

**“Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan  
ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja  
yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä**



Tuulikki Venninen

”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan  
ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja  
yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä

*Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen  
tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin  
yliopistossa, Auditoriossa 1, Siltavuorenpenger 10, keskiviikkona 4.  
heinäkuuta 2007 klo 12.*

*Esitarkastajat: Professori  
Soili Keskinen  
Turun yliopisto*

*Dosentti  
Kirsti Karila  
Tampereen yliopisto*

*Kustos: Professori  
Mikko Ojala  
Helsingin yliopisto*

*Vastaväittäjä: Professori  
Päivi Tynjälä  
Jyväskylän yliopisto*

ISBN 978-952-10-3847-1 (Nid.)

ISBN 978-952-10-3848-8 (Pdf)

ISSN 1795-2158

Yliopistopaino

2007

---

Tuulikki Venninen

”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtoimeissa

---

### Tiivistelmä

Palautteen tarve nousee varhaiskasvatushenkilöstön parissa suoritetuissa kyselyissä vuodesta toiseen esille. Päiväkotien tehokkuuspaineiden lisääntyessä johtajan työmäärä kasvaa ja tilanteita konkreettiseen, arkityön lomassa tapahtuvaan palautteen antamiseen on yhä vähemmän. Kollegat pääsevät seuraamaan toistensa työskentelyä läheltä. Siksi heidän keskinäinen palautteensa voi osaltaan korvata johtajan jakamaa palautetta.

Tässä toimintatutkimuksessa selvitettiin yhteisöllisen palautteen jakamisen harjoitteluprosessia sekä itse palautteen mahdollisuuksia ammatillisen kehittymisen tukemisessa päiväkotityöyhteisössä. Koko työyhteisöä (N = 21) koskeva kehittämishanke toteutettiin kolmea kehitysykliä hyödyntäen vuosina 2003–2004. Luftin ja Jungin kehittämä Joharin ikkunamalli sekä Hersey & Blanchardin kehittämä tilannejohtamismalli toimivat tutkimuksellisenä viitekehyksenä. Tutkimuksessa käytettiin sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. Aineistoa hankittiin kyselyiden, haastattelujen, oppimispäiväkirjojen, kirjallisten kuvausten ja kuukausittaisten arviointien avulla. Aineiston analysoinnissa käytettiin niin ikään kvalitatiivisia sekä kvantitatiivisia menetelmiä.

Tutkimustulokset osoittivat, että kehittämishankkeen kuluessa henkilökunta siirtyi palautteenjakajina ammatilliselta perustasolta ammatilliselle kypsytydentasolle. Heidän tietoisuutensa sekä omasta että toistensa osaamisesta kasvoi alku- ja loppumittauksen välillä. Tutkimuksessa ilmeni, että tiimin koko vaikuttaa sen jäsenten mahdollisuuksiin harjoitella palautteen antamista ja vastaanottamista. Tiimeissä vallitsevalla ilmapiirillä ja sitoutumisella oli merkittävä vaikutus palautteen harjoitteluun.

Analyysin tuloksena palautteen jakaminen voitiin jakaa kehittävään, toteavaan ja myötävään tai vaihtoehtoisesti estävään palautteenantoon. Vastaavasti palautteen vastaanottaminen voitiin jakaa kehittymään pyrkivään, mukautumattomaan ja hyväksyvään vastaanottoon. Tunteiden hallinta kehittyi palautteenjakotaitojen myötä ja sen kehittymistä voitiin tarkastella tutkimuksen viitekehyksessä käytetyn ammatillisen tasomallin avulla. Tuloksista kävi ilmi, että prosessin aikana myös muu ammatillinen osaaminen kehittyi.

Palautteen jakaminen työtovereiden kesken mahdollistaa konkreettisen palautteen saamisen arkityön lomassa. Harjoittelu vaatii paneutumista ammatillisten osaamisalueiden tarkasteluun sekä yhteisten pelisääntöjen rakentamista. Tutkimustulokset tukevat aikaisempia tutkimuksia, joissa painotetaan konkreettisisissa tilanteissa tapahtuvan harjoittelun merkitystä.

---

*Avainsanat:* palaute, ammatillinen kehittyminen, oppiminen työssä



Tuulikki Venninen

“I have more often thought over what I am thinking and also I have often told it to others”—  
professional development and collegial feedback on kindergartenteams.

---

## Abstract

The need for professional feedback surfaces year after year in enquiries made among staff members in the field of early childhood education. Because the pressure to be effective adds to the workload of the heads of kindergartens, there are few opportunities to give staff concrete feedback on a daily basis. Because peers are able to observe each other close at hand, their reciprocal feedback can compensate for that of the kindergarten head.

In this study the practical training process of collegial feedback is studied and also the opportunities for feedback as a means of supporting professional development in the context of kindergarten. The development project involving the entire kindergarten community (N=21) was implemented in 2003–2004 through three developing cycles. “The Johar’s Window”, produced by Luft and Jung with the Model of Situational Leadership by Hersey and Blanchard, acted as a theoretical frame of reference. It has been used in this study both for its qualitative and its quantitative methods. The data were carried out through questions, interviews, diaries, written descriptions and monthly evaluations. The qualitative and quantitative methods were also used in analysing the data.

The results showed that during the training process, the staff as a giver of feedback moved from the professional basic level to the professional maturity level. Their awareness of both their own and their peers’ know-how expanded from the initial state to the final state. It became evident that team size is the essential key element in the practise of giving feedback to team members. The team atmosphere and the commitment of the team members are in significant factors in the training of giving and receiving feedback.

As a result of analyses, delivering feedback was grouped into three categories: developmental feedback, descriptive feedback and either supportive or destructive feedback. Receiving feedback was likewise grouped into three categories: aspiring to develop, unaccommodating and accepting. The ability to control feelings improved along with the skills of giving feedback; it was possible to analyse development through the professional development model represented in the theory of the study. The results showed that professional know-how of other kinds also developed during the process.

Giving feedback among fellow workers enables team members to receive feedback everyday. Training to give feedback means examining a field of professional know-how and also formulating shared rules. The results of this study give support to previous studies that have emphasised practical training in natural circumstances.

---

*Keywords:* feedback, professional development, learning at work





## Saatteeksi

*”Palaute on toisen huomaamista ja kannustamista eteenpäin. Se on välittämistä ja yhteistyötä. Se on ilon ja surun jakamista, elämää. Palaute on myös itsekasvua – kuka ja millainen olen. Se on myös työväline, millä kasvatamme itseämme, toisiamme ja lapsia.”*

Näihin entisen työtoverini sanoihin lopetin pro gradu –tutkielmani. Samoilla sanoilla aloitan väitöskirjani. Nuo sanat ovat jääneet elämään minussa.

*Palaute on huomaamista ja kannustamista eteenpäin:* Olen kasvanut tutkijaksi saadessani korjaavaa, mutta arvostavaa palautetta professori Mikko Ojalalta. Kerran toisensa jälkeen hän on kantanut paperinippuja kotiinsa ja palauttanut ne täynnä erilaisia merkintöjä. Lämpimät kiitokset, että jokaisen palautetapaamisen jälkeen olen voinut ryhtyä työhön uudella innolla. Enemmänkin kuin työni valvojaksi olen kokenut hänet tutorikseni, tiennäyttäjäkseni tieteen maailmaan. Väitöskirjani asiantuntevasta tarkastuksesta kiitän professori Soili Keskistä ja dosentti Kirsti Karilaa. Heidän antamansa, erityisen oleellisiin asioihin kohdistuva tarkka palautteensa auttoi työni tason nostamisessa ja sen loppuunsaattamisessa.

*Palaute on välittämistä ja yhteistyötä:* Professori Juhani Hytönen kysyi neljä vuotta sitten väsyneeltä, mutta innokkaalta päivätyöstä tutkimusseminariin tulleelta tutkijanalulta: ”Olisitko kiinnostunut muutaman kuukauden sijaisuudesta täällä yliopistolla, olisi siitä tutkimuksen kannalta etujakin?” Kiitän silloisesta ”oven avaamisesta” ja monesta muusta sen jälkeen. Kiitän myös Soveltavan kasvatustieteen laitoksen aikaisempaa esimiestä Matti Merta kiinnostuneesta ja lämpimästä suhtautumisesta väitöskirjatyötäni kohtaan. Tutkimukseni viime metreillä olen saanut apua dosentti Lasse Lipposelta, jonka taitoa tarjota jo klassikoiksi muodostuneita ”lähdevinkkejä” asiasta kuin asiasta en voi kuin ihailia – suuri kiitos avustasi.

*Palaute on ilon ja surun jakamista, elämää:* Matkalla minua ovat saatelleet auringonpaiste ja välillä myös tummat varjot, jotka molemmat olen voinut jakaa. Kiitos siitä varsinkin lehtoreille Alisa Alijoelle ja Jari-Matti Vuoriolle, joiden kanssa jaoin työhuoneeni yli kahden vuoden ajan. Monet keskustelut kävimme sekä elämästä että tutkimuksen tekemisestä. Lehtori Jyrki Reunamo on toisinaan piipahtanut työhuoneeseeni kysäisemään: ”Kuins tutkimus edistyy?” Kiitän häntä erityisesti keskusteluista, joissa tarkastelimme asioita erilaisista näkökulmistamme. Kiitos myös amanuenssi Kari Pereniukselle, joka työni taiton yhteydessä oli valmis ottamaan haasteita vastaan ja etsimään erilaisia kuvallisia muotoja asioiden esittämiselle.

*Palaute on myös itsekasvua – kuka ja millainen olen:* Kiinnostuin työyhteisöistä ja varsinkin niiden moninaisista henkilösuhteista työskennellessäni johtajana Pertun päiväkodissa. Kiitos uskollisten työtovereideni ja erinomaisen työnohjaajamme Liisa Kiesiläisen, tuosta työyhteisöstä tuli todellinen korkeakouluni. Sain kokemuksellisesti oppia, kuinka suunnattoman hyödyn työtoverit voivat antaa toistensa ammatilliselle kehittämiselle. Erityisen suuret kiitokset sille päiväkotityöyhteisölle ja sen jokaiselle jäsenelle, jotka toteuttivat kanssani väitöstyötäni koskevan kehittämishankkeen. Ilman heidän innostustaan ja sitoutumistaan asiaan tätä tutkimusta ei olisi. Kiitokset myös hallintojohtaja Matti Arolalle, joka mahdollisti virallisesti hankkeemme ja ”jakoi palautetta teoillaan” osallistumalla yhteisiin tapaamisiin kanssamme.

*Palaute on työvälina, jolla kasvatamme itseämme, toisiamme ja lapsia:* Tutkimuksenteon aikaisena omana työyhteisönäni toimi Fontellin talo Silta-vuorenpenger 20:ssä. Sen kivisten, vanhojen seinien sisällä sain kasvaa tiedeyhteisön jäseneksi, ensin oppipoikana sivusta asioita tarkkaillen ja vähitellen kisälliksi kehittyen ja muihin liittyen. Henkilö, joka on ottanut roolikseen auttaa uudet työntekijät työyhteisöön sisälle, on lehtori Helena Hällström. Niin tapahtui minunkin kohdallani, kiitos siitä. Kiitos kaikille työtovereilleni, että olen saanut tehdä matkaa omaa tahtiani. Olen kokenut myös esimiesteni ja työtovereideni palautteen suuren voiman. Tärkeintä on, etten ole kadottanut itseäni ja tiedän edelleen, kuka ja millainen olen. Siinä minua ovat tukenneet lehtori Leena Graeffe ja amanuessi Hanna Keskinen, lämmin kiitos siitä.

Kaikki määritelmään sisältyvät lahjat olen saanut myös läheisiltäni. *Välittäminen ja yhteistyö* – kaikessa olet ollut Jukka tukenani. Olen saanut matkata tämänkin matkan monella tavalla turvassa ja tietoisena siitä, etten ole ratkaisuineni yksin. Olet osa väitöskirjaani.

*Itsekasvua* – kolme poikaani, Ari, Jyri ja Antti: olette antaneet elämäni iloa ja riemua, haastettakin monin tavoin. Tutkimusta tehdessäni olen teidän kauttanne kyennyt säilyttämään oikean perspektiivin elämässäni. Parasta ovat olleet ne kiihkeät keskustelut ja väittelyt, joita olemme kahden sukupolven voimalla perheessämme käyneet. Niissä on jalostunut ajatus oman ymmärryksen laajentamisesta muiden avulla. Olen saanut oman tyttären, Johannan, Arin avioliiton kautta. Kiitos ”Jossu” niistä muistoista, jotka muodostuivat iltaöiden tunteina kahden ystävyksen väsyneestä uurastuksesta lähdeviitteiden ja lähteiden äärellä.

Omassa lapsuuden perheessäni sain kokea, ettei sivistys ole nähtävissä vain todistuksissa ja oppiarvoissa. Seiniä peittävät kirjahyllyt olivat meidän kaikkien perheenjäsenten, niin kuuden lapsen kuin aikuistenkin, ahkerassa käytössä. Kiitos siitä kuuluu molemmille vanhemmilleni ja heidän esimerkil-

leen. Lopuksi haluan kiittää veljeäni Ilkkaa, kiitos niistä terävistä, jäsentyneistä ja lähes krokotiilinomaisista kommentteista, joita olet työlleni uhrannut ja niiden kautta lietsanut itseäni yrittämään paremmin. Sen kautta olen saanut kokea, kuinka arvokasta on, kun on rehellinen ihminen lähellä. Väitöskirjamatkani tukijana niin yksityiselämässä kuin ammatillisestikin kiitän ystävääni Marjattaa, edesmennyttä elämän ymmärtäjää. Kuljet aina ajatuksissani.

Väitöskirjani haluan omistaa ensimmäiselle lapsenlapselleni, kolmivuotiaalle Pihlalle. Hänen ansiostaan olen onnistunut pitämään tärkeät asiat tärkeinä ja ainutlaatuiset asiat sitäkin tärkeämpinä.

Jokelassa kevätpäiväntasauksena 21.3.2007

Tuulikki Venninen



## Sisällys

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Tutkimuksen lähtökohdat.....   | 1  |
| 2     | Ammatillinen kehittyminen ja osaaminen työyhteisössä.....                | 5  |
| 2.1   | Erlaisia käsityksiä ammatillisesta kehittämisestä.....                   | 6  |
| 2.1.1 | Ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus .....                           | 6  |
| 2.1.2 | Ammatillisen kehittymisen vaihteellisuus .....                           | 8  |
| 2.1.3 | Ammatillinen kehittyminen kokemuksen kautta .....                        | 10 |
| 2.1.4 | Ammatillinen kehittyminen sosiaalisena prosessina .....                  | 11 |
| 2.2   | Ammatillisen kehittymisen tarkastelu mallintamalla .....                 | 13 |
| 2.2.1 | Osaamisen kuvaaminen valmiustasojen avulla .....                         | 15 |
| 2.2.2 | Ohjauksen muotoutuminen valmiuden mukaan.....                            | 17 |
| 3     | Päiväkoti työ- ja oppimisympäristönä.....                                | 21 |
| 3.1   | Päiväkoti yhteisön ominaispiirteitä .....                                | 21 |
| 3.2   | Tiimit päiväkodin toiminnallisina perusyksikköinä .....                  | 23 |
| 3.3   | Moniammatillisuus ja jaettu asiantuntijuus.....                          | 26 |
| 3.4   | Varhaiskasvatustyössä tarvittava osaaminen .....                         | 30 |
| 4     | Palaute ja ammatillinen kehittyminen .....                               | 33 |
| 4.1   | Palaute toiminnan kuvaajana .....  | 33 |
| 4.2   | Palautteen merkitys ammatillisessa kehittämisessä .....                  | 34 |
| 4.2.1 | Palaute työskentelyn kokonaisuudessa.....                                | 34 |
| 4.2.2 | Tunteet palautteen annossa.....  | 38 |
| 4.3   | Ammatillisen tietoisuuden merkitys.....                                  | 40 |
| 4.3.1 | Itsetuntemus kehittymisen lähtökohtana .....                             | 40 |
| 4.3.2 | Yhteisen tietoisuuden ammatillisesta osaamisesta.....                    | 42 |
| 4.4   | Erlaiset palautteet .....  | 46 |
| 4.4.1 | Yhteisöllinen palaute .....  | 46 |
| 4.4.2 | Sanaton palaute: palautetta ilman puhetta .....                          | 52 |
| 4.4.3 | Yksilöllinen palaute: tasomallin soveltaminen .....                      | 54 |
| 4.4.4 | Vastavuoroinen palaute: taitoa antaa ja vastaanottaa<br>palautetta ..... | 55 |
| 5     | Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat .....                                | 59 |
| 6     | Tutkimusmenetelmä .....  | 61 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 6.1   | Tutkimuksen metodologiset ja menetelmälliset ratkaisut.....   | 61  |
| 6.1.1 | Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat .....  | 61  |
| 6.1.2 | Monimenetelmäinen tutkimus .....  | 64  |
| 6.1.3 | Toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä.....   | 66  |
| 6.1.4 | Toimintatutkimus tässä työssä.....  | 68  |
| 6.1.5 | Toimintatutkija erilaisissa rooleissa .....   | 70  |
| 6.2   | Toimintatutkimuksen kontekstina päiväkotiyhteisö .....  | 73  |
| 6.2.1 | Tutkimuspäiväkodin valinta .....  | 73  |
| 6.2.2 | Ohjausryhmän kokoukset ja työyhteisön yhteiset koulutusillat.....   | 74  |
| 6.2.3 | Päiväkotiyhteisön kuvaus kehittämishankkeeseen lähettäessä .....  | 75  |
| 6.3   | Tutkimuksen kulku ja ajoitus .....  | 77  |
| 6.4   | Tutkimuksessa käytetyt aineistonhankintamenetelmät.....   | 78  |
| 6.4.1 | Kuukausilomake kehittymisen jatkumoa kuvaamassa.....  | 79  |
| 6.4.2 | Päiväkirjat henkilökohtaisten tuntemusten esittäjinä .....  | 80  |
| 6.4.3 | Teemahaastattelut prosessin selvittäjinä .....  | 80  |
| 6.4.4 | Visuaaliset kuvaukset muutoksen hahmottajina.....   | 83  |
| 6.4.5 | Kirjalliset kuvaukset tilanteista kertojina.....  | 85  |
| 6.4.6 | Alku- ja loppukyselyt tietoisuuden ilmentäjinä.....   | 85  |
| 6.5   | Aineiston tarkastelu kvalitatiivisesti .....  | 86  |
| 6.6   | Aineiston tarkastelu kvantitatiivisesti .....   | 94  |
| 7     | Tulokset .....  | 97  |
| 7.1   | Palautteen jakamisen kehittyminen .....   | 97  |
| 7.1.1 | Työyhteisön palautearvioiden kehitys.....   | 97  |
| 7.1.2 | Tiimien palautearviot ensimmäisen syklin aikana .....   | 98  |
| 7.1.3 | Tiimien palautearviot toisen ja kolmannen syklin aikana .....   | 119 |
| 7.1.4 | Tulosten tarkastelua tasomallin avulla .....  | 137 |
| 7.1.5 | Palautearvioiden vertailua koko tutkimusjakson mukana olleiden ja kesken tulleiden henkilöiden välillä..... | 144 |
| 7.1.6 | Kolme erilaista palautetta.....   | 145 |
| 7.1.7 | Kehityspolut ilmentämässä kehitysprosessia.....   | 147 |
| 7.2   | Palautteen jakamisen harjoittelu.....   | 151 |
| 7.2.1 | Palautteeseen liittyvät harjoittelukokemukset .....   | 151 |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 7.2.2   | Tunteet ja palaute.....  | 155 |
| 7.2.3   | Kehittämishanke koko työyhteisön prosessina .....  | 159 |
| 7.3   | Ammatillisen tietoisuuden muodostuminen .....  | 165 |
| 7.3.1   | Ammatillisen tietoisuuden lähteet .....  | 165 |
| 7.3.2   | Ammatillisen tietoisuuden muutokset .....  | 166 |
| 7.3.3   | Johtajan käsitykset oman ammatillisen osaamisensa<br>tiedostamisesta ja sen lähteistä..... | 173 |
| 8   | Johtopäätökset.....  | 177 |
| 8.1   | Palautteen jakamisen muotoutuminen.....  | 177 |
| 8.2   | Kokemukset palautteen jakamisen harjoittelusta.....  | 179 |
| 8.3   | Palautteen vaikutukset ammatilliseen kehittymiseen .....                                   | 185 |
| 9   | Tutkimuksen arviointi .....  | 189 |
| 9.1   | Tutkimustehtävän ja tutkimusstrategian arviointi .....                                     | 189 |
| 9.2   | Tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin arviointi.....                                    | 190 |
| 9.3   | Tutkimustulosten siirrettävyyden arviointi .....   | 195 |
| 9.4   | Tutkijan uskottavuuden arviointi.....  | 197 |
| 9.5   | Tutkimuksen eettisyyden arviointi .....  | 200 |
| 10  | Pohdinta.....  | 203 |
| 10.1  | Käytettyjen mallien toimivuus.....   | 203 |
| 10.2  | Yhteisöllisyys palautteen antamisen ja vastaanottamisen<br>harjoittelussa .....            | 205 |
| 10.3  | Kohti kehittävää palautetta.....   | 210 |
| 10.4  | Ammatillinen kehittyminen tutkimuksen kuluessa .....                                       | 211 |
| 10.5  | Odottamattomia huomioita .....   | 213 |
| 10.6  | Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimustarpeet.....  | 214 |
| Lähteet   | .....  | 219 |
| Liitteet  | .....  | 237 |
| Luettelo taulukoista, kuvioista ja liitteistä ..... |  | xii |

Luettelo taulukoista, kuvioista ja liitteistä

Taulukot

|              |  |     |
|--------------|--|-----|
| Taulukko 1.  | Palautteen antamisen ammatillisten tasojen muodostuminen kuukausiarvioiden osalta .....  | 89  |
| Taulukko 2.  | Analyysin eteneminen annettujen palautteiden kohdalla .....  | 92  |
| Taulukko 3.  | Analyysin eteneminen palautteen vastaanottotapojen mukaan .....  | 93  |
| Taulukko 4.  | Henkilökunnan kuukausittaisten palautearvioiden sijoittuminen eri tasoille .....   | 143 |
| Taulukko 5.  | Työntekijöiden käsityksiä siitä, millaiset asiat vaikuttavat palautteen jakamiseen edistään tai vaikeutena .....                           | 153 |
| Taulukko 6.  | Työntekijöiden käsityksiä palautteen jakamisesta liittyen palautteen ominaisuuksiin ja harjoitteluun sekä käyttöteorian kehittymiseen..... | 154 |
| Taulukko 7.  | Eri ammatillisille tasoille sijoittuvien palautteiden ominaisuuksia .....  | 158 |
| Taulukko 8.  | Henkilökunnan käsitykset oman ammatillisen tietoisuutensa lähteistä kehittämishankkeen alussa ja lopussa .....                             | 166 |
| Taulukko 9.  | Henkilökunnan käsitykset tietoisuudestaan omasta osaamisesta kehittämishankkeen alussa ja lopussa .....                                    | 167 |
| Taulukko 10. | Oman ammatillisen tietämyksen lähteiden merkitys johtajan kohdalla tutkimuksen alussa ja lopussa .....                                     | 174 |
| Taulukko 11. | Eri osa-alueiden prosentuaaliset muutokset johtajan kohdalla oman ja muiden osaamisen suhteen tutkimuksen alussa ja lopussa.....           | 175 |

Kuviot

|          |  |    |
|----------|--|----|
| Kuvio 1. | Eri ammatillisille valmiustasoille soveltuvat ohjaustyylit ..... | 16 |
| Kuvio 2. | Työn piirreteorian malli .....                                   | 35 |
| Kuvio 3. | Kielteiseksi koetun palautteen vaikutus tunnetasoon.....         | 40 |



|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Kuvio 4.  | Henkilön tai ryhmän tiedostamien ja tiedostamattomien piirteiden kuvaaminen Joharin ikkunan avulla ..... | 43  |
| Kuvio 5.  | Joharin ikkunan funktio .....  | 44  |
| Kuvio 6.  | Tutkimuksen kulku .....  | 77  |
| Kuvio 7.  | Erlaisia mahdollisuuksia Joharin ikkunakuvauksista .....   | 84  |
| Kuvio 8.  | Henkilökunnan kuukausittaisten palautearvojen medianit tutkimuksen aikana .....                          | 97  |
| Kuvio 9.  | A-tiimin palautearviot ensimmäisen syklin aikana .....   | 99  |
| Kuvio 10. | B-tiimin palautearviot ensimmäisen syklin aikana .....   | 105 |
| Kuvio 11. | C-tiimin palautearviot ensimmäisen syklin aikana .....   | 108 |
| Kuvio 12. | D-tiimin palautearviot ensimmäisen syklin aikana .....   | 110 |
| Kuvio 13. | E-tiimin palautearviot ensimmäisen syklin aikana .....   | 114 |
| Kuvio 14. | Tiimien kuukausittaiset palautearviot ensimmäisen syklin aikana .....                                    | 117 |
| Kuvio 15. | F-tiimin palautearviot toisen ja kolmannen syklin aikana .....   | 120 |
| Kuvio 16. | G-tiimin palautearviot toisen ja kolmannen syklin aikana .....   | 123 |
| Kuvio 17. | H-tiimin palautearviot toisen ja kolmannen syklin aikana .....   | 126 |
| Kuvio 18. | I-tiimin palautearvot toisen ja kolmannen syklin aikana .....  | 129 |
| Kuvio 19. | J-tiimin palautekehitys toisen ja kolmannen syklin aikana .....  | 131 |
| Kuvio 20. | Tiimien kuukausittaiset kehityskäyrät kahden viimeisen syklin aikana .....                               | 135 |
| Kuvio 21. | Kuukausittaisten palautteiden sijoittuminen eri ammatillisille tasoille (tammikuu 2003) .....            | 138 |
| Kuvio 22. | Kuukausittaisten palautteiden sijoittuminen eri ammatillisille tasoille (huhtikuu 2003) .....            | 139 |
| Kuvio 23. | Kuukausittaisten palautteiden sijoittuminen eri ammatillisille tasoille (syyskuu 2003) .....             | 140 |
| Kuvio 24. | Kuukausittaisten palautteiden sijoittuminen eri ammatillisille tasoille (marraskuu 2003) .....           | 141 |
| Kuvio 25. | Kuukausittaisten palautteiden sijoittuminen eri ammatillisille tasoille (helmikuu 2004) .....            | 142 |

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Kuvio 26. | Kuukausittaisten palautteiden sijoittuminen eri ammatillisille tasoille (toukokuu 2004).....                             | 142 |
| Kuvio 27. | Koko tutkimusajan ja osan aikaa mukana olleiden henkilöiden kuukausipalautteiden vertailu .....                          | 144 |
| Kuvio 28. | KBI:n palautteenannon kehityspolku tutkimuksen kuluessa .....  | 148 |
| Kuvio 29. | UG:n palautteenannon kehityspolku tutkimuksen kuluessa .....   | 149 |
| Kuvio 30. | DEG:n palautteenannon kehityspolku tutkimuksen kuluessa .....  | 150 |
| Kuvio 31. | Omaa ja toisten ammatillista osaamista koskevan tietoisuuden muutokset Joharin ikkunan julkisella osa-alueella .....     | 169 |
| Kuvio 32. | Omaa ja toisten ammatillista osaamista koskevan tietoisuuden muutokset Joharin ikkunan sokealla osa-alueella .....       | 170 |
| Kuvio 33. | Omaa ja toisten ammatillista osaamista koskevan tietoisuuden muutokset Joharin ikkunan salaisella osa-alueella .....     | 171 |
| Kuvio 34. | Omaa ja toisten ammatillista osaamista koskevan tietoisuuden muutokset Joharin ikkunan tunteuttamalla osa-alueella ..... | 172 |
| Kuvio 35. | Kehittämishankkeeseen sitoutumattomuuden aiheuttamia toimintoja .....  | 180 |
| Kuvio 36. | Kontekstuaalisuuden merkityksen huomioiminen tiimin hyvän nykyhetken muodostumisessa .....                               | 181 |
| Kuvio 37. | Henkilöiden erilaisuuden synnyttämien jännitteiden ilmeneminen tiimeissä .....   | 182 |
| Kuvio 38. | Henkilöristiriitojen aiheuttamien jännitteiden hallintaan tähtääviä toimintoja tiimissä .....                            | 183 |
| Kuvio 39. | Toimintatutkimuksen prosessuaalisuutta ja toimintojen kerrostuksellisuutta kuvaava pyörä .....                           | 184 |
| Liitteet  |  |     |
| Liite 1.  | Palautteen kehittämishankkeen visio .....  | 237 |
| Liite 2.  | Työntekijöille jaettu ohjeistus palautteen antamisesta .....   | 238 |

---

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Liite 3.  | Työntekijöiden kommenttien pohjalta laadittu ohjeistus palautteen vastaanottamisesta .....                                      | 240 |
| Liite 4.  | Kuukausittaisen palautteenannon arviointiohje ja arviointikaavake .....   | 242 |
| Liite 5.  | Teemahaastattelun aihealueet .....  | 244 |
| Liite 6.  | Esimerkki analyysin etenemisestä alkuperäisistä maininnoista lähtien kohti kolmea erilaista palautetta.....                     | 245 |
| Liite 7.  | Koko tutkimusjakson mukana olleiden henkilöiden toisiltaan saamat palautearviot.....  | 251 |
| Liite 8.  | Osan tutkimusjaksoa mukana olleiden henkilöiden muilta työntekijöiltä saamat palautteet.....                                    | 252 |
| Liite 9.  | Henkilökunnan käsitykset siitä, mihin oman ammatillisen osaamisen tiedostaminen pohjautuu (tutkimuksen alussa ja lopussa) ..... | 253 |
| Liite 10. | Alku- ja loppukysely .....  | 254 |
| Liite 11. | Työntekijöiden itselleen asettamat ammatilliset kehittämistavoitteet toimikaudeksi 2003–2004.....                               | 257 |
| Liite 12. | Työntekijöiden itselleen asettamat ammatilliset kehittämistavoitteet toimikaudeksi 2004–2005.....                               | 258 |



# 1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tämä tutkimus käsittelee ammatillisen palautteen kehittämistä ja siihen liittyvää prosessia päiväkotiyhteisössä koko henkilökunnan kesken. Lähtökohta tutkimusintressilleni on ollut oma historiani päiväkodinjohtajana. Koen kehittyneeni johtajana suurimmaksi osaksi alaisteni antaman palautteen avulla, sillä sen kautta opin tarkastelemaan toimintaani myös ulkopuolisen silmin. Usein olin yllättynyt, joskus kauhistunut ja toisinaan myös ilahtunut saadesani kuulla henkilöiden näkemyksiä työskentelystäni. Itseluottamukseni joutui joskus koetukselle ja vei aikaa ennen kuin opin ja uskaltauduin ottamaan avoimin mielin palautetta vastaan. Jouduin työskentelemään jatkuvasti omien ennakoajatusteni kanssa antaakseni vastapuolelle oikeutta. Vähitellen opin käyttämään hyödyksi saamaani palautetta, analysoimaan sitä ja omaa toimintaani sekä asettamaan sen pohjalta uusia tavoitteita. Opin myös jättämään palautteen huomiotta, jos katsoin sen aiheelliseksi. (Venninen & Nivarpää-Ampuja, 2001.)

Henkilökuntani ja minun vastavuoroinen palaute muuttui jatkuvaksi keskusteluksi toistemme työstä ja työskentelytapojen vaikutuksista toisiinsa. Tämä molempia osapuolia innostava työtapa sai minut miettimään ilmiötä itsessään ja siihen liittyviä muita asioita. Pro gradu -tutkielmassani (Venninen 2002) selvitin kuntani päiväkotihenkilöstön käsityksiä ammatillisen palautteen saamisesta työssään. Suuri osa vastaajista näki palautteen lisäämisessä hyviä mahdollisuuksia ammatillisen kehittymisensä tukemiseen, mutta koki tärkeänä yhteisen koulutuksen ja harjoittelun. Yleisesti pelättiin vastapuolen tunteiden loukkaamista. Myös muissa tutkimuksissa on ilmennyt vaikeus antaa etenkin negatiivista palautetta (ks. esim. Hulkari 2006, 106). Luonteva jatko kiinnostukselleni oli päiväkotityöyhteisössä toteutettava kehityshanke.

Kaikille työntekijöille onnistumisen tunteet ja työn mielekkyys ovat motivaation kannalta tärkeimpiä tekijöitä. Henkilökohtaisella palautteella on todettu olevan jopa erittäin merkittävä vaikutus työssä onnistumiseen (Clampitt & Downs 1993, 18–19). Tutkijat ovat käyttäneet palautetta ainakin kognitiivisten taitojen, työturvallisuuden, tiimin tuottavuuden, esimiehen käyttäytymisen, asiakaspalvelun, liikennekäyttäytymisen sekä urheilusuoritusten edistämiseen (Leivo 2003). Saari (2000, 16) lisää joukkoon vielä taloudenpidon, myyntitaidon ja työturvallisuuden. Palautteen ansiosta solidaarisuuden, johtamisilmaston ja yhteistyön on todettu parantuneen ja sitoutumisen työyhteisön arvoihin nousseen huomattavasti. (Laitinen, Saari, Kivistö, Kuusela, Rasa & Paananen 2000, 70.)

Suomalaisessa päiväkodissa on perinteisesti työskennelty tiimeissä. Kulloinkin toiminnasta vastuussa oleva henkilö on suunnitellut ja ohjannut lasten toiminnan. Kollegat ovat tottuneet työskentelemään yhdessä ja näin saaneet mahdollisuuden seurata toistensa työskentelyä. Sitä ei ole kuitenkaan totuttu arvioimaan, sen on koettu olevan arvostelua. Jokainen on saanut tehdä työtään niin sanotusti omalla persoonallaan. Karila ja Nummenmaa (2001) kuvaavat suomalaisen moniammatillisen päiväkodin kehittämistarpeita: ”Melko yksilöllisesti painottunut työorientaatio, tottumattomuus oman ja työtovereiden osaamisen analyttiseen tarkasteluun sekä vähäinen, joskus jopa olematon aika yhteisiin keskusteluihin ja neuvotteluihin työtovereiden kanssa ovat asioita, joihin olisi saatava muutos.” (Karila & Nummenmaa 2001, 145.) Henkilökunta vaikuttaa tiedostavan kehittämistarpeen, sillä Reunamon (2005) koko Helsingin kaupungin päiväkotihoitoa koskeva tutkimus toi esille työntekijöiden painottavan vaikeistakin asioista puhumista ja kaipaavan henkilöiden erilaisten vahvuuksien hyödyntämistä.

Taloudellinen yhteistyö- ja kehittämisjärjestö OECD (2001) arvioi Suomen varhaiskasvatusjärjestelmää ja totesi varhaiskasvatushenkilöstön innostuneeksi työstään ja motivoituneeksi kouluttautumaan. Kuitenkin heidän käsityksensä mukaan kentällä tarvitaan enemmän suoraa henkilökunnan ohjausta ja koulutusta, joka toisi valmiuksia vastata muuttuviin lasten, kasvatuksen ja yhteiskunnan tarpeisiin. (OECD 2001, 43, 48.)

Suomessa Keskinen (2005) on nostanut esille alaitaidon käsitteen. Alaitaito sisältää suurta vastuuta työtovereista, myös heidän oppimisensa edistämistä ja taitojensa kartuttamisesta. Alaitaitojen kehittyminen ei ole ainoastaan esimiehen ja alaisen välinen asia, vaan suuressa määrin myös alaitaisten keskinäinen asia. (Keskinen 2005, 21, 84.) Palaute on osa alaitaitoja.

Tutkimuksessani keskityn kollegoiden väliseen palautteenantoon. Sen mahdollisuudet ovat tähän mennessä jääneet esimiehen antaman palautteen varjoon. Jalava (2001, 38–39) viittaa substituuttiteoriaan, kun tuo esille monien eri tekijöiden johtajuutta korvaavat mahdollisuudet. Työntekijät tarvitsevat tukea ja ohjausta, mutta mitkään tutkimukset eivät ole osoittaneet, että tämän on tapahduttava vain esimiehen kautta.

Työssä oppiminen ei ole vain yksilöllinen prosessi, vaan siihen liittyvät keskeisesti myös muut työyhteisön jäsenet. Kollegat toimivat osana sitä kontekstia, jossa oppimista työpaikoilla tapahtuu. Tästä syystä ammattitaitoisten työtovereiden rooli esimerkiksi työpaikkakouluttajina ja mentoreina korostuu tulevaisuudessa. Yhteisen tietoisuuden ja ymmärryksen kehittyminen työpaikoilla auttaa työntekijöitä suhteuttamaan omat näkemyksensä laajempaan kokonaisuuteen. (Tynjälä & Collin 2000, 296.)

Kasvatustieteessä tutkimukseni kuuluu varhaiskasvatuksen ja aikuiskasvatuksen piiriin. Itse palautteen jakaminen kohdistuu päiväkodin työntekijöihin, mutta sen avulla pyritään nostamaan lasten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon tasoa. Myös oppimisen, asiantuntijuuden sekä sosiaali- ja organisaatiopsykologian tutkimus liittyy tarkastelemaani alueeseen. Tässä yhteydessä ammatillinen oppiminen nähdään sosiaalisena ilmiönä, joka toteutuu tiettyssä kulttuurissa. Näistä lähtökohdista käsin tutkimukseni menetelmällinen lähestymistapa on koko päiväkotityöyhteisöön kohdistuva toimintatutkimus.

Olen pyrkinyt liittämään palautteen jakamisen siihen, kuinka kehittynyt vastaanottaja on ammatillisesti. Vastapuolta hyödyttävä palaute muuttaa muotoaan sen mukaan, miten syvällisesti tämä on kykenevä tarkastelemaan työtään. Tutkimukseni teoreettisena viitekehysenä on Herseyn ja Blanchardin (1975) tilannejohtamismalli. Olen soveltanut sitä toimimaan ammatillisen osaamisen tarkastelussa myös kasvatustyössä ja sitä kautta ilmentämään myös tarpeita oppimisen kehittämiseen.

Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia mahdollisuuksia palautteenannolla on vaikuttaa suotuisasti työntekijöiden ammatilliseen kehittymiseen päiväkotityöyhteisössä. Toimintatutkimuksen ominaispiirteet, esimerkiksi reflektio ja toimijoiden osallisuus, antoivat mahdollisuuden paneutua itse ilmiön tarkasteluun myös prosessin näkökulmasta. Tutkimukseen liittyvä kehittämishanke toteutettiin kolmen puolivuotisen kehityssyklin aikana, jolloin edellisen syklin aikaan ilmenneitä puutteita pyrittiin seuraavassa vaiheessa korjaamaan. Sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista aineistoa kerättiin monella eri aineistonkeruumenetelmällä ja sitä analysoitiin monimenetelmällisesti (mixed method). Näin määrälliset tulokset saivat syvyyttä, kun niitä selitettiin laadullisesti. Laadulliset tulokset puolestaan saivat kvantitatiivisiin tuloksiin yhdistettynä jäntevyyttä ja tulivat myös visuaalisesti tarkasteltaviksi.





## 2 Ammatillinen kehittyminen ja osaaminen työyhteisössä

Ammatissa oppimisen problematiikka ei ole uutta. Jo 1970-luvulla Argyris ja Schön (1978) käsitelivät työpaikan erilaisia oppimismahdollisuuksia ja loivat käsitteet yksikehäisestä ja kaksikehäisestä oppimisesta organisaatiossa. Yksikehäinen oppiminen kuvaa yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuvaa oppimista, josta Senge (1990) on käyttänyt myös nimitystä selviytyvä oppiminen. Kaksikehäinen oppiminen sisältää lisäksi olemassa olevien ideologiiden ja normien kyseenalaistamista. Carr ja Kemmis (1986) viittaavat kaksikehäiseen oppimiseen kriittisen tiedostamisen käsitteellä sekä Mezirow (1990) kriittisen reflektion käsitteellä. Schön (1983) käsiteli 1980-luvulla hiljaisen tiedon osuutta ammattitaidossa ja sen siirtämistä kokeneelta työntekijältä kokemattomalle. Senge (1990) loi käsitteen oppivasta organisaatiosta 1990-luvun taitteessa. (Argyris & Schön 1978; Schön 1983; Senge 1990.) Suomessa hänen ajatuksiaan ovat vieneet eteenpäin esimerkiksi Sarala ja Sarala (1996). Engeström (esim. 1984, 1990, 2004) on paneutunut jo 1980-luvulta lähtien kehittävän työntutkimuksen avulla työn tutkimiseen ja kehittämiseen arkityön lomassa. Viime vuosina on syntynyt myös väitöskirjatutkimusta työssä oppimisesta (esim. Collin 2005, Heikkilä 2006, Poikela 1999, Pirkkalainen 2003).

Ammatillisen osaamisen tarkastelussa toistuvat termit oppiminen, kehittyminen ja kasvu. Oppiminen voi koskea yksittäisiä asioitakin, jotka vähitellen toisiinsa liittyen muodostavat kokonaisuuden ja selventävät toinen toistaan. Näin oppiminen laajenee ja muuttuu varsinaiseksi ammatilliseksi kehittymiseksi tai kasvuksi, jota kautta ammatillinen osaaminen näkyy. Ammatillinen kehittyminen tai ammatillinen kasvu kuvaavat yksilön laajempaa ammatillisen osaamisen haltuun ottamista, johon vaikuttaa myös yksilön muu persoonallinen kehittyminen. Se voi saada tukea myös muualta kuin ammattiin liittyvistä asioista, esimerkiksi saatuaan oman lapsen työntekijä voi ymmärtää paremmin perheiden päiväkodeille kohdistamia toiveita.

Sekä teoreettisina ilmiöinä että empiirisen tutkimuksen kohteina edellä mainitut käsitteet ovat hyvin laaja-alaisia. Tämän vuoksi on ollut aiheellista rajata tutkimuksen kohde yhteen selkeästi rajattuun alueeseen, jonka kautta prosessia voidaan tarkastella. Tässä tutkimuksessa ammatillista kehittymistä tarkastellaan erityisesti palautteen jakamisen näkökulmasta. Tutkimuksen fokuksena on itse palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoitteluprosessi, ei se, mistä asioista palautetta annetaan. Oppiminen kohdistuu sellaisten

tietojen ja taitojen lisäämiseen, joiden avulla voidaan kehittää mitä tahansa substanssiosaamista.

## 2.1 Erilaisia käsityksiä ammatillisesta kehittämisestä

### 2.1.1 Ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus

Osaaminen työelämän kontekstissa on työn vaatimien tietojen ja taitojen hallintaa sekä niiden soveltamista käytännön työtehtävissä (Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 6 / 2001, 7). Ammatillisen osaamisen pohjana on muodollinen, teoreettinen tieto, joka on luonteeltaan yleistettävää ja selkeästi sanallisesti ilmaistavissa. Kokemuksen kautta syntyy käytännöllistä, intuitiivista tietoa, jota kutsutaan yleisesti käsitteellä osaaminen. Sitä on vaikea kuvailla sanallisesti, siksi sitä kutsutaan myös äänettömäksi tiedoksi (tacit knowledge). Näiden kahden erilaisen tiedon lisäksi asiantuntijan tietoon kuuluu myös itesäätelytieto, joka koostuu metakognitiivisista ja reflektiivisistä tiedoista ja taidoista. (Bereiter & Scardamalia 1993, 47–48, 61, 65) Kaikilla työntekijöillä on jokaista edellä mainittua tietoa. Ero työntekijöiden ammatillisten osaamisten välille syntyy siitä, paljonko niitä on, miten hyvin ne ovat integroituneet keskenään ja kuinka tehokkaasti ne hyödynnetään itse tilanteessa. Ne kehittyvät opiskelun, kokemuksen ja harjoittelun avulla. (Bereiter & Scardamalia 1993, 74)

Taidot ovat luonteeltaan hierarkkisia. Perustasolla ne koostuvat tekniikoiden hallitsemisesta. Ylemmällä tasolla voidaan puhua itse toimintojen hallinnasta. Ylimmällä, strategisella tasolla tarkoitetaan yleisintä asiantuntijuuden tasoa. (Tiuraniemi 2002, 179.) Palautteen jakamisessa tekniikoita ovat annettujen palauteohjeiden noudattaminen. Toimintojen tasolla taidot edellyttävät kykyä suhteuttaa palaute vastapuolen ammatilliseen tasoon ja sen kehittämiseen. Strateginen taso tarkoittaa käsitystä siitä, miten palautteen antamisella voidaan yleisesti vaikuttaa ammatilliseen kehittymiseen.

Mitä kehittymättömämpi taidon taso on, sitä helpommin sen suorittaminen häiriintyy. Henkilön vireyttiläisyys, jännittäminen, motiivit ja emootiot ovat monimutkaisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja häiritsevät helposti kehityksessä olevaa taitoa. Oppiminen tapahtuu alussa nopeammin, mutta taidon kasvaessa harjoittelu tuo yhä vähemmän uutta ja näkyvää oppimistulosta. Oppiminen siirtyy korkeammalle tasolle. Taidon kehittyessä myös kriteerit onnistuneelle toiminnalle tiukkenevat. Kyky käyttää saatua palautetta hyväksi tai pyytää eriteltyä, tärkeisiin kohteisiin suunnattua palautetta kehittyä. (Keskinen 2002, 57, 71–77.)

Taidon kehittyessä tapahtuu sekä määrällisiä että laadullisia muutoksia. Taito ilmenee joustavana ja sopeutuvana toimintana (Patrick 1992, 20–21). Keskinen (2002, 61) mukaan se harjoittelun määrä, joka tarvitaan taitavan suorituksen hallitsemiseksi, usein aliarvioidaan. Aluksi työntekijän on kiinnitettävä huomiota toiminnan yksittäisiin tekijöihin. Taidon kehittyessä niihin tarvitsee kiinnittää huomiota yhä vähemmän ja taito alkaa automatisoitua samalla kun säästyy energiaa. Silloin henkilöllä on mahdollisuus keskittää huomionsa yhä vaativampiin osiin työskentelyssään. (Bereiter & Scardamalia 1993, 87–89.) Prosessien automatisoituminen on taitojen yksi perusta, sillä se vapauttaa tietoista tarkkaavaisuutta ylempien tasojen toiminnan ohjaukseen. Mitä yksinkertaisemmasta tehtävästä on kyse, sitä nopeampaa on suorituksen automatisoituminen. (Keskinen 2002, 58–61)

Automatisoituminen on tärkeä virheitä torjuva mekanismi, mutta samalla yksi suoritusvirheiden syistä. Automatisoituneet taidot ovat varsin pitkälle tietoisien kontrollin ulkopuolella, joten tilanteiden muuttuessa niitä on vaikea kontrolloida. (Saarikangas 2003, 33.) Tähän viitaten voisi ajatella, että tiettyjen taitojen automatisoituminen päiväkodin varhaiskasvattajilla auttaa heitä selviytymään kiireisissä tilanteissa ja kiinnittämään huomionsa lasten havainnointiin. Hyvin toimiessaan automatisoituminen lisää mahdollisuuksia oman toiminnan joustamiseen lasten yksilöllisten tarpeiden hyväksi. Automatisoitumisen vaarana voisi kuvata esimerkiksi tilannetta, jossa sama varhaiskasvattaja joutuu erilaiseen tilanteeseen, joka vaatisi erilaista tapaa soveltaa taitoja. Hän voi käyttää edellisessä tilanteessa hyväksi kokemiaan työskentelymalleja ajattelematta niiden soveltumista uudessa tilanteessa. Silloin olisi erityisen tärkeää, että kollegalla olisi rohkeutta puuttua asiaan.

Viime vuosina on kiinnitetty huomiota ammatillisen osaamisen erilaisiin ilmentymiin. Asiantuntijuus kehittyty työntekijöiden yhteisissä prosesseissa. He itse määrittelevät parhaiten, mikä on heidän alueellaan asiantuntijuutta. (Anning & Edwards 2004, 158.) Ammatillisessa kehitymisessä on tärkeää, että kehitetään paitsi pedagogisia taitoja, myös koko ihmistä. Kehittyminen on riippuvaista sekä prosessista että sisällöstä ja siihen vaikuttavat myös itse persoonan ominaisuudet. (Day 1999, 101–108.)

Ruohotie (2000, 3, 55–56) kutsuu ammatillista kehittymistä käsitteellä ammatillinen kasvu. Se on hänen mukaansa jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta ihminen hankkii elämänsä kuluessa niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joiden avulla hän voi vastata kulloisiinkin ammattitaitovaatimuksiin. Myös Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000) mukaan ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti osana elinikäisen oppimisen prosessia (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 318).

Asiantuntijatutkimus voidaan jäsentää kolmeen pääsuuntaukseen: asiantuntijuus tiedonhankintana (mielensisäinen näkökulma), asiantuntijuus kulttuuriin osallistumisena (osallistumisnäkökulma) sekä asiantuntijuus tiedonluomisena (luomisnäkökulma) (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 451). Tiedonhankintänäkökulma on tuottanut tietoa asiantuntijan tiedonkäsittelyprosessista ja sen kehittymisestä sekä asiantuntijatiedon elementeistä. Näkökulman heikkoutena on sen yksilökeskeisyys, jolloin asiantuntijuus nähdään lähinnä tiedollisena yksilötason toimintana. (Tynjälä 2004, 175.) Tämän näkökulman vaikeutena on myös selittää, miksi asiantuntijoiden ongelmanratkaisussa hiljaisella tiedolla on niin tärkeä merkitys (Hakkarainen ym. 2002, 453). Osallistumisnäkökulman heikkous on, ettei se kiinnitä huomiota käsitteellisen tiedon merkitykseen ja kognitiivisiin prosesseihin, jotka liittyvät tiiviisti asiantuntijuuteen (Tynjälä 2004, 175). Liittäessään kaikki merkitykset sosiaalisiin tilanteisiin näkökulma näyttää aliarvioineen käsitteellisen tiedon ja ymmärryksen merkityksen (Hakkarainen ym. 2002, 457). Näiden kahden vastakkaisen näkökulman ylittäminen onnistuu Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mukaan käyttämällä kolmatta näkökulmaa, jossa päähuomio kiinnittyy asiantuntijuuden kehityksen prosessiin ja uuden tiedon luomiseen (Hakkarainen ym. 2002, 448).

Kyseiset kolme näkökulmaa liittyvät erilaisiin tutkimustraditioihin ja ne on nähty myös keskenään kilpailevina teorioina. Ne voidaan perustellusti nähdä myös toisiaan täydentävinä näkökulmina, joiden yhdistämisellä on mahdollista luoda laajempaa kuvaa asiantuntijuuden kehittymisestä. Kolmas näkökulma syntetisoi kahden edellisen hyvät puolet ja tuottaa uudenlaisen lähestymistavan asiantuntijuuteen. Tässä näkökulmassa asiantuntijuutta tarkastellaan sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisen prosessina. (Tynjälä 2004, 174–175.)

Keskityn seuraavaksi tarkastelemaan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä vaiheittaisena yksilöön keskittyvänä, kokemuksellisenä yksilöön ja yhteisöön liittyvänä sekä sosiaalisena prosessina. Jaettu asiantuntijuus käsitteenä näkee nimensä mukaisesti asiantuntijuuden kehittymisen sosiaalisena prosessina. Käsitteelen sitä kuitenkin myöhemmin päiväkotia kuvaavassa luvussa (luku 3) yhdistettynä varhaiskasvatustyössä tarvittavaan moniammatilliseen osaamiseen.

## 2.1.2 Ammatillisen kehittymisen vaihteisuus

Ammatilliset kehitysvaiheteoriat tarkastelevat yksilön tai ryhmän kehittymistä erilaisten toisiaan seuraavien vaiheiden avulla. Kasvu tapahtuu hierarkki-

sesti vaiheesta toiseen tiettyssä järjestyksessä. Seuraavaan vaiheeseen siirtäminen tarvitsee pohjakseen edellisestä vaiheesta saadun kokemuksen.

Katz (1977) kuvaa opettajan kehitystä nelivaiheisena kehitysprosessina. Kehitysvaiheet – alkukamppailu, juurtuminen, uudistusvaihe ja kypsäys – seuraavat toisiaan tiettyssä järjestyksessä uravuosien mukaan (Katz 1977; Ojala 1993, 225–228). Dreyfus ja Dreyfus (1986) kuvaavat opettajan kehittymistä noviisista ekspertiksi (noviisi, kehittynyt aloittelija, pätevä ammattilainen, etevä ammattilainen ja ekspertti) sen mukaan, miten hän kykenee havainnoimaan ja ymmärtämään eri tilanteita ja mukautumaan niihin (Day 1999, 50; Dreyfus, Dreyfus & Athanasiou 1986). Samaan tapaan Ryan ja Cooper (2004, 465–466) pitävät kolmitasoisien jaottelunsa lähtökohdana opettajan kykyä huomioda opetustilannetta. Ojala (1983) tarkastelee lastentarhanopettajan ammatillista kehittymistä laajemmin. Hän jakaa sen varhaiseen kehittymiseen, koulutukselliseen kehittymiseen ja ammatilliseen kehittymiseen (Ojala 1983, 26–27).

Eraut (1994) painottaa, että opettajat liikkuvat työelämänsä aikana esimerkiksi persoonallisten tai sosiaalisten seikkojen vuoksi (vaihtaessaan koulua, opettaessaan uutta ryhmää jne.) edestakaisin erilaisten tasojen välillä. Ekspertiksi tulo ei tarkoita sitä, ettei enää olisi uutta opittavaa. (Day 1999, 51–52; Eraut 1994, 124.)

Järvisen (2002) kriittinen suhtautuminen edellä kuvatun kaltaisiin selkeälinjaisiin jatkuvuusmalleihin on saanut hänet kehittelemään edelleen Leithwoodin (1993, 87–93) mallia, joka perustuu opettajan viiteen kehitysvaiheeseen: uran aloittaminen, uran vakiinnuttaminen, uusien haasteiden etsiminen, ammatillinen seestyminen ja valmistautuminen työelämästä poisjäämiseen. Kaikki kehitysteemat aivan viimeisimpiä lukuun ottamatta ovat Järvisen mukaan havaittavissa jo opettajan ensimmäisten työvuosien aikana. (Järvisen 2002, 258–274.) Järvisen (2002, 264–269) kehitysprosessimallissa vain uran aloitusvaihe ja siitä vetäytyminen ovat uravuosiin sidoksissa. Hän jakaa opettajien ammatillisen kehittymisen kuuteen kehitysteemaan: uran aloitusvaihe, vakiinnuttaminen, uudelleen arviointi, inegriteetti- eli eheytymisvaihe ja uralta pois siirtyminen eli vetäytyminen.

Erilaisten opettajien kehitysvaihekuvausten rinnalle on tullut lähestymistapa, joka lähtee elämäkerran kuvaamisesta. Opettajat pyrkivät selvittämään itselleen uralla olevien kokemustensa merkitystä. Uraa ei nähdä kronologisen tapahtumaketjun sarjana, vaan merkityksellisenä kerronnallisena tuotoksena. Reflektoimalla omaa menneisyyttään opettajat jäsentelivät kokemuksiaan oman työuransa aikana merkitykselliseksi kertomukseksi. Kertomuksia vertailtaessa on havaittu tiettyjen tapahtumien muodostuneen kokijoilleen uran käännekohtiksi. Näiden kriittisten tapahtumien on osoitettu olevan merkittä-

viä liipaisimia ammatillisen kasvun käynnistämiseksi. (Antikainen 1996, 251–252, 292; Antikainen & Komonen 2004, 87; Kelchtermans & Vandenberghe 1994, 48; Puroila 2002, 78–81, 132–135; ks. myös Knowles 1992, 113, 125.)

### 2.1.3 Ammatillinen kehittyminen kokemuksen kautta

Kolb (1984) määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tietämys luodaan kokemusta tarkastelemalla. Malli on koskenut alkujaan yksilön oppimista, mutta tällä hetkellä sitä on käytetty sekä yksilöllisen että yhteisöllisen oppimisen tarkastelussa (ks. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 114). Kolb korostaa tehokkaan oppimisen vaativan neljänlaisia taitoja: kykyä omakohtaiseen kokemiseen, refleктоivaan havainnointiin, abstraktien käsitteiden ja yleistysten muodostamiseen ja asioiden aktiiviseen kokeilemiseen uusissa tilanteissa. Kokemuksellisen oppimisen kehä loi tarkan mallin, jota on lainattu laajalti erilaisissa opetusta ja ammatillista kehittymistä käsittelevissä teksteissä. Mallia on tulkittu hyvin eri tavoin ja myös kritisoitu laajasti (esim. Coffield, Moseley, Halle & Ecclestone 2004; Michelson 1996; Webb 2003). Kolb näkee oppimisen prosessina, joka kehittää käsitteitä käyttäen kokemusta välineenään. Oppiminen nähdään tapahtumasarjana, jossa omakohtainen kokemus, sen refleктоiva havainnointi ja teoreettinen käsitteellistäminen sekä tietoa soveltava aktiivinen toiminta muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin. (Kolb 1984, 38–44; Moon 1999, 25; Niemi & Kohonen 1995, 16–18.)

Nonakan ja Takeuchin (1995) työyhteisössä tapahtuvan tiedon luomisprosessissa ilmaistavan (explicit) ja hiljaisen (tacit) tiedon väliset siirtymät tapahtuvat neljässä vaiheessa: sosialisatio, artikulaatio, yhdistäminen ja sisäistäminen. Sosialisatiossa hiljaista, kokemusperäistä tietoa siirtyy näkyvään, ilmaistavissa olevaan tietoon ja sitä kautta jälleen ihmisten toimintaan hiljaiseksi tiedoksi. (Nonaka & Takeuchi 1995, 62–72). Järvisen ja Poikelan (2000) mukaan vaiheet muodostavat organisaationaalisen tiedonmuodostuksen prosessin, joka on vaiheiltaan hyvin lähellä Kolbin oppimissykliä (Järvinen & Poikela 2000, 319).

Samoin Crossanin, Lanen ja Whiten (1999) organisaationaalisen oppimisen mallissa tarkastellaan tiedon siirtymistä työyhteisössä neljän prosessin – intuitio, tulkinta, yhdistäminen ja institutionalistaminen – avulla. Intuitio ja tulkinta tapahtuvat yksilötasolla, tulkinta ja yhdistäminen ryhmätasolla ja yhdistäminen sekä institutionalistaminen organisaation tasolla. Organisaationaalinen oppiminen alkaa intuition muodostamisesta ja päättyy sen vakiinnuttamiseen erilaisiksi käytännöiksi (institutionalistaminen). (Crossan, Lane & White 1999, 524–525.) Mallia voidaan Järvisen ja Poikelan (2000) mukaan

pitää lähes yhdyntävänä Nonakan ja Takeuchin (1995) mallin kanssa (Järvinen & Poikela 2000, 319–320).

Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000) kuvaavat kokemuksellista työssä ja työorganisaatiossa oppimisen mallia pohjautuen Kolbin (1984), Nonakan ja Takeuchin (1995) sekä Crossanin, Lanen ja Whiten (1999) ajatuksiin. He tarkastelevat kokemuksellisen oppimisen muotoutumista organisaatiossa siitä näkökulmasta, miten organisaation reflektiiviset, kognitiiviset ja sosiaaliset prosessit ja työtoiminnan prosessit muovaavat jatkuvasti toisiaan. Yksilöiden kokemukset, kokemusten vaihdot ja intuitiot liitettynä työyhteisön toiminnan sosiaaliin prosesseihin ilmenevät yhteisten kokemusten jakamisena ja käytönottona. Reflektiiviseksi kokonaisprosessiksi muotoutuvat reflektiivinen havainnointi, kollektiivinen reflektointi ja intuitioiden tulkinta voivat yhdistää toiminnan eri tasot ja muodostaa näin työyhteisöllisen oppimisen ytimen. Kognitiivisten prosessien kokonaisuudessa kokemus abstrahoidaan ja saatua tietoa integroidaan käyttämällä ja tulkitsemalla sitä yhä uudelleen. Kyse on työyhteisön yhteisen tiedon tuottamisesta ja hyödyntämisestä. Työyhteisön oppimisen jatkuvuus perustuu työtoiminnan erilaisille prosesseille: aktiiviselle kokeilulle, tekemällä oppimiselle ja tiedon institutioinnille. Kuvaus sivuuttaa tarkastelussaan erilaiset tasot ja hierarkiat ja tarkastelee työyhteisöä prosesseista muotoutuvana kokonaisuutena. (Järvinen & Poikela 2000, 321–323.)

## 2.1.4 Ammatillinen kehittyminen sosiaalisena prosessina

Työntekijöiden tehtävät eivät yleensä ole heidän yksityisiään, vaan usein niillä on muiden työtä täydentävä luonne ja siksi kokonaistavoite on yhteinen. Asiantuntijuutta ei nähdä pelkästään tiedonhankintana ja prosessointina, vaan siihen liittyy myös aktiivinen osallistuminen työyhteisön kulttuuriin. (Isoheranen 2005, 77–78.) Asiantuntijuuden yhteisöllistä ja sosiaalista luonnetta korostettaessa asiantuntijuuden katsotaan esiintyvän tietyssä sosiaalisessa kontekstissa, esimerkiksi työyhteisöissä ja tiimeissä, jotka voidaan nähdä erilaisina käytäntöyhteisöinä. Niissä henkilöt tulevat osallisiksi yhteisön käytänteistä ja tämän prosessin avulla rakentavat ja kehittävät asiantuntijuuttaan. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 10.) Wengerin (1998) käytäntöyhteisöihin (communities of practice) osallistumisen näkökulmasta tarkasteltuna oppiminen nähdään sosiaalisena tapahtumana, erityisesti sosiaalisena osallistumisena. Osallistumisella tarkoitetaan tässä yhteydessä prosessia, jossa ihmiset osallistuvat aktiivisesti sosiaalisten yhteisöjen käytäntöihin ja näin myös muodostavat identiteettiään suhteessa näihin yhteisöihin. (Wenger 1998, 4.)

Wenger kuvaa sosiaalisen oppimisen teoriaa oppimisen ja tietämisen prosessina, joka muodostuu merkityksistä, käytännöistä, yhteisöistä ja identiteeteistä. Osatekijät ovat toisiinsa yhteydessä ja määrittelevät toisiaan. (Wenger 1998, 4–6.) Wenger katsoo yksilöiden oppimisen tapahtuvan sitoutumalla ja myötävaikuttamalla yhteisöihin ja niiden käytäntöihin (Wenger 1998, 7–8). Tavoitteita määriteltäessä ja niihin sitouduttaessa ihmiset ovat vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäröivän maailman kanssa. Samalla prosessissa tapahtuu oppimista. Ajan kuluessa kollektiivinen oppiminen johtaa käytäntöihin, jotka heijastavat sekä toimintojen tavoitteita että niihin liittyviä suhteita. Käytännöt ovat luonteeltaan sosiaalisia ja niihin liittyy sekä ilmaistaavissa olevaa että hiljaista tietoa. Yhdessä muodostetuista käytännöistä tulee kyseisen yhteisön omaisuutta, jota se käyttää hyödykseen yhteisesti jaetun tavoitteen saavuttamiseksi. Tällaisia yhteisöjä voidaan Wengerin mukaan kutsua käytäntöyhteisöiksi. (Wenger 1998, 45, 47.)

Ajatusta käytäntöyhteisöistä on myös kritisoitu ja se on nähty riittämättömäksi selittämään uudenlaisia osaamisen ja asiantuntijuuden vaatimuksia. Hakkarainen, Paavola ja Lipponen (2003, 8–9) ovat tarkastelleet tietyt normit täyttäviä työyhteisöjä innovatiivisina tietoyhteisöinä. Ne muistuttavat käytäntöyhteisöjä yhteisöllisen toimintansa puolesta, mutta hakevat näitä voimakkaammin uusia tapoja käytännön muuttamiseksi tai työvälineiden kehittämiseksi. Myös tiedon kulussa vallitsee niin uusien kuin vanhojenkin työntekijöiden välillä käytäntöyhteisöjen perinteestä poikkeava symmetria. Yksilöiden panos esimerkiksi työyhteisön käytäntöjen kyseenalaistajana tai uusien ideoiden tuojana on innovatiivisten tietoyhteisöjen malleissa keskeinen.

Mezirow (1991) kuvaa aikuisen uudistavaa oppimista oppijan oman toiminnan lähtökohdista. Oppimista ohjaavat henkilön omat merkitysrakenteet ja -perspektiivit, joiden kehittymisestä uudistumisessa on perustaltaan kysymys. Merkitysperspektiiviä voi kuvata ajatusrakennelmana, joka koostuu odotuksista ja toimintaa ohjaavista strategioista. Niiden perusteella yksilö yhdistää ja jäsentää uusia kokemuksia aikaisempiin. Merkitysperspektiiveihin sisältyy skeemoja erilaisiin arvoihin sekä syy- ja seuraussuhteisiin liittyvinä uskomuksina ja tulkintoina. Mezirowin mukaan merkitysperspektiivi voi olla myös kollektiivinen. (Mezirow 1991, 44.) Dialogin rooli merkitysperspektiivien tarkastelussa muodostuu keskeiseksi. Sen avulla on mahdollista perustella omia ajatuksiaan ja saada niille muiden hyväksyntä. Samoin on mahdollista ymmärtää, mikä toisten väittämässä on pätevää. (Mezirow 1998, 374.)

Mezirow (1990) jakaa oppimisen instrumentaaliseen eli ongelmanratkaisuun tähtäävään ja kommunikatiiviseen oppimiseen. Kommunikatiivisessa oppimisessa pyritään löytämään yhteisymmärrys muiden henkilöiden kanssa ja reflektiivisen oppimisen avulla muuttamaan henkilökohtaista viitekehystä,



mikä parhaimmillaan voi johtaa uudistavaan oppimiseen. Sen ansiosta oma merkitysperspektiivi muuttuu niin, että yksilö voi luoda kattavamman ja johdonmukaisemman kuvan omasta kokemuksestaan. (Mezirow 1990, 23–26, 29–31.) Käsittelen reflektiota seikkaperäisemmin kappaleessa 4.4.1.

Kehitysvaihekuvausten hyöty työssä oppimisen tarkastelulle on niiden muodostama kokonaiskuva ammatillisen osaamisen ja sitä kautta asiantuntijuuden kehittymisen jatkumosta. Kokemuksellinen oppiminen sen sijaan keskittyy tarkastelemaan itse oppimistapahtumaa ja siinä ilmenevää liikettä sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina. Ammatillinen kehittyminen sosiaalisen prosessin ilmentää työyhteisön suurta merkitystä työntekijän mahdollisuuksille kehittyä ammatissaan. Järvinen ja Poikela (2000, 321) tuovat esiin, että vaikka yksilön oppiminen voidaan pelkistää konteksivapaaksi, ryhmän ja organisaation siteitä vailla olevaksi malliksi, se on silti aina kontekstisidonnaista. Ryhmän oppimista ei voida kuvata ilman yksilöitä eikä työyhteisön oppimista ilman yksilöitä ja ryhmiä. Yksilöiden, ryhmien ja työyhteisöjen suhteet eivät kuitenkaan ole toisistaan riippumattomia tasoja, vaan pikemminkin virtauksia ja prosesseja, joihin yksilöt ja ryhmät kiinnittyvät eri tavoin ja jotka yhdessä muodostavat työyhteisön kokonaisuuden.

