



Haipus Anni-Linnea

” Jos se ei ole puettu oikeiksi sanoiksi, niin silloin se vaikuttaa siihen itsetuntoon” Opettajien kertomuksia kollegiaalisesta palautteesta ja sen merkityksistä ammatti-identiteettiin

Pro gradu tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen maisteri tutkinto-ohjelma

2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

” Jos se ei ole puettu oikeiksi sanoiksi, niin silloin se vaikuttaa siihen itsetuntoon” Opettajien kertomuksia kollegiaalisesta palautteesta ja sen merkityksistä ammatti-identiteettiin (Anni-Linnea Haipus)

Pro gradu tutkielma, 51 sivua, 7 liitesivua
huhtikuu 2024

Tässä tutkimuksessa tutkin opettajien kertomuksia kollegiaalisesta palautteesta ja sen merkityksistä ammatti-identiteettiin. Tutkimuksen taustalla oli oma kiinnostus ammatilliseen vuorovaikutukseen ja kollegiaaliseen palautteeseen. Lisäksi aiheen tärkeys näkyy myös ajankohtaisessa keskustelussa opettajapulasta, jonka yhdeksi ratkaisuksi on joissakin yhteyksissä jopa valottu uusien opettajien vertaismentorointia. Tämä näyttäytyy ammatillisen vuorovaikutuksen ja kollegiaalisen palautteenannon kannalta merkittävänä tutkimusalueena. Opettajien ammatti-identiteettiin liittyen on tehty monipuolisesti tutkimusta, mutta kollegiaalisen palautteen näkökulmasta vähemmän.

Teoreettinen viitekehys rakentuu ammatti-identiteetin, ammatillisen vuorovaikutuksen ja kollegiaalisen palautteen, sekä opettajuuden käsitteiden määrittelystä. Opettajuutta tässä tutkimuksessa tarkastellaan yleisellä tasolla, eikä esimerkiksi rajoittuen tietyn ikäisten oppilaiden tai lasten opettajiin. Tutkimus on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin narratiivisena tutkimuksena. Tutkimuskysymyksiä ovat: 1. Mitä opettajat kertovat kollegiaalisesta palautteesta työssään? ja 2. Millaisia merkityksiä he kertovat sillä olevan heidän ammatti-identiteettiinsä?

Aineisto kerättiin haastattelemalla kolmea opettajaa. Haastateltavana oli yksi varhaiskasvatuksen opettaja, yksi aineenopettaja sekä yksi valmistumisen kynnyksellä työelämässä jo oleva luokanopettaja. Haastatteluissa oli viisi pääkysymystä ja kolme täydentävää kysymystä. Niiden tavoitteena oli antaa opettajien kerronnalle kollegiaalisesta palautteesta mahdollisimman paljon tilaa. Analysoin aineistoa temaattisesti perustarinan muodostamalla sekä pilkkomalla sen tarinan osiin.

Tuloksissa näkyy kollegiaalisen palautteen sanoittamisen muodot ja niistä viriävät tunteet. Opettajat kertoivat kokeneensa eri tavoin puettujen palautteiden virittävän heissä erilaisia tunteita aina lämpimistä ärsyyntymisen tunteisiin. Ammatti-identiteetille merkityksellisenä näkyi itsevarmuuden kasvu ja opettajuuden harppaus, johon he kokivat kollegoiden kanssa käytyjen keskustelujen ja saadun palautteen vaikuttaneen. Lopuksi pohdin tutkimuksen yhteydessä nousseita ajatuksia, kuten miten johtajuus tässä kontekstissa näyttäytyy, eettisyyttä ja luotettavuutta sekä ideoin jatkotutkimusta.

Avainsanat: Ammatti-identiteetti
nen palaute Opettajuus

Ammatillinen vuorovaikutus

Kollegiaali-

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Teoreettinen viitekehys	7
2.1 Opettajan ammatti-identiteetti.....	7
2.2.2 Opettajuus	9
2.3 Ammatillinen vuorovaikutus ja kollegiaalinen palaute.....	11
3. Tutkimuksen toteutus	14
3.1 Tutkimusongelma ja -kysymykset	14
3.2 Laadullinen tutkimus ja narratiivinen analyysi	15
3.3 Aineiston koonti.....	17
3.4 Aineiston analyysi.....	19
4. Tulokset	24
4.1 Perustarina	24
4.2 Kertomukset.....	25
4.2.1 Teijan kertomus.....	25
4.2.2 Markon kertomus	28
4.2.3 Riitan kertomus	31
4.3 Yhteenveto	35
5. Pohdinta	41
5.1 Tutkimuksen arviointi ja pohdinta	41
5.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdinta	43
6. Lähteet	47
Liitteet	52
Liite 1. Teemahaastattelupohja:	52
Liite 2. Tietosuojalomake.....	52

1. Johdanto

Tässä tutkimuksessa tutkin opettajien kokemuksia ammatti-identiteettiin liittyvistä merkityksistä. Tarkoitukseni on rajata näkökulmaa tarkastelemaan opettajan kokemuksia siitä, millaisia merkityksiä he kuvailevat kollegiaalisella palautteella ja vuorovaikutuksella olevan suhteessa omaan ammatti-identiteettiin. Idea tutkimusaiheeseen lähti aluksi omasta kokemuksesta. Vastavalmistuneena varhaiskasvatuksen opettajana koin epävarmuutta uusiin työyhteisöihin asettumisessa ja kollegiaalisesta palautteen merkitykset omaan pystyvyyden tunteeseen ja kokemukseen omasta ammatti-identiteetistä korostuivat. Tutkimuksen tarkoituksena olisi lisätä tietoisuutta ammatillisen vuorovaikutuksen ja asianmukaisen palautteenannon merkityksistä ammatti-identiteettiin.

Aiempaa tutkimusta sekä identiteetin että ammatti-identiteetin osa-alueen kehittymisestä on runsaasti. Identiteetin kehitystä ihmisen elinkaarella on tutkittu jo kauan, esimerkiksi Erikson (1962) on käsitellyt identiteetin kehittymistä. Ammatti-identiteetin kehitystä on tutkittu väitöskirjoissa. Esimerkiksi Kupila (2007) on tutkinut varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentumista. Myös Hasari (2019) on tutkinut matematiikan, fysiikan ja kemian aineenopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin kehittymistä heidän opetusharjoittelunsa aikana. Opinnäytetöissä on käsitelty opettajan ammatti-identiteettiä, kuten esimerkiksi Karjalainen (2015) on tutkinut opettajaopiskelijan ammatti-identiteettiä pedagogiikan, didaktiikan ja aineenhallinnan ammattilaisen näkökulmasta. Kansainvälistä tutkimusta aiheesta löytyy myös, kuten Kim (2013) artikkelissaan käsittelee naisesiopettajien identiteetin kehittymistä amerikkalaisessa yhteiskunnassa. Voidaan huomata, että sekä ihmisen identiteettiä, että opettajan ammatti-identiteettiä on tutkittu runsaasti ja se on ollut myös pinnalla lähivuosina.

Lähivuosina keskustelua aiheen tiimoilta on esimerkiksi nostettu Opettajien ammattijärjestön ”OAJ” blogissa. Erityisasiantuntija Lyhykäinen (2019) on OAJ:n blogissa kirjoittanut aiheesta uusien opettajien näkökulmasta. Hän nostaa esiin, että ensimmäiset vuodet opettajana ovat kuormittavia ja tällöin on herkkää aikaa havahtua ammatin vaihtamiseen, jos ei saa tukea kokeneemmilta kollegoilta. Hän korostaa, että tämä vaikuttaa ammattiin kiinnittymiseen. Hän esittelee ratkaisuna hyvää perehdytystä ja vertaismentorointimallia. Tekstiin on esimerkiksi nostettu OAJ:n laatima uuden opettajan perehdytysmalli (Lyhykäinen, 2019). Tämä vahvistaa sitä, että on tärkeää tutkia opettajien kokemuksia siitä, millaisia merkityksiä he kokevat

kollegiaalisella palautteella olevan ammatti-identiteettiin. Opettajapulan näkökulmasta olisi merkityksellistä tarjota tutkimustuloksia siitä, mitä merkityksiä kollegiaalisella palautteella ammatti-identiteetille voi olla, sillä opettajapula on hyvin ajankohtainen ilmiö, josta kirjoittavat myös iltapäivälehdet. Esimerkkinä MTV-uutiset (2023) on haastatellut OAJ:n puheenjohtajaa, joka osoittaa huolensa oppimisen tason laskusta ja pahasta opettajapulasta erityisesti varhaiskasvatuksessa. Tästä voidaan nähdä, miten tärkeää olisi tutkia aihetta, josta voi löytyä yksi keino tukea opettajien ammattiin kiinnittymistä.

Tämä aiemmin tehty tutkimus herättää ajattelemaan tutkimusongelmaa. Aiemmissä tutkimuksissa korostuu laaja kirjo asioita, joilla on merkityksiä opettajan ammatti-identiteetin rakentumiseen. Kuitenkin kohdennettua tietoa siitä, miten ammatillinen vuorovaikutus ja kollegiaalinen palaute vaikuttavat opettajan ammatti-identiteetin rakentumiseen on saavutettavissa melko vähän. Näin tutkimuskysymykseksi muodostuu **1. Mitä opettajat kertovat kollegiaalisesta palautteesta työssään? ja 2. Millaisia merkityksiä he kertovat sillä olevan heidän ammatti-identiteettiinsä?**

Tätä aihetta on merkityksellistä tutkia siksi, että saataisiin tietoa siitä, miten työyhteisössä palautteen annolla voi olla merkityksiä opettajan ammatti-identiteettiin ja sitä kautta työhön sopeutumiseen ja työssä kehittymiseen. Esimerkiksi Venninen (2005) artikkelissaan korostaa sitä, että jos työssä on mahdollisesti erilaisia tapoja toimia oikein, on erityisen merkittävää saada siitä ammatillista palautetta. Hän esittää, että uudet opettajat tarvitsevat palautetta suoriutuakseen työstä ja ammatilliset taas syventääkseen osaamistaan (Venninen, 2005, s. 288–291). Näin voidaan huomata, miten tärkeää aihetta on tutkia siitä näkökulmasta, miten opettajat kokevat kollegiaalisen palautteen merkityksen omaan ammatti-identiteettiinsä. Tutkimustuloksien antamasta tiedosta on näin hyötyä opettajakoulutuksen ja kasvatustieteen näkökulmasta, mutta tutkimus voi herättää ajattelemaan myös kentällä toimivia ammatillaisia ammatillisen vuorovaikutuksen merkittävydestä.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkin eri alojen opettajien kokemuksia liittyen kollegiaalisen palautteen merkityksellisyydestä omaan ammatti-identiteettiin. Toteutin tutkimuksen keräämällä kolme kerronnallista haastattelua. Kertomukselliset haastattelut tarjoavat syvällistä tutkimustietoa. Tutkimusaineistoa analysoin narratiivisin menetelmin. Analyysissä muodostin perustarinan ja pilkoin sen tarinan osiin, mistä nimesin teemoja. Analyysiä avasin tarkemmin tutkimuksen toteutus osiossa. Lopuksi tarkastelin tuloksia ja johtopäätöksiä aiemman tutkimuksen sekä kirjallisuuden valossa. Tämän pro gradu -tutkimuksen viimeisessä osiossa esitän

pohdintaa tutkimuksen aikana virinneistä ajatuksista sekä yleisesti tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta tarkentuen narratiivisen tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen.

2. Teorettinen viitekehys

Tämä teorettinen viitekehys on tiivistys aiemmasta tutkimuksesta ja siitä, mille perustalle tämän tutkimuksen käsitteellinen kehys muodostuu. Käsitteet on avattu kuvaamaan tutkimusaiheen muodostumisen perustaa ja arvotaustaa. Kuitenkin tämä tutkimuksen analyysi on aineistolähtöinen, joten työ painottuu aineiston tarkasteluun ja teorian tuomiseen aineistosta nousevien tarinoiden valossa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullinen tutkimus mahdollistaa aloittamisen lähes puhtaalta pöydältä ja teorian rakentamisen aineistosta käsin (Eskola & Suoranta, 1998, kpl 1). Teorettiseen viitekehykseen on luotu perustaa tulevalle metodologia ja aineiston keruu osuudelle.

2.1 Opettajan ammatti-identiteetti

Tässä kappaleessa määrittelen ammatti-identiteetin käsitettä aiemman tutkimuksen valossa. On tärkeää aloittaa yleisesti siitä, mitä identiteetti on ja miten se rakentuu, ymmärtääkseen ammatti-identiteetin olemuksen. Identiteetin rakentumista kuvataan eri tavoin eri teorioiden valossa. Pulkkinen ja kollegat (2023) kuvaavat, että identiteetin rakentuminen yksilölle alkaa nuoruudessa, johon liittyy kokemus itsestään ja merkityksellisistä arvoista, tavoitteista tai periaatteista sekä se, että nuoret alkavat muodostaa kertomuksellisuutta omasta identiteetistään. He esittävät, että identiteetti ikään kuin kokoaa persoonan osia. He summaavat, että identiteetti muovautuu elämässä vastaantulevien asioiden, kuten työelämän ja koulutuksen valintojen kautta (Pulkkinen, ym., 2023, identiteetti). Tämä on yksilön identiteetin kehittymisen lähtökohta. Silvan, Parran, Reyes-Arriagadan ja Briton (2021) mukaan opettajan ammatti-identiteetti on osa yksilön sosiaalista identiteettiä. Se on osa heidän itsemäärittelyänsä, jonka jokainen opettaja myös itsestään luo (Silva, Parra, Reyes-Arriagada, & Brito, 2021, s.402). Näin opettajan ammatti-identiteetti ei ole ihmisen omasta identiteetistään irrallinen vaan osa sen sosiaalista osa-aluetta.

Kun Pulkkinen ja kollegat (2023) kuvasivat identiteetin kokoavan persoonan osia. Esittävät Ünald, Tekin, ja Kaçmaz, (2024) taas teoksessaan havainnon persoonallisuuden ja identiteetin suhteesta. He kuvaavat näiden kahden tekijän tulevan vaikuttamaan opettajan työelämää. Personallisuuden ja opettajan identiteetin kehittyminen ottaa useita vuosia, toteavat Ünald ja

kollegat. He myös pohtivat sitä, että persoonallisuuden kehittyminen kestää kahdenkymmenen ja kolmenkymmenen ikävuoden väliin, jonka perustalle taas opettajan ammatti-identiteetti rakentuu (Ünald, Tekin, & Kaçmaz, 2024, s.10). Näin voidaan huomata, että persoonallisuus ei ole osana vain yksilön omaa identiteettiä vaan myös ammatti-identiteettiä, mikä vahvistaa ajatusta siitä, että ammatti-identiteettiä ja yksilön identiteettiä ei voi tarkastella täysin erillisenä toisistaan. Näin ollen se on olennainen huomio tämänkin tutkimuksen kontekstissa.

Asiantuntijuus omasta ammatista liittyy olennaisesti ammatti-identiteettiin. Kupila (2007) on tutkinut varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja hän nostaa, että merkittävänä nähdään yksilön identiteetin kehittyminen osana asiantuntijuuden merkitysperspektiivien kehitystä. Itse asiantuntijuus kuvataan teoksessa kyvykkäänä tiedon hankkimisena ja käsittelynä. Kupila esittää, että asiantuntijan identiteetin kehittyminen tapahtuu sosiaalisten prosessien kautta ja on jatkuvassa muutoksessa. Hänen väitöskirjassansa korostuu se, että identiteettiin vaikuttaa yhteisössä tapahtuva vuorovaikutus (Kupila, 2007, s. 1–35). Tästä voidaan nähdä, että asiantuntijan identiteetin osa-alue on vahvasti sosiaalisiin tilanteisiin sidonnainen. Nyssölä (2022) taas kertoo opetushallituksen selvityksessä, että ammatti-identiteetin rinnalla voidaan puhua myös osaamisidentiteetistä. Selvityksessä käy ilmi, että tulevaisuuden rakentamisen kannalta olisi siirryttävä perinteisestä ammatti-identiteetti ajattelusta kohti osaamisidentiteetti ajattelua, sillä sen koetaan tukevan enemmän jatkuvaa oppimista (Nyssölä, 2022, s.109–128). Tämä jatkuvan oppimisen näkökulma tulevaisuuden työelämässä on tärkeä ja merkityksellinen ajatus myös tässä tutkimuksessa. Kuitenkin tässä tutkimuksessa pysytään vielä perinteisessä ammatti-identiteetin käsitteessä.

Almiala (2008) taas avaa opettajan ammatti-identiteettiä niin, että sosiaaliset suhteet ovat vain yksi osa opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista ja opettajan identiteetin rakentuminen tapahtuu kaikissa konteksteissa, joissa hän on toimijana. Hänen mukaansa opettajan ammatillinen identiteetti alkaa rakentua lapsuudessa jatkuen työelämään (Almiala, 2008, s. 33–37). Jokiniemen (2006) artikkelissa on tähän vastanäkökulma. Jokiniemi kuvaa, että ammatti-identiteetti voidaan ajatella olevan sosiaalinen identiteetti, joka vaikuttaa kyllä fyysisiin toimiin ja käyttäytymiseen työelämässä (Jokiniemi, 2006, s.59). Voidaan todeta, että useimmissa lähteissä sosiaalisuus ja vuorovaikutteisuus näyttäytyvät puhuttaessa ammatti-identiteetistä. Se vain on ilmaistu hieman eri muodoissa. Tämä vahvistaa tämän tutkimuksen näkökulman tärkeyttä.

Jokiniemi (2006) käsittelee myös sitä, että ihminen voi omaksua useita erilaisia ammatti-identiteettejä. Hän kuvailee, ettei niitä voi kaikkia hallita täydellisesti ja ammatti-identiteetit ovat

myös muuttuvia ajan myötä (Jokiniemi, 2006, s.59). Tämä on myös kiinnostava huomio, ettei ammatti-identiteetti ole jokin yksi pysyvä asia vaan se todellakin tulee muuttumaan. Kuten tämän tutkimuksenkin tavoitteena on nähdä, mitä merkityksiä opettajat kertovat kollegiaalisella palautteella ammatti-identiteettiin olevan.

Ozby (2023) on tutkimuksensa tuloksissa huomannut, että positiiviset tai negatiiviset kokemukset aiheuttavat ihmisessä erilaisia tunteita. Hänen mukaansa nämä tunteet ja ajatukset vaikuttavat ammatillisen identiteetin kehittymiseen (Ozby, 2023, s.8). Haikkonen (1999) myös tutkimustensa tuloksissa havaitsee, että tunne konflikteihin liittyvästä epäonnistumisesta saattaa uhata ammatti-identiteettiä. Tässä hän näkee yhteyttä positiivisen palautteen vähäisen määrän vaikutuksesta ammatti-identiteettiin (Haikkonen, 1999, s.160–161). Myös tunteisiin liittyvien kokemusten osa ammatillisessa identiteetissä on merkittävä.

