1998). Kuitenkin 2000-luvun jälkeen tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että rekrytoijan rooli voi olla merkittävä työnantajakuvaan vaikuttava tekijä ja se voi lisäksi vaikuttaa hakijan päätöksiin työpaikan valinnassa. (Chapman ym. 2005.) Tutkimuksen mukaan etenkin parhaat työnhakijat, jotka voivat saada useitakin työtarjouksia samanaikaisesti, ovat herkempiä tekemään tulkintoja työn ja yrityksen ominaisuuksista rekrytoijan toiminnan perusteella (Chapman & Webster 2006). Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, minkälaisia mielikuvia työnhakija luo haastattelussa yrityksestä rekrytoijan toiminnan perusteella sekä sitä, miten ne ovat yhteydessä työnhakijan päätökseen ottaa työtarjous vastaan. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia mielikuvia työnhakijalle syntyy yrityksestä rekrytoijan käytöksen perusteella opiskelijoiden vastauksissa?
2. Miten rekrytoijan käytös ja siitä syntyneet mielikuvat ovat yhteydessä työnhakijan päätökseen ottaa työtarjous vastaan?

Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimusaineisto (N = 41) kerättiin tammikuun 2019 lopussa yhden suomalaisen yliopiston kauppatieteiden opiskelijoilta, jotka olivat loppusuoralla opinnoissaan. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin eläytymismenetelmää, joka soveltuu hyvin tutkimukseen, jonka tarkoituksena on selvittää tutkittavien asenteita sekä ajatusten logiikkaa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä kohtaan (Eskola & Suoranta 2014). Tutkimuksessa mukana olleiden kauppatieteiden opiskelijoiden sähköpostiosoitteet saatiin yliopiston opintopalveluilta. Rajauksessa käytettiin perusteena vähintään neljää opiskeluvuotta vastaavaa opintopisteiden suoritust määrää, jotta voitiin varmistua opiskelijoiden olevan opintojensa loppusuoralla. Vastaukset kerättiin valmistumisen kynnyksellä olevilta opiskelijoilta, koska työnantajasta muodostuneella mielikuvalla on nähty olevan eniten merkitystä uransa alkutaipaleella oleville (Kauhanen 2012, 69), joita suuri osa valmistuvista opiskelijoista todennäköisesti

on. Lisäksi työnhaku on suurimmalle osalle valmistumassa olevia opiskelijoita ajankohtainen aihe ja heidän käsityksensä ovat myös tästä syystä merkityksellisiä ilmiön tutkimisen kannalta.

Aineisto kerättiin e-lomakkeella, jonka linkki lähetettiin yhteensä 209 opiskelijalle sähköpostin välityksellä lyhyen saatteen kanssa. E-lomakkeella oli kehyskertomuksen lisäksi lyhyt ohje vastaamiseen sekä tutkijan yhteystiedot. Esiin tuotiin myös vastaamisen vapaaehtoisuus. Tutkimukseen vastaamisen mielenkiinnon herättämiseksi käytettiin apuna mahdollisuutta osallistua elokuvalippujen arvontaan. Vastaajille annettiin mahdollisuus osallistua arvontaan niin, ettei heidän sähköpostiosoitettaan voitu liittää suoraan vastaukseen, joten vastaajat pystyivät halutessaan säilyttämään anonymiteettinsä. Reilu seitsemänkymmentä prosenttia vastanneista osallistui myös elokuvalippujen arvontaan.

Ennen aineiston varsinaista keruuta kehyskertomukset testattiin lähipiiristä löytyneiden vastaajiksi soveltuvien henkilöiden avulla. Testauksen perusteella kehyskertomukset tuottivat kummassakin variaatiossa odotusten mukaista aineistoa, eikä kehyskertomuksia näin ollen enää muutettu. Testauksesta saadut vastaukset sisällytettiin osaksi lopullista tutkimusaineistoa.

Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin kahdella kehyskertomuksella, joissa variaationa toimi rekrytoijan käytöksen luonne työhaastattelussa joko luottamusta tai epäluottamusta herättävänä. Rekrytoijan käytöksen luonnetta pyrittiin korostamaan kehyskertomuksissa kolmen eri muuttujan avulla, saaden näin aikaiseksi selkeä ero variaatioiden välille. Rekrytoijan käytöksessä korostettiin työnhakijan aitoon kohtaamiseen, arvostukseen ja kuuntelemiseen viittaavaa toimintaa, koska erityisesti näiden tekijöiden on nähty vaikuttavan työnhakijan ja rekrytoijan välisen luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen syntymiseen (Salli & Takatalo 2014). Työnhakijan nimeksi valikoitui Vuono, koska se antaa sukupuolineutraalin luonteensa vuoksi jokaiselle vastaajalle mahdollisuuden samaistua kehyskertomuksessa kuvailtuun tilanteeseen. Tutkimuksessa käytetyt kehyskertomukset olivat:

- A) Vuono on juuri valmistunut opiskelija, joka etsii töitä. Hänet on kutsuttu kiinnostavalta vaikuttavan yrityksen työnhakuprosessissa haastatteluvaiheeseen. Rekrytoija kysyy häneltä haastattelussa relevanteilta tuntevia kysymyksiä, kertoo yrityksestä ja tehtäväkuvasta hyvin

monipuolisesti sekä on läsnä oleva. Eläydy tilanteeseen ja kerro mitä ajatuksia Vuonolle heräsi yrityksestä haastattelun aikana ja miten ne vaikuttavat hänen halukkuuteensa ottaa työpaikka vastaan?

- B) Vuono on juuri valmistunut opiskelija, joka etsii töitä. Hänet on kutsuttu kiinnostavalta vaikuttavan yrityksen työnhakuprosessissa haastatteluvaiheeseen. Rekrytoija kysyy häneltä haastattelussa epärelevanteilta tuntuvia kysymyksiä, kertoo yrityksestä ja tehtävänkuvasta suppeasti sekä on poissaoleva. Eläydy tilanteeseen ja kerro mitä ajatuksia Vuonolle heräsi yrityksestä haastattelun aikana ja miten ne vaikuttavat hänen halukkuuteensa ottaa työpaikka vastaan?

Eläytymismenetelmä ohjaa tutkittavaa eläytymään kehyskertomukseen, mistä johtuen vastausten saaminen konkreettisiinkin kysymyksiin on haastavaa. Tässä tutkimuksessa analyysin ulkopuolelle jouduttiin jättämään neljä luotettavan rekrytoijan variaation vastausta, koska niissä ei oltu noudatettu tehtävänantoa, eikä vastauksia voitu näin ollen vertailla toisiin. Lopullisessa tutkimusaineistossa (n = 37) rekrytoijan luottamusta herättävää käytöstä varioivaan kehyskertomukseen saatiin 19 vastausta ja epäluotettavaa käytöstä varioivaan 18 vastausta. Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston kylläntymisen eli saturaation rajana on pidetty 15–25 vastausta kehyskertomusta kohden. Näin ollen aineiston arvioitiin saavuttaneen riittävä luotettavuus kuvata analyysissä aineistosta esiin tuotuja teemoja.

Aineistoa saatiin yhteensä seitsemän sivun verran (fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1) ja sanamäärältään se sisälsi 3174 sanaa. Rekrytoijan luotettavuutta kuvaavassa variaatiossa vastausten keskimääräinen pituus oli noin 70 sanaa ja epäluotettavuutta kuvaavan variaation vastauksissa 80 sanaa. Keskimääräinen sanamäärä ei siis eronnut huomattavasti rekrytoijan käytöksen luonteen muutoksesta riippumatta. Hajonta eri vastausten sanamäärissä oli kuitenkin suurta. Lyhin vastaus sisälsi ainoastaan 17 sanaa kun taas pisimmässä vastauksessa sanoja oli 198.

Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisella aineiston analyysillä (Tuomi & Sarajarvi 2018), jolla viitataan siihen, ettei aineiston analyysi suoranaisesti perustu mihinkään teoriaan, vaan teoriasta haetaan tukea aineistosta nousevien havaintojen selittämiseen. Analysointi aloitettiin koodaamalla vastauksista samankaltaisia ja toistuvia sisältöjä tutkimuskysymyksittäin. Tämän jälkeen aineistosta koodattuja aineistositaatteja tarkasteltiin tarkemmin ja niiden

ympäriin löydettiin yhteisiä teemoja. Teemoittelun jälkeen koko aineistoa tarkasteltiin uudemman kerran, minkä tarkoituksena oli saada selville, nouseeko aineistosta muita tärkeitä huomioita esille. Aineistoa analysoitaessa pyrittiin kiinnittämään huomiota myös siihen, mitä sieltä ei noussut esille. Koska eläytymismenetelmän hedelmällisyys piilee mahdollisuudessa vertailla kehyskertomusten varioinnin vaikutusta tuloksiin, lopuksi näitä kahden eri kehyskertomuksen pohjalta tuotettuja vastauksia verrattiin keskenään ja analysoitiin sitä, miten variointi (rekrytoijan käyttäytyminen) vaikutti vastauksiin.

Tulokset

Tämän tutkimuksen aineistossa rekrytoijan käyttäytyminen oli suoraan yhteydessä työnhakijan luomiin mielikuviin yrityksestä. Rekrytoijan käytöksen perusteella syntyneet mielikuvat jakautuivat neljään teemaan, jotka kertoivat myös osaltaan siitä, millainen työnantajakuva yrityksestä työnhakijalle oli muodostunut. Teemat olivat 1) yritystä kohtaan koettu kiinnostus, 2) yrityksestä muodostunut mielikuva, 3) yrityksen luotettavuus sekä 4) yrityksen työyhteisö ja yrityskulttuuri. Näitä neljää teemaa esiintyi molempien variaatioiden vastauksissa ja samassa vastauksessa saattoi olla kuvauksia useammatkin teemasta.

Yritystä kohtaan koettu kiinnostus sekä yrityksestä muodostunut mielikuva erottuivat omiksi teemoikseen vastauksissa. Rekrytoijan käyttäytyessä luottamusta herättävästi työnhakijaa kohtaan, kiinnostus yritystä kohtaan kasvoi ($n = 6/18$) ja yrityksestä muodostettiin yksinomaan positiivisia mielikuvia ($n = 9/18$). Vastaavasti rekrytoijan epäluottamusta herättävä käytös vähensi yrityksen kiinnostavuutta ($n = 4/16$) ja yrityksestä muodostuneet mielikuvat olivat negatiivisia ($n = 6/16$). Myös aikaisemmassa tutkimuksessa rekrytoijan käytöksen on nähty vaikuttavan yrityksestä luotujen mielikuvien syntymiseen sekä muuttumiseen työhaastattelun aikana (Rynes ym. 1991). Asiattomasti käyttäytyvä rekrytoija johtaa todennäköisesti huonoihin mielikuviin yrityksestä ja laskee kiinnostusta yritystä kohtaan silloinkin, kun kokemus yrityksestä ennen työhaastattelua on ollut myönteinen (Lievens & Slaughter 2016). Rekrytoijan miellyttävä käyttäytyminen taas johtaa toden-

näköisemmin positiivisiin mielikuviin ja näin ollen myös lisää kiinnostusta yritystä kohtaan (Saks & Uggerslev 2010).

Rekrytoijan käytös työhaastattelussa oli vastauksissa yhteydessä myös työnhakijan luomiin mielikuviin yrityksen luotettavuudesta. **Yrityksen luotettavuuteen** liitetyt mielikuvat erosivat jokseenkin toisistaan rekrytoijan toiminnan variaatioita vertailtaessa. Rekrytoijan luottamusta herättävä toiminta työnhakijaa kohtaan johti tulkintaan siitä, että yritys on vilpittömän kiinnostunut työnhakijan suhtautumisesta ja motivaatiosta työtä kohtaan (n = 7/18): *Tulee olo että hakija otetaan huomioon ja yhtä paljon kuin halutaan löytää yritykseen hyvä työntekijä, halutaan myös että hakija voi tunnustella sopiiko tämä työ hänelle.* Yritys nähtiin rekrytoijan toiminnan seurauksena reiluna, luotettavana sekä työnhakijaa kunnioittavana toimijana. Rekrytoijan epäluottamusta herättävä toiminta työnhakijaa kohtaan taas herätti epäluottamusta niin yritystä kuin rekrytoijaakin kohtaan (n = 9/16). Mielenkiintoista oli, että suurimmassa osassa vastauksista (n=5/9), joissa epäiltiin yrityksen luotettavuutta, työnhakija epäili tehtävänkuvan pitävän sisällään jotain, mistä ei haluttu hänen kuulevan: *Hänen mieleensä liikkuu ajatuksia työnantajan luotettavuudesta sekä siitä, että työssä saattaa mahdollisesti piillä jotain sellaista, mitä työnantaja ei halua Vuonolle tässä vaiheessa paljastaa.* Työnhakijat arvostavat yrityksen rehellisyyttä, vastuullisuutta sekä luotettavuutta. Etenkin nuorten työnhakijoiden on huomattu arvioivan yritysten luotettavuutta työnantajan houkuttelevuutta arvioidessaan (Tapscott 2010, 179). Nuorten työnhakijoiden keskuudessa on myös yleistynyt yritysten toimintatapojen selvittäminen, kun kolmannen osapuolen tietoa jakavat palvelut (kuten mm. Glassdoor ja Tunto) ovat yleistyneet. Näiden sivustojen kautta työnhakijalla on mahdollisuus päästä lukemaan kenen tahansa, kuten yrityksen entisen työntekijän tai asiakkaan, kertomaa sisäpiiritietoa muun muassa yrityksen kulttuurista ja työympäristöstä. (Lievens & Chapman 2019.) Kolmannen osapuolen tieto voi näin ollen auttaa työnhakijaa myös yrityksen luotettavuuden arvioinnissa.

Yrityksen kiinnostavuuden, mielikuvien ja luotettavuuden lisäksi aineiston vastauksissa rekrytoijan toiminnan tulkittiin kertovan myös **yrityksen työyhteisöstä sekä yrityskulttuurista**. Rekrytoijan toimiessa työhaastattelussa suotuisasti työnhakijaa kohtaan yrityksen työyhteisön ilmapiiriä kuvailtiin

hyväksi (n = 6/18). Lisäksi työyhteisön uskottiin tarjoavan tukea työstä selviytymiseen. Rekrytoijan tulkittiin toimintansa perusteella viihtyvän työssään ja sen nähtiin kertovan hyvää koko työyhteisöstä. Työnhakija koki itsensä haastattelussa arvostetuksi ja sen voitiin nähdä kuvastavan myös yrityksen kulttuuria kokonaisvaltaisemmin: *Hän (Vuono) tuntee olonsa arvostetuksi, ja samaa voidaan olettaa myös yrityksen sisällä työntekijöitä kohtaan.* Sama mielikuva oli nähtävissä myös variaatiossa päinvastaisena ilmiönä. Rekrytoijan toiminta työhaastattelussa antoi vastaajille kuvan, että yrityksen ilmapiiri on huono ja rekrytoijan ilmentämä käyttäytyminen on yleisemminkin hyväksyttävää työyhteisössä (n = 7/16): *Herää kysymys kohdeltaisiinko hakijaa myös työntekijänä yhtä välinpitämättömästi.* Hyvän työilmapiirin, mukavien kollegoiden sekä yleisesti koko yrityskulttuurin on nähty olevan etenkin nuorille sukupolville tärkeä voimavara työssä (Kuron ym. 2015). Tästä syystä yrityksen kulttuuri on merkittävä tekijä, joka vaikuttaa nuoren työnhakijan yrityksestä muodostamaan työnantajakuvaan sekä yrityksen houkuttelevuuteen. Rekrytoija esiintyi vastauksissa vahvasti koko yrityksen henkilöstöä kuvaavana edustajana, jonka toiminnasta voi päätellä, millaista yrityksessä olisi työskennellä. Tämä näkyi vastauksissa muun muassa siinä, miten rekrytoijan toiminnan vaikutusta yrityksestä syntyneeseen mielikuvaan korostettiin sen sijaan, että oltaisiin puhuttu ainoastaan rekrytoijasta muodostuneesta mielikuvasta: *Rekrytoijan välittämä kuva itsestään sekä samalla edustamastaan yrityksestä on positiivinen.* Tämä on tärkeä havainto, sillä se osoittaa osaltaan rekrytoijan käytöksen merkitystä myös laajemmassa kontekstissa. Työnhakijat voivat nähdä rekrytoijan käytöksen luotettavana indikaattorina sille, millaista yrityksessä olisi työskennellä ja kuinka henkilöstöä siellä kohdellaan (Breaugh 2013).

Rekrytoijan käytöksen vaikutus siihen, ottaako työnhakija työpaikan vastaan, ei ollut suoraviivainen, koska päätökseen vaikuttivat myös muut asiat. Rekrytoijan toimiessa työhaastattelussa luottamusta herättävästi, vastausten kuvaukset jakautuivat kahteen teemaan. Ensimmäisen teeman vastauksissa **rekrytoijan toiminnalla oli myönteinen yhteys työtarjouksen hyväksymispäätökseen** (n=9/15): *Vuonolle jää haastattelusta hyvä mieli, ja toivoo kovasti tulevansa valituksi.* Rekrytoijan toiminnan myönteistä suhdetta hyväksymispäätökseen kuvailtiin vastauksissa eri tavoin. Osassa työnhakija halusi vas-

taanottaa työtarjouksen yksiselitteisesti (n = 3/9), osassa taas kuvailtiin hakijakokemuksen kasvattavan halukkuutta vastaanottaa työtarjous (n = 4/9) ja lopuissa hakija oli mahdollisesti halukas ottamaan paikan vastaan (n = 2/9). Mielenkiintoista oli, ettei epävarmuutta kuvaavissa vastauksissa kuitenkaan tuotu esiin mitään syytä sille, miksi Vuonon olisi pitänyt olla epävarma valinnastaan. Päinvastoin, niissä tuotiin esiin rekrytoijan käytöksen myönteistä luonnetta: *Vuonon kannalta on mielekästä kuulla yrityksestä ja tehtävänkuvasta monipuolisesti. On myös tärkeää, että haastattelija on läsnä tilanteessa. Uskoisin, että Vuono haluaa ottaa paikan vastaan, mikäli sitä hänelle tarjotaan.* Tämän teeman mukaiset tulkinnat vastauksissa olivat odotettuja, sillä rekrytoijan käytöksen tiedetään olevan yhteydessä yrityksen vetovoimaisuuden tulkintaan sekä työnhakijan kasvavaan haluun ottaa työtarjous vastaan (Chapman ym. 2005; Turban & Dougherty 1992).

Toisessa teemassa rekrytoijan luottamusta herättävällä toiminnalla ei ollut suoraan vaikutusta hyväksymispäätökseen, vaan **yrityksestä ja tehtävänkuvasta saadun tiedon nähtiin olevan ratkaiseva tekijä** työtarjouksen vastaanottamispäätöksen lopputulokselle (n = 6/15). Informatiivisuuden merkitys korostui vastauksissa kuvailtaessa sitä, miten rekrytoija kertoi haastattelussa työnhakijalle monipuolisesti tehtävänkuvasta sekä sitä tarjoavasta yrityksestä. Rekrytoijan jakama monipuolinen informaatio johti vastauksissa siihen, että Vuono koki saaneensa riittävästi tietoa tehdäkseen päätöksen työtarjouksen vastaanottamisesta: *Koska haastattelija osasi reilusti kertoa, mitä työnkuvaan tulisi kuulumaan, Vuonolla on mahdollisuus harkita, onko työ sellaista jonka hän haluaa ottaa vastaan.* Suoran yhteyden puuttumisesta huolimatta työtehtävän vastatessa työnhakijan mielenkiintoa, halukkuus vastaanottaa työtarjous kasvoi. Informatiivisuus saattoi vastausten perusteella kuitenkin johtaa myös työtarjouksen hylkäämiseen, jos työtehtävä osoittautui haastattelussa hakijalle epäsovivaksi. Näin ollen voidaan tulkita, ettei rekrytoijan luotettava toiminta työhaastattelussa vaikuta yksiselitteisesti työtarjouksen hyväksymispäätökseen, vaan suurempi merkitys oli rekrytoijan jakamalla informaatiolla. Aikaisemmassa tutkimuksessa rekrytoijan ystävällisen käytöksen sekä informatiivisuuden on nähty olevan yhteydessä työnhakijan kokemukseen rekrytointiprosessin onnistumisesta (Saks & Uggerslev 2010).

Samaan johtopäätökseen voidaan tulla myös tämän tutkimuksen aineiston valossa, sillä rekrytoijan jakaman tiedon merkitys nousi vahvasti esiin.

Rekrytoijan toimiessa työhaastattelutilanteessa epäluottamusta herättävästi, suurimmassa osassa vastauksia (n = 10/16) kuvailtiin rekrytoijan toiminnan vähentäneen Vuonon halukkuutta hyväksyä työtarjous. Merkittävä tulos oli kuitenkin se, ettei rekrytoijan epäsuotuisa toiminta vaikuttanut suoraan työtarjouksen hylkäämiseen. Vastauksissa rekrytoijan toiminnan rinnalle nostettiin muita tekijöitä, jotka vaikuttivat työnhakijan lopulliseen päätökseen. Nämä tekijät voitiin jakaa kolmeen teemaan vastauksista löydettyjen kuvausten perusteella.

Yksi teema liittyi **rekrytoijan roolin merkitykseen yrityksessä** (n = 3/10). Rekrytoijan roolin merkitystä on tutkittu vain hieman rekrytointialan kentällä. Jatkotutkimusta on kuitenkin kaivattu sen osalta, vaikuttaako työnhakijan päätöksiin se, onko rekrytoija hakijan tuleva kollega vai joku tulevan työryhmän ulkopuolelta. (Breugh 2008.) Vaikka tässä tutkimuksessa rekrytoijan roolia ei tuotu ilmi tutkittaville, nousi se siitä huolimatta tuloksissa esiin:

Mikäli haastattelun tehnyt henkilö olisi joku HR-puolen taho, jonka kanssa en käytännössä tulisi olemaan oikeassa työssä tekemisissä, en luultavasti huolestuisi tilanteesta. Mikäli haastattelija kuitenkin olisi esim. mahdollinen tuleva esimies, en luultavasti lähtisi töihin paikkaan, jossa tuleva esimies ei vaikuta motivoituneelta eikä kykene luomaan haastattelussa hyvää kuvaa yhtiöstä.

Rekrytoijan roolin merkitys korostui tuloksissa sen ollessa yhteydessä rekrytoijan epäluotettavaan toimintaan. Työnhakijat uskovat rekrytoijan käyttäytymisen viestivän siitä, miten heitä kohdeltaisiin yrityksen työntekijänä (Breugh 2013). Rekrytoijan rooli ja käytös työhaastattelussa voivat näin ollen vaikuttaa työnhakijan päätökseen ottaa työtarjous vastaan.

Toinen vastauksissa toistunut teema, joka vaikutti työtarjouksen hyväksymispäätökseen, oli **työnhakijan kokemattomuus** hänen ollessa vastavalmistunut (n = 5/10). Vastauksissa korostui muiden työtarjojen saamisen epävarmuus ja se, että paikan ottamatta jättäminen voisi olla riski jäädä työttömäksi. Vastauksissa näkyi, että ensimmäisen työpaikan saaminen voi olla haastavaa ja aiheuttaa epävarmuutta. Jos muita töitä ei ole tarjolla, voitaisiin työtarjous rekrytoijan epäsuotuisasta toiminnasta huolimatta ottaa vastaan:

Olin jo ehtinyt toivoa enemmän, mutta voinko tässä vaiheessa liikaa vaatia. Pyrin hoitamaan tämän haastattelun niin hyvin kuin mahdollista ja mietin sitten rauhassa myöhemmin, otanko paikan vastaan. Vastauksissa ilmeni myös, ettei yritystä kohtaan tunnetta rekrytoijan toiminnasta johtuen sitoutuneisuutta, vaan työpaikkaa voitaisiin vaihtaa heti, jos jotain parempaa tarjoutuisi. Merkittävänä tekijänä hakijan päätöksenteossa toimi siis se, onko muita vaihtoehtoja tarjolla. Useita työtarjouksia saavan työnhakijan voidaan ajatella kasvattavan kriteereitään työpaikkaa kohtaan työtarjousten punnitsemisvaiheessa samalla tapaa kuin työnhakuvaiheessa olevan lahjakkaan työnhakijan on huomattu tekevän pohtiessaan, mitä työpaikkoja hän haluaa lähteä tavoittelemaan (Chapman ym. 2005). Samoin voidaan uskoa tapahtuvan päinvas-
taisessa tilanteessa. Kun työtarjouksia on niukasti tarjolla, kriteereitö ollaan valmiita laskemaan ja tarttumaan tarjolla olevaan vaihtoehtoon.