## 2.2 Ammatillisen kehittymisen tarkastelu mallintamalla

Vaikka edellä mainitut ammatillisen kehittymisen tarkastelutavat auttavat hahmottamaan ammatillisen kehittymisen prosessia kokonaisuutena, on palautteen annon kohdalla käytännön toiminnassa etsittävä praktisempaa tarkastelukulmaa. Näen ammatillisen kehittymisen tietynlaisena kokonaisuymmärryksenä, tietämisen syvätasona, jonka olemusta arkitoiminta kuvaa. Ammatillinen osaaminen tulee esiin erilaisten päivittäisten toimintojen kautta, joista palautetta on yksinkertaisinta aluksi jakaa. Sen kautta käynnistyvissä keskusteluissa voidaan päästä tarkastelemaan myös syvällisempää ammatillisuuden tasoa. Arjen työtoiminnan tarkasteluun sopii Hersey'n ja Blanchardin (1988) kuvaus ammatillisista valmiustasoista. Se lähtee ajatuksesta, että sama työntekijä voi ammattinsa sisällä olla erilaisilla valmiustasoilla eri tehtävien suhteen.

Useat tutkijat ovat korostaneet tilanteisiin liittyvien erityispiirteiden vaikutusta ammatillisen kehittymisen ohjaamisessa. Tilannejohtamisen teoriat perustuvat kontingenssijattelulle, jonka mukaan ei ole olemassa yhtä ainoaa kaikkiiin tilanteisiin sopivaa ohjaustyyliä. Erilaisissa tilanteissa olevat monet ehdot (contingencies) määräävät, millainen ohjaustyyli on tehokkain. (Bass 1990, 46, 564.) Tilannejohtamista ovat kehittäneet monet johtamisteoreetikot

(esim. Fiedler 1964; 1967; Blake & Mouton 1969; Reddin 1970; 1983). Johtamisteoria on säilyttänyt kiinnostavuutensa ja on edelleen käytetty viitekehys monissa tutkimuksissa (esim. Ryska 2002; Taylor 2007). Tässä tutkimuksessa hyödynnän Hersey'n ja Blanchardin (1988) kehittämää tilannejohtamismallia, jota on muokattu ja korjattu useita kertoja, Blanchard on myöhemmin yksin kehittänyt Tilannejohtaminen II mallin, joka eroaa alkuperäisestä vain hyvin vähän (Sydänmaanlakka 2001, 36). Sen avulla voidaan tarkastella mitä tahansa vaikuttamistapahtumaa joko samalla hierarkiatasolla tai eri hierarkiatasojen välillä.

Tilannekeskeisessä johtamistavassa päähuomio kohdistuu havaittuun käyttäytymiseen. Kontekstuaaliset tekijät ovat oleellisia, mutta itse johtamistapahtuman tarkastelussa keskitytään johtajan ja johdettavan väliseen suhteeseen. (Hersey, Blanchard & Johnson 2001, 172.) Hahmotan kyseistä tilannejohtamismallia hierarkiasta irrallisena, jolloin vuorovaikutusta tarkastellaan muissakin kuin kahden eri hierarkiataason välisissä tapahtumissa. Johtajan jakaman palautteen rinnalla haluan painottaa vertaispalautetta, joka tulee lähimmiltä työtovereilta. Tällaisesta, koko työyhteisön eri jäsenten jakamasta palautteesta käytän nimitystä yhteisöllinen palaute.

Arjen tiimimäisessä toiminnassa palautetta on mahdollista jakaa helpommin tasavertaisten kollegoiden kuin johtajan ja alaisen kesken. Palautteenantajan tehtävä siirtyy henkilöltä toiselle tilanteen mukaan. Yhdessä tilanteessa palautteenantajana toimiva voi toisessa tilanteessa toimia palautteen vastaanottajana. Jos tilanteesta onnistutaan luomaan tasavertainen ja vastavuoroinen, voivat molemmat roolit osin yhtyä. Kumpikin toimii sekä palautteenantajana että sen saajana, erilaisen tarkastelukulman omaavana osapuolena. Omasta ammatillisesta työskentelystä palautetta saava osapuoli voi antaa tilanteen jälkeen vastapuolelle palautetta siitä, miten tämä onnistui antamaan hyödyllistä palautetta. Omassa tutkimuksessani hyödynnän kyseistä mallia ammatillisten tasojen tarkastelussa sekä niille soveltuvan ohjauksen kuvaamisessa. Mallin alkuperäisestä ja vakiintuneesta nimestä huolimatta siirryn käyttämään käsitettä ammatillinen tasomalli, joka neutraalimpana käsitteenä ohjaa huomion paremmin koko ilmiöön. Seuraavassa esittelen tasomallin sellaisena kuin käytän sitä omassa tutkimuksessani, hierarkiasta irrallaan. Koska palautteen antajina käsitetään myös kollegat, siirryn puhumaan mallin kehittäjien käyttämien esimies- ja alaisanojen sijaan palautteen antajasta ja vastaanottajasta.

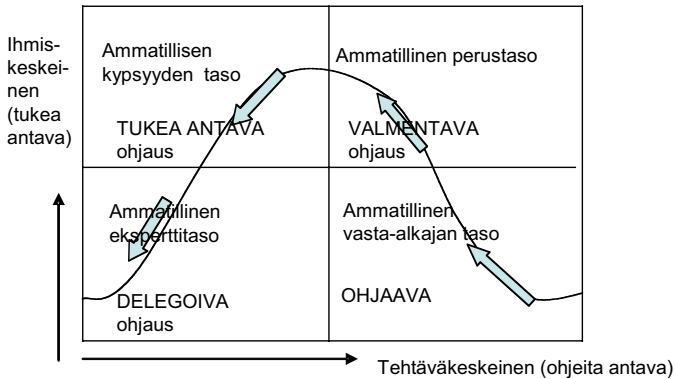
Tasomalli (ks. kuvio 1) perustuu vuorovaikutukseen kolmen tekijäryhmän välillä: a) Palautteen vastaanottajan ammatillinen valmiustaso suoritettavan tehtävän suhteen. b) Palautteen antajan tarjoama ohjauksen ja suunnan näyttämisen määrä sekä c) sosiaalisen tuen määrä. (Hersey ym. 2001, 172.)

## 2.2.1 Osaamisen kuvaaminen valmiustasojen avulla

Valmius määritellään osaamisen asteeksi, jolla palautteen vastaanottaja kykenee tehtävässä työskentelemään. Valmius ei ole henkilökohtainen ominaispiirre, eikä siinä ole kysymys esimerkiksi henkilön piirteiden, arvostusten tai iän arvioimisesta. (Hersey & Blanchard 1998, 167.) Valmiuden kaksi pääelementtiä ovat kyky ja halu. Kyky koostuu tiedoista, taidoista ja kokemuksesta, joita työntekijällä tai ryhmällä on kyseistä tehtävää varten. Halu puolestaan koostuu siitä, paljonko työntekijällä tai ryhmällä on itseluottamusta, sitoutumista ja motivaatiota saattaa tehtävä päätökseen. Vaikka kyvyn ja halun käsitteet ovat erilaiset, ne muodostavat keskinäisen vaikutusjärjestelmän, jossa toisessa tapahtuvalla merkittävällä muutoksella on vaikutus kokonaisuuteen. (Hersey ym. 2001, 176–177.)

Mallin kehittäjät puhuvat ammatillisista kehitystasoista neljänä eri valmiustasona, joille he eivät ole antaneet nimiä. Eri valmiustasojen piirteitä noudattaen määrittelen niille käsittelemääni asiayhteyteen liittyvät nimitykset. Käytän osin muista ammatillisuutta käsittelevistä kuvauksista tähän tarkoitukseen parhaiten soveltuvia nimityksiä. Ensimmäistä valmiustasoa kutsun ammatilliseksi vasta-alkajan tasoksi. Toinen taso on nimeltään ammatillinen perustaso, sillä katson sen kuvaavan työntekijää (tai ryhmää), joka hallitsee ammatilliset perusasiat. Kolmas taso on ammatillisen kypsyyden taso (vrt. Katz 1977, jonka kuvauksessa uudistuminen on kolmantena ja kypsyys vasta neljäntenä vaiheena), sillä tällä tasolla ollessaan henkilö itsekkin tietää hallitsevansa työn melko perusteellisesti. Neljäs taso on eksperttitaso (ks. Dreyfus & Dreyfus 1986) ja se kuvaa oman ammatillisuuden syvällistä ymmärtämistä ja taitoa sen hyödyntämiseen ja kehittämiseen.

Asian yksinkertaistamiseksi olen sijoittanut valmiustasot alkuperäisestä poikkeavasti samaan kuvioon niille parhaiten soveltuvien ohjaustyylien kanssa (ks. kuvio 1). Palautteen jakamiseen liittyen en katso aiheelliseksi valmiustasojen tai ohjaustyylien tiukkaa määrittelyä, vaan tärkeämpää on asian ymmärtäminen prosessinomaisena jatkumona, joka sisältää erilaisia ulottuvuuksia.



**Kuvio 1.** Eri ammatillisille valmiustasolle soveltuvat ohjaustyyli (Hersey & Blanchard 1988; Hersey, Blanchard & Johnson 2001)

Vasta-alkajan valmiustasolla oleva työntekijä on joko hetkellisesti tai perinpohjaisemmin kykenemätön työskentelemään tehokkaasti ilman selkeitä, konkreettisia ohjeita. Hetkellinen kykenemättömyys saattaa johtua esimerkiksi työpaikan vaihdoksesta tai muuten uusista työtehtävistä. Ammatillisella perustasolla hän saattaa olla osin edelleen kykenemätön tehtävän laajalajaiseen hoitamiseen, mutta on jo ”kiinnittynyt” työhön ja saanut siitä niin selvän kuvan, että kykenee osallistumaan siitä käytävään keskusteluun täysipainoisemmin. Tuettuna ja rohkaistuna hän osaa hoitaa työnsä vähintään kohtuullisesti. Ammatillisen kypsyys tasolla olleessaan henkilö hallitsee tehtävän ja suoriutuu siitä hyvin. Syventääkseen osaamistaan ja saadakseen lisää varmuutta työskentelynsä hän kaipaa kokeneempien kollegoiden kanssa käytävää keskustelua. Hallitessaan työnsä niin perusteellisesti, että kykenee kehittämään sitä omatoimisesti sekä käyttämään siinä hyödyksi myös muiden osaamista tai uutta aiheeseen liittyvää tutkimustietoa, henkilö on työtehtävän suhteen ekspertti.

Hersey, Blanchard ja Johnson (2001, 175) esittävät, että esimiehen on määriteltävä, miten tehtäväspesifit tavoitteet ja saavutukset yksilön ja ryhmän kohdalla määritellään. Itse suhtaudun kriittisesti siihen, että sen enempää esimies kuin muukaan ohjaaja yksin määritteli kyseisiä ilmentymiä. Tehtävään sitoutumisen kannalta olisi hyvä, jos myös ohjattava itse tai mieluummin koko työyhteisö yhdessä loisivat selkeitä kuvauksia eri tehtävien suorittamistasoista.

## 2.2.2 Ohjauksen muotoutuminen valmiuden mukaan

Tehtäväkeskeisen (ohjeita antavan) käyttäytymisen (task behavior / directive behavior) dimensio kuvaa tarvittavan ohjauksen ja suunnan näyttämisen määrää. Tehtävään keskittyvälle käyttäytymiselle on ominaista yhdensuuntainen viestintä palautteen antajalta sen vastaanottajalle. Pyrkimyksenä on auttaa vastapuolta löytämään oikea työskentelytapa. (Hersey ym. 2001, 173.)

Ihmiskeskeisen (tukea antavan) käyttäytymisen (relationship behavior / supportive behavior) dimensio kuvaa tarvittavan sosiaalisen tuen määrää. Kyseinen käyttäytyminen tarkoittaa sitä laajuutta, jolla palautteenantaja käyttää kahden- tai monensuuntaista viestintää. (Hersey ym. 2001, 174.)

Tehtäväkeskeinen käyttäytyminen ja ihmiskeskeinen käyttäytyminen ovat näin erillisiä ja toisistaan poikkeavia ulottuvuuksia. Ne voidaan sijoittaa akselleille kaksiulotteiseen kuvioon. Tehtäväkeskeinen käyttäytyminen on piirretty alhaisesta korkeaan vaak-akselille ja ihmiskeskeinen käyttäytyminen alhaisesta korkeaan pystyakselille. (Hersey ym. 2001, 174.)

Eri valmiustasoille voidaan määritellä tehtäväkeskeisen ja ihmiskeskeisen dimension avulla niille parhaiten soveltuvat ohjaustyyli. Oleellisinta mielestäni on, että ohjaaminen tai palautteen antaminen suunnataan sen mukaan, millaisella valmiustasolla sen vastaanottaja on ammatillisesti kyseisen osaamisen suhteen.

Ammatillisen vasta-alkajan tasolle sopivaa ohjaustyyliä (telling) kutsutaan niin alkuperäisessä kuin tilannejohtamis II -mallissa ohjaavaksi ohjaustyyliksi. Vuorovaikutus on yksisuuntaista ja asian tarkastelu kohdistuu suoraan tehtävään (telling). Toiminnalle annetaan suunta. Palautteen antaja neuvoo paljon ja antaa vain vähän mahdollisuuksia omiin sovelluksiin tai ehdotuksiin. Vuorovaikutusta voisi kutsua myös sanoilla opastaminen, toiminnan suuntaaminen tai jäsentäminen. (Hersey ym. 2001, 182–183; Sydänmaanlakka 2004, 36.)

Ammatilliselle perustasolle sopivaa ohjaustyyliä (selling) kutsutaan alkuperäisessä mallissa myyväksi ohjaustyyliksi ja tilannejohtamis II -mallissa valmentavaksi ohjaustyyliksi. Käytän tässä tutkimuksessa jälkimmäistä termiä, sillä ”myyvä ohjaustyyli” kiinnittää mielestäni huomion liiaksi ohjaajan tai palautteenantajan yksisuuntaiseen viestintään, eikä näin vastaa nykyaikaista käsitystä esimerkiksi ammatillisesta voimaantumisen. Jos työntekijää halutaan rohkaista aloitteellisuuteen ja oman työnsä kehittämiseen, on hänen mielipiteitään hyvä kuunnella mahdollisimman varhain, heti kun hän kykenee ammatilliseen työn tarkasteluun (ks. Jalava 2001, 38–39). Ammatilliselle perustasolle soveltuu parhaiten valmentava ohjaustyyli, joka sisältää keskimää-

rin paljon suoraa ohjausta, mutta myös kaksisuuntaista, keskustelemaa kommunikointia (Hersey ym. 2001, 184; Sydänmaanlakka 2004, 36).

Ammatillisen kypsyuden tasolle soveltuvaan ohjaustyyliä (participating) kutsutaan alkuperäisessä mallissa osallistuvaksi ohjaustyyliksi ja tilannejohtamis II -mallissa tukea antavaksi tyyliksi, jota käytän tässä tutkimuksessa. Suora ohjaus on vähäistä ja sen tilalla painottuu mahdollistava, kaksisuuntainen kommunikointi. Vuorovaikutusta voisi kutsua myös mahdollistavaksi tai sitouttavaksi. (Hersey ym. 2001, 185; Sydänmaanlakka 2004, 36.)

Eksperttitasolle soveltuvaan ohjaustyyliä (delegating) kutsutaan sekä alkuperäisessä että tilannejohtamis II -mallissa delegoivaksi ohjaustyyliksi, sillä työntekijä ei tarvitse enää ohjausta. Palautteen antajan tulisi hyväksyä – olipa hän esimies tai kollega – että vastapuoli on työnsä suhteen huippuosaaja (ks. myös käsitteet fasilitaattori, valtuuttaminen). Vuorovaikutusta voisi kuvata myös sanoilla seuraava tai tarkkaileva. (Sydänmaanlakka 2004, 36.)

On huomattava, että jonkin verran vuorovaikutteista tukea mallin mukaan tarvitaan myös ammatillisen vasta-alkajan ja ammatillisen ekspertin kohdalla, tosin jälkimmäisessä tapauksessa sen on oltava ammatillisesti äärimmäisen tasa-arvoista. Samoin esimiehen on seurattava työskentelyä, mutta on oleellista, että työntekijä tässä vaiheessa saa mahdollisuuden kantaa vastuuta ja toteuttaa asiat omalla tavallaan. Molemmat osiot 1 ja 4 ovat siis yhdistelmiä sekä tehtävään keskittyvästä että vuorovaikutukseen tukeutuvasta käyttäytymisestä. (Hersey ym. 2001, 174, 181–187.)

Voidaan esittää kysymys, miksi itse valitsin juuri kyseisen liike-elämässä kehitetyn mallin kasvatusyhteisöön liittyvän tutkimukseni viitekehyykseksi. Tutkimuskysymyksiini vastatakseni tarvitsin taustateorian, jonka varassa voin tarkastella palautteen antamisen kehittymistä yksittäisenä ammatilliseen osaamiseen liittyvänä taitona. Palaute muuttaa muotoaan sen mukaan, kuinka syvällisesti työtä osataan tarkastella. Kyseisen mallin perusajatuksena on, että on monta tapaa vaikuttaa ihmisiin. Se, mitä ohjaustyyliä henkilön tulisi käyttää, riippuu vastapuolen ammatillisesta valmiustasosta kyseisen tehtävän suhteen. (Hersey ym. 2001, 173.)

Ammatillisen kehittymisen tarkastelu kronologisesti etenevänä vaiheittaisena tapahtumasarjana on väistymässä. Siitä huolimatta, että tarkastellaan ainoastaan ammatillisuuden jotain tiettyä osa-aluetta, kehitys ei etene säännönmukaisesti tiettyjen vaiheiden mukaan. Vaiheiden sisältämä kokonaisuus auttaa kuitenkin hahmottamaan eri osaamisalueiden syvällisemmän ymmärtämisen muotoutumista. (Ks. Burden, 1990, 324; Huberman 1992, 138–139; Niemi 1996, 237; Viitala 2003, 155–156.)

Ammatillisen tasomallin mukaan henkilön arvioinnissa on kyse kunkin taidon osalta ammatillisen kehittymisen asteesta. Mallin avulla on mahdollis-

ta jakaa työssä tarvittavat taidot niin pieniin osiin, että niiden käsitteleminen konkreettisellakin tasolla mahdollistuu. Se on palautteen antamisen kannalta tärkeä asia. Mallin avulla palautteen antaminen voidaan kytkeä ammatillisen osaamisen valmiustasoon. Hyvä palaute muuttaa muotoaan sen mukaan, millä ammatillisella valmiustasolla vastaanottaja on. Malli tuo esiin myös kontekstin merkityksen. Esimerkiksi vasta-alkajuuden syy voi olla työpaikan tai työtehtävien vaihdos, henkilökohtainen elämäntilanne tai työväsytys. Mallin perimmäisenä tarkoituksena on tarkastella kahden osapuolen ohjaussuhdetta.

Palautteen antajan tehtävä on kertoa vastapuolelle, miten kokee tämän ammatillisesti. Käsitys saattaa poiketa suurestikin vastaanottajan omasta käsityksestä. (Hersey ym. 1998, 119.) Oleellista ei ole se, miten työntekijä kuvittelee tilanteessa käyttäytyvänsä, vaan minkälaisena muut (lapset, vanhemmat ja työtoverit) näkevät hänen käyttäytymisensä.

Sekä Sydänmaanlakka (2004, 114–140) että Pirnes (2004, 123–124) ovat ottaneet kehittämiinsä ammatillista valmiutta käsitteleviin malleihin runsaasti aineksia kyseisestä Hersey'n ja Blanchardin mallista, jonka hyödyntäminen vuosikymmenten kuluessa erilaisissa ammatillisissa kehityskuvauksissa osoittaa sen lähtökohdissa olevan sellaisia aineksia, jotka liittyvät oleellisella tavalla työntekijän ammatilliseen kehityskulkuun. Oma käsitykseni on lisäksi, että tieteen parissa on hyvä hyödyntää ennakkoluulottomasti myös muita kuin omaan tutkimuskontekstiin suoraan liitettyjä malleja – olettaen, että sillä on hyvät perusteet. Arvioin mallin toimivuutta omassa tutkimuksessani tulosten yhteydessä luvussa 7.1.4 ja pohdintaosuudessa 10.1.





### 3 Päiväkoti työ- ja oppimisympäristönä

#### 3.1 Päiväkotiyhteisön ominaispiirteitä

Lasten toiminta päiväkodissa pohjautuu lasta ohjaavien ja hoitavien aikuisten ammattitaitoon. Se, millaisia mahdollisuuksia henkilökunnalla on kehittää omaa työtään ja millaisten arvojen pohjalta he toimivat, vaikuttaa välillisesti lasten hyvinvointiin.

Toimintaympäristön merkitystä on painotettu viime vuosien aikana tehdyissä ammattitaidon kehittymistä koskevilla tutkimuksilla (Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon & Campione 1993, 188; Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 188). Vallitseva kulttuuri on oleellinen osa sitä kontekstia, jossa toimintatutkimus toteutetaan. Työyhteisön kulttuuri, tai oikeammin kulttuurien kokonaisuus, muodostuu vuosien mittaan. Työyhteisö koostuu säännöistä, näkemyksistä ja periaatteista. Säännöt kertovat siitä, mikä on kiellettyä ja sallittua, näkemykset siitä, mitä tiedämme sekä ymmärrämme ja periaatteet siitä, mitä olemme tai haluaisimme olla. (Schein, 1987, 19–20; Swieringa & Wierdsma 1992, 9,13.)

Karila (1997) yhdistää päiväkodin työkulttuurin ja kasvatuskulttuurin toimintakulttuurikäsitteen sisälle. Työkulttuuri muodostuu esimerkiksi yhteisistä keskustelu- ja päätöksentekokäytännöistä ja työnjaosta. Päiväkodin kasvatuskulttuurin näkymättömänä tasona ovat kasvatustyön taustalla olevat perusolettamukset ja uskomukset, jotka koskevat lapsia ja lapsuuden olemusta (kulttuurin tiedostamaton osa), sekä päiväkodin henkilökunnan kasvatustoimintaa ohjaavat arvot ja tavoitteet (kulttuurin tiedostettu osa). Näkyvänä kasvatuskulttuuri ilmenee fyysisessä ympäristössä ja sen järjestämisessä, artefaktien ja symbolien muodossa sekä itse kasvatustoiminnassa. (Karila 1997, 57, 63, 68.) Tässä tutkimuksessa palautekulttuurilla tarkoitetaan kaikkia niitä toimintakulttuurin tekijöitä, jotka jollain tasolla vaikuttavat palautteen jakamiseen.

Kulttuurin ja ihmisen välillä on jatkuvasti käynnissä oleva prosessinomainen vuorovaikutus. Yksilö elää ja kehittyy kulttuurissa. Samoin kulttuuri elää ja kehittyy yksilössä. Ihminen pyrkii toiminnallaan toteuttamaan itseään ja kokeilemaan rajojaan. Yksilötasolla arvot kytkeytyvät persoonallisuuden osiksi, yhteisötasolla ne kytkeytyvät kulttuuriin erilaisten symbolien ja kulttuuristen tuotteiden välityksellä. (Juuti 1992, 65–68.)

Työntekijät oppivat ammatillisen sosialisaaation kautta kulttuurisen säännösten. Se sisältää yhteisön jäsenten jakamaa arkitietoa siitä, mikä on sopivaa toimintaa eri tilanteissa. Kulttuurinen säännöstö ei tarjoa vain yhtä toiminta-

tapaa, vaan erilaisten vaihtoehtojen kirjon, josta yksilöt viime kädessä itse valitsevat. (Puroila 2002, 171.) Päiväkodin henkilökunnan jokaisen jäsenen on esimerkiksi henkilökohtaisella tasolla päätettävä, miten suhtautuu vanhempien epävarmuuteen oman lapsensa kasvatuksesta – millaisena haasteena sen haluaa ottaa vastaan (ks. Kalliala 1999, 26). Päiväkodin toimintakulttuurin muodostumisessa lapsiryhmän kokoa oleellisempi tekijä on työntekijä sekä hänen kykynsä ja halunsa uudistaa tai säilyttää vallitsevaa toimintakulttuuria (Brotherus 2004, 279).

Varsinkin ennen 1970-luvulta alkaneita henkilöstörakenteeseen liittyviä muutoksia päiväkotien (silloisten lastentarhojen) arkitoimintoihin liittyi autoritääriin ja hierarkkinen kulttuuri. Lastentarhanopettajat vastasivat yksin päiväkodin pedagogisesta toiminnasta ja osallistuivat yksin yhteisön kehittämiseen. Kukin kasvattaja arvioi itse omaa työtään ja kulttuuriin kuului ihanne toisen työhön ”puuttumattomuudesta”. (Kiesiläinen 1994, 14–16.) Lastentarhanopettajilla oli asetuksella määritelty opetuksellis-kasvatuksellinen yksinoikeus lastentarhan kasvatus- ja opetustehtäviin. (Kinos 1997, 107, 115.)

Uusien lakien ja asetusten (1973, 1988, 1992) pohjalta päiväkotien henkilöstömitoitukset väljenivät ja lastentarhanopettajan vakanssilla tulivat työskentelemään myös sosiaalikasvattajat. Myöhemmin kasvatustuuta tulivat jakamaan myös lastenhoitajat. (Kinos 1997, 120–121, 204–205, 209; Kiesiläinen 1994, 17). Kelpoisuusehdot kiristivät hoito- ja kasvatushenkilöstön välisiä suhteita ja lisäsivät pelkoja ammattikuntien tulevaisuudesta. (Kinos 1997, 252, 258, 264–265.)

Tiimin jäsenten erilainen ja eritasoinen ammatillinen koulutus ja siitä huolimatta lähes samanlainen työnkuva yhdistettynä tiiviiseen keskinäiseen vuorovaikutukseen ja riippuvaisuuteen luo haasteita laadukkaalle työskentelelle lapsiryhmän kanssa. Lisähaasteita muodostavat suuri yhteinen vastuu lapsista, vanhempien ja yhteiskunnan lasten kasvatukselle kohdistamat lisääntyvät vaatimukset, toiminnan hektisyys sekä niukat resurssit. Erilaisten ristikkäisten paineiden keskellä työskentelevän henkilökunnan tunteet vaihtelevat päivän aikana usein voimakkaasti ja niiden hallinta joutuu koetukselle. (Ks. Puroila 2002, 135; Kiesiläinen 1994, 1998, 84.)

Koulutustaustojen kirjavaisuus lisää myös yhteisössä kohtaavien erilaisten kulttuurien määrää. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 198.) On yleistä, että samassa lapsiryhmässä työskentelevät ammattilaiset perustavat kasvatuksensa ja opetuksensa erilaisille käsitteille lapsista, kasvatuksesta ja oppimisesta (Brotherus 2004). Kun viime vuosina on laadittu yhteisiä opetus- ja toimintasuunnitelmia on jouduttu pureutumaan esimerkiksi ammattiterminologian käsitteisiin, jotta ne on saatettu kaikille ymmärrettävään muotoon (Nurmilaakso 2006, 176).

Päiväkodin perustehtävä on 1980-luvulta lähtien selvästi muuttunut. Virikkeiden jakamisesta on siirrytty kokonaiskasvatukseen. (Kiesiläinen 1994, 13.) Yhteinen kasvatustietoisuus rakentuu yhdessä käytyjen keskustelujen kautta. Rodd (2004) tuo esille, etteivät päiväkodit ole ominaisuuksiltaan kommunikaatioympäristöinä parhaimpia, sillä samanaikainen toiminta hajaantuu eri tiloihin, jolloin myös aikuiset siirtyvät työskentelemään erillään. Lasten melu, toiminnan hektisyys ja erilaiset keskeytykset (esim. puhelimen soiminen, lasten saapuminen päiväkotiin) asettavat kommunikoinnille suuria haasteita. Päiväkodissa on vain harvoja hetkiä, jolloin koko henkilökunta voi kokoontua keskustelemaan yhdessä ilman vastuuta lapsista. Kokouksissa saatu informaatio perustuu usein edustajan kautta saatuun toisen käden tietoon, mikä lisää vääryymmärrysten riskiä. Työntekijöiden huomion on lisäksi oltava jatkuvasti lapsissa, jolloin on vaikea keskittyä hoitamaan asioita työtovereiden kanssa. (Rodd 2004, 38, 49, 61–65.)

Konfliktit muodostuvat väistämättömäksi osaksi päiväkotityötä, joka koostuu suurimmaksi osaksi työskentelystä erilaisten ihmisten kanssa (Rodd 2004, 38). Konflikteille on ominaista niiden kiinnittyminen kontekstiin ja taipumus nostaa ryhmän vuorovaikutuksessa tunteita esille. Ne ilmenevät epäsovuna ja erilaisina kiistoina, jolloin kommunikoinnin sujuvuus ja ryhmän henkilösuhteiden jatkuminen ovat koetuksella. Pahimmillaan ne pilaavat yhteistyön ja luovat mahdollisuuksia vääranlaisille vallankäyttöyrityksille, ja parhaimmillaan ne auttavat ryhmää löytämään luovia ratkaisuja ongelmiin. Valta ja roolikysymykset liittyvät myös konflikteihin. (Keyton 1998, 314–317; Rodd 2004, 49, 61–65.) Konfliktien runsas ilmeneminen muodostaa haasteen varhaiskasvatuksessa, jonka laatu perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja toimiviin ihmissuhteisiin. Kyky ratkaista konflikteja rakentavasti muodostuu tärkeäksi. (Rodd 2004, 38, 49, 61–65.) Edellinen konflikti on aina yhteydessä seuraavaan. Se, miten henkilö arvioi edellisen konfliktin tuloksia, vaikuttaa siihen, miten hän havainnoi seuraavaa, mahdollista konfliktia. (Keyton 1998, 324, 344–345.)

### 3.2 Tiimit päiväkodin toiminnallisina perusyksikköinä

Työyhteisössä on monenlaisia ryhmiä. Yksi tunnettu luokitus on jako virallisiin ja epävirallisiin ryhmiin. Viralliset ryhmät ovat ryhmiä, jotka ovat ole-massa jonkin päämäärän aikaansaamiseksi. Epäviralliset ryhmät muodostuvat jäsenten välisen vuorovaikutuksen varaan. (Etzioni 1977, 62.) Päiväkodissa virallisia ryhmiä ovat lapsiryhmistä vastaavat tiimit, vastaavasti epävirallisen ryhmän voivat muodostaa esimerkiksi tupakoitsijat tai lenkkeilijät.

Tässä tutkimuksessa tiimi-sanaa käytetään synonyyminä aikuisista koostuvalle pienryhmälle. Donellon (1996, 10) pitää tiimin käsitettä hieman ongelmallisena, koska sitä käytetään myös normatiivisessa merkityksessä. Tällöin tiimi käsitetään työryhmäksi, jolla on tiettyjä ideaalisia piirteitä.

Koko päiväkodin henkilökuntaa voidaan pitää suurryhmänä, jonka osaryhmiä tiimit ovat (ks. Napier & Gernshenfeld 1999, 39). Tiimin vähäisempi henkilömäärä helpottaa vuorovaikutuksen sujumista jäsenten kesken (Katzenbach & Smith 1993, 60; Napier & Gernshenfeld 1999, 39). Päiväkodissa tiimin jäsenet ovat päivän aikana erilaisissa työvuoroissa ja tapaavat toisiaan lähinnä tilanteissa, joissa koko lapsiryhmä on samanaikaisesti paikalla. Siksi päiväkodit organisoivat eri tavoin ryhmien keskinäisiä tiimipalaveriteita, jolloin käsitellään omaan lapsiryhmään liittyviä asioita.

Rakenteellisesti tiimit ovat tärkeä ryhmittymä päiväkotien sisällä. Ne suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat toimintaansa, jonka lähtökohtana on lapsiryhmä ja ne perheet, jotka kuuluvat tiimin vastuualueeseen. Useimmissa päiväkodeissa tiimit toimivat hyvin itsenäisesti, vaikka yleisesti pyritään yhteisön sisäisten rajojen purkamiseen ja ryhmien väliseen läheiseen yhteistyöhön. (Ks. Kiesiläinen 1994, 23.) Karilan ja Nummenmaan (2006, 44) mukaan tiimien voidaan päiväkodissa katsoa muodostavan käytäntöyhteisöjä, jotka luovat merkityksellisimmät puitteet niin ryhmän lasten kuin aikuistenkin toiminnalle ja oppimiselle.

Tiimin perustehtävä kuvaa, miksi tiimi on alun perin muodostunut ja mihin se pyrkii. Sen toteuttamisessa erotetaan asia- ja ihmissuhdetehtävät. Asiatehtävät edistävät perustehtävän kannalta tärkeiden töiden tekemistä. Ihmissuhdetehtävät tarkoittavat tuen antamista tiimin jäsenille ja tiimin kiinteydestä huolehtimista. (Lämsä & Hautala 2004, 102; Rodd 2004, 114; Yalom 1985, 301.) Ihmissuhdetehtäviin liittyy tiimeille ominainen sosiaalinen ulottuvuus, jolloin yhteinen työskentelyn kehittäminen saa tiimin jäsenet uskomaan ja luottamaan toistensa kykyihin. (Katzenbach & Smith 1993, 30–31.) Ihmissuhdetehtäviin liittyvät myös tiimin tarvitsemat vuorovaikutustaidot sekä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot, joiden merkitystä varsinaisen asiantuntemuksen lisänä monet tutkijat painottavat (ks. esim. Katzenbach & Smith 1993, 61–63; Hackman & Oldham 1980, 174–177). Ryhmän kokonaisvuorovaikutuksen laatu ratkaisee sen kyvyn selvittää yhdessä vaikeita ongelmia. Se on yhtä tärkeä ominaisuus ryhmälle kuin sen jäsenten henkilökohtaiset kyvykkyydet. (Hutchins 1995, 239.)

Tiimin on hallittava keskuudessaan myös eroavaisuuksia, vaikka sen jäsenet ovatkin etsimässä jonkintasoista yhteistä homogeenisuutta. Ryhmän elämä on täynnä vastakkaisia yksilöiden henkilökohtaisista ominaisuuksista nousevia voimia. (Hackman & Oldham 1980, 177–179; Smith & Berg, 1987,

66.) Ryhmä tuo usein yksilöä useampia näkökulmia keskustelussa esille. Jotta se kykenisi hyödyntämään vaihtoehtojen kirjoa, sen on kyettävä ratkaisemaan, mitkä näkökulmista ovat oleellisimpia itse asian ratkaisemiselle (Hutchins 1995, 262). Kun tiimin jäsenten tietämys siitä, miten heistä jokainen voi osaltaan auttaa tiimiä toimimaan paremmin kasvaa, johtamistaito ja energia tiimissä lisääntyvät. Tiimi, joka on kehittänyt kykyä käsitellä emotionaalisiakin asioita, tarvitsee selviytyäkseen vähemmän ulkopuolista apua. (Wolff, Druskat, Koman & Messer 2006, 237.)

Tiimin kokonaiskehitystä voidaan tarkastella kahden erilaisen perspektiivin kautta: ryhmän kehitysvaiheiden läpi käymisenä tai monilukuisten ja toisilleen kerrannaisten tapahtumasarjojen kautta kehittymisenä. Ryhmän kehitysvaiheita ovat: muotoutuminen, kuohunta, normiutumisen, tuottaminen ja päättymisen. (Keyton 1998, 357–362, 372.) Vaikka vaiheteoriat lähtevät siitä ajatuksesta, että ryhmä muotoutuu tiettyjen vaiheiden kautta, prosessi nähdään hyvin yksilöllisenä, vaihtelevana ja mahdollisesti myös takautuvana. Jotkin ryhmät joutuvat käynnistymään yhä uudelleen, toisissa muutokset ovat satunnaisia tai tapahtuvat harvemmin. (Keyton 1998, 372–373.) Kerrannaisten tapahtumasarjojen teoria lähtee ajatuksesta, ettei ole olemassa yhteistä kaavaa, jonka kautta kehitys ryhmässä kulkisi, vaan ryhmä kehittyy sisäisten tapahtumiensa kautta (Keyton 1998, 366–368). Tiimin kehitysprosessin eli ryhmäytymisen aikana tiimi saavuttaa vaadittavan kiinteyden ja toimintakyvyn, jotta se voisi toimia tehokkaasti. (Jauhiainen & Eskola 1994, 81, 91–93.)

Päiväkodeille on naisvaltaisena alana ominaista henkilöstön vaihtuvuus, jolloin tiimien muotoutuminen usein keskeytyy tai häiriintyy. Osa henkilökunnasta on äitiyslomalla, vuorottelu- tai opintovapaalla ja heidän sijallaan työskentelee henkilöitä, jotka ovat etsimässä itselleen vakinaista työsuhdetta. Katzenbachin ja Smithin (1993, 185) mukaan uudet jäsenet merkitsevät kaksinaista haastetta: tiimin on otettava vastaan tuore näkökulma ja tulijan on ansaittava paikkansa tiimissä. Uuden jäsenen ongelma on monitahoinen. Hän on muiden jäsenten tapaan vastuussa tehdyistä päätöksistä, joten ellei tiimi anna hänelle liikkumavaraa kyseenalaistaa asioita ja jakaa riskejä, se rajaa uuden jäsenen mahdollisuuksia toimia täysivertaisena jäsenenä.

Jäsenten vaihtuminen tiimissä voi vaikuttaa voimakkaasti tiimin sisäisiin tekijöihin, rooleihin, vuorovaikutukseen, suorituskykyyn ja ryhmän jäsenten kykyyn tukeutua ryhmän yhteiseen muistiin (Keyton 1998, 372–373). Nivalan (2000, 28) päiväkotityön kehittämistä koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että osallistujat kokivat ongelmaksi uuden tulokkaan sovitusta käytännöistä poikkeavat näkemykset. Vanhat käytännöt olisi pitänyt arvioida uudelleen. (Ks. myös Isoherranen 2005, 40.)

Ryhmän jäsenten on ansaittava vuorovaikutuksen kautta toistensa luottamus, jonka kehittyminen vie aikaa. Rakentuaakseen se tarvitsee henkilökohtaisia kokemuksia rehelliyydestä, avoimuudesta, johdonmukaisuudesta ja kunnioituksesta. Vaikeutena ryhmässä muodostuvalle yhteiselle luottamukselle on lisäksi, että jokaisen jäsenen on rakennettava luottamus jokaiseen toiseen ryhmän jäseneseen. Siksi ryhmän luottamuksen syntyminen vaatii pitkän ajan. (Keyton 1998, 195, 211.)

### 3.3 Moniammatillisuus ja jaettu asiantuntijuus

Tiimeissä on jäseniä eri ammattiryhmistä. Moniammatillisuutta voidaan tarkastella erilaisista filosofisista lähtökohdista joko oppimisena vain koulutuksellisesti samantasoisilta henkilöiltä tai kohdistamalla huomio yhteistyöhön ja tiimin jäsenenä toimimiseen. Silloin arvostetaan erilaisia näkökulmia ja roolien väliset raja-aidat pyritään ylittämään keskustelemalla. Kaikki voivat oppia toisiltaan. (Veijola 2004, 30).

Moniammatillista yhteistyötä voidaan tarkastella joko työyhteisön sisäisenä tai ulkoisena toimintamallina (Karila & Nummenmaa 2001, 75–76, 146–147). Moniammatillisuuteen keskittyvissä tutkimuksissa asiaa on tarkasteltu sisäisen toimintamallin viitekehyksessä esimerkiksi sairaalaympäristössä (esim. Huotari 1998) ja ulkoisen toimintamallin viitekehyksessä esimerkiksi perhetyössä (esim. Veijola 2004).

Päiväkodin sisäisenä toimintamallina erilaisen koulutustaustan omaavat henkilöt tuovat osaamisensa yhteiseen käyttöön ja luovat samalla uutta osaamista. Ulkoista moniammatillisuutta on esimerkiksi päiväkodin yhteistyö muiden ammattiryhmien kanssa, jotka työskentelevät samojen lasten ja perheiden kanssa. (Karila & Nummenmaa 2001, 75–76, 146–147.)

Päiväkodin sisäiseen moniammatillisuuteen sisältyy joitakin erityisominaisuuksia. Se liittyy yhteiseen substanssiosaamiseen, jonka toteuttajina ovat eritasoisen ja erilaisen ammatillisen koulutustaustan omaavat työntekijät. He työskentelevät voimakkaasti sidoksissa toisiinsa ja jakavat yhteisen kasvatusvastuun yhdenmukaisemmin ja jäsentymättömämmin kuin esimerkiksi sairaalan monet työntekijät. Myös päiväkotikulttuurin ominaispiirteet historiallisine kehityskulkuineen luovat moniammatillisen työskentelyn kehittämiseksi päiväkodissa lisähaasteita. Launis (1997, 125–126) painottaa, että moniammatillisuus edellyttää asiantuntijuuden horisontaalisen, rajoja ylittävän näkökulman nostamista yhdeksi tärkeäksi kehittämisen perustaksi. Taitavina yksilösuorituksina tai koulutukseen perustuvana ammattihierarkiana käsitetty asian-

tuntijuus on käymässä yhä vähemmän merkitseväksi ja keinotekoiseksi jaoteluksi, joka enemmän ehkäisee kuin mahdollistaa uusien ratkaisujen syntyä.

Henkilöiden erilaiset ideat ja ajatukset vaeltavat työyhteisössä ja niitä omitaan ja jaetaan vastavuoroisesti henkilökunnan keskuudessa. Joistain tiedoista tulee osa yhteistä tietoisuutta. Osa jää niille henkilöille, joiden asiantuntijuus liittyy juuri kyseiseen asiaan. Asiantuntijuus leviää työyhteisössä sekä suunnitelmallisesti että sattumalta. (Brown ym. 1993, 224.) Hutchinsin ja Klausenin (1996) mukaan tietty osa tiedosta sijaitsee yksilön mielessä, osa ihmisten välisissä keskusteluissa ja osa fyysisessä ympäristössä (Hutchins & Klausen 1996, 32).

Oppimista lisääville tilanteille on ominaista jaettu asiantuntijuus. (Brown ym. 1993, 224.) Jaettu asiantuntijuus perustuu ajatukseen, jonka mukaan jokaisella yhteisön jäsenellä on muita enemmän asiantuntemusta jossakin asiassa, mutta kenelläkään ei ole kaikkea asiantuntijuutta. Jokaisella ryhmäläisellä ei siis tarvitse olla samoja tietoja ja taitoja, vaan jokaisen asiantuntijuutta voidaan kehittää omalla alueellaan. (Brown & Campione 1994, 234, 267).

Moniammatillisuus voidaan nähdä jetun asiantuntijuuden mahdollistajana (Karila & Niummenmaa 2001, 7–8, 39). Jotta henkilö pystyisi selittämään käsityksensä toisille, hänen on täytynyt luoda oma kanta asiasta sekä muuntaa omat uskomuksensa tietoisiksi ja perustelluiksi. Sen jälkeen tapahtuvan yhteisen keskustelun aikana hänen käsitystensä heikkoudet ja vahvuudet nousevat usein esille. (Hakkarainen ym. 1999, 21.)

Moniammatillisuus on dilemmaattista, sillä toisaalta työntekijän tulee selvittää ja kirkastaa omaa erityisosaamistaan ja asiantuntijuuttaan ja toisaalta kyetä rakentamaan ryhmän yhteistä osaamista. Oman erityisosaamisen ymmärtäminen on osoittautunut erittäin oleelliseksi seikaksi, kun pyritään keräämään yhteen kaikkien ryhmään kuuluvien työntekijöiden erilaisia näkemyksiä. Jos henkilö ei itse tunnista oman osaamisensa ja tietonsa erityislaatuista, hän ei tule antaneeksi tietojaan ryhmän yhteiseen käyttöön. (Isoheranen 2005, 24–26.) Oman erityisosaamisen tunnistaminen on tärkeää myös jaettaessa palautetta. Olisi hyvä, jos jokainen tiimin työntekijä kantaisi vastuuta siitä, että antaa muille palautetta ainakin oman erityisosaamisen alueeltaan.

Se, miten tiimin jäsenet pystyvät toimimaan yhdessä, riippuu myös jäsenen käsityksistä itsestään, omasta tiimistään ja työyhteisöstään. Minä-identiteetti koostuu sosiaalisesta ja persoonallisesta identiteetistä. (Lord, Brown & Freiberg 1999, 169–171.) Toiset tutkijat (esim. Erikson 1980, 83) painottavat identiteetin pysyvyyttä, toiset (esim. Bauman 1994, 182–189; Kellner 1995, 238–247) taas sen muuttuvuutta. Jokisen (2002, 272–273) tutkimuksessa

opettajan minä-identiteetti hahmottui persoonallisena, sosiaalisena ja ammatillisena identiteettinä.

Persoonallinen identiteetti muodostuu yksilön persoonaan liittyvistä teki-öistä, kuten lapsuus, elämänhallinta, harrastukset, urapolku ja koulutushistoria. Sosiaalinen identiteetti muodostuu sen kautta, miten yksilö määrittelee itsensä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Lord ym. 1999, 169–171.) Ammatillinen identiteetti nähdään jatkuvasti muuttavana tasapainotilan hakemisenä sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin välillä. Elämänhistoriaan perustuva ammatillinen kuva itsestä pitää sisällään sekä tämänhetkisen että tulevan käsityksen itsestä. Se, mihin kokee kuuluvansa, mihin haluaa sitoutua työhönsä ja mitä pitää tärkeänä on osa ammatillista identiteettiä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26, 41). Palautteen jakamisen onnistumisen näkökulmasta on oleellista, liittyykö tiimin ja sen jäsenten ammatilliseen identiteettiin vastuu sekä oman että muiden ammattitaidon kehittämistä.

Ammatillinen identiteetti muotoutuu ryhmässä myös vertaisuuden kokemisen kautta. Tiimin ilmapiirin ja toiminnan kannalta jäsenen käsitykset ja kokemukset omasta asemastaan toisten jäsenten suhteen ovat tärkeitä. Vertaisuuden olemuksia ovat kuvanneet Karjalainen, Heikkinen, Huttunen ja Saarnivaara (2006). He ovat kehitelleet mallinsa mentorointiin liittyen, mutta itse asia on sovellettavissa myös tiimin jäsenten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Eksistentiaalinen vertaisuus tarkoittaa olemassaolon ja ihmisarvon vertaisuutta, jonka luonnollisesti tulee olla osapuolten välillä symmetrinen. Episteeminen vertaisuus tarkoittaa tietoa ja asiantuntijuutta ja on yleensä epäsymmetristä. Enemmän tietoa kyseisestä asiasta voi olla joko palautteen antajalla tai vastaanottajalla. Jonkin toisen asian kohdalla tilanne voi olla päinvastainen. Juridiseettinen vertaisuus koskee vastuuta, oikeuksia ja velvollisuuksia. Vertaisuus voi olla joko symmetristä, jolloin molemmilla osapuolilla on toiminnasta yhtä suuri vastuu (esim. lastentarhanopettaja – lastentarhanopettaja) tai epäsymmetristä, jolloin toisella osapuolella on suurempi vastuu (esim. lastentarhanopettaja – johtaja). (Karjalainen ym. 2006, 98–99; ks. myös Lähteenmäki 2006, 88–92.)

Päiväkodin moniammatillisissa tiimeissä episteemisen vertaisuuden vaihtelut voivat olla erittäin suuria, jolloin ääripäitä voivat olla pitkään töitä tehnyt yliopistokoulutuksen saanut kasvatustieteen kahdidaatti ja juuri oppisopimuskoulutuksen aloittanut lähihoitajaopiskelija. Lisäksi jäsenten välinen substanssialueen tietämys kohdistuu eri alueille ja ilmenee eritasoisena. Silti osa substanssialueenkin tietämyksestä on muodostunut henkilöille muuten kuin ammatillisten perusopintojen kautta. Siksi tiimin voimavaroja hukataan, jos henkilön osaamisena käsitetään vain hänen ammattinimikkeeseen olennaisimmin liittyvä osaaminen.



Dialogi on yksi niistä välineistä, joiden avulla rakennetaan yhteistä jaettua ymmärrystä moniammatillisessa keskustelussa. (Isoherranen 2005, 24–26.) Dialogi on keskustelua, jossa etsitään yhteistä perustaa ja jossa kaikki osallistujat ovat aktiivisia ja tasa-arvoisia. (Peavy 1999, 87–89.) Sarja (2000) on tutkinut dialogioppimista ja todennut sen soveltuvan erityisesti moniammatillisessa ryhmätyössä esiin tulevien ongelmatilanteiden analyysiin. Hän toteaa dialogioppimisen olevan vaativa oppimisen muoto, mutta sopivan hyvin oppimisympäristöihin, joissa on toivottavaa ryhmän jäsenten tuleminen tietoisiksi paitsi omasta myös toisten ajattelusta. (Sarja 2000, 138–141.) Kun eri asiantuntijat tuovat omaa tietoaan, arvojaan ja näkökulmaansa tiimiin, osallistujien taidot prosessoida tietoa yhdessä tulevat entistä tärkeämmiksi (Isoherranen 2005, 26).

Eri ammattiryhmien ja eri ammatillisella tasolla olevien työntekijöiden yhteinen dialogi antaa vähäisemmän taidon omaavalle henkilölle mahdollisuuden saada vaikutteita siitä, miten häntä itseään kokeneemmat keskusteluissa jäsentävät erilaisia ammatillisia kokonaisuuksia, sekä miten he pohtivat arvojensa ja uskomustensa vaikutusta toimintaan ja oppimiseen (Brown ym. 1993, 194). Vaikuttaa siltä, että asiantuntijuus kehittyy nimenomaan tällaisessa eritasoisten asiantuntijoiden muodostamassa yhteisössä. (Brown & Campione 1994, 234, 267; Hakkarainen ym. 1999, 21.) Näin ajatellen voisi olettaa, että päiväkodissa lyhyemmän koulutuksen saaneet lastenhoitajat ja avustajat sekä vähäisen työkokemuksen omaavat olisivat niitä, jotka erityisesti hyötyisivät ammatillisen kehittymisensä puolesta moniammatillisuudesta ja siihen liittyvästä jaetusta asiantuntijuudesta. Mentorointi liittyy läheisesti jaetun asiantuntijuuden käsitteeseen. Myös siinä pyritään siirtämään ammatissa saatua kokemusta ja tietämystä toiselle henkilölle. Karjalaisen ym. (2006, 96–97) mukaan mentorointisuhteessakin ammatillisen roolin ylittäminen ja pyrkimys tasaveroiseen suhteeseen mahdollistaa aidon, molempia osapuolia hyödyttävän dialogin.

Luottamuksen ja vallan ilmeneminen määrittävät vahvasti moniammatillisen tiimin toimintaa. Valta voi Isoherrasen (1996, 2005) moniammatillisten tiimien keskustelukulttuuria koskevien tutkimustulosten mukaan ilmetä konkreettisen palkitsemisen tai rankaisemisen sijaan myös hienovaraisemmin, esimerkiksi myönteisen tai korjaavan palautteen antamisena. Saman tutkimuksen mukaan myös asemavalta näkyy tiimityöskentelyn arkipäivässä. Jollakin tavalla korkeamman statuksen omaavat henkilöt esiintyvät ryhmässä yleensä varmemmin ja puhuvat enemmän. He kommentoivat, kritisoiivat ja keskeyttivät muita useammin. (Isoherranen 2005, 37.)

Luottamuksen saavutus näkyi edellä kuvatussa tutkimuksessa varsinkin holistisiksi nimetyissä tiimeissä. Niissä saatiin eri henkilöiden tiimiin tuo-

masta moniammatillisesta asiantuntemuksesta suurin hyöty. Erilaiset ajatukset ilmaistiin ääneen ja perusteltiin tarvittaessa, eikä hierarkisuus vaikuttanut keskusteluun. Vallan ilmeneminen eri tavoin näkyi sekä ristiriitaisiksi että hierarkkiseksi nimetyissä tiimeissä. Se johti ristiriitaisiksi kutsutuissa tiimeissä keskustelunkäynnin epätasaisuuteen, toisten heikkoon kuuntelemiseen sekä omien mielipiteiden vähäiseen ilmaisemiseen. Valta ilmeni myös hierarkkisesti keskustelemissa tiimeissä, joissa keskusteluun osallistuivat etupäässä vain korkeammassa asemassa olevat henkilöt. Heidän näkökulmansa ohjasi keskustelua muiden asiantuntijoiden läsnäolosta huolimatta. Konformistiseksi nimitetyssä keskusteluilmastossa keskustelua leimasi ”harmonisuus”. Eriäviä mielipiteitä tai erilaisia näkökulmia ei esitetty. (Isoherranen 2005, 38.) Tässä tutkimuksessa tiimien keskustelukulttuurilla on suuri merkitys. Se vaikuttaa voimakkaasti siihen, kuinka avointa ja monipuolista palautetta sen jäsenet jakavat toisilleen.

### 3.4 Varhaiskasvatustyössä tarvittava osaaminen

Varhaiskasvatustyön ammatilliset osaamisalueet ilmenevät Karila ja Nummenmaan (2001) kuvauksessa, joka huomioi päiväkodin osaamisen pelkkää varhaiskasvatusosaamista laajemmin. Tarkastelimme koulutusilloissa henkilöstöltä vaadittavaa osaamista ja sen arviointia tältä pohjalta, sillä kaikki kuvauksessa esitetyt osaamisalueet toteutuvat päiväkodin arkityössä. Karila ja Nummenmaa (2001, 24, 27–28) nimittävät päiväkotityön keskeisiksi osaamisalueiksi toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvän osaamisen (kontekstiosaaminen), varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvän osaamisen (reflektio, ja tiedonhallintaosaaminen). Kuhunkin näistä alueista liittyy työntekijältä vaadittavaa ydinosaamista, joka tarkoittaa sitä tehtäväaluetta, jonka hoitamiseksi ammatti on olemassa.

Kontekstiosaamista tarvitaan toimintaympäristön ja perustehtävän ymmärtämiseen. Yhteiskunnassa ja ympäröivässä kulttuurissa tapahtuvat muutokset vaikuttavat päiväkotitoimintaan. Lapsen ja perheiden arjen tuntemus sekä tieto työtä ohjaavasta lainsäädännöstä ja muusta ohjeistuksesta kuuluvat kontekstiosaamiseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 29)

Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen muodostuu kasvatustieteistä, hoito-osaamisesta ja pedagogisesta osaamisesta. Kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi vaativat niiden arvojen pohjimista, joiden varaan tulevaisuutta rakennetaan. Pedagogista osaamista tarvitaan oppimisympäristön ja toiminnan saattamiseksi kehityksellisesti laaduk-

kaaksi. Hoito-osaaminen koostuu niistä tiedoista ja taidoista, joita tarvitaan lapsen fyysisen hyvinvoinnin turvaamiseksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 30–32.)

Kasvatus toteutuu yhteistyössä lasten vanhempien ja työntekijöiden kesken ja tuo mukanaan vaatimuksen yhteistyöosaamisesta. Vuorovaikutusosaaminen ja yhteistyöosaaminen liittyvät päiväkodissa tapahtuviin tiimityö- ja vuorovaikutustilanteisiin. Oman työn kriittinen arviointi edellyttää reflektio-osaamista. Uutta tietoa tulee hankkia ja vanhasta joskus luopua. Se vaatii kykyä prosessoida tietoa ja suhtautua siihen kriittisesti. (Karila & Nummenmaa 2001, 32–33.)

Happo (2006, 107) jaottelee varhaiskasvattajan substanssiin liittyvän osaamisen Karilan tavoin, mutta jättää tiedonhallintaosaamisen huomiotta. Niikko (2003, 43, 90) nostaa esille myös lapsen eettisen huolenpidon. Hän painottaa, että huolenpidon tulisi kulkea punaisena lankana läpi koko pedagogisen toiminnan. Myös Puroila (2002, 82–83) painottaa, että hoiva pitää sisällään sekä lasten fyysisestä perushoidosta että sosiaalis-emotionaalisista tarpeista huolehtimisen.

Karilan ja Nummenmaan (2001) kuvauksen kontekstiosaaminen korostuu lasten taustojen muodostuessa yhä moninaisemmiksi. Varhaiskasvatusosaaminen jäsentee itse substanssiosaamista ymmärrettäviin ja johdonmukaisiin osaamisalueisiin. Yhteistyöosaaminen ja tiedonhallintaosaaminen vaikuttavat arkityössä onnistumiseen. Ne kuitenkin unohdetaan helposti ammattitaitona, koska eivät suoranaisesti liity varhaiskasvatuksen substanssialaan.

Ammatillisen osaamisen arviointi on Suomen päivähoidossa nuorta. Tulosjohtaminen tuli yritysmaailmasta kunnallishallintoon ja sitä kautta päiväkoteihin 1980-luvun puolivälissä (Möttönen 1997). Sen yhteydessä ryhdyttiin jäsentyneemmin arvioimaan työn tekemistä ja käynnistettiin säännölliset esimiesten ja alaisten väliset tuloskeskustelut. Myöhemmin on siirrytty puhumaan tuloskeskustelujen sijaan kehityskeskusteluista ja suoritusten tai osaamisen arvioinnista. Samalla ammatillisesta osaamisesta käytyyn keskusteluun ovat osallistuneet yhä voimakkaammin myös työntekijät itse.

Usein arvioinnissa rajaudutaan kapeasti henkilön työssä tarvitsemiin substanssiosaamisiin, kun olisi hyvä päästä laajempaan näkökulmaan, jossa eriteltäisiin myös osaamisia, joiden varassa yksilöosaamiset tulisivat hyödynnettyä. (Viitala 2003, 155–156.) Karila ja Nummenmaa (2001) vastaavat tähän käsitellessään varhaiskasvattajan ammatillisia osaamisalueita.



## 4 Palaute ja ammatillinen kehittyminen

Palautetta ryhdyttiin hyödyntämään organisaatioiden kehittämisessä 1950-luvulta lähtien. Kysely-palautemenetelmän kehittämisen aloittivat jo 1940-luvulla Man ja Likert, jotka keräsivät kyselyaineistoa työntekijöiden asenteista. He työstivät aineistoa organisaatiossa ja huomasivat yhteisten keskustelujen auttavan suunnittelemaan toimenpiteitä ja hahmottamaan organisaatiota uudella tavalla. (Juuti, Rannikko & Saarikoski 2004, 48.)

Ylhäältä alaspäin etenevän toiminnan rinnalle organisaation kehittämisessä tuli työntekijöiden osallistumiselle perustuva palautteenannon hyödyntäminen. Se nosti esille monia erilaisia näkökulmia, joita myös organisaation kehittämisessä omaksuttu käyttäytymistieteellinen näkökulma painotti. (Honkanen 1989, 30.) Vaikka kielen ja keskustelun merkitystä ei vielä täysin ymmärretty, keskustelu nousi avoimuuden periaatteen myötä keskeiselle sijalle organisaation kehittämisessä (Juuti ym. 2004, 49).

### 4.1 Palaute toiminnan kuvaajana

Hirsjärvi (1983, 141) liittää palautteen määrittelyyn monia asioita: ”Palaute liittyy yksilön toiminnan itsesäätelyyn ...- Palautetta välittävät mm. vanhemmat, opettajat, koulutoverit ja oppimateriaalin tehtävien oikeat vastaukset. Palaute tehostaa oppimista. Kun oppilas saa nopeasti tietoa suorituksesta, hän voi käyttää tätä tietoa hyväksi heti ...-”

Määritelmä kuvaa palautetta monitahoisesti. Palaute liittyy henkilön itsesäätelyyn, joten sitä tulee antaa vain sellaisista asioista, joihin kyseinen henkilö voi itse vaikuttaa. Palautetta välittävät monet tahot ja se pitää sisällään vertaispalautteen sekä työstä itsestään nousevan palautteen. Palautteen tavoite on oppimisen tehostaminen, joten palautetta tarvitaan pian tapahtuman jälkeen.

Goleman (1998, 311) kiteyttää palautteen yksinkertaisesti tarkoittamaan, että joku muu seuraa, kehittykö uusi taito – tai kuinka nopeaa edistys on – ja myös ilmoittaa siitä. Jos kehitystä tapahtuu, palautteesta voi tulla ”edistettä”, jolloin positiiviset tiedot vahvistavat itseluottamusta ja saavat ihmisen jatkaamaan samalla tiellä. Tällainen itsevarmuus taas parantaa suoritusta entisestään. Määritelmä tuo esille uuden taidon kehittämisen palautteen avulla ja itseluottamuksen nousun, jonka se saa aikaan.

Työkäyttäytymistä koskeva palaute voidaan Ruohotien ja Hongan (1999, 85) mukaan jakaa tulostavoitteiden saavuttamista koskevaan ja työsuoritusta

koskevaan palautteeseen. Tulostavoitteisiin perustuva tieto työkäyttäytymisestä tai työsuorituksista on yleensä kiistatonta ja tosiasioihin perustuvaa. Esimerkiksi poissaolotiedot ja tuotettujen yksiköitten määrä antavat suhteellisen objektiivista tietoa. Monet työkäyttäytymisen tai työsuorituksen mittarit ovat subjektiivisia, kuten esimerkiksi aloitekykyä, johtamistaitoa ja vastuun- tuntoa koskevat arviot. Palaute voidaan jakaa myös sisäiseen, työstä itsestään nousevaan ja työntekijän itse kokemaan palautteeseen sekä ulkoiseen, muista ihmisistä lähtevään palautteeseen. Rankin (1999, 95) mukaan palaute ei kuitenkaan tarkoita yksipuolista arviointia, vaan aina keskustelua.

Tässä tutkimuksessa palaute tarkoittaa kaikkea sitä tietoa, jota työntekijä saa toiminnastaan joko sisäisesti itseltään (reflektio) tai ulkoisesti muilta. Sanallisen palautteen (joko suullisen tai kirjallisen) lisäksi se voi sisältää eikielellisen palautteen. Tämä välittyy ilmeiden, eleiden, hiljaisuuden, äänensävyjen tai -painotusten kautta, joiden avulla lähettäjä antaa joko tietoisesti tai tiedostamattaan viestille myönteisen tai kielteisen varauksen. Tutkimuksessa keskitytään toisilta ihmisiltä, varsinkin omilta kollegoilta saatavaan ammatilliseen palautteeseen. Kevyemmin sivutaan henkilön sisäistä palautetta, reflektiota sekä esimiehen antamaa ja vastaanottamaa palautetta. Varsinaiset kehityskeskustelut tai erilaiset kirjalliset henkilöstöä koskevat mittaukset jätetään tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Palautteen ja arvioinnin suhdetta tarkasteltaessa palautteen tarkoituksena on toisen ihmisen tietoisuuden avartaminen ja sitä kautta hänelle tarjottava mahdollisuus huomata omia vahvuuksiaan sekä kehittämistarpeitaan. Vastapuolen työskentelyä tarkastellaan siitä myöhemmin keskustellen, mutta vertaamalla sitä muiden työskentelyyn. Arvioinnissa yksilön toiminta yleensä arvotetaan suhteessa toisten toimintaan tai arviointiskaalaan. Määritelmät voivat limittyä toisiinsa niin, että palaute sisältää myös arviointia tai arviointi suoritetaan liittämällä siihen sanallinen palaute.

## **4.2 Palautteen merkitys ammatillisessa kehittämisessä**

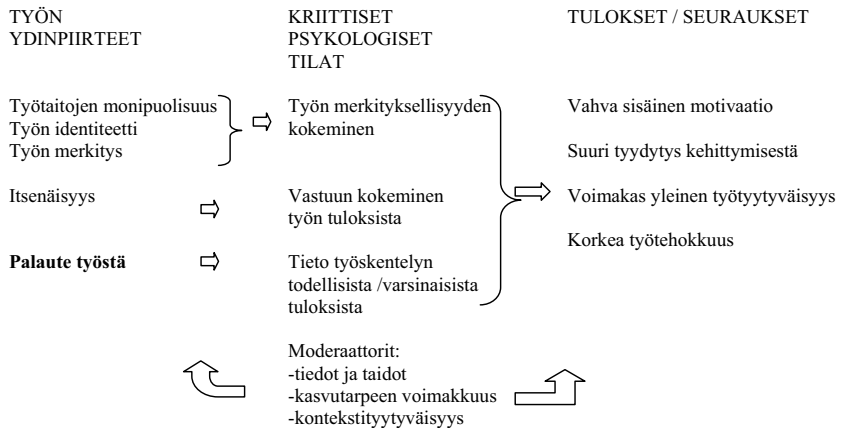
### **4.2.1 Palaute työskentelyn kokonaisuudessa**

Palaute työskentelyn kehittämisen kokonaisuudessa sijaitsee aiemman työskentelyn ja tulevan työskentelyn välimaastossa. Annetun palautteen avulla suoritettu toiminta saa yhdet kehykset, jotka henkilö itse liittää muuhun työskentelystään saamaansa informaatioon.

Palautteen funktiota työskentelyn kokonaisuudessa hahmotetaan Hackmanin ja Oldhamin (Hackman & Oldham 1980, 90) esittämässä työn piirtei-

den vaikutusta koskevassa mallissa. Malli kiinnittää huomion niihin työn puoliin, joita voidaan muuttaa, jotta tuloksena olisi mahdollisimman hyvä työn tulos.

Esitetty malli (kuvio 2) tuo ilmi palautteen merkityksen työn tuloksille. Palautteen avulla saadaan tietoa työskentelyn tuloksista ja siten edesautetaan yhden kriittisen psykologisen tilan kehittymistä. Tämä puolestaan vaikuttaa merkittävästi työn tuloksiin, mutta vain, jos kaksi muutakin kriittisesti tärkeää psykologista tilaa täyttyy. (Hackman & Oldham 1980, 72–74.) Kyseiset tilat ovat henkilön sisäisiä tiloja, eikä niihin siksi voida suoraan vaikuttaa. Työn ydinpiirteisiin, jotka vaikuttavat kriittisten psykologisten tilojen muodostumiseen, voidaan sitä vastoin vaikuttaa. Kuvassa ensimmäisenä esiintyvät ydinpiirteet vaikuttavat työn kokemiseen merkityksellisenä, seuraava vaikuttaa vastuun kokemiseen ja viimeinen (palaute) tietoon työn tuloksista. (Hackman & Oldham 1980, 77–80.) Välittäjinä (moderaattoreina) toimivat työntekijöiden yksilökohtaiset ominaisuudet liittävät eri tekijät ja tasot toisiinsa, joten niiden merkitys on mallin kehittäjien mielestä erityisen tärkeä. Siksi he painottavat moderaattoreiden huomioimista työskentelyn ja kehittämisen suunnittelussa. (Hackman & Oldham 1980, 82–88.)