2.2.2 Opettajuus

Opettajuus on ikään kuin opettajan ammatti-identiteetti. Vaikka tässä teoreettisessa viitekehyksessä olen kuvannut jo ammatti-identiteettiä käsitteenä, on tärkeää tarkastella sitä vielä opettajuus käsitteen näkökulmasta tässä pro gradu -tutkimuksessa. Tarkoitukseni on myös kuvata tämän pro gradu -tutkimuksen ajatusta siitä, että opettajuus ei ole tässä kontekstissa opetettavien ryhmien iästä tai opettajan koulutustaustasta määräytyvä, vaan opettajuus on tässä tutkimuksessa erilaisten opettajuuksien yhtäläisyyksistä määräytyvä käsite.

Stenberg (2016) teoksessaan summaa, että opettajuuden ydin on opettajan oma käyttöteoria, mikä ohjaa hänen toimintaansa opettajana. Hän esittää, että jokainen opettaja on oma polkunsa, jossa yhdistyvät tunteet, toiminta sekä ajattelu. Hän myös nostaa esiin, että opettajana toimimiseen vaikuttaa myös hänen omat arvonsa ja uskomukset, jotka liittyvät hänen henkilökohtaiseen identiteettiinsä (Stenberg, 2016, kappaleet aluksi - opettajan ammatillinen identiteetti: kuka minä olen opettajana). Opettajuuden määrittelyyn ei ole yhtä oikeaa vastausta, mutta kaikkia opettajia yhdistää Stenbergin mainitsema oma opettajuuden käyttöteoria, tunteet, toiminta ja ajattelu. Luukkainen (2004) yhtyy myös siihen, että opettajuuteen liittyy sen hetkinen oppimiskäsitys sekä opettajan oma persoona. Hän lisää, että opettajuuteen liittyy myös työn velvoittava sosiaalinen puoli. Hän myös nostaa esille, että opettajuus on tulevaisuuden tekemistä (Luukkainen, 2004, s.79–80).

Karaman ja Tochon (2007) tiivistävät, että opettajuuden perustan muodostaa ymmärtäminen, luominen, merkitysten välittäminen, sekä tulkinta. Hän kuvaa globaalia opettajuutta niin, että se perustuisi tiedon teoriaan, joka rakentuisi pohdinnan ja vuorovaikutuksen kautta. Hän esittää, että toimiva mieli muodostaisi episteemisen ja poliittisen kolmannen tilan. Eli tilan, jossa käsitteet ovat yhteydessä toisiinsa, jossa subjekti ja objekti sekä nykyinen arkielämä ja historia yhdistyvät (Karaman ja Tochon, 2007, s. 245). Näin voidaan nähdä, että opettajuus on moninainen ilmiö ja liityksissä persoonallisuuteen, minkä takia kaikki opettajat ovat omia yksilöitään. Tässä pro gradu tutkimuksessa tarkoitukseni on tarkastella opettajuutta sen yhdistävien tekijöiden kautta eikä esimerkiksi erotellen opettajia pätevyyden valossa. Opettajuus voidaan tiivistää yhtyen Pakkasen (2008) ajatukseen siitä, että opettajuutta ei ole ilman tietoja, taitoja, opettajaa ja oppijaa. Eikä opettajuutta ole ilman näiden asioiden välisiä suhteita (Pakkanen, 2008, s.299). Tämän kaltainen näkökulma mahdollistaa monipuolisemman aineiston hankkimisen tämä pro gradu -tutkimuksen analyysiin.

Opettajan työtä ohjaavat erilaiset viralliset asiakirjat kuten lait ja Opetushallituksen perusteet. Nämä vaikuttavat paljon siihen, kuinka opettajana tulee toimia. Kuitenkin näissä asiakirjoissa kuvaillaan melko vähän sitä, mitä on opettajuus tai ammatti-identiteetti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) kuvaillaan varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan vastuuta. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta ja arvioinnista. Siellä mainitaan myös se, että henkilön täytyy olla kelpoinen opettajaksi (Opetushallitus, 2022, s.12). Myös perusopetuslaissa (1998) henkilöstön kohdalla puhutaan opettajien ja rehtoreiden kelpoisuuksista (Opetusministeriö, 1998, 37§). Opetustoimen henkilöstön kelpoisuus asetuksessa (1998) kuvaillaan eri opettajien kelpoisuus määrittelyjä. Aineenopettajan kelpoisuutta määritellään niin, että esimerkiksi henkilö on kelpoinen antamaan aineen opetusta, jos hän on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, kustakin opetettavasta aineesta kuudenkymmenen opintopisteen laajuiset opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot, jotka ovat myös kuusikymmentä opintopistettä tai vähintään kolmekymmentäviisi opintopistettä (Opetusministeriö, 1998, 5§). Asetuksessa on muitakin määrittelyjä, mutta nämä kohdat esimerkkinä. Koska opettajuus ja ammatti-identiteetti ovat muovautuvia ja yksilöllisiä, on hyvä, ettei asiakirjat ja lait määritä niitä liiaksi. Jokaisella opettajalla on mahdollisuus muodostaa oma ammatti-identiteettinsä lain ja säädösten puitteista melko vapaasti.

2.3 Ammatillinen vuorovaikutus ja kollegiaalinen palaute

Tässä kappaleessa määrittelen ammatillista vuorovaikuttamista ja kollegiaalista palautetta. Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkin, millaisia merkityksiä kollegiaalisella palautteella on opettajan ammatti-identiteettiin. Silvan, Parran, Reyes-Arriagadan, ja Briton (2021) ovat tutkimuksessaan tukeneet opettajien ammatti-identiteetin kehittymistä leiritoiminnalla, jossa opettajat ovat olleet koko ajan dialogissa ja vertaisvuorovaikutuksessa toistensa kanssa, mutta myös henkilökohtaisissa itsetutkiskelun hetkissä. (Silva, Parra, Reyes-Arriagada, & Brito, 2021, s.404–405) Tämä luo lähtökohdan sille, että vuorovaikutuksella voi olla merkityksiä opettajan ammatti-identiteetin rakentumiselle. Luostarinen, ja Peltomaa (2016) yhtyy myös ajatukseen siitä, että rakentava palaute ja sosiaalinen tuki ovat merkityksellisiä tukevia tekijöitä ammatti-identiteetille (Luostarinen & Peltomaa, 2016, kpl 7).

Kuitenkin tässä tutkimuksessa ei ole kysymys mistä tahansa vertaisvuorovaikutuksesta, vaan erityisesti kollegiaalisesta palautteen merkityksistä ammatti-identiteetille. Tässä yhteydessä olen kuvannut ammatillista vuorovaikutusta myös, sillä tässä tutkimuksessa käsitellään juuri ammatillisissa tilanteissa tapahtuvaa palautetta. Tässä rakennan kuvaa sille, millainen olisi aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa oikeanlaista ja eteenpäin vievää palautetta. Myöhemmin kuitenkin aineistosta huomioidaan myös ei niin rakentavan palautteen kokemukset.

Järvinen (2018) teoksessaan kuvaa ammatillista vuorovaikutusta niin, että sitä on usein harjoitettava työpaikoilla ja aina siihen ei kotoa tai opinnoissa opitut valmiudet riitä. Hän nostaa esiin, että siihen liittyy kyky pysyä ammatillisena kielteisistä tunteista huolimatta ja luottamus toisen ammatillisuuteen työasioissa. Osa vuorovaikutusta on myös positiivinen kohteliaisuus, jolla on pyrkimys kohottaa toisen itsetuntoa. Järvinen nostaa myös negatiivisen kohteliaisuuden käsitteen, jota hän avaa niin, että välillä on myös puuttettava joihinkin toisten tekemisiin, vaikka nämä kokisivat sen varpaille astumisena. Ammatillisuuteen kuuluu myös omien toimien arviointi (Järvinen, 2018, 4. kpl ammatillinen vuorovaikutus). Tästä voidaan huomata, että vaikka ammatillisessa vuorovaikutuksessa on kyse asiallisena pysymisestä, on silti asioita kohdattava myös muista kuin pelkistä positiivisista näkökulmista. Lisäksi oman toiminnan ja omien käytänteiden arviointi korostuu osana vuorovaikutusta. Ahosen (2023) teoksessa taas useaan otteeseen korostuu tiimin vahvuuksien tunnistaminen vuorovaikutuksessa ja tiimityössä. (Ahonen, 2023)

Venninen (2005) artikkelissaan korostaa ajatusta siitä, että jokaisen kollegan vahvuuksien oikeanlainen hyödyntäminen on tärkeää ja toteaa lisäksi, että dialogisuus on keskeistä myös palautteen annossa. Hän esittää, että kyky vastavuoroiseen palautteeseen kehittyy askel askeleelta (Venninen, 2005, s.288). Palautteen anto on iso osa työhön liittyvää vuorovaikutusta. Tässä pro gradu -tutkimuksessa pyrin selvittämään, millaisia merkityksiä sillä voi olla opettajan ammatti-identiteetin kehitykseen ja millaisia kokemuksia opettajilla on kollegiaalisesta palautteen antosta.

Oulasmaa ja Pesonen (2022) ovat määritelleet palautteen käsitettä niin, että palaute on eräänlainen reaktio tekemiseen, mutta tärkeää on nostaa heidän huomiotaan siitä, että kehu tai moite ei ole yksinomaan palautetta. He esittävät, että oikeanlaisessa palautteessa keskeistä ei ole toisen arvostelu tai kommentointi, vaan palaute pyrkii kehittämään toisen ihmisen toimintaa kommentoinnin avulla. Palautteenannon tärkein syy on osoittaa, missä toimimme oikein tai missä meillä olisi kehittämisen varaa, he summaavat (Oulasmaa & Pesonen, 2022, s.11). Tästä huomaamme ne piirteet, minkä kautta tunnistamme, mikä on oikeanlaista palautetta. Kunemund ja kollegat (2022) tutkimuksessa koskien opettajien kehittymistä vammaisten oppilaiden opettamisessa ovat huomanneet, että opettajat, jotka halusivat reflektoida työtään, eivät usein tarpeeksi saa syvää ja laadukasta palautetta, mitä myös tarvittaisiin edistyäkseen työssä vammaisten lasten kanssa (Kunemund & kollegat, 2022, s.1). Useimmista lähteistä korostuu se, että palautteenannon saaminen kehittää työntekijää ammatillisesti ja on siksi niin tärkeää. Parhaimmillaan vastavuoroisella palautteella voi edistää sekä toisen että myös omaa ammatillista kehittymistä.

Mäkipää (2019) kuvailee palautteen sisältöä niin, että palautteen tulisi olla selkeää sekä yksilöllistä. Hän valottaa sitä, että olisi tärkeää kiinnittää huomiota sanavalintoihin, jotta ei tulisi vaikutelmaa hyökkäävyydestä tai arvottavuudesta. Myös Mäkipää muistuttaa siitä, että pelkkä kehu ei johda oppimiseen. Hän listaa myös, että palautteen olisi hyvä olla kannustavaa (Mäkipää, 2019 s. 46). On tärkeää tarkastella sitä, mitä sisällöllisesti palautteen tulisi olla. Useimmissa lähteissä näkyy se, että kehut ja moitteet eivät vielä ole tarkoituksenmukaisia palautteita, vaan sisällön tulisi olla yksilöllistä, eteenpäin vievää ja kannustavaa. Tutkimuksen edetessä aineisto tarjoaa vastauksia siihen, miten opettajat kertovat palautteesta todellisuudessa. Näin nähdään kuvailevatko opettajat palautetta samalla tavalla, miten teoriassa se nähdään.

Vennisen (2005) mukaan keskeistä palautteen antamisessa on asian käsittelyn dialogisuus. Hänen mukaansa, silloin kun saa palautetta omasta ammatillisesta osaamisesta, voi antaa

vastapuolelle myös palautetta saamansa palautteen hyödyllisyydestä. Venninen esittää, että palautteen muoto vaihtelee sen perusteella, miten syvällisesti kyetään työtä tarkastelemaan. Hänen mukaansa vertaispalaute tulee juuri lähimmiltä kollegoilta ja on helpommin jaettavissa, kuin esimerkiksi johtajan ja työntekijän välillä. Venninen kuvailee palautteen tavoitetta niin, että jokaisella olisi tärkeä olla realistinen kuva osaamisestaan, jolloin olisi tärkeä juuri tietää millainen kuva työkavereilla on osaamisestasi. Hän nostaa esiin sen, että jos huomaa työkaverin toimimisessa jotain, mikä on kasvatuseriaatteiden vastaista, tulisi tästä antaa palautetta, vaikka pelkäisi toisen loukkaantumista. Jos jättää palautteen kuitenkin antamatta, hänen mukaansa lapsi voi joutua sijaiskärsijäksi (Venninen, 2005, s.288–290). Tästä nähdään kuinka olisi tärkeää antaa palautetta ja miten tärkeää vastavuoroisuus palautteen antamisessa ja saamisessa on. Palautteen sisältöön näyttää vaikuttavan myös se, miten syvällisesti kykenee ajattelemaan työtä. Toisten antama palaute antaa itselle kuvan siitä mitä osaa ja missä tulisi vielä kehittyä. Tämä antaa silloin kuvaa siitä, millainen minä olen opettajana ja miten muut sen näkevät. Palaute kuvailee sitä, millaisena ammattilaisuus näkyy muille. Tämän kautta voi luoda kuvaa myös omasta ammatti-identiteetistä.

On huomioitava se, että palaute ei ole aina pelkkiä sanoja, vaan myös eleitä ja äänenpainoja eli myös nonverbaalia viestintää. Oulasmaa ja Pesonen (2022) nostavat teoksessaan myös sanattoman viestinnän esille. He korostavat, että eleillä ja ilmeillä on paljon merkitystä siinä, miten viesti menee perille. He muistuttavat joskus myös ilmeiden ylitulkittamisen menevän väärille raiteille, sillä niistä voidaan käsittää palautetta myös väärin (Oulasmaa & Pesonen, 2022, s.228–230). Nonverbaali viestintä palautteen annon yhteydessä auttaa tulkitsemaan sitä, missä tarkoituksessa palautetta annetaan. Onko työkaverin tarkoitus edistää ammatillista kehittymistä vai onko kyseessä jokin tarpeeton moite. Kuitenkin niin kuin Oulasmaa ja Pesonenkin (2022) huomauttavat, että mahdollisuus on suistua myös ylitulkittamiseen, joten tämä on tärkeää pitää mielessä, kun arvioi toisen antaman palautteen tarpeellisuutta.

3. Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen toteutusosiossa tarkastelen aluksi tutkimusongelmaan johtaneita asioita ja itse tutkimusongelmaa. Esittelen myös tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen tavoitteet. Tutkimuksen toteutuksessa tarkastelen myös metodologisia valintoja. Tässä osiossa kuvailen, kuinka kokosin aineiston edeten tämän pro gradu -tutkimuksen aineiston narratiivisen analyysin vaiheisiin.

3.1 Tutkimusongelma ja -kysymykset

Tarkastellessa aiempia tutkimuksia, niin kotimaisia kuin kansainvälisiä, saa paljon tietoa asioista, jotka vaikuttavat ammatti-identiteettiin. Esimerkiksi Kim (2013) artikkelissaan nosti esille, että opettajien ammatti-identiteettiin vaikutti vääristynyt sosiaalinen leima esiopettajuudesta amerikkalaisessa yhteiskunnassa (Kim, 2013). Kun taas Hasari (2019) matematiikan opettajan ammatti-identiteettiä koskevan tutkimuksensa tuloksissa nostaa esiin esimerkiksi kokemuksen ja sen reflektoinnin (Hasari, 2019). Nämä erilaiset tutkimukset, jotka antavat tietoa siitä, miten monenlaiset asiat vaikuttavat ammatti-identiteetin kehitykseen herättävät ajattelemaan, millaisia merkityksiä ammatillisella vuorovaikutuksella ja kollegiaalisella palautteella opettajan identiteetin kehitykseen on. Opettajien ammatti-identiteettiä on tutkittu paljon, mutta tästä tarkemmasta näkökulmasta ei ole niin paljon tietoa. Näin ollen tutkimuskysymyksiksi alkaa muodostua **1. Mitä opettajat kertovat kollegiaalisesta palautteesta työssään? ja 2. Millaisia merkityksiä he kertovat sillä olevan heidän ammatti-identiteettiinsä?**

Tavoitteena näillä tutkimuskysymyksillä on herättää opettajissa kerrontaa. Tätä kautta tarkoitus on antaa opettajille mahdollisuus saada äänensä kuuluviin. Tutkimuskysymysten tavoitteena on saada kuva siitä, millaista kollegiaalista palautetta opettajat ovat työssään kokeneet ja mitkä sen merkitykset heidän näkökulmastaan ovat ammatti-identiteetille. Eräs tutkimuksen tavoitteista on tarkastella, näkyykö aineistossa, että kollegiaalisella palautteella ja ammatillisella vuorovaikutuksella olisi merkityksellisyyttä johonkin tiettyyn työpaikkaan kiinnittymisessä, vai näkyykö tämä aineistossa millään tavalla.

3.2 Laadullinen tutkimus ja narratiivinen analyysi

Tämän tutkimuksen toteutan laadullisena tutkimuksena. Vilka (2021a) esittää, että ihmisten väliset sosiaaliset suhteet muodostavat merkitysten maailman, jota laadullisin menetelmin tehdessä tutkimuksissa tutkitaan. Tavoitteina usein on tavoittaa ihmisten omat kuvaukset koetusta todellisuudesta. Hän esittää, että nämä merkityskokonaisuudet näyttäytyvät esimerkiksi toimintana, ajatuksina ja yhteiskunnan rakenteina (Vilka, 2021a, kpl 5). Laadullisten tutkimusmenetelmien valinnan taustana tälle tutkimukselle on juuri ollut mahdollisuus tavoittaa opettajien kokemuksia kollegiaalisesta palautteen saamisesta. Näin ollen olen pyrkinyt valitsemaan juuri ne työkalut, joilla pääsen kokemusten äärelle. Laadullisen tutkimuksen metodologia vaikuttaa sopivan juuri ihmisten välisten suhteiden tutkimiseen. Tämän tutkimuksen kohteena on kollegiaalinen palaute, mitä ei ole olemassa, jos ei ole ihmisten välisiä suhteita. Palautteen antamisen tilanteeseen tarvitaan aina useampia ihmisiä kuin yksi, jolloin tämäkin tutkimus keskittyy kuulemaan opettajien kertomuksia siitä, miten kollegojen välisissä suhteissa palautteen antoa tapahtuu.