Kolmannessa teemassa korostettiin **työtehtävän mielekkyyttä** ($n = 2/10$). Jos työtehtävä ei ollut täysin sitä, mitä työnhakija haluaisi valmistuttuaan tehdä, kiinnostus työpaikkaa kohtaan laski rekrytoijan epäluottamusta herättävästä käytöksestä johtuen. Jos työtehtävä tai yritys taas oli itselle todella mieluisa, saatettiin työtarjouksen hyväksymistä edelleen harkita rekrytoijan käytöksestä huolimatta:

Jos työpaikka ei olisi todella mieluisa ja sellaista työtä, jota haluisi valmistumisen jälkeen ehdottomasti tehdä, saattaisi mielenkiinto kyseistä työpaikkaa kohtaan lopahtaa täysin. Kuitenkin jos työ olisi mieluisa ja paperilla esimerkiksi juuri se unelmaduuni, olisin luultavasti itse vielä ainakin kiinnostunut työpaikasta, vaikka haastattelijan huono asennoituminen negatiivisesti varmasti silti vaikuttaisikin.

Rekrytoijan epäluotettava käytös laskee työnhakijan mielenkiintoa sekä yrityksen houkuttelevuutta työnhakijan silmissä (Chapman ym. 2005). Siitä huolimatta tämän teeman kuvauksissa työnhakija laittoi rekrytoijan käytöksestä muodostuneita mielikuvia enemmän painoarvoa työtehtävän mielekkyydelle.

Vain kahdeksasosassa ($n = 2/16$) vastauksia työtarjous oltaisi hylätty heti rekrytoijan epäluottamusta herättävästä toiminnasta johtuen. Lopussa neljänneksessä ($n = 4/16$) vastauksia taas ei kuvailtu rekrytoijan epäluottamusta herättävän toiminnan vaikuttavan suoranaisesti omaan päätökseen ottaa

työtarjous vastaan. Vastauksissa korostettiin kuitenkin rekrytoijan toiminnan herättävän epävarmuutta työtarjouksen hyväksymistä kohtaan: *Vuono alkaa miettiä, oliko virhe hakea kyseistä paikkaa ja ei tiedä haluaako jatkaa hakuprosessissa eteenpäin.* Työnhakijoiden erilaisia tulkintoja hakuprosessin onnistumisesta on selitetty muun muassa persoonallisuustyyppien merkityksellä (Honkaniemi, Feldt, Metsäpelto & Tolvanen 2013). Persoonallisuudella on huomattu olevan yhteys muun muassa oikeudenmukaisuuden tunteeseen liittyvien havaintojen syntymiseen. Joustavan persoonallisuuden omaava hakija suhtautuu todennäköisesti rekrytoijan käyttäytymistä kohtaan suopeammin, kuin esimerkiksi kontrolloivan persoonallisuuden omaava hakija. (Honkaniemi, Feldt, Metsäpelto & Tolvanen 2013.) Näin ollen tulkinnot ja tunteet, joita rekrytoijan käytös herättää, voivat olla erilaisia eri hakijoiden näkökulmasta katsottuna.

Epäluottamusta herättävän rekrytoijan kehyskertomukseen vastanneista suurin osa kuvasi vastauksessaan työnhakijan pohtivan syitä rekrytoijan käytökselle työhaastattelussa (n = 11/18). Syitä rekrytoijan käytökselle löydettiin erilaisia. Osassa vastauksia (n = 5/18) työnhakija epäili, että paikka olisi jo täytetty: *Vuono alkaa ajatella, että työhön on jo löydetty joku ja haastattelu tehdään vain, jotta tarpeeksi monta on tilastollisesti haastateltu.* Osassa taas (n = 7/18) henkilökohtaisten asioiden uskottiin vaivaavan rekrytoijaa ja häiritsevän työntekoa: *onkohan haastattelijalla muuten huono päivä ja häntä painaa jokin muu asia, joka estää keskittymästä asiaan.* Lisäksi epäiltiin, että haastattelutilanne oli testi (n = 2/18), rekrytoija ei pitänyt työnhakijaa potentiaalisen kandidaattina tehtävään (n = 4/18) tai rekrytoijalla ei ollut riittävää osaamista työhön (n = 5/18). Vastauksissa esitetyt syyt rekrytoijan toiminnalle eivät tässä tutkimuksessa kuitenkaan johtaneet selkeästi tiettyyn lopputulokseen työtarjouksen vastaanottamisessa. Niitä voidaan kuitenkin pitää esimerkkeinä siitä, että hakijat voivat tulkita rekrytoijan käyttäytymistä eri tavoin.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millainen työnantajakuva työelämän kynnyksellä olevalle työnhakijalle muodostuu työhaastattelussa rekrytoijan luotettavan tai epäluotettavan käytöksen perusteella ja miten

rekrytoijan käytös ja työnhakijan mielikuvat ovat yhteydessä hakijan halukkuuteen ottaa työtarjous vastaan. Työnhakijan ja rekrytoijan välisen luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen syntymiseen on nähty vaikuttavan rekrytoijan taito kohdata työnhakija, käyttäytyä arvostavasti ja kuunnella (Salli & Takalo 2014). Tutkimuksen aineiston perusteella voidaan tulla siihen lopputulokseen, että rekrytoijan käyttäytyminen vaikuttaa työnhakijan mielikuviiin yrityksestä ja näin ollen yrityksen työnantajakuvaan. Rekrytoijan käyttäytymisestä johdettujen mielikuvien tulkinnat olivat hyvin yksiselitteisiä. Rekrytoijan luottamusta herättävä toiminta välitti hakijoille positiivisia signaaleja, jotka synnyttivät hakijoissa selvästi työnantajakuvaan positiivisesti vaikuttavia mielikuvia. Epäluottamusta herättävä käytös taas välitti negatiivisia signaaleja, jotka johtivat työnantajakuvan kannalta kielteisiin mielikuviiin yrityksestä.

Hakijoiden mielikuvat yrityksestä jakautuivat neljään teemaan, jotka kuvastivat yrityksestä muodostunutta työnantajakuva työnhakijan silmin. Rekrytoijan luottamusta herättävä käyttäytyminen kasvatti yrityksen kiinnostavuutta, loi positiivisen mielikuvan yrityksestä, herätti luottamusta yritystä kohtaan sekä vaikutti positiivisesti mielikuvaan työpaikan yrityskulttuurista. Rekrytoijan epäluottamusta herättävä käytös taas vastaavasti vähensi yrityksen kiinnostavuutta, loi negatiivista ja epäluotettavaa kuvaa mielikuva yrityksestä ja vaikutti negatiivisesti mielikuvaan työpaikan yrityskulttuurista. Vastauksissa esiin tulleet teemat, kuten yrityksen luotettavuus sekä yrityksen kulttuuri, kuvastavat selkeästi etenkin nuorten sukupolvien työelämään liitettyjä arvoja (Tapscott 2010, 179). Yrityskulttuuri, jonka osana työilmapiiri ja kollegat nähdään, on nuorille sukupolville merkityksellinen tekijä ja heidän on huomattu antavan painoarvoa sille myös työpaikkaa valittaessa. Mukaavat kollegat, yhteisöllisyys ja hyväksytyksi tuleminen kokemukset ovat nuorille työelämässä tärkeitä tekijöitä (Kuron ym. 2015). Etenkin nuoret työnhakijat haluavat yrityksen ottavan työntekijänsä huomioon ja toimivan sen lisäksi luotettavana sekä vastuullisena työnantajana (Tapscott 2010). Työnhakijat, jotka arvioivat rekrytoijien olevan päteviä, informatiivisia ja luotettavia, pitävät työpaikkoja houkuttelevampina (Breugh 2013). Rekrytoijan käytöksen voidaan siis nähdä olevan yhteydessä työnhakijan yrityksestä muodostamiin

mielikuviin, työnantajakuvaan sekä näin ollen myös yrityksen houkuttelevuuteen.

Huomionarvoista tässä tutkimuksessa oli myös se, että rekrytoijan luottamusta herättävä toiminta ja siitä syntyneet positiiviset mielikuvat eivät johtaneet yksiselitteisesti työtarjouksen hyväksymiseen, tai epäluottamusta herättävä toiminta ja ikävät mielikuvat työtarjouksen hylkäämiseen, vaan vastauksissa oli havaittavissa selkeää hajontaa. Yli kolmanneksessa luottamusta herättävän rekrytoijan kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuista vastauksista työnhakijan ei kuvailtu olevan kiinnostunut ainoastaan rekrytoijan käytöksestä, vaan erityisesti hänen jakamastaan informaatiosta työhaastattelussa. Rekrytoijan käyttäytyminen nähtiin positiivisia mielikuvia herättävänä, mutta monipuolisen tiedon saaminen nostettiin eniten painoarvoa saaneeksi toiminnaksi hakuprosessissa. Monipuolisen tiedon jakaminen työnhakijalle johti näkemykseen siitä, että hakijalla on paremmat edellytykset tehdä päätös, haluaako hän vastaanottaa työpaikan. Työhaastattelun tärkeimpänä tehtävänä voidaankin hakijan arvioinnin ohella nähdä olevan tiedon jakaminen työnhakijalle avoinna olevasta tehtävästä (Kauhanen 2012, 83). Työnhakijat myös odottavat saavansa haastattelussa uutta tietoa tehtävästä, jota voidaan rinnastaa todellisuuteen työpaikalla (Hausknecht ym. 2004). Niin yritys kuin työnhakija molemmat hyötyvät siitä, että hakija tietää, mihin tehtävään hän on hakemassa ja mitä häneltä odotetaan tehtävästä suoriutumiseen (Breugh & Starke 2000). Informatiivisuuden voidaan näin ollen nähdä olevan yhteydessä onnistuneeseen rekrytointiin. Informaatio saattoi kuitenkin johtaa tutkimuksen aineistossa myös työtarjouksen hylkäämiseen, jos tehtävä ja yritys eivät kuulosta rekrytoijan kertoman jälkeen työnhakijasta kiinnostavilta. Näin ollen voidaankin tulla siihen tulokseen, että vaikka rekrytoijan toiminta olisi työnhakijasta luottamusta herättävää, ei se kuitenkaan riitä muuttamaan työnhakijan päätöstä olla hyväksymättä työtarjousta, jos työtehtävä ei vaikuta mieleiseltä.

Rekrytoijan epäluottamusta herättänyt käytös vaikutti lähes yksinomaan kielteisesti työnhakijoiden mielikuviin yrityksestä. Siitä huolimatta suurimmassa osassa vastauksia työtarjousta ei hylätty, vaan lopputulokseen vaikuttivat muut tekijät. Työtarjouksen hylkäämättä jättämiseen oli yhteydessä hakijan suuri kiinnostus työtehtävää tai yritystä kohtaan, rekrytoijan rooli

yrityksessä sekä muiden työtarjousten määrä. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voitaisiin tulla siihen lopputulokseen, että työnhakijoiden kohdalla rekrytoijan käyttäytymisellä työhaastattelussa ei välttämättä ole niin suurta merkitystä työtarjoituksen hyväksymisen kannalta, kuin mitä olisi voinut olettaa. Yhteensopivuutta yrityksen kanssa kokevat työnhakijat kuitenkin kiinnostuvat yrityksestä helpommin ja he myös haluavat ottaa työtarjoituksen todennäköisemmin vastaan (Swider, Zimmerman & Barrick 2015). On myös huomattu, että työnhakija hyväksyy todennäköisesti ensimmäisen vastaanottamansa työtarjoituksen, joka täyttää hänen vaatimuksensa työtehtävälle ja yritykselle (Becker, Connolly & Slaughter 2010). Menestyvimmat työnhakijat, joille töitä tarjotaan useammasta yrityksestä, ovat lisäksi herkimpiä tekemään tulkintoja yrityksestä ja työstä rekrytoijan käyttäytymisen perusteella (Chapman & Webster 2006). Näin ollen rekrytoijan käyttäytyminen ja hyvän työnantajakuvan luominen työnhakijalle työhaastattelussa ovat tärkeitä kilpailutekijöitä yritykselle kilpailtaessa parhaista osajista työmarkkinoilla. Kummankin variaation vastauksista löytyi myös vastauksia, joissa työnhakija oli valmis toimimaan pelkästään rekrytoijan toiminnan pohjalta.

Lopputuloksena voidaan sanoa, että tämän tutkimuksen perusteella rekrytoijan toiminta on yhteydessä työnhakijan mielikuviin yrityksestä, mutta toiminta ei siitä huolimatta johda aina yksiselitteisesti työtarjoituksen hyväksymiseen tai hylkäämiseen, vaan syyt päätöksenteolle ovat moninaisemmat.

Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin, minkä verran työnhakijan tekemät tulkinnat rekrytoijan käyttäytymisestä ovat yhteydessä hakijan tekemiin tulkintoihin yrityksestä hakuprosessin aikana. Tämän tutkimuksen vastauksissa oli yllätyksellemme tuotu esiin pohdintaa ja mahdollisia syitä sille, miksi rekrytoija oli toiminut epäluottamusta herättävällä tavalla työhaastattelussa. Vastauksissa pohdittuja syitä rekrytoijan käytökselle olivat se, että paikka oli jo täytetty, työnhakija ei ollut rekrytoijasta potentiaalinen kandidaatti tehtävään, työnhakijaa testattiin tarkoituksellisesti, rekrytoijan henkilökohtaiset asiat häiritsivät työtä tai rekrytoijalla ei ollut riittävää osaamista tehtävään. Vastauksissa työnhakijoiden empatiakyky siis selitti osaltaan sitä, miksi osassa vastauksista hakija ei hylännyt työtarjousta rekrytoijan epäluottamusta herättävän käytöksen perusteella vaan saattoi harkita työn vastaan-

ottamista siitä huolimatta. Lopputulokseen voi siis rekrytoijan toiminnan lisäksi vaikuttaa myös muun muassa työnhakijan persoonallisuus, jonka on nähty olevan yhteydessä siihen, minkälaisia tulkintoja hän tekee rekrytoijan lähettämien signaalien perusteella. Esimerkiksi joustavan persoonallisuustyyppin omaava työnhakija tekee tutkitusti myönteisempiä tulkintoja rekrytoijan käyttäytymisestä, mikä johtaa myös automaattisesti myönteisempään kokemukseen hakuprosessista. (Honkaniemi ym. 2013.) Tässä tutkimuksessa esiintyneet tulkinnat rekrytoijan käytöksen syistä eivät kuitenkaan olleet yksiselitteisesti yhteydessä tietynlaiseen lopputulokseen työtarjouksen hyväksymis- tai hylkäämispäätöksessä.

Lähteet

- aTalent 2018. Rekrytointitutkimus. Rekrytointi nuorten ammattilaisten silmin. <https://atalent.fi/rekrytointitutkimus-2018> (Luettu 18.1.2019.)
- Backhaus, K. & Tikoo, S. 2004. Conceptualizing and researching employer branding. *Career Development International* 9 (5), 501–517.
- Becker, W., Connolly, T. & Slaughter, J. 2010. The effect of job offer timing on offer acceptance, performance, and turnover. *Personnel Psychology* 63 (1), 223–241.
- Biswas, M. & Suar, D. 2016. Antecedents and consequences of employer branding. *Journal of Business Ethics* 136 (1), 57–72.
- Breaugh, J. 2008. Employee recruitment: Current knowledge and important areas for future research. *Human Resource Management Review* 18 (3), 103–118.
- Breaugh, J. 2013. Employee recruitment. *Annual Review of Psychology* 64, 389–416.
- Breaugh, J., Macan, T. & Grambow, D. 2008. Employee recruitment: Current knowledge and directions for future research. Teoksessa G. Hodgkinson & K. Ford (toim.) *International review of industrial and organizational psychology* Vol. 23. New York: Wiley, 45–82.
- Breaugh, J. & Starke, M. 2000. Research on employee recruitment: So many studies, so many remaining questions. *Journal of Management* 26 (3), 405–434.
- Chapman, D., Uggerslev, K., Carroll, S., Piasentin, K. & Jones, D. 2005. Applicant attraction to organizations and job choice: A meta-analytic review of the correlates of recruiting outcomes. *Journal of Applied Psychology* 90 (5), 928–944.
- Chapman, D. & Webster, J. 2006. Integrating applicant reactions into the critical contact framework of recruiting. *International Journal of Human Resource Management* 17 (1), 1032–1057.
- Connelly, B., Certo, S., Ireland, R. & Reutzel, C. 2011. Signaling theory: A review and assessment. *Journal of Management* 37 (1), 39–67.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Hausknecht, J., Day, D. & Thomas, S. 2004. Applicant reactions to selection procedures: An updated model and meta-analysis. *Personnel Psychology* 57 (3), 639–683.
- Honkaniemi, L., Feldt, T., Metsäpelto, R-L. & Tolvanen, A. 2013. Personality types and applicant reactions in real-life selection. *International Journal of Selection and Assessment* 21 (1), 32–45.
- Juholin, E. 2008. Viestinnän vallankumous. Löydä uusi työyhteisöviestintä. Helsinki: WSOYpro.
- Kauhanen, J. 2012. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOYpro.
- Kuron, L., Lyons, S., Schweitzer, L. & Ng, E. 2015. Millennials' work values: differences across the school to work transition. *Personnel Review* 44 (6), 991–1009.
- Lievens, F. & Chapman, D. 2019. Recruitment and selection. Teoksessa A. Wilkinson, N. Bacon, T. Redman & S. Snell (toim.) *Handbook of human resource management*. London: SAGE, 123–150.
- Lievens, F. & Slaughter, J. 2016. Employer image and employer branding: What we know and what we need to know. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 3 (1), 407–440.
- O'Meara, B. & Petzall, S. 2013. *The handbook of strategic recruitment and selection: A systems approach*. Bigley, United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Rynes, S., Bretz, R. & Gerhart, B. 1991. The importance of recruitment in job choice: A different way of looking. *Personnel Psychology* 44 (3), 487–521.
- Saks, A. & Uggerslev, K. 2010. Sequential and combined effects of recruitment information on applicant reactions. *Journal of Business and Psychology* 25 (3), 351–365.
- Salli, M. & Takatalo, S. 2014. Loista rekrytoijana – hoida kosiomatka tyylillä. Kauppakamari.
- Searle, R. 2009. Recruitment and selection. Teoksessa D. Collings & G. Wood (toim.) *Human Resource Management: A critical approach*. Oxon: Routledge, 151–168.

- Taj, S. 2016. Application of signaling theory in management research: Addressing major gaps in theory. *European Management Journal* 34 (4), 338–348.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. 1. painos 2002. Helsinki: Tammi
- Turban, D., Forret, M. & Hendricson, C. 1998. Applicant attraction to firms: Influences of organization reputation, job and organizational attributes, and recruiter behaviors. *Journal of Vocational Behavior* 52, 24–44.
- Swider, B., Zimmerman, R. & Barrick, M. 2015. Searching for right fit: Development of applicant personorganization fit perceptions during the recruitment process. *Journal of Applied Psychology* 100 (3), 880–893.
- Tapscott, D. 2010. Syntynyt digiaikaan: Sosiaalisen median kasvatit. Jyväskylä: WSOYpro.
- Turban, D. & Dougherty, T. 1992. Influences of campus recruiting on applicant attraction to firms. *Academy of Management Journal* 35 (4), 739–765.
- Van Hoya, G., Bas, T., Cromheecke, S. & Lievens, F. 2013. The instrumental and symbolic dimensions of organisations' image as an employer: A large-scale field study on employer branding in Turkey. *Applied Psychology: An International Review* 62 (4), 543–557.
- Virtanen, S., Wallin A., Sylvander T. & Eskola, J. 2017. Arvostus ja ajoitus vai kannustus ja kiitos? Kertomuksia rekrytoinnin hyvän hakijakokemuksen luomisesta. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusmenetelmä ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 247–265.
- Wehner, M., Giardini, A. & Kabst, R. 2015. Recruitment process outsourcing and applicant reactions: When does image make a difference? *Human Resource Management* 54 (6), 851–875.
- YPAI 2018. Young professional attraction index. Academic Work, Kantar TNS.
- Sifon, Kantar Gallup ja Taloustutkimus. <https://www2.academicwork.fi/yrityksille/ypai> (Luettu 18.1.2019.)
- Österberg, M. 2015. Henkilöstöasiantuntijan käsikirja. Helsinki: Kauppakamari.

10

Rekrytoijien näkemyksiä osaamisesta, ammattitaidosta ja muodollisen rekrytointikoulutuksen tarpeellisuudesta

Bettina Klinge & Saaga Härkönen & Johanna Lätti & Jari Eskola

Johdanto

Kysyntä osaavista työntekijöistä on kiristynyt monilla aloilla. Rekrytointihaasteet ovat lisääntyneet vuosien varrella ja suurimmaksi syyksi haasteille on nähty osaavan henkilökunnan löytäminen (Peltonen 2019). Demografinen kehitys ja osaavan työvoiman pula vaikuttavat työmarkkinoihin sekä paikallisesti että globaalisti. Suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle työmarkkinoiden rakenne muuttuu, ja samalla nuorempi sukupolvi tuo mukanaan uudenlaista osaamista ja erilaisia tapoja suhtautua työelämään. (Parjanne 2004, 15–19, 34–37.) Muutokset edellyttävät myös rekrytointimenetelmien ja -käytäntöjen uudistumista. Työnantajat käyvät kilpailua parhaista työntekijöistä, jotka ovat harvassa, eivätkä välttämättä halua sitoutua pysyvästi samaan työnantajaan (Kaijala 2016).

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 285–310

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

Osaava ja riittävä henkilöstö ei ole yrityksille itsestäänselvyys. Työnantajakuvan vahvistaminen ja ennakoivan henkilöstöhankinnan kehittäminen nousevat jatkossa monille yrityksille entistä tärkeämmiksi. (Viitala 2013, 10.) Rekrytointiosaamisen merkitys korostuu osaavien työntekijöiden etsinnässä (Härmälä, Salminen, Lamminkoski & Halme 2020, 26). Rekrytoinnilla, tässä tutkimuksessa toiselta nimeltä henkilöstöhankinnalla, on keskeinen rooli sopivien työntekijöiden löytämisessä ja toimivan työyhteisön muodostamisessa.

Rekrytointi kokonaisuutena pitää sisällään yrityksen sisäiset rekrytointimenetelmät ja ulkoiset kanavat kuten internetin, sanomalehdet, radion sekä suorahaun (*headhunting*) (Schultz & Van der Walt 2015, 21–22). Rekrytointiprosessi sisältää aikataulutusta, sisäisten ja ulkoisten rekrytointikumppanien valjastamista, rekrytointikriteerien määrittelyä, hakukanavien valinnan, ilmoituksen laadinnan ja julkaisun, esikarsinnan, haastattelut, mahdolliset soveltuvuusarvioinnit ja lopulta rekrytointipäätöksen. Rekrytointiprosessin onnistumisen kannalta nopeus ja tehokkuus on tärkeää. Lisäksi viestintä hakijoiden suuntaan tulisi olla tiivistä ja arvostavaa koko prosessin ajan. (Salli 2014.)

Monet organisaatiot ulkoistavat rekrytointiprosessin hoitamisen kokonaan rekrytointiin erikoistuneille yrityksille ja suorahakupalvelun tarjoajille. Onnistunut rekrytointi pohjautuu huolelliseen suunnitteluun, kaikkien rekrytointivaiheiden selkeään vastuun jakamiseen, ja henkilön soveltuvuuden arviointiin olemassa olevaan työyhteisöön suhteutettuna (Österberg 2015, 91). Tämä monipuolisuuden vaatimus asettaa selviä tasovaatimuksia rekrytoijille ja heidän käyttämilleen apuvälineille. Arvioinnissa hyödynnettyjen testimenetelmien tulosten tulkinta saattaa olla epäluotettavaa tai virheellistä. Onnistunut valinta on paljolti kiinni rekrytoijan ammattitaidosta ja oikeisiin tulkintoihin perustuvista valinnoista. (Österberg 2015, 91.)