**Kuvio 2.** Työn piirreorian malli (Hackman & Oldham 1980, 90)

Malli tuo esille, ettei palaute yksinään kykene takaamaan hyviä työn tuloksia. Itselleni herää kysymys palautteen kautta saadun tiedon luonteesta: varsinaisia ja todellisia tuloksia koskevasta tiedosta. Asia on näin vain hyvin kiistattomien tosiasioiden (esim. läsnäolopäivän hinta päiväkodissa) kohdalla. Muuten palaute tuo esille ainoastaan sen antajan tai antajien käsitykset toi-

minnasta. Hackman ja Oldham (1980, 82) painottavat työstä itsestään nousevaa palautetta, joka ei tarvitse erityisiä välittäjiä. Tällaiseksi palautteeksi voisi päiväkodissa kuvata esimerkiksi työntekijän oman kokemuksen lasten tyytyväisyydestä tai aikuisten yhteistyön sujuvuudesta. Omat kokemukset ovat kuitenkin hyvin subjektiivisia ja vaativat tuekseen muilta tahoilta saatua palautetta. Mallissa ei oteta huomioon itse palautetiedon yhteisöllistä käsittelyä ja palaute nähdään objektiivisena, totuudenomaisena tietona. Itse painottaisin Rankin (1999, 95) tavoin keskustelun tärkeyttä palautetiedon prosessoinnissa.

Tynjälä (1999, 16–17) on kuvannut oppimisen koostuvan kolmesta toisiinsa limittyvästä pääelementistä: taustatekijöistä, prosessista sekä tuloksista. Palaute sijoittuu tarkastelussa taustatekijöihin. Taustatekijöillä tarkoitetaan kaikkia niitä asioita, jotka vaikuttavat ammatilliseen kehittymiseen. Ne on jaettu kahteen päälohkoon: työskentely-ympäristöön eli kehityskontekstiin liittyviin tekijöihin sekä työntekijään liittyviin henkilökohtaisiin tekijöihin.

Työympäristöön liittyvät taustatekijät muodostavat sen ympäristön, jossa kehittyminen tapahtuu. Niitä ovat työyhteisön kulttuuri, ilmapiiri ja historia sekä sen visiot ja muut tavoitteet. Niin ikään työtoverit ja esimies sekä näiden mahdollisesti toteuttama arviointi, ohjaus ja palaute sekä muut henkilökohtaisen tukemisen keinot liittyvät tähän alueeseen. (Tynjälä 1999, 16–17.)

Työntekijään liittyvät tekijät ovat erilaisia häneen liittyviä henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten aikaisempia tietoja, kykyjä, arvoja arvostuksia sekä henkilökohtaisia kokemuksia. Palautetta tarkasteltaessa työntekijään liittyviin tekijöihin liittyy erityisesti kyseisen henkilön itsetunto ja kyky oman työnsä reflektiiviseen tarkasteluun sekä halu kehittää omaa työskentelyään. (Tynjälä 1999, 16–17.)

Henkilökohtaiset sekä ympäristöön liittyvät taustatekijät vaikuttavat työntekijän kehittymiseen. Vaikutukset eivät ole suoria, vaan ne välittyvät työntekijän havaintojen ja tulkintojen kautta. Ammatillisen kehittymisen prosessissa hyödynnetään palautetta, joka näkyy ammatillisesti kehittyneempänä tuloksena. (Tynjälä 1999, 16–17.)

Ihminen käsitteellistää ympäristöään. Hän antaa kokemuksilleen erilaisia merkityksiä tuntemustensa kautta. Jokaisen kokemusmaailma on yksilöllinen ja vaikka eri henkilöiden kokemukset olisivatkin samankaltaisia, niiden tunnelataukset voivat olla erilaisia. (Heiske 1997, 109.)

Jokainen henkilö antaa palautetta oman näkemyksensä pohjalta. Ruohotien ja Hongan (1999, 73–77) mielestä työsuorituksen arviointia pohdittaessa kiinnitetään liian vähän huomiota arvioitsijan henkilökohtaisiin mielikuviin ja ennakkokäsityksiin, jotka voivat ratkaisevasti ohjata hänen havaintojaan. Mielikuvan muodostamiseen ja informaation tulkintaan vaikuttavat ainakin kolme tekijää: ennakkokäsitykset, jotka arvioitsijalla on arvioitavasta, tarkoi-



tus, jota varten arviointi tehdään ja käytettävissä oleva aika. Silloin kun arvioija hankkii lisäinformaatiota, uusi tieto saattaa vääristyä yhteensopivaksi ennakkokäsitysten kanssa. Mielikuvan luomiseksi arvioitavasta ihmisestä arvioitsija asettaa informaatioyksikön tiettyyn kategoriaan. Arviointiprosessin jatkuessa hän alkaa muodostaa yleistä vaikutelmaa arvioitavasta, toisin sanoen luokittelee hänet, muodostaa käsitteellisiä kaavoja, skeemoja. Skeemat helpottavat muisti-informaation organisoimista.

Itse työsuorituksen arviointivaiheita ovat käyttäytymisen havainnointi, mielikuvan muodostaminen arvioitavan käyttäytymisestä, mielikuvan tallentaminen muistiin, tallennetun informaation palauttaminen varsinaista arviointia varten, palautetun informaation uudelleen tarkastelu ja yhdistäminen muuhun käytettävissä olevaan informaatioon sekä lopullinen arviointi. Se, mikä tallennetaan, on mielikuva käyttäytymisestä. (Ruohotie & Honka 1999, 73–77.)

Aikuisen oppiminen on sidoksissa merkityksiin, jotka Mezirow (1990; 1991, 44; 1998, 18, 20) jakaa merkitysskeemoiksi (meaning schemes) ja merkitysperspektiiveiksi (meaning perspectives). Merkitysskeemojen kautta yksilö tulkitsee tulevia havaintojaan, kun taas merkitysperspektiivit ovat laajempia ja suuntaa antavampia korkeamman tason ajatusrakennelmia, joihin uudet kokemukset liitetään. Tulkinnan kautta ne muokkaavat uuden kokemuksen saamaa merkitystä.

Moniammatillisissa päiväkodeissa työskentelee eri-ikäisiä henkilöitä, joilla on eri koulutus ja elämäkokemus. He tarkastelevat ammatillista työskentelyä ja siihen liittyvää osaamista erilaisten merkitysskeemojen ja merkitysperspektiivien läpi. Se johtaa erilaisiin tulkintoihin asioiden syistä ja seurauksista. Erittäin tärkeää oppimisessa on Mezirowin (1991, 123; 1998, 31–32) mukaan tiedostaa merkitysperspektiivien autenttisuuteen liittyvät vääristymät, jolloin ne eivät pääse tiedostamattomina vääristämään uutta informaatiota. Merkitysvääristymät syntyvät yksilöiden erilaisista perusolettamuksista ja ennakkokäsityksistä saatavan informaation suhteen.

Vääristymät voidaan jakaa episteemisiin, sosiokulttuurisiin ja psyykkisiin vääristymiin. Episteemiset vääristymät liittyvät tiedon luonteeseen ja sen käyttämiseen. On kyse tietämistapojen kehittymättömyydestä johtuvasta vääristymästä, sillä eri kehitysvaiheissa olevilla yksilöillä on erilaiset merkitysperspektiivit ongelmanratkaisuun. (Mezirow 1998, 31–32.)

Ammatillisessa oppimisessa oleellinen asia Mezirowin (1991, 72–80) mukaan on omien yksilöllisten merkitysperspektiivien asettaminen vuorovaikutukseen muiden kanssa. Niin syntyy aito dialogi. Koska ihminen on itse luonut omat merkitysperspektiivinsä, hän ei voi koskaan tulkita kokemusta täysin puolueettomasti. Näin ollen tietyn ajatuksen alistaminen yhteiseen

reflektiiviseen keskusteluun on keino saavuttaa mahdollisimman suuri varmuus sen objektiivisuudesta.

#### 4.2.2 Tunteet palautteen annossa

Tunteet ovat kasvavan kiinnostuksen kohteita niin oppimisessa kuin työyhteisöjen kehittämisessäkin (ks. esim. Fineman 2003; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Keyton 1998, 314–317; Luukka 2004; Puolimatka 2004; Varila 2004; Varila & Lehtosaari 2001; Varila & Rekola 2003).

Tunteiden tutkimuksessa erotetaan erilaisia lähestymistapoja, jotka täydentävät toisiaan. Naturalistinen paradigma korostaa tunteiden biologista perustaa ja jakaa tunteet perustunteisiin ja sekoittuneisiin. Perustunteet ovat kehittyneet evoluution kautta ja ovat yhteneviä yli kulttuurien. Ne viestivät sen hetkistä tilannetta ja saavat aikaan esimerkiksi halun lähestyä tai etääntyä. (Johnston 1999, 80–93, 100–101; Varila 1999, 72; 2004, 94–95; ks. myös Damasio 2001.)

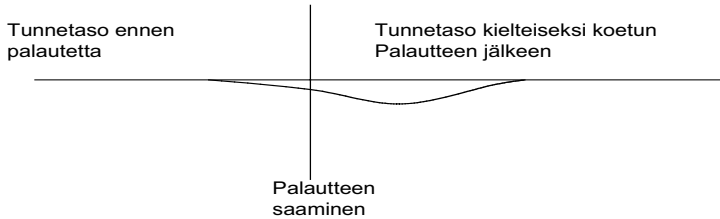
Yksilönkehityksessä biologisen perustan päälle rakentuu monimutkainen tunteiden järjestelmä, joka on ympäristön tuottamaa, tavalla tai toisella opittua. Tunteet eivät siis herää suoraan ärsykkeestä, vaan niihin vaikuttavat ihmisen tulkinnat. Näin henkilön arvioinnin tuloksena syntyvä tunnepäätelmä ei ole luonteeltaan objektiivinen, vaan yksilön omien uskomusten sävyttämä ilmentymä. Ihminen kykenee itse vaikuttamaan kokemuksiinsa tunteisiin. Opitut, sekundaariset tunteet vaihtelevat esimerkiksi kulttuurien ja aikakausien mukaan. (Varila 1999, 77; 2004, 96.)

Kulttuurinen viitekehys määrittelee käsityksen siitä, mitä tunteet ovat, miksi niitä koetaan ja mikä niiden merkitys on. Se määrittelee myös tunnesäännöt, jotka kertovat milloin, missä ja miten tulee tuntee. (Markus & Kitayama 2000, 124.) Ammattirooleissa tietyt tunteet ovat sallittuja, mutta niidenkin ilmaisu vain tiettyyn rajaan asti. Uuden työntekijän tullessa työpaikalle hän oppii omaan rooliinsa liittyvän tunneilmaisun osana sosialisointiprosessiaan. (Ashforth & Humphrey 1995, 105–109.) Työpaikan sisäinen kulttuuri siis osaltaan määrittelee, milloin jotakin tunnetta on soveliaista kokea, pitäisikö kyseinen tunnekokemus peittää tai vaihtoehtoisesti miten se tulisi ilmaista (Fineman 2003, 17–18; Hochschild 1979, 561–566; Varila 2004, 96–97). Tunteet, niin ilot kuin surut – tarttuvat helposti ihmisestä toiseen, tunne synnyttää tunnetta (Talib 2002, 60; Turunen 1999). Tunnesiteet vaikuttavat palautteen luonteeseen ja siihen, miten helposti sitä jaetaan. Tunnereaktiot ja aikaisempien kokemusten muistikuvat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat myös palautteen antamiseen. (Ruohotie ym. 1999, 97–98; ks.

myös Keyton 1998, 324, 344–345.) Ihminen reagoi aina myös tunteillaan, joko kätkeytyi tai avoimesti (Turunen 1999). Jokaisen ihmisen tunne maailma on erilainen, ja siksi tunteiden ilmeneminen henkilöiden kesken vaihtelee suuresti. Vuorovaikutuksen sujuvuuden kannalta jotkin tunteet ovat osoittautuneet merkittäviksi. Eniten hankaluuksia saavat aikaan loukkaantuminen ja harmistuminen (Kiesiläinen 1998, 54.) Kiesiläinen on kuvannut kasvatustyhteisön ominaispiirteisiin liittyviä puolustusmekanismeja (defenssejä), jotka hankaloittavat vuorovaikutusta. Esittelen luettelonomaisesti ne kaikki, sillä ne voivat ilmetä myös palautetilanteissa.

Työntekijä voi kieltäytyä vuorovaikutuksesta vetäytymällä ja vaikenemalla. Asian käsittely voi estyä myös kieltämisdefenssin kautta, pakenemalla. Kun asiasta ei puhuta, sitä ei koeta olevan olemassa. Omia rajoja voidaan pyrkiä puolustamaan vastahyökkäyksellä tai vaikeasta vuorovaikutustilanteesta pääsemään eroon tarkoitushakuisen itkun avulla. Kasvot voidaan pyrkiä pelastamaan selittelemällä, mutta vähättely, mitätöinti ja ylimielisyys ovat tapoja nostaa omaa arvoa suhteessa toiseen. Piikittely, iva ja vihjailu ovat epäsuoria tapoja osoittaa toiselle tyytymättömyys, kun taas mielenosoittaminen tuo sen esille avoimesti. Takanapäin pahan puhumisen ikävää vaikutusta vähätellään usein nimittämällä toimintaa tuulettamiseksi. Välinpitämättömyys tai kyräily tuo vuorovaikutukseen kylmyyttä sekä kyynisyyttä ja marttyyrin tavoite on saada toinen tuntemaan syyllisyyttä. Nöyryyttäminen näkyy nykyajan työpaikoilla toisen ylimielisenä vähättelynä, ja huumorilla vesittäminen on tärkeän asian kääntämistä vitsiksi niin, että sen ratkaisu vaikeutuu. (Kiesiläinen 1998, 56–69.) Toimivassa tiimissä tällaisten vuorovaikutusta estävien toimintojen mahdollisesta ilmenemisestä ja niiden vaikutuksesta muuhun toimintaan kyetään yhdessä keskustelemaan.

Palaute, joka koetaan kielteiseksi ja erityisesti kun se on yllätyksellistä, saa aikaan tunnekuohun. Tunnekuuhu ilmenee esimerkiksi masennuksena, suuttumuksena, loukkaantumisena, harmina, huonommuudentunteena. (Pirnes 2004, 161.) Pirnes on kuvannut ainoastaan tunnekuohua negatiiviseksi koetun palautteen jälkeen (kuvio 3). Eikö samansuuruinen, mutta positiivinen tunnekuuhu olisi mahdollista synnyttää voimakkaan ja yllättävän positiivisen palautteen avulla?



**Kuvio 3.** Kielteiseksi koetun palautteen vaikutus tunnetasoon (Pirnes 2004, 161)

Malisen (2000, 63) mukaan merkittävä säröä aiheuttanut oppimiskokemus saattaa aiheuttaa aikuiselle pahimmillaan jopa hänen minuuttaan uhkaavaa hämmennystä. Myös Varilan ja Rekolan (2003, 196) tutkimuksessa ilmeni, että jotkut henkilöt olivat kokeneet niin voimakkaita tuntemuksia oppimistilanteessa, että he aluksi torjuivat siinä piilevän oppimismahdollisuuden. Kriittinen virkatoveri ei ole joka tilanteessa miellyttävä. (Campbell, Mcnamara & Gilroy 2004, 110.)

Isokorpi (2003, 67) pohtii omassa tutkimuksessaan, mihin tunneälyä tarvitaan. Hän päätyy siihen tulokseen, että sitä tarvitaan kaikkialla elämässä ja työssä. Tunneälytaitojen kehittyessä työntekijä kykenee tehokkaampaan yhteistyöhön muiden kanssa, selviytyy paremmin päivittäisistä vaatimuksistaan, saavuttaa helpommin tavoitteensa ja voi muutenkin paremmin.

Vygotskyn (1987) vähemmän tunnettu ajatus tunnehavaintokokemuksesta (perezhivanie) viittaa sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviin tunteisiin ja niiden käsittelyyn. Kriittistä oppimiselle on toisten ihmisten tuki ja kannustus. Lähikehityksen vyöhykkeellä, jolloin ihminen on taitojensa ja ymmärryksensä ääri rajoilla, hän on erityisen haavoittuvainen. Tunteisiin perustuva kannustus auttaa henkilöä kertomaan ajatuksistaan, antamaan palautetta ja luomaan niin kutsutun turvallisuusvyöhykkeen (safety zone). (Ks. Mahn & John-Steiner 2002, 47, 49–50, 58.)

### 4.3 Ammatillisen tietoisuuden merkitys

#### 4.3.1 Itsetuntemus kehittymisen lähtökohtana

Suurempi itsetuntemus johtaa suurempaan oppimispotentiaaliin. Ensimmäisellä tasolla tietämys on tietoa siitä, mitä voimme tehdä, jos satumme saamaan siihen mahdollisuuden. Tällainen tieto auttaa meitä olemaan ali- tai yliarvioimatta kykyjämme. Toisella tasolla tietämys on ymmärrystä siitä, mitä tiedämme ja varsinkin siitä, mitä ymmärrämme. Itseluottamus pohjautuu

usein tämäntyyppiseen tietämykseen itsestämme. Kolmas, ydintaso, koskee tietoa siitä, mitä olemme ja mitä toivoisimme olevamme. Tällainen tieto muodostaa perustan persoonallisuudelle ja identiteetille. Mitä syvällisempää tietoa meillä on itsestämme, sitä suurempi on oppimispotentiaalimme. Mitä enemmän tiedämme siitä, mitä osaamme tehdä, mitä ymmärrämme ja toivomme, sitä enemmän voimme ohjata oppimistamme. Itsetuntemus tarvitsee tuekseen palautetta sekä osaamisesta että osaamattomuudesta. Meidän kompetenssimme ei muodostu vain siitä, mitä itse osaamisestamme oletamme, vaan myös siitä, mitä muut siitä ajattelevat. (Swieringa & Wierdsma 1992, 25–26.) Yhdessä käytävän keskustelun avulla nämä näkökulmat voidaan nivoa yhteen.

Argyris (1993, 183–184) puhuu toiminnan teorioista (theories of action), jotka toistensa kanssa vuorovaikutuksessa ohjaavat ihmisten ajattelua ja toimintaa. Ne voivat esiintyä julkiteorioina tai käyttöteorioina ja ovat usein yhteensopimattomia keskenään. Julkiteoriat kuvaavat sitä, minkä mukaan henkilö sanoo toimivansa. Käyttöteoria on se teoria, jonka arvoihin ja perusolettamuksiin yksilön toiminta todella perustuu.

Perinteinen koulutus muuttaa helpommin ihmisten julkiteorioita kuin käyttöteorioita. Julkiteoriat liittyvät tietoiseen ajatteluun ja muuttuvat siksi helpommin uuden informaation kautta. Ihmisen toimintaa ohjaavat kuitenkin voimakkaammin käyttöteoriat kuin julkiteoriat, sillä ne ovat vaikeammin tunnistettavissa. Siksi ne muuttuvat hitaammin. Argyriksen mukaan (1993, 183–184) ihmisen toiminta ei todellisuudessa useinkaan muutu koulutuksen myötä, vaikka niin yleisesti luullaan. Toiminnan, siis käyttöteorian muutos vaatii tietoisuutta omasta käyttöteoriasta. Yleensä ihminen ei tiedosta oman käyttöteoriansa ja julkiteoriansa ristiriitaa. Ymmärryksen kehittymistä tapahtuu vasta, kun uskaltaudutaan tarkastelemaan rehellisesti käyttöteoriaa ja sen perusteita. Ojanen (1996) mainitseekin käyttöteorioiden olevan hiljaista tietoa (tacit knowledge), jota on vaikea tuoda sanallisesti ilmi. Henkilökunnan tulisi kaikin tavoin pyrkiä tiedostamaan omat toimintatapansa, sillä esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittuminen tavallisiin lapsiryhmiin luo ryhmän henkilökunnalle suuria haasteita, joiden alitajuista vaikutusta on vaikea paneutumatta oivaltaa (ks. esim. Aljoki 2006, 18; Viitala 1998, 291).

Käyttöteorioiden rehellinen tarkastelu vaatii rohkeutta. Käsitellessään työssä kehittymistä Ranki (1999, 94) tuo esille, että työyhteisöissä kannattaa pohtia, miten niissä yleensä kannustetaan työssä oppimiseen ja toisilta oppimiseen. Toistetaanko niissä onnistuneita käytäntöjä kannustamalla toisilta oppimiseen? Tiedetäänkö yleensä, mikä on onnistunutta käyttäytymistä ja tuetaanko sen siirtymistä käymällä onnistumisia yhdessä läpi ja antamalla niistä palautetta? Kannustetaanko työpaikalla tietoiseen havainnointiin, ja

johtaako havainnointi aktiivisiin kokeiluihin? Vallitseeko työpaikalla aktiivinen, luova, utelias ja keksivä ilmapiiri?

### 4.3.2 Yhteiseen tietoisuuteen ammatillisesta osaamisesta

Luftin ja Jungin jo 1950-luvulla kehittämä Joharin ikkuna on yksi edelleen paljon käytetty jäsennostapa toimijan itsensä tiedostamien ja tiedostamattomien sekä hänen kanssaan vuorovaikutuksessa olevien ”muiden” tiedostamien ja tiedostamattomien piirteiden tarkasteluun. (Ks. esim. Hase, Davies & Dick 1999; Hellsten, Outinen & Holma, 2004; Kuittinen 2001; Verklan 2007) Mallin luomaa viitekehystä voidaan käyttää hyväksi niin oman itsen kuin ryhmänkin toiminnan tarkastelussa. (Luft 1984.)

Valitsin kyseisen teoriamaallin yhdeksi tutkimukseni viitekehysten muodostajaksi, sillä se tuo esille palautteen fokuksen. Henkilö ei aina tiedosta kaikkia käyttäytymiseensä liittyviä toimintoja, eikä siksi kykene niitä kehittämään. Saatuaan palautetta kyseisestä toiminnasta ja käytyään sitä keskustellen läpi hän pystyy tietoisesti tarkkailemaan omaa käyttäytymistään ja kehittämään sitä saamansa palautteen, oman reflektionsa ja yhteisen keskustelun pohjalta. Mallin avulla kyseistä ilmiötä voidaan tarkastella sekä toimijan että hänen kumppaninsa tai kumppaneidensa näkökulmasta, jolloin itse toiminta on mahdollista nähdä prosessina, jonka onnistuneeseen (tai epäonnistuneeseen) lopputulokseen vaikuttavat kaikki siihen osallistuneet. Luvuissa 7.3 ja 10.1 olen kuvannut Joharin ikkunamallin käytännöllistä toimivuutta tutkimuksessani. Ylikoski (1993) on kuvannut omiin tunteisiin tutustumisen myönteistä kehää, jossa Joharin ikkunan kaltaisesti tiedostamisen ja avautumisen kautta vapautuu sisäistä energiaa. Tämä tapahtuu suojautumisen ja asioiden piilottamisen tarpeen vähetessä. Seuraavaksi esittelen Joharin ikkunan ja siinä kuvatun palautteen merkityksen itsetuntemuksen kehittymiselle. (Ks. kuvio 4.)

|                     |                  |                    |
|---------------------|------------------|--------------------|
|                     | Itselle tunnettu | Itselle tuntematon |
| Toisten tuntema     | JULKINEN         | SOKEA              |
| Toisille tuntematon | SALAINEN         | TUNTEMATON         |

**Kuvio 4.** Henkilön tai ryhmän tiedostamien ja tiedostamattomien piirteiden kuvaaminen Joharin ikkunan avulla (Luft 1984)

Julkinen alue (tunnettu minä) sisältää sen osaamisen, jonka sekä työntekijä itse että hänen työtoverinsa tuntevat. Molemmat osapuolet voivat avoimesti keskustella esimerkiksi toisen kyvystä empaattiseen kuunteluun tai taipumuksesta keskeyttää vastapuolen puhe. Mitä laajempi tämä alue on, sitä vapaammin ilmaisemme itseämme ja puhumme työskentelymme onnistumisista tai epäonnistumisista. (Luft 1984, 61–64.)

Sokea alue (toisten näkemä minä) käsittää sellaisia puolia työskentelysämme, joita emme itse huomaa. Ne ovat ominaisuuksia, tapoja, tottumuksia ja normeja, jotka toiset ihmiset huomaavat meissä. Tällaisia voivat olla kielenkäytön piirteet, asenteellisuus, eleet, maneerit, läpinäkyvät tunteet sekä asiat, joilla tiedostamattamme ärsytämme muita. Kun saamme toisilta palautetta sokeasta alueestamme, pystymme kehittämään paremmin itsetuntemustamme ja sen pohjalta myös työskentelyämme. (Luft 1984, 65–66.)

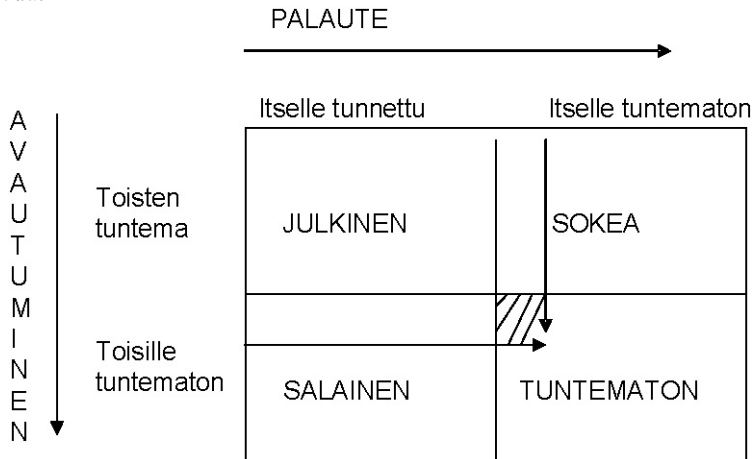
Salainen alue kätkee sisälleen henkilökohtaiset asiamme, joita emme halua näyttää toisille tai jotka jäävät muille salaisiksi pidettyvyttemme takia. Salaiset asiat voivat olla sekä ammatillisia heikkouksiamme että vahvuksiamme, joita emme jostain syystä halua tuoda esille. Siihen saattaa liittyä myös toisen työskentelyyn kohdistuva tahdikkuus, jolloin vältämme sanomasta asioita mielestämme liian suoraan. Myös epävarmuus ja pelko sekä käytös, jota haluamme peittää muilta voi liittyä tähän alueeseen. Jos yksityinen alue on kovin laaja ja vie elämässämme paljon tilaa, voi asioiden salaamiseen kuluja paljon energiaa. (Luft 1984, 66–68.)

Tuntematon alue on tuntematon sekä itselle että muille. Siihen liittyvät alitajunta ja kokemukset, jotka olemme unohtaneet, tiedostamaton torjunta sekä tuntemattomat voimavarat. Myös ammatilliset ilmiöt, joita emme osaa

tiedostaa, kuuluvat tähän alueeseen. Tämäkin alue vaikuttaa osaltaan työskentelyymme. (Luft 1984, 68–69.)

Tämän tutkimuksen yhteydessä Joharin ikkunaa tarkastellaan ainoastaan ammatillisiin asioihin liittyvän tietoisuuden näkökulmasta. Työyhteisön ammatilliseen kehittymiseen ja yhteisen osaamisen tehokkaaseen hyödyntämiseen vaikuttaa tietoisuus omasta ja työtovereiden ammatillisesta osaamisesta. Siihen ei liity henkilöiden yksityiselämä (paitsi siinä määrin, kun sillä on vaikutusta työssä), jonka suhteen liiallinen avoimuus työpaikalla saattaa jopa olla haitallista.

Mitä laajempi on ammatillisen julkisen toiminnan alue niin yksilö- kuin ryhmätasollakin, sitä helpompi on käsitellä omia sekä toisten vahvuuksia ja heikkouksia. Myös työnjako ja koulutus suunnittelu tehostuvat. Tämän alueen kokoa on hyvä pyrkiä kasvattamaan. Seuraavassa kuviossa (kuvio 5) on kuvattu annetun palautteen ja henkilön avautumisen aiheuttamaa julkisen alueen kasvua.



**Kuvio 5.** Joharin ikkunan funktio (Luft 1984)

Muilta saatu palaute auttaa meitä valloittamaan julkisen toiminnan alueeksi asioita, joiden suhteen helposti olemme itse sokeita. Eleidemme vaikutusten kannalta on ratkaisevinta se, mitä signaaleja muut ottavat vastaan, ei se, mitä kuvittelemme lähettävämme. Palautteen avulla tajuamme ehkä sen tosiasian, että hymymme saatetaan kokea väheksyvänä, katseemme ylimielisenä tai katsekontaktin puute osoituksena pelosta tai halusta kommunikoida muiden kanssa. Asian tultua tietoisuuteemme voimme ehkä ymmärtää, miksei positiiviseksi tarkoitettua palautetta ole sellaisena koettu. Tämän jälkeen voimme



itse pyrkiä vaikuttamaan tilanteeseen aktiivisesti ja pyytää työtovereiltamme palautetta siitä, miten onnistumme.

Jos samaan aikaan tapahtuu henkilön itsensä avautumista (hän kertoo esim. muille, miksi asia on hänelle vastenmielinen), pienenee yksityinen alue ja julkinen kasvaa edelleen. Yhteisen tietämyksen ja toistemme tuntemuksen lisääntyessä asioita ja merkityksiä nousee pinnalle, sellaisiakin, joista ennen ei oltu tietoisia. Tuntematon alue pienenee, ja ymmärretään yhä uusia leimaa antavia piirteitä ihmisten välillä (voidaan esimerkiksi huomata, että joidenkin henkilöiden voimakas aktiivisuus palaverissa voi passivoida toisia). Kun asia nousee tietoisuuteen, siitä voidaan vapaammin keskustella ja yrittää vaikuttaa asiaan.

Monet tutkimukset ovat Ruohotien (1999) mukaan osoittaneet, että alaisen arviot omista suorituksistaan ovat yleensä paremmat kuin esimiesten antamat arviot, ja 70–80 % työntekijöistä arvioikin kuuluvansa parhaimpaan neljännekseen (Ruohotie & Honka 1999, 90–93, 95–96). Olisi tärkeää, että kuva omasta ammattitaidosta muodostuisi realistiseksi. Siksi työntekijöiden on hyvä tietää, kuinka muut hänen työskentelynsä kokevat. Erityisen tärkeää tämä on sellaisessa työssä, jossa ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa toimia (esim. kasvatustyössä). Jokaisen olisi saatava selkoa omista sokeistakin kohdistaan. Tällaista informaatiota on vaikea saada, sillä ihmiset ovat usein haluttomia olemaan rehellisiä toisiaan kohtaan varsinkin jos he ovat esimies–alaisuhteissa. (Hersey & Blanchard 1998, 15.)

Schein (1987) painottaa, että oppiakseen tuntemaan itsensä henkilö tarvitsee toista henkilöä. Hänen mukaansa tarvitsemme työssämme enemmän tarkoituksellisia ja suunniteltuja palautteenantokäytäntöjä. Niiden kautta voimme saada palautetta, joka kohdistuu päämääriin, joita yritämme tavoitella. Tällaisen avun kautta voimme saada myös kosketuksen sokeisiin puoliin itsessämme. Yksilö ei voi saada tarkkaa palautetta sokeasta, tiedostamattomasta puolestaan ilman toisen henkilön halua paljastaa sitä asianomaiselle. (Joharin ikkunan kautta kuvattuna palaute tarjotaan omalta yksityiseltä alueelta vastaanottajan julkiselle.) Meidän on hyvä saada tietää, josko lähettämme itsestämme tiedostamattomia viestejä, jotka estävät pääsyämme tavoitteisiin. Palautteen voidaan ajatella olevan informaatiota edistymisestäämme tavoittelemaamme päämäärää kohti. Ilman toimintaan kohdistettua, tarkoituksellista palautetta pyrkimyksemme oppia kutistuvat yritykseen ja erehdykseen. Golemanin (1998) mukaan parhaisiin tuloksiin päästään, kun palautteen antajat kykenevät ottamaan vastaan myös palautetta omasta palautteestaan.

## 4.4 Erilaiset palautteet

### 4.4.1 Yhteisöllinen palaute:

Palautetta on mahdollista saada monessa muodossa ja monista erilaisista lähteistä. Kuten aiemmin on mainittu, tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä yhteisöllinen palaute. Erotuksena vertaispalautteesta se pitää sisällään sekä työtovereilta että esimieheltä saadun palautteen. Katzenbach ja Smith (1993, 144) painottavat, että myönteisen palautteen hyödyt ovat nähtävissä kaikilla hierarkiatarjoilla työskentelevien ihmisten parissa.

Palaute voi olla suullista tai kirjallista tai sitä voi itse kerätä reflektoimalla eri tilanteita. Palaute voi olla vapaamuotoista tai erityisiin tilanteisiin (esim. kehityskeskusteluihin) sidottua. Se voi myös olla kyselyinä tehtyä ja niistä tai erilaisista tietojärjestelmistä koottua. Puhutaan positiivisesta tai negatiivisesta palautteesta, korjaavasta tai kannustavasta palautteesta. (Ranki 1999, 95.)

Geddes ja Linneham (1996) huomioivat tutkimuksissaan, että positiivinen ja negatiivinen palaute mielletään usein toistensa vastakohtiksi. Tästä johtuen he tutkivat niiden olemusta toisistaan erillään. Tutkimuksen johtopäätöksenä positiivinen palaute voitiin jakaa kahteen ulottuvuuteen: ohjeistuksen ja kehuun suhteeseen sekä palautteen kohdistumiseen prosessia kohtaan tai tuotosta kohtaan. Ilmeni, ettei negatiivinen palaute ollut positiivisen vastakohta, vaan oma kompleksinen käsite omine ulottuvuuksineen, joita sillä oli positiivista enemmän. Näitä olivat palautteen tarkkuus tai epätarkkuus, rakentava tai hajottava kritiikki, selkeisiin tai epäselviin arvointistandardeihin vertaaminen sekä toimintaolosuhteet huomioiva tai huomiotta jättävä ulottuvuus. (Geddes & Linneham 1996, 331–339.) Itselleni heräsi kysymys, onko aiheellista eritellä erikseen positiivisen ja negatiivisen palautteen olemuksia. Eikö positiivisenkin palaute ole parempaa, jos se on tarkkaa, rakentavaa ja selkeisiin arviointistandardeihin perustuvaa sekä toimintaolosuhteet huomioivaa? Eikö negatiivistakin palautetta voida tarkastella ohjeistuksen ja tuomitsevuu-den suhteessa tai kohdistaa se joko prosessiin tai tuotokseen?

Geddes ym.(1996, 339) huomioivat myös, että negatiivinen palaute koetaan usein positiivisena, kun se on esitetty oikein. He esittävätkin kysymyksen, eikö tällöin ole harhaanjohtavaa kutsua tällaista palautetta negatiiviseksi, jos se vastaanottajan kannalta koetaan positiivisena ja saa aikaan positiivisen muutoksen. Yhdyn tutkijoiden käsitykseen negatiivisen palautteen käsitteen määrittelystä.

Huttusen (1999,14) mukaan negatiivinen palaute viittaakin aina sekä palautteen muotoon että seurauksiin. Positiivista palautetta voisi olla myös rakentava, negatiivisistakin asioista annettu palaute, joka aiheuttaa positiivisia

tunteita ja seurauksia vastaanottajassa. Omassa tutkimuspäiväkodissani henkilökunta ratkaisi asian nimittämällä palautteita korjaaviksi ja positiivisiksi niiden päämäärien mukaan.

*Reflektio: sisäistä palautetta omasta toiminnasta.* Schönin (1983) ajatusten voidaan katsoa olevan perusta sille kehitystyölle, jota eri aloilla on tehty reflektiivisen ammattikäytännön kehittämiseksi (Fook 2004). Hänen mukaansa reflektio on tilanteessa (in-action) tai tilanteen jälkeen (on-action) tapahtuvaa ajattelua. Kyse on ajattelun ja tekemisen välisestä suhteesta. Kun henkilö reflektoi toimintaansa hän selittää omaa intuitiivista ymmärrystään. (Schön 1983, 26.) Puhuessaan reaalitilanteesta reflektiosta Seibert (1996) tarkoittaa tilanteessa tapahtuvaa reflektiota. Käsillä olevaa kokemusta samanaikaisesti tarkkailemalla siinä huomioidaan uusia opittavia ilmiöitä, jolloin meneillään olevaa toimintaa voidaan reflektoinnin tuloksena muuttaa välittömästi. (Seibert 1996, 246–264.) Reaalitilanteen reflektion piiriin kuuluvat myös ihmisten väliset suhteet, työtä ja sen tekemistä estävien ja edistävien tekijöiden havainnointi sekä reflektioijan omat tunteet. Kyseisen reflektion perustana on myös organisaation tajuaminen kokonaisuutena, tapahtumien kontekstin tuntemus ja keskinäinen riippuvuus. Pelkkä oman itsen reflektointi ei riitä. (Ruohotie 2000). Tilanteessa tapahtuva reflektioprosessi voi olla myös tiedostamaton (Schön 1983, 26.)

Reflektio voidaan käsittää tutkivana vuoropuheluna itsen ja ympäristön välillä, jolloin teoretieto ja kokemustieto ovat aina läsnä samanaikaisesti (Ojanen 2000a, 102; 2000b, 71–73, 76–77). Tilanteiden reflektio kohdistuu teknisten taitojen tasolle. Itse kokemusten reflektio kohdistuu toimintojen tasolle, mutta kriittisellä reflektiolla pyritään vielä syvemmälle. Toimintaa tarkasteltaessa pyritään huomioimaan, missä määrin omien havainto-, ajattelu- ja tunneprosessien syysuhteet vaikuttavat toiminnan toteuttamisessa. Strategioiden tasolla henkilöllä on hallussaan useita toimintastrategioita, joita hän pyrkii kriittisesti tarkastelemaan ja sen pohjalta tietoisesti kehittämään. (Tiuraniemi 2002, 180–181.) Malisen (2000) käsite säröstä kuvaa reflektion aikaansaamaa tilaa osuvasti. Hänen mukaansa aikuisen oppijan tapaan ajatella ja tietää pitäisi saada syntymään särö. Särö, epäily, syntyy elämäkokemuksen ja ”ravistelevan” oppimiskokemuksen yhteentörmäyksessä ja herättää tarpeen oppia.

Reflektio voi Mezirowin (1991, 1998) mukaan kohdistua toiminnan sisältöön, prosessiin tai perusteisiin. Jos toimintaan ei sisälly reflektiota, se voi olla myös ajattelua edellyttävää, mutta ongelmaton, vaiheesta toiseen pysähtymättä etenevää toimintaa. Hän jakaa reflektiivisyyden kuuteen kategoriatasoon. Affektiivisen reflektiivisyyden avulla yksilö tulee tietoisemmaksi

omista tuntemuksistaan. Erottelevan reflektiivisyyden avulla hän havaitsee syy- ja seuraussuhteita toimissaan ja arvoja refleктоimalla hän tulee tietoiseksi omista arvoistaan. Käsitteellinen reflektiivisyys tarkoittaa käsitteiden käyttöön ja merkityksiin liittyvää ymmärrystä. Psykkinen reflektiivisyys sisältää tietoisuuden siitä, miten yksilö ajattelee ja päätelee. Teoreettisen reflektiivisyyden avulla on mahdollista korjata virheitä ja uskomuksia ongelmaratkaisutilanteessa. Kokoavasti voidaan sanoa, että Mezirow ymmärtää reflektiolla omien uskomusten tutkimista uuden toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen uudelleenarvioimiseksi. (Mezirow 1991, 6, 15; 1998, 22, 28–29, 36.) Ryhmän reflektiokyky on riippuvainen sen jäsenten reflektointikyvyistä.

Vaikka reflektiivisen käytännön prosessi pääpiirteissään toistuu samanlaisena, se voi vaihdella huomattavasti kokemuksiltaan, tuloksiltaan ja mielenkiinnon kohteiltaan riippuen siitä, mitä taustaoletuksia tunnustetaan. Useat kirjoittajat tekevätkin tämän vuoksi selvän eron reflektion ja kriittisen reflektion välillä. (Fook 2004.) Erityisesti Mezirow (1991) ja Brookfield (1995) ovat kehittäneet kasvatustieteen parissa kriittisen reflektion ajatusta.

Brookfieldin (1995, 8) mukaan huomion kiinnittäminen valtaan tekee reflektiosta kriittistä. Mezirow (1998, 28–30) puolestaan käsittää kriittisellä reflektiolla omien ennako-oletusten ja käsitysten kyseenalaistamista ja tutkimista. Sen avulla tutkitaan omien olettamusten ja uskomusten pätevyyttä. Näin reflektio ei hänen mukaansa kohdistu vain toimintaan, vaan myös taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, uskomuksiin, arvoihin ja olettamuksiin. Eksplikoinnin avulla uskomukset, arvot, olettamukset ja havainnot saatetaan tietoisuuteen. Emansipointi tarkoittaa henkilön sisäisten ja sosiaalisten pakkojen tutkimista ja niistä vapautumista. Empansipaation tapahduttua henkilö on valtautunut toimimaan uudella tavalla. Yhteistä kaikille reflektion määritelmille on ajattelun ja toiminnan toisiinsa kytkeminen sekä työskentelyn kriittiseen tarkasteluun kykeneminen, uskaltautuminen ja haluaminen. Reflektointiin liittyvät suureksi osaksi samat asiat kuin palautteen antamiseen. Siksi käsitänkin sen kyseisen henkilön omakohtaiseksi palautteen antamiseksi.

*Vertaispalaute: palautetta kollegalta.* Vertaispalaute tarkoittaa palautetta, jossa työtoverit sitoutuvat reflektiiviseen ja kriittiseen toistensa työskentelyn seuraamiseen ja antavat palautetta toisilleen sovittujen kriteereiden mukaan (ks. Falchikov 2001, 2; 1996). Vertaispalaute tarkoittaa siis palautetta, jonka antajana esimiehen sijasta toimii oma kollega. Hän voi seurata henkilön työskentelyä arjen eri tilanteissa.

Toiminnan jälkeiseen palautetilanteeseen ja siihen liittyvään tapahtuneen reflektointiin voi liittyä myös suoritusta seurannut yksi tai useampi kollega, jolloin reflektio saa sosiaalisen ulottuvuuden. Työntekijä saa välitöntä havaintoihin perustuvaa palautetta, jonka perusteella syntyy arvio suorituksen laadusta. Palautetta yhdessä jaettaessa, sitä tulkittaessa ja käsiteltäessä siihen yhdistyy yksilöiden ja ryhmän aikaisempaa tietoa, joka ”jalostaa” sen laatua. Tätä kautta tieto muuttuu arviointitiedoksi, joiden avulla voidaan päätyä yhteisiin johtopäätöksiin. (Järvinen ym. 2000, 232) Jos palaute jää vain toteamisen asteelle, se jää yksilöä koskevaksi ja yksilöstä lähteväksi yksittäiseksi käsitykseksi. Palautteen pohjalta syntyvä arviointi, keskustelu ja tulkinta muuttavat sekä toiminnan että itse tiedon yhteisölliseksi.

Berg, Admiraal ja Pilot (2003) tutkivat vertaispalautteen mahdollisuuksia kirjoitustaidon kehittämisessä Alankomaiden korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa. Seitsemää eri vertaispalautteen antamisen tapaa analysoidessaan he päätyivät seuraaviin johtopäätöksiin. Yhdistelmä kirjallisesta ja suullisesta palautteesta on hedelmällisempää kuin pelkkä kirjallinen palaute. Antaessaan suullisesti palautetta opiskelijat rikastivat kirjallista osuutta ja tekivät siihen selvittäviä kysymyksiä. Joskus he jopa muuttivat kirjallista arviota sen perusteella, mitä olivat saaneet keskustelun kuluessa tietää palautteen vastaanottajalta. Palauteryhmän ihannekoko olisi tutkimustulosten mukaan kolmesta neljään, jolloin mahdollistuu arvioiden keskinäinen vertailu. Kahden jäsenen ryhmässä on riski, ettei toinen osallistujista sitoudu tarpeeksi asiaan. Suullinen palaute tulee käsitellä kontaktituntien aikana, muuten on vaara, että se jää tekemättä.

Patri (2002) tutki vertaispalautteen mahdollisuuksia kiinalaisten yliopisto-opiskelijoiden suullisen ilmaisutaidon kehittämisessä. Tutkimus osoitti, että toveripalaute voi toimia yhtä tehokkaana arviointimuotona kuin opettajan antama palaute, edellyttäen että arviointikriteerit ovat selkeät. Tutkimuksen johopäätöksenä tutkija ehdotti opettajan arvioinnin täydentämistä toveripalautteella, jolloin opettaja voisi keskittyä esimerkiksi kehittämään opetustekniikoitaan. Kuitenkin hän painottaa – viitaten muihin tutkimuksiin – että opiskelijat tarvitsevat harjoitusta ja kokemusta taidon hyödyntämisessä. (Patri 2002, 125–126.)

Puhuttaessa 360 asteen palautteesta palautetta kerätään useista eri lähteistä. Tarkoituksena on saada palautetta sieltä, missä palautteen saajan toiminta parhaiten tunnetaan. Palautteen antajina voidaan käyttää omia kollegoita, alaisia, esimiehiä, asiakkaita ja yhteistyökumppaneita unohtamatta mahdollisuutta arvioida itse omaa työskentelyä. (Collings 2001; Juuti & Vuorela 2002, 59; Ranki 1999, 96–98.) Päivähoidon henkilöstön keskuudessa vertaispalautetta ei ole juurikaan hyödynnetty. Vasta aivan viime aikoina päivähoi-

don esimieskoulutusten yhteydessä on huomattu, että useasta eri lähteestä saatu palaute voi olla rikkaampaa kuin ainoastaan esimieheltä saatu palaute.

Pro gradu -tutkielmani (Venninen 2002) kohdistui palautteen mahdollisuuksiin päiväkodin työntekijän ammatillisen kasvun tukemisessa. Enemmistö työntekijöistä mainitsi pelkäävänsä antaa palautetta toisten tunteiden loukkaamisen pelossa tai henkilökohtaisuuksiin luisumisen pelossa. Myös palautteen antajan omat tunteet ja epäsuosioon joutuminen nousivat pelottavina asioina esiin. Pelättiin, ettei negatiivista palautetta annettaessa osata löytää oikeita sanoja ja näin saada vastapuolta ymmärtämään mistä on kyse. Kuitenkin vastaajat olivat halukkaita harjoittelemaan palautteen antamista, sillä he näkivät merkittävänä sen kautta saadun hyödyn. (Ks. myös Nilson 2003.)

Yksilöiden lisäksi työryhmät tarvitsevat palautetta sekä toiminnastaan että kyvystään tehdä yhteistyötä ja sovittaa oma tekemisensä muiden tekemisiin. Palaute ei ole kertasuoritus, vaan siihen on hyvä palata muutaman päivän jälkeen, kun asiaa on ehtinyt hieman tarkastella. Tutkimuksissa on todettu, että työryhmät yltyvät parhaimpiin tuloksiin, jos sen jäsenet saavat palautteen siitä, miten hyvin he yksilöinä ja ryhmänä ovat onnistuneet. (Ranki 1999, 98; Ruohotie & Honka 1999, 90–93.) Jos yksilöllinen suoritus palaute jätetään kokonaan antamatta, heikot työntekijät eivät paranna suoritustaan silloin, kun ryhmä kokonaisuutena pääsee tavoitteeseen. Jos puolestaan ryhmän suoritusta koskeva palaute jätetään antamatta, yksilötavoitteisiin yltyvät työntekijät eivät paranna suoritustaan huolimatta koko ryhmän heikosta tuloksesta. (Ruohotie & Honka 1999, 90–93.) Keyton (1998, 423) tuo esiin, että ryhmät tarvitsevat palautetta sekä suorittamastaan perustuksesta että siitä, miten hyvin sen jäsenet toimivat tiiminä yhdessä.

*Esimies-alaispalaute: palautetta kahden hierarkiatason välillä.* Esimiehen ja alaisen välinen palaute sisältää heidän erilaisesta hierarkkisesta asemastaan johtuen tilannetta hermistäviä piirteitä. Varsinkin sanattomasti välittyvien vihjeiden havaitseminen käy huomaamatta. Sen lisäksi heidän erilainen tilanteensa saattaa aiheuttaa havainto- ja motivaatioeroja, jotka johtavat eroihin selitysten tulkinnoissa. He saavat erilaista tietoa ympäristöstään, koska tarkkailevat sitä eri lähtökohdista. Esimies saattaa tarkkailla painotetusti vain alaisen käyttäytymistä eikä kiinnitä huomiota mahdollisiin tilannetekijöihin, jotka voivat rajoittaa alaisen toimintaa. Tilannetekijät ovat usein esimiehen muutettavissa, joten niistä johtuvat vaikeudet voivat johtua itse asiassa esimiehestä. Alainen puolestaan havaitsee helpommin ulkoisia rajoituksia. Epäonnistuessaan hän voi syyttää ulkoisia tekijöitä ja onnistuessaan korostaa omia avuja. Tulkintojen erilaisuus sekä palautteen sävy vaikuttavat myös siihen, miten alainen kokee esimieheltään saamansa palautteen. Kokemuksel-

la on oleellinen vaikutus myös siihen, uskaltautuuko tai välittääkö hän antaa esimiehelleen palautetta. (Ruohotie ym. 1999, 74, 99.)

Heikot työntekijät saavat yleensä vähemmän palautetta kuin hyvät, sillä esimiehet välttävät negatiivisen palautteen antamista. Esimiehet saattavat myös viivyttää tällaisen palautteen antamista tai antaa sen vääristyneessä muodossa niin, että se vaikuttaisi vähemmän negatiiviselta. (Ilgen, Fisher & Taylor 1979, 360; Larson 1984, 42–76; Ruohotie & Honka 1999, 95–97.) Romanan, Keskisen & Keskisen (2004, 15) tutkimuksessa ilmeni, että työntekijät kaipaisivat esimiehiltä jämäkämpää otetta ja palautteen antamista niille työntekijöille, jotka eivät hoida työtään riittävän hyvin.

Esimies- ja alaiskeskustelut ovat muovautuneet viimeisten vuosikymmenien aikana kulloinkin vallalla olevien johtamisteorioiden kautta. Johtamisessa ja yrityksessä tärkeiksi koettavat asiat pyritään siirtämään työntekijöiden sisäistämiksi kehityskeskusteluissa. (Ronthy-Östberg & Rosendahl 2000, 19.)

Käytän esimerkkinä Ronthy-Östbergin ja Rosendahlin (2000) kuvausta kehityskeskustelusta. He kuvaavat sitä niin yleisellä tasolla, että se sopii kaikkiin työyhteisöihin. Lisäksi heidän kuvauksensa yltyä niin syvälliselle tasolle, että se mahdollistaa reflektion, jopa kriittisen reflektion toteutumisen. Kehityskeskustelu on työntekijän ja hänen lähimmän esimiehensä välistä säännöllistä yhteydenpitoa ja hyvin valmisteltua keskustelua. Keskustelun tulee olla kehittävää vuoropuhelua, jossa keskustellaan työpaikan tehtävästä, yhteistyöstä työyhteisössä, työtehtävistä, esimies–alaisuhteista ja muista oleellisista asioista, jotka koskevat alaisen työtä. Se on tilaisuus keskustella häiriintymättä nykyisestä ja tulevasta työtilanteesta. Tärkeintä on, että kumpikin osapuoli pohtii etukäteen, mitä se haluaa keskustelulta ja että keskustelun alussa sovitaan keskustelun tavoitteista. (Ronthy-Östberg & Rosendahl 2000, 20, 94, 98, 105.)

Jokaisessa keskustelussa on sanaton tasonsa, rajaviiva sen välillä, mitä pidetään kohteliaana, hyväksyttynä ja sopivana ja sen välillä, mitä pidetään vaikeana, liian henkilökohtaisena tai jopa tabuna keskusteltavaksi. Tällaista rajaviivaa kutsutaan mukavuusrajaksi, koska sen alapuolella olevat aiheet ovat usein mukavia, mutta yläpuolella olevat varsin vaativia. Alapuolelle kuuluvia asioita ovat esimerkiksi logiikka-, asia-, koulutus- ja tosiasiat. Yläpuolelle kuuluvia asioita ovat asenteisiin, tunteisiin, arvoihin ja arvostuksiin liittyvät asiat. Mukavuusraja kuvaa sitä tasoa, jolla keskustelut muuttuvat syvällisiksi ja hankaliksi. Se vaihtelee keskustelukumppanien persoonallisuuden, heidän välistensä suhteiden ja kulttuuristen painotustensa mukaan. Kehittävä keskustelu yltyä myös yli mukavuusrajan. Silloin keskustelukumppanien täytyy ottaa riskejä, olla avoimia, panna itsensä likoon ja keskustella asioista, jotka olisi mukavinta jättää keskustelun ulkopuolelle ja joita mo-

net siksi välttelevätkin. Toisaalta mukavuusrajan ylittävät keskustelut ovat mielekkäämpiä. Juuri ne muuttavat ja kehittävät ihmistä. Tämän tason keskusteluissa ihmisellä on myös suurempi mahdollisuus löytää itsestään ja keskustelukumppanistaan kokonaan uusia puolia. Molempien täytyy uskaltaa rikkoo vanhat ajatusmallinsa. (Ronthy-Östberg & Rosendahl 2000, 115, 125)

Normaali työkeskustelu pysyttelee useimmiten mukavuusrajan alapuolella, kun taas kehityskeskustelu liikkuu sekä mukavuusrajan ala- että yläpuolella. On hedelmällistä, jos kumpikin osapuoli pystyy kertomaan toinen toiselleen ja samalla itselleen, mitä sai keskustelusta irti. Näin palaute auttaa kehittämään keskusteluita kerta kerralta paremmaksi. (Ronthy-Östberg & Rosendahl 2000, 115, 125)

Romana, Keskinen ja Keskinen (2004, 15) tuovat esiin tutkimuksessaan nousseen sijaisten tarpeen palautteeseen. Myös nämä odottavat palautetta työn sujumisesta. Pitkien sijaisuuksien loppuessa palautteen antaminen koetaan tärkeäksi, koska sen avulla sijainen voi kehittää omaa toimintaansa. Arkipäivän kiireessä palaute sijaisille yleensä unohtuu.

#### **4.4.2 Sanaton palaute: palautetta ilman puhetta**

Sanattomaan viestintään on alettu kiinnittää huomiota vasta 1960-luvulla. Sen toinen nimi, non-verbaalinen viestintä on suora käänös englannin kielestä, ja sillä tarkoitetaan kaikkea sellaista elävien olentojen välistä viestintää, joka ei suoranaisesti perustu mihinkään puhuttuun kieleen. Sanattomasta viestinnästä puhuttaessa voidaan käyttää myös ilmaisua kehon kieli. (Argyle 1975, 51; Pease 1985, 9.)

Sanaton viestintä on läsnä kaikessa kommunikaatiossa. Jokaisessa kielellisessäkin viestissä on mukana ei-kielellinen osuus. Sanatonta kommunikaatiota voidaan käyttää tukemaan ja korvaamaan kieltä sekä tunteita ja henkilökohtaisia asenteita. Keskustelussa ovat koko ajan mukana esimerkiksi eleet, ilmeet, kehon asennot ja liikkeet, katsekontaktit, äänen voimakkuus, äänen sävy, puhetempo, fyysinen läheisyys, mahdollinen kosketus, fyysinen ulkonäkö, pukeutuminen. (Keyton 1998, 33; Napier & Gernshenfeld 1999, 21; Toivonen & Kiviaho 1998, 136.)

Pelkästään ääntämistavalla tai yhdistelemällä ääntäminen katsekontaktiin, hymyyn tai eleeseen voidaan sanotulle antaa erityinen merkitys: huvittava, ivallinen, asiallinen. Näillä oheisviesteillä sanottu asetetaan tiettyyn kehyseen, joka ei ehkä pelkästä sanallisesta viestistä käy ilmi. Ne selkiyttävät ja tukevat sanallista viestintää. Monimutkaisia merkityksiä voidaan viestiä sanattomasti hyvin nopeasti. Yhden sanan sanomisen aikana voidaan esimer-



kiksi kasvonilmeillä viestiä useaa emotionaalista tilaa. Useimmat tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että verbaalisen viestinnän kanava on käytössä lähinnä informaation välittämisessä, kun taas ei-verbaalisella kanavalla välitetään asenteita. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2005, 222–224; Napier & Gernshenfeld 1999, 22; Pease 1985, 8; Toivonen & Kiviaho 1998, 137.)

Metaviesti on viesti viestistä, tulkintakoodi siitä, miten viesti on ymmärrettävä. Metaviesti on usein äänensävy, ele, kehon asento tai muu sanaton viesti. Koska metaviesti on viesti viestistä eli viesti siitä, millaisesta puheesta on kysymys, se on viesti ei-tietoiselle mielelle ja näin vaikeammin vastustettavissa ja torjuttavissa kuin asiaviesti. Metaviesti vaikuttaa enemmän myös siksi, että se tulee toiselta tasolta ja luo puitteet sille, miten asiaviestiä on tulkittava. Näin sanattomaan metaviestiin liittyy tekijöitä, jotka tekevät siitä tehokkaan tavan kommunikoida. (Keyton 1998, 36–37; Toivonen & Kiviaho 1998, 150.)

Riippumatta siitä, tarkastellaanko asiaa lajin vai yksilön kehityksen näkökulmasta, sanaton kommunikaatio on kehittynyt ennen sanallista viestintää. Ennen kieltä erilaiset ei-kielelliset signaalit, kuten läheisyyden, turvallisuuden, vaaran merkit, ovat olleet tärkeitä lajin säilymiselle. Lapsen kehityksen aikana vuorovaikutuksessa on pitkä ajanjakso ei-kielellistä aikaa. Vaikka aikuinen käyttääkin siinä kieltä, sanojen sisällön sijasta keskeinen merkitys on äänensävyillä ja puheen rytmityksellä. Merkitys syntyykin tilanneyhteydestä. Samalla tavoin kuin mikä tahansa kieli myös elekieli koostuu sanoista, lauseista ja välimerkeistä. Jokainen ele on kuin yksittäinen sana, ja sillä, kuten sanoillakin, saattaa olla useita eri merkityksiä. Sanan merkityksen voi täysin tajuta vain asettamalla sen oikeaan lauseyhteyteen muiden sanojen kanssa. Sanaton viestintä on monimutkainen prosessi, johon sisältyy suuri joukko inhimillisiä tekijöitä. (Pease 1985, 8, 12–13, 17; Toivonen & Kiviaho 1998, 137.)

Sanallinen ja sanaton viestintä kuuluvat yhteen ja vaikuttavat yhdessä. Niitä ei voi erottaa toisistaan. Sanallisen ja sanattoman viestinnän merkitys vaihtelee tilanteittain. Sanallisen viestinnän merkitys lisääntyy sitä mukaa, mitä enemmän sanoissa on informaatiota ja mitä älyllisempi tehtävä on kyseessä. Kun sanallinen ja sanaton viestintä ovat ristiriidassa, aikuiset nojaavat enemmän sanattomaan kanavaan. Silloin tulevat esiin myös ihmisten erilaiset tavat käsitellä ristiriitaista informaatiota. Monet empiiriset tutkimukset viittaavat siihen, että jokaisessa vuorovaikutustilanteessa otetaan kantaa yksilöiden keskinäisiin valtasuhteisiin, ja merkityksellisintä on kanssakäymisen positiivinen tai negatiivinen tunnesävy. Sosiaaliset perusasenteet, kuten valta ja alistuminen, välittyvät yleensä vain sanattoman viestinnän keinoin. (Helkama

ym. 2005, 211–213; Keyton 1998, 37–38; Toivonen & Kiviaho 1998, 157–158.)

Salminen (2001) mukaan sanaton viestintää ja sen merkitystä ei tiedoteta riittävästi johtamistyössä. Hän nostaa ilmeiden ja eleiden rinnalle teot, jotka ovat erittäin tehokas tapa viestiä. Jos teot ja puheet ovat ristiriidassa keskenään, tekojen kautta tapahtuva viestintä yleensä voittaa. Scheinin (1999) tapaan hän painottaa, että esimies viestii paljon asioita pelkästään silmä, mihin asioihin hän käyttää omaa aikaansa ja energiaansa. Tällaisia sanatomia viestejä on hyvin vaikea kumota puheen avulla. (Salminen 2001, 75–76; Schein 1999.) Toisin sanoen esimies jakaa palautetta teoillaan.

#### **4.4.3 Yksilöllinen palaute: tasomallin soveltaminen**

Ammatillisen tasomallin apu palautteen jakamiselle on sen tarjoama ammatillisten osa-alueiden tarkastelu erilaisten kehitystasojen mukaan ja mahdollisuus suunnata palaute niiden mukaisesti (Venninen 2005a, 290). Tässä yhteydessä on syytä painottaa asian tarkastelua prosessinomaisena ammatillisen kehittymisen jatkumona, joka vaihtelee yksilöiden välillä sekä ajallisesti että laadullisesti.

Vasta-alkajalle suunnattu palaute on pääpiirteissään yksisuuntaista ja asian tarkastelu kohdistuu suoraan tehtävään. Toiminnan suuntaa tarkistetaan. Palautteen antaja neuvoo paljon. Tällaista palautetta kaipaavat työntekijät, jotka tulevat uutena työyhteisöön ja haluaa päästä sisälle ”talon tapoihin”. Päiväkodissa ulkoilemaan lähettäessä työntekijälle sanotaan selkeästi ja yksisuuntaisesti, ketkä lapset tulee pukea, missä se tapahtuu, keitä muita on auttamassa ja ketkä aikuiset lähtevät ensin ulos vastaanottamaan lapsia toisten jäädessä sisälle. Palautetta jaettaessa keskitytään siihen, saivatko kaikki lapset vaatteet päälleen niin, ettei joitakin vaatteita unohtunut, miten tilanne kokonaisuutena sujui, miten työntekijä hoiti oman osuutensa, miten hän kysyi neuvoa, jos ei jotain tiennyt. (Venninen 2005a, 292.)

Ammatilliselle perustasolle sopiva palautetyyli sisältää paljon suoraa ohjausta, mutta myös enemmän yhteistä keskustelua. Edelliseen esimerkkiin voisi lisätä kyselyä työntekijän kokemuksista muissa päiväkodeissa tai perusteluja sille, miksi käytäntöön on päädytty. (Venninen 2005a, 292.)

Ammatillisen kypsyiden tasolle soveltuvaa palautteenantoa voidaan tarjota osoittamalla luottamusta työntekijälle antamalla hänen ottaa vastuuta tilanteista kokonaisuutena. Palautteenantaja voi pyytää ehdotuksia, kyseenalaistaa asioita tai esittää kriittisiäkin kommentteja omien havaintojensa perusteella. (Venninen 2005a, 292.)

Eksperttitasolle soveltuva delegoivaa palautetta sovelletaan silloin kun työntekijä ei tarvitse ohjausta. Palautteen antajan tulee hyväksyä – olipa hän esimies tai kollega – että vastapuoli on työnsä suhteen huippuosaaja. Palautteen antaja voi esittää kriittisiä näkökantoja ja olettaa, että saa hyviä perusteita siitä, miksi työntekijä on päätenyt johonkin ratkaisuun. Hän voi myös odottaa työntekijältä rohkeaa perusteltua palautetta koko työyhteisön toiminnasta. (Venninen 2005a.)

#### **4.4.4 Vastavuoroinen palaute: taitoa antaa ja vastaanottaa palautetta**

Nilsonin (2003) tutkimuksissa kävi ilmi, että korkeakouluopiskelijat pidättäytyivät palautteen antamisesta tovereilleen, koska kokivat, ettei heillä ollut siihen tarvittavaa taitoa (Nilson 2003, 2). Tehokkain palautteen muoto on kanssaihminen ilmaisema henkilökohtainen kuvaus toiminnasta. Ryhmässä jaettu rehellinen palaute voi toimia joko positiivisesti tai negatiivisesti. Se voi juurruttaa uskoa siihen, että tulee yksilönä ymmärretyksi ja lisätä siten läheisyyden ja luottamuksen tunnetta. Se voi myös lisätä puolustautumista sekä pidättyväisyyttä. (Napier & Gernshenfeld 1999, 35; ks. myös Keyton 1998, 416, 420.)

Toisen onnistumisen arvostaminen ja hänen kykyjensä ihaileminen vaatii vahvaa itsetuntoa. (Keltikangas-Järvinen 1994.) Ennen palautteen antamista tapahtunut oman tunnetilan tasaaminen ilmenee itse palautetilanteessa rauhallisuutena, kärsivällisyytenä ja kyynä kohdistaa huomio vastapuolen sanattomaankin reagointiin (Goleman 1998, 209; Jalava 2001, 107).

Palautteen vastaanottajan on mahdollista irrottautua puolustusasemista, jos hän luottaa palautteen antajan vilpittömyyteen ja hyväksyy, että tämä on ehkä huomannut palautteen saajan toiminnassa jotain korjattavaa (Ronthy-Östberg & Rosendahl 2000, 51–53; Ruohotie & Honka 1999, 90; Schein 1999, 130–131). Joskus luottamus puuttuu, ja jompikumpi osapuoli näkee toisen uhkana itselleen. Tehokas vuorovaikutus estyy, jos palautteen antajan tyyli on arvosteleva, liian neuvova tai tunteita vähättelevä. Palautteen vastaanottaja tuskin pitää siitä, jos hänen toimintaansa ryhdytään psykoanalysoimaan, hänelle pyritään luennoimaan tai ainakaan, jos häntä ryhdytään käskemään (Kansanen & Cannon 2004, 103, 122–125).

Painottaessaan palautteen antamista välittömästi toiminnan jälkeen Kansanen ja Cannon (2004, 120) jättävät huomioimatta, että joskus on hyvä ennen palautteen antamista tasoittaa oma tunnetila. Jopa ”yön yli nukkuminen” saattaa olla tehokas tapa ottaa etäisyyttä tapahtumaan. Yleensä painotetaan

kuitenkin, että vastaanottaja tarvitsee palautteen niin pian toiminnan jälkeen, että voi helposti yhdistää sen omaan suoritukseensa. (Keyton 1998, 415, 419; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 39, 42, 89, 115–116; Ronthy-Östberg & Rosendahl 2000, 51–53; Schein 1999, 134–140.) Saattaa olla, että palautteen saajakin tarvitsee aikaa käsitellä tunteitaan varsinkin, jos itsekin tietää pahasti epäonnistuneensa. Keskinen ja Virtanen (1999, 13) tuovatkin oleellisen asian esiin: Palautteen antamisen ajankohta on hyvä valita saajan mukaan.

Palautteen antajan tulee itse kantaa vastuu palautteestaan ja käyttää puheessaan minä- muotoa (Kansanen 2004, 163). Juutin ym. (2002, 124) mukaan suositeltava palautteen antamistapa on niin sanottu voileipämalli, jossa korjaava palaute on sijoitettu myönteisten lauseiden väliin. Jalava (2001, 110) puolestaan pitää parempana erottaa myönteinen ja kielteinen palaute toisistaan. On todettu, että samanlaisena annettu palaute vaikuttaa erilaisiin vastaanottajiin eri tavalla, esimerkiksi palautteen saajan luonteenpiirteillä ja sen antajan ominaisuuksilla on merkitystä. (Jalava 2001, 103; Koppinen ym. 1994, 39, 42, 89, 115–116; Ronthy-Östberg & Rosendahl 2000, 51–53; Ruohotie & Honka 1999, 88–90; Schein 1999, 134–140.)