Puusan (2020) mukaan laadullisen analyysin työvaiheita on esimerkiksi aineistosta tehtyjen havaintojen luokittelu ja teemoittelu. Hän kertoo, että kun tutkimusongelmaan nähden merkittävät nostot ovat tehty, voidaan tehdä myös alakategorisointeja. Näistä nostetaan tutkimukseen esimerkkejä, jotka kuvaavat tutkijan johtopäätöksiin päätyminen prosesseja. Tämän jälkeen siirrytään tulkintaan, mikä on analyysissä nousseiden piirteiden pohtimista ja avaamista (Puusa, 2020). Koska tässä tutkimuksessa olen kerännyt aineistoa, mikä on tarkoitus analysoida laadullisen tutkimuksen metodein, Puusan teos antaa kehyksen tämän tutkimuksen aineiston analysoinnin vaiheille. Pääasiallinen tässä tutkimuksessa käyttämäni analysoinnin muoto on narratiivinen analyysi. Vilkkasen (2021b) mukaan analysoinnissa keskeistä on suurempien kokonaisuuksien muokkaaminen pienempiin kokonaisuuksiin sekä ongelmanratkaisu että aineiston ymmärtäminen (Vilka, 2021b, kpl. Analysointi käytännössä).

Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat opettajien kokemukset ja millaisia ulottuvuuksia tiedolle opettajien kokemukset antavat. Tässä tutkimuksessa ei pyritä saamaan yleistettävää tietoa, vaan tärkeänä ja totena pidetään opettajien kertomuksista kumpuavaa tietoa. Heikkinen (2018) nostaa esiin, että kerronta on ihmiselle luontainen muoto ilmaista itseään. Hän esittää, että kun haluamme pyrkiä ihmisen toiminnan ymmärrykseen, on jopa luontaista alkaa tutkia kerrontaa ja kertomuksia. Kertomusten pohjalta niin hankitaan kuin myös välitetään tietoa (Heikkinen,

2018). Hänninen (2018) nostaa esiin, että aiempi tutkimuskirjallisuus, joka koskee narratiivisia menetelmiä, on ikään kuin ideapankki, jolloin uusi tutkija voi soveltaa narratiivista tutkimusta omassa tutkimuksessaan sopivaan suuntaan (Hänninen, 2018). Tämä toimiikin perusteluna metodologian valinnalle, sillä tutkimus muotoutuu aineiston mukana, eikä tutkimuksen alkuvaiheissa ole asetettu liian tiukkoja raameja, minkä takia jotain oleellista tulosta olisi voinut jäädä tutkimuksen ulkopuolelle.

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on ymmärtää opettajien kerronnasta nousevia ammatillisen palautteen saamisen merkityksiä opettajan ammatti-identiteetille. De Fina (2015) artikkelissaan avaa, että suurin osa narratiivisesta tutkimuksesta on viime vuosikymmeninä hyödyntänyt tarinankerrontaa keinona esimerkiksi tutkia, kuinka identiteetit ja kokemukset ovat rakentuneet tietyissä ryhmissä. Hän nostaa esiin, että narratiivisessa metodissa keskeistä on, että osallistujien ääni pääsee kuuluviin. Hän korostaa, että narratiivinen metodi on nähty tutkimuskeinon lisäksi perustavanlaatuisena kokemusten ymmärtämisen muotona (De Fina, 2015). Näin ollen vaikuttaa olevan asianmukaista käyttää narratiivista analyysia tutkiessa kerrontaa ammatti-identiteetistä.

Kun tarkastellaan tarkemmin laadullisista analyyseista narratiivista analyysiä, on huomattava Puusan, Hännisen ja Mönkkösen (2020) esiin nostama seikka siitä, että haasteena saattaa olla huonot perustelut tulkinnoissa, mikä ei tarkoita, että olisi yksin vääriä tai oikeita tapoja tulkita. He nostavat esiin, että narratiivisessa analysoinnissa on keskeistä lukea tarinat rauhassa, ennen kuin alkaa tehdä merkintöjä, jotta tarinoista saa kaiken irti. He nostavat, että analyysissa kiinnitetään huomiota tarinan alkuun ja loppuun, miten henkilö vaikuttaa tapahtumien kulkuun ja millainen moraalitapahtuma on (Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2020).

Vilkkasen (2021b) mukaan taas narratiivisessa analyysissa tarina tiivistetään tyyppikertomukseksi. Hänen mukaansa narratiivinen analyysi on aineistolähtöinen tapa analysoida tutkimusaineistoa. Hän esittää, että tavoitteena narratiivisessa analyysissä on tunnistaa jokin niin sanottu perustarina, minkä ympärillä on useita pienempiä tyyppitarinoita. Narratiivinen analyysi oikeastaan on tulkintasävytteinen aineiston lukutapa (Vilka, 2021b, kpl narratiivinen analyysi). Aluksi analyysissa muodostan kaikkia opettajien kertomuksia yhdistävä perustarina, josta teen teema nostoja. Näistä analyyseistäni johdan tuloksia. Näiden teorioiden pohjalta tarkoitukseni on haasteet huomioon ottaen tehdä narratiivista aineiston analyysiä. Joissakin lähteissä puhuttiin aineistosta etsittävän joko tyyppitarinaa tai perustarinaa. Käytän omassa analyysissä käsitettä perustarina, mihin sovellan sekä tyyppitarinan, että perustarinan teorioita.

3.3 Aineiston koonti

Aineistoa tässä pro gradu tutkimuksessa kokosin teemahaastatteluin. Haastatteluissa on teema ja viisi pääkysymystä sekä kolme tarvittaessa täydentävää kysymystä, joilla on tarkoitus herättää haastateltavat kerrontaan. Vilkan (2021a) mukaan, kun halutaan tutkia yksilöiden kokemuksia jostakin aiheesta, sopiva menetelmä voi olla yksilöhaastattelu. Hän nostaa esiin teemahaastattelun, jossa tutkimusongelmasta nostetaan keskeiset asiat, jotka haastattelussa käsitellään. Tällaisessa haastattelussa kysymysjärjestyksellä ei ole merkitystä (Vilka, 2021a, kpl 5 laadullinen tutkimusmenetelmä käytännössä). Hänninen (2018) taas mainitsee, että narratiivisen tutkimuksen puitteissa merkittävimmin aineistoa tuottaa sellainen haastattelutyyl, jossa haastattelija antaa tilaa haastateltavan kerronnalle ja pyytää tätä kuvailemaan haastattelun teemaan liittyviä seikkoja. Hän nostaa esiin, että lopuksi haastattelijan on hyvä nostaa täydentäviä kysymyksiä, jotka tutkimusongelmasta kumpuavat (Hänninen, 2018). Aineiston keräämisessä hyödynsin teemahaastattelun keinoja pitäen kuitenkin haastattelun melko avoimena ja kerronnallisuudelle tilaa antavana. Eskola ja Suoranta (1998) huomauttavat, että haastattelussa haasteena voi olla keskustelun haastava eteneminen. He nostavat myös, että haastattelun järjestämispaikka voi haastaa haastattelujen tekemistä (Eskola & Suoranta, 1998, kpl haastattelu). Näiden asioiden valossa suunnittelin perusteellisesti haastattelun kulkua ennen varsinaisia haastattelu-tilanteita. Näin pystyin jo suunnitteluvaiheessa huomioimaan mahdollisia haasteita. Haasteiden tiedostamisesta huolimatta tutkimuksen edetessä tuli joitakin haasteita. Esimerkiksi haastattelun kestot jäivät hieman ennakko-odotuksia lyhyemmäksi kestoltaan.

Ennen aineiston varsinaista keruuta pidin pilottihaastattelun, jossa sain kuvaa siitä, montako kysymystä on sopiva määrä ja millaiset kysymykset tukevat ja johdattavat haastateltavaa kerrontaan. Myös tutkijana olen pohtinut sitä, millaisen kertomuksen itse muodostaisin tällaiseen teemahaastatteluun. Näin ollen reflektoin, miten omat ajatukseni palautteen annosta merkitsevät tälle tutkimukselle.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kolmen opettajan haastatteluista, jotka kestivät noin kaksikymmentä minuuttia. Haastattelut ovat toteutettu teemahaastatteluna, joissa annettiin tilaa kerronnallisuudelle. Haastateltavien määrän valinta perustui sille, että halusin yksittäisen opettajan äänen pääsevän runsaasti esille tässä pro gradu -tutkimuksessa. Haastatteluissa syntyneet kerronnat on tutkimusta varten muunnettu tekstimuotoon, josta henkilöt ja yksityiskohdat ovat muutettu tunnistamattomaksi. Kerrontojen pohjalta on tarkoitus pystyä hahmottamaan

palautteen antoon ja saamiseen liittyvät merkitykset. Tutkimukseen nostetaan mukaan myös tutkijan kokemuksia, sillä ne antavat osaltaan merkitysperspektiiviä tutkimusaiheelle ja tulkinnoille, kuitenkin pyrkien erottamaan tutkittavien kokemukset omasta tunnemaailmasta. Kuten Tenhu (2019) väitöskirjassaan avaa narratiivisen tutkimuksen lähtökohtaa siinä, että tutkittava on sitoutunut tutkimusaiheeseen oman elämänsä merkitysten ja esiyymmärrysten kautta (Tenhu, 2019, s.91).

Laatimani haastattelu muodostui viidestä pääkysymyksestä ja kolmesta täydentävästä kysymyksestä. Tutkijana roolini oli kuunteleva ja pyrki välttämään haastattelun ohjaamista tai esimerkiksi samaistumista. Haastattelun pohja eteni seuraavanlaisin kysymyksin: Mikä on virallinen ammattinimikkeesi? Kauanko olet tehnyt tätä nimikettä vastaavaa työtä? Kerro vapaasti siitä, kuinka olet kokenut saavasi kollegiaalista palautetta työssäsi. Voit halutessasi kuvailla kollegiaalista palautteen saamista tai jos muistat joitakin käänntekeviä hetkiä palautteen saannissa. Millaisia merkityksiä koet saamallasi palautteella olevan ammatti-identiteettiisi? Jos kerronta jumittui, tarvittaessa lisäkysymyksinä toimivat: Millaisia työpaikkasi viralliset tai epäviralliset palautteen annon hetket ovat? Millaisissa tilanteissa olet saanut palautetta? Saitko palautetta enemmän silloin kun olit uusi työyhteisön jäsen ja entä nykyhetkessä? (Liite 1. teema-haastattelu pohja)

Tutkimuksessa haastattelin Teijaa, Markoa ja Riittaa (nimet muutettu). Teija on pätevyydeltään varhaiskasvatuksen opettaja ja työkokemusta hänellä on noin kahden vuoden ajalta pääosin päätöksistä. Marko taas on pätevyydeltään aineenopettaja ja työkokemusta hänellä on noin kuuden vuoden ajalta. Riitta on valmistumisen kynnyksellä oleva luokanopettaja, jolla kuitenkin on jo luokanopettajan työkokemusta noin vuoden ajalta myös päätöksistä. Molemmilla päätöksittä/sijaisuuksia tekevillä opettajilla on kuitenkin vakiintuneet yksiköt, joihin he töitä tekevät.

Valikoin haastateltaviksi kaksi opettajaa, jotka ovat ihan uransa alussa. Valikoin myös yhden, jolla on jo hieman pidempi työkokemus ja on ehtinyt kiinnittyä työpaikkaan. Näin sain kuvan siitä, millaisia merkityksiä palautteen anto työpaikkaan kiinnittymiseen myös tarjoaa. Lisäksi haastateltavien valintaan vaikutti se, että kaikilla on sen verran työkokemusta, että he ovat saaneet kollegiaalista palautetta ja toisaalta heillä on kohtalaisen tuoreessa muistissa työpaikassa aloittaminen. Rekrytoin haastateltavat tutuista opettajistani. Näin pääsimme syvempiin kerrontoihin haastatteluissa, sillä olimme tuttuja jo entuudestaan. Tällä oli merkitystä haastattelun tunnelmaan. Tutkittavat saivat tietosuoja ilmoituslomakkeen, jossa on tietoa henkilötietojen suojaamisesta ja haastateltavan oikeuksista. (Liite 2. Tietosuojalomake)

Myös itse tutkijana olen urallani siinä kohdassa, missä arvioin asioita, mitkä vaikuttavat työpaikkaan sekä opettajan työhön kiinnittymisen ja näitä vahvasti ovat omissa kokemuksissani palautteen anto kulttuuri ja sen merkitykset kokemukseeni omasta ammatti-identiteetistä ja opettajuudesta. Olen itsekin pätevyydeltäni varhaiskasvatuksen opettaja. Tähän teemaan liittyviä merkityksiä pyrittiin selvittämään myös tämän aineiston kanssa. Myös Keränen (2022) on omassa narratiivista tutkimustaan tehdessä avannut kokemuksiaan opettajana, koska hän itse tutkijana jakoi samoja kokemuksia, mitä tutkittavilla oli. Hän myös avaa sitä näkökulmaa, että myös keskusteluaineistojen tulkinnat ovat hänen omia kokemuksiaan ja pieniä tarinoita (Keränen, 2022, s.65–67).

3.4 Aineiston analyysi

Puusan, Hännisen ja Mönkkösen (2020) mukaan narratiivin käsite juontaa juurensa latinan kielien sanaan ”narratio”, mikä tarkoittaa kertomusta (Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2020, kpl 14). Tässä analyysissä kertomuksella ja tarinalla on sellainen suhde, että haastatteluissa opettajat muodostivat kertomuksia siitä, miten kollegat antavat palautetta ja miten he kokevat sen merkityksellisenä ammatti-identiteetille. Heikkisen (2018) mukaan tarina vastaa kysymykseen, mitä on tapahtunut ja on tällöin kertomuksen tapahtumakulkujen kuvaus (kpl kerronnallinen tutkimus). Hänninen (2018) kuvailee myös, että kertomus esittää tarinan tapahtumat alusta loppuun. Hän esittää, että joskus myös esimerkiksi kuva virittää mieleen kokonaisen tarinan ja sen merkitysrakenteen (Hänninen, 2018, kpl narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä). Tarina tässä tutkimuksessa näyttäytyy perustarinan muodostamisena. Se on keino analysoida aineistoa. Näin ollen analyysia varten muodostin perustarinan haastatteluiden pojalta.

Perustarinan luominen oli analyysissä käyttämäni keino löytää aineistosta teemat. Heikkinen (2018) painottaa, että narratiivisessa analyysissä keskiössä on uuden tarinan luonti kerätyn aineiston pohjalta. Perustarinan rakenteen pohjalla käytän pohjaa, jonka Heikkinen esittelee. Hänen mukaansa kertomus pilkottuna sisältää tarinan sekä kerronnallisen diskurssin. Tarina sisältää 1. tapahtumat, jotka käsittävät tarkoitukselliset teot, 2. olevaiset eli henkilöt, joilla on kyky edelliseen tarkoitukselliseen toimintaan, 3. sattumukset, joka sisältää tapahtumat, mitkä eivät tapahdu tarkoituksellisen toiminnan seurauksena sekä 4. tapahtumapaikat. Kerronnallinen diskurssi käsittää esimerkiksi kulttuurillisen sekä historiallisen kontekstin tavat ilmaista kerrontaa.

Kertomus, joka toimii näiden kaikkien yläkäsitteenä, on ikään kuin tarina esitettyinä (Heikkinen, 2018, kpl kerronnallinen tutkimus).

Narratiivisen tutkimuksen analysoinnin muotoja on useita, mutta tässä tutkimuksessa on tarkoitus rajautua analysoimaan aineistosta nousseita teemoja, ei niinkään esimerkiksi kerronnan tapaa. Hännisen (2018) mukaan narratiivista analyysia voi toteuttaa poimimalla tarinasta teemoja ja käsitteitä ja puntaroida niitä suhteessa tapahtumiin (Hänninen, 2018, kpl narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä). Näin myös tämän pro gradu -tutkimuksen analyysissa tullaan tekemään. Teemoittelun tavoitteena on päästä muodostamaan tulostulkintoja.

Puusan, Hännisen ja Mönkkösen (2020) mukaan narratiivisen lähestymistavan lähtökohtana ovat narratiivit, tarinat tai kertomukset (Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2020, kpl 14). Kuten tässäkin narratiivisessa analyysissa analysointi lähtee haastatteluissa tapahtuneesta kerronnasta. Aineiston analyysi etenee niin, että ensimmäiseksi litteroin haastattelut anonymisoiden ja kirjoittaen ne mahdollisimman tarkkaan ylös niin kuin haastateltavat sanasta sanaan ne esittivät.

Tämän jälkeen luin haastattelujen litteraatit useaan kertaan eri lukutyyleillä. Ensiksi luin vain hahmottaen kerronnan kokonaisuuden ilman muistiinpanovälineitä. Ensimmäisillä lukukerroilla pyrin ymmärtämään sitä, mitä opettajat kertoivat ja millaista kokonaiskuvaa he luovat. Puusa, Hänninen ja Mönkkönen (2020) kuvailevat aineiston analysoinnissa tapahtuvia erilaisia lukutapoja. He nostavatkin tärkeäksi aloittaa aineiston lukeminen avoimella lukutavalla, mitä he kuvailevat ilman kynää kädessä -lukutavaksi (Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2020, kpl 14).

Alkoi näyttää siltä, että opettajien kerronnoissa on tietynlainen toistuva kaava, josta tein muistiinpanoja. Pyrin pienin askelin etenemään kohti yksityiskohtaisempia huomioita ja jatkamaan analysointia siihen, mitä nämä yksityiskohdat tarkoittavat. Ajjawin, Dracupin ja Boudin (2021) tutkimuksensa narratiivisessa metodissaan toteavat, että tarinan juoni sisältää juuri tarinan logiikan ja sen miksi kaikki tapahtumat tapahtuvat (Ajjawi, Dracup & Boud, 2021, s.6). Toistuvan juonen hahmottaminen oli analyysissä käännteentekevä ja merkityksellinen kohta, sillä silloin myös ajatteluprosessi alkoi lähentyä tulosten tuottamista. Syvennyin jatkamaan analysoivaa lukemista pidemmälle ja pohtimaan, millaisia teemoja näistä yksityiskohdista muodostuu. Tämänkaltaisia lukuvaiheita toistin useamman. Puusa, Hänninen ja Mönkkönen (2020) toteavat, että kun aineisto on saanut puhua, vasta tällöin aineistoa aletaan tarkastella eri näkökulmasta. He kuvailevat, että tällöin tutkija voi esittää itselleenkin jatkokysymyksiä (Puusa, Hänninen ja Mönkkönen, 2020, kpl 14).

Pyrin johtamaan pohdintaa lopulta merkityksellisyyden kokemusten havaitsemiseen tekstistä. Analyysin seuraavassa vaiheessa muodostin muistiinpanoista yhden yhtenäisen perustarinan. Puusa, Hänninen ja Mönkkönen (2020) toteavat, että on merkityksellistä aineistolähtöisesti muodostaa juonikaaviot tiivistämällä kunkin kertomuksen juoni. Tämän jälkeen he kuvaavat, että on hyvä ryhmitellä samantyyppiset juonet yhdeksi tarinatyypiksi (Puusa, Hänninen ja Mönkkönen, 2020, kpl 14). Tekemässäni analyysissä pienestä aineistosta tekemäni toistuvan juonen muuttaminen yhdeksi tarinatyypiksi tarkoittaa juuri perustarinan muodostamista. Analyysin loppuvaiheessa pilkkoin tekemäni perustarinan osiin. Tämän kautta hahmottuivat teemat, jotka analyysissä oli tavoitteena koota.