Suomessa ei ole rekrytointiin perustuvaa muodollista koulutusta, joka antaisi kaikille rekrytointia tekeville samanlaisen substanssiosaamis pohjan. Tässä tutkimuksessa muodollisella koulutuksella viitataan oppimistoimintaan, joka tapahtuu virallisessa oppimisympäristössä koulutetun opettajan tai ohjaajan johdolla ja joka tähtää ammatissa vaadittaviin tietoihin ja taitoihin. Muodollinen koulutus antaa valmiuksia oppimisen jatkumiseen ammatin, työn ja elämänhallinnan kontekstissa. (Poikela 2002, 229.) Rekrytointia työs-

sään tekevät muodostavat heterogeenisen ja monitieteisen ammattialan, jossa jokaisella on omanlaisensa sanasto, kokemuspohja, näkemykset ja käytännöt, jotka kaikki pohjautuvat erilaisilta tieteenaloilta, koulutuksista ja arkielämästä hankittuihin tietoihin.

Rekrytoijan rekrytointiosaaminen muodostuu näin ollen suurimmaksi osaksi työssä tapahtuvan informaalin oppimisen ja lisäkoulutuksen pohjalta (vrt. Tynjälä 2006, 91–92). Informaalin oppimisen termiä käytetään aikuis-koulutuksessa yhä useammin. Siinä ihmisten katsotaan oppivan sattumanvaraisesti, vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja muodolliseen koulutukseen verrattuna laajemmassa kontekstissa, kuten työyhteisössä (ks. Eraut 2004). Työssä oppiminen on informaalia oppimista, sillä sitä säätelevät työn tekemisen tavoitteet, toisin kuin formaalissa oppimisessa, jota säätelevät kasvatuksen tavoitteet. Tässä tutkimuksessa työssä oppimisella tarkoitetaan työntekijän kehittymistä ammatissaan (vrt. ammatillisen koulutuksen työssäoppiminen). Koulutusjärjestelmä, formaali kasvatusta ja sitä kautta oppiminen, ymmärretään elinikäisen oppimisen perustana, joka puolestaan jäsentää arjessa ja työssä tapahtuvaa oppimista. Työssä oppimisesta voidaan puhua myös oheistai satunnaisoppimisena, sillä siihen vaikutetaan työn organisoinnin kautta. (Poikela 2005, 11.) Käsitteenä oppiminen saa erilaisen merkityssisällön riippuen siitä, onko kyse formaalin koulutuksen parissa tapahtuvasta oppimisesta vai informaalista, arkielämän eri tilanteissa tapahtuvasta oppimisesta. On esitetty arvio, että 80 prosenttia työaikana tapahtuvasta oppimisesta opitaan muodollisen koulutuksen ulkopuolella, satunnaisesti ja informaalisti. (Sallila & Vaherva 1998.)

Usein oppimisen tarkastelu on rajautunut juuri formaaliin, muodolliseen koulutukseen (Korhonen 2005; Tynjälä 2008). Teoreettinen ja käytännöllinen tieto ovat kuitenkin oppijan näkökulmasta potentiaalisina tiedonlähteinä molemmat arvokkaita, sillä kumpaakin tarvitaan subjektiivisen, hiljaista tietoa sisällään pitävän kokemustiedon muodostamiseen (Poikela & Nummenmaa 2002, 37). Toiminnan aikana ilmenevä osaaminen on prosessinomaista ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. Hiljaista tietoa on sekä yksilöllisessä että yhteisessä ja kulttuurisessa osaamisessa: työyhteisössä ja koko organisaatiossa. (Poikela 2002, 238.) Perinteisesti tietoa ja oppimista käsittelevässä tutkimuksessa on oltu kiinnostuneita yksilöstä ja hänen oppimisestaan.

Viimeaikaisessa asiantuntijuuden ja oppimisen tutkimuksessa pääpaino on kohdistunut yksilön sijasta ryhmän, organisaation, yhteisön tai asiantuntijaverkoston vuorovaikutukseen, ja siinä tapahtuvaan osaamisen sekä tiedon määrittäisiin ja kehittämiseen. (Poikela & Nummenmaa 2002, 35.) Nykyisin jatkuva oppiminen ja kehittyminen ovatkin olennainen osa ammattitaitoa ja osaamista. Tiedon merkityksen kasvun myötä oppiminen on tullut eri muodoissaan osaksi työtä ja siihen liittyvää keskustelua. (Heikkilä 2006, 21.)

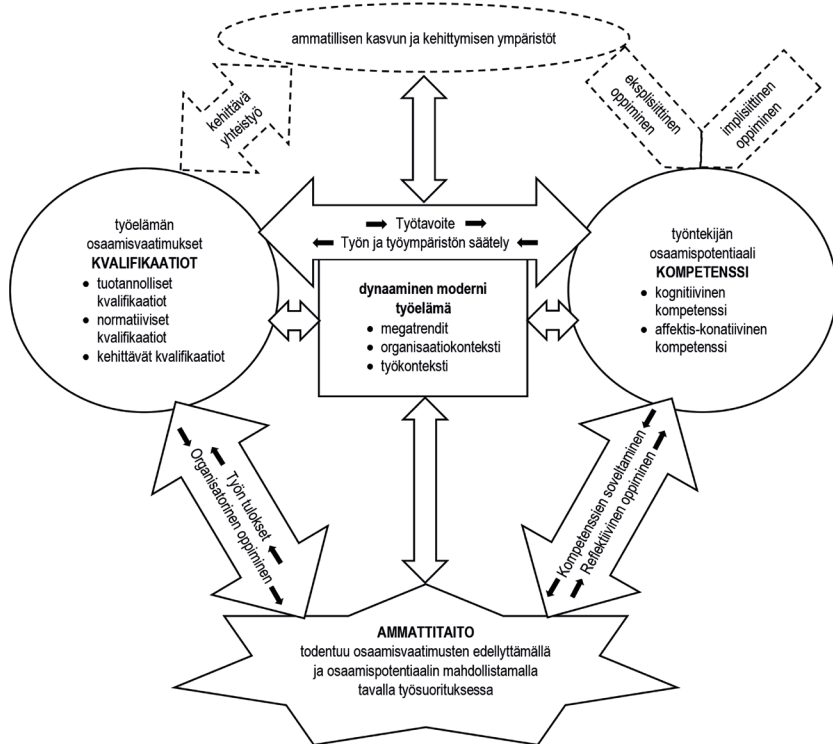
Osaamista kehitetään muussakin kuin tutkintoon johtavassa koulutuksessa, muun muassa työnantajan järjestämässä henkilöstökoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa (Opetusministeriö 2007). Ammatillisen osaamisen ajatellaan muodostuvan ammatissa tarvittavista taidoista ja tiedoista, toisaalta myös persoonallisuuden eri puolista, joihin perimä ja sosiaalinen toimintaympäristö elämän aikana vaikuttavat (Helakorpi 2010, 64). Muualla kuin virallisessa (formaalissa) koulutuksessa tapahtuvan oppimisen merkitys ja tunnustaminen on kasvanut (Nyyssölä 2003). Voidaankin pohtia, tarvitaanko muodollista koulutusta ammattitaidon oppimiseksi ja ovatko vakiintuneet professioammatit, esimerkiksi opettajat, erilaisessa asemassa kuin eri työelämäsektoreilla erilaisilla taustoilla ja toimenkuvilla rekrytointia tekevät rekrytoijat.

Työssä oppimista tutkitaan siis sekä yksilöllisestä informaalin oppimisen näkökulmasta että osallistumisena työpaikan käytäntöihin, missä pyritään yhdistämään yksilöllinen ja yhteisöllinen puoli. Tutkimusta on tehty myös organisaatiotasolla, jossa oppimisen analysointi käsittää koko organisaation tai työyhteisön. Kokemuksellisen oppimisen teoriat lähestyvät oppimista painottuen yksilön näkökulmaan konkreettisen kokemuksen reflektoinnin ja käsitteellistämisen merkitystä korostaen. (Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 28–29.) Kokemuksellisen oppimisen teoria (*Experiential learning theory*) tarjoaa kokonaisvaltaisen oppimisen prosessin ja lineaarisen mallin aikuisen kehityksestä, jotka molemmat vastaavat sitä tietämystä, joka meillä on ihmisen oppimisesta, kasvamisesta ja kehittymisestä. Nimensä mukaisesti teoria painottaa kokemuksen merkitystä oppimisprosessissa. (Kolb, Boyatzis & Mainemelis 2011.) Tämä yksilöllinen oppimisprosessi syntyy konkreettisesti kokemuksesta, reflektiivisestä havainnoinnista ja abstraktista käsitteellistämisestä, joiden tuloksena on aktiivinen toiminta (Kolb 1984, 21).

Muodollisen, formaalin koulutuksen puuttuessa, rekrytointia tehdään pitkälti työkokemuksesta ja täydennyskoulutuksesta saatujen oppien mukaisesti. Ammattitaito ja asiantuntijuus rakentuvat työssä opitusta ja uudesta tiedosta. Näkökulmasta riippuen asiantuntijuus voi muodostua yksilön, ryhmän tai tilanteen ominaisuuksista tai toisaalta näistä kaikista yhdessä. Asiantuntijuuden yhdistyminen tarkoittaa uudenlaista ja muuttuvaa asiantuntijuutta, jonka tavoitteena on pystyä huomioimaan tulevaisuuden haasteet ja siten vastata monimutkaistuvan yhteiskunnan haasteisiin. (Hirvonen 2009, 43; Peltonmäki ym. 2002, 89.)

Kun osaamista tarkastellaan työelämän kontekstissa, voidaan puhua osaamisesta, joka yhdistää yläkäsitteinä kvalifikaation, kompetenssin ja ammattitaidon käsitteet ja sisältää ammatillisen kasvuun ja kehittymiseen liittyvät prosessit. Työelämäosaamisella tarkoitetaan työntekijän tai työorganisaation menestymiseen tarvittavia taitoja, tietoja ja asenteita, jotka lisäävät yksilön ja organisaation joustavuutta vastata työelämän muutoksiin. (Hanhinen 2010, 49, 141–142.) Myös rekrytoijan ammattitaitoa voidaan tarkastella kuviossa 1 esitetyn työelämäosaamisen mallin mukaan.

Lähtökohtana mallissa on ammatillisen osaamisen tarve, eli kvalifikaatiot määrittyvät työelämästä (työorganisaatiosta ja työstä) käsin. Työntekijät vastaavat tähän ammatillisilla valmiuksillaan ja kyvyillään, toisin sanoen kompetenssillaan suorittaa tarvittava työtehtävä, jolloin osaaminen aktualisoituu ammattitaitona. Työorganisaatiot ja niiden jäsenet vastaavat toimintaympäristönsä haasteisiin, samalla vuorovaikutteisesti ja aktiivisesti kehittämällä omaa osaamistaan, toimintaansa ja toimintaympäristöään. (Hanhinen 2011, 6–8.) Ammattitaitoa voidaan ajatella työelämäosaamisen alueena, jossa kvalifikaatiot ja kompetenssi kohtaavat ja se näkyy taitavuutena työssä. Toteutuneen työtuotoksen päämääränä on täyttää organisaation työtavoite (Hanhinen 2010, 143).



Kuvio 1. Työelämäosaamisen malli (Hanhinen 2011, 7).

Rekrytoijien ammattitaitoa suhteessa formaalin rekrytointikoulutuksen puuttumiseen tai sen tarpeeseen ei ole aiemmin juuri tarkasteltu suomalaisessa tutkimusperinteessä, etenään kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Rekrytointiin liittyvissä tutkimuksissa mielenkiinto on kohdistunut useimmiten työnhakijan ominaisuuksiin ja rekrytointiprosessin kulkuun rekrytoijan ammattitaidon muodostumisen sijaan (ks. Chen ym. 2017; Lepistö & Ihantola 2018; Russell & Brannan 2016). Henkilöstöalan ammattilaisille suunnattua kirjallisuutta on kuitenkin runsaasti saatavilla (ks. Helsilä 2009; Salli 2014; Schults 2015; Soikkanen 2015). Muodollisen koulutuksen ja työssä tapahtuvan informaalisen oppimisen välistä suhdetta on syytä tarkastella, sillä elinikäisen oppimisen merkitys korostuu tulevaisuudessa. Esimerkiksi tekoäly ja digitalisaatio muuttavat lähes jokaisen työn sisältöä. (Kosonen 2018.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yksityisellä sektorilla rekrytointia työkseen tekevien henkilöiden näkemyksiä työstään ja siihen liittyvästä ammattitaidosta. Tutkimus analysoi sitä, millaisia merkityksiä rekrytoijat antavat muodolliselle rekrytointikoulutukselle tai sen puutteelle suhteessa työssä koettuun ammattitaitoon. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten muodollinen rekrytointikoulutus tai sen puute ilmenee rekrytoijien vastauksissa suhteessa rekrytoijan ammattitaitoon?
2. Miten rekrytoijat perustelevat muodollisen rekrytointikoulutuksen tarpeellisuutta tai tarpeettomuutta rekrytoijan työn näkökulmasta?

Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimusaineisto (N = 30) koostuu yksityisen sektorin henkilöstöalan ammattilaisten kirjoittamista tarinoista. Aineisto kerättiin tammi-maaliskuun 2019 aikana. Tutkimukseen vastanneet edustivat hyvin erikokoisia, pääosin rekrytointiin erikoistuneita yrityksiä. Kohderyhmän valinta perustui pääsääntöisesti rekrytointia työkseen tekevien henkilöiden tavoittamiseen eri puolilta Suomea. Rekrytoijat edustavat eri toimialoja, mutta tutkimustehtävän ja aineiston pienen koon kannalta on tarkoituksenmukaista tarkastella heitä yhtenä joukkona, eikä tässä tutkimuksessa sen vuoksi tehdä toimialakohtaista vertailua. Kahden kehyskertomuksen avulla varioitiin muodollisen rekrytointikoulutuksen yhteyttä koettuun ammattitaitoon. Kehyskertomukset pyrittiin pitämään lyhyinä ja yksiselitteisinä, sekä mahdollisimman neutraaleina, ettei vastauksia ennalta johdateltaisi. Aineiston keräämisessä käytettiin kahta Google Forms -lomaketta, joista yksi linkki oli kummallekin kehyskertomukselle. Linkkejä lähetettiin sähköpostitse kymmenittäin rekrytointialan yrityksiin eri puolille Suomea. Ne julkaistiin myös rekrytoinnissa työskentelevien suljetulla Facebook-sivustolla.

Saatekirjeessä kerrottiin lyhyesti, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja mitä eläytymismenetelmällä tarkoitetaan. Kirjeessä painotettiin osallistumisen täyttä anonymiteettia, eli vastaajilta ei kerätty henkilö- tai taustatietoja. Tähän ratkaisuun päädyttiin siksi, että tutkimuksessa tarkasteltiin rekrytoinnin parissa toimivien henkilöiden näkemyksiä ilmiöstä yleisellä tasolla. Tässä ta-

pauksessa sukupuoli, ikä tai työuran pituus eivät olleet merkittäviä tekijöitä tutkimuksen kannalta. Lisäksi kirjeessä kerrottiin, että aineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä. Sähköpostiviestien lisäksi rekrytoijia lähestyttiin puhelimitse osallistumismotivaation lisäämiseksi. Tutkimukseen osallistuneille valikoitui satunnaisesti vain toinen Google Forms -linkki, jolloin he eivät itse saaneet valita kumpaan kehyskertomusversioon kirjoittavat. Vastauksia kertyi tasaisesti kumpaankin kertomukseen.

Koska tutkimuksessa tarkasteltiin erityistä aluetta (rekrytointi) ja kertomukset kohdistettiin tietylle ammattiryhmälle (rekrytoijat), päätettiin kehyskertomuksissa sinutella vastaajaa kolmannen persoonan sijaan. Kehyskertomuksissa varioitavana tekijänä toimi se, oliko rekrytoija saanut muodollista koulutusta. Toisessa kehyskertomuksessa rekrytoija oli saanut koulutusta ammattitaitonsa tueksi ja toisessa koulutuksen puute johti puutteisiin työssä koetussa ammattitaidossa. Tällä tavoin saatuja vastauksia voidaan vertailla keskenään ja tarkastella, miten vastauksissa esiintyvät asiat ja teemat näyttäytyvät koulutustilanteen muuttuessa. Kehyskertomukset muotoiltiin seuraavanlaisiksi:

- A) Teet rekrytointia työkseksi. Kuvittele tilanne, että olet saanut työtehtäviisi sopivaa, muodollista koulutusta, joka antaa selkeät toimintamallit rekrytointiin. Tämän johdosta koet itsesi ammattitaitoiseksi. Kerro, miten tämä näkyy työssäsi käytännössä.
- B) Teet rekrytointia työkseksi. Kuvittele tilanne, ettet ole saanut työtehtäviisi sopivaa, muodollista koulutusta, joka antaisi selkeät toimintamallit rekrytointiin. Tämän johdosta koet ammattitaitosi puutteelliseksi. Kerro, miten tämä näkyy työssäsi käytännössä.

Kehyskertomuksissa vastaajia pyydettiin eläytymään ja kuvittelemaan kyseessä oleva tilanne ja muodostamaan vastaus siihen pohjautuen. Kehyskertomus antaa mahdollisuuden kirjoittaa vapaasti ilman valmiita vastausvaihtoehtoja. Vastauksia kertyi 15 kumpaankin kehyskertomusversioon. Rekrytoijien näkemyksiä tarkasteltaessa aineisto on riittävä, sillä samankaltaiset asiat toistuvat useammassa vastauksessa. Kun aineisto alkaa toistaa itseään, voidaan aineistoa ajatella olevan tarpeeksi (Eskola ym. 2017, 285). Tiedonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmä soveltui tutkimuksen luonteeseen, koska mene-

telmän avulla voi tarkastella esimerkiksi vastaajien asenteita, representaatioita ja ajattelun logiikkaa (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Sähköisesti kerätyn aineiston luotettavuuden arvioimisessa on syytä huomioida vastaajien täydellinen anonymiteetti, joka mahdollistaa vastaamisen myös niiltä, joille vastauslinkki ei alun perin oltu osoitettu. Sähköpostitse tapahtuva vastaajien houkuttelevuus osoittautui ajoittain haasteelliseksi. Usein vastaajiin otettiin yhteyttä myös puhelimitse motivoinnin lisäämiseksi, jolloin tutkija saattoi myös antaa äänensä tutkimukselle. Puheluista kävi ilmi sähköpostitse tapahtuvan lähestymistavan haasteellisuus, sillä viesti katoaa helposti muiden sähköpostien joukkoon, ja näin tutkimukseen osallistuminen jäi usein vain ajatuksen tasolle. Voi olla, että eläytymismenetelmä soveltuu paremmin henkilökohtaisesti tapahtuvaan aineistonkeruuseen, jolloin vastaajille on mahdollista kertoa menetelmästä kasvokkain ja kerätä vastaukset saman tien (Eskola, Nikanto & Virtanen 2018, 10). Tutkimusprosessin aikana tehtyjen havaintojen perusteella voidaan todeta, että eläytymismenetelmän tunnettavuus rekrytointialalla on hyvin vähäinen, sillä useampi kehyskertomukseen vastaaja kuuli menetelmästä ensimmäistä kertaa.

Aineistoa kertyi noin viisi sivua (fontti Calibri Light, fonttikoko 12 ja riviväli 1,5). Sanamäärä vastauksissa vaihteli 11 sanasta 165 sanaan vastausten keskipituuden ollessa 59 sanaa. Kaikkiaan aineistoa oli 1770 sanaa. Muutama vastaaja oli jatkanut kehyskertomusta tarinallisesti, mutta useimmissa vastauksissa oli lueteltu rekrytoijan ammattitaitoon ja koulutukseen liittyviä teki- jöitä lyhyesti ja ytimekkäästi. Vastausten pintapuolisuus tai stereotyyppisyys ei ole ongelma, kun tietoa etsitään stereotyyppioista ja sosiaalisesti jaetuista käsitteistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), kuten tässä tutkimuksessa tehtiin.

Aineiston analyysissä käytettiin laadulliselle tutkimukselle ominaista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, teemoittelua ja tyypittelyä. Sisällönanalyysin tarkoituksena oli järjestää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysin pääpaino oli aineistossa, ja siinä edettiin yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin, jolloin voidaan puhua myös induktiivisuudesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Aineisto teemoiteltiin ensin yhtenä kokonaisuutena ja jaettiin sen jälkeen kehystarinoiden mukaisesti kahteen ryhmään. Vas-

taukset nimettiin ja numeroitiin, jolloin muodollista rekrytointikoulutusta saaneet saivat etukirjaimen O (olet saanut muodollista koulutusta) ja numeron, esimerkiksi O8 ja toisen kehyskertomuksen vastaukset saivat kirjaimen E (et ole saanut muodollista koulutusta) ja numeron, esimerkiksi E11.

Teemoittelussa käytettiin värikoodeja, joiden avulla tarkasteltiin sitä, mitkä tekijät olivat liitettävissä suoraan rekrytoijien näkemyksiin muodollisen koulutuksen suhteesta ammattitaitoon. Tämän jälkeen tehtiin havaintoja muodollisen koulutuksen tarpeellisuudesta. Näistä päätelmistä koottiin kuvioita ja muodostettiin yläkäsitteitä (teemoja) vastauksissa esiintyville tekijöille. Kuvioissa oli kirjattuna määrällisesti, kuinka usein sama asia toistui vastauksissa. Analyysivaiheessa muodostettuihin teemoihin pystyi kuhunkin liittämään vähintään viisi tarinaa, mikä vahvisti osaltaan havaintoa aineiston kylläntymisestä.

Vastauksia peilattiin työssä oppimisen teemaan, erityisesti Hanhisen (2010) työelämäosaamisen malliin ja rekrytointiin liittyvään viitekehukseen. Lisäksi vastauksista muodostettiin kaksi tyyppitarinaa muodollisen rekrytointikoulutuksen merkityksestä koettuun ammattitaitoon. Tyyppitarinat laadittiin useamman eri vastaajan kertomuksia yhdistelemällä ja niihin tiivistettiin tyyppillisiä ilmaisuja yleisimmin toistuvista teemoista. Tyyppitarinoissa on joko saatu muodollista rekrytointikoulutusta ammattitaidon tueksi tai vastaavasti ei ole, jolloin ammattitaito koetaan puutteelliseksi. Näiden tyyppitarinoiden avulla vertaillaan, miten kehyskertomuksissa esitetty tilanne vaikuttaa kertomuksiin rekrytoijan ammattitaidosta. Suorien aineistositaattien lisäksi tyyppitarinat kuvaavat kerättyä aineistoa ja kertomusten ilmaisutapaa.

Tulokset

Ensimmäiseksi tarkasteltiin sitä, miten muodollinen rekrytointikoulutus tai sen puute ilmenee rekrytoijien vastauksissa suhteessa rekrytoijan ammattitaitoon. Aineistosta on löydettävissä rekrytoijan käytännön työhön olennaisesti liittyviä tekijöitä, joiden merkitys korostuu ammattitaidon kokemuksen näkökulmasta selkeästi. Näitä eri tekijöitä tarkasteltiin myös kehyskertomuksittain ja kolmanneksi verrataan kehyskertomusten tuottamia vastauksia toisiinsa aineistosta muodostettujen tyyppitarinoiden avulla. Tämän jälkeen

aineistosta etsittiin vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen, eli muodollisen rekrytointikoulutuksen kehittämisen tarpeeseen alan ammattilaisten näkökulmasta.

Aluksi tarkastelimme vastauksissa esiintyviä työelämän suunnasta asetettuja kvalifikaatioita, jotka kuuluvat osaksi rekrytointia. Aikaisemmin esitetystä työelämäosaamisen mallissa Hanhinen (2011, 7) määrittelee työelämäosaamisen keskeiset osatekijät seuraavalla tavalla. Kvalifikaatiot ovat työelämän suunnasta asetettuja työn vaatimuksia, joita työntekijän tulee hallita. Kompetenssi on yksilön kognitiivisiin kykyihin ja affektis-konatiivisiin valmiuksiin perustuva potentiaali suoriutua työn vaatimuksista. Ammattitaito on työntekijän työsuorituksessa realisoituvaa kvalifikaatioiden edellyttämää ja kompetenssin mahdollistamaa kyvykkyyttä. Mallin mukaisesti työntekijän ammattitaito ja kompetenssi kehittyvät kehämäisesti työsuorituksesta saatujen metakognitiivisten valmiuksien ja kokemusten reflektoinnin avulla, hänen soveltaessa ammatillisesta taitojaan ja tietojään eri työkontesteissa. (Hanhinen 2010, 144.) Vastauksissa kuvattiin rekrytointiprosessiin liittyviä tekijöitä, jotka yhdistetään koettuun ammattitaitoon merkityksenannoissa muodollisesta rekrytointikoulutuksesta.