Sekä positiivisen että negatiivisen palautteen antaminen kuvailevana ja konkreettisenä saa vastaanottajan uskomaan antajan rehellisyyteen (Goleman 1998, 209; Jacobs, Jacobs, Feldman & Cavior 1973, 222; Keyton 1998, 414–415). Mitä yleisemmällä tasolla palaute annetaan, sitä todennäköisemmin se ymmärretään väärin (Keskinen & Virtanen 1999, 12). Ammatillisen kehittämisen kannalta olisi tärkeää, ettei pidättäytyttäisi korjaavastakaan palautteesta, jos se on asiaankuuluvaa. Monet tutkijat (esim. Jalava 2001, 103; Koppinen ym. 1994, 42; Pirnes 2004, 163–164; Ruohotie & Honka 1999, 73) ovat todenneet, että työntekijät suhtautuvat ankaraan, mutta perusteltuun kritiikkiin myönteisesti. Tosin negatiivisen palautteen on todettu aiheuttavan vastaanottajassa kielteisiä tunnereaktioita, kuten viha, ahdistus, masennus, jotka koskiessaan tärkeitä asioita koetaan voimakkaampina. Palautteen antaminen on pitkällä tähtäimellä tunnereaktioineenkin vähemmän vaarallinen vaihtoehto kuin se, että ongelma jätetään avoimeksi ja käsittelemättä.

Palautetilannetta voi tehdä vastapuolelle helpommaksi antamalla korjaavaa palautetta yhdestä asiasta kerrallaan. Samoin erilaisten avointen kysymysten esittäminen saa vastaanottajan pohtimaan asiaa ja kokemaan, että voi itse vaikuttaa kehittymiseensä. (Jalava 2001, 107, 109; Kansanen & Cannon 2004, 107, 126.) Kritiikin yhteinen analysointi voi muuttaa valtataistelun kumppanuudeksi ja kohtaamiseksi. Olennaista on, miten vastaanottaja tulkitsee palautteen. (Ilgen ym. 1979, 351; Ronthy-Östberg & Rosendahl 2000, 51–53; Ruohotie & Honka 1999, 88–90.)

Liiallinen negatiivinen palaute voi kuitenkin tuhota luottamuksen omiin kykyihin, mikä tulisi ottaa huomioon varsinkin uusien työntekijöiden kohdalla (Jalava 2001, 107). Pelkkä neutraali kuvaus toiminnan herättämisestä vaikutuksista saattaa toimia tehokkaana palautteena sekä hyvästä että heikosta työsuorituksesta (Keskinen & Virtanen 1999, 12).

Palaute on tehokkainta silloin, kun se on saatu omasta pyynnöstä. Sekä esimiehen että työntekijän on mahdollista pyytää palautetta itselleen. Palautteen vastaanottajan aktiivisuus auttaa selventämään palautetta. (Kansanen & Cannon 2004, 162.) Nilsonin (2003, 2) toveripalautetta koskevissa tutkimuksissa palautteen antajilla oli vaikeuksia antaa konkreettista palautetta, jos palautepyyntöä ei yksilöity konkreettisesti. Jalava (2001) tuo esille jokaisen omat mahdollisuudet etsiä itse aktiivisesti palautetta ja ymmärtää esimiesten rajalliset mahdollisuudet jakaa konkreettista palautetta, jos nämä eivät näe työntekijää työssään. Mitä huonommin työntekijä ja hänen todellinen toimintansa tunnetaan, sitä enemmän palautteen sisältö lähtee antajasta, hänen tulkinnoistaan ja mielikuvistaan. (Jalava 2001, 110–111.) Itse lisäksi jokaisen omiin mahdollisuuksiin myös pyynnön omille kollegoille, jolloin henkilö ottaa itsekin vastuuta palautteen hankkimisesta monelta eri taholta. Palaute merkitsee yhden henkilön huomiota tietyllä hetkellä (Kansanen & Cannon 2004, 164).



## 5 Tutkimustehtävä ja ongelmat

Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia mahdollisuuksia yhteisöllisen palautteen avulla on lisätä työyhteisön jäsenten tietoisuutta omasta ammatillisesta osaamisestaan sekä sitä kautta kehittää mahdollisesti myös heidän ammatillista osaamistaan. Päiväkodin työntekijät ovat koulutuksestaan ja työkokemuksestaan johtuen erilaisilla ammatillisilla tasoilla, joten työyhteisössä on hyvä pyrkiä kehittämään ammatillista osaamista jokaisen yksilöllisistä lähtökohdista, mutta yhdessä muiden kanssa. Koko työyhteisöä koskeva toimintatutkimus tarjosi tähän mahdollisuuden. Jotta itse prosessin tutkiminen mahdollistui, valitsin yhden ammatilliseen osaamiseen liittyvän osa-alueen toimintatutkimuksen kautta tapahtuvan yhteisen kehittämisen kohteeksi. Kehitettävä osa-alue oli yhteisöllinen ammatillisen palautteen jakamisen taito. Näin yhdistimme sekä kehittämismenetelmän että kehittämisalueen.

Tutkimuksessani operoin yksilön, tiimin ja työyhteisön tasolla. Yksilön henkilökohtainen kehittyminen vaikuttaa voimakkaasti myös tiimin kehittämiseen. Tiimin toimintakulttuuri puolestaan vaikuttaa yksilön kehittämismahdollisuuksiin sekä yksittäisenä työntekijänä että osana tiimiä. Työyhteisön taso näyttäytyy tutkimuksessa lähinnä kuvaamassa prosessia koko työyhteisön tasolla. Tutkimustehtävä tarkentui seuraaviksi tutkimusongelmiksi:

- 1 Miten palautteen jakaminen muotoutuu kehittämishankkeen kuluessa?
  - 1.1 Miten eri tiimeissä jaetaan palautetta?
  - 1.2 Miten eri tiimit kehittyvät palautteen jakamisessa?
  - 1.3 Miten palautteen jakaminen vaihtelee osallistujien välillä?
- 2 Millaisia kokemuksia osallistujilla on palautteen harjoittelusta?
  - 2.1 Millaiset asiat edesauttavat harjoittelua?
  - 2.2 Millaiset asiat vaikeuttavat harjoittelua?
- 3 Miten osallistujat arvioivat palautteen vaikutusta ammatilliseen kehittämiseensä?
  - 3.1 Millainen merkitys palautteen saamisella on henkilön tietoisuudelle omasta ammatillisesta osaamisestaan?
  - 3.2 Millainen merkitys palautteen jakamisella on henkilöiden tietoisuudelle toistensa ammatillisesta osaamisesta?





## 6 Tutkimusmenetelmä

### 6.1 Tutkimuksen metodologiset ja menetelmälliset ratkaisut

Tässä luvussa perustelen tutkimukseni tiedonhankintaa koskevia ratkaisuja. Pyrin esittämään, miksi juuri toimintatutkimus on hyvä tapa sekä kehittää työtä että hankkia tietoa kentällä työskentelevien ihmisten kokemuksista ja käsityksistä uuden työskentelytavan kehittämiseksi.

#### 6.1.1 Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat

*Monta erilaista totuutta.* Tässäkään tutkimuksessa ei ole mahdollista löytää yhtä totuutta. Jokainen tutkimukseen osallistuja tulkitsee saamaansa palautetta omien sisäisten tuntemustensa pohjalta. Jokaisella on oma totuutensa, jonka muovaaminen yhtenäiseksi totuudeksi tekisi itse ilmiön moninaisuudelle vääryyttä. Palautteenannossa käsitystä omasta ja muiden ammatillisesta osaaamisesta pyritään kehittämään vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Palautetilanteissa ihminen on kokemuksineen, tunteineen ja ajatuksineen kokonaisvaltaisesti läsnä. Mitään edellä mainituista asioista ei voida jättää huomiotta.

Kun palautteenannon yhteydessä pohditaan havaitsemista yleensä, on oleellista sen taipumus tiedon valikointiin ja tulkintaan. Havaitseminen on tulkitsevaa, ihminen näkee ja kuulee havaitsemansa jonain. Havaintomme saavat merkityksen kytkettynä aiemmista kokemuksista saatuun oppiin ja sen pohjalta tehtyihin tulkintoihin. (Niiniluoto 1999, 135; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 99.) Kyseistä ajatusta pohtiessani havaitsin, kuinka oleellista on jokaisen tutkimukseeni osallistujan kokemusten hyväksyminen ja arvostaminen tasavertaisena. Palaute menettää merkityksensä, jos vastaanottaja painottaa sitä sen mukaan, mikä suhde hänellä on sen antajaan. Jotta palautetta voisi seurata antoisa dialogi, on osapuolten koettava olevansa tasa-arvoisia.

Uutta tietoa opitaan aina aikaisemman tiedon pohjalta. Oppija rakentaa tietopohjansa niiden merkitysten varaan, jotka hän kokemuksilleen antaa. (Tynjälä 1999, 51, 72.) Lähtiessämme yhdessä opiskelemaan ja harjoittelemaan uutta asiaa oli välttämätöntä huomioida osallistujien erilaiset lähtötasot ja kokemukset. Jotta mahdollisimman moni saatiin sitoutettua yhteiseen asiaan, oli pyrittävä luomaan kokemus tasa-arvoisuudesta ja kaikkien ajatusten hyväksyttävyydestä. Rauste-von Wright ym. (2003, 33, 41) painottavat, että oppimisen taustalla olevassa vuorovaikutuksessa painottuu oppijan oman

aktiivisuuden merkitys. Oppija oppii sen, mihin hän itse paneutuu ja minkä hän kokee merkitykselliseksi

*Vuorovaikutuksen merkitys.* Jaettuun ymmärrykseen päästään sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Palaute kehittyy hyödylliseksi vastavuoroisen dialogin avulla. Kasvatusalan työntekijät ovat yleensä omassa ammatissaan oppineet, ettei yhtä oikeaa ratkaisua (esim. kasvatustilanteisiin) ole aina löydetävissä.

Tieto sijaitsee ja kehittyy sosiaalisessa kontekstissa, jossa prosessiin osallistuvien henkilöiden sosiaaliset kokemukset ja vuorovaikutus edustavat erilaisia todellisuuksia (tieto paikallistuu ihmisten toimintoihin ja vuorovaikutuksiin). Tärkein todellisuutta ylläpitävä mekanismi on keskustelu, joka omalla olemuksellaan ylläpitää todellisuutta ja saattaa subjektiivisen ja objektiivisen jatkuvaan vuorovaikutukseen. Näin ihminen kykenee objektiivomaan ja yleistämään arjen kokemukset kielen avulla. (Berger & Luckmann 1994, 61–74, 147–149, 173–174; Juuti 2001, 31–32.)

Sosiokonstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tieto ei ole suoraan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan yksilön ja hänen sosiaalisen yhteisönsä rakentamaa. Sosiokonstruktivismi painottaakin oppimisessa uuden tiedon muotoutumista sosiaalisena toimintana. (Lave & Wenger 1991; Vygotsky 1978.) Yhdyn Isokorven (2003) määritelmään sosiokonstruktivismista tiedon rakentamisena ryhmässä yhteisesti prosessoimalla. Kun jokainen osallistuja esittelee omia käsityksiään ja ratkaisujaan, on mahdollista oppia toisilta kyseenalaistamalla omaa ajatteluaan, omia ennakkoletuksiaan ja itsestäänselvyyksiään sekä tunteitaan. (Isokorpi 2003, 24.)

Tutkimukseni teoreettinen tausta-ajattelu nousee edellä kuvatusta sosiokonstruktivistisesta viitekehystä, jossa henkilön oppimisen ja kehittymisen ymmärretään olevan sidoksissa ympäröivään kulttuuriin ja siinä oleviin ihmisiin. Sosiokonstruktivistinen ajattelu tulee esille esimerkiksi tutkimuksessa käytetyissä malleissa (Joharin ikkuna ja ammatillinen tasomalli), joiden molempien ilmentämä toiminta tarvitsee toteuttajakseen useamman kuin yhden ihmisen. Oppimisen lähtökohdaksi mielletään yksilöiden välinen vuorovaikutus, jossa tieto rakentuu yhteisesti keskustelemalla ja yhteisen toiminnan tuloksena (ks. Lave & Wenger 1991).

Jotta kuilua teoriaoppimisen ja todellisen elämän välillä voitaisiin kaventaa, oppimistehtävien tulisi liittyä autenttiseen toimintaan (Tynjälä 1999, 132). Tässä tutkimuksessa se toteutuu hyvin, sillä palautteen jakamisen harjoittelu oli läsnä kaikessa arkitoiminnassa. Työyhteisössä toteutettava toimintatutkimus mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä autenttisuuden.

*Kieli kontekstin ilmentäjänä.* Onnismaa (2005, 115–116) korostaa, ettei kielen avulla sosiaalista todellisuutta luotaessa ole yhdentekevää, millaista kieltä ja millaisia käsitteitä käytetään. Perinteinen asiantuntijakieli laimentaa puhe-tilanteen elävän puheen ja päätöksenteon, ja hallinnon kieli pyrkii neutraloimaan ihmisten elämään vaikuttavia asioita. Tärkeä voimavara ammatillisissa keskusteluissa on kieli, joka säilyttää arkisten puhe-tilanteiden yllätyksellisyyden ja näkökulmien vaihdon. Onnismaan ajatukset antavat pohjan kuvitella, miltä tuntuisi kuvata omia tunteitaan asiantuntijakielellä. Myös tunteet ovat voimakkaasti kulttuurisidonnaisia (Harre, Clarke & de Carlo 1985, 130).

Oman tutkimukseni aineistoa analysoidessani pohdin, millainen merkitys kielellisellä kompetenssilla on palautteen sanalliseen antamiseen. Kielellisesti taitava ja kielestä nauttiva henkilö kykenee kuvailemaan ajatuksensa, kokemuksensa ja näkemyksensä rikkaasti ja perustelemaan ne taitavasti. Hän kykenee myös osallistumaan keskusteluihin aktiivisesti, jolloin hän takaa paremman menestyksen esityksilleen. Harren ja Steamsin (1995, 147–149) mukaan sanat eivät ole asioiden ja kokemusten nimiä, vaan työkaluja, joilla ne välitetään eri henkilöille. Jokainen puhejakso on linkki vuorovaikutusjatkumossa. Puheenvuoro on useammin vastaus edellä sanottuun kuin henkilön itsenäinen ajatus. (Shotter 1993, 51–56, 58–63.)

Usein ei huomata, että johonkin tilanteeseen liittyvät vastakkaiset väittämät sisältävät vain osan totuudesta ja täydentävät siten toisiaan. Vastakohtien esiintyminen on tärkeää, koska se mahdollistaa ajattelun. (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton & Radley 1988, 10–17.) Korostamalla kielen merkitystä arjessa ja ratkaisujen etsimistä arjen ongelmiin Shotter (1993, 33–36) häivyttää rajaa tieteen ja arjen väliltä ja painottaa tiedon kontekstisidonnaisuutta.

Vuorovaikutuksessa toinen ihminen toimii toisen ihmisen kontekstina. Hän opastaa ja tarjoaa näin välineitä toisen ihmisen konstruointiprosessin etenemiseksi. Prosessissa on tulkinnalla oleellinen merkitys. On tärkeää, että tulkinta on myös vastapuolen ymmärrettävissä. (Glaserfeld 1995, 15.) Shotter (1993, 1–5) painottaa, että vastapuolen ymmärtäminen vuorovaikutuksessa on parhaimmillaankin vain osittaista. Toisen ääni nousee kuitenkin merkittäväksi tekijäksi oman toiminnan ohjauksen kannalta.

*Kontekstuaalisuus ja arki toimintatutkimuksessa.* Viime vuosina on painotettu asiantuntijuuden kontekstuaalista ja sosiaalista luonnetta (Eteläpelto 1997, 97). Kun tarkastellaan ammatillista kasvua kokonaisuutena, nousee keskeiseksi työyhteisö, jossa ammatillinen kasvu suurelta osin tapahtuu. Konteksti määrittelee ongelmat tai tavoitteet yhtä hyvin kuin hyväksyttävät ratkaisutkin (Rauste-von Wright ym. 2003, 54–55). Tämä tuo työyhteisöön elävyyttä,

vivahderikkautta ja mielenkiintoa, mutta myös vaativuutta ja haasteita. Riittävän turvallisessa oppimisympäristössä on mahdollista ottaa riskejä, kyseenalaistaa omaa ja toisten ajattelua ja herättää omakohtaisia kysymyksiä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 62, 65.)

Arjen kokemusten merkitys korostuu sosiaalisten konstruktivistien kanssa. Sosiaalistuessaan yhteisöön yksilöt ottavat haltuunsa maailman, jossa toiset elävät. Näin mahdollistuu myös muiden toiminnan ymmärtäminen (Berger & Luckmann 1994, 43–44, 61–74; Juuti 2001, 24, 27). Arkiajattelu arvoineen, sääntöineen ja mielipiteineen on kulttuurin tuote. Arkiajattelu on syntynyt aikaisempien kokemusten varaan ja on näin historiallinen tuote. (Billig 1991, 1–4, 38–39.)

Ammatillinen kehittyminen on kontekstisidonnaista myös itse ammatialaan liittyviin asioihin. Sitä ei voida tutkia erillään asiasisällöstä. Erilaiset sisällöt vaativat osin erilaisia tiedon käsittelyprosesseja. (Rauste-von Wright ym. 2003, 169.) Pragmatistisen totuusteorian mukaan tosia ovat uskomukset, jotka käytännössä osoittautuvat toimiviksi (Tynjälä 2004, 26). Palautetta annettaessa toimintaa kehitetään arjen toiminnan kautta. Toimintatutkimuksen kautta pyritään selvittämään hyvin käytännönläheisesti, auttaako toimintatavan muutos ammatillista kehittymistä. Tiedon voi omaksua, mutta taitoa ei voi oppia harjoittelematta.

## 6.1.2 Monimenetelmäinen tutkimus

Tutkimuksessani hankittiin aineistoa sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti. Kvantitatiivista tietoa hankittiin etupäässä selventämään ja jäsentämään kvalitatiivista aineistoa. Prosessin kuvauksessa kvantitatiivisen aineiston avulla oli mahdollisuus tuottaa visuaalinen kuva prosessista, mutta ei syitä niille asioille, jotka muutokset olisivat aiheuttaneet. Kvalitatiivinen aineisto liittyy määrälliset kuvaukset kontekstiin ja hankkeessa mukana olleiden henkilöiden subjektiivisiin käsityksiin asioista.

Vaikka laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vastakohtaisuutta on metodikirjallisuudessa aikaisemmin korostettu, viime vuosina suomalaisessakin metodikirjallisuudessa näiden vastakkainasettelusta on haluttu luopua (ks. Clarke 2004, 81; Creswell 2003, 211–212; Eskola & Suoranta 1999; Hirsjärvi & Hurme 2000; Töttö 1997, 2000). Kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset menetelmät eivät ole joko oikeita tai vääriä. Töttö (2000, 129) painottaakin, että tutkimusotteen valinnan tulee lähteä tutkimuskysymyksistä. Kysymyksenasettelun suhteen tutkimusotteeni on laadullinen, sillä etsin tietoa, joka pohjautuu osallistujien henkilökohtaisiin kokemuksiin.

Tämä tutkimus edustaa pääpiirteissään sekä luonteeltaan että lähestymistavaltaan kvalitatiivista tapaustutkimusta, jossa ei ole niinkään tärkeää itse tulos arvona, vaan suuntana, joka kuvaa prosessin etenemistä ja vaiheita (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 161). Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisten ja tilastollisten menetelmien erona ovat erilaiset oletukset objektiivisuudesta ja subjektiivisuudesta. (Eskola ym. 1999; Grönfors 1982.)

Tutkimuksessa voidaan yhdistää kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä, jolloin puhutaan monimenetelmäisestä tutkimuksesta (mixed methods) (Clarke 2004, 81; Creswell 2003, 211–212; Johnson & Christensen 2004, 410; Tashakkori & Teddlie 1998, 1). Molempia menetelmiä käytettäessä niitä voidaan painottaa eri tavoin sen mukaan, mitä tutkimus vaatii (Creswell 2003, 212).

Omassa tutkimuksessani alku- ja loppukyselyn avulla hankin kvantitatiivista aineistoa. Vastaavasti haastattelujen avulla sain kvalitatiivista aineistoa. Kuukausipalautteiden avulla hankin sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista aineistoa, samoin Joharin ikkunan kuvauksilla. Tällaisista tapauksista Johnson ja Christensen (2004, 415–419) käyttävät nimitystä mixed model research. Siinä tutkija yhdistää kvalitatiivista ja kvantitatiivista lähestymistapaa tutkimuskohteeseen, aineiston hankintaan ja analyysiin tai vaihtoehtoisesti vain johonkin niistä. Mixed method research tutkimuksessa tutkija systemaattisesti käyttää jompaakumpaa menetelmää tietyissä tutkimusvaiheissa.

Analyysivaiheessa aineistoa voidaan analysoida joko puhtaasti kvalitatiivisesti tai kvantitatiivisesti tai hyödyntää molempia tapoja (Johnson & Christensen 2004, 416). Omassa tutkimuksessani alku- ja loppukyselyt käsiteltiin kvantitatiivisesti, tosin niiden suhteen käsittelyssä ei aineiston pienuuden vuoksi toteutettu kvantitatiivisia menetelmiä syvemmin. Haastattelut analysoitiin puhtaasti kvalitatiivisesti. Kuukausiarvioissa laskettiin kvantitatiivisten arvojen mediaanit ja niiden muodoille etsittiin selitystä kvalitatiivisista kuukausipalautteiden osioista.

Monimenetelmäistä tutkimusmetodia käyttävät tutkijat voivat tuottaa tutkimuksestaan joko kaksi erillistä raporttia, kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen. He voivat myös integroida tulokset samaan tutkimukseen joko eri kappaleisiin tai yhdistää ne tulososioissa. Vaikeutena raportoinnissa ovat kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen raportoinnin erilaiset tyylit. Kvantitatiiviset ovat perinteisesti olleet persoonattomia ja muodollisia, kun taas kvalitatiiviset persoonallisempia ja epämuodollisempia. Näin monimenetelmäisen metodin käyttäjän haasteena on löytää tasapaino näiden kahden raportointitavan välillä. (Johnson & Christensen 2004, 427.) Itse päädyin tutkimuskysymyksiin

vastatessani yhdistämään kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset tulokset, sillä koin niiden tuottavan toisiaan täydentävää tietoa. Johnsonin ja Christensenin (2004, 428) mukaan raportointi koetaan myös haasteeksi lukijan kannalta, joka on yleensä tottunut käyttämään jompaakumpaa tyyliä ja siksi saattaa vierastaa tulosten kuvausta. He tuovat myös esiin, että monimenetelmäisen metodin käyttäjän tutkimuksesta tulee helposti pidempi kuin yhdessä tyyllissä pitäytyvän tutkijan kohdalla. Itse pyrin huomioimaan asian esimerkiksi käsittelemällä joitakin tuloksia yhteenvedon omaisesti vain työyhteisötasolla (esim. Joharin ikkuna) ja rajaamalla tutkimuksen selkeäksi kokonaisuudeksi.

Tutkijalle haasteellista on myös, että monimenetelmäisen metodin käyttö on vielä uutta ja vierasta. Tästä syystä varsinkin puhtaan kvantitatiivisen tai kvalitatiivisen tutkimuksen kannattajat saattavat suhtautua tutkimukseen varauksellisesti. (Johnson & Christensen 2004, 428.) Yhdyn omalta kohdaltani Johnsonin ja Christensenin (2004, 410) ajatukseen, että monimenetelmäisen metodin käyttäjät pitävät useiden eri perspektiivien, teorioiden ja tutkimusmetodien käyttöä tutkimuksellisenä vahvuutena. He uskovat, että monimenetelmäinen tutkimus voi tuottaa tutkimusta, joka on parempaa kuin kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen yksinään. Oman tutkimukseni kohdalla koen, että yhdistämällä kvalitatiivista ja kvantitatiivista aineistoa keskenään olen saanut kattavampia vastauksia ongelmiini kuin käyttämällä jompaakumpaa metodologia yksin. Monimenetelmäinen metodi perustuukin pragmatistiseen filosofiaan, jonka mukaan se, mikä osoittautuu toimivaksi, on oikein (Johnson & Christensen 2004, 52).

### **6.1.3 Toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä**

Toimintatutkimus on tutkimusta, jossa osallistujat yhteisesti sosiaalisissa tilanteissa pyrkivät parantamaan omia käytäntöjään ja niitä koskevaa ymmärrystään sekä tilanteita, joissa heidän käytäntönsä toteutuvat (Carr & Kemmis 1986, 162; Kuula 2001, 23). Kemmis ja Mc Taggart (1988, 5) esittävät, ettei tutkimusta voida nimittää toimintatutkimukseksi, jos se ei ole yhteistyöhön (collaborative) perustuvaa. Toimintatutkimus tähtää yksilöiden ja heidän yhteisöjensä kukoistukseen (Reason & Bradbury 2001, 1–2).

Kaikki toimintatutkimuksen tekijät eivät korosta prosessin yhteistoiminnallisuutta. Kemmis (1994) pitää yhteistoiminnallisuutta tai yksilökeskeisyyttä vedenjakajana eri koulukuntien välillä. Hän kutsuu omaa lähestymistapaansa osallistavaksi toimintatutkimukseksi (participatory action research). Kemmisin mukaan toimintatutkimus lähtee usein liikkeelle yhden ihmisen ideasta, mutta laajenee sitten suuremman ihmisjoukon yhteiseksi hankkeeksi.

(Kemmis & Wilkinson 1998.) Samalla tavoin yhteisöllisesti toimintatutkimuksen näkevät Stringer (1996, 15), Hart ja Bond (1995, 37–38) sekä Cunningham (1993, 4). Greenwood, Whyte ja Harkavy (1993, 176) esittävät, että tutkijan kontrolli voi vaihdella jatkumolla, jonka toisessa päässä tutkimuksen kulun kontrolli on kokonaan tutkijalla ja toisessa päässä kysymyksessä on osallistava toimintatutkimus. Kemmisiin viitaten voidaan tätäkin toimintatutkimusta nimittää lähestymistavaltaan osallistavaksi toimintatutkimukseksi.

Kokoavasti voidaan todeta, ettei toimintatutkimuksella ole yhtä yleisesti tunnettua ja hyväksyttyä määritelmää. Käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen ja tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin ovat ne piirteet, jotka yhdistävät eri toimintatutkimuksia. Yhdistävistä piirteistä huolimatta sovellettavat tai kehiteltävät teoriat, itse tutkimusten kohteet ja kysymysten asetelut voivat olla hyvinkin erilaisia (Kuula 2001, 10). Toimintatutkimus voidaan nähdä tavaksi lähestyä tutkimuskohdetta, jolloin toimintatutkimusta sovelletaan eri tavoin kohteen ominaisuuksista riippuen (Sava 1991, 57; Suojanen 1992, 31).

Toimintatutkimukseen kuuluu aina käytännön toiminnan kehittämistyön rinnalla jonkin asteinen toiminnan taustateorioihin perehtyminen sekä kokemusten systemaattinen kerääminen, analysoiminen ja raportointi (Suojanen 1992, 19). Tiedon kehittyessä jatkuvasti sitä on mahdollista ja hyödyllistä konstruoida yhdessä muiden kanssa. Tällaisia toimintaperiaatteita noudattaen toimintatutkimus muodostuu onnistuessaan osallistujien yhteiseksi oppimisprosessiksi. (Aaltola ja Syrjälä 1999, 15).

Suojanen (1992, 18) näkee toimintatutkimuksella kaksi pääsuuntausta sen mukaan, mihin sillä ensisijaisesti pyritään. Koulutuspainotteisessa toimintatutkimuksessa on keskeistä osallistujien kouluttautuminen itseään ja työskentelyään kriittisesti arvioiviksi toimijoiksi. Toisiaan kehittävät yhteistoiminnalliset ryhmät voivat toimia vertaisvalmennuksen periaatteella (peer coaching). Hankepainotteisessa toimintatutkimuksessa työyhteisöä kehitetään toimimaan tehokkaammin. Tässä tutkimuksessa on piirteitä molemmista vaihtoehdoista. Työntekijät pyrkivät valmentamaan toisiaan arjen työssä ja sen sekä koulutuksen kautta tavoitteena oli myös työskennellä ja toimia paremmin.

Toimintatutkimus käynnistetään yleensä tietyn käytännön ongelman ratkaisemiseksi, jolloin tutkimus on tilannekeskeistä ihmisten yhdessä toteuttamaa ongelmanratkaisua. Tässä tutkimuksessa toimintatutkimusta ja kehittämishanketta käytetään termeinä toistensa synonyymeinä. Carrin ja Kemmisin (1986) mukaan käytäntö voidaan kohdata teknisen, praktisen tai emansipatorisen toimintatutkimuksen muodossa. Tekninen toimintatutkimus käynnistetään usein ulkopuolisen tahon aloitteesta. Osallistujat voivat toimijoina ko-

keilla uusia menetelmiä, ja ulkopuoliset tutkijat voivat toimia heidän konsultteina tai kouluttajinaan. Tutkija myös kokoaa aineiston ja hoitaa raportoinnin. Praktisessa toimintatutkimuksessa tavoitteena on saada osallistujat tunnistamaan oma käytännön teoriansa sekä muotoilemaan ja suuntaamaan sitä uudelleen. (Carr & Kemmis 1986, 31–40, 202–204.) Emansipatorisessa ja kasvatuksellisessa toimintatutkimuksessa kasvatuskäytäntö nähdään yhteiskunnallisena toimintana, joka vaikuttaa vastapuolen myöhempään elämään. Sen vuoksi kasvattajien on pyrittävä parantamaan toimintaympäristöä kyseenalaistamalla sekä omia että työyhteisönsä vallitsevia toimintatapoja. Emansipatorisen toimintatutkimuksen ajatellaan lisäävän osallistujien valtaa vaikuttaa oman työnsä kehittymiseen, koska he itse osallisina ottavat vastuun käytäntöjen muuttamisesta ja omasta itsenäistymisestään. (Carr & Kemmis 1986, 203–204; Kuula 2001, 75; Seinä 1996, 28; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 33; Vesterinen 2002, 65–66.)

#### **6.1.4 Toimintatutkimus tässä työssä**

Tämä tutkimus sisältää piirteitä niin teknisestä, praktisesta kuin emansipatorisesta toimintatutkimuksesta (ks. Kemmis, Atweh & Weeks 1998, 27–39). Tekninen se on siksi, että tutkimus käynnistettiin omasta aloitteestani ja itse toimin henkilökunnan kouluttajana sekä tutkimuksen raportoijana. Konsultoin rooli väistyi toisen syklin aikana, kun henkilökunta alkoi voimaantua asiantuntemuksessaan ja osa siitä siirtyi emansipatorisen tutkimuksen tasolle. Praktisia piirteitä ovat osallistujien tiivis pyrkimys kehittää omaa työskentelyään ja tunnistaa siinä piileviä heikkouksia. Emansipatorisia piirteitä toimintatutkimukseen tuo se, että se tähtäsi osallistujien kykyyn kehittää omaa ja toistensa työtä palautteenannon avulla. Sitä kautta se tähtäsi koko työyhteisön laadun parantamiseen, johon viittasi myös osallistujien halu kantaa vastuuta omasta ja toisten kehittymisestä sekä koko tutkimuksen onnistumisesta. Samoin he kantoivat vastuuta kehittyneempien toimintatapojen siirtämisestä tulevaisuuden toimintaan.

Tutkimuksessa arvioitiin toimintaa sekä syklin kestäessä että sen lopussa. Grönforsin (1982, 145) mukaan toimintatutkimuksen etuna voidaan pitää, että tutkimus ja suunnittelu etenevät yhtä aikaa, jolloin tutkimuksen tuottama tulos, sovellus tai ratkaisumalli on heti ja vaihteittain arvioitavissa. Kemmis ja McTaggart (1988, 36) painottavat, että toimintatutkimuksen tavoitteena on yhtä aikaa parantaa sekä käytäntöjä että käytännön tietämystä.

Perustelen toimintatutkimuksen valintaa omassa tutkimuksessani sillä, että tähtäsimme tutkimuksen avulla muutokseen. Lähtökohtana tutkimuksessa-



ni oli, etteivät kaikki kokeneet muutosta tarpeelliseksi. Tutkimuksen alussa jouduimme keskustelemaan, kuuluuko päivähoidon ammatillisuuteen muiden työntekijöiden arvioiminen. Perinteiseen käytäntöön on kuulunut, että henkilökunta saa varsin vapaasti suunnitella ja toteuttaa oman lapsiryhmänsä toimintaa. On vaikeaa oppia refleктоimaan omaa työtään. Vielä vaativampaa niin taidon kuin rohkeudenkin puolesta on oppia ja uskaltautua arvioimaan työtoverien työtä. Seuraavissa lainauksissa kirjoittajat viittaavat haluttomuuteensa arvioida omia työtovereitaan.

*-En voi antaa numeroa, en arvostele työntekijöitä. Aika on mennyt ryhmän lapsiin. (Kuukausiarvio itselle: arvosana: ei nroa. Ajankohta tammi -03)*

*-Tuntuu että aikaa & voimavaroja palautteen antamiseen ei riitä. Edelleen olo on myös "elä ja anna toistenkin elää" – eli jokainen tekee työnsä tavallaan ja en näe tarvetta antaa palautetta.! (Syksyllä -03 aloittaneen työntekijän kuukausiarvio itselle: Arvosana 2. Ajankohta loka -03)*

Kiviniemi (1999, 63, 65) toteaa, että kehitettäessä työtä toimintatutkimuksen avulla pyritään hyödyntämään kokemusta ja aineiston keruun kautta saatua palautetta toiminnan muuttamiseksi yhä paremmaksi. Tältäkin osin toimintatutkimus oli sopiva metodi tutkia palautteenantoa. Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2000, 226–227) mukaan toimintatutkimukselle on ominaista useiden eri menetelmien käyttö aineistonkeruussa. Itse käytin omassa tutkimuksessani tiedon lähteinä yksilö- ja ryhmähaastatteluja, päiväkirjoja, erilaisia kirjallisia kuvauksia ja kuukausittaisia numeerisia sekä kirjallisia tove-riarviointeja.

*Toimintatutkimuksen syklit tilannejohtamismallia mukaillen.* Toimintatutkimusta hahmotellaan usein itsereflektiivisenä kehänä, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan. Ajatus on alkujaan Kurt Lewiniltä (1948, 205) ja sitä on kehitelty sittemmin eteenpäin useissa yhteyksissä (esim. Elliot 1991). Kun useita toimintatutkimuksen syklejä asetetaan peräkkäin, syntyy etenevä spiraali. Se kuvaa, kuinka toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektion ja uudelleensuunnittelun sykleinä.

Toimintatutkimuksen spiraalimalli on saanut myös kritiikkiä osakseen. Sitä on arvosteltu kaavamaisuudesta, ja sen on todettu joskus jopa kahlitsevan toimintatutkimuksen tekijää. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–37.) Carr ja Kemmis (1986, 42) toteavat, että malli reflektiivisen spiraalin tavoin etenevästä toimintatutkimuksesta pyrkiikin antamaan vain periaatteellisen yleiskuvan toiminnan etenemisestä. Todellisuudessa prosessi etenee koko ajan

niin, että eri vaiheet ovat toistensa lomassa. Syklimallia hän pitää lähinnä kuvauksena aloittelijoita varten. Toiseksi spiraalimallin heikkoudeksi on väitetty sen antamaa kuvaa toiminnasta progressiivisena, eteenpäin menevänä ja kehittyvänä. Todellisuudessa työyhteisön toiminnassa tapahtuu niin monenlaisia prosesseja, ettei niitä voi yhdistää yhteen ajassa etenevään spiraaliin. (Ks. Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999, 38.)

Omaan tutkimukseeni spiraalimalli sopi pääpiirteissään hyvin. Normaali toimintavuosi loi puitteet, joihin syklit luonnostaan sopivat. Ensimmäinen sykli kesti kevään 2003 ja päättyi toukokuun lopussa kesäkauden kestävään taukoon. Keväällä arvioimme kulunutta kautta ja teimme sen pohjalta suunnitelmia syksyä varten. Seuraava syklin syvällisempi tarkastelu tapahtui tammikuussa 2004, jolloin kuluneen kauden pohjalta suunnittelimme viimeisen syklin toteuttamista.

Tutkittavaa ilmiötä koskeva teoretisointi, tutkimusasetelma ja aineiston keruuta koskevat ratkaisut kehittyvät toimintatutkimuksessa vähitellen tutkimuksen etenemisen myötä. Siksi myös aineiston analyysia kannattaa tehdä jo kenttävaiheen aikana – analyysi antaa suuntaa tutkimuksen jatkolle tutkimustehtävän täsmentymisenä ja lisäaineiston keruun linjaamisena. (Vesterinen 2002, 71.) Tässäkin tutkimuksessa ilmiön teoretisointi tapahtui suurimmaksi osaksi tutkimuksen kuluessa, mikä toi mukanaan myös joitakin vaikeuksia. Kuukausittaiset palautearvioinnit olisi ollut helpompi muodostaa heti alkuun ammatillisen tasomallin muodostamaan nelivaiheiseen asteikkoon. Nyt jouduin siirtämään arvioinnit kehikkoon vasta tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimusprosessin ja tutkimustehtävän muuttuminen ja täsmentyminen edellyttävät, että myös aineistonkeruun tulee mukautua tutkimuksen aikana tapahtuviin muutoksiin. Tämän vuoksi ei toimintatutkimuksen aineistonkeruuta koskevia yksityiskohtaisia ratkaisuja tehdä etukäteen, vaan vasta tutkimusprosessin kuluessa. (Kiviniemi 1999, 74–76.) Tässä tutkimuksessa kuukausittaisten palautearvioiden lisäksi tapahtuvaa aineistonkeruuta tehtiin sen mukaan, missä asioissa kulloinkin kaipasin lisätietoa. Myös koulutus suunniteltiin sen mukaan, mitä asiaa osallistujat kulloinkin prosessoivat. Tutkimukseen sisältyviä koulutusiltoja olen kuvannut luvussa 6.2.2.

### **6.1.5 Toimintatutkija erilaisissa rooleissa**

Tutkijan ja osallistujien suhde vaihtelee toimintatutkimuksesta toiseen (McNiff & Whitehead 2006, 34). Toimintatutkimuksessa tutkija osallistuu ainakin jollain tasolla tutkittavan kohdeyhteisön elämään. Hän ei pyri säilyttämään välimatkaa eikä toimi vain ulkopuolisena tarkkailijana. (Grönfors 1982,

119; McNiff & Whitehead 2006, 29.) Tutkijan rooliin liittyvät ulkopoolisuuden ja sisäpuolella olemisen elementit. Tutkijan roolin dilemma yhtäältä tiedollisena auktoriteettina ja toisaalta tasavertaisena osallistujana on esiintynyt eri tavoin toistuvasti mukana toimintatutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa. (Kuula 2001, 25, 144.)

Oma roolini muodostui varsin pian osallistuvaksi toimintatutkijaksi. Koska koulutin kuukausittain henkilökuntaa ja pyrin auttamaan heitä käsitteellistämään erilaisia ilmiöitä, en katsonut alun perinkään voivani toimia pelkkänä fasilitaattorina. Tein tietoisien ratkaisun aktiivisesta roolista, jota myös työyhteisö minulta odotti. Sain spiraalimallin tarkasteluun apua ammatillisesta tasomallista. Sen avulla tarkastelimme esimerkiksi toiminnan kehittämisestä aiheutuvan vastuun siirtymistä tutkijalta henkilökunnalle. Kehityssyklien luonne noudatti pääpiirteissään ammatillisessa tasomallissa kuvattua kehitystä, jonka kuluessa itse toimijat ottavat yhä suuremman vastuun ammatillisesta kehittämisestään.

Ensimmäisen syklin aikana olin itse aktiivinen. Pyysin tuekseni ohjausryhmää ja selvitin sille, millaista yhteistyötä koin tarvitsevani, että kehittämishanke onnistuisi. Ehdotin myös, että ohjausryhmään (ks. luku 6.2.2) tulisi edustus jokaisesta tiimistä. Vein ohjausryhmän kokouksiin käsiteltäväksi niitä asioita, joita itse katsoin tarpeelliseksi, jotta kehittäminen pääsisi hyvin vauhtiin. Ohjausryhmän kokouksissa huolehdin kuitenkin, että kaikki osallistuivat keskusteluun. Kokoontumisen jälkeen kirjoitin sitä koskevan pöytäkirjan, jonka lähetin sähköpostin välityksellä koko henkilöstölle tiedoksi.

Ehdotin, että kuukausittaisen palautteen antamisen suullinen ja kirjallinen arviointi toteutettaisiin kuukauden viimeisessä tiimikokouksessa. Annoin selkeitä konkreettisia ohjeita itse palautteen antamisesta (liite 2) sekä sen arvioinnista (liite 4). Kävin koulutusilloissa läpi ammatilliset osaamisalueet, sillä katsoin ne tarpeelliseksi taustatiedoksi palautteen jakamiselle, jossa on kyse ammatillisen kehittymisen tukemisesta. Koulutusillan jälkeen kirjoitin siinä käsitellyistä asioista sekä sen kuluessa tehdyistä yhteisistä päätöksistä pöytäkirjan ja lähetin sen sähköpostilla kaikille tiedoksi. Aikaa myöten, kun henkilökunnan tietämys palautteen jakamisesta kasvoi ja kokemus tutkimukseen osallistumisesta rohkaisi heitä, siirryin itse syrjään. (Venninen 2005b, 203.) Omalla kohdallani tapahtui siis toisin päin kuin Poikosella (2003, 131) omassa tutkimuksessaan, jossa hän tutkimuksen edetessä otti aktiivisemman roolin.

Toisen syklin aikana työyhteisön jäsenet osallistuivat voimakkaammin tutkimuksen ja toiminnan suunnitteluun. Pidin uusille työntekijöille koulutusillan, jossa koulutin heidät palautteen antamiseen liittyviin tärkeimpiin asioihin. Tiimitoverit puolestaan perehdyttivät heidät siihen itse käytännössä.

Työntekijät asettivat itselleen ammatilliset tavoitteet, joista pyrkivät jakamaan toisilleen palautetta. Työyhteisön jäsenet suunnittelivat keskenään, miten saavat eliminoitua kiireen hallitsevan vaikutuksen toimintaansa ja palautteen jakamiseen. Minun roolinani tässä vaiheessa oli motivointi ja osallistuminen yhteiseen kehittämiseen. Olin myös apuna, kun asiantuntemustani tarvittiin.

Kolmannen kehityssyklin aikana vastuu kehittämisestä siirtyi voimakkaasti itseltäni pois. Osallistujat kantoivat aktiivisesti vastuuta palautetoiminnan kehittämisestä käytännön arkitoiminnassa. Tässä vaiheessa pyysin heitä kuvaamaan kirjallisesti ja visuaalisesti erilaisia käytäntöön liittyviä asioita käsittelemiemme teoriamallien avulla. Pysin edelleen motivoimaan heitä ja kannoin kokonaisvastuun itse kehittämishankkeesta. Tutkimusosuuden päättyessä kokoontuimme vielä kerran arvioimaan koko prosessia. Samalla henkilökunta suunnitteli uusien opittujen käytäntöjen liittämistä syksyllä päiväkodin normaaliin toimintaan. Seuraavana syksynä heidän voisi ajatella olleen toimintatutkimuksen toteuttajina ammatillisen osaamisen eksperttitasolla, jolloin tiimit kykenivät hoitamaan toimintansa kehittämisen kokonaan ilman minua.

Pidättäydyin osallistumasta tiimien keskinäisiin palavereihin siksi, ettei tutkimukseni vaatisi osallistujilta kohtuuttoman suurta ajallista panostusta, mutta myös, etten joutuisi liian läheisiin kosketuksiin eri henkilöiden kanssa ja menettäisi sitä kautta liiaksi objektiivisuuttani.

Toimintatutkijana toimin erilaisissa rooleissa, joita reflektoin kehittämishankkeen kuluessa. Tutkimuksen alullepanijana ja tiedollisena auktoriteettina koulutuksia toteuttaessani koin ulkopuolisuuden ja erillisyden roolin osaksi itseäni. Kaikissa toimintaa koskevissa päätöksissä ajattelin ratkaisujen vaikutuksia tutkimukselleni. Toisaalta tasaväkisenä päätösten toimeenpanijana, kuluneen toiminnan arvioijana ja tulevan toiminnan suunnittelijana pääsin lähelle osallistujia ja koin itseni yhdeksi heistä. Saman koulutusillan aikana toimin ensin ulkopuolisena kouluttajana, mutta jo kyseisen illan rentoutushetkellä koin voimakkaasti olevani yksi muiden joukossa. Jälleen, osallistujien antaessa koulutusillan päätteeksi itselleni palautetta sen toteuttamisesta koin itseni osallistujien auktoriteetin alaiseksi. He olivat asiantuntijoita sen suhteen, miten olin onnistunut kyseisen illan kouluttajana. Reflektoin omia tuntemuksiani saadessani suullista julkista palautetta jokaiselta osallistujalta. Haastatellessani osallistujia ja kuunnellessani heidän kokemuksiaan toimin tietynlaisessa välimaastossa, en ollut ulkopuolinen, mutta en myöskään osallinen.

Suojanen (1992, 50) korostaa tutkijan ammattitaidon merkitystä ja tutkittavan ilmiön tuntemusta toimintatutkimuksen onnistumiselle. Muuten tutki-

jan on vaikea havaita oleellisia ongelmia, asettaa osuvia tavoitteita tai tehdä luotettavia johtopäätöksiä.

Toimintatutkija pätevoityy käytännön kokemuksen kautta kenttätöitä tekemällä. Onnistunut toimintatutkimus sisältää aina tutkijan omaakin oppimista. Toimintatutkimus on myös tutkijalle oppimisprosessi, jossa tutkijan tietoisuus tutkittavasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä kasvaa koko tutkimuksen ajan (Kuula 2001). Kiviniemi (1999, 74–76) nimittää tätä eräänlaiseksi tutkijan konstruktiiiviseksi oppimisprosessiksi, jota hän nimittää ymmärryksen spiraaliksi. Tässä tutkimuksessa jouduin monissa tilanteissa toimimaan intuitioni johdattelemana ja onnistuin joskus paremmin, joskus huonommin. Kaikesta tutkimukseen liittyvästä olen kuitenkin oppinut runsaasti.

Tutkijan ja päiväkodinjohtajan erilaiset roolit on tiedostettava, eivätkä ne saa kilpailla keskenään, vaikka ovatkin joissain asioissa hyvin lähellä toisiaan. Juuti (1992) painottaa johtamisen perustuvan vuorovaikutukseen, jossa erilaiset näkökannat todellisuudesta kilpailevat keskenään. Johtaminen onkin usein eri näkökohtien sovittelua yhteisen todellisuuden löytämiseksi. (Juuti 1992, 138–139.) Pidän tärkeänä, että toimintatutkijan roolina on myös auttaa johtajaa säilyttämään mahdollisuutensa olla yksi joukosta, jolla on samanlainen lupa erehtyä ja oppia erehdyksistä kuin muillakin. Samalla tavoin tutkijan tehtävä on ”pakottaa” kaikkien ääni kuuluville.

## **6.2 Toimintatutkimuksen kontekstina päiväkotiyhteisö**

### **6.2.1 Tutkimuspäiväkodin valinta**

Tutkimuspäiväkodin valintaa varten lähetin kunnan kaikille 14 päiväkodille tiedustelun halukkuudesta osallistua palautteen antamista kehittävään toimintatutkimukseen. Neljä päiväkotia ilmaisi halukkuutensa. Kaksi niistä oli minulle entuudestaan tuttuja ja kolmannessa oli ollut lähiaikoina kehittämishanke. Kyseisen päiväkodin johtaja oli jo jonkin aikaa tuonut eri yhteyksissä esille tarvetta päiväkotinsa kehittämiseen. Tutkimuspäiväkoti sijaitsi eteläisessä ruuhka-Suomessa ja oli yksi kyseisen kunnan vanhimmissa ja suurimmista päiväkodeista. Kunnassa oli kaikkiaan kaksikymmentä päiväkotia, joista viisitoista kunnallista. Tutkimuksen aikaan kunnassa oli aloitettu kaikkia päiväkoteja koskeva laatuprojekti, jota henkilökunta toteutti rinnan kyseisen kehittämishankkeen kanssa.

Päiväkodissa toimi viisi lapsiryhmää, joista vastasi runsas kaksikymmentä aikuista eri ammattiryhmistä. Päiväkoti tarjosi myös iltahoitoa sitä tarvitseville perheille. Lapsiryhmän toiminnasta vapautettu päiväkodin johtaja (koodi-

nimi #) toimi kiinteässä yhteistyössä päiväkodin varajohtajan kanssa, joka tutkimuksessa esiintyy koodinimellä CAF. Kuhunkin lapsiryhmään kuuluva henkilökunta on kuvailtu esittäessä kyseistä tiimiä koskevat tulokset.

## **6.2.2 Ohjausryhmän kokoukset ja työyhteisön yhteiset koulutusillat**

Varsinaisena suunnittelu- ja tutkimuskumppaninani toimi päiväkodin henkilöstöstä muodostettu kuusihenkinen ohjausryhmä, johon myös kyseisen päiväkodin johtaja kuului. Osallistujat edustivat jokaista päiväkodin kasvatukseen liittyvää ammattiryhmää. Ohjausryhmän rooliksi muodostui toimia tutkijan ohjausapuna sekä erilaisten asioiden testajana ja kehittäjänä. He olivat sitoutuneet kirjoittamaan henkilökohtaista päiväkirjaa ja kuvasivat tutkimuksen aluksi kirjallisesti käsityksiään päiväkodin toimintakulttuurista (ks. luku 6.2.3). Sen kanssa viimeistelin esimerkiksi palautearviointiohjeistuksen. Työntekijöillä oli mahdollisuus kysyä heiltä tarkennuksia erilaisiin asioihin, sillä itse en ollut paikalla kuin harvoin. Ohjausryhmän jäsenet toivat myös käsiteltäväksi asioita, joita oli syytä selvittää.

Uuden taidon harjoittelu tarvitsee tuekseen teoretietoa. Koska palautteen jakamisen kehittämiseen osallistui koko työyhteisö, oli tärkeää, että kaikki pääsivät osallisiksi myös sitä varten järjestettävistä koulutuksista. Halusin myös omalta osaltani vaikuttaa siihen, että työyhteisön yhteisöllisyys voimistuisi. Käytännöllisintä oli toteuttaa molemmat asiat yhteisten iltakoulutusten muodossa. Ensimmäisellä yhteisellä tapaamiskerrallamme ennen kehittämishankkeen varsinaista aloittamista esitin, että järjestäisin työyhteisölle joka kuukausi kaksituntisen iltakoulutuksen, johon kaikki suostuivat. Suunnittelin iltakoulutuksen perusrungon ja esittelin sen ohjausryhmäläisille ennen ensimmäistä koulutusta. He katsoivat suunnitelman sellaisenaan toimivaksi.

Koulutusillat aloitettiin noin tunnin mittaisella teoriaosuudella. Sen aikana pyrin käsittelemään teoriaa niin, että se saisi mahdollisimman paljon liittymäkohtia osallistujien käytännön työhön. Sen jälkeen siirryimme piiriin rentoutushetkelle, jonka aikana kaikki osallistujat hieroivat vuorotellen toistensa hartioita kahden musiikkikappaleen ajan. Tästä muodostui heti kaikkien odottama, päättyneen työpäivän ja sitä seuranneen koulutuksen jälkeinen samana toistuva yhteinen rituaali. Aluksi valitsin itse musiikkikappaleet. Ensimmäisen syklin jälkeen ehdotin, että tutustuakseen toisiinsa paremmin osallistujat vuorotellen valitsisivat haluamansa musiikkikappaleet. Niin tehtiin ja tunnelma tiivistyi.

Rentoutuksen jälkeen teimme palautteen jakamiseen liittyviä draamaharjoituksia tai keskustelimme kulloinkin mieltä askarruttavista kysymyksistä. Lopuksi jokainen osallistuja antoi vuorollaan minulle suullista palautetta koulutuksen onnistumisesta. Ensimmäisillä kerroilla käytettiin tukena paperille koottuja ajatuksia, mutta pian asia hoitui luonnollisesti ilman etukäteisvalmistautumista. Koulutusilloissa käsittelemämme aiheet tuodaan esille luvussa 6.3 (kuvio 6).

Toisen syklin kuluessa osallistujat ehdottivat, että osa iltakoulutuksista toteutettaisiin kahdessa osassa päiväkoulutuksena. He olivat kokeneet, että varsinkin lasten vanhempien kanssa käytävien kasvatuskeskusteluiden aikaan olo oli paljosta iltatyöstä johtuen usein väsynyt. Sovimme, että joka toinen koulutus tapahtuisi illalla ja joka toinen päivällä kahdessa ryhmässä. Loppuarvioinnissa osallistujat toivat ilmi, että molemmat toteuttamistavat puolsivat paikkaansa ja rikastivat toisiaan. Osa koulutusaiheista oli sellaisia, että niiden käsittelyä voitiin syventää kun osallistujia oli vähemmän. Tällaisia olivat esimerkiksi työntekijöiden elämäнкаaren vaikutuksia tai tiimirooleja koskevat koulutukset.

### **6.2.3 Päiväkotiyhteisön kuvaus kehittämishankkeeseen lähdeittäessä**

Tutkimuksen ohjausryhmän jäsenet kuvasivat päiväkotiaan kirjallisesti tutkimuksen aluksi. Kuvausten mukaan työyhteisön jäsenet ovat tietoisia yhteisistä päämääristä, toimintakäytäntöjä uudistettiin jatkuvasti, ja keskustelut niin oman ryhmän kuin koko talon henkilökunnan kesken olivat säännöllisiä ja niihin osallistuivat kaikki.

*Päiväkodin työntekijät kokevat olevansa päivähoidon ammattilaisia, joiden näkemyksiä yhteiset koulutukset ovat lähentäneet. He kokevat nykyään puhuvansa samaa kieltä ja kykenevänsä siksi tiimityöskentelyyn. Tukea – joko sanallista tai sanantonta – saa suurimmalta osalta työtovereista. (AAG, HDJ.)*

Johtajaan suhtautuminen oli osin kaksitahoista. Hänen avoimuuttaan ja innostustaan kiitettiin, samoin tasapuolisuutta kaikkia kohtaan. Toisaalta hänen impulsiivisuutensa hämmensi ja aiheutti joissain työntekijöissä epäluuloa.

*Nykyään jokainen asettuu samalle viivalle (JBH). Johtaja antaa positiivista palautetta ja tarvittaessa ”seisoo” työntekijänsä tukena (AAG, HDJ).*

*Palautteen antoa johtajalle saatetaan pelätä enemmän persoonasta johtuvien piirteiden kuin auktoriteetin vuoksi (CAF).*

Jonkin verran yhteisössä esiintyi piilotoimintaa yhdessä sovittuja periaatteita vastaan. Muutama henkilö arvosteli varsin avoimesti johtajan työskentelyä ja toi esiin tämän aikaisempia virheitä, joita oli jo aikaisemmin työnohjauksessa käsitelty. Kollegiaalisuus on kehittynyt vuosien saatossa, mutta epäluulo myös työtovereita kohtaan ilmenee.

*Jokainen osasto puuhasteli omissa oloissaan, mielellään ovet suljettuna. Pikku hiljaa omaa reviiä on laajennettu ja alettu puhumaan yhteisistä lapsista ja yhteisestä päiväkodista. (CAF.)*

*Keskustelurakenteita ei aiemmin ollut ja ongelmia puitiin ns. tupakkatauoilla (#).*

*On puhuttu, etteivät yksityisasiat saa näkyä työpaikalla, mutta toisaalta pyydetään kertomaan avoimesti esim. väsymyksen aiheuttaja. Koetaan, että omista heikkouksista on vaikea puhua ja onnistumisistakin tulee vältelyä tai ainakin katsottua kelle niistä kertoo. (AAG, JBH.)*

Viime vuodet taloa oli rasittanut henkilökunnan vaihtuvuus esimerkiksi äitiyslomien ja opintovapaiden vuoksi. Vaihtuvat työntekijät teettivät runsaasti lisätöitä vakituiselle henkilökunnalle. Vaihtuvuudenkin vuoksi työyhteisössä oli jouduttu pohtimaan kunkin työntekijän osaamista.

*Työntekijöiden katsotaan arvostavan hyvän ammattitaidon omaavaa, mielellään myös jonkin erityistaidon hallitsevaa joustavaa ja tiimityötaitoista työntekijää. Johtajan koetaan arvostavan tiimityöhön kykenevää, joustavaa ja hyvin sitoutunutta työntekijää, joka on aidosti kiinnostunut asioista. (AAG, JBH.)*

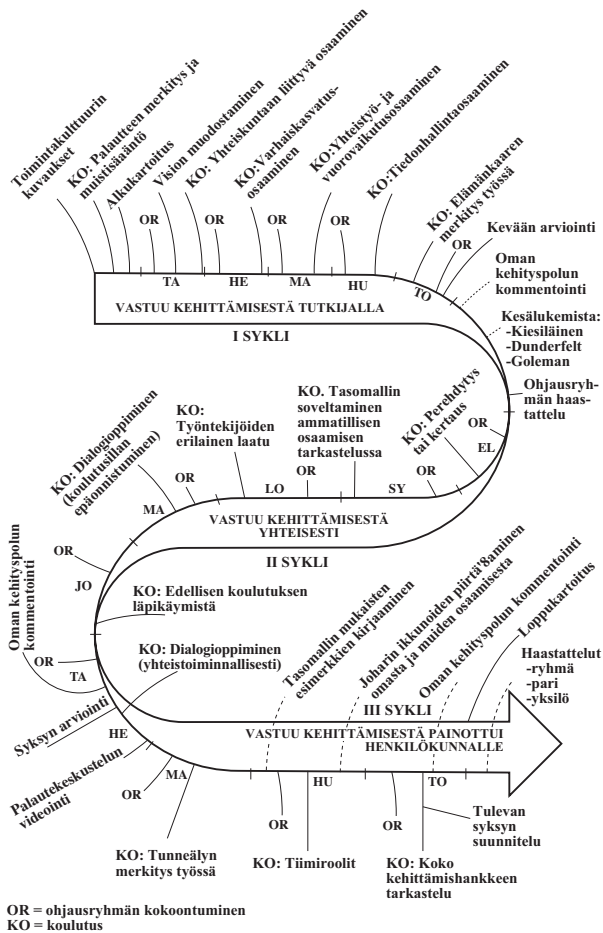
*Työn laatuun on aina kiinnitetty huomiota, mutta varsinkin viime vuosina siihen on pyritty panostamaan (HDJ).*

Tutkijan kuva työyhteisöstä oli, että siinä jaettiin tietoa enemmän kuin mistä kaikki jaksoivat kiinnostua. Tietoa jaettiin erilaisissa yhteisissä kokouksissa, ilmoitustaulut olivat erittäin hyvin hoidetut ja ajan tasalla pidetyt, kansioissa oli tietoa koottuna erilaisia tapauksia varten (kriisikansio, perehdyttämiskansio jne.). Yhteisiä arvoja ja visioita käsiteltiin talon iltakokouksissa yhteistoiminnallisesti.



### 6.3 Tutkimuksen kulku ja ajoitus

Tutkimusaineiston keruu alkoi vuoden 2003 alussa ja päättyi toukokuussa 2004. Tutkimuksen kulku tapahtui toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan, kolmen kehityssyklin kautta. Aineistoa litteroitiin ja koodattiin osin lomittain sen keruun kanssa. Näin saatiin myös materiaalia seuraavan kehityssyklin suunnittelulle. Seuraavassa kuviossa (kuvio 6) on kuvattu tutkimuksen kulku ja sen aikana tapahtuneet interventiot.



Kuvin 6. Tutkimuksen kulku

Ennen tutkimuksen aloittamista olin saanut tutkimusluvan, tehnyt tutkimussuunnitelman ja valinnut tutkimuspäiväkodin. Ennen vuodenvaihdetta toteutin myös tutkimusta koskevan informaatio- ja koulutusillan henkilökunnalle. Ohjausryhmä valittiin ja tutkimuksen aluksi suoritettiin alkukysely jokaiselle osallistujalle (liite 10). Ohjausryhmäläiset kirjoittivat kuvauksen päiväkodin toimintakulttuurista, jonka esittelin edellisessä luvussa. He sitoutuivat myös kirjoittamaan säännöllisesti päiväkirjaa ajatuksistaan ja kokemuksistaan hankkeen aikana.

Tutkimuksen alussa muodostimme yhteisen vision (liite 1), joka toimi yhteisenä päämääränämme. Palautteen jakamista varten muodostin osallistujille kirjallisuuden avulla muistisäännön (liite 2). Laadin ohjausryhmän avustuksella arviointiohjeistuksen (liite 4), jonka mukaan työntekijät kykenivät arvioimaan toistensa palautteen antamista ja vastaanottamista.

Kevään aikana koulutusilloissa käsiteltiin päiväkotityössä tarvittavat ammatilliset osaamisalueet. Koulutusiltojen välillä kokoontui ohjausryhmä, joka käsiteli myös koulutukseen liittyviä asioita. Kuukausittaiset palautearviointit suoritettiin jokaisen kuukauden viimeisissä tiimipalavereissa.

Ensimmäisen syklin päätteeksi seitsemän työntekijän työsuhteet päättyivät. Kesällä kehittämishankkeen suhteen pidettiin taukoa, sillä pois jääneiden henkilöiden lisäksi suuri osa työntekijöistä oli jatkuvasti lomalla. Tässä vaiheessa haastattelin ohjausryhmäläiset ensimmäisen kerran.

Toisen syklin aluksi elokuun ja syyskuun aikana tulivat uudet sijaiset, joille pidettiin perehdytyskoulutus. Se toimi samalla kertauksena vanhoille työntekijöille. Koulutukset toteutettiin vuorokuukausin joko iltakoulutuksina tai päiväkouluksina. Ne käsitelivät aiheita, joiden avulla pyrittiin kehittämään tiimien vuorovaikutuksellista kykyä toimia tehokkaasti.

Toisen ja kolmannen syklin vaihteessa olevassa koulutusillassa arvioitiin siihen mennessä tapahtunutta toimintaa ja suunniteltiin viimeistä sykliä. Kolmannen syklin aikana osallistajat kuvasivat erilaisia asioita ammatillista tasomallia ja Joharin ikkunamallia hyväksi käyttäen. Tutkimuksen lopussa suoritettiin koko kehittämishanketta koskeva arviointi ja osallistajat täyttivät loppukyselyn, joka sisälsi samat kysymykset kuin tutkimuksen aluksi suoritettu alkukysely. Haastattelin myös työntekijöitä yksittäin, pareittain ja ryhmänä.

## 6.4 Tutkimuksessa käytetyt aineistonhankintamenetelmät

Kehitysprosessin kuvaamista varten aineistoa hankittiin eri tavoin. Osa tiedon hankinnasta tapahtui perinteisin tavoin päiväkirjojen ja haastattelujen kautta.

Niiden avulla oli tarkoitus kerätä vapaamuotoisesti kvalitatiivista tietoa sel-  
laisista asioista, jotka olivat jollakin tavalla koskettaneet osallistujia ja saa-  
neet heidät pohtimaan palautteeseen tai sen kehittämiseen liittyviä erilaisia  
asioita. Vapaamuotoisuus takasi kyseisen henkilön aktiivisen roolin itse kir-  
joitustilanteessa. Hän itse päätti, mitä asioita haluaa tuoda esille ja kuinka  
laajasti. (Ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 66.) Osa tiedonhankinta-  
menetelmistä oli suunniteltu tuottamaan tietoa siitä, miten käyttökelpoisiksi  
työvälineiksi kaksi teorianmallia tutkimuksen aikana osoittautuivat. Tutkimuk-  
seen liittyvä aineistonhankinta tapahtui prosessin kuluessa eri tavoin. Ainoas-  
taan alku- ja loppukyselyn sekä kuukausittaiset palautearviointit toteutin en-  
nakkosuunnitelman mukaan. Kaikki muu tiedon hankinta noudatti kulloista-  
kin tarvetta ja sen eri muotoja kehiteltiin yhdessä.

#### **6.4.1 Kuukausilomake kehittymisen jatkumoa kuvaamassa**

Eniten käytetyksi tiedonhankintamenetelmäksi ja samalla työvälineeksi muo-  
dostui kuukausittaisen palautteenannon arviointikaavake (liite 4). Sen avulla  
pyrimme keräämään tietoa palautteen jakamisen kehittymisestä ajallisesti.

Työntekijät jakoivat toisilleen kuukauden kuluessa suullisesti ammatillis-  
ta palautetta ja keskittyivät siinä varsinkin oman tiimensä jäseniin. Palautteen  
annossa he käyttivät työvälineenään koulutusillassa käsiteltyä ja kaikille jaet-  
tua yhteistä ohjeistusta. Olin itse koonnut ohjeet palautetta käsittelevästä kir-  
jallisuudesta, joka suurimmaksi osaksi muodostui johtamiskirjallisuudesta.  
Tarvitsin tutkimustani varten säännöllistä ja jatkuvaa tietoa siitä, miten pa-  
lautteen antaminen yksilöittäin kehittyi. Tämän vuoksi halusin työntekijöiden  
arvioivan toistensa palautteenantoa kuukausittain sekä numeerisesti että kir-  
jallisesti, mistä syystä oli välttämätöntä muodostaa yhteiset kriteerit arvioin-  
nille. Laadimme palautteen annolle ja vastaanottamiselle yhteiset ohjeet ja  
arvosteluasteikon 1–5 (+, - ja ½ käytössä), jonka mukaan arviointi tuli suorit-  
taa (liite 2). Numeraalinen arvio oli perusteltava sanallisesti ja käytävä läpi  
vastaanottajan kanssa. Samassa yhteydessä ja samojen ohjeiden mukaan ar-  
vioitiin myös omaa onnistumista palautteen jakamisessa. Arvostelukriteerien  
alhaisin arvosana oli yksi, joka kuvasi heikkoa palautteen antamista ja vas-  
taanottamista. Korkein arvosana oli viisi, joka kuvasi erittäin taitavaa kykyä  
antaa ja vastaanottaa palautetta. Näin arviointikriteerit pohjautuivat vaatimus-  
tasoltaan nouseviin tavoitteisiin.

Olin voinut myös antaa osallistujille ainoastaan numeraalisen asteikon,  
jota he oman käsityksensä mukaan soveltaisivat, ja myöhemmin jaotella arvi-  
ot niin, että gaussin käyrän mukaan valtaosa arvioista sijoittuisi asteikon kes-

kivälille. Sen jälkeen olisin voinut jakaa arviot osaamismallin neljälle eri tasolle. Koin parempana yhdessä osallistujien kanssa muodostaa yhteiset sovellusohjeet. Näin tavoitteet hyvälle arvioille olivat jatkuvasti jokaisen tarkasteltavissa.