Analyysin vaiheet



Kuva 1. Analyysin vaiheet

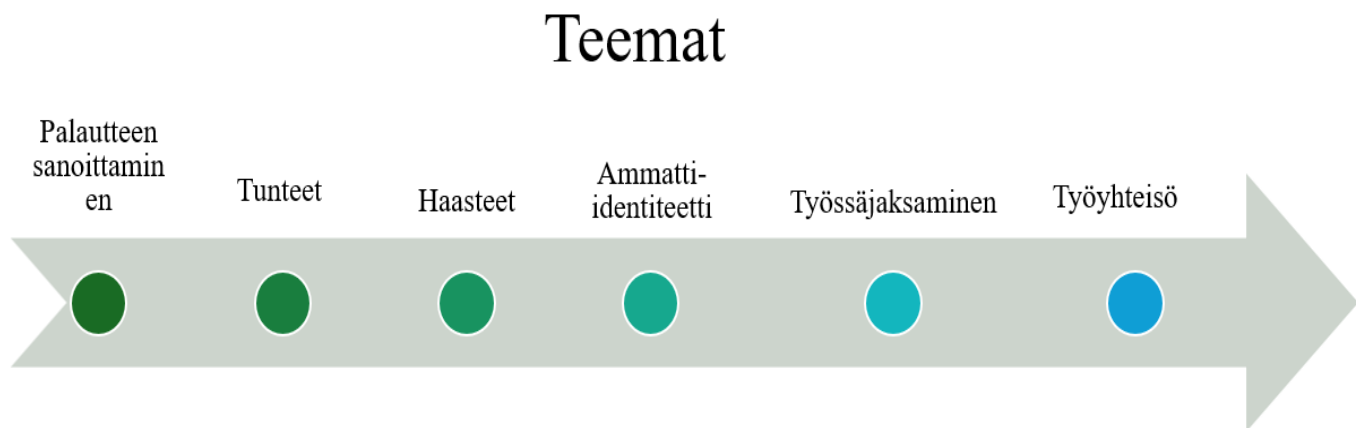
Aineiston analyysissä loin ensin perustarinan, mikä muodostettiin eri lukukertojen muistiinpanoista tunnistetusta toistuvasta juonikuviosta. Tässä analyysissä teemojen tunnistamiseksi pilkon perustarinan kerronnan osiin. Perustarinan pilkkomisessa käytän apuna edellä mainittua Heikkisen (2018) kerronnan rakenteen mallia (Heikkinen, 2018, kpl kerronnallinen tutkimus). Tätä kautta saadaan näkyviksi teemat, mitä aineistosta on tavoitteena löytää. Teemojen analysoinnin kautta loin tutkimuksen edetessä tutkimustuloksia.

Aluksi määrittelen olevaiset, jotka Heikkisen (2018) mukaan ovat niitä henkilöitä ja hahmoja, jotka tarinassa kykenevät tahdonalaisiin tekoihin (Heikkinen, 2018, kpl kerronnallinen tutkimus). Selvästi perustarinassa olevaisiin kuuluvat kaikki kollegoiksi koetut henkilöt eri ammatitipätevyyksistä huolimatta. Osa haastateltavissa kertoi kokeneensa myös johtajan tai usein pommoksi nimetyn henkilön osaksi kollegoiden tiimiä. Perustarinassa tunnistetaan itse päähenkilö opettaja kykeneväiseksi tekemään tahdonalaisia valintoja.

Seuraavaksi tunnistetaan perustarinan tapahtumat, joita Heikkisen (2018) mukaan ovat teot, jotka ovat tehty tahdonalaisesti (Heikkinen, 2018, kpl kerronnallinen tutkimus). Teoissa keskeisiä perustarinassa ovat eri tavoin annetut palautteet. Niitä ovat positiiviset hyvin sanoitetut palautteet, jotka ovat itsevarmuudelle merkityksellisiä. Näillä koettiin merkityksiä siihen, millainen kokemus työotteesta ja opettajuudesta muodostui. Palautteen antoon liitettiin kokemus jonkinlaisesta harppauksesta alkuvuosina oman opettajuuden suhteen. Nämä teot koettiin tuottavan hyviä ja lämpimiä onnistumisen tunteita. Sitten on huonosti puettavat palautteet, jotka esitetään asiattomasti. Näistä tapahtumissa koettiin tilanne tympeäksi tai sanoitettiin jopa paskaksi, negatiiviseksi ja vaikeasti vastaan otettavaksi. Teoksi tunnistan myös perustarinasta itselle palautteen antaminen ja toisille palautteen antaminen. Näihin tapahtumiin koettiin merkitykselliseksi työyhteisön palautteen annon ilmapiiri ja se, miten toiset antavat itselle palautetta. Tällä koettiin merkityksiä työssä jaksamiseen tai siihen, että alkoi vältellä tällaisia mahdollisia tilanteita.

Tapahtumapaikoiksi perustarinasta tunnistan palautteen antoon nimetyt paikat. Palautetta on koettu saatavan eniten kahvihuoneessa tai opettajan huoneessa. Lisäksi paljon palautetta koettiin saavan ohimenevissä hetkissä, luokka- ja ryhmätiloissa, pukutilassa, ulkoiluissa ja välitunneilla. Perustarinassa mainitaan myös verkossa esimerkiksi viestein tai sähköpostein annettu palautteen anto, minkä voi tässä ajassa tulkita erääksi tapahtumapaikaksi. Sattumuksia perustarinassa on aika vähän. Kerronnan diskurssi on suullisesti haastattelussa toteutuva kerronta.

Teemat aineistosta rakensin tämän perustarinan pilkkomisen kautta. Kun kategorisoin perustarinan osat näihin edellä oleviin luokkiin, joita olivat tapahtumapaikat, olevaiset, teot sekä sattumukset. Näissä kertomuksissa sattumuksia ei juurikaan löytynyt. Tapahtumapaikkoihin, tekoihin ja olevaisiin listautui paljon asioita. Tämän jälkeen rupesin tarkastelemaan, mitkä yksityiskohdat lukeutuvat kunkin kategorian alle ja mitä ne asiat edustavat. Esimerkiksi tekoihin listautui paljon eri tapoja antaa palautetta, jolloin esitin sen teeman palautteen sanoittamiseksi. Sen teeman tarkempi sisältö muodostui niistä sanoista, joiden kautta opettajat erilaisia palautteita sanoittivat. Muiksi teemoiksi esitin tunteet, haasteet, ammatti-identiteetti, työssä jaksaminen sekä työyhteisö. Muodostin tätä havainnollistaakseni myös kuvan.



Kuva 2. Teemat

4. Tulokset

Tulososiossa esittelen aluksi luomani perustarinan, joka on muodostettu haastatteluiden pohjalta analyysia varten. Tämän jälkeen konkretisoin analyysista tekemiäni tuloksia haastattelujen kertomusten kautta. Lopuksi esitän yhteenvedon, jossa kuvaan teemat ja tulokset kirjallisuuden ja tutkimuksen valossa.

4.1 Perustarina

Perustarinan olen muodostanut haastatteluista tekemiäni muistiinpanojen pohjalta. Se etenee seuraavasti:

Olen opettaja, joka on aloittanut työelämänsä opintojen ohella. Aloitin sijaisuudet eräässä yksikössä, johon tein yhä enemmän ja enemmän töitä. Ihmiset ja tavat alkoivat tulla mulle tutuksi. Aluksi sain hieman palautetta ja palautteen anto kasvoi, mitä pidempään olin samassa yksikössä ja mitä tutummaksi ihmiset tulivat. Koin, että mun opettajuus otti jonkun kasvun tai harppauksen jossain vaiheessa ja mun ote opettamiseen vahvistu. Mulla sitten vakiintui se paikka ja ehkä jään sinne töihinkin. Nykyisessä työpaikassani on kyllä hyvä työporukka.

Nykyään positiivista palautetta saa meidän hyvässä työporukassa paljon. Meillä on niitä kehityskeskusteluja ja sitten meillä on niitä kahvihuone keskusteluja. Sitä palautetta voi saada heti lasten kohtaamisen jälkeen ryhmätiloissa tai luokissa, opehuoneessa, kahvihuoneessa, välkällä, pukuhuoneessa ja ulkoiluissa. Tulee hyvä ja lämmin fiilis siitä, kun kehutaan ja se auttaa siinä työssä jaksamisessa. Tärkeitä on just ne ohi menevät huikkaukset, että hyvin meni ja olet kehittynyt opettajana. Toisilta saadaan materiaaleja ja niihin annetaan kommentteja, että vitsit sulla on hyvin suunniteltu opetushetki tai koe. Tuntuu, että sitten on niin kun tärkeä osa sitä yhteisöä. Niistä saa onnistumisen kokemuksia ja ne kantavat mua sitten pitkälle. Palautetta saa myös viesteillä ja sähköpostilla.

Se tuntuu, että kun se on oikein puettu se palaute nii se vahvistaa sitä opettajuutta ja omaa toimintaa. Kun ilmapiiri on sellainen, että helposti annetaan palautetta niin, sitä itsekin helpommin kysyy ja antaa palautetta toisille. Tiimin tai opeporukan rakenne vaikuttaa siihen paljoko siitä työstä sitä palautetta saa. Aineenopettajan työ on itsenäisempää, kun varhaiskasvatuksen

ja luokanopettajan työ on enemmän yhteisöllistä. Koen kyllä kollegoiksi kaikki töissä olevat erialojen ammattilaiset ja osin pomonkin. Itselle on vaikeaa antaa palautetta ja aluksi tuntui, etten edes ole opettaja ja itsevarmuus oli poissa. Tämän takia kaipasi paljon sitä ulkopuolelta tulevaa palautetta.

Aika vähän sitä rakentavaa palautetta missään saan, että tietäisi missä sitä vois kehittyä. Kun se esitettäisiin silleen, että sen uskaltaisi ottaa vastaan ja siitä saisikin sitten paljon. En osaa mennä toisia kritisoimaan itsekkään. Sellaisia paikkoja ja tilanteita on alkanut välttelemään, joissa rakentava palaute esitetään asiattomasti esimerkiksi, kun tylytetään toisten edessä tai odotetaan, että osaa toimia, vaikka ei ole edes ohjattu. Se vaikuttaa omaan opettajuuteen ja kokemukseen kollegoista. Semmoiset palautteet tuntuvat negatiiviselta ja tympeältä.

4.2 Kertomukset

4.2.1 Teijan kertomus

Teija on vastavalmistunut varhaiskasvatuksen opettaja. Hänellä työkokemusta on opintojen ohelta noin kahden vuoden ajalta. Hän on tehnyt eri pituisia työpätkiä. Hänen kokemuksensa kollegiaalisen palautteen saamisesta on se, että *”No ainakin tosi paljo meidän työpaikalla ruokataan tavallaan silleen heti kun huomataan, että joku tekee jotakin hyvin tai onnistuu jossakin niin käydä sitten huikkaamassa, että hienosti tehty”*. Teija kuvaa aihetta esimerkin valossa *”esimerkiksi yksi päivä oli sellainen tilanne meillä ruokailuhetkellä, että yhdellä lapsella tuli iso harmitus jostakin. En itse kuullut, mistä se harmitus tuli, mutta lapsi itki pöydässä sitten pitkän aikaa eikä suostunut enää jatkamaan syömistä. Menin sitten siihen lapsen viereen ja juttelin siinä hänen kanssaan ja käytiin läpi sitä, että mitä on tapahtunut ja yhdessä sitten siinä pilkottiin lihapullaa, että sai siinä sitten maistaa sitä ja lapsi sitten jäi siihen tyytyväisenä sitten syömään niitä lihapullia. Siihen sitten kävi työkaveri heti huikkaamassa, että hienosti hoidettu, että ihana sitten kun menit tuohon viereen hoitamaan tuota tilannetta lapsen kanssa, että sai jatkaa syömistä”*. Teija kuvailee myös pomon palautetta osana kollegiaalista palautetta *”ja sitten muutenkin silleen ihan saattaa pomokin kävellä ohi sitten, jos on jossakin onnistuminen tullut ja*

huikata siinä ohi mennän, että hei hienosti muuten teit tuon. Aika lailla niin kun päivittäin saa nykyisin kuulla sitä nyt työssä semmoista niin kun positiivista palautetta.”

Hänen kokemuksissa rakentava palaute näyttäytyy niin, että ” no sellaista en ole kauheasti kokenut, että olisi työkavereilta välttämättä tullut ” ” Enempi semmoista rakentavaakin haluaisin saada, että tietäsi tavallaan, että missä vois niin kun kehittyä vielä itsekkin, mutta sitten, että ehkä semmoista niin, kun noh se ei ole ihan silleen suoranaisesti niin kun palautetta tai rakentavaa niin kun palautetta, mutta tavallaan semmoinen niin kun pienimuotoinen niin kun työhjohtaus jatkuvasti pomon suunnalta niin, niin se ehkä kuitenkin sitten antaa itselle semmoisen kokemuksen, että missä pitäisi vielä kehittyä ja missä pitäisi toimia vielä eritavalla.”

Teija kuvailee hetkiä ja tunteita palautteen saannissa ” No aina on tullut kyllä tosi hyvä tai niin kun semmoinen lämmin filis kun on saanut sitä palautetta, että varsinkin jotenkin itsellä, kun olen jotenkin muutenkin semmoinen ihminen, että koen niin kun, että tavallaan kaikki semmoinen niin kun ulkoapäin tuleva semmoinen palaute ja niin kun ja kehuminen ja muut, että ne jotenkin niin kun vahvistavat ihan sitä henkilökohtaista itsetuntoakin myös siinä samalla. Tulee kyllä aina tosi hyvä filis. Oikein painan aina mieleeni ne, että mitä on niin kun saanut palautetta ja monesti ne myöskin kantavat aika pitkälle. Monetkin tommoiset palautteet, jos joskus tulee semmoinen olo, vaikka töissä, että ei ole ehkä onnistunut tai iltasin kun alkaa nukkumaan ja alkaa miettimään (naurahtaa) päivää, että mitä kaikkia sitä on tullut tehtyä niin niihin sitten oikeasti et ne jää silleen mieleen, että niihin on sitten hyvä palata ja tavallaan, että muistaa että onnistuihan mää tuossakin ja tuossakin mua kehuttiin ja tuossakin sanottiin, että hyvin tehty tavallaan, että ne kyllä kantavat sitten pitkälle”

Hän nostaa käänntekeväksi hetkeksi sen, että ”No ehkä semmoinen tilanne, kun joskus tuossa no pariin kertaan tämä on käyty läpi, kun meidän varajohtajamme niin otti esille loppu kesästä, kun olin tosiaan kesätöissä siellä ensin niin otti esille sen, että kaikki on kuulemma siitä puhunut, että miten paljo niin kun tavallaan yhtäkkiä mun ammatillinen kasvu on ottanut semmoisen niin kun harppauksen ihan yhtäkkiä. Niin kun kesän aikana, että se on niin, kun sellainen mikä jäi mieleen, kun itse niin kun tunsin sen, miten sellainen niin kun varmuus siihen työhön kasvoi kesän aikana, ja se että se tuli vielä tuollain ulkoapäin vielä et se on oikeasti huomattu, että miten paljon varmemmin ja määrätietoisemmin sitä työtä niin kun tekee ja sitten se tuli.”

Hän nimeää palautteen annon merkityksiä omalle ammatti-identiteetille ja opettajuudelle ” No ainakin mulla henkilökohtaisesti, sillä on niin kun ihan valtava merkitys, että mitä niin kun

ulkoapäin tulee sitä palautetta, että just niin kun tuossa aiemmin sanoin, että jotenkin oon niin kun muutenkin sellainen ihminen, että mulla ei kauheasti niin kun semmoista sisäistä niin kun palautteenantoa niin kun tapahdu tavallaan, että en oikein osaa silleen ehkä. Hirveästi kyllä itse reflektoin asioita, missä oon onnistunut ja missä epäonnistunut, mutta en kyllä kovin-kaan paljon osaa antaa itselle niitä olan taputuksia, että nyt on toimittu hienosti, että sillä on ihan valtava merkitys ja jotenkin niin kun, että kun on saanut tuota palautetta ja kuullut niin kun työkavereilta tavallaan, että on tullut myöskin niin kun ihan sisimpään semmoinen olo, että on oikeasti niin kun tärkeä osa sitä työyhteisöä, vaikka ei niin kun ihan täysin niin kun kokopäiväinen työntekijä olekaan.” ” Kun on itsekin saanut sitä hyvää palautetta niin se myös vaikuttaa siihen, että tavallaan niin kun tuntuu itsestäkin paljon helpommalta mennä kertomaan jollekin, että hei mun mielestä tuo oli tosi huippujuttu tai, vaikka vähän jotenkin, että niin kun kysymään, että mikä muuten tässä sulla oli se idea. Ehkä niin kun se jotenkin se, että saa sitä palautetta ja niitä asioita niin kun sanotaan ääneen niin tuo siihen koko työyhteisöön semmoisen tietyllä tapaa semmoisen rennomman fiiliksen”

Teijan työpaikalla on erilaisia virallisia ja epävirallisia palautteen annon hetkiä ” No palaverissa meillä on yleensä aina se tuota tai jokaisessa palaverissa niin, kun viimeisimpänä siinä lomakkeessa semmoinen kysymys, että miten arvioidaan niin kun työyhteisöä ja sen ilmapiiriä, että se on ehkä semmoinen niin kun ehkä virallisempi, mitä on. Siinä justinsa sitten aina jokainen saa kertoa, että miten kokee sen oman tai että miten kokee sen työilmapiirin ja työyhteisön niin kun toiminnan. Tuota no sitten tosiaan tuossa puhuin siitä, mikä se on kehityskeskustelu, mikä oli käytiin nyt tuota tai, että kaikki saisi siellä käydä niin kun varajohtajan kanssa juttelemassa. Niin sekin ehkä vähän semmoinen just virallisempi, missä sai sitten sitä palautetta ja sai myös itse antaa sitä palautetta. Sitten myöskin semmoinen epävirallinen niin on tuota meillä siellä työntekijöiden niin kun tavallaan pukuhuoneessa ovesta sellaisia sydämiä, mihin voi niin kun kaikki käydä kirjoittamassa tavallaan toisista semmoisia niin, kun hyviä puolia mitä on huomannut et on. Siinä lukee aina työntekijän nimi ja sitten siihen voi niin kun tussilla kirjoittaa, että mikä on vaikka mitä oon huomannut, että on niin kun, vaikka vahvuuksia siinä sun työkaverissa. Se olikin yksi kanssa sellainen mikä oli ihana huomata.”