Hakijaviestintä esiintyi noin puolessa (n = 16/30) vastauksista, ja sen tärkeyttä korostettiin vaikutuksella työnantajamielikuvaan: *Osaisin viedä prosessia läpi johdonmukaisesti huomioiden sekä toimeksiantajan, että hakijoiden tarpeet ja toiveet, oikeudet ja velvollisuudet.* (O10) – *Haasteita tuottaisi luultavasti myös hakijaviestintä, miten viestin hakijoille, millaisella aikataululla, mitä viestinnässä tulee huomioida ja tämän seurauksena luultavasti myös työnantajakuva kärsisi* (E12). Lisäksi hakijaviestintä liittyi markkinointikavien tuntemiseen: *Tunnen kanavat, joissa työnhakijoita kannattaa lähestyä ja joissa rekrytoivaa tahoja kannattaa tehdä näkyväksi* (O6). Haasteet hakijaviestinnässä voivat esimerkiksi hidastaa rekrytointiprosessia, mikä puolestaan voi vaikuttaa hakijan motivaatioon ja intoon organisaatiota kohtaan (Salli 2014, 10).

Lainsäädäntöön ja työehtosopimukseen liittyvä osaaminen esiintyi kolmasosassa aineistoa (n = 11/30): *Rekrytointiin ja erityisesti henkilöstövuokraukseen liittyy vahvasti myös työlainsäädännön sekä työehtosopimusten osaaminen* (E9). – *Pystyn viemään rekrytointia eteenpäin sekä ymmärrän*

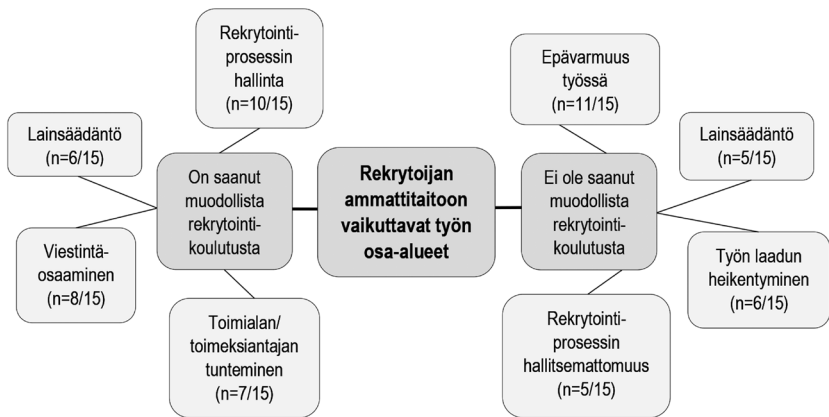
työehtosopimuksia sekä tarvittavaa lainsäädäntöä (O2). Työnhakijan oikeuksien turvaamiseksi tietyt lainsäädännön rekrytoinnille asettamat periaatteet ja säännöt ovat tarpeen. Rekrytoijan tulee kyetä perustelevaan kaikki rekrytointiprosessiin liittyvät ratkaisut. Työsuhdeasioiden taustalla on aina joukko velvoitteita, jotka täytyy tuntea ja joita pitää osata soveltaa. Esimerkiksi työmarkkinajärjestöt, alan julkaisut ja työsuojeluviranomaiset ovat tiedonlähteitä työsuhdeasioihin liittyvissä kysymyksissä. (Vaahtio 2007, 13, 101.) Aineistosta on pääteltävissä, että **toimeksiantajan ja toimialan tunteminen** henkilöstöhankinnassa korostuu etenkin silloin, kun yrityksen rekrytointi on ulkoistettu: *Ymmärrän eri aloja, jotta pystyn myös kyseenalaistamaan substanssiosaamista persoonan lisäksi* (O2).

Myös **sosiaalisen median merkitys** nousi esiin vastauksissa (n = 11/30). *Uudet someratkaisut rekrytoinnin markkinointikanavana* (O14) koettiin rekrytoijien vastauksissa tärkeinä ja toisaalta mahdollisina toteuttaa muodollisen koulutuksen kautta: *Rekrytointimarkkinoinnin eri keinot ja erilaiset haastattelumetodit olisivat asioita, joita olisi helppo opettaa koulutuksen kautta jo ennen rekrytoijan rooliin astumista* (O8). Havaintojen perusteella voidaan todeta sosiaalisen median ja oikeanlaisten hakukanavien hyödyntämisen kuuluvan yhä enemmän osaksi rekrytoijan työtä ja ammattitaitoa. Sosiaalinen media muuttaakin mahdollisuuksia markkinoida, analysoida ja toimia globaalisti (Kajala 2016, 216).

Kokemuksen kautta oppiminen mainittiin osassa (n = 8/30) vastauksia ja useimmiten koettiin, että muodollisen koulutuksen kautta voisi oppia työn kannalta oleellisia, rekrytointiprosessiin liittyviä taitoja, mutta ammattitaidon näkökulmasta kokemus näyttölee suurempaa roolia: *Rekrytoinnit ovat melko pitkälti ihmisten lukemista* (E15). – – *Ammattitaito tulee näkemykseni mukaan vain tekemisen kautta mutta vaikkapa yleinen rekrytointiprosessin kulku, työlainsäädäntö, rekrytointimarkkinoinnin eri keinot ja erilaiset haastattelumetodit olisivat asioita, joita olisi helppo opettaa koulutuksen kautta jo ennen rekrytoijan rooliin astumista* (O8). Vastausten perusteella kokemukset erilaisten ihmisten kanssa työskentelystä kehittävät rekrytoijan ihmistunte-
musta, ja näin ollen kokemuksen kautta oppiminen koettiin merkittävänä tekijänä. Ammattitaitoa kuvattiin monen tekijän kokonaisuutena: *Ammattitaito on kehittynyt työvuosien, kokemuksen, arviointimäärien, haastavien*

casien mutta myös kollegatyöskentelyn, asiakaspalautteen sekä koulutuksien kautta (O9).

Seuraavaksi aineistoa analysoitiin kehyskertomuksittain. Hanhisen mallin (2010) mukaisesti rekrytoija vastaa työn vaatimuksiin ammatillisilla valmiuksillaan ja kyvyillään eli kompetenssillaan. Osaaminen realisoituu ammattitaitona esimerkiksi työhaastattelutilanteessa. Kuviossa 2 on esitetty ammattitaitoon vaikuttavat työn osa-alueet, jotka muodostettiin kehyskertomusten tuottamista tarinoista.



Kuvio 2. Rekrytoijan ammattitaitoon vaikuttavat työn kvalifikaatiot suhteessa muodolliseen rekrytointikoulutukseen.

Vastauksissa, joissa rekrytoija on saanut muodollista rekrytointikoulutusta, esiintyi ammattitaitoon liitettyjä tekijöitä, joista muodostettiin neljä useimmin vastauksissa toistuvaa teemaa.

Rekrytointiprosessin hallinta mainittiin selkeästi useimmin (n =10/15). Muodollisella koulutuksella koettiin olevan rekrytointiprosessin kannalta suotuisa vaikutus, sillä sen nähtiin lisäävän työssä koettua varmuutta ja antavan valmiudet itsenäiseen päätöksentekoon: *Prosessit toimivat sujuvasti ja ehdokkaalle tulee olo, että häntä on kohdeltu kunnioittavasti. Itse tunnen, että pystyn ottamaan vastaan myös haastavimmat tilanteet, koska tunnen raamit, joiden sisällä saan toimia* (O6). – – *Omaan hyvän ammattietiikan, mikä näkyy haastatteluissa, arvioinnissa, testitulkinnoissa ja kokonaisuuden hallinnassa*

(O9). **Vuorovaikutustaidot työssä** koettiin hyvin tärkeäksi (n = 8/15). Erityisesti rekrytoijan ja hakijan välinen viestintä koettiin muodollisen rekrytointikoulutuksen saaneiden osalta sujuvaksi: *Kohtelen hakijakuntaa ammatillisesti ja arvostaan. Tunnistan hakijoiden vahvuusalueet ja potentiaalin sekä osaan myös tarvittaessa ohjata oikealle urapolulle* (O12). – – *Osaan viestiä hakijoille rekrytoinnin kulusta ja päätöksistä* (O13). Rekrytointiin liittyvän **lainsäädännön ja työehtosopimusten tuntemisen** koettiin (n = 6/15) olevan asioita, joita olisi mahdollista opettaa muodollisessa koulutuksessa: *Ymmärrän työehtosopimuksia, sekä tarvittavaa lainsäädäntöä, jotta pystyn luomaan työ sopimuksia työntekijöille* (O2). – – *Tärkeätä on se, että oma toiminta ja tehdyt ratkaisut ovat perusteltavissa* (O7). **Työnantajan ja toimialan tunteminen** nähtiin työssä ammattitaitoa lisäävänä tekijänä (n = 7/15): *Tunnen rekrytointiprosessin vaiheet ja etenemisen. Tunnen myös erilaisten tehtävien, organisaatioiden ja toimialojen erityispiirteet ja vaatimukset hyvin* (O12).

Useimmiten toistuvien työn osa-alueiden lisäksi aineiston analyysissä ilmeni muita vähemmän esiintyneitä tekijöitä, jotka muodollista koulutusta saaneet liittivät ammattitaitoon. Esimerkiksi hakijan potentiaalin tunnistaminen (n = 3/15) koettiin vahvuutena työssä: *Vältän virherekrytoinnit* (O14). – – *Tunnistan hakijoiden vahvuusalueet ja potentiaalin* (O12). Muodollista rekrytointikoulutusta saaneiden vastauksissa mainittiin myös markkinointikanavien ja sosiaalisen median hyödyntämisen (n = 4/15), liiketoimintaosaamisen (n = 3/15) sekä ammattieettisten periaatteiden tuntemisen (n = 2/15) olevan yhteydessä koettuun ammattitaitoon.

Vastauksissa, joissa rekrytoija ei ollut saanut muodollista rekrytointikoulutusta, esiintyi ammattitaitoon liitettyjä tekijöitä, joista muodostettiin myös neljä vastauksissa eniten esiintynyttä teemaa. **Työssä koettu epävarmuus** näyttäytyi suurimmassa osassa (n = 11/15) vastauksia. Epävarmuutta koettiin haastattelutilanteissa ja kysymysten laadussa, ja se ilmeni työnhallinnantunteen heikkenemisenä ja tarpeena kysyä jatkuvasti apua kollegoilta. **Lainsäädännön tai työehtosopimusten puutteellinen osaaminen** (n = 5/15) nähtiin koulutuksen puutteen vuoksi juridisena epävarmuutena haastattelutilanteissa: *Mitä juridisesti saa ja ei saa kysyä tai miten saisin hakijasta tietoa niin, että pystyisin arvioimaan hänen menestymistään tehtävässä* (E6). **Rekrytointiprosessin hallitsemattomuus** (n = 5/15) liitettiin osassa vastauksissa työn

luonteeseen. Työ pitää sisällään nopeita päätöksiä ja toisaalta mahdollisuutta hyödyntää omaa ammattitaitoa vapaasti: *Saatan välillä tehdä asioita omalla tyyllilläni, mikä voi olla kivaakin, kun kukaan ei ole asettanut rajoja* (E4). – – *Rekrytoijan toimikenttä on hyvin vapaa ja tilanteissa nopeasti muuttuva.* – – *Rekrytoijan pitää vaan usein luottaa siihen, että omat kysymykset siinä hetkessä riittävät arvioimaan kyseisen kandidaatin soveltuvuutta työyhteisöön ja pätevyyttä itse työtehtävään* (E1). Tehokkuus on tärkeää rekrytointiprosessissa, sillä hakijat tekevät nopeasti pitkälle meneviä johtopäätöksiä organisaatiosta, jolloin prosessin sujuvuus vaikuttaa hakijan työnantajamielikuvaan ja rekrytointiprosessin venyessä hakijan into ja motivaatio laskevat myös nopeasti (Salli 2014).

Työn laadun heikkeneminen ilmeni vastauksissa (n = 6/15) hakijoiden epätasa-arvoisena kohteluna rekrytointiprosessin edetessä, työn kuormituksen kasvaessa työtehon madaltumisena, kustannusten nousuna ja prosessin tehostomuutena. Huomionarvoista oli, että vastauksissa esiintyi rekrytoinnin oikeudenmukaisuus, joka on herättänyt tutkijoiden mielenkiinnon aikaisemminkin (ks. Bell, Wiechmann & Ryan 2006; Konradt ym. 2017; Messner, Wänke & Weibel 2011). Hakijoihin nähden oikeudenmukaisuutta kuvattiin seuraavasti: *Jokainen rekrytointiprosessi/haastattelu/hakijan käsittely tapahtuisi eri tavalla, mikä näkyisi siinä, että hakijat eivät saa samanlaista kohtelua, eivätkä hakijoiden vastaukset olisi millään tavalla verrannollisia toisiinsa ajattellen* (E7). – – *Tapa rekrytoida on hatara, epäröin tarvittavia tehtäviä tähän liittyen enkä osaa ajaa asioita loppuun saakka hakijakokemuksen kannalta suotuisasti* (E3).

Neljän teeman lisäksi aineistosta havaittiin ammattitaitoon liittyviä tekijöitä, jotka ilmenevät vain muutamissa vastauksissa. Intuitio esiintyi kahdessa vastauksessa (n = 2/15): *Rekrytoinnista tulee helposti intuitiooperusteista ja subjektiiviseen mututuntumaan pohjautuvaa ilman ns. valmiita, hyväksi koettuja strukturoituja kysymyspatteristoja* (E1). Aikaisemmissa rekrytointitutkimuksissa on tarkasteltu intuition käyttöä valintaprosessissa laajemminkin, joten sillä on oma roolinsa rekrytoinnissa (ks. Dane & Pratt 2007; Lodato, Highhouse & Brooks 2011; Löfberg 2014; Miles & Sadler-Smith 2014). Yhdessä vastauksessa muodollisen koulutuksen puute oli yhteydessä tietoteknisten taitojen puutteeseen: *Jos en olisi saanut työtehtäviini sopivaa koulutusta/pe-*

rehdytystä en ymmärtäisi sopivan it-järjestelmän merkitystä rekrytoinnissa, joten luultavasti ottaisin hakemuksia vastaan sähköpostitse, enkä tietäisi mitään tietosuojalaista tai gdpr-asetuksesta (E12). Kaiken kaikkiaan havainnoista voidaan päätellä, että muodollisen koulutuksen puuttuminen yhdistyy rekrytointiprosessin eri vaiheisiin, useimmiten työsuoritusta heikentävällä tavalla.

Kolmanneksi aineistosta muodostettiin kaksi tyyppitarinaa. Molemmissa tyyppitarinoissa kerrotaan muodollisen rekrytointikoulutuksen merkityksestä koettuun ammattitaitoon riippuen siitä, oliko rekrytoija saanut muodollista rekrytointikoulutusta vai ei. Tyyppitarinat on muodostettu yhdistämällä useita eri vastauksia. Niihin on tiivistetty kumpaankin kehyskertomukseen annetut vastaukset ja niissä yleisimmin toistuvien teemojen ilmaisutavat.

Ensimmäinen tyyppitarina kuvaa **muodollisen rekrytointikoulutuksen saamisen merkitystä koettuun ammattitaitoon** (n = 15):

Koulutuksen takia osaan tarvittavat rekrytointiprosessit. Ymmärrän liiketoimintaa kokonaisuutena. Minulla on jokin ”template” miten toimia, ns. raamit. Vahvempi teoriapohja, johon nojata paitsi prosessin läpiviennissä myös haastattelujen kuljettamisessa. Tiedän oikeuteni ja velvollisuuteni rekrytoijana, erityisesti haastattelua tehdessäni - mitä saan kysyä, mitä en. Toiminta perustuu koulutuksen myötä rationaalsiin ratkaisuihin, joita sovelletaan tilannekohtaisesti. Olen sanomisissani varma, osaan vastata napakasti ja nopeasti rekrytoivia esimiehiä mietityttäviin asioihin ja haastattelutyöni on asiantuntevaa, ja laadukasta asiassa pysyen.

Toinen tyyppitarina kuvaa **muodollisen rekrytointikoulutuksen puuttumisen merkitystä koettuun ammattitaitoon** (n = 15):

Asiantuntijahaussa saattaa oma ammattitaito olla puutteellinen ja se ehkä näkyy epävarmuutena ja kysymysten laadussa. Pystynkö tekemään tätä ja osoittamaan asiantuntijuuttani kandidaatille? Toisaalta mietin jatkuvasti, miten asiat kannattaisi tehdä, mikä olisiärkevintä ja tehokkainta ajankäytön kannalta? Aikaa kuluu asioiden selvittämiseen ja paljon päätöksiä siirtyy eteenpäin. Ammattitaidon puute heijastuu palvelun laatuun, eli rekrytointiprosessin laatuun. Rekrytointiprosessin aikana koulutuksen puutteen ja ammattitaidon puutteellisuuden vuoksi, en varmaankaan osaisi löytää hakijoiden joukosta haettuun tehtävään sopivaa henkilöä yhtä tehokkaasti kuin koulutettu ammattilainen.

Kehyskertomusten variaation myötä tyyppitarinoissa kuvataan rekrytointiprosessin kulkua eri tavoin. Ensimmäisessä tyyppitarinassa rekrytoija koee muodollisen rekrytointikoulutuksen kautta ymmärtävänsä rekrytointiprosessin kokonaisuutta lainsäädännön, liiketoiminnan ja haastattelutyön osalta. Rekrytoija pystyy luottamaan koulutuksessa saatuun teoriapohjaan ja soveltamaan sitä käytännön työssään asiantuntevasti. Jälkimmäisessä tyyppitarinassa rekrytoija epäroi omia kysymyksiään ja asiantuntijuuttaan haastattelutilanteissa. Tämä näkyy työn laadun heikentymisenä ja työnhakijoiden soveltuvuuden arvioinnissa. Selkeimmät erot tyyppitarinoissa liittyvät rekrytointiprosessin laadun määrittämiseen, sillä ensimmäisessä tarinassa toiminta perustuu rationaaliin ratkaisuihin, kun taas jälkimmäisessä rekrytoijan aikaa kuluu asioiden selvittelyyn ja ongelmiin päätöksenteossa.

Seuraavaksi aineistosta etsittiin vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen, eli miten rekrytoijat perustelevat muodollisen rekrytointikoulutuksen tarpeellisuutta tai tarpeettomuutta rekrytoijan työn näkökulmasta. Koulutusta puollettiin siitä näkökulmasta, että muodollisella koulutuksella olisi mahdollista antaa ymmärrystä tietyistä, rekrytointiprosessiin kuuluvista osista teoreettisesti. Tämä näkyisi rekrytointiosaamisen vahvuutena työnhakijan lisäksi asiakkaalle: *Vahvempi asiakkaan ohjaus prosessin edetessä (O5)*. Toisaalta muodollinen koulutus koettiin liian hitaana ja kankeana palvelemaan rekrytointialan vaatimuksia: *Muodollinen koulutus ei useinkaan toimi, koska rekrytoijana pitää osata kertoa tehtävästä ja työnantajasta. Eniten työssä on kyse siitä, miten osaat käsitellä ja ohjata ihmistä, jota haastattelet (E6)*. – – *En niinkään tiedä, tarvitseeko muodollisen koulutuksen tarjota selkeitä, valmiita toimintamalleja rekrytointiin, sillä nykypäivän rekrytointi on tässä työmarkkinatilanteessa hyvin paljon myös uusien toimintamallien kehittämistä sekä uusien ovien avaamista (E9)*. Aineistosta tehtyjen havaintojen perusteella voidaan todeta muodollisen rekrytointikoulutuksen kehittämisen olevan rekrytoijien näkökulmasta haasteellista, sillä koulutuksen sisällön tulisi uudistua jatkuvasti uusien toimintamallien ja työelämän mukana. Rekrytoinnissa on pitkälti kyse myös sosiaalisesta älykkyydestä, hyvästä ihmistuntemuksesta ja asiakaspalvelusta. Tämän tyyppisiä ihmissuhdetaitoja voi olla vaikea opetella tiettyjen formaalisten käytäntöjen ja oppien kautta.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten muodollinen rekrytointikoulutus tai sen puute voi liittyä rekrytoijan ammattitaitoon ja miten rekrytoijat perustelevat muodollisen koulutuksen tarpeellisuutta tai tarpeettomuutta. Vastausta etsittiin eläytymismenetelmää hyödyntäen. Aineisto ei ole laaja, mutta se tavoittaa hyvin rekrytointialan ammattilaisten näkemyksiä muodollisen rekrytointikoulutuksen tarpeista ja haasteista ja tämä tutkimus tuottaakin uudenlaista tietoa rekrytoijien ammattitaidon ja muodollisen koulutuksen suhteesta.

Tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että muodollisen koulutuksen myötä rekrytointiprosessin kokonaisuuden ajateltiin olevan hallinnassa ja vastaavasti koulutuksen puuttuessa työhön liitettiin epävarmuutta. Vastauksista hahmottui, että rekrytointiprosessi on monivaiheinen ja sisältää erilaisia ammattitaitoon yhdistettäviä työn osa-alueita, jotka voidaan nähdä työelämän suunnasta asetettuina työn vaatimuksina (Hanhinen 2010). Tuloksista on pääteltävissä, että muodollisen koulutuksen puuttuessa, rekrytointialalla ammattitaito muodostuu käytännönläheisesti näiden eri osa-alueiden hallinnasta (Kolb 1984, 21). Vastauksissa hakijaviestintä, työlainsäädäntöön ja työehtosopimukseen liittyvä osaaminen, sosiaalisen median hyödyntäminen työssä, toimeksiantajan ja toimialan tunteminen sekä kokemuksen kautta oppiminen liitettiin ammattitaidon kokemukseen muita tekijöitä useammin. Lainsäädännöllinen osaaminen ja rekrytointiprosessin hallinta mainittiin kummankin kehyskertomuksen vastauksissa rekrytoijan ammattitaitoon vaikuttavina työn osa-alueina.

Vastausten perusteella muodollinen rekrytointikoulutus voisikin tarjota lainsäädäntöön, rekrytointiprosessiin, vuorovaikutustaitoihin tai toimialan erityispiirteiden tuntemiseen liittyvää osaamista. Näin ollen muodollisen koulutuksen lisäarvo rekrytoijalle olisi ennen kaikkea työn osa-alueiden teoreettinen opiskelu ennen rekrytoijana työskentelyä. Toisaalta muodollisen koulutuksen myötä voidaan saavuttaa sellaisia valmiuksia, jotka nimenomaan mahdollistavat oppimisen jatkumisen työelämässä (Poikela 2002, 229; Poikela 2005, 11) ja myös teoreettista tietoa tarvitaan kokemustiedon muodostamiseen (Poikela & Nummenmaa 2002, 37).

Muodollisen rekrytointikoulutuksen mahdollisuudet ovat vastausten perusteella kuitenkin rajalliset. Työssä oppimisen ja ammattitaidon päivittämisen merkitys korostuu rekrytoijan ammatissa, johon ei ole tutkintoon valmistavaa koulutusta. Aineiston perusteella alakohtainen substanssiosaaminen edellyttää myös informaalia oppimista, vaikka muodollisen rekrytointikoulutus antaisi raamit ja pohjatiedon rekrytoijille. Tuloksista onkin nähtävissä, että muodollisen koulutuksen kehittäminen koetaan melko hyödyttömäksi, koska ammattitaidon nähdään muodostuvan pitkälti työssä tapahtuvan informaalisesta oppimisesta ja kokemuksen kautta (Kolb, Boyatzis & Mainemelis 2011). Eri aloilla on myös omanlaisensa käytännöt ja työolainsäädännölliset toimintaohjeet, jotka asettavat vaatimuksia ja odotuksia rekrytoijalle. Vastauksista havaittiin, että tarvittaessa rekrytointiosaamista ylläpidetään ja kehitetään erilaisten täydennyskoulutusten muodossa. Täydennyskoulutusten voidaan nähdä niin ikään asettuvan informaalin oppimisen alueelle, koska sitä säätelevät työn tekemisen tavoitteet ja se on sidoksissa ammatilliseen kehittymiseen (Poikela 2005, 11). Aineiston perusteella kehystettävissä kuvitellun muodollisen koulutuksen haasteena onkin erityisesti ajantasaisen ammatillisen tietotaidon tarjoaminen jatkuvasti uusiutuvalle rekrytointialalla.