#### **6.4.2. Päiväkirjat henkilökohtaisten tuntemusten esittäjinä**

Ohjausryhmään kuuluvat kuusi henkilöä sitoutuivat pitämään päiväkirjaa tutkimuksen kuluessa. Tarkoituksemme oli näin saada tietoa niistä henkilökohtaisista tuntemuksista ja kokemuksista, joita kehittämisprosessi herätti. Koska päiväkirja on kirjoitettu yleensä tapahtuman välittömässä ajallisessa läheisyydessä, se voi tuoda esiin tehokkaasti henkilöiden mielialoja ja kaiken henkilökohtaisimpia ajatuksia (Bogdan & Biklen 1992, 133).

Keskusteltuamme asiasta päätimme, että jokainen voi pitää päiväkirjaa oman tyylinsä mukaan, mitään yhteisiä aiheita ei tarvitsisi käsitellä. Ainoa pyyntöni oli, että kirjoitukset liittyisivät jollakin tavalla palautteeseen ja kehitysprosessiin. Ensimmäisen syklin ajan päiväkirjaa pidettiin säännöllisesti päivittäin muutamaa lyhyttä katkosta lukuun ottamatta. Kesätaun jälkeen päiväkirjaa täytettiin erilaisissa jaksoissa. Muutamaan otteeseen ohjausryhmäläiset lukivat lyhyitä otteita muulle henkilökunnalle kirjoittamistaan tuntemuksistaan, jotta turhaa salamyhkäisyyden tuntua vältettäisiin.

#### **6.4.3 Teemahaastattelut prosessin selvittäjinä**

Haastattelua voidaan käyttää täydentämään muita menetelmiä (Kerlinger & Lee 2000, 702–703). Haastattelussa on mahdollisuus selvittää epäselviksi jääneitä asioita, mutta sitä toteutettaessa on muistettava ihmisten taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2004, 35). Haastattelu sopii tutkimuksiin, joissa tutkitaan pientä määrää ihmisiä ja tutkimusaiheesta saatujen merkitysten syvyys on keskeistä (Gillham 2000, 1–2, 9–11). Ryhmähaastattelussa tulisi olla tarpeeksi henkilöitä, jotta erilaisia mielipiteitä syntyisi, mutta ryhmän tulisi olla kyllin pieni, jotta sitä voitaisiin hallita (Kerlinger & Lee 2000, 700).

Teemahaastatteluiden avulla tarkoituksenani oli muodostaa kollegiaalisen keskustelun kautta kuvaa kehitysprosessista kokonaisuutena. Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua siksi, että yksi haastattelun näkökulma, haastattelun aihepiirit eli teemat ovat kaikille samat. Haastattelijalla pyrkii selvittämään, miten haastateltavilla jonkin asian

suhteen merkitykset rakentuvat. Haastattelutilanteeseen voidaan soveltaa yhteisrakentamisen käsitettä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 48–49) viittaavat tässä yhteydessä haastateltavan ja haastattelijan suhteeseen. Omissa ryhmähaastatteluissani yhteisrakentaminen toteutui merkittävämmiin haastateltavien kesken. Merkityksellistä on esittää avoimia kysymyksiä, joihin ei voi vastata yhdellä sanalla. Haastattelussa tutkijalla on kyselyyn verrattuna mahdollisuus huomioida myös nonverbaali viestintä, kontrolloida ympäristö ja kysymysten esittämisjärjestys. (Bailey 1994, 189, 213; Kerlinger & Lee 2000, 695–696.)

Ohjausryhmäläiset olivat sitoutuneet toimimaan erilaisten tiedonkeruuta-  
pojen informantteina. Siksi haastattelujen aloittaminen heistä oli luontevaa. Ensimmäisen syklin päättyessä suoritin ryhmähaastattelun ohjausryhmän jäsenille etukäteen laatimiini teemoihin tukeutuen. Olin koonnut teemat kuukausiarvioinneissa ja erilaisissa tapaamisissa esiin tulleiden aiheiden perusteella. Aiempi tutkimuskirjallisuus ohjasi myös osaltaan ajatuksiani. Olin antanut osallistujalle etukäteen teemalistan, jotta he voisivat pohtia kysymyksiä ennen haastattelua. Olin painottanut myös, että he voivat tuoda haastattelussa esiin mitä tahansa oleellisina pitämiään asioita, vaikka niitä ei listassa olisi mainittukaan. Olin kuitenkin pyytänyt, että he eivät keskustelisi asiasta keskenään, koska olin ensisijaisesti kiinnostunut kunkin yksilöllisistä tulkinnoista. Seuraavassa esittelen pääteemat. Täydelliset teemalistat ovat liitteissä kuusi.

Työpaikkakulttuurin merkitys

Palautteen taustatekijät

Palautetilanteessa vaikuttavat seikat

Ammatillisen tietoisuuden muutokset

Kolmannen syklin päätyttyä haastattelin ohjausryhmän toiseen kertaan. Opimispäiväkirjoihin ja aikaisempaan haastatteluun sekä kuukausiarvioihin perehdyttyäni pyrin etsimään haastattelun teemoja sen mukaan, mitkä asiat olivat jääneet itselleni epäselviksi tai joihin halusin varmennusta. Etsin vastausta kysymällä haastatteluissa seuraavia asioita:

Missä koet kehittyneesi eniten?  
Mihin asioihin tulee vielä panostaa?  
Päiväkodin erityispiirteet palautteen suhteen?  
Ovatko jotkin ajatukset muuttuneet tutkimuksen kuluessa?  
Missä asiassa on kehitytty koko työyhteisön tasolla voimakkaimmin?  
Jos palautetta lähdetäisiin harjoittelemaan uudessa päiväkodissa, mitä asioita haluaisit painottaa?  
Oma rooli ohjausryhmäläisenä?  
Palautteen jakamisen muistisääntö ja sen merkitys?  
Palautearviointi ja sen vaikeudet?  
Joharin ikkunan merkitys?

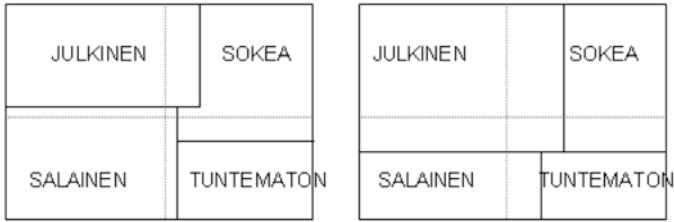
Ohjausryhmäläisten lisäksi haastattelin yksittäisiä henkilöitä tutkimuksen päätyttyä sekä pareittain että yksilöinä. Pareittain haastattelin kahta henkilöä (EEG ja FEG), sillä halusin selvittää kyseisen ryhmän toimintakulttuuria ja sitä kautta niitä asioita, jotka olivat osaltaan vaikuttamassa ryhmän keskivertoa nopeampaan kehittymiseen. Toiset kaksi henkilöä (OF ja UG) pyysin haastateltaviksi, koska he olivat aloittaneet työsuhteensa muita myöhemmin ja tulleet mukaan keskeneräiseen projektiin. Lisäksi haastattelin yhtä työntekijää (IDJ), koska en saanut riittävästi tietoa kyseisen ryhmän keskimääräistä heikommasta menestymisestä. Näiden henkilöiden haastatteluiden teemat pohjautuivat suurimmaksi osaksi edellisiin teemoihin, mutta sisälsivät myös joitakin lisäselvitystä antavia kysymyksiä. Pääpiirteittäin haastattelut sujuivat sen mukaan, mistä haastateltavat katsoivat tarpeellisiksi puhua. Seuraavia asioita käsittelin jokaisen kanssa:

Odotukset kehittämishankkeelta?  
Minkä koit vaikeimmaksi, entä helpoksi?  
Mikä oli kehittäväintä?  
Oma vahvuus palautteen annossa?  
Mitä haluat kehittää seuraavaksi?  
Onko jokin uusista taidoistasi siirtynyt työn ulkopuolelle?  
Onko sillä merkitystä, että tietää toisen työntekijän ammatilliset tavoitteet?  
Miten koko työyhteisö on kokonaisuutena edennyt?  
Vaihtuuko työparisi syksyllä ja jos, miten se vaikuttaa?  
Erot tienneissä?  
Jos palautetta lähdetäisiin harjoittelemaan uudessa päiväkodissa, mitä haluaisit painottaa?  
Kokemukset muistisäännöstä ja palautearviointista?  
Joharin ikkuna  
Tilannejohtamisen tasot  
Johtajan osallistuminen  
Muuta  
Jatko syksyllä?

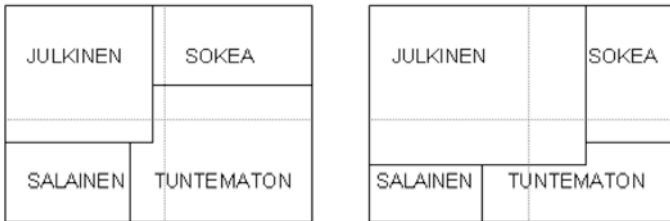
#### 6.4.4 Visuaaliset kuvaukset muutoksen hahmottajina

Henkilökunnan koulutusillassa olimme käsitelleet Joharin ikkunan eri ulottuuksia. Olimme tarkastelleet sen avulla palautteen antamisen merkitystä oman ammatillisen osaamisen tiedostamiselle. Olin kertonut työntekijöille myös, että käytän kyseistä mallia tutkimukseni teoria- ja tulososuudessa. Huhtikuun 2004 koulutusillan päätteeksi pyysin henkilökuntaa kuvaamaan Joharin ikkunan avulla sitä, kuinka tietoisia he itse kokevat olevansa omasta sekä toistensa ammatillisesta osaamisesta.

Olin piirtänyt valmiiksi ikkunoiden raamit. Tehtäväpohjana oli kaksi A4 ruutuarkkia, joista toinen käsitteli omaa ja toinen muiden osaamista. Kummallekin arkille oli piirretty kaksi 400 ruutua sisältävää neliötä. Kumpikin neliö oli edelleen katkoviivalla jaettu neljään sata pikkuruutua sisältävään neliöön, joiden reunoiille oli kirjattu osa-alueiden nimet: julkinen, sokea, salainen ja tuntematon.



Joharin ikkunan osa-alueet: Oman osaaminen



Joharin ikkunan osa-alueet: Muiden osaaminen

**Kuvio 7.** Erilaisia mahdollisuuksia Joharin ikkunakuvauksista

Ohjeena oli ajatella lähtötilannetta näin jälkikäteen, kun henkilö on tietoinen niistä omaan ammatilliseen osaamiseen liittyvistä asioista, joista on palautteen avulla mahdollisesti saanut lisätietoa tai jotka ovat saadun palautteen vuoksi sekoittaneet ajatuksia. Lähtötilanne tuli piirtää kuvioon värittämällä kunkin alueen kokoa kuvaavat ruudut. Alueiden muodolla ei ollut väliä, oleellista oli kullekin alueelle valittu ruutujen määrä. Kaikki 400 ruutua tuli kuitenkin käyttää, jotta alku- ja lopputilanteita voitaisiin verrata keskenään. Edellisen kuvion viereen tuli piirtää nykytilanne samasta asiasta.

Samat alueet tuli kuvata myös toiselle paperille, mutta koskien oman tietoisuuden muutoksia muiden työntekijöiden ammatillisen osaamisen kohdalla. Jokainen työntekijä piirsi siis yhteensä neljä Joharin ikkunaa:

- 1 a) Joharin ikkunan osa-alueet oman osaamisen kohdalla tutkimuksen alussa
- 1 b) Joharin ikkunan osa-alueet oman osaamisen kohdalla tutkimuksen lopussa
- 2 a) Joharin ikkunan osa-alueet muiden osaamisen kohdalla tutkimuksen alussa



## 2 b) Joharin ikkunan osa-alueet muiden osaamisen kohdalla tutkimuksen lopussa

Pyysin henkilökuntaa suorittamaan tehtävän huhtikuisen koulutusillan päätteeksi. Tehtävä oli työläs ja paneutumista vaativa. Sen suorittaminen vei aikaa enemmän kuin olin ajatellut siihen tarvittavan ja unohdin pyytää henkilökunnalta sanalliset perustelut esimerkkeineen ikkunoiden osa-alueiden koolle ja muutoksille, jotta kuvaus saisi tuekseen konkretiaa. Jouduin palaamaan asiaan sähköpostin välityksellä seuraavalla viikolla, jolloin annoin lisätehtävän heille kotitöiksi.

Vastauksia kyselyyn sain 19 kappaletta. Saatuani vastaukset kokosin yhteenvedon ensin koko henkilöstön osalta yksilöittäin ja myöhemmin ryhmitäin. Tulosten esittelyyn on liitetty lainauksia perusteluista sekä joistakin haastatteluista tai oppimispäiväkirjoista, jotka liittyvät käsiteltävään asiaan.

### 6.4.5 Kirjalliset kuvaukset tilanteista kertojina

Tutkimuksen kuluessa pyysin jokaista yksittäin kuvaamaan kirjallisesti käsityksiään erilaisista asioista. Näiden kuvausten avulla pyrin huolehtimaan, että työntekijöiden omat itseään ja kehitystään koskevat käsitykset tulevat tutkimuksessa esille. Angellin (1945, 178) mukaan tällaisen materiaalin keräämisen tavoitteena on saada yksilöityä tietoa siitä, miten sosiaaliset tilanteet näyttäytyvät toimijoille ja millaisia merkityksiä erilaisilla asioilla on osallistujille. Kaikista kuvaustyypeistä on poimittu autenttisia otteita tulosten esittelyn yhteyteen. Seuraavassa luettelen lyhyesti erilaiset kuvaukset:

Ohjausryhmäläiset kuvasivat heti tutkimuksen aluksi käsityksiään päiväkotinsa kulttuurista. Jokaisen syklin päätteeksi kukin työntekijä sai oman henkilökohtaisen kehityspolkunsa, johon pyysin heitä kirjallisesti kuvaamaan mahdollisia syitä polun muodolle. Koulutusilloissa tarkastelimme ammatillisen kehittymisen eri tasoja tilannejohtamistasojen avulla. Pyysin kolmannen syklin aikana jokaista yksittäin kirjaamaan konkreettisia esimerkkejä erilaisista tilanteista, joissa kokevat palautteenannon osapuolien toimineen tietyllä ammatillisella tasolla.

### 6.4.6 Alku- ja loppukyselyt tietoisuuden ilmentäjinä

Tutkimuksen alussa ja lopussa henkilökunta vastasi nimettömänä suljettuun lomakekyselyyn omasta ammatillisesta osaamisestaan ja sen tiedostamisesta

varhaiskasvatuksen eri osaamisalueilla (liite 10). Olin laatinut kyselyn ennen projektin aloittamista, sillä halusin saada tietoa mahdollisimman varhaisesta vaiheesta lähtien. Ensimmäiset kysymysten osiot käsittelivät kunkin henkilön ammatillisen osaamisen tason tiedostamista eri osa-alueilla. Viisiportainen skaala lähti vaihtoehdosta ”ei käsitystä kyseisen osa-alueen osaamisesta” ja päättyi vaihtoehtoon ”erinomainen käsitys”. Toisessa osiossa kysyttiin itse osaamisen tasoa, joka pyydettiin merkitsemään kunkin osa-alueen kohdalla arvosanalla yhdestä viiteen tai jos ei osaa lainkaan arvioida omaa osaamistaan, merkitsemään kyseisen osa-alueen kohdalle nollan. Kolmannessa osiossa kysyttiin sitä tahoja, jolta saatuihin viesteihin käsitys omasta osaamisesta voimakkaimmin perustuu. Vaihtoehdot koskivat omia kokemuksia, mututuntumaa, työtovereiden tai esimiehen palautetta, työn ulkopuolista palautetta tai opintoja ja ammattikirjallisuutta, jotka pyydettiin laittamaan tärkeysjärjestykseen.

Lisäaineistona tutkimuksessa olivat tutkijan oma oppimispäiväkirja, ohjausryhmän kokousmuistiot sekä koulutusiltojen muistiot, jotka lähetettiin jokaiselle osallistujalle sähköpostin välityksellä.

## 6.5 Aineiston tarkastelu kvalitatiivisesti

Menetelmät muodostavat tärkeän osan tarkastelua, koska ne toimivat välineinä, joiden avulla tietoa kerätään, ja muodostavat näin keskeisen osan tutkimusprosessia. Käytetyn menetelmän tulee vastata tutkimuksen tietoteoreettisia päämääriä. (Ks. Eisenhart & Howe 1992, 657–663.)

Tutkimusongelmien luonne vaatii työntekijöiden omien kokemusten esille nostamista, jota myös toimintatutkimuksen perusajatus painottaa. Analyysini pohjana olen käyttänyt työntekijöiden omia käytännön arjen kuvauksia. Aineistonkeruumenetelmiä kuvatessani olen tuonut esiin, millaista tietoa milläkin menetelmällä pyrittiin hankkimaan. Työntekijät ovat myös itse arvioineet menetelmien toimivuutta.

Olen pohjannut tutkimusaiheeni valinnan aikaisemmalle tutkimukselle, joka on osaltaan tuonut esille, että palautteen antaminen on taito, jota on harjoiteltava käytännössä. Olin työskennellyt pitkään päiväkodissa ja ymmärsin ne arvot, joihin kunnallisella varhaiskasvatuksella pyritään. Olin myös tietoinen tutkimuksen aikana käydystä arvokeskusteluillasta ja sen aikana käydyistä keskusteluista, vaikka itse olinkin estynyt osallistumaan kyseiseen iltaan. Minulle esiteltiin illan keskustelunaiheet ja päätökset, joihin pystyin hyvin yhtymään. Lisäksi suoritimme tutkimuksen alussa skenaario- ja visiotyöskentelyn, joiden avulla rakensimme yhteisen vision tutkimushankkeellemme.

Johdonmukaisena pyrkimyksenäni on ollut tuottaa helposti ymmärrettävää tietoa, sillä kanssani tutkimusta suorittamassa oli tavallisia päivähoidon työntekijöitä, joilla ei ollut tieteellistä koulutusta.

Vaikka kvalitatiivisen tutkimuksen analyysitapoja on jaoteltu eri tavoin ja yksityiskohtaisesti, toimintatutkijan vastuulla on valita tutkimukseensa sopivin analyysitapa. Hän käyttää tarvittaessa useampaa analyysitapaa limittäin tai toisiaan täydentäen. (Hirsjärvi ym. 2004, 156.) Aineistolähtöinen lähestymistapa soveltuu toimintatutkimukseen silloin, kun tarkoituksena on työkäytäntöjen taustalla vaikuttavien, joskus tiedostamattomien näkemysten käsitteellistäminen. Näkemyksiä halutaan tehdä näkyviksi ja tuoda ohjaamaan toimintaa ja työkäytäntöjen kehittämistä. (Kiviniemi 1999, 71.)

Kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa yhdistyvät yleensä analyysi ja synteesi. Aineiston käsittely- ja tulkintavaiheessa aineistoa analysoidaan pilkkomalla sitä käsitteellisiin osiin. Tämä tapahtuu luokittelemalla aineistoa teemoittain, joita sen jälkeen koodataan helpommin tulkittaviin osiin. Tutkijan tehtävänä on löytää aineistokokonaisuudesta keskeiset ydinteemat, joiden avulla aineistoa tarkastellaan. Teemat syntyvät näin ollen aineistosta tutkijan henkilökohtaisen konstruktion tuloksena. (Kiviniemi 1999, 77.)

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko induktiivisesti, jolloin luokitusrunko muodostetaan aineistosta käsin, tai deduktiivisesti, jolloin luokittelu tapahtuu aikaisempaan teoriaan tai tutkimukseen pohjautuvaa luokitusrunkoa käyttäen (Dey 1993). Tuomi ja Sarajärvi (2003) pitävät jaottelua ongelmallisena, sillä siinä unohdetaan kolmas tieteellisen päättelyn logiikka, abduktiivinen päättely (Tuomi & Sarajärvi 2003, 97). Abduktiivisessa päättelyssä tutkijalla on valmiina joitain teoreettisia johtajatuksia, joita hän pyrkii todentamaan aineiston avulla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Kiviniemi (1999, 72) korostaa toimintatutkimuksessa induktiivisen lähestymistavan sijaan abduktiivista päättelyä, jossa kentältä nousevien näkökulmien suhdetta tutkimusta käsitteellistäviin teoreettisiin näkökulmiin voidaan pitää vuorovaikutteisena.

Eskola (2001, 136–138) jaottelee kvalitatiivisen aineiston analyysin aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen sekä teorialähtöiseen analyysiin. Puhdas aineistolähtöinen analyysi ei mielestäni tässä tapauksessa ollut mahdollinen. Omaa ajatteluaani ohjaavat sekä arkielämässä ilmaistut käsitteet (esim. positiivinen palaute – negatiivinen palaute) että teorian kautta saatu kokonaiskuva palauteilmiöstä. En kokenut tarpeelliseksi pyrkiä irrottautumaan puhtaasti aineistosta nouseviin ilmiöihin, sillä jo aineiston hankinnassa ovat olleet pohjana teorian avulla muodostetut kategoriat (palautearvioiden tasokuvaukset sekä matkalla-muistisääntö). Luokittelin palautteen aluksi yleisessä käytössä olevaan positiiviseen ja negatiiviseen, mutta en päässyt näiden käsitteiden avulla etenemään analyysissä. Uskonkin, että kyseessä on Deweyn (1933,

154) esille tuoma erottelu arkikäsitteisiin ja tieteellisiin käsitteisiin. Arkikäsitteet ovat luokittelevia käsitteitä ja ne valitsevat tietyt asioiden yhteiset piirteet luokittelun pohjaksi. Sen sijaan tieteelliset käsitteet valitsevat syyn ja aiheuttamisen, sekä tuottamisen ja kehityksen tyypillisiksi materiaaleikseen.

Tutkimuksessani on kyse lähinnä teoriasidonnaisesta analyysistä, jolloin teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Teoriasidonnaisessa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto kuitenkin ohjaa analyysia. Näin analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan paremminkin uusia ajatuksia herättävä. Aineiston analyysivaiheessa edetään aluksi aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa tuodaan teoriasta nousseet luokitukset analyysia ohjaavaksi ajatukseksi. Näin sisältö muodostuu osin aineistolähtöisesti, mutta lopputulos kokonaisuutena määritellään teoriassa. (Eskola 2001, 136–138.)

Teoriasidonnaisen analyysin päättelyn logiikassa on usein kyse abduktiivisesta päättelystä. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja deduktiivisuus apunaan mallit, joita tutkija pyrkii yhdistelemään toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 99.)

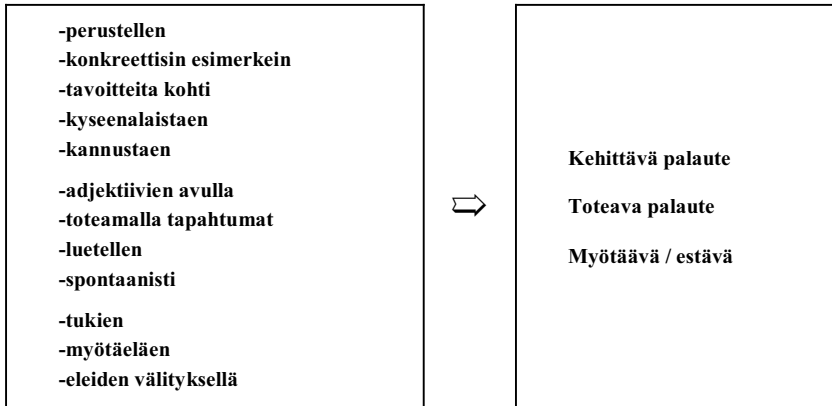
Tämän tutkimuksen ensimmäisessä analyysivaiheessa aineistoa luokiteltiin taustateorian (tilannejohtaminen / ammatilliset tasot) ja tutkimusongelmien (palaute) perusteella. Valitsin luokan aiheeksi tutkimukselleni keskeisen käsitteen ammatillinen taso ja halusin arvioida sen soveltuvuutta palautteen antamisen arvioimiseen. Ammatillinen taso liittyi suoraan Hersey'n & Blanchardin tasomalliin. Luokka ”ammatillinen taso” määrittyi arviokaavakkeen mukaan annetuista arvosanoista sekä niiden sanallisista perusteluista, joilla kuvataan arvion pohjana olevaa käyttäytymistä palautetilanteessa.

Seuraavassa taulukossa on esimerkkinä esitetty luokan työstäminen kuukausittaisten palautearvosanojen kohdalta. Numeraaliset arviot on ensin jaettu tasomallin tasojen mukaisesti neljään eri tasoon. Sanallisessa osuudessa on esitelty saman henkilön saamia arvosanojen perusteluja, jotka sijoittuvat eri tasoille. Arvioinnin perustana käytetyt maininnat on alleviivattu. Kyseisen luokan alimmaiseen osioon liittyvät selittävät kirjalliset maininnat analysoidaan tulosluvussa (luku 7).

**Taulukko 1.** Palautteen antamisen ammatillisten tasojen muodostuminen kuukausiarvioiden osalta

| <b>Numeralliset arviot:</b>  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>1 ; 1,25 ; 1,5 ; 1,75 ; 2 ; 2,25 ; 2,5 ; 2,75 ; 3 ; 3,25 ; 3,5 ; 3,75 ; 4 ; 4,25 ; 4,5 ; 4,75 ; 5</b>   |  |   |  |
| Ammatillinen vasta-alkajan taso<br>1; 1,25 ;1,5 ;1,75  | Ammatillinen perustaso<br>2 ; 2,25 ; 2,5 ; 2,75  | Ammatillinen kypsyden taso<br>3 ; 3,25 ; 3,5 ; 3,75   | Ammatillinen eksperttitaso<br>4 ; 4,25; 4,5 ; 4,75; 5  |
| FEG – ÄE -tammi-1,75<br><u>Ei</u> rohkeasti <u>palautetta</u> . Joskus henkilökohtaisesti kerrot: ”Kivasti tehty” kuitenkin <u>lähinnä</u> ”ei ammatillista” | EEG – ÄE -tammi-2,25<br>Palautteen anto huomattavasti parantunut! Palautteen saatuaan <u>muuttaa toimintaansa</u> . Jakaa <u>saatunaisesti</u> , vaikea antaa negat. palautetta. <u>Kuuntelee!</u> | EEG – ÄE -maa-3,50<br>Olet antanut tiimiläisille <u>myös rakentavaa palautetta</u> , mitä en ole kuullut aikaisemmin. Olet <u>hyvä kuuntelija</u> palautteenantotilanteissa ja <u>korjaat tarv. toimintaasi</u> . | NE – ÄE -huhti-4,00<br>Olet kehittynyt valtavasti palautteen antajana. <u>Annat palautetta selkeästi</u> ja asiaksi on tarkasti <u>mietitty</u> . Korjaava palautteesi on suorasanais- <u>ta, mutta ei hyökkäävää</u> . <u>Osaat hillitä itsesi</u> hyvin palautetta antaessasi. |

Perehdyin eri palautearvioiden sanallisiin perusteluihin ja löysin kutakin osaamistasoa kuvaavia yhteisiä piirteitä (taulukko 7). Tarkastelin kuukausiarvioita myös sykleittäin ja pyrin etsimään niille ominaisia piirteitä. Syklit noudattelivat toimintakauden kulkua, mistä syystä niiden tuomat erot painotuivat suurelta osin ajankohdalle ominaiseen olotilaan päiväkodissa. Jaottelin arviot myös niiden antajan mukaan. Henkilöiden välillä ilmeni selviä eroja sekä arviointiskaalan käyttämisessä että arvioiden kirjallisen osuuden perusteellisuudessa ja konkreettisuudessa. Selvitin, olisiko ammattiryhmällä, iällä tai työvuosien määrällä merkitystä asiaan. Sitä ei ilmennyt. Erot jäivät persoonakohtaisiksi. Ainoa selvä asia, jolla oli merkitystä, oli se tiimi, johon arvioija kuului, mikä viittaa ryhmäkulttuurin merkitykseen. Selvitin eri tasoille kehittyneiden henkilöiden saamia kirjallisia arvioita koodaamalla Atlas. ti-analyysohjelmalla palautteisiin liittyviä asioita eri tavoin. Löysin selviä yhteneväisyyksiä siitä palautteesta, jota he olivat saaneet. Palautteen laadun ja sen kautta muodostuvan palautetapahtuman perusteella muodostin kolme palautekategoriaa: kehittävä palaute, toteava palaute ja myötävä tai vaihtoehtoisesti estävä palaute. Kategoriat on esitelty lähemmin tulosten yhteydessä.



Joillekin henkilöille oli muodostunut kvantitatiivisten tulosten mukaan eri tavoin eteenpäin suuntautuvia kehityspolkuja. Paneuduin näiden henkilöiden saamiin palautteisiin ja huomasin niiden sisältävän hyvin paljon kehittävää palautetta. Selvitin myös henkilöiden itselleen antamaa palautetta ja huomioin, että se sisälsi selkeää reflektiota, jota voisi verrata kehittävään palautteeseen. Monet niistä, joilla oli voimakkaan positiivinen kehityspolku kuuluivat samoihin ryhmiin. Tutkin haastatteluiden ja päiväkirjojen avulla, löytäisinkö eri ryhmistä joitakin erityispiirteitä. Niitä löytyi.

Kerätty aineisto saa merkityksensä teoreettisen jäsentämisen pohjana sen kautta käytäntöön suuntautuvan teoreettisen tietämyksen kehittämisessä. Toimintatutkimuksessa ei ole kyseessä etukäteen selvitetyn teorian testaus kenttäkokeen avulla, vaan tutkittavaa ilmiötä käsitteellistetään vähitellen aineiston keruun ja analyysin edetessä. (Kiviniemi 1999, 71.) Tämän tutkimuksen koko kvalitatiivinen aineisto käsiteltiin myös puhtaasti aineistolähtöisesti. Se koodattiin aineistosta nousevien teemojen mukaan, joita jäseneltiin erilaisia ryhmittelyjä varten. Synteesin avulla osat koottiin jälleen merkitykselliseksi kokonaisuuksiksi, joiden avulla voidaan päätyä tieteellisiin johtopäätöksiin ja ilmiö voidaan nähdä uudessa perspektiivissä. (Ks. esim. Syrjälä ym. 1994, 46; Vesterinen 2002, 77.)

Kuukausipalautteiden lisäksi sain runsaasti kvalitatiivista materiaalia haastatteluiden avulla. Tutustuin kymmenen tunnin haastatteluaineistoon seikkaperäisesti ensimmäistä kertaa litteroimalla sen sanasta sanaan ja myöhemmin lukiessani sitä useaan kertaan. Analyysiyksikön muodostin yhdestä ajatuskokonaisuudesta.

Kuten aikaisemmin kuvasin, ensimmäisen analyysivaiheen tuloksena syntyi näkemys kolmen erilaisen palautteen esiintymisestä. Halusin tarkistaa palautejaottelun toimivuutta laajemmin. Siksi keräsin koko aineistosta mai-

ninnat, jotka kuvastivat erilaisia palautteita. Autenttiset lainaukset koodasin mahdollisimman pelkistetyiksi asiaa esittäviksi kuvauksiksi, jotka ryhmittelin perusominaisuuksien mukaan alaluokiksi. Pelkistettyjä kuvauksia syntyi 42 kappaletta. Lainauksia ja niiden pelkistettyjä kuvauksia käsitellessäni ilmeni selkeää saturaatiopisteen muodostuminen. Uusia kuvauksia ei syntynyt.

Kuvaukset voitiin ryhmitellä kymmeneen erilaisia merkityksiä kuvaavaan alaluokkaan ja ne edelleen neljään yläluokkaan, jotka kuvasivat palautteen antajan suhtautumista tehtäväänsä kohtaan. Kolmeksi pääluokaksi muodostui kolme erilaista tapaa antaa palautetta: kehittävä, toteava ja myötävä tai vaihtoehdoisesti estävä. Kaikki palautteet mahtuivat näihin kolmeen luokkaan. Jälkimmäisen analyysin perusteella voin luottaa jo ensimmäisen analyysivaiheen aikana muodostuneiden palauteluokittelujen olevan päteviä oman tutkimukseni aineiston tarkastelussa.

Taulukossa 2 kuvaan palautteen antamista koskevan analyysin etenemisen vasemmalta oikealle. Alkuperäiset otteet, joista pelkistetyt kuvaukset on muodostettu, sijaitsevat liitteessä 6. Tässä yhteydessä esittelen vain analyysin etenemisen erilaisten annettujen palautteiden kohdalla (taulukko 2) sekä sen jälkeisessä taulukossa (taulukko 3) vastaanotettujen palautteiden kohdalla. Palautteen harjoitteluun liittyvä analyysi käy ilmi tulosten yhteydessä esitetyistä analyysitaulukosta (taulukko 6).

Paneuduin myös palautteen vastaanottamiseen. Nyt etsin mainintoja, jotka vastaisivat kolmea erilaista tapaa antaa palautetta. Palautteen vastaanottamista koskevia erilaisia mainintoja oli huomattavasti vähemmän. Pelkistettyjä kuvauksia muodostui 13, joista muodostui neljä toimintaa kuvaavaa alaluokkaa. Yläluokiksi muodostuivat kehitykseen tai omien kasvojen säilyttämiseen pyrkiminen sekä välinpitämättömyys. Voidaan todeta, että pääluokiksi voisivat näiden perusteella muodostua kehittymään pyrkivä, mukautumaton ja hyväksyvä palautteen vastaanotto. Seuraavassa taulukossa (taulukko 3) esittelen palautteen vastaanottamista koskevan analyysin etenemisen.

**Taulukko 2.** Analyysin eteneminen annettujen palautteiden kohdalla

| <b>Pelkistetty kuvaus</b>   | <b>Alaluokka</b>   | <b>Yläluokka</b>                                    | <b>Pääloukka</b>                         |
|---|--|---|--|
| Selkeästi, perustellen<br>Hilliten itsensä<br>Olenaiseen tarttuminen<br>Keventäen tarvittaessa<br>Vastapuolen havainnointi<br>Toisen hyväksyminen yksilönä<br>Sopivassa suhteessa positiivista ja korj.<br>Henkilökohtaisesti, suoraan<br>Jokaiselle tiimin jäsenelle<br>Tavoitteisiin suunnattua<br>Monipuolisesti<br>Rohkaisu, kannustus<br>Positiiviset kommentit<br>Pienistäkin asioista<br>Ehdotusten antaminen, omat näkemykset<br>Kriittisesti, kyseenalaistaen, jämäkästi<br>Asian keskeyttäminen, jos tarpeellista<br>Asiaan palaaminen<br>Säännöllisesti<br>Analyttisyys<br>Ajatuksia herättävä<br>Ilmeet tukevat puhetta<br>Ohjeitten noudattaminen<br>Hyvä ajoitus<br>Harkitsevuus<br>Luonnollisesti<br>Osana arkea<br>Valikoiva palaute<br>Oikea ajoitus | Konkreettisuus<br><br>Yksilöllisyys<br><br>Tasapuolisuus,<br>ammattillisuus<br><br>Kannustaminen<br><br>Rohkeus<br><br>Sitkeys<br><br>Asiaan paneu-<br>tuminen | <b>Toisen tilan-<br/>teeseen paneu-<br/>tuminen</b> | <b>Kehittävä<br/>palaute</b>             |
| Kiertokautta<br>Heittona, ohimennen<br>Rivien välistä<br>Liian hienovaraisesti, vaivihkaan<br>Yleisellä tasolla, muistuttelu<br>Toteavien kommenttien antaminen<br>Hyökkäävästi<br>Liian paljon kerrallaan<br>Spontaanisti<br>Valikoiva palaute   | Mielipiteen<br>kätkeminen<br><br><br>Nopea reagoin-<br>ti  | <b>Pintapuolinen<br/>asiaan paneu-<br/>tuminen</b>  | <b>Toteava<br/>palaute</b>               |
| Kannan tukeminen<br>Koskettaen, silmäpelillä<br>Hienovaraisesti<br>Myötäeläen<br>Palautteesta pidättäytyminen<br>Valikoiva palaute  | Myötäeläminen<br>vastapuolen<br>kanssa<br><br>Passiivinen<br>vastarinta  | <b>Sivusta seu-<br/>raaminen</b>                    | <b>Myötäävä /<br/>Estävä<br/>palaute</b> |



**Taulukko 3.** Analyysin eteneminen palautteen vastaanottotapojen mukaan

| <b>Pelkistetty kuvaus</b>  | <b>Alaluokka</b>  | <b>Yläluokka</b>   | <b>Pääluokka</b>  |
|--|---|--|---|
| Aito kiinnostus palautteeseen<br>Kommentointi vastaanottaessa<br>Lisäselvennysten pyytäminen<br>Oman toiminnan perustelu<br>Palautteen analysointi<br>Kuuntelu loppuun asti<br>Aikalisän ottaminen<br>Tunteiden hillintä, Rauhallisesti<br>Palautteen pyytäminen<br>Palautetta palautteesta<br>Palautteesta kiittäminen<br>Palautteen hyödyntäminen, pyrkimys oppia<br>Toiminnan korjaaminen tarvittaessa<br>Asiaan palaaminen<br>Huomauttaminen, kun palaute jäänyt antamatta tilaisuudesta huolimatta<br>Luontevasti, asiallisesti, ihan hyvin<br>Ammatillisesti, hyvin, asiallisesti<br>(On parantamisen varaa) | Yhteistyös-<br>sä toimimi-<br>nen<br><br>Onnistu-<br>neeseen<br>lopputulok-<br>seen pyr-<br>kiminen | Aktiivisuus<br>omaa ja<br>toisten<br>kehittämis-<br>tä kohtaan | <b>Kehitty-<br/>                     mään pyr-<br/>                     kivä vas-<br/>                     taanotto</b> |
| Palautteen torjuminen<br>Vastaan kinaaminen<br>Hyökkävyys<br>Aluksi ”takajaloilleen”<br>Keskeyttely<br>Puheen siirtäminen omiin ajatuksiin<br>Selittely<br>Passiivisuus vastaanottaessa<br>Mielen pahoittaminen<br>Ei katsekontaktia<br>Suuttuminen<br>On parantamisen varaa   | Omasta<br>kannasta<br>kiinni pi-<br>täminen   | Pyrkimyks-<br>senä omien<br>kasvojen<br>säilyttämi-<br>nen     | <b>Mukautu-<br/>                     maton vas-<br/>                     taanotto</b>                                   |
| Arasti<br>Sydämellä<br>Iloisesti<br>Kivasti, luontevasti, asiallisesti, ihan hyvin<br>Huumorilla<br>Yllättyneesti<br>Rauhallisesti<br>Palautteesta kiittäminen<br>Mielen pahoittaminen<br>Ei katsekontaktia<br>Tilanne mennyt itkuksi<br>Lamaantuminen<br>On parantamisen varaa<br>Kiertotietä saadun palautteen todenperäisyyden<br>selvittämättä jättäminen  | Tunteella<br>reagoimi-<br>nen<br><br>Aktiivisen<br>toiminnan<br>vähäisyys                           | Myöätily   | <b>Hyväksyvä<br/>                     vastaanot-<br/>                     to</b>  |

Seuraavaksi halusin selvittää, mihin palautteen jakamisen kokonaisuuteen kyseiset kolme palauteluokkaa liittyvät ja millaisia yleisiä käsityksiä tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä oli palautteen jakamisesta. Käytin pohjana aineistojen kaikista autenttisista lainauksista muodostettuja pelkistettyjä kuvauksia. Niistä muodostui 43 alaluokkaa, joiden kuvaajiksi muodostin 14 yläluokkaa. Tarkastellessani otteita, jotka liittyivät yläluokkaan ”tunteet palautetilanteessa”, ilmeni, että tunteiden hallintaa voidaan tarkastella ammatillisen tasokuvauksen avulla (taulukko 7).

Tämän tutkimuksen tekijänä olen pohjannut tutkimusta ohjaavan viitekehysten ja koko tutkimussuunnitelman aikaisempaan teoriaan ja siihen perustuviin ennakko-oletuksiin ammatillisesta kehitymisestä. Siltä pohjalta lähestymistapani noudattaa abduktiivisia periaatteita. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 136; Kiviniemi 1999, 72.)

## 6.6 Aineiston tarkastelu kvantitatiivisesti

Halusin käyttää tutkimuksessani myös kvantitatiivista aineistoa, sillä koin sen tarjoavan toisenlaisen näkökulman sekä kvalitatiivisten tulosten lisäksi että niiden rinnalle. Kvantitatiivisen aineiston avulla kykenin visuaalisesti kuvaamaan eri henkilöiden kehittymistä palautteen jakamisessa, mutta kvalitatiivisen aineiston avulla pystyin kuvaamaan syitä, jotka tähän olivat johtaneet.

Kuukausipalautteista esitän mediaanit, sillä ryhmien kohdalla arvoja oli niin vähän, että keskiarvot olisivat saattaneet antaa asiasta harhaanjohtavan käsityksen. Laskin arvoille myös keskiarvot, ne poikkesivat vain vähän mediaaniarvoista.

Laskin kuukausipalautteista jokaisen henkilökohtaiset kuukausiarviot, ryhmien mediaaniarvot sekä koko henkilökunnan mediaaniarvot. Henkilökohtaisten mediaaneista muodostuvien diagrammien avulla minulla oli mahdollisuus tarkastella yksilöiden kehitystä ja verrata sitä sekä toisten yksilöiden, ryhmän että koko henkilökunnan kehitykseen. Henkilökohtaisten diagrammien muotoihin pyysin myös asianomaisilta henkilöiltä itseltään kirjallisia kommentteja saadakseni kuvaa niistä asioista, jotka olivat vaikuttaneet niiden muotoon. Käytän tulosten yhteydessä mediaaneista muodostuvista diagrammeista käsitettä kehityspolku. Ne kuvaavat palautteen jakamisen kehittymistä joko yksilö, ryhmä- tai työyhteisötasolla.

Ryhmien henkilökunta vaihtui suurelta osin syksyllä, joten kokosin niiden suhteen diagrammit erikseen ensimmäisen syklin (kevät 2003) ja kahden seuraavan syklin (syksy 2003 ja kevät 2004) osalta. Näin eliminoin saman henki-

lön tasoittavan vaikutuksen kahden eri ryhmän kokonaisarvioon. En käyttänyt perinteisiä kvantitatiivisia analyysimenetelmiä, sillä numerus oli niin pieni. Diagrammien muodoista pystyin visuaalisesti tarkastelemaan erilaisia kehityskäyriä, niiden yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Kuukausiarvioiden sanallisten perustelujen avulla etsin selityksiä käyrien vaihteluille. Myöhemmin asetin kuukausipalautteet tilannejohtamisen kehykseen ja vertasin niiden asettumista eri ammatillisten tasojen kuvauksiin.

Joharin ikkunoiden osa-alueista laskin kunkin sektorin osuudet koko ikkunasta. Vertasin alku- ja loppuarvoja keskenään sekä laskin kunkin alueen kasvun aikaisempaan tilanteeseen verrattuna. Suoritin tehtävän yksilö-, ryhmä- ja koko henkilökuntatasolla. Johtajan arvot laskin erikseen, sillä hänen tilanteensa palautteen annon ja vastaanottamisen kohdalla poikkeaa muusta henkilökunnasta.

Alku- ja loppukyselyssä laskin valittujen vastausvaihtoehtojen määrät ja vertasin niitä frekvensseinä keskenään. Niistä kysymyksistä, joihin sisältyi eri vaihtoehtojen painottamista, laskin rinnakkaisarvioiksi myös painotetut frekvenssit.



## 7 Tulokset

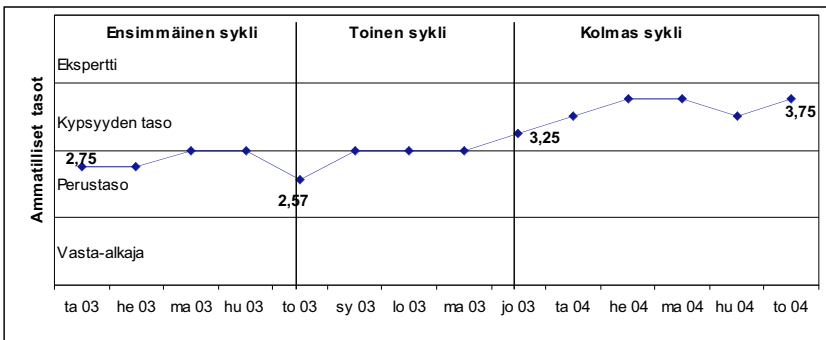
### 7.1 Palautteen jakamisen kehittyminen

Tässä kappaleessa tarkastelen, miten ammatillinen palautteen jakaminen kehittyi arkityössä koko työyhteisön kesken. Ensin tarkastelen tiimikohtaisten tulosten taustaksi koko henkilökuntaa kokonaisuutena, minkä jälkeen paneudun kuhunkin tiimiin erikseen aluksi ensimmäisen syklin osalta ja myöhemmin toisen ja kolmannen syklin osalta. Lopuksi tarkastelen kehittämishanketta koko työyhteisön prosessina.

#### 7.1.1 Työyhteisön palautearvioiden kehitys

Työyhteisön jäsenten keskimääräinen kehitys on tarkasteltavissa tutkimuksen syklien mukaan. Koska tiimien henkilömäärä on niin suppea ja sen vuoksi myös kuukausiarvioiden lukumäärä vähäinen, kuvaan kuukausittaisten palautearvioiden kehitystä mediaanien avulla. Tämän vuoksi käsiteltäessä koko työyhteisön arvoja on selkeintä käyttää myös mediaaniarvoja. Kuvattessani työyhteisön, tiimien tai yksilöiden tasolla palautearvioiden mediaanidiagrammeja käytän niistä vastaisuudessa termiä kehityspolku.

Henkilöiden yksittäiset palautearviot ovat liitteissä 8–9. Puuttuvia arvoja oli kaiken kaikkiaan 14 kappaletta. Koska ryhmien henkilökunta vaihtui lähes täysin seuraavana syksynä, kuvaan keväisten ryhmien kehityksen erikseen.



**Kuvio 8.** Henkilökunnan kuukausittaisten palautearvojen mediaanit tutkimuksen aikana (N=19). Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Ensimmäinen syklin aikana työyhteisön jäsenten keskimääräinen kehityspolku kulkee ammatillisella perustasolla, hipoo ammatillisen kypsyys tason, mutta laskee syklin päätyessä alle lähtötason. Toisen syklin aikana kehitys on nousujohtoista, se lähtee ammatillisen perustason ja kypsyys tason välimaastosta ja päättyy ammatillisen kypsyys tason tasolle. Kolmannen syklin alussa kehityspolku jatkaa toisen syklin nousua tasoittuen selvästi ammatillisen kypsyys tason tasolle.

Tutkimuksen alussa osallistujien palautteen jakamisen taidot arvioitiin sijoittuviksi pääpiirteissään ammatilliselle perustasolle, josta ne tutkimuksen kuluessa nousivat ammatillisen kypsyys tason ylemmälle puoliskolle. Heikoimmillaan ne olivat toukokuussa 2003, jolloin työyhteisöstä jäi pois seitsemän työntekijää. Syksyllä tuli mukaan seitsemän uutta työntekijää, mutta yhteinen kehityspolku pysyi lähtökohtaa korkeammalla tasolla tutkimuksessa jo mukana olleiden korkeampien arvojen ansiosta. Kehityspolku nousi loka-kuun jälkeen rauhallisesti ja päättyi joulukuussa ammatilliselle kypsyys tason tasolle. Tammikuussa 2004, kolmannen syklin alussa tilanne oli suurin piirtein saavuttanut lopullisen tasonsa. Tutkimuksen kuluessa työyhteisön jäsenet kehittivät palautteen jakamisessa keskimäärin yhden ammatillisen tason verran, mikä suurimmalla osalla merkitsi siirtymistä ammatilliselta perustasolta ammatilliselle kypsyys tason tasolle.

### 7.1.2 Tiimien palautearviot ensimmäisen syklin aikana

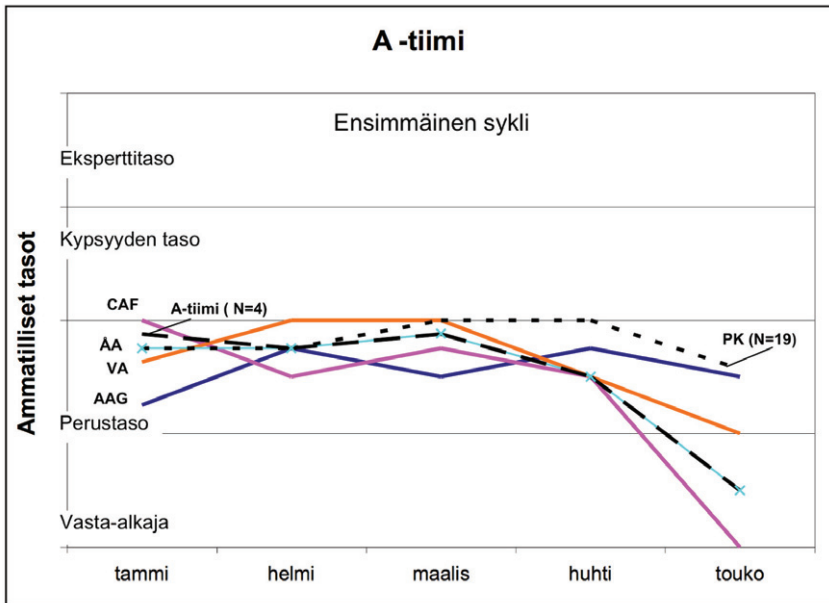
Tiimien kaikilla jäsenillä on koodinimi. Sen ensimmäinen kirjain on henkilökohtainen, toinen kirjain kuvaa sen tiimin nimeä, jossa henkilö työskenteli ensimmäisen syklin aikana ja kolmas sen ryhmän nimeä, jossa hän työskenteli toisen ja kolmannen syklin aikana. Jos henkilön koodinimessä on kolme kirjainta, hän on siis osallistunut koko tutkimukseen, jos kaksi kirjainta, vain joko ensimmäiseen sykliin tai toiseen ja kolmanteen sykliin. Kyseinen sykli selviää ryhmän kirjaimesta. Ensimmäisen syklin ryhmien kirjaimet ovat A, B, C, D ja E. Toisen ja kolmannen syklin ryhmien kirjaimet ovat F, G, H, I ja J.

Jokaisen tiimin kehitystä kuvataan kolmen erilaisen kehityspolun avulla. Yhtäjäksoinen viiva — kuvaa kunkin tiimin jäsenen muilta tiimikollegoiltaan saamien kyseisen kuukauden palautearvioiden mediaania. Pitkä katkoviiva — — kuvaa tiimin yhteistä mediaania, joka on laskettu edellisten kuvauksen alkuperäisten arvojen pohjalta. Lyhyt katkoviiva - - - kuvaa koko työyhteisön mediaania, joka on laskettu kaikkien alkuperäisten työtovereilta saatujen arvioiden pohjalta.

Lainaukset kuukausittaisista palautearvioista esitetään niin, että lainauksen edessä näkyy ensin arviointajan koodi ja sen perässä vastaanottajan koodi. Tämän jälkeen on vuorossa ajankohta ja numeraalinen arvio. Päiväkirjalainauksen ja haastattelujen lähde on merkitty lainauksen loppuun. Kaikkiin päiväkirjamerkintöihin ei oltu merkitty ajankohtaa.

*A-tiimi.* Tiimin jäsenet:

- AAG Avustaja 34 v., ohjausryhmän jäsen
- CAF Lastentarhanopettaja 33 v., varajohtaja, ohjausryhmän jäsen
- ÅA Oppisopimusopiskelija 19 v.
- VA Lastenhoitaja 21 v.



**Kuvio 9.** A-tiimin palautearviot ensimmäisen syklin aikana. Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8, PK = päiväkoti.

Yleisvaikutelma A-tiimin kehityspolun muodosta on alussa tasainen ja puoli-välissä laskuun kääntyvä. Tiimiläiset sijoittuvat palautteen jakajina neljän ensimmäisen kuukauden ajan pääpiirteissään ammatilliselle perustasolle. Syklin päätteeksi kehitys romahtaa. Kaksi ensimmäistä kuukautta tiimin kehitys

seurasii koko päiväkodin kehitystä, mutta sen jälkeen laski siitä yhä enemmän.

Seuraavista lainauksista käy ilmi, että tiimin toimintakulttuurissa ilmeni jo kehittämishankkeen alussa konflikteille otollisia ominaisuuksia. Mielipiteitä viestitettiin ilmeillä ja eleillä ja palautetta annettiin kiertokautta, esimerkiksi henkilön työtoveriin kohdistamia ajatuksia viestitettiin eteenpäin tämän tietämättä.

*Naristaan selän takana, eikä tulla sanomaan suoraan. Peiliin pitäisi välillä kotoa. (CAF:n päiväkirja)*

*Kuulin kiertokautta palautetta itsestäni, vähän kuin toisen suusta kerrottuna ja se ei oikeastaan tuntunut yhtään kivalta. Oikeastaan paljon paremmalta kuin, että saisi sen edessä päin huutaen. Se tuntuu yhtä pahalta kuin jos joskus kuulee ”sallaa” kun itseä haukutaan. (AAG:n päiväkirja)*

Kuukausittaisissa arviointipapereissa ilmeni kahta erilaista palautteenantoa. Kaksi työntekijöistä (AAG ja CAF) olivat lähes saman ikäisiä ja molemmilla oli paljon työkokemusta. Molemmat kuuluivat ohjausryhmään. Heidän palautteensa olivat kielellisesti pitkiä ja kuvailevia. Niistä ilmenee, että asianomaiset syventyivät harjoittelemaan palautteen jakamista ja uskaltautuivat myös itsereflektioon. Toiset kaksi (VA ja ÅÅ) olivat nuoria, keskenään lähes saman ikäisiä. He antoivat lyhyttä ja pinnallista palautetta, joka ei yleensä sisältänyt konkreettisia viittauksia. Palautteet koostuivat määriä tai adjektiveja sisältävistä maininnoista. Useista heitä koskevista kommentteista käy kuitenkin ilmi, että kehitystä arjen palautetilanteissa oli tapahtunut. Seuraavissa lainauksissa tiimin jäsenet arvioivat toistensa palautteen antamista ja vastaanottamista kyseisen kuukauden aikana.

*(CAF-ÅÅ tammi-1,50) Tammikuussa olen saanut ÅÅ:lta muistin mukaan yhden palautteen, mutta en kovin syvällistä perustelua ja tarkastelua. Vastaanottaa palautetta, mutta ei reagoi palautteeseen sillä hetkellä: perustellen tai miettien eri vaihtoehtoja. Minulla on tunne, että hieman loukkaantuu palautteesta.*

*(ÅÅ-AAG tammi-3,00) Jakanut palautetta aktiivisesti (panostanut harjoitteluun)*

*(AAG-ÅÅ maaliskuu-3,25) Olen saanut sinulta aika lailla positiivista palautetta esim. ...- Miten otat rakentavan palautteen vastaan, on tosi hyvin mennyt sinulla eteenpäin. Kuuntelet, kerrot oman mielipiteesi rauhallisesti, otat vastaan korjaus ehdotuksen, muunnat toimintatapaa ja palaat tarvittaessa asiaan. Tosi hyvä! Ja keskustelut omasta toiminnastasi jossain tilanteessa ja minun toiminnastani ovat olleet hyviä ja toivon niiden jatkuvan.*

*(VA-AAG maaliskuu-2,50) Ei ole jakanut palautetta paljon.*



Kaksi erilaista tapaa reflektoida omaa toimintaa:

(CAF–CAF maaliskuu-3,50) *Palautteenantotavoite yksi saavutettu – yhdelle palautet-  
ta joka viikko, korjaavaa, positiivista, negatiivista toisille satunnaisemmin. Keskit-  
tynyt antamaan palautetta, kommentoinut toisen sanomista, tarkentanut toisen sa-  
nomaa, palannut asiaan esim. seuraavana päivänä. Rauhallinen olotila vastaan-  
ottaessa palautetta.*

(ÄÄ–ÄÄ huhti-2,00) *En ole ollut hyvin aktiivinen palautteen antossa.*

Toisen parin (AAG ja CAF) keskinäinen palautteenanto lähti rohkeasti käyn-  
tiin, jo tammikuun kuukausipalautteet sisälsivät kehittämishetkiä.

(AAG–CAF tammi-3,00) *Minä olen saanut sinulta sekä positiivista että rakenta-  
vaa palautetta jonkin verran kuukauden aikana esim. positiivista se ”–” ja ra-  
kentavaa ”–”. Mielestäni rakentava palaute tulee kuitenkin vähän vauhdilla enkä  
oikein ehdi siihen mukaan.*

(CAF–AAG tammi-2,25) *AAG aktiivisesti miettii palautetta, kun kirjoittaa päivä-  
kirjaa joka päivä (esimerkit kertovat). Ei kuitenkaan sano ajatuksiaan ääneen,  
josko kohta uskaltaa?! Arvioi itsensä ehkä liian huonoksi palautteenantossa, mi-  
nusta ainesta on itsensä kehumiseenkin. Vastaanotto: ei katsekontaktia, menee  
hämilleen. Selvästi pahoittaa mielensä negatiivisesta palautteesta.*

Palautteenantoa harjoiteltiin aktiivisesti ja tilanteessa esiin nousseita asioita  
selvitettiin myös jälkikäteen. Heti toisen kuukauden alussa tapahtui palaut-  
teenantoon liittyvä välikohtaus, joka itse sekä seurausvaikutustensa kautta  
vaikuttanut koko ryhmän ilmapiiriin. Välikohtauksen toisena osapuolena toimi-  
nut avustaja (AAG) kuvaa päiväkirjassaan jo ennen joulua tapahtunutta kes-  
kustelua lastentarhanopettajakollegansa (CAF) kanssa, mikä antaa viitteitä  
taustalla vaikuttavista asioista:

*”Meil oli hyvä keskustelu CAF:n ja mun erilaisuudesta ja meidän kompastuskivis-  
tät”. ”Minä kun olen tunne- ja CAF järki-ihminen niin siinä palautteen antossa  
aina sattuu ja tapahtuu. CAF:ää tuntuu ärsyttävän mun tunteellisuus ja mua  
CAF:n kovuus.”*

3.2. *Osastopalaverin jälkeen juteltiin AAG:n kanssa siitä minua vaivaavasta asi-  
asta. Ei oikein mennyt ”hyvien oppien mukaan”, kumpikaan ei kuunnellut toista,  
asia olisi kaivannut vielä mielessä kypsytelyä. Päätettiinkin jatkaa keskustelua.  
(CAF:n päiväkirja)*

4.2. *AAG tuli sanomaan, että eilinen oli jäänyt kaivamaan. En kuulemma ollut sa-  
nonnut, mistä palaverataan, olisi halunnut valmistautua. Mietin vaan miksi minun  
pitää odottaa milloin voin antaa palautetta, milloin se sopii toiselle? Minulla oli  
tarve antaa se silloin ja niin tein. (CAF:n päiväkirja)*

5.2. *Me emme onnistu tässä! tää palautteiden anto meidän kahden kanssa ei onnistu! Ei voi olla tarkoitus, että toista satutetaan koko ajan, siihen mä en suostu !!! Mulla on tosi paska olo, mä voin henkisesti ja fyysisesti huonosti. En usko, että sen pitää olla tällasta! Mä en tiedä oonko enää sydämelläni mukana, en ainakaan CAF:n suhteen. En suostu enään olemaan yksin hänen kanssaan näissä palautteen rakentavissa osioissa. En todellakaan! (AAG: n päiväkirja)*

6.2. *Edelleen menee aikaa makustellessa AAG: n ja minun asiaa. Mieltii omaa käytöstä ja sananvalintoja sekä toisen toimintaa (CAF:n päiväkirja)*

Muutaman viikon aikana avustaja (AAG) oli ehtinyt kartoittaa tilannetta kokonaisuutena. Hän suojeli myös omia oikeuksiaan. Kirjoituksesta ilmenee kyky tarkastella omia reaktioita ja niiden syitä reflektiivisesti. Hän kirjoitti myös vastapuolen (CAF) tiedostavan ongelmansa.

27.2 *Uskalsin rehellisesti myöntää pelkääväni antaa palautetta hänelle ja toivoin myös, että tästä lähin on aina kolmas henkilö paikalla kun annamme rakentavaa palautetta, jotta pysyisimme asiassa. Hän oli samaa mieltä ja myönsi, että vihase-na tulee kaivettua kaikki vanhat ongelmat esiin. Itselläkin oli vaikea olla normaali joten rooli hauskuuttajasta tuli päälle ja heitin itsestäni huumoria, en ois muuten pystynyt olee paikalla. Muuten ihan asiallisesti käyttäydyttiin, josta muut oli ihmeissään. ÅA sanoikin ”Mä en voi uskoa tätä. CAF antaa rakentavaa palautetta asiallisesti, AAG ottaa rauhallisesti vastaan ja sit te viel analysoitte sitä mikä meni vikaan tai muuta.” Kyl noi muut oli tajunneet missä mennään ei sitä voi peittää. Siitä oon kyl mielissäni että CAF näkee ”ongelmansa” ja myöntää sen. Ja siitä, että itse uskalsin sanoa tunteeni ja uskalsin tunnustaa omat vaikeuteni. (AAG: n päiväkirja)*

Lastentarhanopettajan (CAF) päiväkirjamerkinnöistä ilmenee, että hän koki saavansa muilta liian vähän palautetta. Reflektiivistä pohdintaa siitä, mikä voisi olla syy palautteen niukkuuteen, ei ilmene. Kuitenkin avustaja kirjoitti kollegansa näkevän ongelmansa, joten asiaa oli ehkä käsitelty keskustellen ja ilman kirjaamia esimerkiksi päiväkirjaan. Samana päivänä lastentarhanopettaja oli saanut toiselta työntekijältä (ÅA) palautearvioinnin kyseiseltä kuulta.

(ÅA–CAF maaliskuu-2,50) *Palautetta tullut. Palautteen antotavassa parantamisen varaa.*

21.3. *Olen yrittänyt tehdä tilanteita joissa tiimi voisi antaa MINULLE palautetta. Olisi kiva kuulla tiimiltä.... Ei vain tule kommenttia! (CAF:n päiväkirja)*

31.3. *Kuukauden palautekeskustelu! Hieman väsyttää palautteenantaminen kun kauheasti ei ole tullut muutosta siitä kun aloitettiin. Toisille on helpompi antaa palautetta mutta ei ole kiva tunne jos aina itse on se antava osapuoli! Rauhalli-*

*nessa fiiliksessä annettiin palautetta, mutta jäin vähän miettimään, oliko kaikki rehellistä ja vilpittöntä? (CAF:n päiväkirja)*

Vaikka parin palautteenanto oli ajautunut kriisiin, toinen osapuolista (AAG) koki palautteen jakamisen esimerkiksi ÅÅ: n kanssa antoisaksi ja uskalsi jatkaa korjaavankin palautteen antamista vastapuolelleen (CAF).

*8.4. ÅÅ antoi VA:lle ja mulle rakentavaa palautetta kun (minä aloitin) puhuimme lasten kuullen eilisillasta. Hyvä kun sanoi, siihen lipsahtaa niin helposti vaikka kuinka yrittäis ettei puhui asioista. Tunsin itteni tosi noloksi jälkeenpäin. (AAG:n päiväkirja)*

*9.4. Annoin eilisestä ÅÅ: lle palautetta. Sanoin että oli hyvä pysäyttää meidät, etten ite taas huomannut langenneeni siihen puhumiseen. (AAG:n päiväkirja)*

*(CAF–AAG huhti-2,00) Ei selkeää mielikuvaa. Yksi palaute tullut tosin ajoitus oli surkea. Jäi mielikuva ”vaivihkaa” annetusta palautteesta. Palautteenanto ja vastaanotto: puhetyylin muuttuminen lapsen rooliin (lässyttää) vähentynyt. Minussa aiheuttaa ärsytystä, jos ei puhu kunnolla vaan ”vajoaa” lapsen tasolle. Miksi? Sympatian hakuako?*

*(AAG–CAF huhti-2,50) Olen saanut jonkin verran molempia palautteita simulta esim. ”—” ja ”—”. Olen huomannut että annat positiivisen ja rakentavan helposti samaan aikaan, joka voi tuntua aluksi vähän oudolta ja ehkä vähän viedä pohjaa positiivisesta palautteesta. Otit mielestäni antamani positiivisen palautteen vähän yllättyneenä vastaan, joten minun pitää yllättää useammin.*

Seuraavista otteista ilmenee, että kokemastaan huolimatta avustajalla (AAG) oli halua ja taitoa tarkastella työtoverinsa toimintaa ilman ennakkokäsityksiä. Myös vastapuoli (CAF) vaikutti asiasta yllättyneeltä.

*15.4 ...NE ei ihan tajunnut asiaa, oli ihmeissään että minä voin antaa positiivista palautetta CAF:n työstä , epäili onko tosissaan.... Jengi kuulee kaikkee ja luulee vielä lisää eivätkä voi ymmärtää että vaikka mulla ja CAF: llä on ongelmia ja isoja onkin et voisin kuitenkin nähdä hänessä myös hyvää ja tuoda sitä julki muiden kuullen .... (AAG: n päiväkirja)*

*23.4. Sain AAG lta palautetta jonka hän oli antanut edellisellä viikolla yhdelle tyypille minusta. Oli kiva kuulla sitä palautetta, jota haluan enemmän (työstäni) mutta ajoitus ei ollut paras mahdollinen. Lapsset ”hilluivat” vieressä ja oli kovin kiireen tuntua. Palaute tuli hieman ”ohimennen”. Silti mukavaa kuultavaa ja AAG:lta paljon sanottu. (CAF:n päiväkirja)*

Seuraavasta lainauksesta käy ilmi, että kriisin toinen osapuoli (CAF) keskittyi antamaan palautetta ryhmänsä ulkopuolelle ja koki usein onnistumista. Jäl-

kimmäisessä esimerkissä sama henkilö kuvaa kuluneen loppukevään tilannetta tiimissä omalta kohdaltaan.

*14.5. Annoin suunnitteluryhmälle huimasti posit. palautetta kun olivat järjestäneet metsäamupäivän lapsille ja se onnistui todella hyvin. Toimintaa oli sopivasti ja kenenkään ei tarvinnut odotella tyhjämpanttina liian kauan päästäkseen toiseen pisteeseen. IDJ kommentoi, että on kiva saada palautetta jatkonkin kannalta. (CAF:n päiväkirja)*

*Oma arvioni kuluneelta keväältä on seuraava: Koin ihan selvästi, että vaikka yritin miten paljon tahansa antaa palautetta, numeroni pysyi samassa, vaikka palautelapussa olisikin näkynyt edistys. Kuulin jopa työtiimin jäseniltä että olivat keskustelleet, minkä numeron antavat minulle! Kaiken seurauksena oma innostukseni laantui. (CAF:n oman kehityspolun kommentointi)*

Lastentarhanopettaja (CAF) jäi syksyllä samaan tiimiin, joka muuttui kahden työntekijän esikouluryhmäksi. Tiimin uudeksi koodinimeksi tulee F. Avustaja (AAG) siirtyi syksyllä G -tiimiin ja kahden muun työntekijän (ÅA ja VA) työsuhteet päättyivät.