Teija puntaroi sitä saiko hän palautetta enemmän, kun oli työssään uusi vai nyt kun on hieman kokeneempi ” musta tuntuu, että ehkä enempi nyt saan. Tai voi olla, että on saanut silloin, aloitin tosiaan niin kun harjoittelijana tavallaan tuolla työpaikassa, mutta että voi olla, että on silloinkin saanut sitä palautetta niin kun paljonkin ja varmasti sainkin, mutta ehkä se ei ole niin tavallaan silleen juurtunut koska se on ollut niin silleen opiskeluiden alussa eikä ole ehkä vielä

edes kokenut, että olisi niin kun millään tavalla vielä niin kun opettaja. Niin kun lähelläkään opettajuutta, että sitten niin kun nykypäivänä, mitä saa sitä palautetta niin sen aina oikein niin kun imee itseensä ja ottaa sen, joka ikisen palautteen niin kun osaksi sitä sun opettajuutta ihan erillä tavalla. Miten silloin niin kun alkuun tavallaan, että ehkä se oli vaan sellaista, että niin kun toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos vähän niin kun niillä ei ollut silleen ainakaan itse en koe, että olisi ollut niin kun suurta merkitystä tavallaan, sillä palautteella mitä on alkuun saanut entä, kun nyt kokee oikeasti itse olevansa ja onkin se opettaja.

4.2.2 Markon kertomus

Marko on aineenopettaja, jolla työkokemusta on karttunut jo noin kuuden vuoden ajalta. Työpaikka on säilynyt koko ajan samana. Hän on aloittanut tässä työpaikassa jo ollessaan opiskelija. Marko kuvailee työssään saamaansa kollegiaalista palautetta ” *Meillä on tosi vähän ainakaan virallista semmoista niin kun, että annettaisi työkaverille palautetta. Meillä ei ole hirveästi no nyt oli itseasiassa viime vuonna, oli ensimmäistä kertaa niin kun ryhmäkehityskeskustelu.* ” ” *Se (pomo) pisti meidät porukoissa sitten kehityskeskusteluihin ja siellä tuli tuota mitähän juteltiin siellä. Me puhuttiin siitä, että meillä esimerkiksi opettajilla on silleen hyvää yhteistyö meininki, että me jaetaan kaikki materiaali keskenään ja sitä kautta sitten niin kun tuetaan toisia myös silleen niin, kun ihan tuota materiaalin kautta ”*

Marko puntaroi kollegiaalisen palautteen olemassaoloa vahvasti ja liittää sen toisten tukemiseen. ” *niin että koska meillä se silleen kuitenkin, vaikka me aineenopettajan hommat niin me tehdään jatkuvaa yhteistyötä, mutta ei kyllä tule itsekään niin kun koska eihän me nähdä silleen toista opettamassa koska harvoin opetetaan yhtä aikaa silleen, että oltaisiin niin kun samassa luokkatilanteessa saman luokan kanssa. Justiin materiaalien kautta sitä yhteisopettajuutta tehdäänkin, mutta niin kun se on vaikea lähteä kehumaan toisen opettamista senkään takia, toisia silleen työnteossa niin sanotusti, mutta tota aina tietenkin tulee sitä kautta niin kun kehutaan just näiden materiaalien kautta. Esimerkiksi vitsi, että sulla on hyvännäköinen tuo koe tehtävä ja sitten sitä kautta. Joo, mutta tuota sillä tavalla positiivista palautetta harvemmin kyllä tuota tulee mitään positiivista silleen niin, kun varsinaisesti. Jatkovaa läyryämistä opettajahuoneessa ja muuten puhumista se on niin kun positiivista palautetta. Se tietenkin auttaa työssäjaksamista, että niin kun openhuoneessa jaetaan sekä iloisia, että surullisia kokemuksia työstä.* ”

Hän avaa palautteen saamisen merkityksiä opettajuudelle ja ammatti-identiteetille ” siitä opettamista ei tietenkään saa palautetta, mutta tietenkin tulee aina semmoisia ohimeneviä kommentteja. Vaikka itse olen saanut monelta semmoista ohimenevistä tilanteista, että miten minä oon kohdannut esimerkiksi oppilaita, että tosi moni on sanonut, että ihanasti puhuu noille teineille, että vitsi, että niin kun yksikin sanoi, että olisi ihana, jos mun lapsi olisi sun oppilaana esimerkiksi, mutta taas sitten ja sei siihen itse opettamiseen liity mitenkään, mutta kuitenkin ja sitten, että kyllä se sitten sitä kautta tietenkin ja työssä jaksamista ja sitä omaa työtä tukee.”

Haastavaksi kokemukseksi kuitenkin Markon mieleen nousee se että, ”Yks semmoinen tuota yks negatiivinen juttu tuli nyt tässä mieleen justiin. Yks kollega hoiti kyllä aika paskasti semmoisen palautteen, missä se itse kyllä oli väärässä. Se oletti, että hänen napansa ympärillä pyörii kaikki. Se siis se oli semmoinen tilanne, että on yhden oppilaan kohdalla, oli sitten sovittu, että hän saa mennä aina erilliseen tilaan tai erityisopettajan tiloihin, jos kokee ahdistusta ja ahdistuneisuutta ja minä hänet lähetin sinne. Siellä oli ohjaajia ja oppilas jäi sinne ja sitten se erityisopettaja ei ollut siellä paikalla niin sitten se tuli luokan eteen valittamaan siinä oli siis oppilaitakin sitten myöhemmin, että sinun pitäisi tietää, että mitä en ole koulussa tuolloin, että olet toiminut vastuuttomasti ja se oli paskaa ja sitten minä sanoin, että siinä oli aikuisia ja asia oli kunnossa, että mitään ei tapahtunut. Se vaikutti negatiivisesti minun suhtautumiseeni opettajuuteen ja tähän ihmiseen”

Marko jää pohtimaan vaikuttiko haastava palautekeskustelu tässä ajankohdassa hänen omaan opettajuuteensa tai ammatti-identiteettiinsä ” Ei tässä vaiheessa mä veikkaan, että jos tuomoinen olisi tullut mulle ekana vuonna, kun mä oon opettamassa niin se olisi vaikuttanut. Mutta nyt mä tiesin itse, että mä oon toiminut ihan oikein. Vaikka se antokin ränttäs niin sanotusti luokan edessä niin tuota nyt ei silleen vaikuttanut mitenkään muuten kuin, että meni vaan hermot siihen ihmiseen. Mutta ei mitenkään mun omaa opettajuutta niin horjuttanut, koska mä tiesin, että mä toimin oikein ja minä en voi tietää toisen ihmisen menoista.”

Marko punnitsee tilannetta, jos uusi opettaja tulisi töihin heidän kouluunsa, lähtisikö hän itse antamaan jonkinlaista palautetta ” no nyt, jos sattuu välitunnit olemaan semmoinen, jos vaikka meidän aineryhmä tulisi uusi niin toki itse ainakin sanon aina alussa uusille tyypeille silleen, että kysy vaan, jos haluat kysyä jotakin. Mä vastaan, jos osaan tai autan, jos osaan. En mä oikein tiedä tuosta niin, kun rakentavaa kritiikkiä niin no just siksi kun ei nähdä toisten työtä hirveästi muuta, kun silleen niin kun ohimennen ja sillä tavalla. Niin niin ei voi oikein silleen varsinaista kritiikkiä tai muuta antaa, mutta tietenkin apuja ja positiivista ja tsemppausta voi

*antaa. Ei niin kun en mä lähde silleen muita muiden aineenopettajien työtä ohjaamaan tai sil-
lain niin kun, että mikä totta kai annan vinkkejä, jos kysyy mutta en kritisoi. Ihan turhaa lähteä
toisen työhön puuttumaan ”*

*Marko yrittää tunnistaa onko palautteen saamisessa ollut jotain käännteentekevää hetkeä ” no
varsinaisesti ei työkavereilta saatu palaute, että se on oikeastaan aina se mitä vanhemmilta ja
oppilailta tulee niin kun se mitä saa, koska niitten kanssa tehdään se pääsääntöinen työ. Sitten
kun saa niin kun no ns. asiakkailta palautteen, että on toiminut hyvin ja oikein, niin silloin se
ne ovat niitä jotka niin kun tukevat sitä ja vie sitä omaa juttua eteenpäin. Se työkaverien anta-
maan palaute on vähän erilaista ja se ehkä enemmän liittyy siihen jaksamiseen, mitä siihen itse
opettamiseen. Jaetaan sitä arkea yhdessä ja kehutaan. Meillä on Maurin (nimi muutettu)
kanssa semmoinen justiinsa läppä, että sitten jos tulee feikki positiivisuutta, niin saa antaa
nyrkkikopon olkapäähän, jos menee överiksi niin. Se on hyvä tuota siihen jaksamisen juttuun,
ei itse siihen opettamiseen ”*

*Marko muistelee millaisia virallisia tai epävirallisia palautteen annon hetkiä hänen työhönsä
kuuluu ” niin siis joka vuosihan meillä on kehitys keskustelut, jossa pomoa tai no nyt oli vii-
meksi just se ryhmä kehityskeskustelu minkälaista, että mikä on meillä tänä vuonna. Ryhmä
kekessä siinä oli ihan kivaa sillain, että sai vähän jutella työkavereiden kanssa muutenkin. Me
olimme oman aineryhmän kanssa siinä, mutta sai silleen, kun meillä on hirveän hyvä aineryhmä
siinä on helppo tehdä hommia ja saadaan tukea ja saadaan niin kun materiaaleja ne on yhtei-
sessä käytössä. Tehdään yhdessä hommia. No sekin tietenkin tietynlaista niin kun positiivista
palautetta ja myöskin sitten niin kun kritiikkiä toisaalta ja jutellaan niistä asioita, on helppoa
olla siinä porukassa. Pomo on kanssa sitten niin tuota, kun se kehityskeskusteluhan on silleen
mullekin, se sanoi, että en ole kyllä yhtään oppituntiasi nähnyt koskaan, mutta sinä olet tosi
hyvä opettaja. Sekin on vähän semmoista turhan jauhamista, että vähän silleen, että keskustelut
on näennäisesti sitten joka vuosi. Lähinnä semmoinen että itse kertoo omasta työstänsä pomolle
ja pomo kertoo sitten, että onko se hyvää vai huonoa hänen mielestään, mutta oikeasti sillä ei
ole mitään käryä siitä niin eipä se voi paljon kehuakkaan tai kritiikkiä antaa.”*

*Marko jää vielä pyörittelemään onko heillä joitain muita keinoja antaa palautetta, kuten esimer-
kiksi materiaaliset keinot ” eipä oikeastaan joskus jossakin tyhypäivässä on ollut. No sekään ei
varsinaisesti taaskaan opetukseen ja opettamiseen liity, mutta siihen ehkä niin kun persoonaan
liittyen on ollut semmoisia mahtavia eskarikortteja että ”mukava Marko”. Joo niitä silleen, että
ne on keksinyt sitten keksimällä positiivisia juttuja. Tietenkin pitää itse siinä vähän mieltä, että*

mikä itse asiassa on hyvä niin semmoisia juttuja on välillä. Ei mitenkään ole ei voi sanoa, että olisi tarvittaessa käytössä mitenkään.”

Lopuksi Marko kertoo, millaisia kokemuksia hänellä on siitä, saiko hän palautetta enemmän noviisina vai nyt vähän kokeneempana opettajana ” *tuntuu, että ei ole oikein kummassakaan saanut sitä tukea, niin kun hirveästi. Totta kai, kun meni ekaa vuotta hommiin, niin oli semmoinen näennäinen perehdyttäminen, mutta no taas eri sillä, kun mä menin mun omaan vanhaan kouluun opettajaksi. Mun perehdyttäminen esimerkiksi oli silleen, että mulle sanottiin tämmöisen, että tämänhän on sulle tuttu koulu ja sitten se oli siinä. Itse onneksi on osannut kysyä apua ja uskaltanut kysyä niin, sillä on saanut apua. Väittäisin, että saman verran tulee tukea, kun silloin kun nyt. Kohtalaisen yksin siinä on ollut koko ajan, mutta eli riippuu työkavereista meiläkin, on niin hyvät työkaverit sitten, että niiltä kyllä uskaltaa ja pystyy kysymään. ja On sitä kautta saanut silleen niin kun posia ja tarvittaessa niin kun apua.”*

4.2.3 Riitan kertomus

Riitta on valmistumisen kynnyksellä oleva luokanopettaja, jolla työkokemusta luokanopettajuudesta on kertynyt noin vuoden verran eripituisista töistä. Riitta kuvailee työpaikkojensa palautteen anto kulttuuria ” *On riippunut tosi paljon siitä mun työpaikasta, että millaista palautetta. On ollut paikkoja, jossa ei ole saanut minkäänlaista palautetta. Sitten on paikkoja, joissa saa enemmän palautetta. Oon tehnyt sijaisuuksia eripaikoissa. Normaali semmoinen ehkä on, että päivän aikana saa kuulla, jos on pitänyt, vaikka yhteisopetusta. Se on ollut aika yleinen malli, mistä on saattanut saada palautetta, että joo sulla meni nämä asiat tunnissa hyvin tai jos on ollut, joku missä olisi voinut parantaa nii siitä on saatettu sanoa. Mulla on ehkä tosi kahdenlaisia kokemuksia. Yks mulla on semmoinen, joka on jäänyt mieleen, kun mä olin sijaittamassa tällaisessa niin kun erityistuentarpeiden luokassa, jossa oli tosi kehitysvammaisia oppilaita. Tässä luokassa oli jokaiselle henkilökohtainen ohjaaja. Luokassa sitten lisäksi vielä opettaja. Mut laitettiin tässä luokassa yhden oppilaan ohjaajaksi siksi päiväksi tai semmoisen aamutuokion ajaksi, kun heillä oli sinä vaje. Olin siinä ja menin sitten sinne. Ihan ensinnäkin uusi koulu ja uusi ryhmä ja pääsin sinne, niin kukaan ei siis sanonut mulle ”moi”. Mun piti etsiä joku en muistanut tämän opettajan nimeä. Mun piti etsiä just tämän luokan opettaja ja sanoa hänelle et hei mä olen yks ohjaajista. Kyselin kaikilta, että ”hei oot sä tää tyyppi”. Kukaan ei vastannu mulle, että kuka hän vois olla. He oli vaan et ”ei mä oon tämä”, tuli luokkaan*

eikä esitelty mulle itseä sen enempää. Ei puhunut mulle, ei kertonut mulle, mistä tän mahdollisen opettajan vois löytää. Mulle ei kukaan sanonut mitään, mitä mun pitää tehdä ja mulle ei kukaan sanonut, kuka on mun se oppilas. Siitä jäi mulle jo semmoinen olo, että mää seison siellä vähä tumput suorassa. Ei oikein osannut tarttua mihinkään, kun oli ihan uusi tilanne. Loppu viimein sinne kai sitten ilmesty se opettaja. Kun mä sieltä lähdin, nii se oli mulle sillain sen jälkeen, että nii että sun olisi pitänyt tehdä tätä ja tätä ja tätä. Sun olisi pitänyt tuon yhden oppilaan kanssa olla ja ottaa huomioon nämä asiat. Se niin kun aika paljo siinä sanoi sitä, missä mä olin ehkä niin kun epäonnistunut hänen silmin. Tämä oli ehkä mulle ristiriitainen tilanne, koska mä olin kokenut sen niin, että mulle ei oltu alun perinkään kukaan kertonut, miten piti tehdä. Mä en niin kun voinut, mä en niin kun tiennyt edes, että mä epäonnistuin missään. Mä en mun mielestä edes voinut epäonnistua, jos mä en es tiennyt lähtökohtaisesti, mitä pitäisi tehdä. Se oli mulle vähä yllättävä tilanne ja siitä jäi mulle sitten vähä huono maku sitten suuhun.”

Riitta muistuttaa, että muunkinlaisia kokemuksia hänellä on ” toiset tilanteet on ollut sellaisia, että mää olin, vaikka muutaman viikon yhdessä toisessa koulussa sijaisena. Mulla oli siinä yhteisopettajuus mahdollisuus. Toinen opettaja oli ykkösluokan opettajana ja mä olin kakkosluokan sijainen. Meillä oli siinä tietyt aineet, joita yhdessä opetettiin ja muutenkin tehtiin yhteistyötä. Sen jälkeen mä sain siltä sekä rehtorilta semmoista palautetta, että meni ihan tosi hyvin olen luonteva oppilaiden kanssa, tunti suunnittelu on onnistunut, otan hyvin erilaiset oppilaat ja niiden tarpeet huomioon ja kohtaan oppilaita. Niin toi on sitten taas se toinen ääripää. Joko sitä tulee sitten sitä negatiivista tai ei oikein mitään. Toinen on se, että ääripää on se, että saa paljon sitä positiivista, mikä on nykyään se normi. Mä taas kyllä välttelen vähä tuollaisia negatiivisia kokemuksia”

Riitta kaivelee muististaan olisiko hänellä palautteen saantiin liittynyt jokin käänteentekevä hetki ”Toi negatiivinen kokemus varmasti muokkasi tai siinä niin kun ehkä mietti sitä omaa tilannetta, että en halua laittaa ketään siihen tilanteeseen missä mä silloin olin. Ehkä niin kun tuolta kantilta sai ajatusta omaan tekemiseen, että ottaapa huomioon sen aina, jos tulee jos mä oon sit tulevaisuudessa se just luokanopettaja ja mulle tulee sijainen nii tai avustaja nii ottaa huomioon nämä henkilöt siinä, että kertoo heille työtehtävät ja pitää heitä tasavertaisena. Ehkä sillä tavalla joo se muokkasi. Kyllä mä sanoisin, että mä olen saanut tosi paljon nyt tässä viimeisimmästä sijaispätkästä, jonka mä olen tehnyt. Se on siis semmoinen koulu, missä mä olen ollu niin kun aikaisemminkin. Se on semmoinen koulu, missä mä olen sijaistanu monella eri luokalla ja monelta eri opettajalta. Rehtorilta olen saanut hyvää palautetta. Ehkä just sitten se

kun mä juttelin pidemmän pätkän sen rehtorin kanssa. Se sano et se on kuullut paljon hyvää eri opettajilta ja oppilailta just, että ne pitää niin kun musta siellä koulussa. Se kertoi et on niin kun tykätty siitä, miten kohtaan oppilaita ja osaan ottaa heitä huomioon ja suunnitella tunteja niin, että ne ovat jokaiselle tasavertaisia ja sopivia. Ehkä toi on kumminkin silleen et sitä on itse niin kun saanut silleen itsevarmuutta, joka on muokannut omaa opettajuutta. En itse ole se itsevarmin henkilö kuitenkaan opettajana. Mua hirveästi jännittää, että onkohan mun tunnitkaan sittenkään niin hyviä, onkohan ne nyt vaikka sen opsin mukaisia tai onko nyt tällöisen tietyn mallin mukaisia. Täyttääkö ne (tunnit) tietyjä kriteereitä ja tavoitteita. Kun kuulee tuota palautetta nii, se on vaikuttanut niin kun mulle semmoisena itsevarmuuden nostattajana, että on niin kun saanut itsevarmuutta siihen tekemiseen.”