On huomattava, että tässä tutkimuksessa vastaajina oli rekrytointeja työseen tekeviä henkilöitä. Rekrytointikäytännöissä on suuria eroja työelämän eri sektorien ja yksittäisten työpaikkojen välillä, ja monissa organisaatioissa ja yrityksissä rekrytointeja hoitavat esimerkiksi tulevan työntekijän kollegat tai esimiehet oman työnsä ohessa ilman erillistä perehdyttämistä rekrytointitehtävään. Heille rekrytointi saattaa olla yksi työn osa-alue siinä missä muutkin, jolloin he eivät välttämättä kohdistu resursseja rekrytointiprosessin kokonaisuuteen samaan tapaan kuin alan ammattilaiset. Tällaiset rekrytointia osana työtään tekevät henkilöt voisivat hyötyä muodollisesta rekrytointikoulutuksesta, kun informaalin oppimisen mahdollisuuksia on vähemmän. Muodollisen rekrytointikoulutuksen tarpeellisuutta puoltaa myös tässä tutkimuksessa esiin tullut oikeudenmukaisuuden näkökulma. Koulutuksella voitaisi esimerkiksi lisätä rekrytointeja tekevien tietämystä työnhakijoiden tasa-arvoisesta kohtelusta rekrytointiprosessissa (vrt. Nguyen, Allen & Godkin 2006).

Työelämä edellyttää työntekijältä uudenlaisia ominaisuuksia, joita ovat esimerkiksi moniammatillinen osaaminen, ongelmanratkaisukyky, itsenäisen tiedonhankinta ja soveltaminen, yhteistoiminta ja erityisesti kyky jatkuvaan oppimiseen. (Poikela & Nummenmaa 2002.) Rekrytointialalla työelämän muutokset näkyvät esimerkiksi siinä, että työnhakijat odottavat ja vaativat rekrytoijalta yhä enemmän ja työelämässä rekrytoijalta odotetaan liiketoimintaosaamisen ohella markkinoiden ja kuluttajien ymmärtämistä sekä uudenlaisten rekrytointimenetelmien hallintaa (Salli 2014; Österberg 2015, 91). Lisäksi digitalisoituminen tuo mukanaan uudenlaisia järjestelmiä, haku- ja arviointimenetelmiä sekä viestintäkanavia rekrytointiin (Kosonen 2018). Usein digitalisaation vaikutusta rekrytointiin kuvataan yksittäisten teknologiaratkaisujen ja -kehityksen kautta, vaikka kyse on työskentelykulttuuriin sekä työprosesseihin vaikuttavista kehityssuunnista ja trendeistä (Techam 2016).

Yhteiskunnan, työelämän ja koulutusjärjestelmien yleiset muutosprosessit vaikuttavat merkittävästi ammattikäytäntöjen ja koulutuksen kehittämisen ehtoihin (Hirvonen 2009, 43; Heikkilä 2006, 21; Kosonen 2018; Pelto-mäki ym. 2002, 89). Ammattitaidon oppimisen näkökulmasta muodolliseen koulutukseen liittyy monenlaisia haasteita. Koulutusjärjestelmässä ei pystytä tarpeeksi yksityiskohtaisesti ennakoimaan kaikkia ammattitaitotarpeita, joita tulevaisuuden työntekijät tulevat tarvitsemaan, vaan sen sijaan elinikäisen oppimisen taitojen merkitys korostuu. (Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 31.) Lisäksi koulutuksen kautta saatu tieto voi menettää arvoaan työelämässä, sillä se vanhenee nopeasti (Poikela & Nummenmaa 2002). Muodollinen koulutus ei myöskään yksinään tee kenestäkään asiantuntijaa, sillä asiantuntijuus alkaa kehittyä vasta työyhteisössä, käytännön ongelmanratkaisutilanteissa (Hakkarainen 2000). Koulutusta ja ammattikäytäntöjä tulisikin kehittää muutoksen ja elinikäisen oppimisen lähtökohdista.

Rekrytointitoiminta on esimerkki alasta, jolla ammatillisuuden tunnusmerkkejä vasta kehitetään. Rekrytoijan työssä, samoin kuin rekrytointiprosessien eri vaiheiden kehittämisessä kasvatustieteillä ja kasvatustieteellisellä koulutuksella voisi olla annettavaa, sillä moni kasvatustieteilijä työllistyy nykyisin rekrytointitehtäviin. Rekrytointien ulkoistaminen ja rekrytointiyriyten lisääntyminen, ja sen myötä rekrytointityön ammattimaistumi-

nen, mahdollistaa hedelmällisen alustan vahvistaa alan kasvatustieteellistä otetta. Jatkotutkimusaiheena kiinnostavaa olisikin tarkastella sitä, millaisia valmiuksia ja tukea kasvatustieteellinen koulutus antaa rekrytointitehtävissä toimimiseen sekä miten rekrytoijien koulutuksessa voisi hyödyntää kasvatustieteellistä tietoa. Rekrytointialalla korostuvat sosiaaliset taidot, vuorovaikutus ja viestintä sekä ihmistuntemus, joihin liittyvissä (työelämä)taidoissa kasvatustieteellinen koulutus voisi antaa rekrytointialalle suuntaavalle asiantuntijalle osaamista. Yksilöllisten tekijöiden ymmärtämisen lisäksi kasvatustieteilijällä on näkemystä yksilön ja yhteisön välisestä suhteesta, jolloin esimerkiksi soveltuvuutta organisaatioon voidaan arvioida. Näin ollen ihmistieteiden, kuten kasvatustieteiden, anti voi olla merkittävä rekrytointialalle, jonka toiminnan keskiössä on ihminen.

Lähteet

- Bell, B. S., Wiechmann, D., & Ryan, A. M. 2006. Consequences of organizational justice expectations in a selection system. *Journal of Applied Psychology* 91 (2), 455–466.
- Chen, C-C., Lee, Y-H., Huang, T-C. & Ko, S-F. 2017. Effects of stress interviews on selection/recruitment function of employment interviews. *Asia Pacific Journal of Human Resources* 57 (1), 40–56.
- Dane, E. & Pratt, M. 2007. Exploring intuition and its role in managerial decision making. *The Academy of Management Review* 32 (1), 33-54.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. *Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille*. Teoksessa: J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 266–293.
- Eskola, J., Nikanto, I. & Virtanen, S. 2018. *Eläytymismenetelmäaineistojen muuttuva luonne?* Teoksessa: J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmä tutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 9–20.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 84–98.
- Hanhinen, T. 2010. *Työelämäosaaminen: Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Tampere: Tampere University Press.
- Hanhinen, T. 2011. *Osaamisenhallinta on työelämän haaste ja valtti. Työpoliittinen aikakauskirja. Työ- ja elinkeinoministeriö (54)*. Helsinki: Edita Prima.
- Heikkilä, K. 2006. *Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

- Helakorpi, S. 2010. Työ ja ammattitaito. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu, 55–80.
- Helsilä, M. 2009. Henkilöstöasioita esimiehille. Helsinki: Otava.
- Hirvonen, E. 2009. Nuorisotyö sosiaalisen asiantuntijuuden areenoilla. Teoksessa S. Raitakari & E. Virokannas (toim.) Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 96. Jyväskylä: Gummerus, 41–62.
- Härmälä, V., Salminen, V., Lamminkoski, H. & Halme, K. 2020. Starttiraha ja rekrytointiosaaminen yrittäjyyden ja yritystoiminnan tukena. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2020:33.
- Kaijala, M. 2016. Rekrytointi: tehtävään vai yhtiöön? Helsinki: Alma Talent.
- Koivisto, K. 2004. Valitse oikein. Helsinki: Yrityskirjat.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kolb, D., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. 2011. Experiential learning theory: Previous research and new directions. Teoksessa R. J. Sternberg & L. Zhang (toim.) Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles. Lontoo & New York: Routledge.
- Konradt, U., Garbers, Y., Böge, M., Erdogan, B., & Bauer, T. N. 2017. Antecedents and consequences of fairness perceptions in personnel selection: A 3-Year longitudinal study. *Group & Organization Management* 42 (1), 113–146.
- Korhonen, V. 2005. Transferista transformatioon – oppimisympäristön merkitys. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press, 219–239.
- Kosonen, M. 2018. Koulutusjärjestelmästä kohti elinikäistä oppimista. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. https://www.sitra.fi/blogit/koulutus_jarjestelmasta-kohti-elinikaista-oppimista/ (Luettu 10.3.2019.)
- Lepistö, L. & Ihantola, E-M. 2018. Understanding the recruitment and selection processes of management accountants: An explorative study. *Qualitative Research in Accounting & Management* 15 (1), 104–123. Emerald Publishing Limited.

- Lodato, M. A., Highhouse, S. & Brooks, M. E. 2011. Predicting professional preferences for intuition-based hiring. *Journal of Managerial Psychology* 26 (5), 352–365.
- Löfberg, L. 2014. Rekrytoijan intuitio rekrytointiprosessissa: Fenomenologinen tutkimus. Lapin yliopisto. Hallintotiede/Johtamisen psykologia. Pro gradu -tutkielma.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. Lontoo: Routledge.
- Marsick, V. & Watkins, K. 2018. Introduction to the special issue: An update on informal and incidental learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education* 2018 (159), 9–19.
- Messner, C., Wänke, M. & Weibel, C. 2011. Unconscious personnel selection. *Social Cognition* 29 (6), 699–710.
- Miles, A. & Sadler-Smith, E. 2014. "With recruitment I always feel I need to listen to my gut": The role of intuition in employee selection. *Personnel Review* 43 (4), 606–627.
- Nguyen, N. T., Allen, C. L. & Godkin, L. R. 2006. Recruiters' assessment and use of social capital in résumé screening. *Journal of Applied Social Psychology* 36 (8), 1813–1832.
- Nyyssölä, K. 2003. Virallisen koulun ulkopuolella opitun tunnustaminen. *Kasvatus* 34 (5), 510–520.
- Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. (4). Helsinki: Yliopistopaino. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79932/tr04.pdf?sequence=1> (Luettu 11.3.2019.)
- Otala, L. 2018. *Ketterä oppiminen: Keino menestyä jatkuvassa muutoksessa*. Helsinki: Kauppakamari.
- Parjanne, M-L. 2004. Väestön ikärakenteen muutoksen vaikutukset ja niihin varautuminen eri hallinnonaloilla. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:18.
- Peltomäki, P., Harjumäki, P. & Husman, K. 2002. Muuttuva auttamistyön asiantuntijuus - kriisityön ja työterveyshuoltotoiminnan tarkastelua. Teoksessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) *Asiantuntijuuden areenat*. Jyväskylä: Kopijyvä, 81–103.

- Peltonen, J. Työvoiman hankinta toimipaikoissa vuonna 2019. TEM-analyysyjä 103/2020.
- Poikela, E. 2002 Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 229–246.
- Poikela, E. 2005. Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatust. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. & Nummenmaa, A-R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka - teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press, 33–52.
- Russell, S. & Brannan, M. 2016. Getting the right people on the bus: Recruitment, selection and integration for the branded organization. *European Management Journal* 34 (2), 114–124.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>. (Luettu 20.3.2019.)
- Salli, M. 2014. Loista rekrytoijana: Hoida kosiomatka tyylillä. Helsinki: Kauppakamari.
- Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 7–14.
- Schults, C. 2015. Reinventing HR field book. Randburg: Knowres Publishing.
- Schultz, C. & Van der Walt, H. 2015 Reinventing HR. Strategic and organisational relevance of the human resources function. ProQuest Ebook Central. Randburg: Knowres Publishing.
- Soikkanen, K. 2015. Suorahaku. Helsinki: Tietosanoma.
- Techam, M. 2016. Digitalisaation vaikutus rekrytointiin. Tuloksellisen rekrytoinnin opas. Modernin rekrytoijan selviytymisopas muuttuvaan maailmaan. ManpowerGroup. http://tietopankki.manpower.fi/hubfs/Tuloksellinen_rekrytointi/ManpowerGroup-Tuloksellisenrekrytoinnin-opas.pdf?t=1505457054001 (Luettu 22.3.2019.)

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uud. p.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 20.3.2018.)
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2008), 130–154.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Taitava Keski-Suomi -tutkimus: Osa 1, Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vaahtio, E. 2007. Pestaa paras: Rekrytoinnin opas esimiehelle. Helsinki: Editat.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. “Työ tekijäänsä neuvoo”. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39 vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 156–177.

IV

Yhteenveto

Suuntaviivoja eläytymismenetelmätutkimusten luotettavuuden arviointiin

Anna Rytivaara & Johanna Lätti & Saaga Härkönen & Anna Wallin

Johdanto

Eläytymismenetelmä on laadullinen tutkimusmenetelmä, minkä vuoksi eläytymismenetelmätutkimuksen luotettavuuteen liittyvät kysymykset ja ongelmakohdat ovat pitkälti samoja kuin yleisesti laadullisessa tutkimuksessa. Joskus laadullisesta tutkimuksesta saatetaan esimerkiksi esittää, ettei sen tarkoitus ole pyrkiä yleistettävyyteen ja vedotaan esimerkiksi aineiston pieneen kokoon. Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä ei kuitenkaan tulisi pelkistää vain aineiston kokoon tai edustavuuteen liittyväksi kysymykseksi (esim. Alasuutari 2000; Carminati 2018; Merriam & Tisdell 2016), vaan myös laadullisella aineistolla on mahdollista löytää yksityisestä yleinen (Merriam & Tisdell 2016).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyen on esitetty lukuisia kriteeristöjä (esim. Lincoln & Guba 1985; Merriam & Tisdell 2016; Patton 2015;

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 313–338

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

Tracy 2010), joita tutkija voi halutessaan soveltaa myös eläytymismenetelmä-tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Niihin sisältyy esimerkiksi aineiston kokoa ja riittävyttä, havaintojen uskottavuutta ja sovellettavuutta sekä tiedon luonnetta koskevat pohdinnat (esim. Merriam & Tisdell 2016, Patton 2015). Eläytymismenetelmän käyttöön liittyy kuitenkin myös omia erityispiirteitään, kuten kehyskertomusten variointi, tarinallisuus ja kokeellista otetta jäljittelevä tutkimusasetelma (Wallin, Koro-Ljungberg & Eskola 2019). Kokosimme tätä lukua varten kirjan artikkeleista luotettavuuteen liittyviä tekijöitä, joita käsittelemme neljän toisiinsa kytköksissä olevan käsitteen kautta: uskottavuuden, johdonmukaisuuden, siirrettävyyden ja etiikan (Merriam & Tisdell 2016). Artikkeleista poimitut esimerkit tuovat esille laajan kirjon erilaisia ratkaisuja ja konkretisoivat osaltaan käsitteiden soveltamista eläytymismenetelmällä tehtävissä tutkimuksissa.

Lopuksi vedämme havaintomme yhteen pyrkimyksenämme antaa joitain suuntaviivoja eläytymismenetelmätutkimusten luotettavuuden arviointiin. Artikkelissa esitettyjen näkökulmien on tarkoitus toimia keskustelun avauksena ja kysymysten herättelijänä, ei niinkään ennalta annettuna ja tyhjentävänä kriteeristönä, jota eläytymismenetelmää hyödyntävissä tutkimuksissa tulisi noudattaa. Toivomme, että artikkeli rohkaisee menetelmää käyttäviä tutkijoita pohtimaan luotettavuuteen liittyviä valintoja ja siten edistää korkealaatuista eläytymismenetelmätutkimusta.

Uskottavuus

Uskottavuuden (*credibility*) kriteeri tarkoittaa sitä, että aineisto vastaa tutkimukseen osallistujien todellisuutta ja että tutkimuksen tulokset ovat todellisia (Lincoln & Guba 1985; Merriam & Tisdell 2016). Laadullisessa tutkimuksessa uskottavuus on korvannut perinteisen validiteetin käsitteen, koska laadullisessa tutkimuksessa todellisuus nähdään holistisena ja muuttavana, jonka vuoksi todellisuutta ei pystytä koskaan kokonaisuudessaan vangitsemaan (Merriam & Tisdell 2016). Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaankin usein ihmisten konstruktioita todellisuudesta, kuinka he rakentavat merkityksiä ja ymmärtävät ilmiöitä. Tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi

tutkijan tulisi siis pohtia kuinka omassa tutkimuksessaan pystyisi pääsemään mahdollisimman lähelle näitä konstruktioita.

Tutkimuksen uskottavuuden parantamiseksi voidaan käyttää esimerkiksi triangulaatiota tai kristallisaatiota (*crystallization*) (Ellingson, 2008; Merriam & Tisdell 2016; Tracy 2010) eli erilaisten menetelmien tai aineistolähteiden yhdistämistä. Tällöin voidaan esimerkiksi vertailla havainnointiaineistosta tehtyjä päätelmiä haastatteluaineistosta tehtyihin päätelmiin, tai katsoa, miten eri ryhmien samoihin kehyskertomuksiin kirjoittamat vastaukset eroavat toisistaan tai rikastuttavat toisiaan. Tutkija voi myös pyytää vastaajia kommentoimaan aineistosta tehtyjä tulkintoja (*member check, member reflection*) (Merriam & Tisdell 2016, 215–220; Tracy 2010). Tällöin on muistettava pitää mielessä, että eläytymismenelmässä on kyse siitä, kuinka ihmiset ymmärtävät ja tulkitsevat tutkittavaa ilmiötä, joten heidän reflektionsa saattavat tuoda esille vielä uusia tulkintoja ilman että alkuperäiset tulokset olisivat “väärää”.

Käsitlemme seuraavaksi tarkemmin kolmea erityisesti eläytymismenelmätutkimuksen uskottavuuteen liittyvää tekijää, aineiston keräämistä, aineiston kokoa ja kehyskertomusten muotoilua. Nämä on tärkeä huomioida jo suunnitteluvaiheessa, koska esimerkiksi huolimattomasti muotoiltu kehyskertomus ei välttämättä tuota aineistoa, jolla voitaisiin vastata tutkimuskysymyksiin.

Aineiston keräämistapa

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista on se, millä tavoin eläytymismenettelmäaineiston kerää. Laadukkaan eläytymismenettelmäaineiston voi kerätä sekä kasvokkain että sähköisillä työkaluilla. Keräämistä valitessa tutkija joutuu pohtimaan, mikä on paras tapa tavoittaa riittävä määrä toivotunlaisia vastaajia ja kuinka heidät saa motivoitua kirjoittamaan. Perinteinen tapa kerätä kirjoitelmia kasvotusten joko ryhmä kerrallaan tai yksittäisiä osallistujia lähestymällä on ollut varsin varma tapa saada kokoon kymmeniä vastauksia suhteellisen lyhyessä ajassa (Eskola ym. 2017; Nikanto & Eskola 2018). Kasvotusten tapahtuvassa tilanteessa onkin kokemusten mukaan helpompaa ohjeistaa vastaajat ja saada heidät eläytymään tilanteeseen, mutta tällöin vastausaika on usein rajattu ja vastaukset kirjoitetaan käsin. Lisäksi

kasvokkaisen aineistonkeruun etu tutkimuksen luotettavuuden kannalta on, että siinä voidaan varmistaa, että vastaaja kuuluu valittuun kohderyhmään.

Sähköisesti on teoriassa helppoa lähettää linkki kehyskertomukseen esimerkiksi sähköpostilistojen kautta sadoille vastaanottajille, mutta vastausten saaminen on huomattavasti vaikeampaa kuin kasvotusten. Esimerkiksi tässä teoksessa Haapajarvi ym. lähettivät e-lomakekyselyn sähköpostilla 209 henkilölle, joista 41 vastasi ja näistäkin neljä vastausta piti hylätä. Kirjoittajien kokemusten mukaan aineiston kerääminen sähköpostilla vaatiikin suuren kohdejoukon riittävän aineiston varmistamiseksi. Myöskään vastaajien kuulumista valittuun kohderyhmään ei voida varmistaa. Esimerkiksi sosiaalisen median ryhmissä jaettuun vastauslinkkiin voi periaatteessa vastata kuka tahansa, varsinkin kun taustatietoja ei yleensä kerätä. Tällöin jää sekä tutkijan että lukijan arvioitavaksi, miten hyvin tulokset edustavat tarkoitettua vastaajajoukkoa näkemyksiä. Vastaajan kannalta sähköisen keruutavan hyvänä puolenä voidaan pitää sitä, että vastaaja saa itse päättää, kuinka kauan käyttää vastauksensa kirjoittamiseen. Sen sijaan kirjoitelmien pituuteen tai sisältöihin ei keruutavalla, kasvotusten tai sähköisesti, vaikuttaisi olevan vaikutusta. Erilaisten aineistonkeruutapojen ja -tilanteiden merkitystä ovat pohtineet tässä teoksessa tarkemmin esimerkiksi Klinge ym.

Aineiston koko

Aineiston riittävää kokoa arvioitaessa kylläntymisen käsite (Eskola & Suoranta 1998) on edelleen relevantti. Aineiston kylläntyminen tai saturaatio tarkoittaa eläytymismenetelmän kohdalla tilannetta, jossa uudet tarinat eivät enää tuota oleellisesti uutta sisältöä tai uusia näkökulmia eivätkä muuta aineistosta tehtyjä luokitteluja. Aineistoa pidetään yleensä siis riittävänä, kun tarinoissa alkavat toistua samat asiat tai “[k]un aineistosta on hahmotettavissa suurempia kokonaisuuksia, joihin uudet vastaukset tuovat vain vahvistusta.” (Eskola ym. 2017, 285). (Ks. eläytymismenetelmän saturaatiopisteestä tarkemmin Wallin ym. 2019). Tällöin voidaan ajatella, että aineisto kertoo riittävän kattavasti tutkittavasta ilmiöstä, eikä edusta vain satunnaista ja yksittäistä näkökulmaa aiheeseen. Kylläntymisen kriteeri on aineistoa keräävälle kuitenkin laiha ohjenuora, kun tutkija yrittää arvioida, montako

kertomusta pitäisi suunnilleen saada kokoon. Aiemmissa eläytymismenetelmätutkimuksissa (Eskola, Mäenpää & Wallin 2017; Eskola, Nikanto & Wallin 2018; Nikanto & Eskola 2018) aineiston kokoa on kuvattu lähinnä vastaajien määrän kautta, ja vähimmäisvastaajamääränä on pidetty yleensä 15–25 tarinaa jokaista kehystomuksen variaatiota kohden, eli tutkimukseen voisi riittää 30 kertomusta.

Tässä teoksessa vastaajien ja siten tässä tapauksessa myös vastausten määrä vaihteli 27:n ja 64:n välillä. Vastausten määrä ei kuitenkaan suoraan kerro aineiston koosta tai laadusta, sillä monessa tutkimuksessa niiden pituus vaihteli huomattavasti. Lyhimmät vastaukset saattoivat olla vain muutaman virkkeen pituisia, kun taas pisimmät olivat useamman sivun mittaisia. Keskimäärin monisanaisimmat vastaukset kerättiin tässä tapauksessa ensihoitajilta ja kättilöiltä (Hänninen ym. keskipituus 203 sanaa) ja perusopetuksen opettajilta (Wihersaari ym. keskipituus 157 sanaa) ja lyhimmät nuorimmilta vastaajilta, neljäsluokkalaisilta (Toriseva ym. keskipituus 56 sanaa) ja kahdeksaluokkalaisilta oppilailta (Nieminen ym., keskipituus 65 sanaa). Aineistojen koossa myös sanamäärillä mitattuna oli huomattavaa vaihtelua 1770 sanasta 6330 sanaan.