Päähavaintona tiimin ensimmäisestä syklistä ilmenee kahden erilaisen palautteenantotyylin kehittyminen: lyhyt, pinnallinen ja toteava sekä suora, konkreettinen ja rohkea. Jälkimmäistä palautetta jakavat työntekijät ajautuivat hyvin pian keskinäiseen konfliktiin, josta kaksi muuta pitäytyivät päällisin puolin erillään. Kuitenkin konflikti vaikutti osaltaan myös heidän käyttäytymiseensä konfliktin osapuolia kohtaan. Osasyynä passiivisuuteen saattoi olla, että samaan aikaan he olivat itse tulleet tietoisiksi siitä, etteivät heidän työsuhteensa jatkuisi kevään jälkeen. Kuitenkaan konflikti ei estänyt osallistensa harjoittelua. Toinen osapuolista (AAG) suuntasi palautekeskusteluja tiiminsä muihin jäseniin ja toinen (CAF) puolestaan keskittyi jakamaan palautetta tiimin ulkopuolelle.

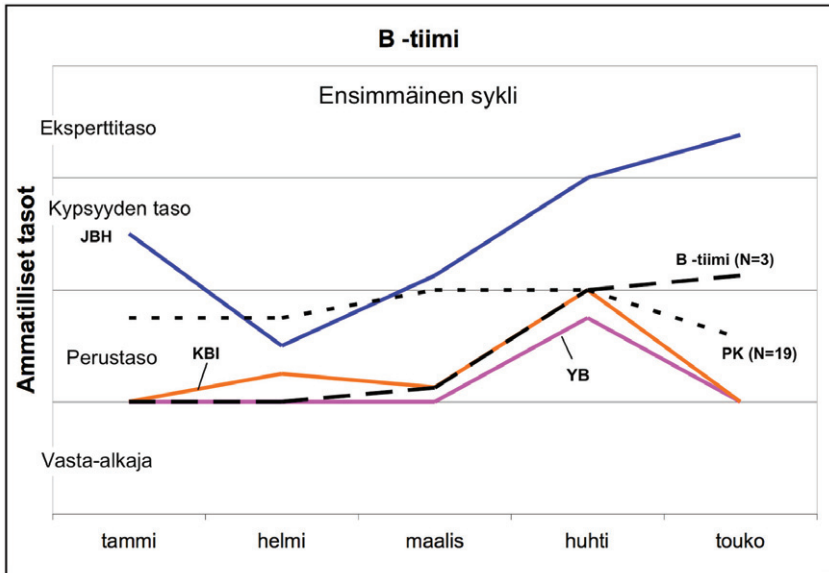
Tiimissä ilmeni myös rohkeaa ja avointa keskustelua työntekijöiden erillaisuudesta ja muista palautteeseen liittyvistä asioista. Uuden asian harjoittelemisesta oltiin yhteisesti kiinnostuneita eikä virheistä lannistuttu. Kyse vaikutti olevan varsinkin kyvyttömyydestä hallita omia tunteita.

*B-Tiimi. Tiimin jäsenet:*

JBH Lastenhoitaja, 30 v., ohjausryhmän jäsen

KBI Lastenhoitaja, 46 v.

YB Lastentarhanopettaja 42 v.



**Kuvio 10.** B-tiimin palautearviot ensimmäisen syklin aikana. Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Tiimin kehityksen yleisvaikutelmassa ilmenee kahden henkilön (KBI ja YB) osalta yhtenevä, mutta yhden (JBH) kohdalta selvästi näistä eroava kehitys. Kehityspolut pysyivät kolme ensimmäistä kuukautta edellisten (KBI ja YB) osalta suhteellisen tasaisesti ammatillisella perustasolla, käväisivät huhtikuussa hipomassa ammatillisen kypsyyden tasoa, mutta laskivat syklin päätteeksi ammatillisen perustason alarajalle. Kolmannen henkilön (JBH) kehityspolku lähti selvästi ammatillisen kypsyyden tasolta, mutta laski heti seuraavassa kuussa kokonaisen tason verran ja nousi sen jälkeen koko syklin ajan päätyen ammatilliselle eksperttitasolle.

Tiimin jäsenten vaikuttanut olevan vaikeaa aloittaa suora ja konkreettinen palaute anto. Yhdellä jäsenistä (YB) ilmeni myös selvää vastustusta kehittämishanketta kohtaan. Palautearvioissa viitataan vuorovaikutukseen ikään kuin palautteen jakamisena tai sen vaihtoehtona. Palaute mahdollisuuksia huomioitiin, vaikka palautetta ei käytännössä annettu. Seuraavista lainauksista käy esille vaikeus aloittaa rehellinen palautteen antamisen harjoittelu.

*28.1 Kun oman ryhmän työntekijä tulee monesti peräkkäin kymmenisen minuuttia myöhässä töihin, tekisi mieli huomauttaa asiasta, mutta jotenkin vaan on hiljaa. Vaatii rohkeutta puuttua. (JBH:n päiväkirja)*

30.1 Eräällä ihmisellä jäi tavarat levälleen ja hommat kesken. Kaveri sanoi mulle, että olis kiva jos tuo tekis yhden homman aina loppuun, ennen uutta. Sanoin että anna palautetta (Molemmat tiedettiin, ettei se sano!) (JBH:n päiväkirja)

(KBI–KBI helmi- 2,00) *Kuukausi on kulunut huomaamatta, palautetta ei ole pahemmin tullu annettua, enkä ole myöskään saanut. ”Virallisesti annettua” muuten kyllä tulee keskusteltua ja pohdittua asioita.*

(YB–KBI maalisi- 2,25) *Olemme tehneet töitä ”vuorovaikutusperiaatteella” ja ”hommat” ovat hoituneet hyvin. Koen, että ns. keinotekoinen palautejärjestelmä on paikallaan työyhteisössä jossa on huono työilmapiiri ja henkilökemia ei toimi – numeroinnin koen hankalaksi!*

Kahden henkilön osalta (KBI ja JBH) palautteissa oli mukana myös konkreettisia erilaisten yksisanaisten esimerkkien muodossa. Palauteohjeisiin, toiveisiin, tai kehittymisaskeliin ei viitattu eikä reflektiota ilmennyt. Vaikka palautearviot ovat kirjallisesti suppeita, oli palautteenannossa ja vastaanottamisessa seuraavien viittausten mukaan edistytty.

(KBI–JBH maalisi-3,50) *JBH on antanut palautetta hyvin työvuorojen vaihdoksista ym.*

(JBH–JBH huhti-3,50) *Tässä kuussa olen aika hyvin antanut palautetta ja saanut myös kiitosta että olen vastaanottanut palautetta hyvin. Olen myös antanut rakentavaa palautetta työtovereilleni. Olen antanut palautetta mm. ....lle. KBI:lle mm. annoin palautetta kun hän hommasi meille myös pienten lomakyselyn, teki lähes yksin katusuunnitelman, hoiti maitopurkit pois ym. Hän teki hyvän kirjeen.*

Toukokuussa ryhmässä annettiin todella korkeita arvosanoja palautteen jakamisesta ilman minkäänlaisia esille tulevia konkreettisia perusteita. Epäselväksi jää, onko kyse todellisesta kehityksestä, jota arvioija ei osaa kuvata kirjallisesti vai toukokuun mukanaan tuomasta halusta antaa hyviä arvioita ensimmäisen tutkimusjakson päätteeksi.

(YB–JBH touko-4,50) *Asia hoidettu hyvin – Palautteen ottanut asiallisesti vastaan.*

(KBI–JBH touko-4,25) *Hoiti hyvin asian ja annetun palautteen otti hyvin vastaan.*

Tiimin palautekulttuurista on nähtävissä arkuus rehellisen palautteen jakamiseen, mihin vaikutti osaltaan yhden tiimiläisen vastustus koko palautehanketta kohtaan. Moniin palautetta vaativiin tilaisuuksiin ei kukaan tarttunut. Vaikka ohjausryhmään kuuluva jäsen (JBH) huomioi tilanteita, joissa palautetta olisi voinut antaa, hän ikään kuin yhteisestä sanattomasta sopimuksesta toisen tiimiläisen kanssa pidättäytyi palautteen antamisesta. Hän kuvasi päi-

väkirjassaan useita toisten tiimien epäonnistuneita palautetilanteita. Kuitenkin tiiminsä ulkopuolella kyseinen henkilö jakoi rohkeasti esimerkiksi johtajalle korjaavaakin palautetta. Hän ei saanut tukea tiiminsä jäseniltä, jotka eivät suhtautuneet aktiivisesti myöskään toukokuussa kokeiltavana olleeseen kyseisen henkilön erityistavoitteeseen ja siitä palautteen antamiseen. On myös huomattava, että vastahakoisimmin kehittämiseen suhtautuva työntekijä oli ryhmänsä lastentarhanopettaja, jonka käsitykset tästä syystä saattoivat painottua erityisesti. Yhtään tähän viittaavaa mainintaa ei kuitenkaan ilmennyt.

Päähavaintona ryhmän ensimmäisestä syklistä ilmenee, että sen jäsenten vaikutti olevan erilaisista syistä johtuen vaikeaa päästä alkuun palautteen antamisessa. Kukaan ei tehnyt selkeää aloitetta ja ryhtynyt jakamaan aktiivisesti toisille palautetta. Kuitenkin kevään aikana palautetta ryhdyttiin jonkin verran antamaan, mutta siihen paneutuminen ei tullut kuukausittaisten palautearviointien kirjallisissa perusteluissa esiin.

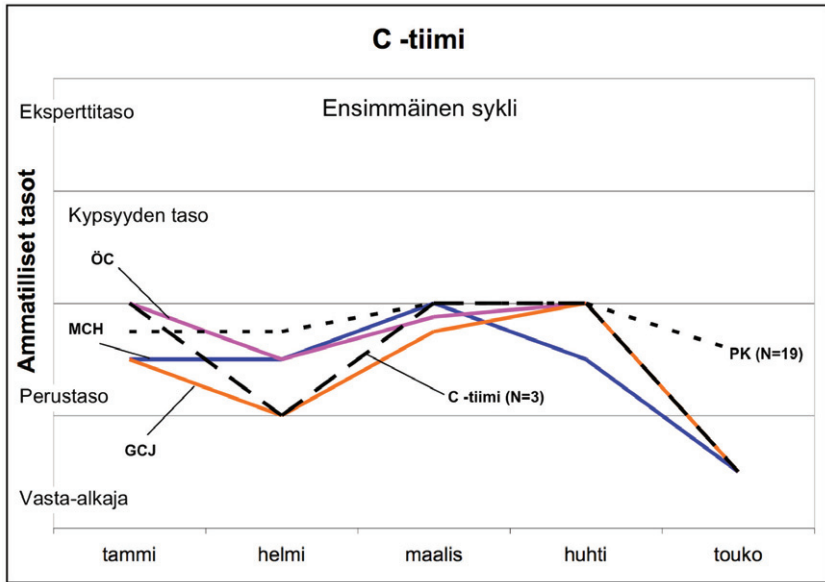
Seuraavana syksynä B-tiimiin jäi ainoastaan yksi henkilö (KBI). Ryhmän uudeksi koodinimeksi tuli I. Toinen henkilö (JBH) siirtyi H-tiimiin ja kolmannen työsuhde päättyi keväällä.

*C-tiimi.* Tiimin jäsenet:

MCH Lastentarhanopettaja, 26 v.

GCJ Lastenhoitaja, 54 v.

ÖC Lastenhoitaja 35 v.



**Kuvio 11.** C-tiimin palautearviot ensimmäisen syklin aikana. Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Yleisvaikutelmana tiimin kehityksessä ilmenee tiimin kaikkien jäsenten kehityspolkujen pysyttelevän ammatillisen perustason tuntumassa. Kaikki kuukausiarviot toukokuun arvoja lukuun ottamatta mahtuvat yhden tason sisälle. Tiimin henkilökunta oli keskenään eri-ikäistä ja heidän työhistoriansa pituudet vaihtelivat paljon. Lastentarhanopettaja (MCH) oli nuorin ja ollut vasta puoli vuotta alalla töissä. Tiimissä ei ollut ohjausryhmään kuuluvaa henkilöä.

Seuraavista lainauksista käy ilmi, että lastentarhanopettajan (MCH) palautearvioinnissa on nähtävissä itsereflektiota heti tammikuussa. Hänen palautteissaan ilmenee myös jonkin verran konkretiaa. Hän oli ottanut aktiivisen roolin antaessaan palautetta itseään selvästi vanhemmalle lastenhoitajalle (GCJ), vaikka saikin tältä jokaisella kerralla kolmosen. (GCJ antoi jokaisen arvion yhtä lukuun ottamatta – joka oli huhtikuulta MCH:lle 2 – tiimiläisilleen tasan kolmena.) Toinen lastenhoitaja (ÖC) oli uusi työntekijä ryhmässä ja haki vasta paikkaansa.

(MCH–MCH tammi- 3,00) *Mielestäni olen yrittänyt jakaa positiivista palautetta, tosin niukasti, korjaavaa palautetta en ole esittänyt. Saadessani palautetta ”nousen ensin takajaloilleni”, mutta mietintätuokion jälkeen pyrin muuttamaan toimintaani. Olen luonteeltani myötäilijä. Tiimissämme aloitti uusi työntekijä tammikuun*



*alussa, joten olen ollut varovainen palautteen annossa, kun ei tunne vielä henki-  
löä eikä tiedä miten hän reagoi.*

*(ÖC–ÖC tammi-1,00) Aloitin tammikuun alussa – kaikki on vielä ”hakusessa” –  
olen keskittynyt käytännön arjen sujuvuuteen ja ryhmänhallintaan.*

*(GCJ–MCH helmi-3,00) Tiimin työskentely sujuu joustavasti. Suunnitelmat ovat  
selkeitä ja kaikkien tiedossa. Sanatonta palautetta voi aistia.*

*(MCH–GCJ maalisk- 2,25) Palautetta olen saanut GCJ:lta melko vähän. Olen  
saanut vähän positiivista palautetta, en rakentavaa. Antamastani palautteesta  
olemme yhdessä jutelleet.*

Vanhempi lastenhoitaja (GCJ) pyrki hahmottamaan, mikä kaikki on palautet-  
ta. Seuraavassa arvioinnissa hän päätti pyrkiä parempaan.

*(GCJ–GCJ helmi-3,00) Palavereissa oman mielipiteen tuominen ja sen hyväksy-  
minen on mielestäni positiivista palautetta. Tiimityöskentelyn joustavuus on ollut  
sanatonta palautetta.*

*(MCH–ÖC maalisk-2,75) Olen saanut ÖC:lta positiivista palautetta, rakentavaa-  
kin vähän kun pyysin. Palautteenantotilanteissa (myös vastaanottotilanteissa) ÖC  
on aktiivinen ja keskustelelee asioista.*

Edellisessä esimerkissä lastentarhanopettaja (MCH) oli ollut aktiivinen ja  
pyytänyt itselleen palautetta. Seuraavassa esimerkissä ilmenee reflektiivistä  
oman toiminnan tarkastelua. Vanhempi lastenhoitaja (GCJ) halusi oppia an-  
tamaan luonnollisemmin palautetta.

*(MCH–MCH huhti-3,00) Olen yrittänyt antaa positiivista palautetta, jostakin  
syystä palautetta on ollut helpompi antaa ÖC:lle. Palautteen aktiiviseen vastaan-  
ottoon pitää jatkossa kiinnittää enemmän huomiota, että myös otan kantaa enkä  
vain kuuntele.*

*(GCJ–GCJ maalisk-3,00) Olen pyrkinyt kuukauden aikana antamaan palautetta jo-  
ta pitää vielä muistutella itselleen. Itse olen saanut kaikilta tiimiläisiltä palautetta.  
Ensi kuussa pyrin luonnollisempaan antiin.*

*(ÖC–GCJ touko-1,00) Olen saanut palautetta GCJ:lta olemattomasti enkä ole  
myöskään antanut hänelle palautetta.*

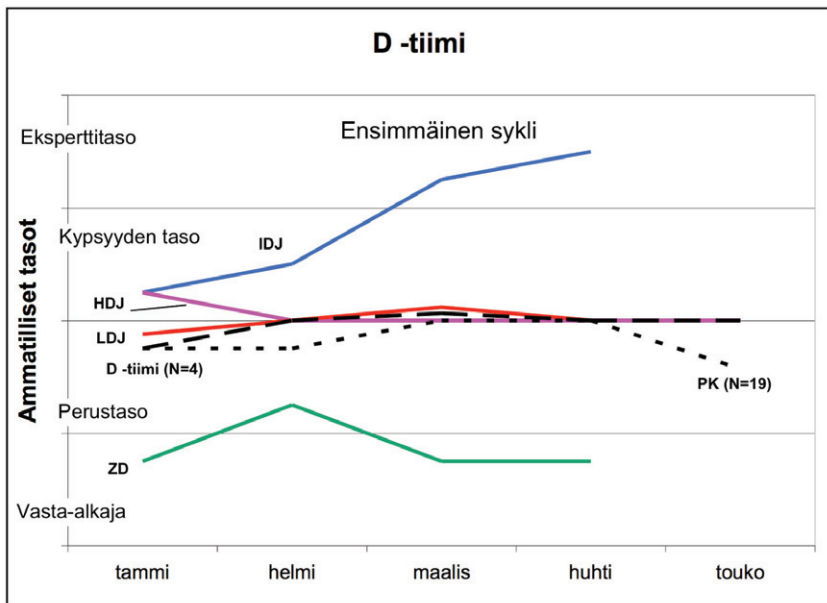
Ensimmäisestä syklistä käy ilmi, että tiimin vanhin työntekijä, jolla on myös  
alan työkokemusta eniten, antaa yleensä muille ryhmänsä jäsenille saman  
arvosanan asteikon keskeltä. Uusin työntekijä (ÖC) ei rohkene ottaa aktiivista  
roolia, joten kyseisen roolin ottaa lastentarhanopettaja (MCH), jolla myös on  
vasta lyhyt työkokemus. Rohkeutensa ansiosta hän saa myös vanhemman

työntekijän (GCJ) huomaamaan oman passiivisuutensa. Yleishavaintona tiimin palautekulttuurista ilmeni, ettei tarvittavaa yhteistä innostusta palautteen jakamiselle syntynyt. Ryhmään vasta edellisenä syksynä tullut lastenhoitaja (ÖC) sai tietää työsuhteensa päättymisestä keväällä aikaisessa vaiheessa ja menetti motivaationsa palautteenantoa kohtaan. Toisen lastenhoitajan passiivisuus ilmenee esimerkiksi samana pysyttelevänä arviointina, joka ei anna tukea harjoittelusta kiinnostuneelle työtoverille (MCH:lle).

Tiimiin jäi syksyllä ainoastaan yksi henkilö (MCH) entisistä työntekijöistä. Tiimin uudeksi koodinimeksi tulee H. Toinen henkilö (GCJ) siirtyi J-tiimiin ja kolmannen työsuhde päättyi keväällä.

*D- tiimi.* Tiimin jäsenet:

- HDJ Lastenhoitaja, 45 v., ohjausryhmän jäsen
- LDJ Lastenhoitaja, 39 v.
- IDJ Lastentarhanopettaja, 47 v.
- ZD Lastenhoitaja, 22 v.



**Kuvio 12.** D-tiimin palautearviot ensimmäisen syklin aikana. Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Yleisvaikutelma tiimin jäsenten kehityspolkujen muodosta on niiden hajanainen sijoittuminen eri ammatillisille tasoille. Kaksi lastenhoitajaa (HDJ ja LDJ) sijoittuvat toistensa läheisyyteen, ammatillisen perustason ja kypsyyden tason välimaastoon. Lastentarhanopettaja (IDJ) sijoittuu selvästi sen yläpuolelle ja lastenhoitaja (ZD) selvästi alapuolelle.

Kaksi ensin mainittua lastenhoitajaa (HDJ ja LDJ) arvioivat toinen toistaan ja kaksi muuta, lastenhoitaja (ZD) sekä lastentarhanopettaja (IDJ), toisiaan. Omasta mielestään tiimin jäsenet työskentelivät niin erillään, ettei heillä ollut mahdollisuutta arvioida toisiaan koko ryhmänä. Lastentarhanopettaja (IDJ) kuvaa kevään tilannetta loppuhaastattelussa seuraavalla tavalla:

*”ZD oli niin otollinen maaperä hiljattain valmistunut, et hän halus tietää mitä, miten hän voisi toimia, ...” Annoin ZD:lle must ihan selkeesti semmosta jatkuvasti sillä tavalla palautetta mikä on sulla tosi hyvä vahvuus et ota se puoli käyttöön voimakkaammin ja jätä toi toinen puoli niinku huonommalle. Musta se oli enemmän semmosta, mun tapa on keskustella. Et mä en oikeestaan koskaan sano et tää on nyt sitä palautetta, vaan istuttiin pohtimaan oli se sit retki tai ei, minkä mä koin niinku hyväks ja miten hän otti vastuuta siitä ryhmästä*

Seuraavista esimerkeistä ilmenee, että lastenhoitaja (ZD) arvosti lastentarhanopettajan (IDJ) kykyä antaa palautetta.

*(ZD-IDJ tammi- 3,75) IDJ on antanut minulle loistavaa rakentavaa ja positiivista palautetta! Asiat hän kertoo niin että minäkin ymmärrän!*

Lastenhoitaja (ZD) arvioi omaa palautteenantoaan yleensä ja kykeni reflekttoimaan, mistä asioista hänellä oli vaikeuksia suoritua:

*(ZD-ZD helmi- 1,50) Palautteen antoni on edelleen syvältä, ehkä en löydä sitä oikeaa kohtaa milloin se pitäisi antaa! Vastaanottamisessa ei tunnu olevan ongelmia! Treenattavaa on vielä paljon!*

Lastentarhanopettaja (IDJ) antoi heikon arvion, mutta perusteli sen selkeästi:

*(IDJ-ZD helmi- 1,00) Ei ole antanut mitään palautetta työstä. (Privaatista on tulut palautetta.)*

Samoin hän (IDJ) rohkaisi tätä (ZD) maaliskuun palautearviossaan:

*(IDJ-ZD maalisk- 1,75) ZD sanoo, että palautetta on vaikea antaa koska työt sujuvat hyvin. Sain kuitenkin runsaasti positiivista palautetta kun olin ”puolikuollut työstä”. Palaute piristi kummasti päiväni.*

*(ZD-ZD huhti- 2,50) ZD:n itseluottamus kasvaa: Otan hyvin vastaan rakentavaa – ja pos. palautetta, sitä on myös mukava kuunnella! Vielä kun oppisin sitä itse*

*antamaan! Itsestäni tuntuu siltä että parempaan suuntaan päin ollaan menossa. Ikävää että osaltani kurssi jää kesken!*

Kyseinen lastenhoitaja (ZD) arvosti lastentarhanopettajan (IDJ) palautteenantoa, eikä loukkaantunut missään vaiheessa korjaavasta palautteesta tai heikoista arvioista. Hän olisi selvästi ollut motivoitunut jatkamaan harjoittelua ja oli pahoillaan työsuhteen katkeamisesta. Myös lastentarhanopettaja (IDJ) oli pahoillaan:

*Sit se kevät tuli vähä siinä et tiedettiin et ZD:lta loppuu työt ..., siinä vaiheessa hän löi jarrut vähän kehiin että eikä enää ollut sitte sitä haluakaan kehittää itseään ja mieltää näitä asioita (IDJ:n haastattelu)*

Kahden muun lastenhoitajan (HDJ ja LDJ) keskinäinen palaute oli melko suppeaa ja sisälsi lyhyitä konkreettisia viittauksia. Seuraavasta lainauksesta herää kysymys, onko palautetta annettu lainkaan. Jos, niin miten siinä on onnistuttu. Samoin, tarkoittaako vastaanottavainen ja kehityskelpoinen palaute-tilanteessa aktiivista käyttäytymistä?

*(HDJ-LDJ tammi- 2,75) Perushoitotilanteissa tulee annettua palautetta aika vähän, tässä parantamisen varaa, vastaanottavainen ja kehityskelpoinen työtoveri.*

*(LDJ-HDJ maalisi- 3,00) Jonkin verran positiivista palautetta. Iloinen humoristinen tyyli! Korjaavaa vähänlaisesti.*

Päähavainto ryhmän ensimmäisestä syklistä on, että lastentarhanopettaja (IDJ) otti asiakseen antaa palautetta lastenhoitajalle (ZD) ja hoiti sen tämän mielestä kiitettävästi. Jälkimmäinen ei kuitenkaan koe osaavansa antaa tälle (IDJ) juurikaan palautetta, mutta vaikuttaa motivoituneelta ja kehityskykyiseltä. Molemmat pettyivät ja menettivät motivaationsa, kun lastenhoitajan työsuhteen ilmoitettiin päättyvän. Ryhmän kaksi muuta vakituista työntekijää antoivat toistensa palautteenannosta kuukaudesta toiseen samantasoista, ammatillisen kypsyysden tasolla olevaa palautetta, mutta perustelivat sen yleisellä tasolla ja lyhyesti.

Yleishavaintona ryhmän palautekulttuurista voidaan päätellä, että ryhmän suhteissa vaikutti ammatillinen hierarkia. Taitavaksi palautteenantajaksi arvostettu lastentarhanopettaja, jolla oli pitkä työkokemus, loi mentorisuhteen nuoreen palautteenantopariinsa, mutta kaksi lastenhoitajaa eivät saaneet otetta yhteisestä harjoittelusta. Ryhmässä olleelle opiskelijalle sen sijaan lastenhoitaja (HDJ) kuvasi antaneensa rohkeaa, konkreettista korjaavaa palautetta. Jälkimmäisessä lainauksessa sama henkilö tarkastelee kehittämishankkeen

lopuksi sitä, miksi hänen kehityskäyränsä oli niin tasainen ensimmäisen syksyn aikana:

*Tuli annettua rankemman puolesta palautetta ryhmässämme olevalle opiskelijalle, onneksi en ole ohjaaja, opiskelija mieluusti makoilisi sohvalla ja naputelisi kännykkäänsä (silloin kun lapsen nukkuvat) sen sijaan että tekisi hänelle annettuja hommia. Tai että ei suostu tarkistamaan onko lapsella kakat housussa, menee sitten kyllä pesemään ne. Sanoin ettet voi noin sanoa tai käyttäytyä sitten kannattaa kyllä miettiä onko ihan oikealle alalle tulossa. (HDJ:n päiväkirja).*

*Tammi-huhtikuu tosi tasaista, työskentelin silloin LDJ:n kanssa ja meitä oli vain kaksi, jotka annoimme toisillemme palautetta. (LDJ:n oman kehityspolun kommentointi )*

Kyseiseen ryhmään jäi syksyksi kolme työntekijää (IDJ, HDJ ja LDJ) ja yhden henkilön työsuhte päättyi keväällä. Ryhmän uudeksi koodinimeksi tuli J.

*E-tiimi.* Tiimin jäsenet:

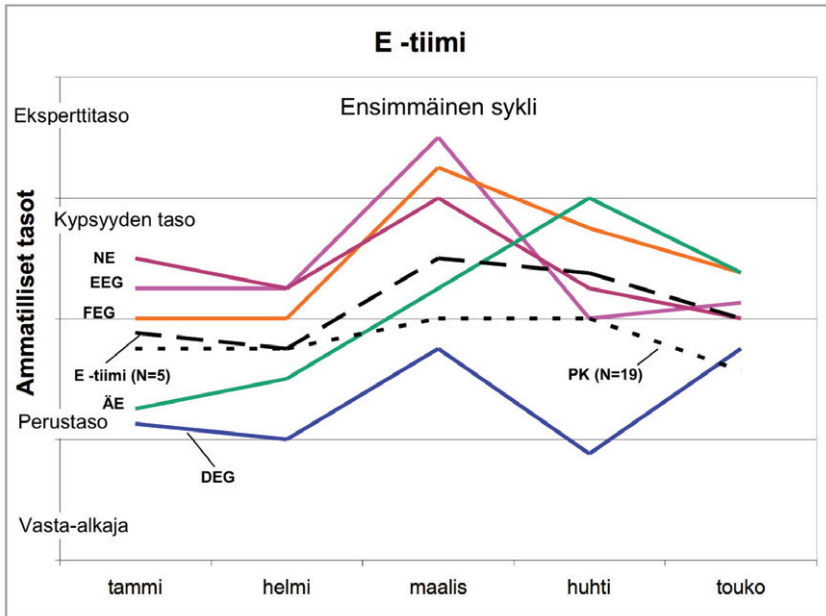
EEG Lastenhoitaja 42 v.

FEG Lastentarhanopettaja, 33 v., ohjausryhmän jäsen

DEG Avustaja, 46 v.

ÄE Lastenhoitaja 22 v.

NE Lastentarhanopettaja 28 v.



**Kuvio 13.** E-tiimin palautearviot ensimmäisen syklin aikana, Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Yleisvaikutelma tiimin jäsenten kehityspolkujen muodosta on niiden sijoittuminen eri tasoille kuitenkin päämuodoltaan suhteellisen yhdenmukaisina. Tutkimuksen alussa tiimiläisten arviot lähtivät joko ammatilliselta perustasolta tai ammatilliselta kypsyys-tasolta. Selvä nousu tapahtui maaliskuussa, mutta yhtä henkilöä (ÆE) lukuun ottamatta kehitys kääntyi laskuun heti seuraavassa kuussa. Syklin päättyessä tiimiläisten kehityspolut sijoittuivat ammatillisen perus- ja kypsyys-tason raja-arvon molemmille puolille.

Palautteenantoharjoittelu lähti aktiivisesti käyntiin ja palautetta annettiin konkreettisesti. Arviointiskaala oli laaja, mutta myös heikon arvosanan saaneita rohkaistiin. Tiimin jäsenet kiinnittivät huomiota palautteen ammatillisuuteen, ja myös selviä toiveita palautteen suhteen tuotiin esille. Ryhmäläiset kehuivat toisiaan kiinnostuksesta palautteen vastaanottamiseen ja uskalluksesta tuoda oma näkemys esille. Seuraavista esimerkeistä käy ilmi ryhmäläisten avoimuus toisiaan kohtaan.

(ÆE–EEG tammi- 3,25) *Olen saanut mukavasti positiivista palautetta ja myös rakentavaa, jonka osaat antaa asiallisesti ja niin että se "rohkaisee" ja aktivoi. Vas-*

*taanotat mielestäni hyvin palautteet ja myös palaat asiaan jos tilanne on niin vaatinut.*

30.1. *Pienten puolen LDJ antoi palautetta hyvästä sihteerinä olost. Näin EEG:n ja NE: n tarkkailevan itseäni (tekevän havaintoja kuinka vastaanotan palautetta) ja en voinut olla luontevasti tilanteessa. Sanoinkin että näen kun minua tarkkailaan. Kiitin LDJ:tä kuitenkin palautteesta. (FEG: n oppimispäiväkirja)*

Ryhmän avustaja (DEG) työskenteli kevään ajan osapäiväisenä työntekijänä ja koki itsensä irralliseksi ryhmässä. Tämän vuoksi hän kieltäytyi antamasta yksilöityä palautetta ryhmänsä jäsenille ja teki kuukausittain kaikille yhden yhteisen arvion. Tiimin muut jäsenet antoivat palautteensa hänelle henkilökohtaisesti, kuten oli yhdessä sovittu. (Myöhemmin kyseisen avustajan kehityminen palautteenantajana kuvataan yksityiskohtaisemmin.)

*(FEG–DEG tammi- 1,50) Enemmän kuitenkin kuin ykkösessä. En ole kovin montaa kertaa kuullut palautteesta. Rohkeus kasvaa varmasti harjoituksen myötä.*

*(NE–DEG huhti- 2,00) Olet antanut vähän palautetta. Et oikein osaa muuttaa toimintaasi palautteen suuntaan. Aikaisemmin oli toisin. Onko nyt työmotivaatio hukassa?*

31.1. *Mietin edellisen päivän ryhmäpalaveria – palautteenantoa. DEG ollut kovin vastahakoinen koko palauteprojektille (FEG: n päiväkirja)*

Tiimissä ilmeni rohkeaa itsereflektiota ja kollegoiden erilaisuutta kunnioitettiin. Erilaisissa tilanteissa jouduttiin kohtaamaan monia tunteita niin itsessä kuin toisessa henkilössäkin. Pienetkin edistysaskeleet huomioitiin, ja työntekijät uskalsivat myös rehellisesti iloita omista onnistumisistaan.

19.3. *Väsinyt olo. Homma repesi käsistä ja kaikenlaisia mörköjä tuli päästettyä suustaan työtovereille ... kaiken lisäksi asianomaisen ollessa jo kotona. Olen kokenut pitkän talvea EEG piikitelleen muutamasta henk. koht. asiasta. Oma riittämättömyyden tunne ja jatkuvat lisääntyvät työt saivat iltapäivällä ryöpyn aikaiseksi, joka päättyi sitten vuolaisiin itkunkyyneleihin. Kerroin muille tuntemukseni ja pyysin lopulta käytöstäni anteeksi, sekä lupasin ottaa asian huomenna puheeksi ko. henkilön kanssa. Muistelin vielä esimerkkejä, joita EEG varmasti haluaa kuulla ja tuli mieleen, että EEG sanoi joskus syksyllä haluavansa heti kuulla jos joku vaivaa mieltä. Voisiko hän tehdä sitä tietämättään? Varmasti, en usko kuitenkaan että hän olisi ilkeä. (FEG:n päiväkirja)*

21.3. *Kerroin EEG:lle tuntemuksistani. Ja hän sanoi sen olevan ihan tahatonta. Pyysi anteeksi. Itse pyysin anteeksi omaa toimintaani eilen ja sitä, että muut saivat kuulla kaiken ja etten ollut sanonut sitä EEG:lle aikaisemmin. tehtiin lupaus kertoa tuntemukset vastedes heti. (FEG:n päiväkirja)*

(NE–NE-huhti- 3,00) *Olen jäänyt miettimään saamaani palautetta, mikä on ollut vähän hämmentävää. Nyt olen jäänyt miettimään ja tutkimaan itseäni toiminko niin kuin toiset minut näkevät.*

(NE–ÄE maaliskuu- 3,25) *Olet antanut tässä kuussa hyvin palautetta, niin positiivista kuin korjaavaakin. Minulle olet antanut paljon palautetta. Voisit vielä rohkeammin käyttää minä muotoa! Olet myös huomauttanut minua kun olen jättänyt palautteen antamatta, vaikka olisi ollut aihetta.*

(ÄE–ÄE maaliskuu- 3,00) *Annoin tässä jaksossa rakentavaa palautetta, se oli vaikeaa, mutta olen hyvin tyytyväinen siihen, että otin asiat puheeksi.*

Kun kehittämisessä tuli taantumaa, se uskallettiin rehellisesti myöntää. Vähän myöhemmin lastentarhanopettaja (FEG) kuvaa päiväkirjassaan ajatuksiinsa kuluneesta keväästä.

(FEG–EEG huhti- 2,75) *Olet antanut palautetta vähemmän tässä kuussa. Lieko hengähdystauko kaikesta? Muistat kuitenkin antaa pienistä asioista positiivista palautetta.*

(EEG–FEG huhti- 3,50) *Palautteenantosi minulle on ollut huomattavasti vähäisempää innokkaamman maaliskuun jälkeen. Toisille olet antanut pääasiassa positiivista palautetta.*

*Vaikka koko tiimilläni tuntui kiirettä riittävän jaksoimme silti jakaa palautetta työn ohessa. Ehkä palaute oli enemmän positiivista kuin korjaavaa. Mietinkin oliko korjaavan palautteenannon väheneminen kenties jonkinlaista suojelua itseä ja tiimiä kohtaan. Voisiko se olla jonkinlainen ”normaalikuvio” kiire- /stressitilanteissa? Tiettyjen töiden ym. on pakko onnistua ja kaikki on saatava päätökseen ... ei halua enää lisästressiä ja mietinnän aihetta. Onko piilotajunnalla joku osa tässä ”kuviossa”? (FEG:n päiväkirja)*

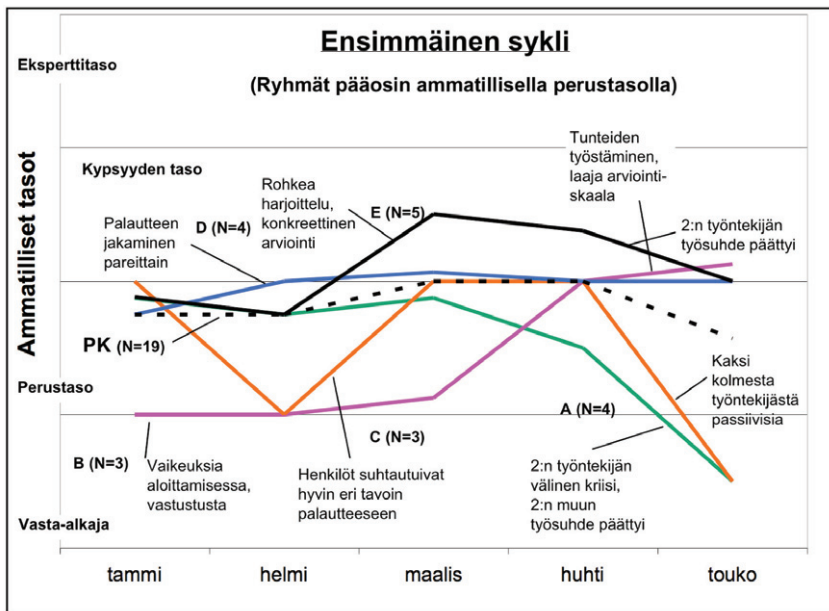
(FEG–FEG touko- 2,50) *Keskittyminen palautteen antoon ”herpaantunut”. Kuitenkin normaali pos. palaute tullut luontevaksi tässä tiimissä.*

Päähavainto tämän henkilömäärältään suurimman tiimin palautekulttuurista on sen aktiivisuus ja paneutuminen yhteiseen palautteen jakamisen harjoitteluun. Siitä huolimatta, että yhden sen jäsenistä koettiin olevan vastahakoinen palauteprojektille eikä hän noudattanut sovittuja ohjeita, muut paneutuivat asiaan eivätkä antaneet sen häiritä harjoitteluaan. Vaikka he eivät saaneet yksilöityä palautetta kyseiseltä henkilöltä, he itse jakoivat sitä säännöllisesti myös tälle. Kevään aikana ryhmässä kohdanneiden ongelmatilanteiden kautta käsiteltiin myös tunteita ja puhuttiin rohkeasti erilaisista asioista. Ryhmälle vaikutti olevan ominaista jonkinlainen peräänantamattomuus, harjoittelu jatkui ahkerasti, vaikka osa henkilökunnasta oli sairaslomalla ja kaikki olivat



väsyneitä. Palauteissa on erityisesti nähtävissä kaksi ominaisuutta. Ne kohdistuivat palautteenantotaitojen arvioimiseen, mutta pyrkivät myös sosiaalisesti tukemaan niiden harjoittelua. Tiimissä jatkoi syksyllä kolme henkilöä (FEG, EEG ja DEG) ja sen uudeksi koodinimeksi tuli G. Kahden muun henkilön työsuhde päättyi keväällä

*Yhteenvetoa ensimmäisestä syklistä.* Keskimäärin työyhteisön jäsenet sijoituivat kahden ensimmäisen kuukauden aikana palautteen jakajina ammatilliselle perustasolle. Kevään keskivaiheilla kehitystä koettiin tapahtuneen jonkin verran, mutta viimeisen kuukauden aikana palautteen jakamista koskevien kehityspolkujen muodot kääntyivät voimakkaaseen laskuun. Samaan aikaan seitsemän työntekijän työsuhteet päättyivät ja jokaisesta tiimistä jäi vähintään yksi työntekijä pois. Yksittäisiä työntekijöitä koskevat parhaat arviot sijoittuivat koko ensimmäisen syklin ajan ammatilliselle eksperttitasolle ja heikoimmat arviot ammatilliselle vasta-alkajan tasolle.



**Kuvio 14.** Tiimien kuukausittaiset palautearviot ensimmäisen syklin aikana. Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Mediaanit on laskettu suoraan kaikista ryhmässä annetuista palautearvioista, (ei esim. eri henkilöiden saamien palautteiden mediaaneista).

Suurimmat heilahtelut kehityksessä ensimmäisen syklin aikana tapahtuivat A-, B- ja C-tiimeissä. Palautearvioiden kehitys oli B- ja C-tiimeissä toisilleen vastakkaista. B-tiimissä kehityspolku saavutti aluksi vain ammatillisen perustason, mutta nousi lopuksi ammatillisen kypsyiden tasolle. Sen sijaan C-ryhmän kehityspolku ylsi jo alussa ammatillisen kypsyiden tasolle, heittelehti kevään kuluessa ja laski lopulta ammatilliselle vasta-alkajan tasolle. D- ja E-tiimien kehitys oli vakaampaa. Kaikkein tasaisinta kehitys oli D-tiimissä, jossa kehityspolku liikkui vain vähän ammatillisen kypsyiden tason alimman arvon alla tai yllä

Palautearvioiden kehityspolut A- ja E-tiimeissä sijoituivat aluksi hyvin lähelle toisiaan, hieman ammatillisen kypsyiden tason alapuolelle. A-tiimin yhteinen kehityspolku laski syklin päätteeksi ammatillisen vasta-alkajan tasolle johtuen ehkä siellä vallinneesta konfliktitilanteesta ja kahden henkilön työsuhteiden päättymisestä. E-tiimin osalta kehityspolku nousi ammatillisen kypsyiden tasolle, joskin sen muoto muutti laskevaksi viimeisen kuukauden osalta. Ainoa kehityspolku, joka nousi voimakkaasti loppukevään aikana, oli B-tiimissä.

Sekä A- että D-tiimeissä esiintyi selvästi erilaisia ryhmittymiä sen mukaan, miten palautetta jaettiin. A-tiimissä aktiivisen tyylin omaksuneiden kesken syntyi konflikti, johon passiivisemmän tyylin edustajat eivät juuri osallistuneet. D-tiimissä syntyi ryhmittymä, johon kuului yksi kokenut työntekijä, joka paneutui kokemattoman ohjaamiseen. Kaksi muuta työntekijää eivät osallistuneet tähän, vaan jakoivat keskenään melko passiivista palautetta. C-tiimissä oli havaittavissa hieman samansuuntainen ilmiö. Vanhin työntekijä toimi palautteenannon suhteen passiivisesti, mutta puoli vuotta ryhmässä ollut työntekijä otti ja säilytti aktiivisen roolin siitä huolimatta, ettei itse koko kevään aikana juurikaan saanut selkeää, konkreettista palautetta. Ehkä tämän ansiosta pitkään työtä tehnyt työntekijä kiinnitti omaan vaikeuteensa huomiot, mutta ei saanut aikaan juurikaan muutosta.

Palautteen jakaminen oli homogeenisempaa B- ja E-tiimeissä, mutta ne muodostuivat alkuun pääsyn ja harjoittelun suhteen toistensa vastakohdiksi. Kun B-tiimissä pohdittiin sitä, että puuttuu rohkeutta antaa palautetta, E-tiimissä paneuduttiin siihen, miten aktiivisuutta pidettäisiin yllä. Molemmissa tiimeissä oli yksi henkilö, joka suhtautui vastustavasti koko harjoitteluun. B-tiimissä kyseisen henkilön ajattelu sulautui muiden ajatteluun, mutta E-tiimissä kukaan muista ryhmän jäsenistä ei hyväksynyt kyseisen henkilön toimintaa eikä sen annettu vaikuttaa muiden palautteen jakamiseen.

Koko päiväkodissa henkilökunnan tilapäisten työsuhteiden suuri katkeamismäärä vähensi sitoutumista harjoitteluun viimeisten kevätkuukausien aikana, jolloin tieto työsuhteiden päättymisestä oli tullut. Toukokuussa oli

paljon henkilökuntaa poissa ja sekä sen mukanaan tuoma että toukokuuhun muuten liittyvä kiire verotti palautteen jakamista. Seuraavassa eri tiimien palautearvioinneissa ilmenneitä tyypillisiä viittauksia toukokuuhun:

28.4. *Palautteenantotilaisuus: Todettiin yleisesti että ollaan oltu hieman laiskoja antamaan palautetta. Selityksiä löytyy, lomat, opiskelut jne. Kevään kiireet mukamas mielestämme ovat osasyy. Itse olen tietoinen omasta laiskuudestani, en ehdi keskustella tarpeeksi työkavereiden kanssa, kun olen niin kiinni eskareissa. Ja yleensä ottaen lapset ovat läsnä koko ajan, jolloin ei voi keskustella hälinän keskellä. Rauhallinen paikka olisi tarpeen. Erikseen järjestetyissä tilanteissa on aikaa jutella mutta aikoja on vähän, kun on niin paljon muita palavereja.* (CAF:n päiväkirja)

*Olen ollut väsynyt ja itsekeskeinen toukokuun ajan. En ole jaksanut välittää muiden toiminnoista. Väsyneenä olen kuitenkin antanut ”kiitoksen” toisille jaksamisesta ja ärtyneenä antanut palautteen tunnetasolla. Kesä tulee just sopivaan saumaan!* (FEG)

*Olen antanut tosi vähän palautetta – ajatukset on olleet juoksevilla asioissa (lasten läksiäiset, tavaroiden haaliminen kasaan, juhlat ym.) En ole myöskään saanut palautetta kovinkaan paljon.* (GCJ)

5.5 *Toukokuussa ei paljoa palautetta annettu. Tuntui että kun määrättiin se yksi aihe ja henkilö mistä / joka palautetta saa, ei muuhun enää niin kiinnitetty huomiota. Eli se ei vielä tule luonnollisesti. Vaikka jo vähän maaliskuussa luulin, että itseltäni palaute tulee jo aika luonnollisesti, mutta toukokuun kiireessä en kyllä itsekään suuremmin palautetta jaellut. Yritin kyllä että normaalisti palaute jatkuisi mutta se vielä on työn alla näköjään.* (JBH:n päiväkirja)

Selventävä kommentti: Huhtikuussa oltiin päätetty, että syksyllä jokainen henkilö asettaisi itselleen ammatillisen tavoitteen, josta erityisesti toivoisi työtovereiltaan palautetta. Toukokuussa kokeiltiin syksyä varten asetetun tavoitteen arviota yhden henkilön osalta kussakin ryhmässä. Se osoittautui toimimattomaksi, koska yleisesti sen koettiin ohjaavan työn arviointia ja palautteenantoa vain yhdelle henkilölle.

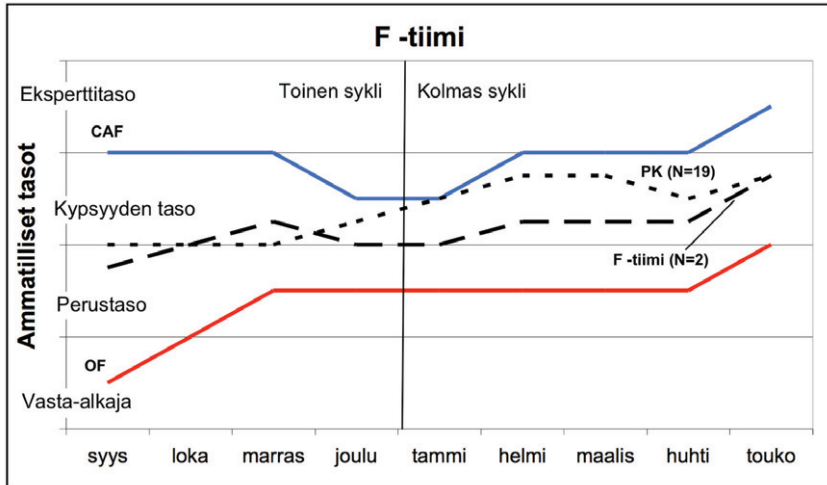
### 7.1.3 Tiimien palautearviot toisen ja kolmannen syklin aikana

*F-tiimi.* Tiimin jäsenet:

CAF Lastentarhanopettaja 34 v., varajohtaja, ohjausryhmän jäsen

OF Lastenhoitaja 33 v., (työkokemusta kolme vuotta)

Yleisvaikutelma ryhmän palautteenannon kehittymisestä on kaksi eri tasoilla kulkevaa, osin samanmuotoista kehityspolkua. Lähtötilanteessa henkilöiden välillä on yli kahden ammatillisen tason välimatka toisen (CAF) yltäessä ammatilliselle eksperttitasolle ja toisen (OF) sijoittuessa ammatillisen vasta-alkajan tasolle. Lopputilanteeseen ero tasoitui yhden tason verran. Edellisen (CAF) kehitys kulki koko työyhteisön kehityspolun yläpuolella, jälkimmäisen (OF) vastaavasti sen alapuolella.



**Kuvio 15.** F-tiimin palautearviot toisen ja kolmannen syklin aikana. Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Seuraavasta lainauksesta ilmenee, että lastentarhanopettaja (CAF) oli paneutunut edellisen kevään vaikeuksien jälkeen refleктоimaan palautteenantamistään. Lastenhoitaja (OF) rohkeni kertoa pelkäävänsä huonon palautteen saamista.

*(CAF–CAF loka- 3,50) Jaan muutakin kuin posit. palautetta yli osastojaan. OF:lle edelleen ”ohjaavaa” palautetta mutta myös hänen tavoitteestaan ja toiminnastaan. Koitan kovasti miettiä, miten annan kenellekin palautteen, luen ilmeitä.*

*(OF–OF loka- 2) Vieläkin palautteeni on hyvin vähäistä. Siis palautteen antamiseni. En vielä ole rohkaistunut antamaan palautetta. Palautetta vastaanottasani koen ehkä vieläkin jännitystä. Pelkään saavani huonoa palautetta.*

(OF–CAF marras- 4) *CAF antaa palautetta mukavasti ja ystävällisesti – vaikka palaute korjaavaa, ei vastaanottajalle tule huono mieli.*

Omaa sisäistä toimintaansa kuvaten lastenhoitaja (OF) reflektoi omaa kehittymistään. Viiden kuukauden kuluessa hän oli oppinut kiinnittämään toisten työskentelyyn huomiota ja analysoimaan omaa kehittymistään, johon ei ollut täysin tyytyväinen. Myös lastentarhanopettaja (CAF) oli kiinnittänyt huomiota hänen sinnikkyyteensä ja rohkaisi positiivisella palautteella.

(OF–OF- helmi- 04 2,5) *Olen huomannut, että viimeisen kuukauden aikana havainnoin mahdollisia palautteen antotilanteita. Ajatelleeni: ”tuo meni noin, tuosta haluan antaa palautetta”. Minua häittää, että en saa sanottua palautetta, vaikka haluaisin. Palautteen saaminen vieläkin jännittää, vaikka pikkuhiljaa alan suhtautua korjaavaan palautteeseen objektiivisesti.*

(CAF–OF helmi- 04 2,5) *Huomaan, miten vaikeaa OF: llä on antaa palautetta, mutta yrittää kovasti, sopivaa aikaa ei vain tahdo löytyä. Ottaa palautteen vanhemmilta (minulta välittäjänä) hyvin, pohtii asiaa ja perustelee sekä ottaa asian rohkeasti vanhempien kanssa puheeksi, ammatillisesti asiakasta kunnioittaen.*

(CAF–OF huhti- 04 3) *OF yrittänyt ja saanut sanottua ääneen palautteensa, empiäntä ja suoraan. OF tunnistaa omat heikot kohtansa palautteenannon suhteen mutta osaa analysoida tilanteet hyvin.*

(CAF–OF touko- 04 2,5) *OF huomioinut hyvin tehdyn työn ja antanut siitä minulle palautetta esim. lasten kanssa tehty juttu. Ottanut hyvin vastaan kipakankin palautteen kuunnellen ja kommentoiden*

Positiivisen palautteen lastenhoitaja (OF) ohitti kuvaamalla sitä kiva-sanalla. Korjaavan palautteen hän kertoi avanneen silmänsä. Saattaa olla kyse samoista palautetilanteista, joihin toinen työntekijä (CAF) viittasi huhtikuuisessa palautteessaan. Seuraavan lainauksen lopusta ilmenee, että lastenhoitaja (OF) uskaltautui ensimmäistä kertaa varovasti kritisoimaan lastentarhanopettajan (CAF) palautteenantamista.

(OF–CAF touko- 04 4,5) *CAF on jakanut palautetta kivasti monille. Itse olen saanut positiivista – kiva saada. Mutta myös korjaavaa – en ollut edes ajatellut asiaa siltä kannalta., avasi silmät. Hyvä palautteenantotapa – yksi poikkeus.*

(OF–OF touko- 04 2,75) *Nyt vertaan itseäni lähtötilanteeseen. Otan nyt mielestäni palautetta aktiivisesti, pyrin muuttamaan toimintaani. Olen antanut palautetta jonkin verran, ainakin lapsille. Lähtötilanteeseen verrattuna olen kehittynyt palautteen vastaanottamisessa ja myös hieman antamisessa.*

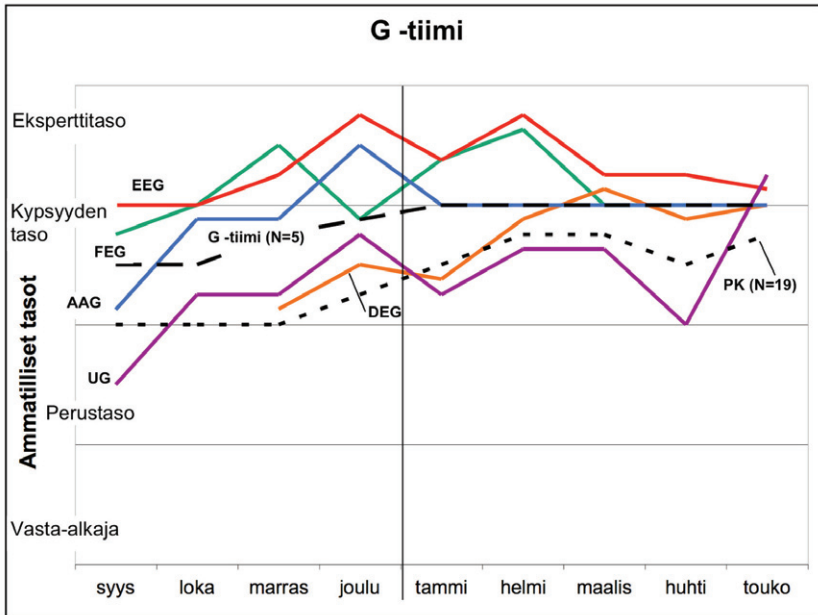
Ryhmässä jaettiin runsaasti palautetta, joka noudatti annettuja ohjeita. Palautteen antajana toimi pääpiirteissään lastentarhanopettaja (CAF), mutta uutena työntekijänä lastenhoitaja (OF) kuvaili selkeästi, miten työtoverin palaute kosketti häntä. Reflektointi oman palautteen antamisen suhteen oli konkreettista ja rohkeaa.

Päähavaintona ryhmän palautekulttuurista ilmenee vankan työkokemuksen omaavan lastentarhanopettajan ohjaava, mentorimainen ote nuorempaa vähäisen työkokemuksen omaavaa lastenhoitajaa kohtaan. Palautteenannon ammatillista kehittymistä koskeva hyöty oli keskittynyt suureksi osaksi lastenhoitajan työskentelyn kehittämiseen. Lainauksista on luettavissa lähinnä asiantuntijavallan ilmeneminen.

*G-tiimi.* Tiimin jäsenet:

- FEG Lastentarhanopettaja, 34 v., ohjausryhmän jäsen
- EEG Lastenhoitaja, 43 v.
- DEG Avustaja 47 v.
- AAG Avustaja., 35 v., ohjausryhmän jäsen
- UG Lastentarhanopettaja 32 v.

Kolme työntekijää (FEG, EEG ja DEG) jatkoi samassa tiimissä kuin edellisenä keväänä. Ryhmään tuli toisesta tiimistä uutena jäsenenä pitkältä sairauslomalta palannut avustaja (AAG) sekä koko taloon uutena työntekijänä tullut lastentarhanopettaja (UG). Pitkälle sairauslomalle oli jäänyt toinen avustaja (DEG), joka palasi töihin vasta marraskuussa.



**Kuvio 16.** G-tiimin palautearviot toisen ja kolmannen syklin aikana. Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8 .

Yleiskuva tiimin toisen ja kolmannen syklin kehityspolun muodosta on tasainen alkusyksyn lievän nousun jälkeen. Erityistä on, että uuden työntekijän (UG) ensimmäistä arvoa lukuun ottamatta kaikkien henkilöiden arvot sijoituvat kahdelle ylimmälle ammatilliselle tasolle. Ryhmän kehityspolku lähti syyskuussa selkeästi ammatillisen kypsyys-tasolta eikä laskenut marras-kuun jälkeen kertaakaan alle ammatillisen eksperttitason. Poikkeuksetta se kulki koko päiväkodin yhteisen kehityspolun yläpuolella.

Seuraavista lainauksista käy ilmi, että heti syyskuussa lastentarhanopettaja (FEG) asetti itselleen tavoitteita. Hänen itsearvioinnissaan näkyy myös huoli uuden työntekijän (UG) palautteensaannista. Tähän sovellettiin samoja ohjeita kuin muihin, mutta samalla häntä pyrittiin rohkaisemaan.

(FEG–FEG syys- 3,75) *Annan palautetta herkemmin kuin viime talvena. Koen haasteellisena korjaavan palautteenannon muille kuin oman tiimin jäsenille. En ole jakanut palautetta riittävästi esim. UG:lle - toiminnot erillään???*

(FEG–UG syys- 2,50) *Koen, etten ole juurikaan saanut sinulta palautetta tai kuullut sinun sitä jakavan mulle. Olet uusi asiat ovat varmasti vaikeita aluksi. Us-*

*kon, että sinulta löytyy kapasiteettia jatkossa. Toisaalta en itsekään ole ehkä antanut sinulle riittävästi palautetta. Otat vastaan palautteen aktiivisesti.*

Tiimin uudella työntekijällä (UG) ilmeni vastustusta yhteistä palautteenantoa kohtaan. Hän koki ristiriitaisia tunteita, eikä löytänyt oikeaa tapaa toimia tilanteessa. Siitä huolimatta työtoverit rohkaisivat häntä ja huomioivat pienetkin edistysaskeleet.

*(UG–UG loka- 2) Tuntuu että aikaa & voimavaroja palautteen antamiseen ei riitä. Edelleen olo on myös ”elä ja anna toistenkin elää” – eli jokainen tekee työnsä tavallaan ja en näe tarvetta antaa palautetta.*

*(EEG–UG loka- 3,25) Jaat jonkin verran palautetta varsinkin positiivista. Toivon että rohkaistuisit antamaan myös rakent. suoraan minulle .... Palautteen vast. otantajana olet aktiivinen, kuuntelet. Syksyn tavoite: Olet keh, siinä paljon; et huutele paljon lapsille.*

Alkusyksystä työntekijöiden itselleen asettamien tavoitteiden toteutumista arvioitiin. Palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta annettiin konkreettista, suoraa palautetta. Omaa palautteenjakamista ja asetettujen tavoitteiden toteutumista tarkasteltiin kriittisesti. Reflektiivisyys on näkyvää, samoin palautteenantajan rohkeus kommentoida kriittisesti edistyneenkin kollegan palautetilanteessa toimimista.

*(AAG–EEG loka- 3,25) Olet kiinnittänyt huomiota kuuntelutaidon kehittämiseen, siitä iso +. Et keskeyttele enää kun jos oikein innostut. Annat yleensä aina asiasta palautteen, mutta joskus on jäänyt olo ettet sano ihan kaikkea mitä haluat joten olen välillä palannut aiheeseen ja mielestäni näin olemme saaneet asiat selvitettyä.*

Syksyllä toinen avustajista (DEG) oli sairaslomalla marraskuuhun asti. Näin uusi lastentarhanopettaja (UG) oli osin samassa tilanteessa hänen ja toisen uuden jäsenen (AAG) kanssa. Kolmikko sai tukea toisiltaan. Edellisenä keväänä sairaslomalta palannut avustaja (DEG) ei ollut suostunut arvioimaan eri yksilöiden palautteen antamista, mutta sairaslomalta palattuaan häntä vaadittiin antamaan henkilökohtainen arvio jokaiselle. Heti kun mahdollisuuksia ilmeni, hänen kehittymistään tuettiin positiivisella palautteella. Myös uusi lastentarhanopettaja (UG) tuki sitä, vaikka oli syksyllä vastustanut palautteenannon harjoittelua. Tammikuun palautearviosta ilmenee, että avustaja (DEG) oli hyväksynyt, että nyt hänenkin tulee arvioida jokaisen yksilön palautteenantoa ja vastaanottoa.



(UG–AAG marras- 4,5) *Annoit rohkeasti rakentavaa palautetta, vaikka pelkäsit! ... Koen, että palautteen antoa ja vastaanottoa välillämme helpottaa se, ettei meillä ole pätemisen ja vahvuuden näyttämisen tarvetta, vaan voimme olla myös heikkoja ja herkkiä (puolet, jotka itsessäni haluan myös säilyttää!)*

(EEG–DEG tammi- 04 3,25) *Olet antanut posit. palautetta jonkin verran. Kerran annoit minulle myös rakent. pal. Palautetta saadessasi kuuntelet etkä torju sitä.*

Myös palautteenannossa pidemmälle ehtineitä kannustettiin kaikkien taholta. Vaikean asian esille nostamista kunnioitettiin ja keuhuttiin vastaanottajankin taholta. Helmikuussa myös yksilöityä palautetta vastustanut henkilö (DEG) oli ryhtynyt antamaan palautetta muiden kanssa sovittulla tavalla.

(AAG–EEG tammi- 04 4,5) *Olet kehittänyt kuuntelutaidossasi huomasti eteenpäin., myös aidosti läsnä lapsien kanssa on mennyt eteenpäin. Se että otit vaikean asian esiin ja hoidimme sen mielestäni hyvin oli mahtava juttu. Olen myös kuullut / nähnyt sinun antavan työn lomassa palautetta muille. Hyvä, se tulee luonnollisesti.*

(DEG–UG helmi- 04 3,5) *Huomaatko olen antanut sinulle rakentavaa palautetta muutaman kerran. Ja olen saanut sinulta palautetta jonkun verran.*

Huhtikuussa toista avustajaa (DEG) kohtasi henkilökohtainen suru, jonka vuoksi hän oli sairaalomalla. Toukokuussa hän jo osallistui palautearviointiin.

(EEG–DEG touko 04 -2,75) *Olet tehnyt rankkaa surutyötä toukokuussa, joten on ymmärrettävää, että halusi ja intosi antaa meille palautetta on ollut vähäistä. Mutta sinun sitä saadessasi olet aktiivisesti mukana – kuuntelet.*

(UG–EEG touko 04- 3,75) *On ollut mukava nähdä sinun EEG vapautuneen , vit-sailevan.*

*Sitte on taas ihana nähdä eteenpäinmenoa niinku esimerkiks meidän ryhmässä ku oli vähän semmosta et en halua antaa ni nytte kun sitä antaa sitä palautetta ja hän ottaa vastaan ni se on aivan mahtavaa nähdä se muutos mikä on tapahtunut niin pienessä ajassa ja kuinka se on niinku luontevaa ja siis semmosta niinku siis, se on tosi mahtavaa.... Vaikka hän on semmonen et ei osaa kirjottaa ni suullisesti tulee sitte että. Mut et se on niinku silleen todella hyvät et näkyy kuinka hänen oma itsetuntonsa tuntuu et se on niinku kohonnu. (AAG:n haastattelu)*

Päähavaintona ryhmän toisesta ja kolmannelta syklillä ilmenee, että palautteen vastavuoroinen jakaminen vakiintui toisen syklin puolivälissä erittäin korkealle, ammatilliselle eksperttitasolle siitä huolimatta, että yksi ryhmän henkilöistä palasi pitkältä sairaalomalta marraskuussa ja toinen, uusi jäsen vastusti aluksi koko kehityshanketta. Kaikki työntekijät jakoivat runsaasti palautetta toistensa päivittäisestä työskentelystä. Näin he saivat myös harjoitte-

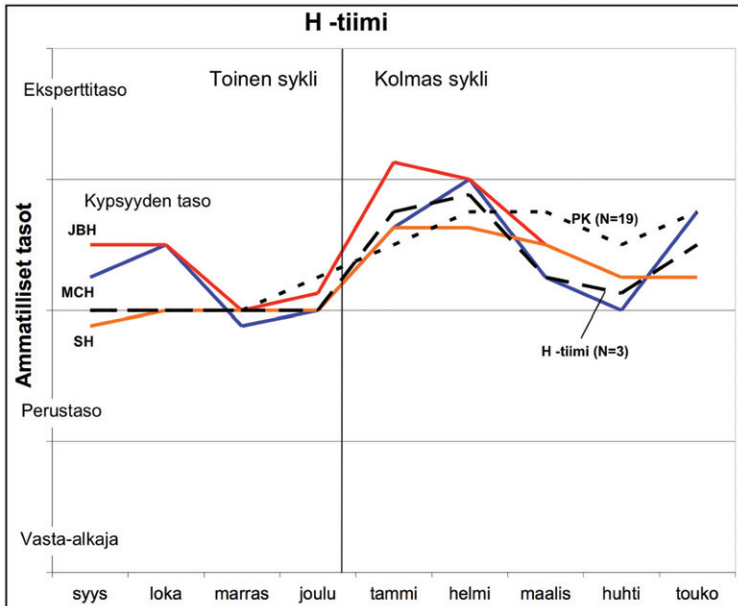
lukokemusta palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta ja kykenivät kehittämään myös sen suhteen omaa työskentelyään. Omia ja toisten tavoitteita ja niiden toteutumista tarkasteltiin säännöllisesti ja rehellisesti. Työtoverit olivat oppineet toistensa palautteenantotyylit, ja palautteesta oli tullut osa jokapäiväistä toimintaa. Vaikka usea työntekijä oli kevään viimeisinä kuukausina sairaslomalla, se ei päässyt kriittisesti vaikuttamaan tiimin toimintaan. Ryhmän palautekulttuuri vaikuttaa tasa-arvoiselta, kaikkia jäseniä yksilöinä kunnioittavalta, siitä huolimatta, että siihen kuului työntekijöitä kaikista ammattiryhmistä. Luottamus oli syntynyt erilaisten konfliktien ratkaisujen ja monien keskustelujen kautta. Ryhmän jäsenet tukivat toisiaan pyrkiessään kohti asettamia tavoitteita. On huomattava, että toisen avustajan (AAG) tultua ryhmään siinä oli kaksi ohjausryhmään kuuluvaa henkilöä.

*H-tiimi.* Tiimin jäsenet:

JBH Lastenhoitaja, 26 v., ohjausryhmän jäsen

MCH Lastentarhanopettaja, 27 v.

SH Lastenhoitaja, 28 v.