Riitta arvioi sitä, millaisia merkityksiä hän kokee palautteen saamisella olevan ammatti-identiteettiin ja opettajuuteen ” Jos sä saat palautetta nii lähtökohtaisesti se, miten se puetaan ja sanotetaan tälle henkilölle, kuka saa palautetta. Mä koen, että sillä on suuri vaikutus. Sen jälkeen, kun mä olen saanut palautetta oikeastaan, mistä vaan niin, jos se puetaan mulle oikein sanoiksi silleen rakentavaksi, niin silloin mä uskallan ottaa palautetta vastaan. Oma tekemistä voi sitten kehittää niin, sen mä ehkä koen sellaisena isoimpana tekijänä. Tuohon varmaa liittyy se edellinen vastaus itsevarmuudesta, että jos sieltä tulee rankalla kädellä pelkkää negatiivista palautetta. Voi olla, että negatiivinen palaute on välillä se mitä tarvitaan, mutta jos se ei ole puettu oikeiksi sanoiksi, niin silloin se vaikuttaa siihen itsetuntoon ja omaan tekemiseen ja toimimiseen opettajana.”

Riitta pallostelee millaisia virallisia ja epävirallisia palautteen annon hetkiä työpaikoilla on ollut ” Mun sijaisuuksissa ei ole virallisia palautteen annon hetkiä ollut. Oikeastaan missään ei ole ollut semmoista, että mä tiedän, kun mä menen sinne sijaistamaan, että mun päivän tai ajanjakson jälkeen minkä olen ollut sijaisena, että mä tietäisin, että mää saan palautetta. Harjoittelut on ollut sitten erikseen, mutta itse näissä sijaisuus tilanteissa ei ole ollut virallista. Epäviralliset tilanteet on ollut just, vaikka välitunnilla tai kun päivä loppuu, niin nähdään opettajan huoneessa tai kollegoiden kanssa, törmäillään opettajaan tai rehtoriin käytävällä. ”

Riitta pohtii lisäksi paria tuttua palautteen annon keinoa ” ihan tekstiviesteillä ja s-postiviestit ovat ne kanavat, joilla sä olet yhteydessä sijaistettavaan opettajaan. Mä olen sijaisena semmoinen, että aina kun mä olen tehnyt sen sijaisuuspäivän niin laitan sille sijaistettavalle opettajalle viestiä. On tehty tätä ja tätä nämä on mennyt hyvin, ja nämä on mennyt huonosti ja jos on ollut

paljo oppilaita pois tai sairaana. Sen yhteydessä saattaa tulla, että hei hienoa kiitos päivästä olet hoitanut homman hienosti.”

Riitta punnitsee, kuinka hän aluksi sai palautetta verrattuna nykyhetkeen ” mä sanoisin, että nyt saan enemmän, kun olen vakiintuneempi sijainen sen takia, koska näiden opettajien kanssa juttelee enemmän. Mä olen jo valmiiksi aika sosiaalinen persoona. Silloin kun mä aloitin siellä, niin joo mä juttelin jo silloin niiden kanssa siellä ja sain palautetta, mutta nyt kun he tuntevat minut ja mä tunnen heidät, niin saa paljon helpommin ja enemmän. Varsinkin siellä opettajanhuoneessa, kun se on paljon keskustelevampaa.”

4.3 Yhteenveto

Teemat ja tarkemmat sisällöt

Palautteen sanoittaminen	Tunteet	Haasteet	Ammatti-identiteetti	Työssäjaksaminen	Työyhteisö
Positiivinen Kehu Huikkaus Kritiikki Ränttäys Negatiivinen Rakentava Huonosti tai hyvin puettu	Lämpimiä Hyviä Paskoja Positiivisia Vältteleviä Ärsyntyminen	Antaa itselle palautetta (On kuitenkin osa itsensä johtamisen taitoja) Antaa toiselle palautetta (tunnistetaan kuitenkin, millaista palautetta olisi hyvä antaa) Rakentavan palautteen saamisen vähäisyys	Harppaus omassa opettajuudessa työelämän alussa Itsevarmuuden kasvu Opettajuuden kasvu keskustelujen kautta esim. kahvihuoneessa Huonosti puettun palautteen merkitykset omassa opettajuudessa	Huumorin keinot Palautteen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta hyvä työilmapiiri	Palaute lisääntyy tai pysyy samalla tasolla, mitä pidempään on samassa työyhteisössä Palautetta antava työyhteisö ruokkii antamaan palautetta myös toisille Työpaikassa viihtyminen ja sinne kiinnittyminen opintojen ohella

Kuva 3. Teemat ja tarkemmat sisällöt

Tämän pro gradu -tutkimuksen haastattelujen perusteella opettajat kokevat kollegiaalisen palautteen saannin ennen kaikkea merkityksellisenä. Opettajat näkevät merkityksiä siinä, minkä verran mitäänkin palautteen lajia saadaan. He kuvailevat kokemuksiaan kollegiaalisesta palautteesta vahvasti erilaisten tunteiden kautta. He rinnastavat kokemuksiaan työssä jaksamiseen ja viihtymiseen, itsevarmuuteen ja opettajuuden kasvuun. Yhtenevää oli se, että kaikki opettajat kokivat jotakin merkityksiä palautteella, mutta erot näkyivät siinä kuinka paljon merkityksiä ja missä työn osa-alueella.

Perustarinasta on nähtävissä tiettyjen teemojen korostuminen. Ensinnäkin kerronnassa toistuu erilaiset kuvailut palautteen muodoista. Opettajat ikään kuin loivat tietynlaisia luokkia tarinoissaan erilaisille palautteen antamisen tavoille. He puhuivat kritiikistä, ränttäyksistä, huonosti tai

hyvin puetuista palautteista, sekä kehuista ja huikkauksista. Opettajat sanoittavat palautteen muotoja negatiiviseksi ja kritiikiksi, positiiviseksi, kehuiksi ja tueksi sekä rakentavaksi palautteeksi. Venninen (2009) omassa tutkimuksessaan tunnistaa suurpiirteisen jaon kolmeen palautteen annon luokkaan, joita ovat kehittävä, toteava ja myötävä / estävä palaute (Venninen, 2009, s.21). Myös tässä tutkimuksessa opettajien kertomuksissaan kuvaillut palautteen mallit istuvat tähän kolmijakoon. Tukeva ja positiivinen palaute menevät kehittävään kategoriaan. Negatiivinen ja kritiikki taas osin menevät estävään palautteeseen. Kehut ja huikkaukset taas menevät toteavaan ja osin myötävään palautteeseen.

Opettajien kertomuksissa nousi rutkasti erilaisia tunnekokemuksia, joita he kokivat palautteen saannin yhteydessä. Osa kertoi kokeneensa paljon positiivisia sekä lämpimiä tunteita positiivisen ja kehittävän kollegiaalisen palautteen saamisen yhteydessä. Osa opettajista kertoi taas kokeneensa tylyjä, väärin verhoiltuja ja ilmaistuja kollegiaalisia palautteita, joita he rinnastivat ärsyyntymisen tunteeseen ja välttelyn olotilaan. Osa puhui palautteen saamisen yhteydessä siitä, että uskaltaisi ottaa palautetta vastaan. Tuloksissa tein huomion siitä, että opettajat luokittelevat palautteiden muotoja omassa työssään. Pääasiassa he luokittelevat ne kritiikkiin, rakentavaan ja positiiviseen palautteeseen. Kokemus rakentavan palautteen vähäisestä määrästä korostuu kertomuksissa. Vennisen (2009) mukaan esimerkiksi pelkääminen voi estää palautteen antamisen, toisin taas lamaantuminen voi haastaa palautteen käsittelyä. Hänen mukaansa, jos henkilö on palautteen annossa ammatillisen vasta-alkajan tasolla tunteet hallitsevat palautteen antoa. Seuraavan kehitysvaiheen hän nimittää ammatilliseksi perustasoksi. Tällä tasolla Venninen kuvailee, että tunteet ovat pääasiassa hallinnassa, mutta yllättävissä tilanteissa taidot saattavat rakoilla. Hän esittelee myös ammatillisen kypsyys tason niin, että tunteet ovat tällä tasolla hallinnassa erinomaisesti, sekä keskustelua ja analysointia palautteen herättämistä tunteista syntyy, kun taas ammatillisella ekspertti tasolla kyetään palautteessa hyödyntämään tunteita ja käyttämään osana esimerkiksi huumoria. Venninen summaa, että yhteen palautteen antamisen ja saamisen taitotason kehittymiseen menee keskimäärin puolitoista vuotta (Venninen, 2009, s.21).

Tunteiden merkittävyys aineistossa korostui isossa roolissa ja siihen palattiin useita kertoja haastattelujen edetessä. Vaikutti sille, että opettajien oli helpompaa kuvailla merkityksiä sitä kautta, miltä erilaiset palautteen muodot tuntuvat. Tunteet ja aiemmat kokemukset ovat merkityksellisiä ammatti-identiteetin kehittymiselle, kuten esimerkiksi Ozbay (2023) ja Haikkonenkin (1999) totesivat.

Aineistoissa näkyy myös haaste antaa palautetta itse työkavereille. Yksi opettajista jopa sanoittaa niin, että ”ihan turha lähteä toisen työtä kritisomaan”. Venninen (2005) on saanut juuri samankaltaisia vastauksia tukiessaan kollegiaalista palautetta. Hän kuvailee, että tutkimuksen vastauksissa kaikki eivät tunne tarpeelliseksi arvioida kollegan työtä. Hän toteaaakin, että henkilöstön yhteistyön kehittämiseen menee aikaa ja se on vaativaa (Venninen, 2005, s.289). Ahonen (2023) tunnistaa tämän kokemuksen yleisyyden teoksessaan. Hän esittää, että rakentava ja avoin keskustelu tarjoaa mahdollisuuden asioiden yhteiselle ymmärrykselle (Ahonen, 2023, kpl palautteen annon ihanuus ja kurjuus).

Eräs opettajista nostaa esiin haastavan kokemuksen asiattomasta palautteenannosta. Hän puntaroi sitä, miten se olisi vaikuttanut itseensä, jos olisi ollut sillä hetkellä vasta aloittanut opettaja. Pääsen tutkijana itsekkin tähän tunteeseen, sillä myös omaan kertomukseeni kuuluu kokemus toisten edessä tyytymättömyyden kokemuksesta, jossa merkitys näkyi itsellä työpaikan valinnassa myöhemmin. Ahonen (2023) nostaa myös tämän teemaan esiin, että usein pelkäämme palautteen annon yhteydessä toisten reaktioita. Hän kuvailee tilannetta epäreiluksi lapsia ja kaikkia tiimiläisiä kohtaan, jos emme voi puhua vaikeista asioista avoimesti epämuksuudesta huolimatta. Näin saatamme olla kaikki osana ongelmaa, Ahonen toteaa. Hän lisää, että palautetta on paljon helpompi vastaanottaa, jos sen taustalla on hyväntahtoisuus (Ahonen, 2023, kpl palautteen annon ihanuus ja kurjuus).

Perustarinassa näkyy juuri se, että palaute olisi hyvä pukea niin, että sen uskalletaan ottaa vastaan. Tällä nähdään perustarinassa voivan olla merkityksiä itsevarmuuteen ja opettajana toimimiseen. Yksi ammattitaidon osa on kyky antaa palautetta, mutta myös taito kuulla ja ottaa vastaan palautetta. Eräänä tuloksena opettajien kertomuksissa esille nousee se, että opettajat kertoivat kokeneensa, että kun ilmapiiri on avoin ja saa palautetta, niin sitä on helpompaa antaa myös itse toisille. Vennisen (2009) tutkimuksen tulokset yhtyvät myös tähän ajatukseen. Hän avaa, että palautteen vastaanottaminen korostuu, kun palautetta työyhteisössä jaetaan aktiivisesti. Hän korostaa, että on helpompaa kehittyä taitavaksi palautteen antajaksi, jos vastapuolella on tahtoa oppia taitavaksi vastaanottajaksi (Venninen, 2009, s.22).

Keskustelut opettajahuoneissa ja kahvihuoneissa, sekä hyvin muodostetut palautteet nähtiin merkityksellisinä oman opettajuuden kokemuksessa. Mäki (2015) tutkii kehittäjäopettajien ammatti-identiteetin rakentumista. Hän tunnistaa myös tällaisen itsevarmuuden vahvistumisen hetken, jossa kokemus tuo itsevarmuutta. Hän kuvailee, että opettajan käsitys itsestään opettajana heijastaa esimerkiksi kollegoiden käsityksiä hänestä opettajana. Hänen mukaansa

opettajaan kohdistuvat odotukset perustuvat palautteeseen, joka on tullut kollegoilta (Mäki, 2015, s.118–134). Myös Barahonan ja kollegoiden (2023) tekemän tutkimuksen mukaan vertaispalautteen saaminen on ratkaisevaa esimerkiksi kriittisen ajattelun kehittymisen kannalta (Barahona ym., s.676). Tästä voidaan nähdä se, että kollegiaalinen palaute on merkityksellistä ammatti-identiteetin kannalta. Olisi tärkeää ymmärtää, miten niin positiiviseen ja negatiiviseen suuntaan merkityksellistä on toisten antama palaute suhteessa ammatti-identiteettiin. Kuten aiemmin todettiin, että opettajat kertoivat kokeneensa haastavana antaa toisille palautetta, kuitenkin ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta olisi tärkeää kehittyä palautteen antamisen tasoilla.

Itsevarmuus perustarinassa nousee yhdeksi isoimmista teemoista. Itsevarmuus nimetään osaksi opettajuutta, opettajana toimimista ja ammatti-identiteettiä. Perustarinassa mainitaan olevan useita merkityksiä kollegiaalisella palautteella tähän teemaan liittyen. Perustarinassa hyvin sanoitettun palautteen koetaan vahvistavan opettajuutta ja opettajana toimimista sekä luovan onnistumisen kokemuksia. Palautteen kautta nähdään jonkunlaisen harppauksen tapahtuminen omassa työssä ja työotteen vahvistuminen. Merkityksellisenä opettajat kokevat sen, että palautteen anto ilmentää omaa opettajuuden kehittymistä, kun toiset sanallisesti kuvaavat sitä, miten olet kehittynyt. Palautteen annon kautta koetaan tapahtuvan jokin ”kehityshyppy” opettajuudessa. Silvan, Parran, Reyes-Arriagadan, ja Briton (2021) mukaan ammatti-identiteettiin vaikuttavat ammatilliset kontekstit ja aiemmat kokemukset. Heidän mukaansa yleinen näkemys on, että ammatti-identiteetti ei ole pysyvä, vaan prosessi joka on jatkuvassa muutoksessa (Silva, Parra, Reyes-Arriagada, & Brito, 2021, s.402).

Haastatteluissa nousi myös ennalta odottamaton näkökulma itsevarmuuden ja opettajuuden kehittymisen kokemukseen liittyen, mikä oli kokemus itselle palautteen antamisesta. Opettajien kertomuksissa välittyi haaste antaa itselle positiivista palautetta ja tähän rinnastettiin kollegiaalisen palautteen tärkeys. Koettiin, että kollegiaalinen palaute tukee itsereflektiota, mikä on erittäin tärkeä osa opettajuutta. Silvan, Parran, Reyes-Arriagadan, ja Briton (2021) tutkimuksessaan suorittamalla leiritoiminnalla, jossa opettajat olivat koko ajan vertaisvuorovaikutuksessa ja dialogissa keskenään, edistivät opettajien reflektointia ja itsetutkimusprosesseja opettajien omissa identiteetin rakenteissaan (Silva, Parra, Reyes-Arriagada, & Brito, 2021, s.404–405). Samanlainen itsereflektion tuki näyttäytyy tekemässäni pro gradu -tutkimuksessa. Tästä välittyy se, että kollegiaalisella palautteella on merkitystä ammatti-identiteetin kehittymiseen tuemalla itsearviointipalautteen antamista.

Tämä johtaa ajattelemaan myös sitä, että ammatti-identiteetin kannalta eräs merkitys on tunnistaa se, että myös opettajuuteen kuuluu itsensä johtamisen taidot. Mäntyjärvi ja Parrila (2021) esittävät, että toimivan osallisuuden mahdollisuuksiin tarttumisen, sekä vuorovaikutuksen taustalla on kyky johtaa itseään. Itsensä johtamista he kuvailevat oppimisprosessin kautta, jossa on tietoinen omien arvojensa, mielen, kehon sekä tunteiden tasapainoisuudesta, minkä kautta kykenee havainnoimaan omaa tekemistään sekä työskentelyä (Mäntyjärvi & Parrila, 2021, s.264). Sekä tässä tutkimuksessa teemaksi nousseet palautteesta viriävät tunteet sekä kyky antaa itselkin palautetta ovat osa itsensä johtamisen taitoja. Luostarinen ja Peltomaa (2016) kuvailevat, että opettajuudelle ominaista on vapaus ja vastuu ja silloin opettajuuden osaksi tarvitaan myös itsensä johtamisen taidot (Luostarinen & Peltomaa, 2016, kpl 7).

Yhtenä aineistosta nousevana teemana on työssä jaksaminen. Aineistossa kumpuaa, että opettajanhuoneessa tapahtuva vuorovaikutus ja palautteen anto auttaa opettajaksi kehittymisessä ja työssä jaksamisessa. Usein tämän pro gradu -tutkimuksen aineistossa työporukkaa kuvaillaan hyväksi ja avoimeksi. Stenberg (2016) nostaa teoksessaan yhdeksi työssä jaksamisen tekijäksi vahvasti työyhteisössä tapahtuvan huumorin. Hän kuvailee, että huumori luo toivoa. Stenberg mainitsee, että se on käytännöntason huumoria, mutta myös mielentila (Stenberg, 2016, kpl XIX). Myös omissa kokemuksissani opettajana työyhteisöä usein kannattelee huumori. Myös yksi aineiston opettajista nostaa esiin kollegan kanssa heitetyt *kopot*, kun esitetään ”feikki positiivisuutta”. Tämä voidaan nähdä huumorin viitekehityksessä. Positiivinen palautteen anto ja huumori rinnastetaan aineistossa työssä jaksamiseen, mutta opettajat näkevät ne merkityksellisenä myös siinä, että ne ylipäättään liittyvät hyvään ilmapiiriin ja lämpimiin fiiliksiin. Nämä luovat myös merkityksiä työssä viihtymiseen.

Opettajat kokivat, että palautteen saaminen lisääntyi tai pysyi vähintään samassa määrässä, kun oli pidempään samassa työpaikassa. He kuvailivat, että ovat alkaneet viihtyä pidempään tietyssä yksikössä. Työssä viihtymiseen ja työssä jaksamiseen he rinnastivat kokemukset ohimenevistä palautteista, huikkauksista, kehuista ja osa kuvaili tässä kohtaa myös huumorin keinoja. Tässä yhteydessä kokemuksissa nousee myös kokemukset siitä, että kokee olevansa osa tiettyä työporukkaa, mitä myös usein kuvailtiin hyväksi työyhteisöksi. Muitakin palautteen annon paikkoja kokemuksissa nousi esiin, kuten välitunnit ja ulkoilut, kahvi- ja pukuhuoneet, viestit sekä opetustilanteet.