Myös saman vastaajaryhmän välillä on toisinaan eroja aineiston koossa, kuten teoksen rekrytointialan ammattilaisilta kerätyissä aineistoissa. Rekrytointipäätösten riskejä tarkastelevassa tutkimuksessa Silfversten ym. kuvaavat, että kertomukset olivat ”eläytymismenetelmätarinoiksi poikkeuksellisen pitkiä, asiallisia ja monipuolisia tarinoita, joissa vastaajat kuvaavat laajasti rekrytointipäätökseen vaikuttavia tekijöitä.” Vastausten keskipituus oli 141 sanaa. Sen sijaan kahden muun tutkimuksen rekrytoijilta kerätyt aineistot olivat huomattavasti suppeampia: Klengen ym. aineistossa kertomusten keskipituus oli 59 sanaa ja Rahkolan ym. aineistossa 83 sanaa. Osa vastauksista oli kirjoitettu ranskalaisin viivoin. Toisaalta lyhyet ja pintapuolisetkin vastaukset voivat vahvistaa tehtyjä luokitteluita ja tulkintoja, etenkin kun tutkitaan stereotyyppisiä ja sosiaalisesti jaettuina käsityksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), ja siten vahvistaa tulosten uskottavuutta.

Määrälliset ohjeistukset ovatkin aina viitteellisiä, ja suoraviivaisia suosituksia on mahdoton antaa. Vastaajien määrää koskevilla suosituksilla pyritään varmistamaan aineiston kattavuus ja riittävä hajonta, mutta niiden mu-

kaiset aineistotkin voivat joskus jäädä suppeiksi, jos vastaajina on esimerkiksi lapsia. Tämän vuoksi aineiston koon kuvauksessa vähintään yhtä olennaista kuin vastausten määrä on myös aineiston sanamäärä, sillä kuten tämänkin kirjan artikkeleiden kohdalla, yksittäisten kertomusten pituus vaihtelee yhdestä lauseesta useiden sivujen pituisiin kertomuksiin (taulukko 1). Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston laajuutta kuvatessa voisikin olla järkevää ilmoittaa sekä aineiston vastaajien määrä, koko aineiston sanamäärä, että ehkä myös kirjoitelmien pituuksien hajonta sanoina (esim. 11–165 sanaa).

Joskus voi olla kiinnostavaa valita mukaan erilaisia vastaajaryhmiä ja tarkastella, eroavatko tarinat ryhmien välillä. Ongelmaksi saattaa kuitenkin nousta aineiston liian pieni koko tällaisten vertailujen tekemiseen. Jos eri vastaajaryhmissä on osallistujia parhaimmillaankin joitakin kymmeniä, voidaanko luotettavasti sanoa jotakin näiden eroista? Tässä teoksessa esimerkiksi Silfverstenin ym. tutkimuksen osallistujia on valittu eri tieteenaloilta, kasvatustieteistä ja kauppatieteistä. Vaikka olisi kiinnostavaa tarkastella esimerkiksi sitä, eroavatko kasvatustieteilijöiden näkemykset muiden alojen vastaajista, tässä yhteydessä on päädytty ratkaisuun käsitellä vastaajia yhtenä joukkona. Tutkimuksesta voi kuitenkin saada viitteitä siitä, kannattaisiko lisätutkimusta tehdä vertailuasetelmasta käsin.

Lopulta aineiston riittävä koko määräytyy aina sen mukaan, voidaanko aineistolla vastata tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tarkoitus, tutkimusongelma ja aineiston laatu määrittävät sen, paljonko aineistoa on tarpeeksi. Jos on tarkoitus kerätä aineistoa esimerkiksi kahdelta tai kolmelta eri ryhmältä, tarvitaan enemmän vastaajia kuin jos yhden ryhmän kaikkia osallistujia pyydetään vastaamaan kahteen eri kehyskertomukseen. Olennaiseksi kriteeriksi muodostuukin aineiston sisältö: kooltaan pienikin aineisto voi olla merkityksiltään ja sisällöltään hyvinkin rikas tai vastaavasti suuri otos pinnallinen. Esimerkiksi kymmenen haastattelun aineistosta on mahdollista nimetä tuhansia eri merkityksiä (Belt & Belt 2017). Eläytymismenetelmässä riittävän aineiston kylläntymispiste määräytyneekin vastaajien määrän, kirjoitelmien pituuden ja aineiston sisällön välisessä suhteessa. Näin pyritään varmistamaan aineiston ja vastaajien todellisuuksien vastaavuus eli se, että aineisto kuvaa mahdollisimman laajasti vastaajien erilaisia tapoja käsittää tutkittava ilmiö.

Kehyskertomusten muotoilu

Eläytymismenetelmän kohdalla kehyskertomusten muotoilu on avainasemassa. Onnistunut aineisto edellyttää, että kehyskertomus johdattaa vastaajat kirjoittamaan tutkittavana olevasta ilmiöstä ja että pystyvät samaistumaan kuvattuihin tilanteisiin. Kehyskertomus tulee laatia niin, että lukijat ymmärtävät sen helposti: käytettävän kielen on oltava sellaista, että vastaajat ymmärtävät sitä ja sanasto on kohderyhmälle tuttua (vrt. erityissanasto). Kehyskertomus onkin suhteutettava vastaajien kuvittelu- ja kirjoittamiskyvyn mukaan, jolloin etenkin lasten tai muiden erityisryhmien kohdalla on huolehdittava siitä, että käytetyt käsitteet ovat ymmärrettäviä. Kieli voi vaikuttaa aineistoon myös silloin, jos aineisto kerätään muulla kuin vastaajien äidinkielellä (esim. Rytivaara ym. 2019). Tarvittaessa kehyskertomukset ja vastaukset voidaan kääntää vastaajaryhmän käyttämälle kielelle (Posti-Ahokas 2013).

On myös tärkeää huomioida kehyskertomuksissa käytettävien sanojen merkitys vastauksiin. Sanavalinnoilla voidaan ohjata vastaajan tarinaa tiettyyn suuntaan, ja tutkijan olisikin tärkeää olla tietoinen siitä, miksi on valinnut juuri kyseiset sanat ja minkälainen vaikutus niillä saattaa olla vastauksiin. Aina ei ole myöskään helppoa löytää sanoille vastapareja: hyvä/huono tai onnistunut/epäonnistunut ovat helppoja valintoja mutta entä jos adjektiivina onkin esimerkiksi ”loistava” – mikä olisi sen vastakohta? Hyvänä esimerkkinä tästä on Nuikkisen (2009, 188) tutkimus, jossa on yksittäisten sanojen sijaan mietitty kertomuksessa käytettyjen ilmaisujen merkitystä laajemmin, ja sitä kautta laadittu kertomukselle vastakohta:

- A) Työkaverin uudessa työpaikassa toiminta sujuu loistavasti, yhteistyö toimii ja henkilökunta tulee mielellään töihin. Lapset ja henkilökunta ovat ihan samanlaisia kuin muuallakin. Työkaveri kertoo kokemuksistaan uudessa koulussaan:
- B) Työkaverin uudessa työpaikassa toiminta takkuilee, henkilökunta riitelee ja voi huonosti. Ei huvita mennä aamulla töihin. Lapset ja henkilökunta ovat ihan samanlaisia kuin muuallakin. Työkaveri kertoo kokemuksistaan uudessa koulussaan:

Sanavalintojen ja kielen lisäksi kehyskertomusten muotoilussa tulee miettiä, kenen näkökulmasta tarinat kirjoitetaan. Suurimmassa osassa tämän teoksen kehyskertomuksia vastaajia sinuteltiin ja ohjattiin kirjoittamaan kertomus

ikään kuin omasta subjekti-asemasta käsin eläytymällä tilanteeseen. Tällaisissa kehyskertomuksissa käytettiin verbejä kuten ”opetat”, ”toimit”, ”osallistuit”, jolloin asemoinnista tulee henkilökohtaisempi. Näissä tapauksissa vastaajat toimivat itse ammattilaisina siinä työssä, jota kehyskertomuksen tilanne kuvaa. Tilanteeseen eläytyminen saattoi siten olla heille helpompaa, vaikka osallistujat eivät varsinaisesti työssään olisikaan vastaavaa kokeneet tai ennen pohtineet. Muutamissa kehyskertomuksissa käytettiin kolmatta persoonaa eli vastaaja etäännytettiin pohtimaan tilannetta kuvitteellisen henkilön asemasta käsin. Kolmannen persoonan käyttö onkin eläytymismenetelmälle tyypillisempi tapa (Wallin ym. 2019).

Lisäksi kaikissa tämän teoksen kehyskertomuksissa on käytetty sukupuolineutraalia toimijaa tai nimeä, jolloin vastaaja voi mahdollisimman avoimesti ja vapaasti muodostaa oman tulkintansa ja kertomuksensa. Etäännyttäminen kolmanteen persoonaan on erityisen toimiva ratkaisu esimerkiksi arkaluontoisen tai mahdollisesti epämurkavia tunteita herättävän aiheen kohdalla. Esimerkiksi Niemisen ym. artikkelissa tutkittu nuorten kokemus seksuaalinen häirintä verkossa on aiheena sellainen, jossa nuoren on turvallisempaa kuvitella tapahtunut jonkun toisen näkökulmasta kuin kuvitella itsensä tilanteeseen. Kolmannen persoonan käyttö voi olla myös hyödyllistä silloin, jos tutkitaan aihetta, josta vastaajalla ei ole kokemusta, koska sinuttelu voi johtaa kirjoittajan luulemaan, että kirjoituksen pitäisi perustua vastaajan omakokemuksiin (Eskola ym. 2017).

Tutkimuskysymykset määrittävät sen, pyydetäänkö vastaajaa kuvailemaan jotakin tapahtumaa tai tilannetta, syitä tai seurauksia tai sitä, miten itse tai kolmas persoona toimii tai tuntee (Taulukko 1). Joskus voi olla vaikeaa laatia sellainen kehyskertomus, joka ei ole liian väljä eli antaa vastaamiselle selkeät raamit mutta joka jättää mahdollisimman paljon tilaa osallistujien omille merkityksenannoille ja tulkinnoille. Esimerkiksi Niemisen ym. tutkimuksessa päädyttiin ratkaisuun, että tilanteen kulku kuvailtiin melko tarkasti, mutta kehyskertomuksessa ei määritelty tarkkaa tapahtumapaikkaa, henkilöiden sukupuolta tai ikää eikä määrättyä sosiaalisen median alustaa. Näin pyrittiin jättämään tilaa nuorten omalle kerronnalle.

Kehyskertomusten laatimisessa myös niiden sisältämien taustaoletusten kriittinen tarkastelu ja huomioiminen ovat osa tutkimuksen luotettavuutta.

Teoksen tematiikan mukaisesti useassa kehyskertomuksessa on esimerkiksi kyse ammatillisesta onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Ammatillisen identiteetin kannalta kiinnostavaa on, mitkä tekijät edesauttavat tai estävät ammatillista onnistumista. Esimerkiksi Wihersaaren ym. tutkimuksessa kehyskertomukseen sisältyy oletus, että opettajan ammatillisen onnistumisen tunteen kannalta on olennaista, että hänen on mahdollista antaa oppilaalle tämän tarvitsemaa tukea. Opettajan tyytyväisyys työviikkoon kytketään tähän tuen antamiseen ja sitä kautta ammatilliseen onnistumiseen. Huolenpitoon, hoivaan ja kasvatukseen liittyvissä työtehtävissä ammatilliseen identiteettiin kytketään näin ollen ajatus siitä, että henkilö kykenee toimimaan kasvatettavien kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Suunnitteluvaiheen lisäksi taustaoletukset on tärkeä ottaa huomioon aineistoa analysoitaessa, jolloin kannattaa tarkastella, miten oletukset ovat mahdollisesti vaikuttaneet kertomuksiin ja miten ne mahdollisesti vaikuttavat tuloksiin.

Kehyskertomusten muotoilun onnistumista kannattaa usein testata etukäteen pienellä vastaajajoukolla, jotta voidaan arvioida, tuottavatko ne aineistoa, jolla voidaan vastata tutkimuskysymyksiin. Esimerkiksi tässä teoksessa Haapajärven ym., Hännisen ym., Kallosen ym., Silfverstenin ym. ja Wihersaaren ym. tutkimuksissa kehyskertomusten toimivuutta testattiin etukäteen, ja Wihersaaren ym. tutkimuksessa niitä muokattiin saadun palautteen mukaisesti.

Taulukko 1. Aineistojen koko teoksen artikkeleissa.

	Osallistujat (n)	Tutkimuskysymykset	Aineiston sanamäärä ja hajonta	Keskipoitus (s.)	Taustamuuttujat (kyllä/ei)
Auvinen ym.	39	1. Millaisia merkityksiä kahdeksaluokkalaiselle kouluyhteisölle? 2. Millaisia merkityksiä kahdeksaluokkalaiselle kouluyhteisöön kuuluminen kokemukseksi?	3821 s. Yhdestä virkkeestä puolentoista sivun pituisiin vastauksiin.	98	ei
Haapajärvi ym.	41/37	1. Millaisia mielikuvia työnhakijalle syntyy yrityksestä rekrytoijan käytöksen perusteella opiskelijoiden vastauksissa? 2. Miten rekrytoijan käytös ja siitä syntyneet mielikuvat ovat yhteydessä työnhakijan päätökseen ottaa työtarjous vastaan opiskelijoiden vastauksissa?	3174 s. Lyhin vastaus 17 sanaa, pisin 198 sanaa.	86	ei
Hänninen ym.	34	1. Millaiset tekijät voivat johtaa suunnittelemattomaan sairaalan ulkopuoliseen synnytystilanteeseen? 2. Millainen merkitys ensihoitajien ja kättöiden ammatillisella osaamisella on suunnittelemattoman sairaalan ulkopuolisen synnytystilanteen hoitamisessa?	6906 s. Lyhin vastaus 51 sanaa, pisin 554 sanaa.	203	kyllä
Kallinen ym.	45/44	1. Millaisia merkityksiä yliopisto-opiskelijat tuottavat opetusluonnitelman omistajuudelle? 2. Millaisia merkityksiä yliopisto-opiskelijat antavat osallisuudelle ja osallistumattomuudelle nykyhetkessä ja tulevaisuudessa?	5782 s. Lyhin vastaus 41 sanaa, pisin 412 sanaa.	131	ei
Klinge	30	1. Miten muodollinen rekrytointikoulutus tai sen puute ilmenee rekrytoijan näkemyksissä omasta ammattidosta? 2. Kuinka rekrytoijat perustelevat muodollisen rekrytointikoulutuksen tarpeellisuutta ja toisaalta tarpeettomuutta oman työnsä näkökulmasta?	1770 s. Lyhin vastaus 11 sanaa, pisin 165 sanaa.	59	ei

Osallistajat (n)	Tutkimuskysymykset	Aineiston sähämäärä ja hajonta	Keskipoitus (s.)	Taustamuuttajat (kyllä/ei)
Nieminen ym.	53 1. Millaisia merkityksiä nuoret antavat seksuaaliselle häirinnälle verkossa? 2. Miten toimijuus rakentuu nuorten tarinoissa verkon seksuaalisen häirinnän tilanteessa?	3390 s.	64	kyllä
Rahkola ym.	34 1. Minkälaisen merkityksen rekrytoijien subjektiiviset tuntemukset saavat rekrytointipäätöksenteossa? 2. Millaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen elementtejä ja tunteuksia rekrytoijilla esiintyy vastauksissa kuvatuissa rekrytointihaastatteluissa?	2822 s.	83	ei
Silfversten ym.	45 1. Millaisia rekrytointien riskit ja vältetyt riskit ovat henkilöstöhallintoalan ammattilaisten ja alalle suuntaavien opiskelijoiden vastauksissa? 2. Millaisia seurauksia onnistuneilla rekrytointipäätöksillä vastauksissa on?	6330 s. Lyhin vastaus kuusi riviä, pisin yli sivun mittainen.	141	ei
Toriseva ym.	64 1. Millaisia näkemyksiä oppilailta on hyvästä yhteisopettajasta? 2. Millaisia näkemyksiä oppilailta on yhteisopettajien luomasta hyvästä oppimisympäristöstä?	3609 s.	56	ei
Wiheraari ym.	40 1. Miten opettajat kuvaavat työnsä poliittista, emotionaalista, eettistä ja teknistä ulottuvuutta kolmiportaisen tuen kontekstissa? 2. Kuinka kyseiset ulottuvuudet näkyvät ja vaikuttavat oppilaiden tukemisessa ja vaikuttavat siihen?	6282 s. Lyhin vastaus muutamien virkkeen, pisin puolitosta sivua.	157	ei

Johdonmukaisuus

Johdonmukaisuuden (*consistency, dependability*) kriteerillä tarkoitetaan tutkittavan ilmiön, sitä koskevan teorian sekä tutkimuskysymysten ja menetelmien yhdenmukaisuutta (Lincoln & Guba 1985; Merriam & Tisdell 2016). Sillä tavoitellaan myös aineiston ja tulosten yhdenmukaisuutta eli sitä, että tutkimuksen tulokset vastaavat aineistoa ja sitä, että tulokset on johdettu huolellisesti tehdystä analyysistä.

Tutkimuksen johdonmukaisuutta voidaan edistää analyysiin liittyvillä valinnoilla ja kuvaamalla analyysiprosessi niin, että lukija voi seurata ja arvioida tehtyjä valintoja. Kuten mitä tahansa laadullista aineistoa, eläytymismenetelmäaineistoa voidaan lähestyä esimerkiksi teemoitellen ja tyypitellen. Aineistoja on jaoteltu teemoihin etsimällä toistuvia ilmaisuja ja samankaltaisia elementtejä joko aineistosta käsin tai teoriaa hyödyntäen. Perinteisestä laadullisen aineiston analyysistä poiketen eläytymismenetelmätutkimuksissa on alkanut vakiinnuttaa paikkaansa myös frekvenssien laskeminen eli niin sanottu aineiston kvantifiointi. Erityisesti pienten aineistojen kohdalla frekvenssien laskeminen voi lisätä aineiston ja analyysin läpinäkyvyyttä, koska frekvenssien avulla voidaan tarkastella tiettyjen mainintojen yleisyyttä aineistossa, ottaen toki kriittisesti huomioon aineiston luonne ja koko. Frekvenssien laskemisessa on mahdollista laskea, montako kertaa esimerkiksi tietty asia, teema tai sana esiintyy aineistossa (Hänninen ym.), monessako kertomuksessa se esiintyy (esim. Haapajärvi ym., Kallonen ym., Rahkola ym., Toriseva ym.), tai yhdistää nämä ja ilmoittaa, että asia esiintyy 62 kertaa 27 tarinassa (Nieminen ym.). Useimmissa tutkimuksissa tulokset koottiin taulukkoon tai kuvioon, jossa niitä tarkasteltiin määrällisesti kvantifioiden eli esiintymiä ja ilmaisuja laskien. Kvantifioinnissa tulee kuitenkin myös pitää mielessä, että laskelmatkin ovat tutkijan omia konstruktioita, ja siten joku toinen tutkija saattaisi saada erilaiset tulokset. Läpinäkyvyyden lisäämiseksi tutkijan tuleekin ilmaista mahdollisimman selkeästi omien tulkintojensa perusteet ja tutkimuksen analyysisyksikön sekä hyödyntää tulosten kuvailussa suoria aineisto-otteita.

Eläytymismenetelmällä toteutettavissa tutkimuksissa keskeistä on kehyskertomusten variointi, minkä vuoksi sen huomioiminen on olennaista myös tutkimuksen johdonmukaisuutta arvioitaessa. Aineiston keräämisvaiheessa

kehyskertomusten variaatiot jakautuvat usein vastaajille suunnilleen satunnaisesti. Siten ehkäistään niiden valikoitumista tai kasautumista tietyille vastaajaryhmille, millä saattaa olla merkitystä vastauksiin. Toisaalta näin pyritään myös varmistamaan se, että eri versioihin saadaan riittävästi vastauksia eli aineiston kyllääntyminen. Esimerkiksi Silfverstenin ym. tutkimuksessa toinen kehystarina keräsi melkein kaikki vastaukset (7/8), kun vastaajat saivat aineiston keräämisen ensimmäisessä vaiheessa valita itse, kumman kehyskertomuksen pohjalta he kirjoittivat vastauksensa. Joskus saatetaan myös huomata, että jompaan kumpaan versioon on helpompi vastata kuin toiseen tai niihin saadaan hyvin erimittaisia vastauksia.

Kehyskertomuksia laaditaankin yleensä kaksi eri versiota, joissa yksi tekijä muuttuu. Yhden muuttujan tarinoista on helpompi tulkita, mikä variaatiota aiheuttaa, kuin useamman muuttujan kertomuksissa (Wallin ym. 2019). Kaikissa tämän teoksen tutkimuksissa käytettiin kahta kehyskertomusversiota. Varioitavana tekijänä oli esimerkiksi se, onko jokin toiminta tai kokemus mahdollistunut, toimiiko jokin toteutus vai ei, sekä sitä, millainen jonkin tilanteen lopputulema tai seuraus on. Variaatioiden määrä riippuu kuitenkin tutkimusongelmasta, ja siten variaatiomalleja on lukuisia. Yhtä muuttujaa voidaan varioida kahdessa tai useammassa kertomuksessa, tai voidaan varioida esimerkiksi kahta tekijää neljällä eri kertomuksella (esim. Oede, Mäkinen, Annala, Wallin & Eskola 2017).

Vaikka muunneltava tekijä ja kehyskertomusten variaatiot perustuvat viime kädessä aina tutkimusongelmaan, on syytä pitää mielessä, että mitä monimutkaisempia kehyskertomukset ovat, sitä haastavampaa on analyysin tekeminen. Varsinkin aloittelevan tutkijan kannattaakin pyrkiä mahdollisimman yksinkertaiseen ja hallittuun asetelmaan. Jos halutaan tarkastella kahta muuttuvaa tekijää, kannattaa ennemmin laatia kehyskertomuksesta neljä versiota sen sijaan, että muuttaisi kahden version välillä useampaa tekijää. Esimerkiksi Niemisen ym. tutkimuksessa sukupuoli nousi yhdeksi vastauksia määrittäväksi tekijäksi. Asetelman jatkokehittelyssä kiinnostavaa olisi ottaa sukupuoli yhdeksi lähtökohdaksi ja vaihdella tarinoissa toimivan nuoren sukupuolta. Tutkimuksessa voisi tarkastella sitä, mikä vastauksissa ja verkossa toimijuuden kerronnassa muuttuisi, jos toimijana olisi määritelmällisesti tyttö tai poika. Tällöin syntyisi neljä erilaista kehyskertomusvariaatiota

(poika – hyvä lopputulema, poika – epämieluisa lopputulema, tyttö – hyvä lopputulema, tyttö – epämieluisa lopputulema).

Analyysivaiheessa johdonmukaisuutta sovelletaan usein järjestämällä aineisto kehyskertomusten mukaisiksi kokonaisuuksiksi (esim. Rytivaara, Wallin, Saarivirta, Imre, Nyyssölä & Eskola 2019; Wallin, Pylväs & Nokelainen 2020). Tällöin on helppoa tutkia kehyskertomusten tuottamaa variaatiota, kun aineistokokonaisuudet analysoidaan aluksi erillään. Toinen vaihtoehto on analysoida aineisto ensin yhtenä kokonaisuutena, minkä jälkeen tehdään toinen analyysikierros, jossa kehyskertomusten variaatiot otetaan huomioon. Tämä tässäkin kokoelmassa käytetty tapa on eläytymismenetelmäaineistolle varsin tyypillinen tapa (esim. Eskola, Nikanto & Virtanen 2018). Joskus tutkija joutuu myös pohtimaan, miten toimia sellaisten aineistokatkelmien kanssa, jotka sopivat paremmin toiseen kehyskertomukseen, kuten Auvinen ym. tässä teoksessa. Saako katkelmia siirtää, vai täytyykö aineisto analysoida tietyn kehyskertomuksen tuottamana aineistona? Koska eläytymismenetelmässä vastausten ei tarvitse perustua kirjoittajien omiin kokemuksiin, aineistoa voi vapaammin pilkkoa osiin kuin esimerkiksi elämäkerrallisia aineistoja analysoidessa. Kyse on kuitenkin jälleen kerran lopulta siitä, mitä tutkitaan. Jos tutkimuksessa on tarkoitus tarkastella esimerkiksi tekijöitä, jotka yhdistetään ilmiön x onnistumiseen/epäonnistumiseen, on perusteltua järjestää aineisto näiden kahden variantin mukaisiksi kokonaisuuksiksi huolimatta siitä, mihin kehyskertomukseen katkelmat liittyvät. Vastaaajilla on nimittäin tapana muokata omaa kertomustaan välittämättä siitä, mihin variaatioon hän on vastaa-
massa (Nikanto & Eskola 2018). Jos kuitenkin on tarkoitus tutkia syy-seurausyhteyksiä tai kuinka tarinassa rakennetaan esimerkiksi tiettyä tilannetta, yksittäisten katkelmien siirtäminen aineistokokonaisuudesta toiseen voi olla vaikeampaa ja tarpeetonta. Huolimatta siitä, kuinka aineiston analyysi käytännössä etenee, on eläytymismenetelmätutkimuksen johdonmukaisuuden kannalta tärkeää, että kehyskertomusten variaatio otetaan huomioon aineiston analyysissa ja tuloksissa. Joskus saattaa kuitenkin käydä myös niin, että kehyskertomukset eivät syystä tai toisesta tuota aineistoon variaatiota. Vaikka eläytymismenetelmän perusajatus ei tällöin toteudu ja variaatiota ei voida ottaa huomioon tuloksissa, ei se välttämättä tarkoita tutkimuksen epäonnis-

tumista. Aineisto on usein kuitenkin sisällöltään rikasta ja vastaa osittain tutkimuskysymyksiin, joiden valossa aineistoa voidaan tarkastella.