**Kuvio 17.** H-tiimin palautearviot toisen ja kolmannen syklin aikana. Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Yleisvaikutelma tiimin henkilöiden kehityspolkujen muodoista on voimakkaasti vaihteleva. Lastentarhanopettajan (MCH) ja toisen lastenhoitajan (JBH), joiden kehityspolut lähtivät korkeimmalta, kehitys kääntyi loppusyksystä selvään laskuun, kun taas toisen lastenhoitajan (SH) kehityspolku, joka lähti alhaisemmalla tasolla, jatkoi nousuaan. Selvä nousu kaikkien kehitykseen tuli vuodenvaihteessa, jolloin yksi heistä (JBH) käväisi eksperttitasolla. Kaikkien kehityspolut laskivat kevääksi, lastentarhanopettajan (MCH) kehitys tosin nousi selvästi viimeisen kuukauden aikana. Ohjausryhmän jäsen (JBH) oli kaksi viimeistä kuukautta sairauslomalla.

Seuraavasta esimerkistä ilmenee, että kyseisen ryhmän vanhat työntekijät rohkaisivat uuden henkilön (SH) palautteenantoa. Tämä arvioi kollegansa (JBH) palautteenantoa yleisellä tasolla, mutta seuraavassa kuussa konkreettisesti viittaa tämän kykyyn perustella palautteensa. Hän (JBH) puolestaan itse mainitsi uskaltautuneensa korjaavan palautteenantoon.

*(SH–MCH syys- 3) Palautetta osaa jonkin verran antaa, voisi antaa enemmänkin mutta kokemusten myötä sitä oppii antamaan lisää. Palautteen vastaanotto onnistuu mukavasti.*

*(SH–JBH syys- 4) JBH antaa hyvin palautetta ja ottaa myös hyvin vastaan. Hän osaa myös perustella antamansa palautteen.*

*(JBH–JBH loka- 3,50) Olen uskaltanut antamaan korjaavaa palautetta vaikka on jännittänyt. Kylläkin aika vähän.*

Myös toinen ryhmän vanhoista työntekijöistä (JBH) rohkaisi uutta lastenhoitajaa (SH) tämän annettua korjaavaa palautetta, samoin tämä puolestaan kannusti lastentarhanopettajaa (MCH) palautteenannossa. Viimeisessä esimerkissä lastentarhanopettaja (MCH) antaa vanhalle lastenhoitajalle (JBH) korkean arvosanan ja yksilöi perusteet selkeästi.

*(JBH–SH-tammi 04- 3,75) Palautetta kysyessä, rohkeasti antanut korjaavaa palautetta. Positiivista palautetta tullut enemmän kuin ennen (määrällisesti).*

*(SH–MCH tammi- 3,25) Tässä kuussa antanut jo selvästi enemmän palautetta muille, pääosiltaan positiivista ei niinkään rakentavaa. Saanut palautetta varsinkin laatu-projektin myötä.*

*(MCH–JBH tammi- 4,25) Olen saanut JBH:lta sekä positiivista että korjaavaa palautetta. Käsitelimme erästä hankalaa asiaa, jonka tiimoilta palasimme asiaan useita kertoja. JBH on palautteen vastaanottajana aktiivinen ja tarvittaessa pyytää lisäpalautetta.*

Kuluneen kauden aikana rakentavasta palautteesta oli tullut asia, jota haluttiin oppia ryhmässä antamaan. Kaksi henkilöä (MCH ja SH) olivat ottaneet sen

yhteiseksi kehityshaasteekseen. Seuraavista esimerkeistä näkyy, kuinka ryhmä yhdessä harjoittelemalla edistyi toiminnassa ja sen seurauksena uskaltautui kohtaamaan vaikeitakin asioita.

(JBH–JBH tammi 04- 4) *Mielestäni olen rohkeasti puuttunut asiaan, mihin en varmaankaan ilman projektia olisi ottanut puheeksi. Ottanut palautetta vastaan ja "takertunut" siihen niin kauan, että asia selvisi.*

(JBH–MCH helmi 04- 4) *Antanut "varovaisesti" (mutta rohkeasti) korjaavaa palautetta. Jakanut myös positiivista palautetta rennommin ja runsaammin.*

Seuraavissa esimerkeissä ilmenee, kuinka lastentarhanopettaja (MCH) oli sisäistänyt palautteen funktion. Hän ymmärsi, että olisi saattanut toimia toisin, jos olisi saanut kokeneemalta kollegaltaan palautetta toiminnastaan. Jälkimmäisessä arvioissa hän itse huomauttaa, mistä toinen olisi voinut hänelle mainita harjoitellessaan korjaavan palautteen antamista.

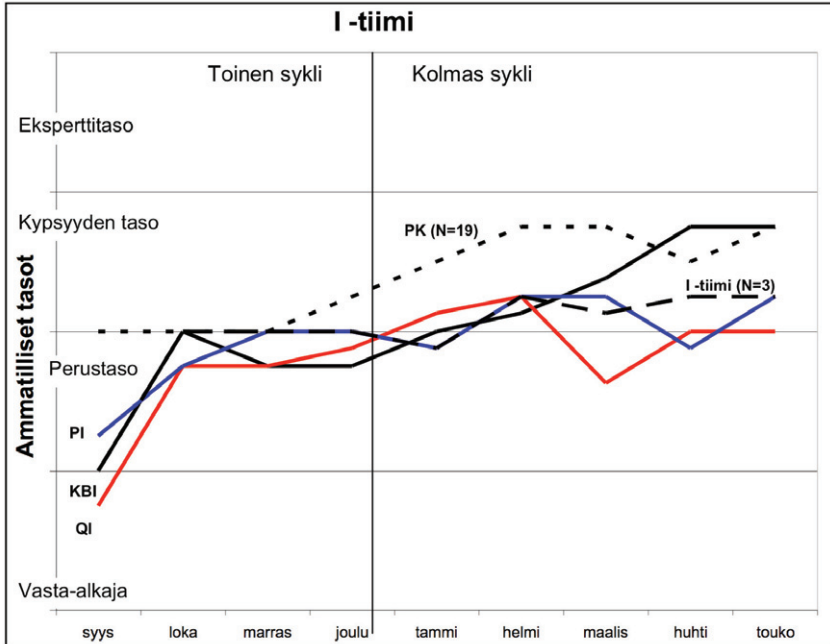
(MCH–SH huhti- 04 3,25) *Tässä kuussa tiimikaverin sairaslomasta johtuen olemme enemmän keskittyneet arjesta selviämiseen kuin palautteen antamiseen. Palautetta on annettu lähinnä siitä, miten jokin toiminta sujui. Lisäksi olen saanut H:lta pos. palautetta yhteistyöstä vanhempien kanssa. Oma jaksamista olisi voinut helpottaa jos olisimme enemmän antaneet ns. rakentavaa palautetta siitä, miten jokin vaikea tilanne lasten kanssa sujui. Olisi osannut palautteen ansiosta kiinnittää huomiota oikeisiin asioihin.*

(MCH–SH touko- 04 3,25) *SH:n kanssa emme ole tässä kuussa jaksaneet kovin paljon paneutua palautteen antoon. Olen saanut vähän palautetta joistakin käytännön asioista. Tässä kuussa SH olisi voinut antaa rakentavaa palautetta rohkeammin, sillä olen luvannut hoitaa paljon sellaista, mikä on jäänyt hoitamatta.*

Ohjausryhmän jäsen (JBH) menetti motivaatiotaan syksyn aikana. Hänen kehityspolkinsa laski toisen syklin kuluessa voimakkaasti. Samoin kävi toisen vakituisen työntekijän (MCH) kohdalla. Päähavaintona ryhmän kahdesta syklistä ilmenee, että palautteen antaminen noudatteli pääosin annettuja ohjeita. Ryhmän jäsenet muodostivat yhteisiä tavoitteita harjoittelua varten. Kevään aikana työntekijät pääsivät syvemmälle palautteen olemuksen tarkastelussa, vaikka kolmannen työtoverin pitkä sairausloma vei voimia. Ryhmän palautekulttuurissa on havaittavissa rohkeutta käsitellä vaikeitakin asioita. Yhteisöllisyys ei ehtinyt vahvistua niin paljoa, että harjoittelu olisi muodostunut osaksi arkityötä. Siihen paneuduttiin toisinaan vahvasti, mutta vaihtuvat tilanteet pääsivät vaikuttamaan itse toimintaan.

*I-tiimi.* Tiimin jäsenet:

KBI Lastenhoitaja, 47 v.  
 QI Lastentarhanopettaja, 27 v.  
 PI Lastenhoitaja, 34 v.



**Kuvio 18.** I-tiimin palautearvot toisen ja kolmannen syklin aikana. HUOM! Ryhmän mediaani kulkee aluksi KBI:n kanssa samansuuntaisesti, mistä syystä sitä on vaikea erottaa. Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Yleiskuva tiimin jäsenten kehityspoluista on niiden yhdenmukaisuus toisten kanssa. Kaikilla ryhmän työntekijöillä oli usean vuoden työkokemus, kuitenkin he olivat hyvin eri-ikäisiä. Kaksi työntekijöistä (PI ja QI) olivat aloittaneet ryhmässä syksyllä. Kukaan jäsenistä ei kuulunut ohjausryhmään. Seuraavista arvioista ilmenee, että ryhmä tarvitsi aikaa tutustua toisiinsa.

(PI–QI syys- 1,50) QI on juuri aloittanut ryhmässämme ja aika on mennyt tutustumiseen ja opetteluun, itsekkin olen vasta muutaman kuukauden ollut töissä ja en ole vielä sinut palautteenannon ja vastaanottamisen suhteen.

(QI–PI marras- 3) Saatiin mm. KBI:n kanssa palautetta kovaäänisestä puhumisesta. Hyvä kommentti!

(QI-PI tammi- 3) *Olen oppinut huomioimaan palautteen PI:ltä eleistä / ilmeistä ja jonkin verran...- . Olemme vaihtaneet palautetta myös suullisesti.*

(QI-QI tammi- 3,5) *Olen tietoisesti pyrkinyt antamaan palautetta enempi. Kävimme mm. lävitse syksyn toimintaa ym. ... ja ”ihan arkipäivissä” on ollut tilanteita, joista olemme jutelleet tilanteista. Olen saanut itsekin palautetta, ottanut sen hyvin vastaan.*

(KBI-KBI huhti- 04 3,75) *Olen jakanut palautetta työkavereilleni, saanut en ole kovinkaan paljon palautetta, aikonut olen monesti mutta on jäänyt, unohtunut jos ei heti sillä hetkellä ole ollut tilaisuutta sanoa, kertoa.*

(PI-KBI touko- 04 4) *KBI on selkeästi antanut palautetta, perustellut hyvin sanomansa. (palautetta tullut enempi kuin ennen).*

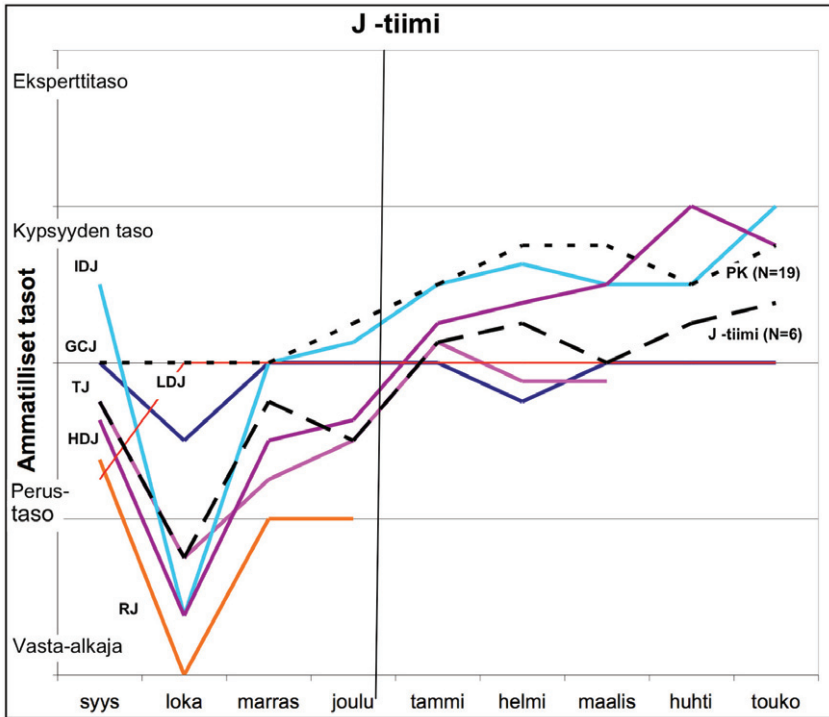
(PI-PI touko- 04 2,75) *Olen ollut huono jakamaan palautetta. Asiallisesti olen ottanut kyllä palautetta vastaan, mutta harmittaa että oma palautteenanto niin vaikeaa...*

Viimeisestä arviosta käy ilmi, että uutena työntekijänä tullut henkilö (PI) ei ehtinyt kuluneen kahden syklin aikana harjoitella tarpeeksi, jotta olisi rohkaistunut haluamallaan tavalla. Tiimin jäsenistä kaksi kolmesta oli tullut päiväkotiin kesken kehitysprojektin. Päähavaintona ryhmän kahdesta syklistä ilmeneekin, että joissakin palautteissa näkyi palauteohjeiden noudattaminen, mutta ryhmä kokonaisuudessaan olisi kaivannut lisää harjoitteluaikaa.

Ryhmän palautekulttuurissa ei vaikuttanut ilmenevän hierarkiaeroja eri ammattiryhmien kesken, vaan lastentarhanopettaja otti rohkeasti vastaan toimintaansa koskevaa palautetta ryhmänsä lastenhoitajalta. Kulunut yhden toimintavuoden aika ei vaikuttanut olevan riittävän pitkä sekä ryhmän jäsenten tutustumiseen että uuden yhteistä panostamista vaativan harjoittelun toteuttamiseen. Tarvittavaa ryhmän kiinteyttä sille ei ollut syntynyt, muuten ryhmällä olisi ollut hyvät kehittymismahdollisuudet.

*J-tiimi. Tiimin jäsenet:*

- GCJ Lastenhoitaja, 55 v.
- HDJ Lastenhoitaja, 46 v., ohjausryhmän jäsen
- IDJ Lastentarhanopettaja, 48 v.
- LDJ Lastenhoitaja, 40 v.
- TJ Oppisopimusopiskelija, 31 v.
- RJ Lastenhoitaja, 24 v.



**Kuvio 19.** J-tiimin palautekehitys toisen ja kolmannen syklin aikana. Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Yleiskuva ryhmän kehityspoluista muodostuu niiden yhdenmukaisesta muodosta ja niiden ulottuvuudesta täysin kolmelle ammatilliselle tasolle. Varsinkin syksyllä arvot heittelehtivät jokaisen kohdalla voimakkaasti. Lokakuisen jyrkän notkahduksen jälkeen kehitys alkoi näkyä marraskuusta lähtien.

Ryhmän työntekijöistä kolme oli yli 45-vuotiaita, joista jokaisella oli yli 20 vuotta työkokemusta. Kaksi muuta työntekijää jakautuivat eri ikätasolle ja edustivat eripituisia työkokemuksia. Oppisopimusopiskelijalla (TJ) oli lyhin, puolen vuoden työkokemus.

Tiimin palautekulttuuri ei tukenut yhteistä harjoittelua. Ryhmän jäsenten kesken oli konflikteja, jotka kärjistyivät alkusyksyyn. Silloin toiminta lastentarhanopettajan (IDJ) mukaan lähes lamaantui. Seuraavassa lainauksessa hän muistelee kulunutta syksyä.

*15.1...-HDJ ja RJ otti usein yhteen. Itselle tuli hyvin varovainen olo: mitä sanoa ja mitä ei – Miten vaikeaa on antaa ryhmässä palautetta, jos yksi ryhmän jäsen*

*piikittelee ja vähättelee asiaa. Syys – loka oli jotenkin tältä osin tosi vaikeaa. Oli hurjaa selän takana puhumista, johon itsekin osallistuin... (IDJ:n päiväkirja)*

Seuraavista lainauksista käy ilmi, kuinka uusi työntekijä (RJ) kuvaa lastenhoitajan (HDJ) palautteenantamista hyvin hienovaraiseksi. Myöhemmin osoittautuu, että tämä (HDJ) kokee helpommaksi antaa palautetta uusille kuin vanhoille työtovereille. Myös kaksi muuta lastenhoitajaa (LDJ ja GCJ) kokivat kommenttiansa mukaan olevansa uudessa tilanteessa työparien vaihduttua.

*(RJ–HDJ syys- 2,50) On antanut palautetta jonkin verran. (Toisille ehkä enemmän). HDJ: llä on niin hienovarainen tapa antaa palautetta, että joskus jäin miettimään oliko joku ”kommentti” tarkoitettu palautteeksi vai ei?!*

*(LDJ–GCJ syys- 3) Uuden työparin kanssa haetaan vasta yhteistä työtapaa. toisaalta tilanne on avoin yhteisen linjan löytämiseksi ja voi puhua avoimesti (antaa palautetta). GCJ on myös itse antanut jonkin verran palautetta.*

*(HDJ–HDJ syys- 2,75) Alku aina hankalaa, uusille työtovereille on tullut annettua enemmän palautetta kuin vanhoille. Tuntui ihanalta kun sain LDJ:ltä niin ihanaa palautetta omasta tavasta työskennellä.*

Ryhmän saama työnohjaus auttoi tilannetta vähän, mutta vuodenvaihteessa sijainen vaihtui toiseen, nyt epäpätevään. Saman lastentarhanopettajan (IDJ) kuvauksen mukaan ryhmän kaksi vanhaa työntekijää tunsivat toisensa niin hyvin, että haastateltava käytti sanamuotoa ”aviopari”. He olivat oppineet tuntemaan toisensa ja tiesivät molempien hyvät ja huonot puolet, joista jälkimmäisiä ei haluttu nostaa enää esille.

*4.3 ...usein on helpompaa olla antamatta hänelle rakentavaa palautetta. Kosto voi olla: ...mistä annat ammatillista palautetta, samanlainen vuodesta toiseen....Eli siis palautteen antaminen toiselle on tosi vaikeaa, hänet on oppinut ottamaan sellaisena kuin on. (IDJ:n päiväkirja)*

Oppisopimusopiskelija (TJ) koki, samoin kuin sijaislastenhoitaja (ZD) keväällä, antoisaksi lastentarhanopettajan (IDJ) tavan kannustaa ja antaa palautetta. Näin kaikki tiimin uudet työntekijät arvostivat hänen tapaansa antaa palautetta keskustellen. Uuden lastenhoitajan (RJ) arvio itsestään viittaa siihen, että hän antaa palautetta tunnetasolla – ainakin se kohdistuu asioihin, jotka ”ärsyttävät” häntä.

*(TJ–IDJ syys- 3,50) Olen saanut aika hyvin IDJ: tä palautetta esim. hän on jutellut kanssani mitä vois... kanssa häntä edistääkseni, lapsi kun tarvitsee tukemis-*



ta, esim. kokeilla erilaisia asioita mm. leikkiä, laulua, pelien pelaamista. IDJ on myös kauniisti kehumut minua, jos on nähnyt että jokin toimii. Hän on myöskin joskus kertonut omia pedagogisia näkemyksiään.

(RJ–RJ loka- 1,75) *En ole juurikaan jakanut kenellekään palautetta tässä kuussa. Välillä olen antanut yleistä palautetta asioista, jotka ärsyttävät (eivät toimi tiimissämme).*

(GCJ–GCJ marras- 3) *Olen antanut ja saanut enemmän palautetta, luonnollisemmin työn ohessa, johtuen siitä että työtoverit on tulleet tutummiksi.*

Yksi tiimin työntekijöistä (HDJ) oli oman arvionsa mukaan antanut positiivista palautetta jokaiselle tiiminsä jäsenelle ja kohdistanut sen erityisesti heidän tavoitteisiinsa. Useissa yhteyksissä lastentarhanopettaja (IDJ) oli ihmetelty, miksi sai palautetta aina samasta asiasta. Viimeisessä lainauksessa hän kuitenkin kertoo, että itsekkin antaa tavallisesti samasta asiasta palautetta.

(HDJ–HDJ marras- 2,75) *Korjaavaa palautetta en ole antanut tässä kuussa (en muista ainakaan). Positiivista palautetta olen antanut tiimissämme kaikille jonkin verran. Pitäisi vielä tsempata, tässä kuussa kuitenkin olen kiinnittänyt huomiota jokaisen tavoitteisiin.*

(IDJ–IDJ marras- 1) *En ole antanut suoraa palautetta kenellekään. Vastaanottanut olen siten että olen vähän ihmetelty miksi aina saan palautetta samasta asiasta (posit). Eikö ole muuta posit. palautteen aihetta? Rakentavaa palautetta ei tule suoraan.*

(IDJ–HDJ tammi 04- 3,25) *Palautteeni olen antanut usein samasta asiasta. Tammikuussa annoin palautetta eri asioistakin, jonka HDJ otti uteliaasti vastaan. HDJ on myös antanut palautetta.*

Yksi lastenhoitajista (RJ) viittasi, että toinen (HDJ) antoi palautetta usein huutamalla. Näin tunteet olivat mukana tämänkin palautteessa. Syyskuussa hän oli vielä kertonut saman kollegan palautteen olevan niin hienovaraista, että oli vaikeaa tietää onko se palautetta. Tammikuussa huutaen palautetta jakanut työntekijä (HDJ) kirjoitti pohtineensa toisen tiimiläisen (IDJ) kanssa, mitkä asiat ovat palautetta. Tämä (IDJ) taas kertoi olevansa palautetta antaessaan analyttinen, harkitseva ja konkreettinen.

(RJ–HDJ joului- 2,25) *Sinulta olen saanut huutamatta ”palautetta” tässä kuussa kerran (tuntien otosta). Mieti paikka ja tapa millä annat palautetta. Olen myös antanut sinulle palautetta.*

(HDJ–IDJ-tammi- 04 3,5) *IDJ: Itä tulee ihan kivasti palautetta, lähinnä positiivista. Olemme lisäksi pohtineet sitä mikä on kenenkin mielestä palautteen antamista.*

(IDJ-IDJ helmi- 04 4,5) *Itse olen tsempannut jakamalla palautetta runsaammin ympäri taloa, joka on saanut myönteisen vastaanoton. En anna palautetta vain ohimennen: olen ollut kovin analyttinen ja harkitseva. Olen tehnyt myös selväksi miksi se mielestäni ”meni hyvin”.*

Joulukuun arviossa yksi työntekijöistä (LDJ) kertoi antaneensa positiivista palautetta ja kyenneensä hyvin vastaanottamaan korjaavan palautteen, jota oli ”kevennetty”. Hän harmitteli, ettei ollut kyennyt korjaavan palautteen antoon, vaikka koki siihen olleen aihetta. Tunteet hallitsivat tahtoa. Loppukeväästä hän totesi osanneensa antaa hyvin myös korjaavaa palautetta.

(LDJ-LDJ joulukuun 3) *Olen antanut GCJ:lle positiivista palautetta ja saanut kevennettyä korjaavaa palautetta, jonka olen pystynyt ottamaan ihan ok vastaan.*

*Muutenkin olen ollut avoin positiiviselle palauteelle, mutta pitkää miinus itselleni etten ole uskaltanut antaa korjaavaa palautetta erälle henkilölle vaikka aihetta olisi.*

(LDJ-LDJ huhti- 04 3,5) *Olen antanut positiivista palautetta ja GCJ:lle annoin korjaavaa palautetta myöhästelmästä. Korjaava oli hieman vaikea antaa, mutta siten kun oivalsin oman tavan huomauttaa niin ei se ollutkaan niin vaikeaa eikä vastaanottajakaan loukkaantunut.*

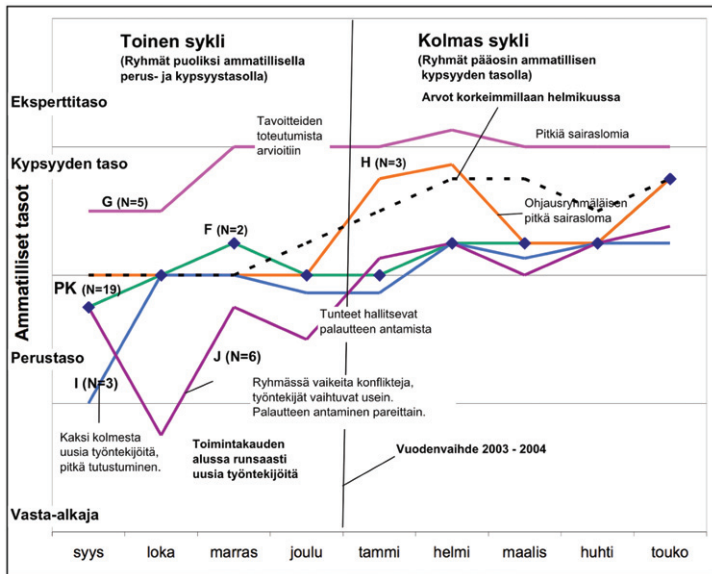
Päähavaintona ryhmän palautekulttuurista ilmenee, että tunteet hallitsivat palautteenantamista ja vaikeuttivat palauteohjeiden noudattamista. Palautteenannoissa työtovereille olikin vain satunnaisesti nähtävissä palauteohjeiden noudattaminen. Oman palautteenannon reflektointia oli havaittavissa. Tiimin lastentarhanopettaja (IDJ) oli paneutunut palautteen antamiseen ryhmän ulkopuolelle. Ryhmä oli kokenut myös useita konflikteja johtajan kanssa sekä aiemmin että kuluneen toimikauden aikana. Vaikuttaa siltä, ettei tiimissä ollut riittävästi luottamusta toisiin jäseniin, jotta palautetta olisi voitu lähteä rohkeasti kehittämään. Henkilövaihdokset pääsivät haittaamaan työskentelyä, sillä tiimistä ei löytynyt tarvittavaa kiinteyttä asiaa kompensoimaan. Seuraavasta lastentarhanopettajan (IDJ) lainauksesta käy ilmi, että tiimin jäsenet tunsivat itsensä varsinkin keväällä väsyneiksi.

*Käppyrässäni näkyy selvästi tasaisen tappava työtahti. Paljon ihmisten sairaspöissaoloja, eri ihmisiä sijaistamassa ryhmässä, lapsia tuli ja meni (esim. aloitti marraskuussa, lopetti maaliskuussa). Ei siinä paljoa aikuisia ehtinyt huomauttaa, pääasia että rutiini sujui. Ei vain jaksanut. (IDJ:n oman kehityspolun kommentointi)*

*Yhteenvetoa kakkos- ja kolmossykleistä. Syksyllä minkään tiimin henkilökunta ei pysynyt täysin samana. Uudet työntekijät tulivat yksitellen eri ajankohdina. Vain osa heistä pääsi osallistumaan syksyn uusintana järjestettyyn palautekoulutukseen. Vanhojen työntekijöiden tehtävänä oli perehdyttää kollegat palauteprojektiin. Seuraavasta lainauksesta käy ilmi uuden työntekijän vaikeus liittyä keskeneräiseen projektiin.*

*(RJ–RJ syys- 2,50) Olen päässyt vähän myöhään mukaan tähän palauteenantoon. Ei ole ollut helppo tulla mukaan ”keskeneräiseen projektiin”. Olen jakanut palautetta jonkin verran, enemmän kuitenkin positiivista. Joillekin myös korjaavaa. Otan mielelläni vastaan palautetta. Korjaan toimintaani tarvittaessa.*

Seuraavasta kuviosta (kuvio 20) käy ilmi, että syys- ja lokakuun palautearvioiden vaihtelu oli ryhmien kesken suurta. Kevään kuluessa vaihtelu tasaantui. I-tiimin kehityspolku pysytteli lokakuuta lukuun ottamatta tiimeistä matalimmalla tasolla ja G-tiimi puolestaan pysytteli koko ajanjakson tiimeistä korkeimmalla tasolla. Toukokuussa, kolmannen syklin päättyessä alhaisin kehityspolku kulki ammatillisen kypsyys-tasolla ja korkein ammatillisen ekspertin tasolla.



**Kuvio 20.** Tiimien kuukausittaiset kehityskäyrät kahden viimeisen syklin aikana. Huom! Ryhmäkohtaiset mediaanit on laskettu suoraan kaikista ryhmässä annetuista

palautearvioista (ei esim. eri henkilöiden saamien palautteiden mediaaneista) Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Kuviosta 20 havaitaan, että kehityspolut olivat F-, G- ja I-tiimeillä hyvin samanmalliset. Toisen syklin alun hieman heikompi taso vakiintui hyvin pian korkeammalle tasolle. H-tiimin kehityspolku oli syksyllä tasainen ja heittelehti keväällä, kun taas J-tiimin kohdalla se heittelehti syksyllä ja tasoittui keväällä. Kaikilla tiimeillä esiintyi kolmannen syklin helmikuussa jonkin- tasoinen huippuarvio. G-, H- ja I-tiimeillä se oli kaikkien syklien huippuarvo, J-tiimilläkin lähes huippuarvo. F-tiimin kohdalla kehityspolun muoto kääntyi kyseisenä ajankohtana nousuun.

Toisen syklin alussa jokainen työntekijä valitsi itselleen ammatillisen kehitystavoitteen (liite 12). Toukokuun kiireestä oli opittu niin paljon, että joulunajan kiireisiin osattiin varautua. Näin palautteen jakaminen ei päässyt unohtumaan.

G-tiimissä palautteen vastavuoroinen jakaminen vakiintui erittäin korkealle tasolle siitä huolimatta, että yksi palauteohjeistusta vastaan kapinoiva ryhmän henkilö palasi pitkältä sairauslomalta ja toinen, uusi jäsen, vastusti koko kehityshanketta. Kaikki työntekijät opettelivat jakamaan toisilleen runsaasti palautetta saaden sitä kautta harjoittelukokemusta palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta. Saadun palautteen avulla he kykenivät kehittämään omaa päivittäistä työskentelyään.

F-tiimissä lastentarhanopettaja, jolla oli vankka työkokemus, ohjasi palautteellaan nuorempaa lastenhoitajaa. Näin tämä sai omaan varhaiskasvatuksen ammattitaitonsa kehittämiseen hyödyllisiä kannanottoja kollegaltaan, mutta koska ei uskaltanut juurikaan itse antamaan palautetta vastapuolelleen, hän sai harjoittelukokemusta ainoastaan palautteen vastaanottamisesta. Kokeneempi kollega sai puolestaan harjoittelukokemusta palautteen antamisesta, mutta ei juurikaan sen vastaanottamisesta tai varsinkaan ammatillisesta työskentelystään. Edellisessä tiimissä oli viisi henkilöä jakamassa palautetta toisilleen, mutta F-tiimissä oli vain kaksi henkilöä, joista molemmat saivat palautetta ainoastaan yhdeltä työtoverilta. Molemmissa tiimeissä uusia jäseniä kannustettiin myös sosiaalisesti uskaltautumaan harjoitteluun. Pieniäkin edistysaskeleita tuettiin, mutta osattiin myös asettua empaattisesti vastapuolen asemaan.

H-tiimin vanhat työntekijät onnistuivat syksyn aikana saamaan uuden työntekijän palauteprojektiin mukaan, mutta jostain syystä heidän oma innoksensa harjoittelua kohtaan laantui. Tämä ilmenee työntekijöiden henkilökohtaisissa kehityspoluissa. Tammikuussa ryhmän työntekijät kokivat onnistumisen vaikean asian suhteen, josta olivat jakaneet palautetta. Samanlaisia

onnistumiskokemuksia vaikeiden asioiden parissa oli tapahtunut G-tiimissä. H-tiimin ohjausryhmään kuuluva henkilö oli kaksi viimeistä kuukautta keväällä sairaslomalla. Tästä huolimatta kaksi muuta työntekijää pohtivat, miten olisivat mahdollisesti jaksaneet paremmin ja onnistuneet toiminnan suhteen tyydyttävämmin, jos olisivat jakaneet enemmän palautetta toisilleen. Myöskään G-tiimin usean henkilön pitkä sairasloma keväällä ei päässyt kriittisesti vaikuttamaan ryhmän toimintaan.

I-tiimissä suurin osa henkilökunnasta tuli työyhteisöön kesken projektin, eikä kyseisestä tiimistä kukaan kuulunut ohjausryhmään. Näin palautteen harjoittelulle oli alun alkaenkin heikot mahdollisuudet. Keväällä, kun ryhmän henkilökunta oli tutustunut toisiinsa, he uskaltautuivat harjoittelemaan palautteen jakamista, mutta olisivat tarvinneet lisää aikaa. Kevät ja kehityshanke pääsivät loppumaan kesken ryhmän kehityksen.

J-tiimissä ei päästy erilaisista konflikteista ja pitkistä sairaslomista johtuen harjoittelemaan palautteen antoa säännöllisesti. Tiimissä vaihtuivat työntekijät pitkin syksyä ja talvea. Lokakuussa tilanne kärjisty, eikä päässyt taantumaan ennen kevättä.

## 7.1.4 Tulosten tarkastelua tasomallin kautta

Pyrin mallintamaan tuloksia ammatillisen tasomallin avulla. Mallin toimivuutta arvioin tarkemmin tutkimuksen pohdintaosassa.

Monelle työntekijälle oli vaikeaa tarkastella työskentelyään ja tapahtumien kulkua mallintamalla, mutta mallintamisen avulla he oppivat jakamaan palautetta vastapuolen ammatilliselle kehitystasolle sopivalla tavalla. Samoin he kykenivät sen avulla tarkastelemaan omaa kehittymistään niin palautteen jakamisessa kuin muussa ammatillisessa varhaiskasvatustoiminnassa.

*CAF: Mua ainakin autto ihan hirveesti siinä ku anto toiselle palautetta tai otti vastaan sitä palautetta ni mulla monesti se pyöri päässä että minä oon nyt ehkä tällä tasolla ja hän on tällä tasolla, että miten sen toiselle sitten selittää sen asian. Et siinä oli se opin paikka. Ni minusta siitä on ollu hirveesti hyötyä.*

*MCH: Kyl esimerkiks siin kehityskeskustelun kautta oli ihan mielenkiintoista poh-tia itte niitä millä tasolla on itte tai vähän mieltä työkavereistakin et kyl sitä vähä osaa suhteuttaa sitä palautteen antamistakin sen mukaan.*

*FEF: Syksyllä ku tuli töihin ni tuntu et oli niin..., kuitenkin ku tulee eri kuntaan töihin ja oli ollu poissa töistä muutaman vuoden ni tuntu et oli niinku ykköskakko-sella kaikessa. Sit välillä tuntu että oletettiin että pitäis niinku ymmärtää jotain ni tietää enemmän et tavallaan tuntu et vauhti oli niin hurja et ei pysty heti oleen, et kyl mun mielestä tavallaan aika iso merkitys on että muistutellaan et sä et voi vaa-*

*tia et jos uus ihminen tulee tai se on vastavalmistunu et se niinku tietää kaiken. Kehityskeskustelussa tilannetasot helpotti tosiaan.*

*Kuukausipalautteiden sijoittuminen ammatilliseen tasomalliin.* Tarkastelen seuraavaksi visuaalisesti palautearvioiden sijoittumista tasomallin eri tasoille. Tähän tarkasteluun olen ottanut mukaan myös henkilöiden omat arviot itses-tään. Ne on merkitty tummennetulla koodilla. Seuraavasta kuviosta (kuvio 21) käy ilmi, että ensimmäisen syklin alussa pääosa arvioista sijoittui amma-tilliselle perustasolle.

|  | Ammatillinen kypsydentaso                              | Ammatillinen perustaso                                     |
|--|--|--|
| ↑<br>Ihmiskeskeinen ohjaus<br>(tukia antava) | 3<br>NE OC OC MCH GCJ FEG LDJ<br>CAF CAF AAG # MCH DEG | 2,75<br>AA FEG IDJ LDJ HDJ CAF # AAG                       |
|  | 3,25<br>AA VA VA FEG EEG HDJ                           | 2,5<br>Æ ZD EEG EEG IDJ LDJ CAF # AAG                      |
|  | 3,5<br>JBH NE EEG                                      | 2,25<br>AA Æ Æ VA AAG AAG VA DEG<br>JBH YB YB YB VA VA MCH |
|  | 3,75<br>IDJ #  | 2<br>GCJ DEG DEG FEG KBI KBI                               |
|  | 4<br>NE  | 1,75<br>Æ  |
| 4,25   | 1,5<br>AA ZD DEG                                       |  |
| 4,5  | 1,25   |  |
| 4,75-5                                       | 1<br>ZD OC   |  |
|  | Ammatillinen eksperttitaso                             | Ammatillinen vasta-alkajan taso                            |
|  | Tehtäväkeskeinen (ohjeita antava) ohjaus               |  |

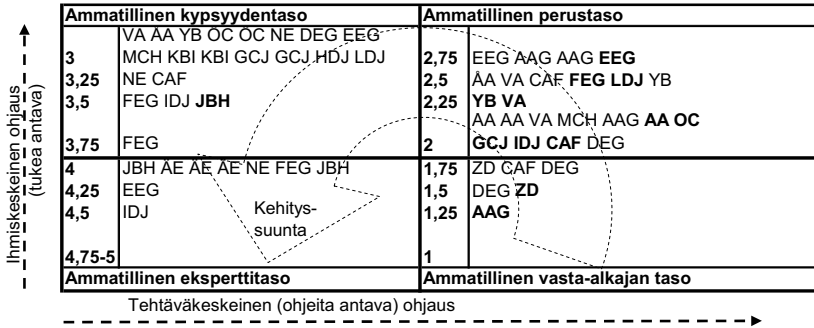
**Kuvio 21.** Kuukausittaisten palautteiden sijoittuminen eri ammatillisille tasoille (tammikuu 2003) N = 23. HUOM! Kukin koodi kuvaa yhden henkilön antamaa arviota työtoverista. Ensimmäinen kirjain on jokaisen työntekijän henkilökohtainen koodi-kirjain, seuraava hänen keväistä ryhmäänsä kuvaava kirjain ja kolmas syksyistä ryh-mää kuvaava kirjain. Jos henkilöllä on vain kaksi kirjainta koodissa, hänen työsuhteensa loppui keväällä (vastaavasti syksyllä aloittaneiden henkilöiden koodissa on kaksi kirjainta). # = johtaja. Tummennetut koodit ovat henkilöiden omia arvioita itses-tään.

Tutkimuksen alussa kaikista 67 työntekijöiden saamasta arviosta pääosa, 35, sijoittui ammatilliselle perustasolle. Loput arviot sijoittuivat siten, että amma-tillisella kypsydentasolla oli 24, ammatillisella vasta-alkajan tasolla 7 ja ammatillisella eksperttitasolla 1 arvio. Johtajalle annetut arviot sijoittuivat ammatilliselle perustastasolle ja ammatilliselle kypsyden tasolle. (Tässä vai-heessa vain yksi ryhmä kerrallaan antoi johtajalle arviot.)

Arviointien määrät eri tasoilla alkaen ammatillisen vasta-alkajan tasosta:  
6 : 36 : 22 : 2

Johtajan saamat arviot eri tasoilla alkaen vasta-alkajan tasosta:  
0 : 2 : 2 : 0

Seuraavasta kuviosta (kuvio 22) ilmenee, että huhtikuussa 2003 pääosa työn-tekijöiden saamista palautearvioista sijoittui ammatilliselle perustasolle.



**Kuvio 22.** Kuukausittaisten palauteiden sijoittuminen eri ammatillisille tasoille (huhtikuu 2003) N = 23

Kaikista 61 palautearviosta pääosa, 23, oli ammatillisella perustasolla. Loput arviot sijoittuivat siten, että ammatillisella kypsyysdentasolla oli 22, ammatillisella eksperttitasolla 10 ja ammatillisella vasta-alkajan tasolla 6 arviota. Johtaja oli kyseisen ajan sairauslomalla eikä siksi saanut arvioita.

Arviointien määrät eri tasoilla alkaen ammatillisen vasta-alkajan tasosta: 6 : 23 : 22 : 10

Seuraavasta kuviosta (kuvio 23) käy ilmi, että kakkossyklin alussa syyskuussa ammatilliselle perustasolle sijoittui edellisen syklin päättöarviota enemmän palautearvioita.

| Ammatillinen kypsyystaso   |                                 | Ammatillinen perustaso          |                               |
|----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| 3                          | ## JBH MCH GCJ SH TJ            | 2,75                            | SH HDJ AAG TJ RJ HDJ AAG      |
| 3,25                       | UG ##                           | 2,5                             | LDJ HDJ PI UG UG RJ           |
|                            | MCH FEG IDJ IDJ IDJ HDJ AAG AAG |                                 |                               |
| 3,5                        | AAG RJ # EEG CAF                | 2,25                            | GCJ                           |
|                            |                                 |                                 | LDJ QI KBI KBI HDJ TJ RJ PI # |
| 3,75                       | FEG IDJ # JBH FEG DEG AAG       | 2                               | GCJ QI TJ PI OF UG            |
| 4                          | JBH EEG EEG EEG EEG CAF ##      | 1,75                            |                               |
| 4,25                       |                                 | 1,5                             | QI OF                         |
| 4,5                        | FEG                             | 1,25                            |                               |
| 4,75-5                     |                                 | 1                               | RJ                            |
| Ammatillinen eksperttitaso |                                 | Ammatillinen vasta-alkajan taso |                               |

Tehtäväkeskeinen (ohjeita antava) ohjaus

**Kuvio 23.** Kuukausittaisten palautteiden sijoittuminen eri ammatillisille tasoille (syyskuu 2003) N = 20

Kaikista 62 työntekijöiden saamasta arviosta enemmistö, 28, sijoittui ammatilliselle perustasolle. Loput arviot sijoituivat siten, että ammatillisella kypsyden tasolla oli 22, ammatillisella eksperttitasolla 9 ja ammatillisella vasta-alkajantasolla 3 arviota. Kaikki ammatilliselle vasta-alkajan tasolle arvioita saaneet henkilöt olivat aloittaneet työsuhteensa samana syksynä.

Syksystä lähtien jokainen ryhmä arvioi kuukausittain myös johtajan palautteenantoa. Syyskuussa arviointi jäi monilta vielä suorittamatta. Johtajan saamat arvosanat sijoituivat pääosin ammatilliselle kypsyden tasolle.

Arviointien määrät eri tasoilla alkaen ammatillisen vasta-alkajan tasosta:

3: 28 : 22 : 9

Johtajan saamat arviot eri tasoilla alkaen ammatillisen vasta-alkajan tasosta:

0 : 1 : 6 : 2

Seuraavasta kuviosta (kuvio 24) käy ilmi, että marraskuussa voimakkaimmin edustettuna oli ammatillinen kypsyden taso.



| Ammatillinen kypsydentaso |   | Ammatillinen perustaso          |                         |
|---------------------------|---|---------------------------------|-------------------------|
| 3                         | JBH JBH MCH GCJ SH SH DEG IDJ<br>LDJ QI KBI TJ RJ PI PI ##### | 2,75                            | MCH QI# HDJ UG DEG      |
|                           | GCJ SH KBI CAF PI   |                                 | IDJ QI KBI HDJ OF QI TJ |
| 3,25                      | DEG IDJ HDJ UG #  | 2,5                             |                         |
| 3,5                       | FEG EEG PI UG ## EEG LDJ                                      | 2,25                            | TJ RJ                   |
|                           | DEG AAG   |                                 | TJ RJ # MCH OF          |
| 3,75                      |   | 2                               |                         |
| 4                         | CAF AAG UG ## AAG   | 1,75                            |                         |
|                           | FEG EEG #   |                                 |                         |
| 4,25                      |   | 1,5                             |                         |
| 4,5                       | FEG FEG EEG AAG   | 1,25                            |                         |
|                           |   |                                 |                         |
| 4,75-5#                   |   | 1                               | HDJ RJ # IDJ            |
| Ammatillinen eksperttiaso |   | Ammatillinen vasta-alkajan taso |                         |

Tehtäväkeskeinen (ohjeita antava) ohjaus

**Kuvio 24.** Kuukausittaisten palauteiden sijoittuminen eri ammatillisille tasoille (marraskuu 2003) N = 20

Kaikista 61 työntekijöiden saamasta kuukausiarviosta pääosa, 31, sijoittui ammatilliselle kypsydentasolle. Loput arviot sijoituivat siten, että ammatillisella perustasolla oli 17, ammatillisella eksperttiasolla 10 ja ammatillisella vasta-alkajan tasolla 3 arviota. Johtajalle annettuja arvioita esiintyi jokaisella tasolla, eniten ammatillisella kypsyden tasolla

Arviointien määrät eri tasoilla alkaen ammatillisen vasta-alkajan tasosta:

3 : 17 : 31 : 10

Johtajan saamat arviot eri tasoilla alkaen ammatillisen vasta-alkajan tasosta:

1 : 2 : 8 : 4

Seuraavasta kuvioista (kuvio 25) käy ilmi, että kolmannen syklin alussa helmikuussa 2004 ammatillinen kypsyden taso oli voimakkaimmin edustettuna, mutta myös ammatillisella eksperttiasolla oli runsaasti arvioita.

| Ammatillinen kypsydentaso  |                            | Ammatillinen perustaso          |              |
|----------------------------|----------------------------|---------------------------------|--------------|
| 3                          | MCH LDJ PI # LDJ TJ        | 2,75                            | GCJ QI       |
| 3,25                       | IDJ TJ UG # SH KBI CAF HDJ | 2,5                             | KBI.QF OF TJ |
|                            | SH DEG EEG HDJ AAG PI UG   |                                 |              |
| 3,5                        | ## QI HDJ UG               | 2,25                            |              |
| 3,75                       | JBH SH DEG QI KBI UG ## PI | 2                               | GCJ          |
|                            | JBH JBH MCH MCH DEG        |                                 |              |
| 4                          | FEG IDJ CAF AAG ##### AAG  | 1,75                            |              |
| 4,25                       | EEG AAG ###                | 1,5                             |              |
| 4,5                        | FEG EEG AAG ## IDJ         | 1,25                            |              |
| 4,75-5                     | FEG FEG EEG EEG UG         | 1                               |              |
| Ammatillinen eksperttitaso |                            | Ammatillinen vasta-alkajan taso |              |

Tehtäväkeskeinen (ohjeita antava) ohjaus

**Kuvio 25.** Kuukausittaisten palautteiden sijoittuminen eri ammatillisille tasoille (helmikuu 2004) N = 19

Kaikista 57 työntekijöiden saamasta palautearviosta enemmistö, 29, sijoittui ammatilliselle kypsydentasolle. Loput arviot sijoittuivat siten, että ammatillisella eksperttitasolla oli 21 ja ammatillisella perustasolla 7 arviota. Johtajan saamat arviot sijoittuivat pääosin ammatilliselle eksperttitasolle.

Arviointien määrät eri tasoilla alkaen ammatillisen vasta-alkajan tasosta:

0 : 7 : 29 : 21

Johtajan saamat arviot eri tasoilla alkaen ammatillisen vasta-alkajan tasosta:

0 : 0 : 6 : 12

Toukokuussa oli paljon henkilökuntaa poissa. Seuraavasta kuviosta (kuvio 26) käy ilmi, että tuolloin, tutkimuksen lopussa, ammatillisella vasta-alkajan tasolla ei ollut yhtään arviota.

| Ammatillinen kypsydentaso  |                               | Ammatillinen perustaso          |               |
|----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 3                          | GCJ QI QI PI OF LDJ ##        | 2,75                            | DEG MCH PI OF |
| 3,25                       | GCJ SH UG                     | 2,5                             |               |
| 3,5                        | KBI AAG PI UG # QI KBI CAF    | 2,25                            |               |
| 3,75                       | MCH EEG HDJ HDJ ##### IDJ HDJ | 2                               |               |
| 4                          | IDJ KBI AAG ##### EEG AAG DEG | 1,75                            |               |
| 4,25                       | DEG #                         | 1,5                             |               |
| 4,5                        | EEG CAF #                     | 1,25                            |               |
| 4,75-5                     | UG                            | 1                               |               |
| Ammatillinen eksperttitaso |                               | Ammatillinen vasta-alkajan taso |               |

Tehtäväkeskeinen (ohjeita antava) ohjaus

**Kuvio 26.** Kuukausittaisten palautteiden sijoittuminen eri ammatillisille tasoille (toukokuu 2004) N = 17

Kaikista 36 työntekijöiden saamasta palautearviosta pääosa, 22, sijoittui ammatilliselle kypsyysden tasolle. Loput arviot sijoituivat siten, että ammatillisella eksperttitasolla oli 10 ja ammatillisella perustasolla 4 arviota. Johtajan arviot sijoituivat pääosin ammatilliselle eksperttitasolle.

Arviointien määrät eri tasoilla alkaen ammatillisen vasta-alkajan tasosta:

0 : 4 : 22 : 10

Johtajan saamat arviot eri tasoilla alkaen ammatillisen vasta-alkajan tasosta:

0 : 0 . 7 : 9

Seuraavasta taulukosta (taulukko 4) ilmenee, että tutkimuksen alussa enemmistö arvioista sijoittui ammatilliselle perustasolle, joka yhdessä ammatillisen kypsyysden tason kanssa muodosti lähes 90 % arvioista. Toisen syklin alussa syyskuussa samat kaksi tasoa saivat osakseen suurimman osan arvioista. Koko kolmannen syklin ajan suurin osa arvioista sijoittui ammatilliselle kypsyysden tasolle. Kolmannen syklin helmikuussa ammatilliselle eksperttitasolle sijoittui enemmän arvioita kuin syklin (ja kehittämishankkeen) lopussa. Kahden korkeimman tason yhteinen osuus oli koko viimeisen syklin ajan lähes 90 %. Kun tarkastellaan koko työyhteisön kehittymistä, voidaan todeta, että se oli kuluneen puoleltoista vuoden aikana siirtynyt palautteenantajana pääosin ammatilliselta perustasolta ammatillisen kypsyysden tasolle.

**Taulukko 4.** Henkilökunnan kuukausittaisten palautearvioiden sijoittuminen eri tasolle. Huom! N = henkilöiden määrä f = annettujen arvioiden määrä

| Ajankohta  | N  | f  | Ammatillinen vasta-alkaja |       | Ammatillinen perustaso |        | Ammatillinen kypsyysden taso |        | Ammatillinen eksperttitaso |        | Yhteensä |
|------------|----|----|---------------------------|-------|------------------------|--------|------------------------------|--------|----------------------------|--------|----------|
| tammi .03  | 22 | 65 | 6                         | 9,2 % | 36                     | 55,4 % | 22                           | 33,9 % | 1                          | 1,5 %  | 100 %    |
| huhti .03  | 23 | 61 | 6                         | 9,8 % | 23                     | 37,7 % | 22                           | 36,1 % | 10                         | 16,4 % | 100 %    |
| syys .03   | 20 | 62 | 3                         | 4,8 % | 28                     | 45,2 % | 22                           | 35,5 % | 9                          | 14,5 % | 100 %    |
| marras .03 | 20 | 61 | 3                         | 4,9 % | 17                     | 27,9 % | 31                           | 50,8 % | 10                         | 16,4 % | 100 %    |
| helmi .04  | 19 | 57 |                           |       | 7                      | 12,3 % | 29                           | 50,9 % | 21                         | 36,8 % | 100 %    |
| touko .04  | 17 | 36 |                           |       | 4                      | 11,1 % | 22                           | 61,1 % | 10                         | 27,8 % | 100 %    |

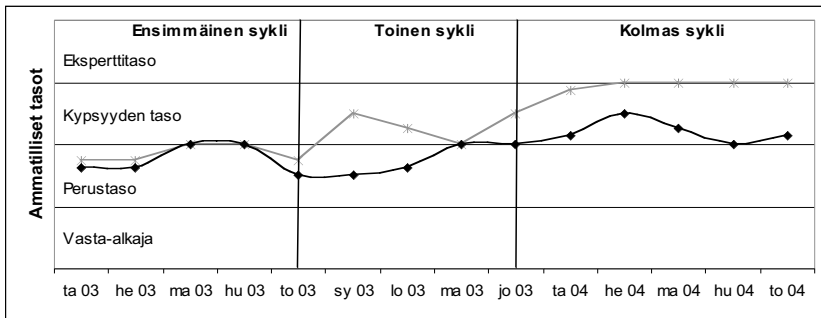
*Johtaja.* Tutkimuksen ensimmäisessä mittauksessa johtajan saamat neljä arviota sijoituivat tasan ammatilliselle perustasolle ja ammatilliselle kypsyysden tasolle.

Toisen syklin aikana, koko henkilökunnan antaessa arviot johtajalle joka kuukausi, hänen arvonsa sijoituivat ensimmäisessä mittauksessa kolmelle korkeimmalle tasolle. Suurin osa, 6, sijoittui ammatilliselle kypsyys-tasolle. Toisen syklin jälkimmäisessä mittauksessa johtajan arviot sijoituivat kaikille neljälle tasolle. Eniten arvioita, 8, oli ammatillisella kypsyys-tasolla ja toiseksi eniten, 4, ammatillisella eksperttitasolla. Yksi arvio sijoittui ammatilliselle vasta-alkajan tasolle. Kolmannen syklin aikana ei ammatilliselle vasta-alkajan tasolle eikä ammatilliselle perustasolle sijoittunut johtajan kohdalla yhtään arviota. Eniten arvioita tuli ammatilliselle eksperttitasolle.

### 7.1.5 Palautearvioiden vertailua koko tutkimusjakson mukana olleiden ja kesken tulleiden henkilöiden välillä

Koko kehittämishankkeen mukana olleiden henkilöiden kuukausiarvioissa voidaan havaita selviä eroja, kun verrataan niitä henkilöiden arvioihin, jotka olivat mukana vain osan aikaa.

Ensimmäisen syklin aikana erot olivat hyvin pieniä, sillä kaikki olivat aloittaneet hankkeen samaan aikaan. Syyskuussa uusien työntekijöiden tultua kuukausiarviokuvaajat sijaitsivat suurin piirtein yhden ammatillisen osaamistason päässä toisistaan. Marraskuussa kuvaajat sivusivat toisiaan, mutta erosivat heti uudestaan. Seuraavassa kuviossa (kuvio 27) on esitetty palautemediaanien kuvaajat molempien ryhmien osalta.



**Kuvio 27.** Koko tutkimusajan ja osan aikaa mukana olleiden henkilöiden kuukausipalautteiden vertailu. Huom! Harmaa mediaani kuvaa koko tutkimuksen ajan mukana olleiden henkilöiden palautearviota, musta osan aikaa mukana olleiden arviota.

Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Kolmannen syklin kuluessa koko ajanjakson mukana olleiden henkilöiden keskimääräinen kehityskäyrä vakiintui ammatillisen eksperttitason ja kypsyden tason välille. Toisen syklin alusta mukana olleiden kehityskäyrä oli korkeimmillaan helmikuussa, mutta laski selvästi koko kevään ajaksi. Käyrä noudatteli suurin piirtein samaa muotoa kuin ensimmäisen syklin aikana, mutta liikkui puoli tasoa korkeammalla. Syksyllä mukaan tulleiden käyrä ei ehtinyt vakiintua.

### 7.1.6 Kolme erilaista palautetta

Analyysin tuloksena ilmeni (taulukko 2), että kaikki palautteet voitiin sijoittaa kolmen erityylisten palautteenannon yhteyteen, joiden mukaisesti palautteenantaja kohtaa palautteen vastaanottajan. Toimintakehykset ovat kehittävä palaute, toteava palaute ja myötäävä (tai vaihtoehtoisesti estävä) palaute.

Kehittävä palaute sisältää perusteluja ja konkreettisia esimerkkejä tapahtuneista tilanteista. Siksi se vaatii asiaan paneutumista ja usein etukäteisvalmistautumista. Palautteen taustalla ovat nähtävissä tavoitteet, joita kohti toiminnassa pyritään. Ne voivat olla joko henkilön itselleen asettamia tai yleisempiä, palautteenantajan ammatilliseen osaamiseen liittyviä. Kehittävä palaute synnyttää helposti vastaanottajan ja antajan välillä vastavuoroisen keskustelun. Palautteen antaja voi kannustaa vastaanottajaa tai kyseenalaistaa jotain hänen toiminnassaan. Hän voi myös esittää omia ideoitaan toiminnan eteenpäin viemiseksi. Kehittävää palautetta annettaessa palautteen antajalla on mielessään vastaanottajan ammatillinen kypsyden taso kyseisessä tehtävässä. Sen mukaan hän säätelee palautteen antamistaan.

*(AAG-ÅA) Olen saanut sinulta aika lailla positiivista palautetta esim... Miten otat rakentavan palautteen vastaan, on tosi hyvin mennyt sinulla eteenpäin. Kuuntelet, kerrot oman mielipiteesi rauhallisesti, otat vastaan korjausehdotuksen muunnat toimintatapaa ja palaat tarvittaessa asiaan. Tosi hyvä! Ja keskustelut omasta toiminnastasi jossain tilanteessa ja minun toiminnastani ovat olleet hyviä ja toivon niiden jatkuvan.*

*(PI- #) Antanut palautetta perustellusti, ajallaan. # antaa palautetta myös ideoil-la; voi olla esim. jokin korvaava toimintatapa....*

Toteava palaute annetaan ikään kuin antajan mielipiteenä kyseisestä toiminnasta. Se voi olla hyvin hienovaraista, tai vastaavasti se voidaan antaa rajuna ilmaisuna, jolloin tunteet näyttelevät selvää osaa tilanteessa. Toteavaan palautteeseen voi liittyä runsas adjektiivien käyttö, joiden avulla toimintaa kuvataan usein niin, että vastaanottaja saa palautteen sen antajan henkilökohtai-

sena ja pysyvänä arviona. Palaute voidaan antaa ohimennen tai muuten spontaanisti, toimintaa itselleenkin analysoimatta. Joskus se voi tulla vastaanottajalle myös kiertokautta, kolmannen henkilön välityksellä.

(PI–KI) *Vähiin on jäänyt palautteen anto ja vastaanotto. Enemmälti tosiaan ollaan sillä mielipiteen vaihtotasolla.*

(IDJ–HDJ) *Palaute ollut enemmänkin heittoja ei kaavan mukaan puolin sun toisin. Ilmeitäkin on ollut.*

(VA–CAF) *Jakaa satunnaisesti rivien välistä luettavaa palautetta: Ilmeet kertovat jos jokin on vinossa. Sanatonta palautetta voi aistia. Palaute on ollut melko spontaania eikä niinkään ohjeiden mukaan annettua*

Myötäävä palaute tulee esiin esimerkiksi ehdotusten hyväksymisenä tai lupauksena olla tukena, kun henkilö ottaa vaikeaksi kokemansa asian esille. Se voi myös esiintyä pelkkinä hyväksyvinä ilmeinä tai sanattomana tai sanallisenä myötäelämisenä henkilön rinnalla. (Myötäävän palautteen vastakohtana voisi olla estävä palaute, jolloin henkilö ikään kuin antaa palautetta toiselle olemalla selvästi tukematta hänen ehdotustaan tai esittämällä ilmeillään, ettei hyväksy tämän toimintaa.) Sekä B- että D- ryhmissä kävi ilmi, että palautteen vähyys johdatti jotkut henkilöt pohtimaan palautetta sen normaalia määritelmää laajemmin. He toivat esiin, että palautetta voi heidän mielestään olla myös tiimityön joustavuus tai suostuminen toisen ehdotuksiin. Ehkä tästä johtuen B- ryhmässä jaettiin todella korkeita arvioita palautteen jakamisesta ilman selkeitä sanallisia perusteluita.

(IDJ–#) *”Kuukausikeskustelussa” # on luvannut tukea näkökantaani jossakin asiassa. Oliko se palautetta? Antamaani palautteeseen # suhtautui toteamalla ”miänkin olen sitä mieltä”*

(GCJ–LDJ) *On antanut sanatonta palautetta myötäelämällä ja hyväksymällä toisen odotukset ja suunnitelmat.*

(IDJ–HDJ) *HDJ:n kanssa meillä on enemmänkin palaute ollut hyväksyvää silmäpeiliä.*

Ensimmäisen syklin aikana A-ryhmässä palautteen antaminen oli kahden henkilön kohdalla lähes yksinomaan toteavaa ja kahden muun kohdalla kehitävää. B-ryhmässä ilmeni vaikeuksia palautteenannon aloittamisessa. Jaettu palaute oli joko toteavaa tai myötäävää, samoin painottui C-ryhmän palaute. D-ryhmän kohdalla palautteen antaminen jakaantui kahden ryhmän välillä eri tavoin. Toisessa jaettiin kehitävää palautetta, toisessa toteavaa palautetta. E-ryhmässä palaute muodostui jo hyvin varhaisessa vaiheessa lähes yksin-

omaan kehittäväksi. Toisen ja kolmannen syklin aikana F-ryhmän palaute oli pääosin ja G-ryhmän palaute lähes yksinomaan kehittävää. H- ja I- ja J-ryhmissä palaute oli osin kehittävää ja osin toteavaa.

Vaikuttaa siltä, että palautteen harjoittelu vaatii tuekseen kehittävää palautetta. Jos palaute ei nouse toteavan palautteen yläpuolelle (esim. B-ryhmän kevät 2003), on vastapuolen vaikea kehittää taitojaan. Hän ei saa apua omalle reflektiolle. Kun KBI ja JBH tyytyivät arvioimaan palautteen jakamista ainoastaan luettelemalla palautetilanteita, ei vastapuoli kyennyt saamaan kosketusta niihin asioihin, joissa hänen olisi tullut kehittyä. Vastapainona samana ajankohtana E-ryhmän kaikki jäsenet yhtä lukuun ottamatta antoivat konkreettista ja täsmällistä, analyysoivaa palautetta. Sen avulla vastapuolen oli helppo löytää kohdat, joissa tarvitsee kehittymistä. Palautteen jakamisesta ja vastaanottamisesta voi parhaimmillaan muodostua nousevia, taitoa edistäviä kehityspolkuja, jolloin edellinen palaute toimii lähtölaukauksena taidon kehittyneemmälle harjoittelulle. Kehityspolut tarvitsevat kuitenkin vuoropuhelua, jotta niiden muoto pysyisi nousevana.

### 7.1.7 Kehityspolut ilmentämässä kehitysprosessia

Palautteen antamisen ja vastaanottamisen kehittyminen voidaan kuvata kehityspolkuna (mediaani), jonka visuaalinen muoto kuvaa taidon etenemistä. Kehityspolun ulkoinen muoto voi antaa myös harhaanjohtavan kuvan kehittymisestä, jos eteneminen tulee esille vain sanallisissa kuvauksissa. Sanallinen ilmaisu tarjoaa mahdollisuuksia monipuolisempaan kuvaukseen, mutta numeraalisista arvioista muodostettujen polkujen muotoa tarkastellessa on mahdollista havaita paitsi niiden tasaisuuden tai nousu- tai laskujohtoisuuden, myös kehityksen vakauden tai syklisyyden.

Seuraavaksi kuvaan joidenkin yksittäisten henkilöiden kehittymistä palautteen jakamisessa. Pyrin tuomaan esille, että eteneväkään kehittyminen ei ole jokaisen kohdalla kuvattavissa samalla menetelmällä. Joskus kvalitatiivinen aineisto ilmentää muutosta paremmin, joskus taas kvantitatiivinen.

*KBI:n kehityspolku.* Seuraavasta lastenhoitajan (KBI) kehityspolusta (kuvio 28) saa parhaimman kuvan kvantitatiivisen, numeroihin perustuvan palautteen avulla. Lainauksista käy ilmi, että palautteen sanalliset kuvaukset eivät kuvaa kyseisen henkilön kehitystä havainnollisesti. Ryhmässä jaettava kirjallinen palaute oli vain joskus kehittävää, useimmiten se jäi toteavalle tasolle.

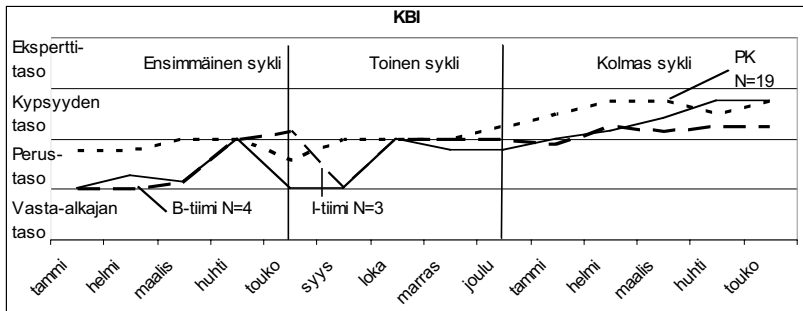
JBH–KBI touko- 03 2) *Aika vähän tullu palautetta. Jonkin verran.*

(PI–KBI maaliskuu 04 3) *Olen saanut perusteltua palautetta mm. kaappien siivouksesta. En ole antanut hänelle kovinkaan paljon palautetta.*

(KBI–KBI huhti 04- 3,75) *Olen jakanut palautetta työkavereilleni, saanut en ole kovinkaan paljon palautetta, aikonut olen monesti mutta on jäänyt, unohtunut jos ei heti sillä hetkellä ole ollut tilaisuutta sanoa, kertoa.*

(QI–KBI touko- 04 3,5) *Olen saanut Sirpalta palautetta, itse kuitenkin olen jättänyt palautteen antamatta kun on ollut tuhat rautaa tulesa, jotain pientä ehkä.*

(PI–KBI touko 04- 4) *KBI on selkeästi antanut palautetta, perustellut hyvin sanomansa. (palautetta tullut enempi kuin ennen).*



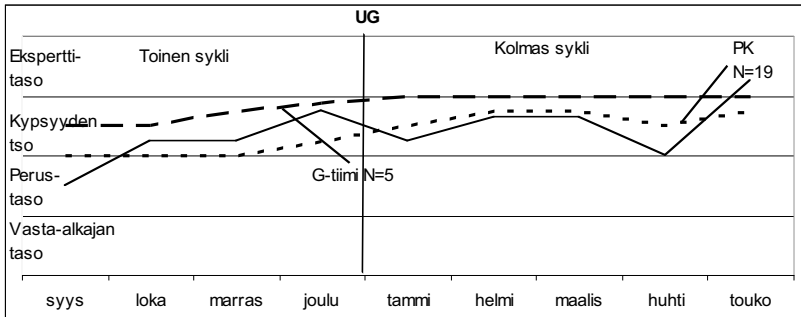
**Kuvio 28.** KBI:n palautteenannon kehitysketju tutkimuksen kuluessa. Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Numeraalisesti kuvattu kehityspolku (mediaani) lähti juuri ja juuri ammatilliselta perustasolta ja hipaisi ensimmäisen syklin aikana kerran seuraavaa tasoa. Toisen syklin aikana kehitys lokakuusta lähtien vakiintui perustason ja kypsyden tason välimaastoon. Viimeisen syklin aikana kehitys jatkui nousevana ja päättyi lähelle ammatillista eksperttitasoa. Vaikuttaa siltä, että KBI innostui ensimmäisen kevään aikana hetkeksi antamaan palautetta, mutta vasta toisen syklin kuluessa oppi taidon paremmin. Vakiintumassa olevaa taitoa hän kehitti vielä viimeisen syklin aikana.