Yhtenä teemana perustarinassa välittyi se, että opettajat olivat alkaneet kaikki opintojen ohella työskennellä, jossakin tietyssä koulussa tai yksikössä ja mieltyneet sen yhteisön tapaan olla ja

vuorovaikuttaa. Opettajat sanoittivat työporukoita hyväksi, missä pikkuhiljaa palautteen anto joko runsastui tai ainakin pysyi samana. Eräs opettajista jopa koki alkaneensa vältellä sellaisia paikkoja, joissa palaute oli puettu epäreiluksi. Palautteen annon toisille koettiin helpottuvan, kun palautetta annettiin työyhteisössä ja sen koettiin vaikuttavan ilmapiiriin esimerkiksi ”rentona fiiliksenä”. Blom (2008) mainitsee työilmapiiriltään huonojen työpaikkojen olevan riski työntekijän hyvinvoinnille. Tämän hän taas kuvaa viittaavan työpaikan luottamuksen ja kiinnittymisen puutteeseen. Hän mainitsee, että tutkimusten mukaan työhön sitoutumista kehittävät myönteiset kokemukset ja työhyvinvointi (Blom, 2008, s.191). Hyytiäinen, Roos, Astala, Harmoinen, ja Suominen (2015) kuvailevat sitä, että työhön sitoutumista edistää esimerkiksi työntekijän kokemus arvostetuksi tulemisesta, tuki ja hyvä johtajuus. Heikentäväksi he nostavat esimerkiksi huonon työilmapiirin (Hyytiäinen, Roos, Astala, Harmoinen & Suominen, 2015, s. 215). Opettajat kertoivat kokeneensa palautteen annon kulttuurilla olevan merkityksiä työyhteisön tunnelmaan ja ilmapiiriin. Tutkimusten valossa taas ilmapiirillä on merkityksiä työhön kiinnittymiseen. Vaikuttaa siltä, että opettajat sitoutuivat johonkin työpaikkaan, missä kollegiaalisen palautteen ja ammatillisen vuorovaikutuksen näkökulmasta ilmapiiri oli hyvä. Tässä tapahtuu erilaisten asioiden merkitykset toisiinsa, sillä huumori ja ilmapiiri vaikuttavat työssä jaksamiseen ja molemmat taas näyttävät merkityksellisenä työpaikkaan sitoutumiseen ja kiinnittymiseen.

5. Pohdinta

Tässä osiossa arvioin sitä, miten tutkimuksen tavoitteet toteutuivat. Pohdin myös tutkimuksen aikana heränneitä ajatuksia tämän tutkimuksen hyödyistä esimerkiksi yhteiskunnalle ja opettajakoulutukselle. Nostan esille asioita, jotka yllättivät tutkimuksen edetessä, kuten aineistosta tekemäni havainnot esihenkilön kokemisesta kollegaksi. Lisäksi pohdin, millaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia tällä tutkimusaiheella voisi olla edessä. Tässä osiossa perehdyn tutkimuksen teon eettisyyteen ja luotettavuuteen. Tarkastelen myös juuri narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden näkökulmaa ja reflektoin tutkijan asemaani tässä pro gradu tutkimuksessa.

5.1 Tutkimuksen arviointi ja pohdinta

Päätavoitteenani tutkimuksessa on ennen kaikkea vastata asettamiini tutkimuskysymyksiin. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaaminen toteutui hyvin. Tulososiossa välittyy paljon sitä, mitä opettajat kertovat kollegiaalisesta palautteesta työssään. Se välittyy eritoten kertomuksissa, joissa on paljon konkreettisia esimerkkejä haastatteluista. Lisäksi tuloksia on tiivistetty yhteenvedossa. Konkreettisia esimerkkejä tuloksissa esitellään myös opettajien kertomuksista kollegiaalisen palautteen merkityksellisyydestä heidän ammatti-identiteetilleen. Kollegiaalisen palautteen merkityksinä ammatti-identiteetille oli kokemus itsereflektion tuesta, opettajuuden sekä itsevarmuuden kasvusta. Myös tavoite tarkastella näkykö aineistossa johonkin työpaikkaan kiinnittymisen merkityksiä, toteutui. Aineistosta pystyi nostamaan teeman, jossa johonkin paikkaan opettajat alkoivat tehdä sijaisuuksia opintojen ohella ja tämä paikka vakiintui. Esimerkiksi tällaista paikkaa kuvailtiin hyväksi ja tukevaksi työporukaksi ja toisaalta näkyi myös sellaisten tilanteiden välttely, missä kollegiaalinen palaute oli epäreilua

Tuloksissa ja analyysissä eräs isompi tavoite oli saada opettajien ääni ja kokemukset esille ja sitä kautta korostaa kollegiaalisen palautteen tärkeyttä. Tämä tavoite toteutui erityisen hyvin, sillä haastateltavien määrän ansiosta heidän kertomuksensa pääsevät oikeuksiinsa tässä työssä. Vaikka jo edellä mainitsin, että haastattelujen mitat ajallisesti jäivät ennalta odotettua lyhyemmäksi, tuotti se litteroitua kertomusta kuitenkin yllätyksellisen paljon. Tuloksia käsittelen

ymmärtämisen kautta. Vilkan (2021b) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä ymmärtää aineistosta tehtyjen pienten havaintojen osuus kokonaisuudessa (Vilka, 2021b, kpl ymmärrettävyys). Tuloksissa päädyin johtopäätöksiin yhdistäen pieniä yksityiskohtia suuremmaksi kokonaisuudeksi, joka antaa kuvan tutkittavan aiheen merkityskentästä.

Tutkimuksen hyödyt yhteiskunnallisesti, opettajan koulutukselle ja työkentälle yhdistyvät opettajan hyvinvoinnin näkökulmassa. Yrttiaho ja Posio (2021) teoksessaan, joka kertoo opettajan hyvinvoinnista, korostavat tärkeitä kohtaamisia työelämässä. He nostavat esiin sitä, kuinka voimauttavaa on tulla kuulluksi ja vuorovaikuttaa itseä kiinnostavien asioiden parissa. He kirjoittavat, että vaikka välillä olisi kurja olo, ei tarvitse esittää hyväntuulista, mutta tulisi kuitenkin ottaa muut huomioon (Yrttiaho & Posio, 2021, kpl ihmissuhteet). Opettajien hyvinvoinnin näkökulmasta tällä tutkimuksella voisi olla hyötyjä yhteiskunnallisessa mielessä. Kollegialisen palautteen annon tärkeyden ymmärtäminen voi tukea opettajien hyvinvointia ja voimaannuttaa. Tämä pro gradu -tutkimus voi tarjota hyvinvoinnin näkökulmasta merkityksiä opettajien työhön kiinnittymiseen, sekä sitä kautta tukea opettajapulassa.

Tämä pro gradu -tutkimus voi myös antaa merkityksiä opettajakoulutukselle kollegiaalisen palautteen annon tärkeydestä. Yrttiaho ja Posio (2021) nostavatkin, että se miten tulemme kohdatuksi ja miten otamme kollegiamme huomioon, on merkittävä osa hyvinvointia (Yrttiaho & Posio, 2021, kpl Ihmissuhteet). Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat lisää ymmärrystä ja merkitysperspektiivejä kollegiaalisen palautteen annon ja ammatillisen vuorovaikutuksen tärkeydestä työyhteisössä. Tämä johtaa ajattelemaan myös jatkotutkimuksen ideointia. Ideana voisi olla esimerkiksi havainnointitutkimus, jossa tutkittaisiin työyhteisöissä palautteen annon toimivuutta ja tarjottaisiin esimerkiksi jotakin käytännön materiaalia tukemaan sitä.

Tuloksissa yllättävänä yksityiskohtana kävi ilmi se, että vaikka ennen haastatteluja tähdensin haastateltaville, että kertomuksessa on tarkoitus kertoa kokemuksia kollegiaalisesta palautteesta ja että siinä suljetaan pois esimerkiksi lasten ja vanhempien palaute, sisällyttivät he kollegiaaliseen palautteeseen myös useassa kohtaa johtajan palautteen. Opettajat kokivat johtajan siis osaksi kollegoita. Tämä johdatti pohtimaan sitä, että tällä tutkimuksella on tahattomasti sanomaa myös johtajuuden näkökulmaan. Tämän pro gradu -tutkimuksen tulokset näyttävätkin valoa myös siihen, kuinka merkityksellistä johtajan on myös ymmärtää kollegiaalisen palautteen sekä ammatillisen vuorovaikutuksen merkitykset työssään. Esimerkiksi Wenström (2020) teoksessaan esittelee positiivista johtamista, jonka yhteydessä nostaa esiin esimerkiksi innostuksen käsitteen. Hän avaa, että innostukseen liittyvät myönteiset tunteet vahvistavat

esimerkiksi yhteisöllisiä voimavaroja ja resilienssiä. Hän huomauttaa, että tutkimuksissa käy ilmi se, että koulun henkilöstön huono työilmapiiri saattaa heijastella opiskelijoiden masennusoireiluun, lintsamiseen tai vaikka koulukiusaamiseen. Myöhemmin teoksessaan hän kuvailee myönteisiä käytänteitä, kuten että myönteiset käytänteet ovat arkisen työn, strategian johtamisen ja organisaation tasoilla ilmeneviä tapoja toimia sekä resursseja. Nämä voivat olla myös toimintamalleja tai rakenteita, hän jatkaa. Hän listaa, että nämä toimintatavat, resurssit ja toimintamallit pyrkivät edistämään myönteistä vuorovaikutusta, yhteistyötä, vahvuuksien hyödyntämistä ja kehittämistä, myönteisiä tunteita ja ilmapiiriä (Wenström, 2020, kpl johdanto - 7(P)). Näin nähdään, että tuloksien merkityksellisyys voidaan tuoda myös osaksi johtamisen taitojen kehittämistä työyhteisössä.

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei tehdä usein, jos koskaan hypoteesia, oli minulla tutkijana jokin alkuoletus. Alkuoletus oli se, että opettajuus on jokin yleinen asia ja tasavertainen käsite eri opettajien kesken tämän ilmiön puitteissa. Alkuoletus näyttää osittain kumoutuvan, sillä näyttää siltä, että kollegiaalinen palautteen anto poikkeaa tässä tutkimuksessa aineenopettajan työn kohdalla, sillä tämä on huomattavasti itsenäisempää kuin varhaiskasvatuksen tai luokanopettajan työ. Kuitenkaan tämä ei ole mikään yleistettävä asia, mutta herättää ajattelemaan ideologiaa siitä, miten tasavertaisena opettajuus työkuvana näyttäytyy.

5.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdinta

Eskolan ja Suorannan teoksessa (1998) nostetaan esille, että eettiset kysymykset laadullisessa tutkimuksessa liittyvät usein juuri tiedonhankkimiseen, tutkijan rooliin tutkimusyhteisössä ja tutkijan omaan hyötymiseen tutkimuksesta. He nostavat esiin, että kuten yleensäkin myös tutkimuksissa on noudatettava ihmisarvoja. He korostavat sitä, että raja eettisen ja epäeettisen välillä on häilyvä, joten tutkijalta tarvitaan erityistä herkkyyttä nähdä tutkimuksensa haasteet (Eskola & Suoranta, 1998, kpl eettiset kysymykset). Puusan ja Juutin (2020) mukaan taas eettisyydessä keskeistä on saada tutkimuksista aikaan hyötyjä niitä koskeville ihmisille, eikä aiheuttaa haasteita tutkimuskohteena oleville (Puusa & Juuti, 2020, osio V). Näin ollen on tärkeää reflektoida tutkijan omaa asemaansa tutkimuksessa ja pohtia intressejä, jotka aiheen valitsemiseen ovat vaikuttaneet. Lisäksi haastatteluun liittyy reflektoitavaa esimerkiksi siinä, vaikuttaako haastateltavien tunteminen tulosten saamiseen. Tärkeää osana tutkimuksen tekoa pidin herkkyyttä haasteiden havainnoinnille läpi tutkimuksen teon.

Vaikka tulkintaa ja johtopäätöksiä tein ymmärryksen kautta, ei ole tarkoitus pelkästään samais-
tua tutkittavien ajatuksiin. Vilkan (2021b) mukaan on tärkeää nähdä tietynlaiset sisäpiirillisyy-
den haasteet. Hän kuvailee, että sisäpiirillisyyden käsite liittyy esimerkiksi siihen, että tutkii
kollegoitaan (Vilka, 2021b, kpl ymmärrettävyys). Tässä tutkimuksessa myös on tarkasteltava
eettisestä kulmasta juuri sitä, kun tutkijana oma ammattini on sama kuin tutkittavien, ettei se
liikaa vaikuttanut tulkintaan. Pysin aineiston lukukerroilla reflektoimaan omaa ajattelua ja
kokemuksiani ja tunnistamaan hetkiä, jolloin omat kokemukseni nousivat mieleeni. Näiden aja-
tusten pohtiminen on merkityksellistä etenkin narratiivisessa tutkimuksessa. Tärkeää on huo-
mata reflektoida omaa tutkijan roolia suhteessa tutkimukseen, tutkittaviin, sekä tutkimuksen
tuloksiin.

Teoria-aineistoa koskeva eettisyys nivoutuu lähelle luotettavuuden arviointia. Luotettavuutta
tässä tutkimuksessa on otettu huomioon valottaen tutkimusmenetelmä valintojen hyviä ja haas-
tepuolia pohtien menetelmäosiossa. On tärkeä osa luotettavuutta tunnistaa myös tulevia haas-
teita. Tutkimuksen edetessä valitsin myös teoriamateriaalit niin, että ne ovat tutkimusaiheeseen
katsottuna relevantteja ja tukevat näin eettisyyttä ja luotettavuutta. Lähdemateriaalit tarkistin
vertaisarvioiduksi ja jufoluokitelluksi artikkelien osalta. On tärkeää myös ottaa materiaaliksi
niin kansainvälistä kuin kotimaista tutkimustietoa, jotta tulokset olisivat pätevämpiä. Puusa ja
Juuti (2020) teoksessaan pohtivat tutkimuksen luotettavuudessa olevan keskeistä perustelut,
joiden valossa tietyt menetelmät on valittu tai tuloksia tulkittu. He lisäävät, että tutkimus on tärkeä
kuvata juuri niin kuin se on edennyt (Puusa & Juuti, 2020, osio V). Tässä pro gradu tutkimuk-
sessa on pyritty perustelevaan monipuolisesti kansainvälisen sekä kotimaisen tutkimuksen pe-
rusteella. Lisäksi tämän pro gradu -tutkimuksen kootessa erilaisten opettajien kertomuksia, olen
valinnut myös lähdemateriaaliin eri opettajia koskevaa materiaalia, kuten varhaiskasvatuksen
opettajia, luokanopettajia ja aineenopettajia. Tutkimuksen tarkkaa etenemistä olen kuvaillut
niin kaavioiden kuin tekstiinkin avaamalla. Esimerkiksi analyysin vaiheet on kuvattu kaaviomai-
sesti, jotta ne olisi helpompi ymmärtää.

Tuomen ja Sarajärven (2018) teoksessa taas nostetaan esiin tiedon objektiivisuuden luonne ja
sen haasteet laadullisessa tutkimuksessa. He nostavat esiin, että tiedon todenperäisyyttä on ar-
vioitu siitä näkökulmasta, että pystyykö haastattelija kuulemaan haastateltavaa itsenään vai tu-
leeko omat ominaisuudet, kuten ikä, virka, tai kulttuuri suodattamaan tietoa. Kuitenkin he muis-
tuttavat, että monissa yhteyksissä objektiivisen tiedon etsimisestä on luovuttu, koska laadulli-
nen tutkimus tarkastelee usein kokemuksia eikä niitä ole mielekäs määrittää oikeiksi tai vääriksi
(Tuomi & Sarajärvi, 2018, kpl 6). Lisäksi Puusan, Hännisen ja Mönkkösen (2018) mukaan juuri

narratiivista tutkimusta tekemällä on pyritty pois ajatuksesta, jossa tieteellä pyrittäisiin yksiselitteisesti paljastamaan vain objektiivisia tosiasioita (Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2018, kpl 14). Tässäkin pro gradu -tutkimuksessa tunnistetaan se, etteivät tulokset ole objektiivisia tosiasioita tai yleisesti päteväksi todistettuja. Merkityksellisemmäksi arvoksi tässä pro gradu -tutkimuksessa nostankin opettajien kertomuksellisesti tuottaman tiedon.

Hännisen (2018) mukaan narratiivinen tutkimus on saanut paljon kritiikkiä siitä, että tämän-tyyppisessä tutkimuksessa tehdään liian voimakkaita oletuksia. Hänen mukaansa kritiikkiä narratiivinen tutkimus on myös saanut siitä, että narratiivinen tutkimus liioittelee ihmisten elämien tarinakeskeisyyttä (Hänninen, 2018, kpl narratiivisen tutkimuksen käytänteitä). Siinä vaiheessa, kun analysoin aineistoa ja olin siirtymässä teemojen ja tulosten tulkintaan pyrin voimakkaasti ajattelemaan sitä, etten tulkitsisi ja olettaisi opettajien tarkoittaneen kertomuksissaan jotain, mitä he eivät todellisuudessa tarkoittaneet. Mielenkiintoiset kertomukset kollegiaalisesta palautteesta imivät mukaansa, mutta pyrin kuvaamaan tuloksia aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa perustellakseni tulokset hyvin. On vaikea vastata kriittisyyteen siitä, onko elämän tarinakeskeisyys liioiteltua, mutta merkityksellisyyttä näen siinä, kun ihmisten kerronnan analysointi tuottaa paljon tietoa ihmisten kokemusmaailmasta. On tietysti totta, että kaikkiin tutkimusaiheisiin narratiiviset tutkimusmenetelmät eivät sovi, mutta sekä kansallisen että kansainvälisen tutkimusmaailman monimenetelmäisyys vastaa siihen haasteeseen. Narratiivinen menetelmä tuotti tuloksia juuri tässä opettajien ammatti-identiteetin ja kollegiaalisen palautteenannon tutkimuksessa.

Vaikka tässä tutkimuksessa tutkitaankin kertomuksia, on kuitenkin tärkeä reflektoida omien ominaisuuksien vaikutusta aineiston analysointiin ja haastattelujen tulkintaan. Hakalan (2018) mukaan luotettavuutta arvioitaessa on tarkasteltava, miten kerätyt tiedot kuvailevat tutkimaansa ilmiötä. Tällöin havainnoidaan aineiston sisäistä luotettavuutta. Merkityksellistä on havainnoida, että voidaanko aineiston pohjalta tehdä yleisesti päteviä johtopäätöksiä, joka taas puolestaan on osa ulkoista luotettavuutta (Hakala, 2018, Kappale Onko tutkimusongelmallasi täsmällinen muoto?). Kepanen (2018) pohtii narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta siitä näkökulmasta, että luotettavuudelle usein asetetaan tiukkoja vaatimuksia. Hän kuvailee, että tulkintoja aineistosta tulee tehdä, vaikka ne hänen mukaansa ovat aina puolueellisia, henkilökohtaisia sekä dynaamisia. Kepanen korostaakin, että narratiivinen tutkimus sopii sellaiselle, joka hyväksyy tulkintojen moniulotteisuuden ja on valmis muuttamaan niitä tarvittaessa useiden lukukertojen aikana (Kepanen, 2018, s.139).