Siirrettävyys

Kolmas pääkriteeri, jonka kautta pohdimme eläytymismenetelmätutkimuksen luotettavuutta, on siirrettävyys. Siirrettävyyden (*transferability*) kriteerillä tarkoitetaan sitä, missä määrin ja millä ehdoin tutkimuksen tuloksia voidaan siirtää tai soveltaa toisessa kontekstissa (Merriam 2016). Siirrettävyys on käsitteenä sovellettu yleistettävyyden käsitteestä ja soveltuu paremmin laadullisen tutkimuksen luonteeseen, jossa ei käytetä otantamenetelmiä tai edustavia otoksia yleistettävyyden kriteereinä. Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että lukijalle annetaan mahdollisuus päättää, voiko hän hyödyntää tutkimuksen tuloksia omassa tilanteessaan. Tähän pyritään kuvaamalla tutkimuksen konteksti ja toteuttaminen siten, että lukija voi arvioida, missä määrin tulokset ovat siirrettävissä tai suhteutettavissa (Alasuutari 2000) toiseen kontekstiin. Tähän sisältyy laadullisen tutkimuksen ajatus siitä, että yksityisestä voi löytyä yleinen (esim. Alasuutari 2000; Merriam 2016), tai että ”jokainen tapaus on, tietyiltä osin, kaikkien muiden tapausten, joidenkin tapausten ja ei minkään muun tapauksen kaltainen.” (Wolcott 2005, 167).

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten siirrettävyys saavutetaan silloin, kun lukijat voivat samaistua tutkimuksen tuloksiin ja pystyvät soveltamaan tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen kontekstin ja tulosten kuvaaminen mahdollisimman monipuolisesti ja rikkaasti (*rich/thick description*) nostetaan näin tärkeämmäksi kuin aineiston koko tai edustavuus (esim. Merriam & Tisdell 2016; Tracy 2010). Siirrettävyyden nimissä tutkimuksen osallistujajoukko olisi siis suotavaa kuvata riittävän tarkasti (Merriam & Tisdell 2016).

Eläytymismenetelmätutkimuksissa vastaajajoukon kuvaaminen on kuitenkin usein vähäistä. Vaikka vastaajajoukko valitaan harkiten, vastaajilta ei välttämättä pyydetä mitään taustatietoja. Vastaajat valitaan sekä kuvataan tutkimusongelmasta käsin, joten tulosten siirrettävyyttä voidaan arvioida tästä näkökulmasta. Siten artikkeleissa voidaan kuvata vastaajien olevan vaikkapa opintojen loppuvaiheessa olevia yliopisto-opiskelijoita, tai tietyn ammattiryhmän tai ikäluokan edustajia, jolloin ryhmän tarkemmalla spekseillä kuten

ikäjakaumalla tai sukupuolella ei välttämättä ole tutkimusongelman tai tulosten kannalta merkitystä. Tämänkin teoksen kymmenestä artikkelista vain kahdessa perusteltiin taustamuuttujien keräämistä tai keräämättä jättämistä. Joskus osallistujilta voidaan kertomusten lisäksi kerätä taustatietoja, kuten on tehty Hännisen ym. tutkimuksessa, jossa vastaajia pyydettiin ilmoittamaan esimerkiksi ammattiryhmä, jotta tutkimukseen osallistuneiden eri ammattiryhmien näkemyksiä samasta aiheesta voidaan vertailla. Taustatietojen kerääminen onkin paikallaan silloin, kun se tuo analyysiin oleellista lisäarvoa ja on relevanttia tutkimuskysymysten kannalta.

Toinen eläytymismenetelmällä toteutettujen tutkimusten siirrettävyyteen liittyvä kriittinen tekijä on menetelmällä kerätyn aineiston sekä analyysin avulla johdetun tiedon luonne: mitä eläytymismenetelmällä voi tutkia, ja mitä ei. Teoksen artikkeleissa sillä tutkittiin mm. käsityksiä, mielikuvia, merkityksiä, näkemyksiä, perusteluita, sosiaalisen vuorovaikutuksen elementtejä ja kuvauksia työn ulottuvuuksista; ”asenteita, representaatioita ja ajattelun loogiikkaa” (Klinge ym.), subjektiivisia tuntemuksia (Rahkola ym.), perusteluita näkemyksille (”Kuinka rekrytoijat perustelevat muodollisen koulutuksen tarpeellisuutta?”). Sen sijaan menetelmällä ei ole tarkoitus tutkia vastaajien kokemuksia kohteena olevasta ilmiöstä, eikä osallistujilla tarvitse olla kokemuksia aiheesta, josta he kirjoittavat vastauksensa. Esimerkiksi Niemisen seksuaalista häirintää käsittelevässä tutkimuksessa ei tutkita nuorten itse kokemaa seksuaalista häirintää verkossa, vaan heidän mielikuviaan ja käsityksiään siitä, millaisiksi tilanteet verkkoalustoilla voivat muodostua ja millaisia toimintatapoja niissä voidaan käyttää. Eläytymismenetelmällä päästään kokemusten sijaan käsiksi siihen, miten nuoret itse ymmärtävät ilmiön ja millaista toimijuutta he siihen liittävät.

Kertomukset voidaan nähdä joko kuvauksina siitä, mitä ihmiset ajattelevat tai kuvittelevat tai kiinnostavina tarinoina sinänsä. Kertomusten kieltä voidaan lähestyä todellisuutta kuvaavana tai sitä luovana, tai voidaan olla kiinnostuneita siitä, miten vastaajat käyttävät kieltä tarinoissaan. Tarinoista pyritään löytämään samankaltaisuuksia, eroja sekä yhteyksiä vastaajien, näkemysten tai ilmaisujen välillä. Eläytymismenetelmän avulla saadaan selville erilaisia tapoja, miten tutkittava ilmiö on mahdollista käsittää. Vastaajat eläytyvät kehystettömien tilanteeseen ja esimerkiksi siinä esiintyvän henki-

lön toimintaan ja ajatuksiin, minkä avulla heidän on mahdollista laajentaa tarkasteluaan omien kokemuksiensa ulkopuolelle. Eläytymismenetelmässä vastaajalla on kuitenkin valta valita, kuinka paljon hän haluaa eläytyä kehyskertomukseen ja käyttää omia kokemuksiaan kertomuksessaan, tai valitseeko hän esimerkiksi minämuodon, vaikka kehyskertomus olisi kolmannessa persoonassa.

Siirrettävyyden kannalta on tärkeää myös noudattaa varovaisuutta aineiston ja tulosten tulkinnoissa, sillä eläytymismenetelmällä kerätty aineisto ei kuvaa vastaajien omaa, elettyä todellisuutta suoraan eikä kerro siitä, miten kirjoittajat todella käyttäytyisivät aidossa, kehyskertomuksessa kuvatussa tilanteessa. Metodologisesti eläytymismenetelmä perustuu siihen, että tutkimukseen osallistujat tuottavat itse kertomuksia, joissa he kehyskertomuksen puitteissa asettuvat annettuun tilanteeseen, kuvittelevat ja luovat omin sanoin tarinan. Tutkijalle nämä tarinat muodostavat aineiston, joka kuvaa ihmisten asenteita ja kulttuurisia ajattelu- ja tulkintatapoja. Menetelmän hyvänä puolelta on pidetty sitä, että se mahdollistaa nopean reagoimisen yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja muutoksiin, sekä niiden keskellä toimivien ihmisten suhtautumiseen. Tämänkään teoksen artikkelit eivät kuitenkaan välttämättä kerro siitä, miten asiat todella ovat, esimerkiksi miten inkluusio on onnistunut suomalaisissa kouluissa tai kuinka moni nuori kokee seksuaalista häirintää verkossa, mutta ne kertovat mahdollisia hahmotustapoja ja tulkintoja tutkittavina olevista ilmiöistä. Eläytymismenetelmään sisältyy narratiivisen tutkimuksen ajatus siitä, että kertomuksia ei rakenneta sosiaalisessa tyhjiössä ja kertomuksia tulisikin aina analysoida sosiaalisina ja kulttuurisina ilmiöinä, ei niinkään välineinä henkilökohtaisten kokemusten tutkimiseen (Atkinson & Delamont 2006).

Etiikka

Lasten ja nuorten tutkimiseen liittyy erityisiä eettisiä kysymyksiä, niin myös eläytymismenetelmän kohdalla. Nuorten vastaajien kohdalla huomio kannattaa kiinnittää aineistonkeruun aloitukseen ja riittävään taustoitukseen. Esimerkiksi Auvisen ym. tutkimuksessa oppilaille kerrottiin aluksi vastaamisen periaatteista eli anonymiteetista, vapaaehtoisuudesta ja luottamuksel-

lisuudesta, sekä avattiin kehyskertomuksessa esiintyviä käsitteitä kuten koulu yhteisö. Joskus kehyskertomukseen vastaaminen saattaa aiheensa vuoksi hämmentää lapsia ja nuoria. Niemisen ym. seksuaalista häirintää koskevassa tutkimuksessa vastausten keräämisen jälkeen pidettiin lyhyt purkukeskustelu, jossa nuorilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä ja kommentteja tutkijalle. Tämän jälkeen tilanteesta keskusteltiin ja käytiin läpi erilaisia selviytymiskeinoja ja toimintavaihtoehtoja, joita kehyskertomuksen toimija olisi voinut käyttää kokiessaan nimimerkin ”xxx” lähestymisen sosiaalisessa mediassa epämieluisana.

Entä millaisen sijan anonymiteetti eli vastaajan tunnistamattomuus saa eläytymismenettelmissä? Kun tarkoituksena ei ole tutkia osallistujien omia kokemuksia, vaan heidän laatimiensa kuvitteellisten tarinoiden synnyttämiä kulttuurisia representaatioita ja tulkintamalleja, onko anonymiteetillä merkitystä samaan tapaan kuin vaikkapa haastattelu- tai kyselytutkimuksissa? Sekä aiemmissa eläytymismenettelyteoksissa (Eskola ym. 2017; Nikanto & Eskola 2018) että monessa tämän teoksen tutkimuksessa vastaajien anonymiteettiä pidetään tavoiteltavana asiana perustelematta sitä sen tarkemmin. Anonymiteetin vaade saattaakin juontaa juurensa 1960-luvun Amerikkaan, jossa eläytymismenettely kehitettiin vastaiskuna eettisesti kyseenalaisille kokeellisille tutkimuksille. Tältä ajalta periytynee ajatus, että nimettömänä tuotetut vastaukset ovat aina luotettavimpia. Voisikin olla aika tarkastella anonymiteetin tarpeellisuutta jokaisessa tutkimuksessa erikseen. Jos on tarpeen yhdistää vastaajat kertomuksiin esimerkiksi jatkotutkimuksissa, niin anonymiteetti ei ole mahdollista tai edes tarpeenmukaista. Toki tällöin on vastaajia myös informoitava etukäteen asiasta.

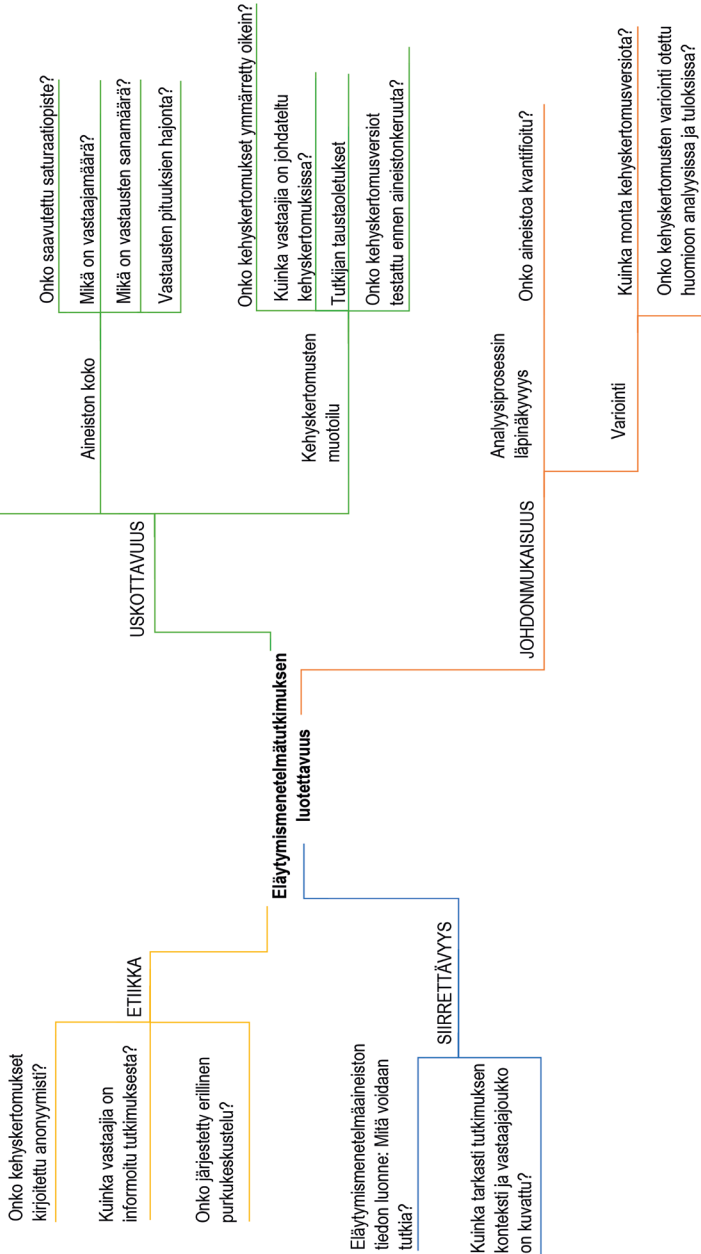
Nimettömänä kerätylle aineistolle on silti aikansa ja paikkansa. Nimettömyyttä voidaan perustella esimerkiksi aiheen arkaluontoisuudella: vastaajan voi olla helpompi kirjoittaa aiheesta avoimesti, kun hän tietää pysyvänsä tunnistamattomana, vaikka kirjoitelma ei perustuisi kirjoittajan omiin kokemuksiin (Posti-Ahokas 2013; Wallin ym. 2019). Anonymiteetti antaa vastaajalle mahdollisuuden valita, ammentako hän vastauksensa omista kokemuksistaan tai pelkän kuvitteellisen eläytymisen pohjalta. Lisäksi anonymiteetti voi tarjota vastaajalle tilaisuuden vastata ilman liiallista itsesensuuria, kun edes tutkija ei voi yhdistää vastausta kirjoittajaan. Eläytymismenettelmissä

anonymiteettiä vielä vahvistaa analyysivaihe, jossa analyysiyksikköinä käytetään yksittäisiä mainintoja tai lauseita kokonaisten vastausten sijaan.

Lopuksi

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet joitain tämän teoksen eläytymismenetelmätutkimuksissa esiin nousseita luotettavuuteen liittyviä näkökulmia. Toivomme, että tämän artikkelin myötä eläytymismenetelmää hyödyntävät tutkijat pysähtyvät pohtimaan, kuinka erilaiset valinnat ohjaavat tutkimuksen luotettavuutta ja kuinka oman tutkimuksen luotettavuutta voisi edistää. Olemme hahmottaneet yhteenvetona edellä pohdituista näkökulmista ja kysymyksistä eräänlaisen ajatuskartan (kuvio 1).

Kartan ei ole tarkoitus olla kaiken kattava kuvaus aiheesta, vaan tutkija voi myös olla eri mieltä siitä, mitkä kysymykset ovat olennaisia hänen oman tutkimuksensa luotettavuuden kannalta. Sen sijaan kartan tarkoitus on toimia avauksena luotettavuuspohdinnoille ja herättää tutkija pohtimaan muun muassa kartassa esitettyjä kysymyksiä eläytymismenetelmän kontekstissa. Tässä artikkelissa esitetyt, toisiinsa kytköksissä olevat luotettavuuskäsitteet (uskottavuus, johdonmukaisuus, siirrettävyys, eettisyys) ovat yksi tapa hahmottaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Kuitenkin luotettavuutta voi hahmottaa myös lukuisista muista näkökulmista, ja jokaisen tutkijan onkin pohdittava tapauskohtaisesti, onko esimerkiksi triangulaatiolla tai kertomusten sanamäärillä merkitystä oman tutkimuksen luotettavuuden kannalta (ks. esim. Cho & Trent 2006). Se, mistä näkökulmasta tutkimuksen luotettavuutta arvioi, riippuu aineistosta, tutkimuskysymyksistä ja tutkijan omista näkemyksistä (esim. millaista tietoa tutkimuksella voidaan saavuttaa ja mikä on tutkimuksen tarkoitus), joten yksiselitteisiä ohjeistuksia tai vastauksia luotettavuuteen liittyviin kysymyksiin on mahdotonta antaa. Luotettavuuden varmistamiseksi eläytymismenetelmätutkimuksissa, kuten laadullisissa tutkimuksissa laajemminkin, tärkeää on kuitenkin aina pyrkiä mahdollisimman läpinäkyvään ja rikkaaseen kuvaukseen ilmiöstä sekä tutkimuksesta, ja perustelemaan tutkimuksen eri vaiheissa tehdyt valinnat.



Kuvio 1. Ajatuskartta eiälytymismenetelmätutkimuksen luotettavuudesta

Eläytymismenetelmää on vuosien aikana käytetty hyvin laajasti eri tieteenoaloilla ja eri tarkoituksissa, ja joustavuutensa ansiosta sitä voidaan, ja on suotavaa, soveltaa monin eri tavoin (ks. esim. Eskola ym. 2017, Eskola ym. 2018; Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015). Menetelmän ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin tärkeää pitää mielessä menetelmän alkujuuret ja perusidea, joka tukeutuu vahvasti varioinnin ympärille. Menetelmää on hyödynnetty myös tutkimuksissa, joissa variaatio ei ole toteutunut, kehyskertomukset ovat poikenneet toisistaan useamman kuin yhden tekijän suhteen tai tutkimuksessa on hyödynnetty vain yhtä kehyskertomusta eli variaatiota ei ole alun perinkään kehitelty. Tällaisissa tapauksissa tuleekin pohtia kriittisesti sitä, voidaanko tutkimusta kutsua eläytymismenetelmätutkimukseksi ja millainen merkitys menetelmän soveltamisella on tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden näkökulmasta. Kehyskertomusten variointi luo menetelmän käytölle raamit ja erottaa sen monesta muusta laadullisesta aineistonkeruumenetelmästä, joten mikäli variointi ei olekaan enää tutkimuksen keskiössä, tulisi pohtia soveltuisiko mahdollisesti jokin muu laadullinen (kerronnallinen) aineistonkeruumenetelmä tutkimukseen eläytymismenetelmää paremmin.

Menetelmää käyttävän on myös jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tiedostettava menetelmän tuottama tiedon luonne, ja pohdittava sitä suhteessa omaan tutkimukseensa ja tutkimuskysymyksiinsä. Toisin sanoen, voidaanko eläytymismenetelmän avulla saada luotettavaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä? Kuten aiemmin mainitsimme siirrettävyyden kriteerin yhteydessä, eläytymismenetelmä avaa tutkijalle mahdollisuuden tarkastella erilaisia tapahtumasarjoja, skenaarioita tai tapoja käsittää tutkittava ilmiö, mutta tarinoista ei voida vetää suoria johtopäätöksiä tutkittavien omiin kokemuksiin tai siihen, kuinka he itse toimisivat kehyskertomuksen kaltaisessa tilanteessa. Eläytymismenetelmän vahvuus löytyykin sen kyvystä hyödyntää vastaajien mielikuvitusta, ja siten se mahdollistaa erilaisten, ja joskus jopa yllättävien, tulkin-tojen ja ajattelutapojen tarkastelemisen.

Lähteet

- Alasuutari, P. 2000. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Atkinson, P. & Delamont, S. 2006. Rescuing narrative from qualitative research. *Narrative Inquiry* 16 (1), 164–172.
- Belt, A. & Belt, P. 2017. Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research* 59 (1), 54–72.
- Carminati, L. 2018. Generalizability in qualitative research: A tale of two traditions. *Qualitative Health Research* 28 (13), 2094–2101.
- Cho, J. & Trent, A. 2006. Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research* 6 (3), 319–340.
- Ellingson, L. L. 2008. *Engaging crystallization in qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eskola, J. Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. *Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille*. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 266–293.
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) 2017. *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J., Nikanto, I. & Virtanen, S. 2018. *Aikamme kasvatusta: vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J., Nikanto, I. & Wallin, A. 2018. *Eläytymismenetelmä 2000–2017. Systemaattinen kirjallisuushaku*. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatusta: vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 398–403.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. 2016. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Nikanto, I. & Eskola, J. 2018. Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvät käytännöt ja kiperät kysymykset. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatusta: vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 385–397.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. *Acta Universitatis Tamperensis* 1398. Tampere: Tampere University Press.
- Oede, A.-M., Mäkinen, M., Annala, J., Wallin, A. & Eskola, J. 2017. Korkeakouluopiskelijat visioimassa Tampereen uuden yliopiston vaikutuksia opiskeluun. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 68–93.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation Methods*. London: SAGE.
- Posti-Ahokas, H. 2013. Empathy-based stories capturing the voice of female secondary school students in Tanzania. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26 (10), 1277–1292.
- Rytivaara, A., Wallin, A., Saarivirta, T., Imre, R., Nyyssölä, N. & Eskola, J. 2019. Stories about transnational higher education (TNHE): Exploring Indonesian teachers' imagined experiences of Finnish higher education. *Higher Education* 78, 783–798.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 1.2.2020.)
- Tracy, S. J. 2010. Qualitative Quality: Eight "big-Tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16 (10), 837–851.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmälisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M., & Eskola, J. 2019. The method of empathy-based stories. *International Journal of Research and Method in Education* 42 (5), 525–535.

Wallin, A., Pylväs, L. & Nokelainen, P. 2020. Government workers' stories about professional development in a digitalized working life. *Vocations and Learning* 13, 439–458.

Wolcott, H. F. 2005. *The art of fieldwork* (2. painos.). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Eläytymismenetelmä – mahdollisuuksia ja rajoja

*Saaga Härkönen & Johanna Lätti &
Anna Rytivaara & Anna Wallin*

Tässä teoksessa on esitetty kymmenen eläytymismenetelmätutkimusta, joita yhdistää sekä kiinnostus kasvatustieteellisten ilmiöiden tutkimiseen että menetelmällinen mielenkiinto eläytymismenetelmän hyödyntämiseen ilmiöiden tutkimisessa. Teoksen artikkelit osoittavat, kuinka eläytymismenetelmää voidaan hyödyntää eri tavoin ja eri konteksteissa, mahdollistaen niin vastaajien mielikuvien ja näkemysten tutkimisen kuin erilaisille ilmiöille annettujen merkitysten tarkastelun. Teoksen tutkimusartikkeleissa tietoa saavutettiin muun muassa siitä, millaisia näkemyksiä ammattilaisilla on sairaalan ulkopuoliseen synnytykseen johtavista tekijöistä, millaisia merkityksiä annetaan osallisuudelle kouluyhteisössä ja millaisena oppilaat näkevät hyvän yhteisopettajan. Monien mahdollisuuksien ohella artikkelit myös ilmentävät menetelmän rajoja ja herättävät kysymyksiä siitä, millaisia vaatimuksia ja haasteita menetelmä asettaa sekä tutkijalle että tutkimuksen vastaajille. Tästä syystä onkin paikallaan nostaa esiin erityisesti kaksi menetelmän perusolemuksen liittyvää piirrettä, joiden mahdollisuuksia ja rajoja jokaisen eläyty-

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 337–346

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

mismenetelmää soveltavan tutkijan olisi hyvä pysähtyä pohtimaan omassa tutkimuksessaan.

Ensinnäkin, kuten jo aiemmin menetelmän luotettavuuspohdintojen yhteydessä todettiin, verrattuna moniin muihin laadullisiin aineistoihin eläytymismenetelmäaineistoista erityisen tekevät niiden perustuminen kuvitteellisuuteen ja eläytymiseen. Yleisesti ottaen eläytymisellä eläytymismenetelmässä viitataan kykyyn kuvitella itsensä johonkin tilanteeseen tai jonkun toisen ihmisen asemaan. Eläytymismenetelmässä eläytyminen edellyttää siis tutkimukseen osallistuvalla erityisesti mielikuvitusta ja kuvittelukykyä, mutta myös jossain määrin empatiaa eli kykyä myötätuntoiseen eläytymiseen (Suomisanakirja, Tieteen termipankki). Tässä yhteydessä on kuitenkin tärkeää tehdä ero empatian (kreikaksi *em pathos*, tuntee sisälle) ja sympatian (*sym pathos*, kanssa tuntee) välille. Niistä molemmat käännetään usein myötätunnoksi, vaikkakin sympatia viittaa tarkemmin kykyyn tuntee yhdessä toisen kanssa eli samaistumista toisen tunnetilaan (esim. Merriam-Webster). Eläytymismenetelmässä myötätunnolla viitataankin enemmän kykyyn asettaa itsensä toisen asemaan, sen sijaan, että edellytettäisiin vastaajalta sympatiaa, eli kykyä tuntee yhdessä toisen kanssa. Esimerkiksi teoksen viidennessä artikkelissa (Nieminen ym.), jossa tarkasteltiin yläkouluikäisten tuottamia tarinoita seksuaalisesta häirinnästä verkossa, kehyskertomukseen eläytymisen tuli asettaa itsensä kuvitteellisen henkilön (Puron) asemaan ja kuvitella, kuinka Puro toimisi tilanteessa, jossa kohtaa seksuaalista häirintää. Tässä edellytetään vastaajalta kykyä kuvitella itsensä Puron tilanteeseen ja kykyä ymmärtää Puron lähtökohtia ja tunteita, mutta edellytyksenä ei kuitenkaan ole, että vastaaja kanssaeläisi näitä tunteita. Empatialla ja eläytymisellä eläytymismenetelmän yhteydessä viitataan siis enemmän vastaajan kykyyn asettaa toisen asemaan tai asettaa itsensä johonkin tilanteeseen sen sijaan, että viitattaisiin empaattisen prosessin myötä syntyneisiin tunteisiin (engl. *emotional empathy*), kuten sympatiaan (ks. lisää Gerace, Day, Casey & Mohr 2013; Wallin, Koro-Ljungberg & Eskola 2019).

Sensitiivistä aihetta tutkittaessa eläytymismenetelmällä voidaan myös pyrkiä hieman etäännyttämään vastaajia eläydyttävästä tilanteesta pyytämällä heitä eläytymään jonkun toisen asemaan itsensä sijasta. Näin toimittiin tarkoituksellisesti myös Rahkolan ym. artikkelissa, jossa tarkasteltiin

rekrytoijan subjektiivisten tuntemusten merkitystä rekrytointiprosessissa ja -päätöksessä. Koska tutkimuksen osallistajat olivat itse rekrytoinnin ammatillaisia, heitä ei pyydetty kuvittelemaan itseään rekrytointitilanteeseen ja kuvaamaan omia tuntemuksiaan, jotta osallistajat voisivat mahdollisesti kuvata vapaammin vastauksissaan sitä, miten rekrytoijan subjektiiviset tuntemukset voivat vaikuttaa rekrytointipäätökseen, ilman, että heidän täytyisi reflektoida kriittisesti omaa subjektiivisuuttaan tai ammattitaitoaan.

Mikäli vastaajat onnistuvat eläytymään kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen, vastaukset voivat olla hyvin rikkaita kuvauksia ilmiöstä, avaten näkökulmia, joita tutkija ei ole tullut ajatelleeksi. Esimerkiksi tässä teoksessa Torisevan ym. yhteisopettajuutta koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden näkökulmasta opettajien puutteelliset yhteistyötaidot vaikuttivat siihen, että opettajien huomio siirtyy opettamisesta opettajien keskinäiseen vuorovaikutukseen ja oppilaat jäivät taustalle. Parhaimmillaan eläytymismenetelmä voikin lisätä sekä tutkijoiden että tutkimukseen osallistuvien tulkinnallista mielikuvitusta (Särkelä & Suoranta 2020) ja toimia myös emancipatorisena menetelmänä antamalla tilaa vastaajan omille tulkinnoille ja merkityksenannoille. Eläytymismenetelmässä vastaajat eivät rastita valmiita vaihtoehtoja lomakkeelta, vaan käyttävät vastatessaan ajattelua ja kieltä samalla konstruoiden todellisuutta (Eskola ym. 2017, 267). Aineistona olevat tarinat eivät siten ole ainoastaan vastauksia, vaan ne myös osallistuvat todellisuuden luomiseen antamalla asioille ja ilmiöille merkityksiä ja kuvaamalla niitä tietyllä tavalla. Esimerkiksi teoksen ensimmäinen tutkimusartikkeli (Wihersaari ym.) osoitti, kuinka opettajien tarinoista tuotettu todellisuus kolmiportaisen tuen toteuttamisesta voi muodostua hyvin erilaiseksi kuin perusopetuslaissa on tarkoitettu. Samoin osallisuus Auvisen ym. sekä Kalloksen ym. artikkeleissa avasi mahdollisia todellisuuksia siitä, millaisena osallisuus voi näyttäytyä opetussuunnitelmien ulkopuolella ja mikä sen merkitys elävässä elämässä on oppilaille ja opiskelijoille.

Lisäksi, kuten monessa tämän teoksen artikkeleissa osoitetaan, eläytymismenetelmätarinoiden kuvitteellisuus tekee menetelmästä erityisen hyvin soveltuvan tulevaisuusvisioiden tai muuttuvien ja uusien toimintatapojen- ja ympäristöjen tarkasteluun (esim. Torisevan ym. artikkeli yhteisopettajuudesta), kun ei vielä tiedetä tarkkaan, mitä kaikkea tutkittaviin ilmiöihin ja kon-

teksteihin liitetään. Lisäksi eläytymismenetelmän avulla voidaan saada yksityiskohtaista täydennystä jo aiemmin tutkittuun ilmiöön, kuten Silfverstenin ym. artikkelissa, jossa pystyttiin tuottamaan aineiston pohjalta kaksi erilaista työnhakijaa kuvaavaa mallia: ”varma valinta” ja ”riskivalinta”. Aineistosta saatiin myös kattavasti nimettyä ja eriteltyä niitä erilaisia riskejä, joita hakijoihin tai rekrytointiprosessiin voidaan liittää.

Ihmistieteiden ja laadullisten tutkimusten kentällä eläytymismenetelmä-tutkimusten suurimpana vahvuutena nähdäänkin usein olevan sen kyky kuvata vaihtoehtoisia ajattelumalleja, näkökulmia ja mahdollisuuksia sen sijaan, että keskityttäisiin kuvaamaan vastaajien elettyä todellisuutta ja henkilökohtaisia kokemuksia. Eläytymismenetelmäaineistolla pyritään ensisijaisesti laajentamaan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, ei niinkään kuvaamaan suoraan ”faktoja” tai ”objektiivista todellisuutta”. Näin ollen eläytymismenetelmäaineistot eivät itsessään välttämättä kerro, kuinka asiat ovat tai ovat olleet, vaan kuvaavat, kuinka asiat voisivat olla. Esimerkiksi tämän teoksen kuudennessa artikkelissa ensihoitajien ja kättilöiden synnytystilannetarinat (Hänninen ym.) ilmentävät yhteisesti jaettuuta merkityksiä ja näkemyksiä, joiden perusteella voidaan rakentaa kuvaa siitä, millaiset tekijät voivat johtaa sairaalan ulkopuoliseen synnytystilanteeseen. Tarinoiden perusteella ei kuitenkaan voida suoraan päätellä, että kyseinen synnytystilanne on todella tapahtunut tai, että tietyt tekijät johtavat siihen. Vastaavasti Haapajärven ym. artikkeli tuottaa tietoa siitä, millä tavoin rekrytoijan käyttäytyminen voi vaikuttaa työnhakijalle syntyvään kuvaan rekrytoivasta yrityksestä ja päätökseen vastaanottaa tarjottu työpaikka.

Vaikka eläytymismenetelmätarinat ovatkin kuvitteellisia, mahdollisia tarinoita, ei tarinoita kuitenkaan nähdä fiktiivisinä tarinoina, vaan niiden nähdään ilmentävän kulttuurisesti jaettuuta käsityksiä ja merkityksiä ja olevan siten kytköksissä ”olemassa olevaan” maailmaan (Schaeffer 2012). Siten ne voivat lisätä *näkökulmatietoisuutta* ja *mahdollisen tajua* avaamalla erilaisia maailmassa olemisen mahdollisuuksia:

Mahdollisen tajua ei ole vastakkaista todellisuudentajulle vaan herkkyyttä todellisuudessa piileville mahdollisuuksille ja kykyä herättää ne eloon: se on mahdollisten todellisuuksien tajua ja vaihtoehtojen näkemistä sille,

mikä meille esitetään itsestään selvänä ja välttämättömänä” (Meretoja 2016, 4).

Kuvitteellisuus ja eläytyminen tarjoavat eläytymismenetelmää soveltavalle tutkijalle paitsi mahdollisuuksia myös haasteita. Mikäli vastaajan eläytyminen ei jostain syystä onnistu, voi vastaaja jättää kokonaan vastaamatta, vastata asian vierestä tai tarina (kuvaus) voi jäädä hyvinkin pinnalliseksi. Tällöin menetelmä ei välttämättä toimi tarkoituksenmukaisesti, avaten erilaisia näkökulmia ja mahdollisuuksia, ja tutkimuksen tavoite ymmärryksen laajentamisesta voi jäädä saavuttamatta. Vaikka suurimmassa osassa tämän teoksen tutkimuksissa eläytyminen toteutui toivotunlaisesti, myös haasteita esiintyi. Eläytymisen vaikeus voi näkyä esimerkiksi vastausten pintapuolisuudessa ja ytimekkyydessä, kuten Klingen ym. artikkelissa, jossa suurin osa vastauksista ei ollut kirjoitettu tarinamuotoon vaan vastaukset olivat luettelomaisia kuvauksia. Eläytymismenetelmässä tärkeää onkin pohtia etukäteen kehyskertomukset sellaiseen muotoon, että eläytyminen mahdollistuu tutkimuksen vastaajajoukolle parhaimmalla mahdollisella tavalla; rajaamalla ilmiötä liikaa ja kannustaen hyödyntämään omaa ajattelua sekä mielikuvitusta.

Toiseksi eläytymismenetelmätutkimuksissa on usein nähtävissä yhteys kerronnalliseen tutkimukseen; kerätäänhän eläytymismenetelmällä tyypillisesti vastaukseksi tarinoita ja jaetaan näkemys siitä, että näiden tarinoiden avulla ihmiset hahmottavat elämää sekä asioiden yhteyksiä. Eläytymismenetelmää hyödyntävän tutkijan onkin tarpeellista pohtia oman tutkimuksensa asemointia suhteessa kerronnallisiin tutkimuksiin laajemmin. Kuinka kerronnallisuus näkyy omassa tutkimuksessa ja millaisia erityispiirteitä eläytymismenetelmä tuo kerronnalliseen tutkimukseen? Eläytymismenetelmäaineisto eroaa niin sisällöltään kuin muodoltaan monista muista kerronnallisista aineistoista kuten esimerkiksi (elämäkerta) haastatteluaineistoista tai kirjoitelma-aineistoista. Eläytymismenetelmällä tuotetut tarinat ovat esimerkiksi usein pituudeltaan lyhyempiä kuin vaikkapa haastatteluilla kerätyt tarinat, ja eläytymismenetelmätarinoista voi myös puuttua kokonaan tai osittain narratiiviselle muodolle ominaisia elementtejä, kuten ajallisuus, juonenkulku, käännekohtat ja taustatietojen (kuten ihmisten, paikan tai ajan) kuvaus (ks. esim. Labov & Waletzky 1997). Siitä huolimatta, että eläytymismenetelmätarinoissa usein on havaittavissa juonenkulku (ohjataanhan tähän

usein jo kehyskertomuksessa), ovat ne kuitenkin usein melko suoraviivaisia ja yksinkertaistettuja moniin muihin kertomusaineistoihin verrattuna. Lisäksi eläytymismenetelmätarinat on tuotettu kehyskertomusten perusteella, joissa määritellään valmiiksi kertomuksen puitteet, kuten se kuka on päähenkilö ja kuinka tilanne kehittyy (esim. onnistuminen tai epäonnistuminen), siinä missä esimerkiksi kertomuksellisissa haastatteluissa pyritään mahdollisimman avoimeen kuvaukseen omakohtaisista kokemuksista (ks. myös Wallin, Koro-Ljungberg & Eskola 2019).

Riippuen tutkijan intresseistä ja tutkimuksen tarkoituksesta, edellä mainitut tekijät voidaan nähdä sekä eläytymismenetelmän heikkouksina että mahdollisuuksina. Mikäli tutkijan tarkoituksena on analysoida esimerkiksi tarinoiden juonenkulkua tai kuinka tutkittavaa ilmiötä tarinallisestaan, eläytymismenetelmäaineisto voi tarjota tähän rajatummalla mahdollisuudella verrattuna esimerkiksi kerronnallisiin haastatteluihin, voivat eläytymismenetelmätarinat olla hyvin ytimekkäitä ja toisinaan myös luettelomaisia vastauksia tai kuvauksia. Varmasti osittain tästä syystä yleistä eläytymismenetelmätutkimuksille onkin (kuten myös tämän teoksen artikkelit osoittavat), että analyysi kohdentuu ensisijaisesti aineiston (ilmiö)sisältöön eli siihen, *mitä* aineistossa kerrotaan, sen sijaan että analysoitaisiin sitä, *miten* kertomuksia (vastauksia) tuotetaan eli kiinnostuksen kohde olisi kerronnassa tai kielen käytössä itsessään.

Tämänkaltaisen temaattinen lähestymistapa onkin hyödyllinen, kun etsitään yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia eri tarinoiden välillä, ja kun tavoitteena on muodostaa jäsennelty ja teoretisoitu kuva ilmiöstä (Riessman 2003). Kehyskertomusten variointi antaa tutkijalle mahdollisuuden hahmottaa kuinka tarinat (vastaukset/kuvaukset) poikkeavat toisistaan, kun yhtä tekijää muutetaan, auttaen tutkijaa luomaan yhteyksiä eri teemojen välillä ja luomaan vaihtoehtoisia ja mahdollisia skenaarioita. Esimerkiksi Klingen ym. tutkimuksessa ensimmäisen kehyskertomusversion vastauksissa, jossa henkilö ei ollut saanut muodollista koulutusta työhönsä, yleisin teema oli epävarmuus työn suorittamista kohtaan. Toisen kehyskertomusversion vastauksissa, jossa henkilö puolestaan oli saanut muodollisen koulutuksen, nousi vastaavasti esiin varmuuden tunne, joka tarkentui työhön kuuluvan rekrytointiprosessin hallintana ja esimerkiksi lainsäädännöllinen tuntemisena. Vertailemalla

eri kehyskertomusversioissa esiintyneitä teemoja, voitiin tässä tutkimuksessa luoda kaksi tyyppitarinaa, jotka kuvastavat sitä, millainen merkitys muodollisella rekrytointikoulutuksella voi olla rekrytoijan koetulle ammattitaidolle. Kerronnallisuus näkyikin usein eläytymismenetelmä tutkimuksissa siinä, kuinka tutkija lähestyy eläytymismenetelmä aineistoa tyyppitellen eli tiivistämällä aineistoa havainnollisiin tyyppitarinoiniin, joita voivat yhdistää sekä sisältö että tarinoiden juonenkulku (ks. myös. Auvisen ym. tutkimusartikkeli).

Tämä teos ja eläytymismenetelmää käsittelevä vuosikirjasarja kokonaisuudessaan ovat osoittaneet, kuinka eläytymismenetelmää voidaan soveltaa hyvin monenlaisen tutkimuksen tekemiseen. Tämä monimuotoisuus herättää osaltaan monia metodologisia kysymyksiä, ja vaikka tämän teoksen tarkoituksena ei ole osallistua menetelmän (tai teoksen artikkeleiden) tieteenfilosofisten ja teoreettismetodologisten lähtökohtien pohdintaan, olisi tämänkaltaiselle pohdinnalle ehdottomasti tarvetta, kun eläytymismenetelmää jatkossa kehitetään eteenpäin. Jatkossa mielenkiintoista olisi syventyä tarkemmin pohtimaan esimerkiksi sitä, millaisia totuus käsityksiä eläytymismenetelmä tutkimusten takana on, millaista tietoa menetelmän avulla voidaan saavuttaa ja kuka oikeastaan tietoa tuottaa – tutkija, vastaajat vai molemmat? Vaikka yksiselitteisiä vastauksia ei olisikaan mahdollista antaa, tarkempi analyysi menetelmän ontologisista ja epistemologisista mahdollisuuksista ja yhteyksistä tarjoaisi tutkijoille eväitä menetelmän rajojen ja mahdollisuuksien hahmottamiseen sekä menetelmän kehittämiseen tulevaisuudessa.

Lähteet

- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa: J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press, 266–293.
- Gerace, A., Day, A., Casey, S. & Mohr, P. 2013. An exploratory investigation of the process of perspective taking in interpersonal situations. *Journal of Relationships Research* 4 (e6): 1–12.
- Ikonen, M. 2013. Trust development and dynamics at dyadic level a narrative approach to studying processes of interpersonal trust in leader-follower relationships. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Labov, W. & Waletzky, J. 1997. "Narrative analysis: Oral versions of personal experience." *Journal of Narrative and Life History* 7 (1–4): 3–38. Reprinted from *Essays on the verbal and visual arts*, J. Helm (toim.) (1967), Seattle, WA: University of Washington Press, 12–44.
- Meretoja, H. 2016. Kirjallisuus ja mahdollisen taju. Professoriluento 11.1.2017, Turun Yliopisto. Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti AVAIN 4, 67–72.
- Merriam-Webster. <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/sympathy-empathy-difference>. (Luettu 23.5.2021.)
- Nikanto, I. & Eskola, J. 2018. Liite. Miten eläytymismenetelmää on käytetty ja käytetään. Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvät käytännöt ja kiperät kysymykset. Teoksessa: J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere: Tampere University Press, 385–397.
- Posti-Ahokas, H. 2013. Empathy-based stories capturing the voice of female secondary school students in Tanzania. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10), 1277–1292.
- Riessman, C. K. 2003. Narrative analysis. In M.S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. Futing Liao (eds.) *The sage encyclopedia of social science research methods*. Thousand Oaks: SAGE, 705–709.

- Schaeffer, J. M. 2012. Fictional vs. factual narration. In the living handbook of narratology.
- Suomisanakirja. <https://www.suomisanakirja.fi/empatia>. (Luettu 23.5.2021.)
- Särkelä, E. & Suoranta, J. 2020. The method of empathy-based stories as a tool for research and teaching. *The Qualitative Report* 25 (2), 399–415.
- Tieteen termipankki. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:empatia> (Luettu 23.5.2021.)
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M., & Eskola, J. 2019. The method of empathy-based stories. *International Journal of Research and Method in Education* 42 (5), 525–535.

Kirjoittajat

Reetta Auvinen
reetta.auvinen@hotmail.com
KM

Jari Eskola
YTT, dosentti

Emilia Haapajarvi
emilia.haapajarvi@gmail.com
KM

Jenni Helenius
jehelenius@gmail.com
KT, kehittämispäällikkö, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos

Jussi Hänninen
jussi.hanninen@xamk.fi
KM, väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto, sairaanhoitaja (ylempi AMK),
kättilö, ammatillinen erityisopettaja, hoitotyön lehtori, Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu Xamk

Saaga Härkönen
saaga.harkonen@tuni.fi
YTM, väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto, suunnittelija, Tampereen
seudun ammattiopisto Tredun Yritys- ja työnantajapalvelut
ORCID-tunnus: 0000-0002-3228-6918

Tanja Kallonen
tanja.kallonen@tuni.fi
KM, yliopisto-opettaja, Tampereen yliopisto

Bettina Klinge
bet.klinge@gmail.com
KM

Armi Kurkikangas
armi.kurkikangas@tuni.fi
KM, seksuaalineuvoja, seksuaaliterapeutti, yliopisto-opettaja, Tampereen
yliopisto

Johanna Lätti
johanna.latti@tuni.fi
KM, tutkija, Tampereen yliopisto
ORCID-tunnus: 0000-0002-6070-5139

Anna Nieminen
annaheliisa.nieminen@gmail.com
KM, PsM

Laura Pylväs
laura.pylvas@helsinki.fi
KT, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto
ORCID-tunnus: 0000-0002-5269-0205

Camilla Rahkola
camilla.m.rahkola@gmail.com
KK

Anna Rytivaara
anna.rytivaara@gmail.com
KT, dosentti, Tampereen yliopisto
ORCID-tunnus: 0000-0003-4764-4412

Noora Silfversten
noora.silfversten@hotmail.com
KM, tutkija, Innolink Group Oy

Anna Toriseva
annaliisa.toriseva@gmail.com
KM, EO, LTO, työnohjaaja, kasvatustieteellisten aineiden tuntiopettaja,
Tampereen kaupunki

Tuulikki Ukkonen-Mikkola
tuulikki.t.ukkonen-mikkola@jyu.fi
KT, yliopistonlehtori, Jyväskylän yliopisto
ORCID-tunnus: 0000-0002-1826-1714

Anna Wallin
anna.wallin@tuni.fi
KM, väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto
ORCID-tunnus: 0000-0002-5893-133X

Aino Wihersaari
aino.wihersaari@gmail.com
KM, varhaiskasvatuksen erityisopettaja

Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt – 10 eläytymismenetelmä tutkimusta

Kasvatusinstituutiot peruskoulusta yliopistoon ovat jatkuvan muutoksen keskiössä. Globaalit ja paikalliset yhteiskunnalliset muutokset, kuten esimerkiksi sosiaalisen median levittäytyminen osaksi arkea tai synnytyssairaaloiden keskittäminen, asettavat ammattilaisille uusia osaamisvaatimuksia sekä eettisiä haasteita. Kokoomateoksen kymmenessä tutkimusartikkelissa tarkastellaan eläytymismenetelmän avulla näiden muuttuvien ympäristöjen vaikutusta niissä toimivien ihmisten arkeen.

Tutkimusartikkeleissa käsitellään esimerkiksi oppilaiden näemyksiä yhteisopettajuudesta, kättilöiden osaamista, rekrytoijien ammattitaitoa sekä seksuaalista häirintää verkossa kohtaavien nuoren toimijuutta. Menetelmällisen painotuksensa ansiosta teosta voi hyödyntää myös eläytymismenetelmän soveltamistapoja kuvaavana oppikirjana.

Teos on kolmas osa vuosikirjasarjassa, joka esittelee eläytymismenetelmän käyttöä tutkimusmenetelmänä. Teos osallistuu ajankohtaiseen keskusteluun laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta hahmottamalla menetelmän käytettävyyden mahdollisuuksia ja rajoja sen metodologisten erityispiirteiden kautta.