Hänninen (2018) pohtii eettisyyttä ja luotettavuutta siitä näkökulmasta, että tehdessä narratiivista analyysia yhdistämällä useammasta alkuperäisestä kertomuksesta yhden tarinan voi olla eettistä etua siinä, että kertojat ovat tunnistamattomampia. Hän kuitenkin kuvailee, että tämä toisaalta haastaa tällaisen tutkimuksen läpinäkyvyyttä. (Hänninen, 20218, kpl, narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä) Tässä pro gradu -tutkimuksessa olen valinnut tehdä tällaisen yhden kokoavan perustarinan, mutta myös läpinäkyvyyden ja tutkimuksen tarkan kuvailun mahdollistamiseksi olen tuonut otteita kertomuksista yksityiskohtaisemminkin peitenimillä. Tällä olen valinnut tukea eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmaa.

Nostan lopuksi esiin jo kandin tutkielmassani (Haipus, 2022) tekemäni eettisen havainnon, jossa viittasin Mobergiin ja kollegoihin (2015). Etiikan tehtävä voidaan koostaa pariin kysymykseen, joita ovat: millainen ihmisen pitäisi olla? sekä miten heidän tulisi elää? (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, & Lahtinen, 2015, kpl 5). Tämä asia tuntuu relevantilta edelleen nyt pro gradu -tutkimuksen kohdalla, sillä eettisyyteen liittyy tutkijana omien ajatustensa reflektointi. On merkityksellistä tarkastella, millaiseksi olettaa ihmisen olevan. Aiheen tarkasteluun sekä lähteiden hyödyntämiseen pro gradu -tutkimuksessa, ei ole kannattavaa vaikuttaa omilla oletuksilla ihmisyydestä. Metsämuurosen (2006) mukaan etiikka tutkimuksen tekemisessä liittyy tutkijan rehellisyyteen itseään ja tutkimustaan kohtaan (Metsämuuronen, 2006, s.85). Myös nämä Metsämuurosen ajatukset haluan kandistani (Haipus, 2022) nostaa osaksi pro gradu -tutkimustani, sillä tukijana olen pyrkinyt rehelliseen tiedon tulkintaan reflektoimalla omia ajatuksia ja tapoja tulkita asioita.

6. Lähteet

- Ahonen, L. (2023). *Tiimin voima varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus. ELLIBS
- Ajjawi, R., Dracup, M., & Boud, D. (2024). *Hero, survivor or stuck: a narrative analysis of student constructions of persistence after failure*. *Teaching in Higher Education*, 29(1), 1–15.
- Almiala, M., (2008) *Mieli paloi muualle - opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuun yliopisto.
- Barahona, C., Nussbaum, M., Martin, V., Meneses, A., Arriagada., S., Di Serio, A. & Hilliger, I. (2023) *Technology-scaffolded peer assessment for developing critical thinking in pre-service teacher training: the importance of giving feedback*. 71 *Educational Technology Research and Development*.
- Blom, R. (2008). *Työt, organisaatiot ja hyvinvointi. Yhteiskuntapolitiikka*, 73(2), 190–192.
- De Fina, A. (2015) *Narrative Analysis*. Teoksessa: Zhu Hua. (2015). *Research Methods in Intercultural Communication : A Practical Guide: Vol. First Edition*. Wiley-Blackwell.
- Erikson, E. H. (1962). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Gummerus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. Ellibs
- Haikkonen, M. (1999) *konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä*. Helsingin yliopisto.
- Haipus, A-L (2022) *1–3-vuotiaiden lasten sosioemotionaaliset taidot ja niiden kehittymisen huomiointi varhaiskasvatuksen pedagogiikassa*. Oulun yliopisto.
- Hakala, J. (2018) *toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen*. Teoksessa Valli, R. (toim.) (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä PS-kustannus. Ellibs
- Hasari, M. (2019). *Opettajan ammatti-identiteetin muotoutuminen matemaattisten aineiden opetusharjoittelussa*. Oulun yliopisto.
- Heikkinen, H., L., T. (2018) *Kerronnallinen tutkimus*. Teoksessa: Valli, R. (toim.) (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin*

lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus. Elib.

Hyytiäinen, K., Roos, M., Astala, L., Harmoinen, M., & Suominen, T. (2015). *Työhön sitoutuminen, ammatista lähteminen, urakehitys ja joustavuus kehitysvammahuollossa: Yhteys arvostavaan johtamiseen*. *Hoitotiede*, 27(3), 213–224.

Hänninen, V. (2018) *Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä*. Teoksessa: Valli, R. (toim.) (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus. Elib.

Jokiniemi, S. (2006). *Uusi opettajuus, ammatti-identiteetti ja tiedonhankinta*. *Informaatiotutkimus*, 25(3), 58–69.

Järvinen, P. (2018). *Ammatillinen käyttäytyminen: Tie onnistumiseen*. Alma Talent.

Karjalainen, H. (2015) *Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetti pedagogiikan, didaktiikan ja aineenhallinnan ammattilaisena*. Jyväskylän yliopisto

Kepanen, P. (2018). *"Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä": Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa*. Lapin yliopisto.

Keränen, V. (2022) *Moniulotteinen kosketus päiväkodin suhteissa: kertomuksia varhaiskasvatuksen arjesta*. Oulun yliopisto.

Kim, M. (2013) *Constructing Occupational Identities: How Female Preschool Teachers Develop Professionalism*. *Universal Journal of Educational Research* 1(4)

Kupila, P. (2017) *Minäkö asiantuntija?* Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Karaman, A., C., ja Tochon F., V. (2007) *International student teaching in world language education : critical criteria for global teacherhood*. 4 *Critical Inquiry in Language Studies*

Kunemund, R., Kennedy, M. , Carlisle L., VanUitert, V., & McDonald S. (2022) *Multimedia Option for Delivering Feedback and Professional Development to Teachers*. 37(2) *Journal of Special Education Technology*

- Laine, T. (2018) *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa: Valli, R. (toim.) (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus. Haettu Ellibs kirjastosta.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere University Press: Taju [jakaja].
- Luostarinen, A., & Peltomaa, I. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön: Opettajan opas työssä onnistumiseen*. PS kustannus.
- Lyhykäinen, P. (2019) *Vertaismentoroinnilla työhyvinvointia ja osaamista opettajille*. OAJ:n Blogi. Haettu osoitteesta: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2019/vertaismentoroinnilla-tyohyvinvointia-ja-osaamista-opettajille/>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos (2. laitos, 4. p.)*. International Methelp. Celia äänikirjat.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J. & Lahtinen, U. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet (3. uud. p.)*. PS-kustannus. Ellibs
- MTV-uutiset (25.9.2023) *OAJ:n puheenjohtaja: Oppimisen taso laskussa suomalaisissa kouluissa – "Opettajapula on hälyttävä varhaiskasvatuksessa"*. Haettu osoitteesta: <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/oaj-n-puheenjohtaja-oppimisen-taso-laskussa-suomalaisissa-kouluissa-opettajapula-on-halyttava-varhaiskasvatuksessa/8749308#gs.5lqfe6>
- Mäki, P. (2015) *Opettajana ja Kehittäjänä*. Oulun yliopisto.
- Mäkipää, T. (2019). *Arviointi ja palaute opetustyössä. eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto, 2, 45-49*.
- Mäntyjärvi, M. & Parrila, S. (2021) *Pedagoginen johtajuus yhteisenä kehkeytyvänä prosessina*.
- Nyysölä, K. (2022) *Ennakointinäkökulmia koulunkäyntiin, kehittämiseen ja osaamiseen*. Opetus hallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Koulutus_tulevaisuudessa.pdf
- Oulasmaa, M. & Pesonen, M. (2022) *Suoraa palautetta! Viisaan keskustelun käsikirja*. Alma-Talent.

Opetushallitus (2022) *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf

Opetusministeriö (1998) *Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista*. Finlex. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

Opetusministeriö (1998) *Perusopetuslaki*. Finlex. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Ozbay, I., O. (2023) *Developing professional identity: Narratives of preservice preschool teachers*. *Pedagogical Research*. 9(1)

Pakkanen, M. (2008). *APO ja opettajuus*. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 298–303. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.33336/aik.93846>

Puusa, A. (2020) *Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin*. Teoksessa: Puusa, A., & Juuti, P. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Ellibs kirjasto. Ellibs.

Puusa, A., Hänninen, V., & Mönkkönen, K. (2020) *Narratiivinen lähestymistapa organisatiotutkimuksessa*. Teoksessa Puusa, A., & Juuti, P. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Ellibs.

Puusa, A., & Juuti, P. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Ellibs.

Pulkkinen, L., Ahonen, T., Ruoppila, I., & Aunola, K. (2023). *Ihmisen psykologinen kehitys* (10., uudistettu painos.). PS-kustannus. Ellibs.

Silva, M., Parra, M., Reyes-Arriagada, R., & Brito, J. (2021). *Teachers' science camp experiences in southern Chile: Strengthening teacher identity and continuing education*. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(1), 397–425.

Stenberg, K. (2016). *Riittävän hyvä opettaja*. PS-kustannus. Ellibs.

Tenhu, T. (2019). *Taide mielessä – Mieli taiteessa: Opettajien kuvataidekokemusten narratiivista tarkastelua*. Oulun yliopisto.

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. Ellibs.
- Ünald, İ., Tekin, S., & Kaçmaz, E. (2024). *Early Teacher Identity and Personality: Exploring the Links through a Mixed Method Approach. International Journal of Psychology and Educational Studies, 11(1)*, 1-12.
- Venninen, T. (2009). *Koskenlaskua työyhteisössä. Aikuiskasvatus. 29(1)*, 9.
- Venninen, T. (2005). *Kollegiaalinen palaute tukee ammatillista kasvua. 25(4)*, 5.
- Venninen, T. (2004). *Tunteet palautetilanteessa: Herne patjan alla vai leskenlehti tien pientareella? Aikuiskasvatus 24(2)*, 4.
- Vilkka, H. (2021a). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). PS-kustannus. Ellibs.
- Vilkka, H. (2021b). *Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.
- Wenström, S. (2020). *Positiivinen johtaminen: Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla*. PS-kustannus. Ellibs
- Yrttiaho, R., & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. PS-Kustannus. Ellibs.

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelupohja:

Aluksi avaan tutkimusideaa ja sen käsitteistöä virittämään keskustelua.

Alkutiedot:

Muodollisesti kysyn tässä alussa, että onko minulla lupa haastatella sinua tutkimukseeni, jossa kokemuksesi ovat anonymisoituja.

Mikä on virallinen ammattinimikkeesi?

Kauanko olet tehnyt tätä nimikettä vastaavaa työtä?

Itse kerronta:

Kerro vapaasti siitä, kuinka olet kokenut saavasi kollegiaalista palautetta työssäsi.

Voit halutessasi kuvailla kollegiaalista palautteensaamista tai jos muistat joitakin käännteentekeviä hetkiä palautteen saannissa.

Millaisia merkityksiä koet saamallasi palautteella olevan ammatti-identiteettiisi?

Jos kerronta ns. tökkää, tarvittaessa lisäkysymyksinä toimi, millaisia työpaikkasi viralliset tai epäviralliset palautteen annon hetket ovat, millaisissa tilanteissa olet saanut palautetta, saitko palautetta silloin, kun olit uusi työyhteisön jäsen ja entä nykyhetkessä

Liite 2. Tietosuojalomake

TIETOSUOJAILMOITUS OPINNÄYTETYÖTUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

EU:N YLEINEN TIETOSUOJA-ASETUS 12-14 ART.

PÄIVÄYS: [10.11.2023]

Tietoa opinnäytetyötutkimukseen osallistuvalle

Olet osallistumassa Oulun yliopiston opinnäytetyön tekijän Anni-Linnea Haipuksen tekemään tutkimukseen. Tässä selosteessa kuvataan, miten henkilötietojasi käsitellään tutkimuksessa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Sinuun ei kohdistu mitään negatiivista seuraamusta, jos et osallistu tutkimukseen tai jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen. Jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen, ennen keskeytystä kerättyä aineistoa voidaan kuitenkin käyttää tutkimuksessa. Tämän ilmoituksen kohdassa 13 kerrotaan tarkemmin, mitä oikeuksia sinulla on ja miten voit vaikuttaa tietojesi käsittelyyn.

1. Tutkimuksen nimi ja kestoaika

Tutkimuksen nimi: Opettajien kertomuksia ammatillisen palautteen saamisen merkityksistä ammatti-identiteettiin (alustava)

Tutkimuksen kestoaika (kuinka kauan henkilötietoja käsitellään): kunnes pro gradu on arvioitu

2. Rekisterinpitäjä

Rekisterinpitäjä: Anni-Linnea Haipus

Sähköpostiosoite: ahaipus19@student oulu.fi

Yhteyshenkilö tutkimusta koskevissa asioissa: Anni-Linnea Haipus

Sähköpostiosoite: ahaipus19@student oulu.fi

3. Kuvaus opinnäytetyöstä/tutkimushankkeesta ja henkilötietojen käsittelystä

TIETOSUOJAILMOITUS OPINNÄYTETYÖTUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

EU:N YLEINEN TIETOSUOJA-ASETUS 12-14 ART.

PÄIVÄYS: [10.11.2023]

Opinnäytetyössä kerätään kertomuksia opettajien kokemuksista liittyen kollegiaaliseen palautteen saamiseen. tiedot tutkimuksessa kerätään haastatteluin. Tutkimuksessa kerätään vain tutkimukselle välttämättömät tiedot, joita opinnäytetyön tekijä säilyttää ne yliopiston tallennustilassa. Tutkimuksessa kerätään tietoa tutkittavien ammattinimikkeestä, työskentelyajasta/vuosista. Tutkimukseen ei tarvita yksilöllisiä henkilötietoja. Tutkimuksessa tutkittaville tarvittaessa muutetaan nimet ja otteita kertomuksesta muokataan tunnistamattomaksi. Tutkimuksessa kokemukset ovat keskiössä.

Tutkimuksen suorittajat

Opinnäytetyön tekijä Anni-Linnea Haipus.

4. Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste

Henkilötietoja käsitellään seuraavalla yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan 1 kohdan mukaisella perusteella:

tutkittavan suostumus

yleistä etua koskeva tieteellinen tai historiallinen tutkimus, tilastointi tai julkisen vallan käyttö

rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettu etu (jos oikeutettu etu niin mikä: xxxxxxxx)

5. Arkaluonteiset henkilötiedot

Tutkimuksessa ei käsitellä arkaluonteisia henkilötietoja.

TIETOSUOJAILMOITUS OPINNÄYTETYÖTUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE
EU:N YLEINEN TIETOSUOJA-ASETUS 12-14 ART.

PÄIVÄYS: [10.11.2023]

6. Mitä henkilötietoja tutkimusaineisto sisältää

Aineistoon kerätään äänitetty haastattelu,

7. Mistä lähteistä ja millä tavalla henkilötietoja kerätään

Tutkittavat antavat itse tietonsa haastattelun yhteydessä

8. Henkilötietojen siirto tai luovuttaminen tutkimusryhmän ulkopuolelle

Ei siirtoa

9. Henkilötietojen siirto EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle

Ei siirretä

10. Automatisoitu päätöksenteko

Automaattisia päätöksiä ei tehdä.

11. Henkilötietojen suojauksen periaatteet

Tiedot ovat salassa pidettäviä.

Manuaalisen aineiston suojaaminen:

Tiedot tallennetaan yliopiston verkkolevylle salattuna sekä mahdolliset tulosteet litteroinneista säilytetään ulkopuolisen ulottumattomissa.

TIETOSUOJAILMOITUS OPINNÄYTETYÖTUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

EU:N YLEINEN TIETOSUOJA-ASETUS 12-14 ART.

PÄIVÄYS: [10.11.2023]

Tietojärjestelmissä käsiteltävät tiedot:

käyttäjätunnus salasana käytön rekisteröinti kulunvalvonta

muu, mikä: aineisto, haastattelut ja litteraatit , säilytetään ulkopuoliselta ulottumattomissa yliopiston tarjoamalla palvelimella.

Suorien tunnistetietojen käsittely:

Henkilötiedot anonymisoidaan

Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa

Aineisto analysoidaan suorien tunnistetiedoin, koska (peruste suorien tunnistetietojen säilyttämiselle):

12. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Henkilötietosi hävitetään

Henkilötietosi arkistoidaan:

ilman tunnistetietoja tunnistetiedoin

Mihin aineisto arkistoidaan ja miten pitkäksi aikaa: _____

Henkilötiedot anonymisoidaan

13. Mitä oikeuksia sinulla on ja oikeuksista poikkeaminen?

TIETOSUOJAILMOITUS OPINNÄYTETYÖTUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

EU:N YLEINEN TIETOSUOJA-ASETUS 12-14 ART.

PÄIVÄYS: [10.11.2023]

Tietosuojalainsäädännön mukaisesti tutkittavalla on tiettyjä oikeuksia, joilla tutkittava voi varmistaa perusoikeuksiin kuuluvan yksityisyyden suojan toteutumisen. Mikäli haluat käyttää tässä kohdassa 13 mainittua oikeuttaan, otathan yhteyttä kohdassa 1 mainittuun tutkimuksen yhteyshenkilöön

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

Oikeus pyytää pääsyä tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus pyytää tietoa siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi tutkimuksessa ja mitä henkilötietojasi tutkimuksessa käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöstä käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus pyytää tietojen oikaisemista (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus pyytää tietojen poistamista tai käsittelyn rajoittamista, oikeus vastustaa käsittelyä pyytää tietojen siirtoa järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 17, 18, 20, 21 artiklat)

TIETOSUOJAILMOITUS OPINNÄYTETYÖTUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

EU:N YLEINEN TIETOSUOJA-ASETUS 12-14 ART.

PÄIVÄYS: [10.11.2023]

Voit myös pyytää tutkimuksessa käytettyjen henkilötietojesi poistamista tai niiden käsittelyn rajoittamista sekä voit vastustaa käsittelyä tai pyytää tietojesi siirtämistä järjestelmästä toiseen.

Oikeuksista poikkeaminen

Edellä tässä kohdassa 13 Mitä oikeuksia sinulla on ja oikeuksista poikkeaminen mainitut oikeudet eivät ole ehdottomia eivätkä siten päde jokaisessa tapauksessa ja näistä oikeuksista saatetaan poiketa tietosuojaa koskevan lainsäädännön mukaisesti esim. silloin kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

14. Valitusoikeus

Sinulla on lisäksi oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli katsot, että henkilötietojesi käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä.

Yhteystiedot:

Tietosuojavaltuutetun toimisto

Käyntiosoite: Ratapihantie 9, 6. krs, 00520 Helsinki

Postiosoite: PL 800, 00521 Helsinki

Vaihde: 029 56 66700

Faksi: 029 56 66735

Sähköposti: tietosuoja@om.fi