*Kehityspolku UG:n kohdalla.* Seuraavasta kuviosta (kuvio 29) käy ilmi, ettei kvantitatiivinen aineisto riitä kuvaamaan kyseisen lastentarhanopettajan (UG) kehittymistä. Hänen kehittymisensä ei ilmene kehityspolun muodossa, vaan tulee paremmin esille kvalitatiivisessa aineistossa sanallisten kuvausten muodossa. Visuaalisesti tarkasteltuna näkyy ainoastaan, että syyskauden ajan kehitys nousi suhteellisen tasaisesti ammatilliselta perustasolta ammatilliselle



kypsyyden tasolle ja vaihteli sen jälkeen enemmän. Sen sijaan sanallisista kuvauksista käy ilmi, miten työtovereiden yksilöity palaute ja kannustus auttoivat lastentarhanopettajaa (UG) muuttamaan käsitystään palautteen antamisesta ja sen hyödyistä. Alun negatiivisen suhtautumisen jälkeen hän itse toteaa helmikuussa, että on ylittänyt eräänlaisen kynnyksen palautteen suhteen.



**Kuvio 29.** UG:n palautteenannon kehitys kehittämishankkeen kuluessa. Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

(FEG–UG syys -03) *Koen etten ole juurikaan saanut sinulta palautetta tai kuullut sinun sitä jakavan mulle. Olet uusi asiat ovat varmasti vaikeita aluksi. Uskon, että sinulta löytyy kapasiteettia jatkossa. Toisaalta en itsekään ole ehkä antanut sinulle riittävästi palautetta. Otat vastaan palautteen aktiivisesti.*

(UG–UG loka- 03) *Tuntuu että aikaa & voimavaroja palautteen antamiseen ei riitä. Edelleen olo on myös ”elä ja anna toistenkin elää” – eli jokainen tekee työnsä tavallaan ja en näe tarvetta antaa palautetta.*

(EEG–UG loka- 03) *Jaat jonkin verran palautetta varsinkin positiivista. Toivon että rohkaistuisit antamaan myös rakent. suoraan minulle.... Palautteen vast. ottajana olet aktiivinen, kuuntelet. Syksyn tavoite: Olet keh. siinä paljon; et huutele paljon lapsille.*

(UG–UG marras- 03) *Toisille on helpompaa antaa palautetta kun toisille. Ei tarvitse punnita niin tarkasti sanojaan, tietää ettei loukkaa, vaikka heittää huumorilakin. Joulutohinat ovat vieneet ajan niin että tuntuu palaute välillä unohtuneen.*

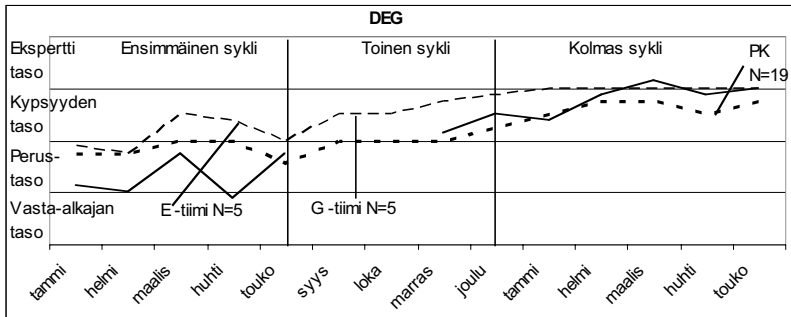
(UG–AAG marras- 03) *Annoit rohkeasti rakentavaa palautetta, vaikka pelkäsit!... Koen, että palautteen antoa ja vastaanottoa välillämme helpottaa se, ettei meillä ole pätemisen ja vahvuuden näyttämisen tarvetta, vaan voimme olla myös heikkoja ja herkkiä (puolet, jotka itsessäni haluan myös säilyttää!)*

(AAG -UG tammi- 04) *Olemme voineet puhua myös vaikeista asioista. Otit rakentavan todella hyvin vastaan ja olet myös palannut asiaan. Annoit myös palau-*

tetta minulle tosi hyvin, itse taisin ottaa sen selitellen vastaan. Perustelet asian hyvin ja niin että ne ymmärtää. Yrität hyvin huomioida lapset ja myöntää kun et todellakaan jaksa. "Musta huumori" auttaa välillä vai mitä. Vanhainkodissa nähdään!

(UG–UG helmi- 04) En koe edelleenkään jakavani palautetta, mutta olen omassa mielessäni ylittänyt jonkin kynnyksen. Yli sen, että koen uskaltavani / näen tärkeänä antaa palautetta, jos se todella kehittää työtä. Olen saanut paljon positiivista palautetta, mikä on tuntunut hyvältä, varsinkin silloin kun on itsekin koenut tehneensä paljon töitä jonkin asian suhteen.

*Kehityspolku DEG:n kohdalla.* Seuraavasta kehityspolusta (kuvio 30) käy ilmi, kuinka sekä kvantitatiivinen aineisto että kvalitatiivinen aineisto kuvaavat molemmat hyvin kyseisen työntekijän kehittymistä. Molemmista aineistoista näkyy myös, ettei kehitys edennyt säännönmukaisesti, vaan siihen vaikuttivat voimakkaasti niin yksilöön itsensä kuin siihen kontekstiin, jossa hän työskentelee, liittyvät tapahtumat. Kokonaisuudesta voi myös havaita, kuinka nämä kaksi erilaista aineistoa tukevat toinen toistaan.



**Kuvio 30.** DEG:n palautteenannon kehitys kehittämishankkeen kuluessa. Huom! Kuvion pohjana olevat arviot liitteissä 7 ja 8.

Kehityspolun muoto vaihtelee ensimmäisen syklin aikana kuukausittain, mutta pysyttelee koko kevään ajan ammatillisella perustasolla käväisten huhtikuussa sen alapuolellakin. Marraskuinen sairaslomalta paluun jälkeisen nousun jälkeen se lähtee helmikuusta selvään nousuun ja tasaantuu loppukevääksi ammatillisen kypsyys tason ja eksperttitason välille. Seuraavista lainauksista käy ilmi, kuinka kehittävä palaute saa hänet rohkaistumaan ja muuttamaan suhtautumistaan palautteen antamista kohtaan.

(FEG–DEG tammi- 03) *Enemmän kuitenkin kuin ykkösessä. En ole kovin montaa kertaa kuullut palautteesta. Rohkeus kasvaa varmasti harjoituksen myötä.*

(NE–DEG huhti- 03) *Olet antanut vähän palautetta. Et oikein osaa muuttaa toimintaasi palautteen suuntaan. Aikaisemmin oli toisin. Onko nyt työmotivaatio hukassa?*

Tässä vaiheessa avustaja oli sairauslomalla marraskuuhun asti. Sen jälkeen hän ryhtyi antamaan palautetta yksilöidysti jokaiselle tiiminsä jäsenelle.

(EEG–DEG tammi- 04) *Olet antanut posit. palautetta jonkin verran. Kerran anto-  
nit minulle myös rakent. pal. Palautetta saadessasi kuuntelet etkä torju sitä.*

(FEG–DEG helmi- 04) *Palautteen antajana olet tullut aktiivisemmaksi ja vastaanottajana haluat kertoa omat näkemyksesi. Selvää varmuutta palautteen vastaanottamisessa ja antamisessa. On hyvä, että olet ”joutunut” huomioimaan meidät erikseen arvioinnissa, sillä se näkyy.*

(DEG–DEG helmi- 04) *Omasta mielestäni olen antanut rohkeammin palautetta, ei tunnu enään niin vaikealta. Vastaanottaminen on edelleen helpompaa.*

Seuraavat kolme palautetta ovat kaikki maaliskuulta -04, jolloin kyseinen henkilö oli osallistunut sairauslomansa jälkeen kolmeen palautteenannon arviointiin.

(EEG–DEG maal. 04 2,75) *Olet kehittynyt paljon sekä palautteen vastaanottajana että antajana. Olet antanut minulle sekä muille myös rakentavaa palautetta! Olet selvästi oppinut huomaamaan, ettei tämä pal.anto niin hirveätä olekaan.*

(UG–DEG maal. 04 4,25) *Rakentava palaute tulee huumorilla ja suoraan siitä ei kukaan voi loukkaantua, ja silti viesti menee varmasti perille. Huomaat positii-  
visella myös edistymisen.*

(DEG–DEG maal. 04 4) *Annan palautetta huomattavasti rohkeammin kuin ennen. Kykyä vastaanottaa palautetta on vahvempi puoleni.*

## 7.2 Palautteen jakamisen harjoittelu

### 7.2.1 Palautteeseen liittyvät harjoittelukokemukset

Palautteen harjoittelua koskien ensimmäiselle syklille oli ominaista ”etsiminen” – uuteen asiaan otettiin kontaktia ja sillä opeteltiin operoimaan. Toista sykliä hallitsi nousujohteisuus ja kehittyminen. Uudet työntekijät ”ajettiin sisään” ja asiaan paneuduttiin syvällisemmin. Kolmatta sykliä hallitsi vakiintuminen. Kaikki tiesivät, mistä on kyse – toiset olivat vakiinnuttaneet sijain-

tinsa ekspertin tasolle, toiset olivat jättäytyneet alemmalle tasolle esimerkiksi haluttomuuden, osaamattomuuden tai pelokkuuden vuoksi. Hitaammin asiaan syttyvien kehitys jatkui vielä voimakkaampana, mutta suuria muutoksia ei enää tapahtunut.

Loppuarvioinneissa mainittiin, että kuukausittainen ”pakollinen” palautearviointi oli työväline, joka aluksi tuntui vaikealta, mutta joka ei antanut mahdollisuutta jättäytyä syrjään harjoittelusta. Toisille luonnistui kirjallinen kuvaus paremmin, toiset kokivat numeraalisen arvion helpompana ja selkeämpänä.

*Mun mielestä se kirjallinen osuus oli helppo, mun mielestä oli vaikeaa antaa noita numeroita kunnes sille sovittiin että saa antaa plussia ja miinuksia ni se oli helppompaa. (AAG:n haastattelu)*

*Mulle toi kirjallinen oli tosi vaikeeta alkuun varsinkin, tuntuu etten mä saa mitään aikaseks. Ja se oli niin pieni vielä, muutamalla sanalla selostat et miten toinen sitä ymmärtää sen. (HDJ:n haastattelu)*

Seuraavassa taulukossa (taulukko 5) kuvaan, millaiset asiat vaikuttivat palautteen jakamiseen edistävästi tai vaikeuttivat palautteen jakamista. Vastajat kokivat, että sekä ulkoiset että sisäiset syyt vaikuttavat palautteen antamiseen. Ulkoisina syinä sille, että palautetta jaettiin liian vähän, he kokivat ajan puutteen ja sen, että näkivät toistensa työskentelyä liian vähän. Myös tiimin konfliktit vaikeuttivat palautteen antamista. Palautteen antamista ulkoisesti auttoi, jos tiimissä oli hyvä oppimista edistävä ilmapiiri ja muutama hyvin innostunut henkilö, jotka vetivät muitakin mukaan. Erityisesti tuotiin esiin, että tilanteet, joissa jouduttiin käsittelemään kipeitäkin tunteisiin liittyviä asioita ja jotka oli saatu onnistuneeseen lopputulokseen, lisäsivät tiimiläisten keskinäistä luottamusta ja intoa harjoitella yhdessä. Sisäisinä palautetta estävinä syinä tiimiläiset kokivat puutteet omissa voimavaroissaan, osaamisessaan ja rohkeudessaan. Toisaalta sisäiseksi syyksi palautteen runsauteen he kokivat hyvät aikaisemmat kokemukset sekä positiiviset odotukset. Palautteen jakamista edistävänä sisäiseksi syyksi katsottiin asian tärkeäksi kokeminen sekä erityisesti tahdonvoima, jonka avulla voitetaan erilaisia esteitä.

**Taulukko 5.** Työntekijöiden käsityksiä siitä, millaiset asiat vaikuttavat palautteen jakamiseen edistäen tai vaikeuttaen

| Alaluokka  | Yläluokka                            | Päälouokka                          | Yhdistävä luokka                                 |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|--|
| Ajan puute   | Ulkoinen syy palautteen vähäisyyteen | Palautteen antoa vaikeuttavat asiat | Työntekijöiden käsityksiä palautteen jakamisesta |
| Kohtaamisen puute                                  |                                      |                                     |  |
| Yhteyden puute ilmapiirissä                        |                                      |                                     |  |
| Tukeva ilmapiiri                                   | Ulkoinen syy palautteen runsauteen   | Palautteen antoa edistävät asiat    |  |
| Innostuneet avainhenkilöt                          |                                      |                                     |  |
| Ammatillisuuden lisääntyminen                      |                                      |                                     |  |
| Onnistuneet kokemukset konfliktien selvittämisestä |                                      |                                     |  |
| Voimavarojen puute                                 | Sisäinen syy palautteen vähäisyyteen |                                     |  |
| Osaamisen puute                                    |                                      |                                     |  |
| Rohkeuden puute                                    |                                      |                                     |  |
| Haluttomuus  | Sisäinen syy palautteen runsauteen   |                                     |  |
| Hyvät kokemukset                                   |                                      |                                     |  |
| Positiiviset odotukset                             |                                      |                                     |  |
| Asian tärkeäksi kokeminen                          |                                      |                                     |  |
| Tahdonvoima  |                                      |                                     |  |

Seuraavassa taulukossa (taulukko 6) olen esittänyt sisällönanalyysin etenemisen palautteen jakamista koskevien mainintojen kohdalla. Henkilöt kokivat, että palautteen harjoittelu noudattaa kehittymistä, jossa alkuvaikeuksien jälkeen päästään mukaan itse toimintaan ja lopuksi sisäistetään opittava asia. Alkuvaikeuksiin kuuluu pelko uutta asiaa kohtaan ja pelko niitä tuntemuksia kohtaan, joita omassa sisimmässä syntyy. Alussa asiat ovat osin niin sekavia ja suuria, että on vaikeaa yksilöidä, missä nimenomaisessa tilanteessa itsellä tai toisella on vaikeuksia. Kun henkilö harjoittelun kautta pääsee asiaan sisälle, hän kykenee hallitsemaan ensin omaa toimintaansa ja sen jälkeen huomiomaan yhteistä toimintaa. Kun oppiminen on sisäistetty paremmin, on mahdollista kehittää yhteistä toimintaa esimerkiksi yhteisiä harjoittelutavoitteita asettamalla.

**Taulukko 6.** Työntekijöiden käsityksiä palautteen jakamisesta liittyen palautteen ominaisuuksiin ja harjoitteluun sekä käyttöteorian kehittämiseen

| Alaluokka                                 | Yläluokka                               | Pääluokka                  | Yhdistävä luokka  |                            |                            |
|---|---|----------------------------|---|----------------------------|----------------------------|
| Paljon                                    | Palautteen määrä                        | Palautteen ominaisuudet    | <b>Työntekijöiden käsityksiä palautteen jakamisesta</b> |                            |                            |
| Vähän                                     |   |                            |   |                            |                            |
| Tarpeeksi                                 |   |                            |   |                            |                            |
| Positiivinen                              | Palautteen laatu                        | Palautteen harjoittelu     |   |                            |                            |
| Korjaava                                  |   |                            |   |                            |                            |
| Itselle                                   |   |                            |   |                            |                            |
| Sanaton                                   |   |                            |   |                            |                            |
| <b>Kehittäen</b>                          | <b>Erilaiset perusteet palautteelle</b> |                            |   | Käyttöteorian kehittyminen |                            |
| <b>Toteavasti</b>                         |   |                            |   |                            |                            |
| <b>Myötävästi</b>                         |   |                            |   |                            |                            |
| Pelko uutta kohtaan                       | Alkuvaikeudet                           |                            | Käyttöteorian kehittyminen                              |                            |                            |
| Uusien tuntemusten kohtaaminen            |   |                            |   |                            |                            |
| Vaikeuksien yksilöiminen                  |   |                            |   |                            |                            |
| Oman toiminnan hallinta                   | Mukaan pääseminen                       | Käyttöteorian kehittyminen |   |                            |                            |
| Yhteisen toiminnan huomioiminen           |   |                            |   |                            |                            |
| Yhteisen työskentelyn kehittäminen        | Opittavan asian sisäistäminen           |                            |   |                            | Käyttöteorian kehittyminen |
| Tunteiden liittyminen palautetilanteeseen | Tunteet palautetilanteessa              |                            |   |                            |                            |
| Tunteiden näkyminen                       |   |                            |   |                            |                            |
| Tunnetoiminta                             |   |                            |   |                            |                            |
| Ohjausryhmän apu                          | Eri tahojen tuki                        |                            |   | Käyttöteorian kehittyminen |                            |
| Eri yksilöiden apu                        |   |                            |   |                            |                            |
| Erilaiset tehtävät                        | Tiedon omaksuminen                      |                            | Käyttöteorian kehittyminen                              |                            |                            |
| Koulutuksen tuki                          |   |                            |   |                            |                            |
| Teoria                                    |   |                            |   |                            |                            |
| Arviointi                                 |   |                            |   |                            |                            |
| Yhteisharjoittelu                         | Käytäntötaitojen tiedostaminen          | Käyttöteorian kehittyminen |   |                            |                            |
| Erilaiset tavoitteet                      |   |                            |   |                            |                            |

Palautteen ominaisuuksiin liittyvät kuvaukset kohdistuivat palautteen määrään ja laatuun sekä palautteen perusteisiin. Erittäin yleistä oli arvioida henkilön taito antaa palautetta sen mukaan, kuinka paljon määrällisesti tämä oli sitä jakanut. Samoin osallistujat jakoivat palautteen yleensä positiiviseen ja korjaavaan sekä sanattomaan palautteeseen. Itse lisäsin tähän kategoriaan myös itselle suunnatut palautteet. Kehittävä, toteava ja myötävä / estävä palaute kuvaavat sitä perustetta, jonka pohjalta palautetta annetaan.

Teorian ja käytännön yhdistämistä, uuden käyttöteorian muodostamista, edesauttoi uuden tiedon omaksuminen, käytännön työskentelyn kehittäminen ja eri tahojen tuki. Tukea koettiin saatavan sekä eri yksilöiltä (kollegat, johtaja, tutkija) että ryhmiltä (tiimit ja ohjausryhmä). Uutta tietoa koettiin omaksettavan tutustumalla uuteen teoriatietoon kirjallisuuden kautta, opiskelemalla koulutusilloissa ja keskustelemalla sekä suorittamalla erilaisia tehtäviä. Myös kaikkien tutkimukseen liittyvien arviointien katsottiin lisäävän teoria-tietoa. Käytäntötietoa koettiin saatavan harjoittelemalla yhdessä ja asettamalla yhteisiä tavoitteita.

Tunteiden merkitys palautteen harjoittelussa korostui. Niitä pelättiin, niiden ilmenemistä seurattiin, ja arvioinnissa nostettiin esille erilaisia defenssejä, joita ne aiheuttivat (esim. huutaminen, mököttäminen, lukkiutuminen).

## 7.2.2 Tunteet ja palaute

Harjoittelu tapahtui suurimmaksi osaksi oman tiimin kesken, joten ryhmän antama tuki koettiin tärkeäksi ja yhteinen innostuminen asiaan muodostikin joihinkin ryhmiin (esim. G-ryhmä) uudenlaisen yhteisöllisyyden, jossa kaikki olivat opiskelijoita ja toistensa ohjaajia. J-ryhmässä ilmeni syksyn kuluessa laajoja henkilöristiriitoja, jotka kuluttivat työntekijöiden voimia ja aiheuttivat sitoutumattomuutta kehittämiseen ja haluttomuutta harjoitteluun. Palautteen jakaminen arjessa tyrehtyi useaksi kuukaudeksi lähes kokonaan. Vaikuttaakin siltä, että olennainen osa toimintatutkimuksen onnistumista on välittömän ja kannustavan ilmapiirin ylläpitäminen.

Palautteen harjoittelussa tunteet ovat voimakkaasti mukana. Tämä tuli selvästi esiin esimerkiksi avustajan (AAG) ja lastentarhanopettajan (CAF) kevään 2003 harjoittelussa. A-tiimissä palautteen antaminen jatkui rikkaana kahden henkilön keskinäisestä konfliktista huolimatta. Molempien (AAG ja CAF) kehityskäyrät nousivat kuitenkin täysin toiselle tasolle, kun he vaihtoivat syksyllä eri ryhmiin. Lastentarhanopettaja (CAF) kuvaa kokemustaan ensimmäisestä keväästä:

*En myöskään kokenut saavani opetella täysivertaisena jäsenenä ryhmässä palautteenantoa / vastaanottoa, vaan koin jääväni tiimin ulkopuolelle tässäkin suhteessa. Asetelma minä – muut kimpassa oli käsinkosketeltavaa. Se että tunsin näin, sai myös konkreettista näyttöä. Siispä jossain vaiheessa alkukevällä, alkuinnostuksen jälkeen, tuli pieni väsymys palauteprojektin suhteen. Silti en missään vaiheessa luovuttanut, vaan tiesin innostukseni jälleen palaavan. (CAF:n päiväkirja)*

Palautteen antaminen henkilölle, jonka reagointi on ennalta arvaamatonta, aiheutti suurta pelkoa. Palautetta annettaessa ei tiedetty, mihin olisi tullut varautua. Kuitenkin asiaan paneutumalla voitiin pyrkiä eliminoimaan haittaavia tekijöitä. Avustaja (AAG) kuvaa kokemustaan samasta keväästä:

*Uskalsin rehellisesti myöntää pelkääväni antaa palautetta hänelle ja toivoin myös, että tästä lähin on aina kolmas henkilö paikalla kun annamme rakentavaa palautetta, jotta pysyisimme asiassa. (AAG:n päiväkirja)*

Kriittiseksi ja onnistumista edesauttavaksi tekijäksi saattaa muodostua yhteinen vaikea tilanne, joka on onnistuneesti käyty läpi. H-tiimin työntekijät (MCH ja SH) vaihtoivat tällaisesta kokemuksestaan palautetta tammikuussa 2004. Samoin G-ryhmässä viitattiin useaan otteeseen vaikeiden tilanteiden onnistuneeseen läpikäymiseen.

*Mut sittehan me pidettiin yks ilta nyt keväällä mis jokainen puhu omat tunteensa et mitä oli tunteita tän vuoden aikana tullu, se puhdisti mun mielestä sen tilanteen hyvin. Vaikka se oli aika rankka ilta... mut se autto paljo yhteishenkee ja puhdisti ilmaa. Siin tuli aika tiukkaakin kahen ihmisen välille mutta ne puhu sen asian sitte jälkeempäin ja se oli ihan ok, eikä siihen muut puuttunut enää. (DEG:n haastattelu)*

Varsinkin itsekurin hallinta työntekijöiden kohdalla kehittyi. Haastattelussa ilmeni useita mainintoja siitä, kuinka joku haastateltavista oli kyennyt pidättäytymään oman ärtymyksensä ja suuttumuksensa esiin tuomisesta kokiesaan itseensä kohdistuvan hyökkäyksen. Selvästi ylpeinä he toivat esille asioita, joissa eivät aikaisemmin olleet onnistuneet.

*... että se opettaja oli hirveen hyökkäävä kun hän tuli mua puhelimeen ja mua vastaan. Ni mä huomasin sen että mä pystyin pitää itteni rauhallisena että vaikka se reuhas ja huus siel toises päässä ni mä olin koko ajan et mä en lähteny siihen mukaan ... Sit mä olin tosi vihanen ku mä sen luurin laskin ni sit mä painoin tälle et mä purin sen vihan siinä., mut en menny siihen mukaan et mä olin koko ajan asiallinen ja koko ajan puhuin asiasta ja pysäytin hänet aina et nyt kuuntelet et me ollaan niinku tässä. Et se oli hyvä, et se ei oo niinku mua – mut nyt se oli mua. (AAG: n haastattelu)*



Harjoittelu auttoi omien tunteiden hallinnan opettelussa, jolloin palautteen antaja saattoi kiinnittää huomionsa vastapuolesta välittyviin vihjeisiin ja säädellä niiden tuoman informaation mukaan omaa toimintaansa. Toisilta välitetyviä vihjeitä opittiin hyödyntämään vasta, kun perustaidot palautteen jakamisesta hallittiin. Kun jokin asia koettiin jo hallittavan annettaessa normaaliolosuhteissa palautetta, saattoi väsymys tai kiire saada aikaan voimakkaampia tunnereaktioita, jotka estivät kyseisessä tilanteessa ammatillisen toimimisen.

(# haastattelu) ...*kyl mullekin on vaikeeta antaa rakentavaa palautetta mut mun on pitäny alkaa miettimään sillai et mä en saa ajatella et jos toinen loukkaantuu. Nimitäin me joka ainoa loukkaannutaan, se on ihan vissi ja varma. Jos mä sanon sulle et nyt mä oon viis kertaa huomannu et sä lähet kymmenen minuuttia aikasemmin töistä ni sä loukkaannut ihan varmasti. Mut mun on vaikee se sanoa ja se on semmonen asia mis sä joudut varmaan selittelee ja kaikkee ja ihan varmasti loukkaannut, mut niin kauan kun se on siihen toimintaan vaikuttava iso tekijä, ni siit on vaan pakko sanoa. Et jos te näätte sen taakse et mä en sanonu sulle siks et-tä sä loukkaannut ni se toiminta ei ikinä mee paremmaks.*

*Jos mä en ikinä sano sulle ni sä myöhästy loppuvuoden ja kaikki tääl suhisee ja puhisee ja sit sä kärsit siitä sit lopuks. Et on helpompi et joku uskaltaa.*

Palautteen antamisen kehittyessä vaikuttaa siltä, että myös kyky säädellä omia tunteita kehittyi. Eri ammatillisilla valmiustasoilla palautteen suhteen voisi puhua tunteiden hallitsemattomuudesta, tunteiden osittaisesta hallinnasta, tunteiden hyvästä hallinnasta ja tunteiden ammatillisesta hyödyntämisestä. Seuraavassa taulukossa (taulukko 7) esitetään koonteja eri ammatillisille tasoille sijoittuneista palautteista: tummennetut kommentit liittyvät tunteisiin.

Taulukko 7. Eri ammatillisille tasoille sijoittuvien palauteiden ominaisuuksia

|   |  |
|---|--|
| <p><b>AMMATILL. KYPSYYDEN TASO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-runsaasti kaikille sekä pos. että korjaavaa palautetta</li> <li>-ylittää <b>oman jännityksensä</b></li> <li>-säännöt (palaute) hallussa</li> <li>-aito kuuntelu, <b>ei keskeytä</b> vastapuolta</li> <li>-perustelee palautteensa</li> <li>-on <b>halukas antamaan palautetta</b></li> <li>-palautteen jälkeen asioihin palaaminen</li> <li>-antaa palautetta yli ryhmärajojen</li> <li>-osaa <b>lukea ilmeitä</b></li> <li>-mietti, miten antaa kullekin palautetta</li> <li>-auttaa toista näkemään asian toisen puolen</li> <li>-palautteen anto osana arkea</li> <li>-vastaanottaa palautetta <b>hermostumatta</b></li> <li>-tarve ottaa kantaa toisen työskentelyyn</li> <li>-antaa palautetta helposti ymmärrettävällä tavalla</li> <li>-palautetta arkisista ja pienistäkin asioista</li> <li>-<b>suorasanaista, mutta ei hyökkäävää</b> palautetta</li> <li>-suoraan sydäimestä</li> <li>-<b>huomioi muiden tunteet</b> palautetilanteessa</li> <li>-pienet ”kiva” ja ”hyvä” -sanat</li> <li>-<b>tarvittaessa kipakkaakin</b> rakentavaa palautetta</li> <li>-<b>uskalautuu</b> kieltäytyä pallona heitetystä palautteesta</li> <li>-palaute vastapuolen tavoitteista</li> </ul> | <p><b>AMMATILLINEN PERUSTASO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-mietti palautetta, mutta ei sano ajatuksiaan ääneen</li> <li>-antaa palautteen ohimennen</li> <li>-keskittyminen palautteen antamiseen herpaantuu</li> <li>-palaute <b>liian hienovaraisesti</b>, ei ymmärrettävästi</li> <li>-kuuntelee, kommentoi, muuttaa toimintaansa</li> <li>-antaa harvoin, mutta ottaa hyvin vastaan</li> <li>-<b>uskalautuu</b> myös antamaan korjaavaa palautetta</li> <li>-pos. palautteessa käyttää ”minä”-muotoa, mutta korjaavan palautteen suuntaa ”kaikille”</li> <li>-rakentava palaute tulee niin vauhdilla, ettei vastapuoli ehdi aina mukaan</li> <li>-palautetta saadessaan <b>aluksi nousee takajaloilleen</b>, mutta sitten panutuu asiaan</li> <li>-palautteen aktiiviseen vastaanottoon tulee vielä kiinnittää huomiota</li> <li>-palautteen antaminen entistä vaivattomammin</li> <li>-asioiden tarkkailu, mistä voisi antaa palautetta</li> <li>-omien mielipiteiden kertominen</li> <li>-<b>joskus tunnetila</b> mukana (esim. ärtyneenä)</li> <li>-palaute aina samasta asiasta</li> <li>-palautteen anto <b>joillekin saattaa tuntua vaikealta</b></li> <li>-palaute välillä toisten kautta</li> <li>-kiire estää palautteenannon</li> <li>-keskustelun taso <b>ei täysin ammatillista</b></li> </ul> |
| <p><b>AMMATILLINEN EKSPERTTI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-osaa keskeyttää, jos asia menee sivuraiteille</li> <li>-<b>toisen pysäyttämisen</b>, jos toimii ei ammatillisesti</li> <li>-palaute suoraan ja vilpittömästi</li> <li>-huomion kiinnittäminen myös toisen palautteen anto- ja vastaanottotapaan</li> <li>-<b>rohkaisee</b> antamaan palautetta</li> <li>-kuuntelee <b>keskittyneesti</b>, kommentoi</li> <li>-pyytää palautetta toiminnastaan</li> <li>-hyvä palautteenantotapa vakiintunut</li> <li>-<b>huomorin käyttö, oman luonteen hyväksi käyttö</b></li> <li>-<b>nostaa ”kissat pöydälle” rohkeasti, mutta kauniisti</b></li> <li>-<b>vaikeiden asioiden kaunis käsittely</b></li> <li>-koko talon henkilökunnalle palautetta</li> <li>-myöntää omat virheensä</li> <li>-kyseenalaistaa ja heittää ehdotuksia</li> </ul>  | <p><b>AMMATILLINEN VASTA-ALKAJA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-palautteen määrät olematon</li> <li>-kaikki ”hakusessa”</li> <li>-palaute ”heitoina”</li> <li>-<b>sanatonta</b> viestintää, palautetta rivien välistä</li> <li>-palaute ei ”hetkauta”</li> <li>-ei löydy oikeaa tilannetta palautteen annolle</li> <li>-<b>ilmeet</b> kertovat, että jotain vialla</li> <li>-itse tilanteessa ohjeet unohtuvat</li> <li>-palautteesta <b>suuttuminen</b></li> <li>-rakentava palaute <b>lamaannuttaa</b></li> <li>-vastaanottaa pos. palautteen vähätellen, <b>nostuu</b></li> <li>-<b>ajoitus</b> palautteen antamiselle surkea</li> <li>-ei katsekontaktia palautetilanteessa</li> <li>-<b>tunteet hallitsevat</b> palautetilanteessa</li> <li>-annetun palautteen <b>torjuminen</b></li> <li>-<b>vastaan kinaaminen</b> annetulle palautteelle</li> </ul>   |

Kun henkilö on palautteen jakajana ammatillisen vasta-alkajan tasolla, tunteet hallitsevat palautetilanteessa työntekijää eikä päinvastoin. Hän tarvitsee

kokoneemman kollegan konkreettista ohjausta. Ammatillisella perustasolla tunteita kyetään hallitsemaan palautetilanteessa, mutta odottamattomassa tilanteessa taito rakoilee. Työntekijä saa apua kehitykseensä jakamalla kokemuksiaan kokoneemman kollegan kanssa ja ottamalla mallia esimerkiksi hänen kokemuksistaan.

*Mä en niinku, ku on ihan normaalissa olotilassa niin sillen jotenkin jaksaa ja pystyy ottamaan sen palautteen silleen et ei tuu niinku puolustuskannalle mut sit jos on väsynyt tai muuta ni mul tulee hyvin herkästi se et nyt mä en jaksa kuunnella ja sit mä vaan mietin ja mietin sitä omaa tunnetilaa. Ja sit tulee se et mun täytyy niinku, et nyt lopeta, mä en enää kuuntele.* (FEG: ohjausryhmän haastattelu)

Ammatillisen kypsyiden tasolla omat tunteet hallitaan erinomaisesti. Voi ajatella, että työntekijä osaa keskustella ammatillisella tasolla eri tilanteiden synnyttämistä tunteista, eritellä ja analysoida niitä. Ammatillisella ekspertitasolla tunteita pystytään hyödyntämään työskentelyssä. Silloin työntekijä osaa muovata asioita niin, että tunteet toimivat tilanteessa apuna. Esimerkkinä voisi mainita visiotyöskentelyn, jolloin visio saa aikaan jokaisen halun tavoitella tuota olotilaa. Karismaattisilla johtajilla on tunnetusti taitoa vedota ihmisten tunteisiin.

### 7.2.3 Kehittämishanke koko työyhteisön prosessina

*Ensimmäinen sykli (kevät 2003).* Tutkimuksen alussa työntekijät kirjasiivat nimettöminä ylös skenaarionsa parhaasta mahdollisesta tulevaisuuden tilasta, johon kehittämishankkeen avulla voitaisiin päästä. Samoin kirjattiin ylös pelot siitä, mitä voisi pahimmillaan tapahtua. Seuraavista lainauksista käy ilmi, että ennako-oletuksiin liittyi sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia.

- *Selän takana puhuminen vähenee / poistuu.*
- *Luotetaan työkaverin mielipiteen todellisuuteen.*
- *Yymmärtäisimme, että se on välttämätön osa työtämme.*
- *Väkisin yrittää miettiä ja sanoa jotain palautetta. Olo olisi vaivaantumut puolin ja toisin.*
- *Tunne, että kaikki oli turhaa ajanhaaskausta. Yritys antaa palautetta tuottaisi lisää työtä.*
- *”Palautekeskustelut” päätisivät syytöksiin ja riitaan.*

Työntekijöiden ajatusten pohjalta muovasin kehityshankkeellemme yhteisen vision (liite 1), johon kaikki voisivat sitoutua. Kävimme myös keskustellen läpi jokaisen hanketta kohtaan esitetyn pelon tai epäilyn. Sovimme palautamme kolmen kuukauden kuluttua skenaarioiden pariin nähdäksemme, oli-

simmeko onnistuneet välttämään pelättyjä karikoita. Ensimmäisen syklin aikana koin työyhteisön olevan toimintatutkimukseen osallistujana selvästi vasta-alkajan tasolla. Työntekijät kokivat itsensä epävarmoiksi ja tarvitsivat minulta selviä, konkreettisia ohjeita. Palautteen antajina pääosa osallistujista arvioitiin ammatilliselle perustasolle (ks. taulukko 4).

Kehittämishankkeessa kävi heti alussa ilmi kontekstuaalisuuden suuri merkitys (ks. esim. taulukko 5). Se tuli esille ilmiönä, jotka liittyivät henkilöistöön joko yksittäisinä henkilöominaisuuksina tai vuorovaikutuksena, sekä muusta ympäristöstä johtuvina vaikutuksina. Henkilöominaisuuksina ilmeni esimerkiksi herkkä innostuminen harjoitteluun tai vastaavasti hitaus harjoittelun toteuttamisessa. Usein asiat koskettelivat tunteisiin tai tuntemuksiin liittyviä asioita, sellaisia kuin mielipaha, väsyminen, pelot ja kiitollisuuden ilmeneminen.

Ympäristön ominaisuudet, kuten kiire ja tiimin toimintakulttuurin luonne, vaikuttivat siihen, miten erimielisyyksiä huomioitiin ja käsiteltiin. Joissain tilanteissa, esimerkiksi D-tiimin sijaisten työsuhteiden päättyessä, aikaisemmat vanhat kokemukset saivat aikaan, ettei erimielisyyksiin viitsitty puuttua. Toisissa tilanteissa, esimerkiksi E-tiimissä ensimmäisen syklin aikana, erimielisyyttä aiheuttava asia otettiin avoimesti esille ja estettiin sen laajeneminen konfliktiksi. Toisissa tiimeissä ristiriidat pyrittiin sivuuttamaan mahdollisimman huomaamattomasti, toisissa tiimeissä ne vaikuttivat voimakkaasti ja näkyvästi jokapäiväisessä toiminnassa. Voimakkaina ristiriidat näkyivät esimerkiksi J-tiimissä toisen syklin kuluessa. Tutkimuksen kuluessa ilmeni, että selkeitä tavoitteita ja sopimuksia asettamalla voitiin osin rajata vallankäytön mahdollisuuksia. Tämä tuli esille esimerkiksi A-tiimin kahden työntekijän (AAG ja CAF) välisessä konfliktissa. Usein kävi ilmi, että olisi tarvittu rauhallista aikaa yhteisille keskusteluille. Ajan puute ja työskentely toisistaan erillään vähensivät mahdollisuuksia seurata kollegoiden työskentelyä sekä löytää aikaa yhteisille palautehetkille (ks. taulukko 5).

Kontekstiin substanssiosaamisen kautta liittyvänä asiana tutkittava ilmiö nousi esille monin eri tavoin. Palautetta oli aluksi helpompi ottaa vastaan kuin antaa sitä. Palautteen aktiivisen vastaanoton merkitys nousi selvästi esille asiana, jota ei osattu ennalta odottaa. Vastaanottajan muistisääntö (liite 3) muodostui tutkimuksen kuluessa pääosin niistä asioista, joita tutkittavat toivat esiin. Kävi myös ilmi, että harjoittelun merkitys todellisissa tilanteissa oli tärkeää, sillä muuten kosketuspinta aitoihin tunteisiin jäi puuttumaan (ks. taulukko 7).

Vuorovaikutukseen liittyvänä kontekstuaalisuus tuli esille esimerkiksi sitoutumisena (ks. taulukko 5) tai uuden henkilön sopeutumisena työyhteisöön. Vuorovaikutukseen liittyvänä vallankäyttöön liittyy tapaus, jossa yksi työnte-

kijöistä (DEG) kieltäytyi antamasta henkilöityä palautetta toisille ja toimi näin vastoin yhteisiä sopimuksia. Osin samaan ilmiöön liittyi johtajalle hänen useista pyynnöistään huolimatta suunnattu vähäinen palaute ensimmäisen syklin aikana.

Kokonaisuudessaan ensimmäisen syklin aikana päästiin harjoittelussa liikkeelle ja saatiin ensituntuma palautteen jakamiseen liittyvien taitojen kehittämiseen. Seuraavat otteet ovat työntekijöiden kirjoittamista nimettömistä väliarvioinneista kehittämishankkeen kestettyä kolme kuukautta.

*On ollut kiva huomata kehitys työkavereissa. Itselleni on edelleen vaikeaa antaa rakentavaa palautetta. Palautetta on välillä vaikea ottaa vastaan, kun palautteen antaja näkee minut hyvin eri tavalla kuin minä itse. (Väliarviointi ensimmäisen syklin aikana)*

*Palautteen antaminen varsinkin negatiivisista asioista on helpottunut, ehkä siksi että kaikki hakevat palautetta aktiivisemmin. Oma palautteen vastaanottamista on joutunut pohtimaan, vaikka ei palautteen vastaanotto ole niin vaikeaa kuin antaminen. On joutunut miettimään omia käyttäytymismalleja ja keskittymään niihin. Omasta itsestä auennut lisää puolia. (Väliarviointi ensimmäisen syklin aikana)*

Ensimmäisen syklin lopussa seitsemän työntekijän työsuhteet päättyivät ja toukokuisen kiireen lisäämä kitka aiheutti motivaation laskua kaikissa ryhmissä. Tulevaa syksyä silmälläpitäen toukokuussa kokeiltiin kustakin tiimistä yhden henkilön itselleen asettamien tavoitteiden mukaista palautteen jakamista tiimin sisällä. Seuraavasta lainauksesta käy ilmi, että kokeilu toimi huonosti ja laski palautteen yleistä jakamista. Sovimme arviointikokouksessa, että henkilökohtaisten tavoitteiden asettamiseen ja niiden pohjalta annetun palautteen arviointiin paneuduttaisiin seuraavana syksynä.

*5.5. Toukokuussa ei paljoa palautetta annettu. Tuntui että kun määrättiin se yksi aihe ja henkilö mistä / joka palautetta saa, ei muuhun enää niin kiinnitetty huomiota. Eli se ei vielä tule luonnollisesti. Vaikka jo vähän maaliskuuhun luulin, että itseltäni palaute tulee jo aika luonnollisesti, mutta toukokuun kiireessä en kyllä itsekään suuremmin palautetta jaellut. (JBH:n päiväkirja)*

*Toinen sykli (syksy 2003).* Syksyllä oli aloitettava osin alusta. Osa henkilökunnasta oli uutta ja koki vaikeaksi liittyä joukkoon kesken kehittämishankkeeseen. Uusien sijaisten aloittaminen syksyllä vei voimia myös vanhoilta työntekijöiltä. Keväällä olimme käyneet perusteellisesti läpi päivähoidon ammatilliset osaamisalueet, joita ei syksyisessä uusille työntekijöille suunnatussa tiedotusillassa voitu yhtä perusteellisesti käsitellä. Ensimmäisen syklin mukana olleet työntekijät osasivat palautteenannon perusasiat ja kykenivät

auttamaan uusia tulokkaita mukaan hankkeeseen. Palautteen harjoittelu lähti pääpiirteissään ensimmäistä sykliä helpommin käyntiin. Poikkeuksena oli J-tiimi.

Palautteen suuntaaminen vastapuolen lähikehitysvyöhykkeellä oleviin asioihin koettiin merkitykselliseksi. Samaan aikaan koulutusosastolla käsitelty ammatillinen tasomalli auttoi osallistujia huomioimaan toisensa yksilöllisesti. Tämä kävi ilmi varsinkin uusien työntekijöiden tultua mukaan kehittämishankkeeseen. Jokainen työntekijä mietti kehityskeskustelussa itselleen yhden ammatillisen tavoitteen (liite 12), jonka saavuttamisesta hän halusi saada työtovereiltaan palautetta. Tavoitteet olivat ryhmähuoneissa koko henkilökunnan nähtävissä. Näin jokainen tiesi, mistä asioista erityisesti ryhmän aikuiset halusivat saada palautetta.

Toisen syklin aikana koin työyhteisön olevan toimintatutkimukseen osallistujana ammatillisella perustasolla. Harjoittelun ja yhteisen opiskelun kautta työntekijät olivat saaneet rohkeutta lisää, sillä itse palautteen jakamisessa he olivat työtovereiden arvioiden mukaan osin ammatillisella perustasolla, suurimmalta osin ammatillisen kypsytyksen tasolla (ks. taulukko 4). Suuri osa koki hallitsevansa palautteen antamisen sekä vastaanottamisen hyvin. Jotkut olivat päässeet eksperttitasolle ja kykenivät toimimaan toistensa ohjaajina palautteen harjoittamisessa. Samoin he uskaltautuivat yhä rohkeammin reflektoidaan omaa työskentelyään. Sykli muodostui kehitykseltään nousujohteiseksi, ja tiimit alkoivat erottua toisistaan yhä enemmän (ks. esim. kuvio 20).

Automatisoitumisen merkitys uuden taidon vakiinnuttamiselle kävi ilmi, kun kiireen aiheuttamia haittoja pyrittiin eliminoimaan. Joulukuussa suurin kiire kyettiin välttämään ja palautetta jaettiin säännöllisesti. Vuodenvaihteen arvioinnissa palautteen antamisen jokaisen henkilökohtaisia tavoitteita koskien katsottiin toimineen erittäin hyvin. Seuraavista lainauksista käy ilmi, miten lastentarhanopettaja (FEG) kuvasi tavoitteita ja niistä saatua hyötyä kolmannen syklin alussa.

*Henkilökunnan kirjaamista tavoitteista nousi esiin kolmen tyypistä tavoitteita:*

- *tavoitteita, jotka oli kohdistettu vuorovaikutustilanteisiin lasten kanssa (lapsen kuuntelu ja tilanteissa aidosti läsnäolo, kommunikointitaidot)*
- *tavoitteita, jotka ovat kohdistettu työyhteisöön tai työtovereihin (kuuntelutaidon kehittäminen)*
- *tavoitteita, jotka vaikuttavat enemmän omaan työskentelyyn (oma rohkeus, ajankäytön hallinta, jälkien siivoaminen)*

Hän kuvaa julkisesti asetettujen ammatillisten tavoitteiden tuomia hyötyjä työyhteisössä seuraavalla tavalla:

- *jokainen uskalsi rohkeasti harjoitella omalla kehittämisalueellaan*
- *sai palautetta juuri siitä osa-alueesta joka itseä kiinnosti*
- *työtoverit näkivät työparin ”syvällisemmin”*

Lopuksi hän kuvaa kokemuksiaan siitä, miten hänen omat tavoitteensa toteutuivat ja hyödyttivät häntä itseään.

*Henkilökohtainen tavoitteeni ”työn delegointi” ja ”priorisointi” on onnistunut tavoitteeni mukaisesti... Minulla on ollut lupa jakaa töitä toisille enkä ole joutunut miettimään jälkikäteen mitä joku ajatteli siitä että ”juoksutin” häntä... olihan se minun tavoitteeni. Toisaalta taas se, että olen voinut luvan kanssa delegoida osan töistäni ja priorisoida töitani on antanut lisää aikaa ja sitä kautta olen päässyt pois jatkuvan kiireen kierteestä.... ensimmäinen joulukuun -95 jälkeen kun on ollut loppu lähtiessäni joululomalle*

Onnistuneet kokemukset (sekä onnistumiset että epäonnistumisten onnistuneet käsittelyt) lisäsivät halua harjoitella, mikä puolestaan lisäsi onnistumisen kokemuksia. Itse tutkijana sain myös käsityksen, että oma marraskuinen epäonnistumiseni kouluttajana ja kyseisen asian läpi käyminen osallistujien kanssa koettiin tasa-arvoa lisäävänä. Tapahtuneen jälkeen koin suhteemme läheisemmäksi. Olin kirjoittanut joulukuussa omaan oppimispäiväkirjaani seuraavan lainauksen.

*Vielä illalla palasin siihen ihmeelliseen tunteeseen: olo melkein parempi kuin jos mokaa ei olisi tapahtunut! Tuntuu herkulliselta, kun omaa virheellistä työskentelyä analysoidessaan saa siihen apua vastapuolelta – kannustavaa, mutta ehdottoman rehellistä – ei sellaista, että tapahtunut lakaistaisiin maton alle, vaan että sillä on merkitystä meille kaikille osallisille. Voisiko olla, että kouluttajan (tai johtajan) epäonnistuminen ja sen yhteinen käsittely antaisi muillekin luvan epäonnistua? (Tutkijan oppimispäiväkirja 16.12.2003)*

*Kolmas sykli (kevät 2004).* Kolmannen syklin aikana palaute vakiintui tietylle tasolle ja muodostui toisissa tiimeissä osaksi arjen toimintaa. Uusien tulkaiden ja muutamien hitaammin mukaan pääsevien palautteen harjoittelu olisi kaivannut pidempää aikaa.

*Mä haluan sanoa vielä tästä palautearviointiasista, ni että niistä numeroista oli apua, mut mä en aikoihin ole noihin teksteihin tuijottanut enää, et mitä kuuluu ykköseen ja kakkoseen koska mun mielestä sen ihmisen kehitys – vaikka soviittiin et kuukausittain katotaan sitä tilannetta –, sehän vaihtelee, ni kyllä siellä eittämättä tapahtuu sitä kehitystä. Mut hankalaa oli sitte, että siitä ei tule semmosta samanalaista, että joka kuukausi mä annan samasta asiasta ku en muuta keksi, vaan se että paneutua siihen että mikä on tämän kuun juttu...-et siin olis jotain ideaa*

*niissä joka lapussa et se ihminen jolle mä annan sen ni se sais siitä myös jotain.*  
(CAF-ohjausryhmän loppuhaastattelu)

Vuimeisen syklin aikana työyhteisö oli käsitykseni mukaan päässyt kehityshankkeen läpiviejänä kolmannelle, ammatillisen kypsyiden tasolle. Palautteen antajina työntekijät olivat joko ammatillisen kypsyiden tasolla tai eksperttitasolla (ks. taulukko 4). Ilmiön syvälinen pohdinta mahdollistui ja asiointia kyettiin tarkastelemaan myös mallintamalla. Jokainen käytti esimerkiksi ammatillista tasomallia apunaan, kun kuvasi tapausselostuksia palautetilanteista. Mallien käyttämisen kokeminen vaikeana tai helppona vaihteli henkilöiden kesken eikä se liittynyt eri ammattiryhmiin. Osallistujat esittivät myös yhä enemmän omia ajatuksiaan kehittämisen suhteen, ja keväällä työyhteisö kokonaisuudessaan kantoi huolta siitä, miten saisi jatkettua nyt hyvin liikkeelle lähtenyttä kehitystä.

Käsitellessämme palautteenannon jatkokehittämistä keväisessä loppupalaverissa työntekijät kehittivät itse ratkaisun syksyn varalle. He päättivät istuttaa joitakin palautetutkimuksen toimintatapoja omiin aikaisemmin kehittämiinsä työskentelytapoihin. Voisi ajatella, että syksyllä 2004 he olivat siirtyneet kehittämishankkeen toteuttajina eksperttitasolle, jolla kykenevät itse refleктоimaan ja kehittämään omaa työskentelyään. Kehittämistä taidoissa voisi niin yksilö, ryhmä- kuin työyhteisötasolla jatkaa loputtomiin.

Oleellista vaikutti olevan, että niin sanottu kriittinen massa oli sitoutunut asiaan. Kaikki eivät jaksaneet tai välittäneet paneutua asiaan sataprosenttisesti, mutta innokkaimmat vetivät heidät yleensä mukaansa. Harjoittelua auttoi, jos tiimissä oli muutama innostunut jäsen, jotka kantoivat vastuuta uuden toiminnan harjoittelusta ja vetivät muita mukaan (ks. taulukko 5).

Seuraavista lainauksista käy ilmi, että palautetta oli ryhdytty jakamaan myös oman työpaikan ulkopuolella. Aina ei ollut kyse omaan ammattiin liittyvästä palautteesta. Palautteesta pääsivät osallisiksi niin muiden työyhteisöjen kollegat kuin omat perheenjäsenet ja muut henkilöiden kanssa kosketuksiin joutuneet tahot. Osallistujat kuvasivat runsaasti tilanteita, joissa olivat jakaneet palautetta vapaa-aikanaan.

*Miehen kanssa oon jakanu enemmän palautetta ja jotenkin niinku oon oppinu sen että missä tahansa mä oon – oli se kukkakauppa, mikä tahansa – jos siellä jotakin aihetta antaa ni mä annan positiivista palautetta. Mä annoin yhdessä hautajaisissa papillekin hautajaispuheen jälkeen palautetta, mun oli pakko antaa koska jotenkin tuli semmonen tunne että ku ihminen tekee niin hyvän saarnan ni tota, ku tietää että kannustaa häntä taas eteenpäin siinä.* (EEG loppuhaastattelu)

*Joo mä huomasin kotona... meijän... oli siivonnu huonettaan, jota hän ei koskaan tee ennen nukkumaan menoa... mä istuin siinä sängyn reunalla ja silittelin häntä*



*ku mä tajusin että pöytä oli siivottu! Ja mä sit... hirveesti suitsuttelin mitä mä en tavallisesti tee koska se on sopimus, ni eihän niit hirveesti nyt kiitellä tämmösis-tä... et äitist on niinku ihanaa. Ja sit seuraavana iltanakin se oli siivonnu sen.... (FEG loppuhaastattelu)*

### 7.3 Ammatillisen tietoisuuden muodostuminen

*Joharin ikkunamallin käytön reflektointia.* Vaikka työntekijät kokivat osin vaikeaksi tarkastella palautteen jakamisen funktiota mallin avulla, he käyttivät ilmeisen vaivattomasti sen käsitteitä.

*Ehkä mä en aattele niinku kaaviona sitä Joharin ikkunaa, ehkä se onkin mulle antanut jotakin, mutta kaaviona mä jotenkin, voi olla että...mä en oo ajatellu varmaankaan että sitähän se Johariahan se on. Mä en tiedä mistä mulle tuli semmonen tietty vastustus - varmaan siihen kaavioon tai siihen nimeen Joharin ikkuna, en tiedä mistä se on sitte alun perin lähteny vaikka nähtävästi mä sitä käytänkin ja ajattelen sitä tiedostamattani. (EEG:n haastattelu)*

Varsinkin käsitteet sokea, salainen ja julkinen alue olivat käytössä usein. Tuntemattomasta tehtiin havaintoja esimerkiksi silloin, kun tutkimustulokset toivat esille jotain uutta. Seuraavan keskustelun aiheena on Joharin ikkunamalli.

*(CAF) ... ni jotenkin vaan edelleen se mielipide vahvistuu että viestinnän ja palautteenannon saralla kukaan ei oo ammattilainen jos sulla ei oo sitä tiettyä...taustatietoa siellä pääkopassa että ... et jos ei näitä oo niinku tiedostanut niin ...*

*(AAG) Mä luulen et ne on niitä sokeita kohtia.*

*(CAF) Niin.*

*(HDJ) Näitä asioita on varmaan niinku vaistonvarasesti tehny, et nyt on niinku tiedostanu ku näit on lukuja tullut tietoiseksi. On tiedostanut moniakkin asioita.*

#### 7.3.1 Ammatillisen tietoisuuden lähteet

Tässä yhteydessä tarkastelen, mitä kautta työntekijät kokivat saaneensa tietoa omasta ammatillisesta osaamisestaan ennen tutkimusta ja sen jälkeen. Seuraavassa taulukossa (taulukko 8) on kuvattu eri osaamisalueisiin liittyvä, erilaisista lähteistä saatu henkilön ammatillista osaamista koskeva tieto.

**Taulukko 8.** Henkilökunnan käsitykset oman ammatillisen tietoisuutensa lähteistä kehittämishankkeen alussa ja lopussa. Huom! Ensimmäiselle sijalle asetetun vaihtoehdon painoarvo kolme, toiselle sijalle kaksi ja kolmannelle yksi.

| N = 14                                     | Omat kokemukset |       | Palaute työtovereilta |       | Palaute esimieheltä |       | Palaute työn ulkopuolelta |       | ”Mutu”-tuntuma |       | Opinnot / ammattikirjallisuus |       |
|--|-----------------|-------|-----------------------|-------|---------------------|-------|---------------------------|-------|----------------|-------|-------------------------------|-------|
|  | Alku            | Loppu | Alku                  | Loppu | Alku                | Loppu | Alku                      | Loppu | Alku           | Loppu | Alku                          | Loppu |
| Yhteiskuntaan liittyvä osaaminen           | 38              | 34    | 16                    | 24    | 8                   | 10    | 1                         | 0     | 1              | 1     | 25                            | 23    |
| Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen     | 36              | 37    | 16                    | 27    | 10                  | 2     | 2                         | 0     | 0              | 2     | 26                            | 26    |
| Vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen       | 35              | 31    | 25                    | 37    | 19                  | 16    | 2                         | 0     | 1              | 3     | 8                             | 5     |
| Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen | 37              | 28    | 10                    | 22    | 13                  | 17    | 0                         | 0     | 5              | 1     | 24                            | 22    |
| Yhteensä                                   | 146             | 130   | 67                    | 110   | 50                  | 45    | 5                         | 0     | 7              | 7     | 83                            | 76    |
| Muutos alku- ja loppumittauksen välillä %  |                 | -11   |                       | 64    |                     | -10   |                           | -100  |                | 0     |                               | -8    |

Yleishavaintona ilmenee, että palaute työn ulkopuolelta ja ”mutu” -tuntuma ovat ammatillisen tietoisuuden lähteinä heikkoja. Edellinen menetti tutkimuksen aikana kokonaan merkityksensä, jälkimmäinen säilytti saman heikon merkityksensä.

Omat kokemukset, esimieheltä saatu palaute sekä opinnot ja ammattikirjallisuus menettivät kukin noin kymmenellä prosentilla merkitystään. Omat kokemukset olivat tärkeimmällä sijalla niin hankkeen alussa kuin lopussa, joskin menettivät tutkimuksen aikana merkitystään runsaat kymmenen prosenttia. Ainoa alue, jonka merkitys nousi alku- ja loppumittauksen välillä, on työtovereilta saatu palaute. Sitä koskevat maininnat nousivat lähes kaksinkertaiseksi. Merkityksen kasvaminen ilmeni voimakkaana jokaisen osaamisalueen kohdalla, ja se siirtyi alun kolmannelta sijalta tutkimuksen loppuun mennessä toiselle sijalle. Esimieheltä saatu palaute menetti hieman merkitystään, erityisesti varhaiskasvatukseen osaamiseen liittyvällä osaamisalueella.

### 7.3.2 Ammatillisen tietoisuuden muutokset

Ennako-oletuksenani oli, että työntekijän on ensin tiedostettava oma ammatillinen osaamisensa ennen kuin kykenee sitä hyvin kehittämään. Seuraavassa

taulukossa (taulukko 9) on kuvattu työntekijöiden käsityksiä tietoisuudestaan omaa osaamistaan kohtaan ammattinsa eri osa-alueilla.

**Taulukko 9.** Henkilökunnan käsitykset tietoisuudestaan omasta osaamisesta kehittämishankkeen alussa ja lopussa

| N = 16   | Ei käs. | Aavistan tietäväni | Uskon tietäväni | Hyvä käsitys | Erinom. käsitys |
|--|---------|--------------------|-----------------|--------------|-----------------|
| Tietoisuus yhteiskuntaan liittyvästä osaamisesta (alku)            |         |                    | 9               | 7            |                 |
| Tietoisuus yhteiskuntaan liittyvästä osaamisesta (loppu)           |         |                    | 4               | 11           | 1               |
| Tietoisuus varhaiskasvatukseen liittyvästä osaamisesta (alku)      |         |                    | 5               | 9            | 1               |
| Tietoisuus varhaiskasvatukseen liittyvästä osaamisesta (loppu)     |         |                    | 1               | 10           | 5               |
| Tietoisuus yhteistyöhön liittyvästä osaamisesta (alku)             |         | 1                  | 6               | 8            | 1               |
| Tietoisuus yhteistyöhön liittyvästä osaamisesta (loppu)            |         |                    | 2               | 13           | 1               |
| Tietoisuus jatkuvaan kehittämiseen liittyvästä osaamisesta (alku)  |         | 1                  | 8               | 7            |                 |
| Tietoisuus jatkuvaan kehittämiseen liittyvästä osaamisesta (loppu) |         |                    | 2               | 13           | 1               |
| <b>Yhteensä ennen</b>  |         | <b>2</b>           | <b>28</b>       | <b>31</b>    | <b>2</b>        |
| <b>Yhteensä jälkeen</b>  |         |                    | <b>9</b>        | <b>47</b>    | <b>8</b>        |

Kukaan ei kokenut, ettei hänellä olisi lainkaan käsitystä jonkin ammatillisen osaamisalueen taitamisestaan. Yksi henkilö koki tutkimuksen alussa, että hänellä oli vain aavistus tietämystä omasta yhteistyöhön liittyvästä osaamisestaan. Toinen henkilö koki samoin jatkuvaan kehittämiseen liittyvästä osaamisestaan. Tutkimuksen lopussa ei tähän kategoriaan sisältynyt yhtään mainintaa.

Eniten mainintoja kohdistui kategoriaan ”hyvä käsitys ammatillisesta osaamisestani”. Kehittämishankkeen alusta niiden määrä, 31, lisääntyi loppuun mennessä 47 mainintaan. Merkittävin supistuminen alkutilanteen 28 maininnasta lopputilanteen 9 mainintaan tapahtui kategoriassa ”uskon tietäväni”. Erinomaisen käsityksen jostain ammatillisesta osaamisalueesta koki omaavansa kehittämishankkeen alussa 2 ja lopussa 8 työntekijää. Kehittämishankkeen lopussa hyvän tai erinomaisen käsityksen jostain ammatillisesta osaamisestaan oli valinnut 22 henkilöä enemmän kuin alussa.

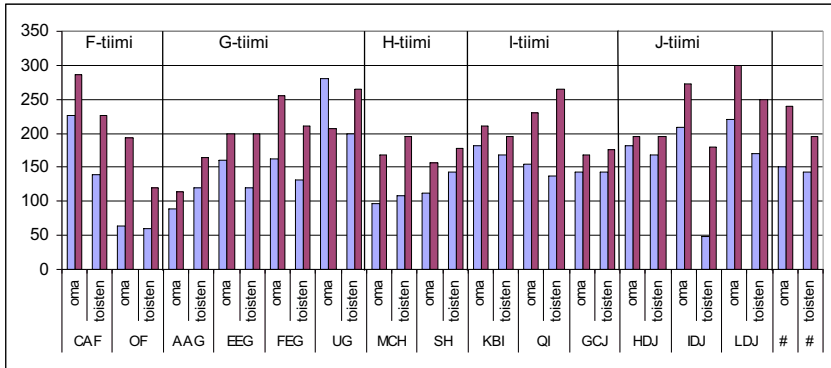
*Tietoisuuden muutokset.* Pyrin selvittämään, millä tavoin tutkimusprosessi muutti työntekijöiden tietoisuutta omasta ja toistensa osaamisesta. Kuvaan asiaa Joharin ikkunamallin avulla työntekijöiden piirroskuvausten ja niihin liittyvien kirjallisten selitysten pohjalta. Julkinen alue kuvaa sitä aluetta osaamisesta, joka on työntekijöiden yhteisesti tiedostamaa. Kyseinen alue voi kasvaa siirtymänä sokealta alueelta, jolloin kollegat ovat kertoneet asianomaiselle jotain hänen työkäyttäytymistään koskevaa, josta hän ei itse ole ollut täysin tietoinen. Alue voi kasvaa myös salaisen alueen pienetessä. Silloin asianomainen itse on avautunut kertomaan omaa osaamistaan koskevaa tietämystä työtovereilleen. Tuntematon osa-alue voi supistua julkisen hyväksi esimerkiksi yhteisten keskustelujen avartaessa näkemystä erilaisista työhön liittyvistä asioista. Seuraavassa työntekijöiden kuvauksia eri alueisiin kohdistuvista muutoksistaan.

*(MCH) Esimerkiksi julkinen alue kasvoi ja sokea pieneni kun sain palautetta puke-  
mistilanteesta siitä, että huusin lapsen kanssa kilpaa. Palautteen jälkeen osasin  
toimia tilanteessa toisin. Kuitenkin palautteen anto puolin ja toisin on lisännyt  
omaa rohkeutta kertoa omia mielipiteitä – tätä kautta myös julkinen alue on kas-  
vanut pikkuhiljaa.*

*(AAG) Ennen pidin tietoisesti salassa osaamistani, heikkouksiani ym. Pelkäsin  
tuoda itseäni esiin, entä jos olisinkin väärässä, entä jos joku käyttäisi heikkouk-  
siani väärin, myös itse olin sokea omaan osaamiseen ja piintyneisiin ”suojakei-  
noihin”.....Nyt julkinen alue on kasvanut, sokea ja tuntematon pienentynyt ja sa-  
lainenkin hiukan. Uskallan tuoda itseäni ja osaamistani esiin, en häpeä heikkouk-  
siani ja yritän päästä haitallisista (osasta) ”suojakeinoistani” osin CAF:n ra-  
junakin tulleesta palautteesta on kuitenkin aiheuttanut sen etten kaikkea vieläkään  
uskalla tehdä*

*(SH) Tuntematontakin aluetta vielä löytyy, koska olen suht uusi työyhteisössä ja  
tämä projekti oli täysin uusi asia minulle ja varmasti on asioita, joista ei ole tie-  
toinen, ne ovat myös työyhteisölle hämärän peitossa mutta pikku hiljaa tapahtuu  
avautumista ja asiat tulevat enemmän julkisiksi, esim. miten toimia lasten kanssa  
vaikeissa tilanteissa.*

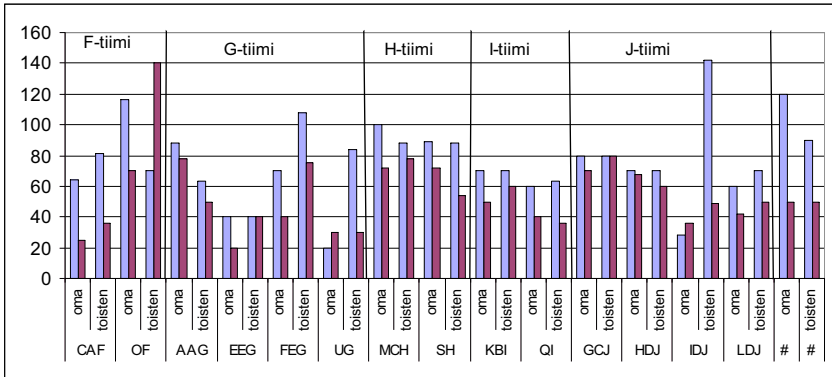
Seuraavaksi esitän, miten työntekijät kokivat ammatillisen tietoisuutensa kehittämishankkeen aikana muuttuneen Joharin ikkunan osa-alueiden mukaisesti tarkasteltuna. Seuraavasta kuviosta (kuvio 34) käy ilmi, miten omaa ja toisten osaamista koskevat ammatillisen tietoisuuden muutokset ilmenivät tutkimuksen kuluessa julkisten osa-alueiden kohdalla. Kuvion yleisilme osoittaa, että kyseinen alue yleensä kasvoi.



**Kuvio 31.** Omaa ja toisten ammatillista osaamista koskevan tietoisuuden muutokset Joharin ikkunan julkisella osa-alueella. Huom! Ensimmäinen pylväs kuvaa osa-alueen kokoa kehittämishankkeen alussa ja jälkimmäinen sen lopussa. Luvut kuvaukseen sisältyviä ruutuja.

Omaa osaamista koskevan ammatillisen tietämyksen koettiin kasvaneen yhtä työntekijää (UG) lukuun ottamatta jokaisen kohdalla. Tietämys muiden osaamista kohtaan kasvoi kaikilla henkilöillä. Omaa osaamista koskevien julkisten alueiden koot vaihtelivat alkutilanteessa 64 ja 281 yksikön välillä ja lopputilanteessa 114 ja 300 yksikön välillä. Toisten osaamista koskevien julkisten alueiden koot vaihtelivat alkutilanteessa 49 ja 200 yksikön välillä ja lopputilanteessa 120 ja 264 yksikön välillä. Suurimmat julkisen alueen koot alussa sekä oman että toisten osaamisen kohdalla olivat samalla henkilöllä (UG). Kyseisen henkilön kuvaus muiden osaamisesta oli loppumittauksessaakin suurin. Pienimmät aluekoot jakautuivat kaikki eri henkilöille.

Sekä F- että G-tiimeissä oli yksi henkilö, jolla oli keskimääräisestä arvosta voimakkaasti poikkeava arvo: F-tiimin lastenhoitajan (OF) omaa osaamistaan koskeva julkinen alue kasvoi yli kolminkertaiseksi lähtötasosta. Vastavasti G-tiimin lastentarhanopettajan (UG) tietoisuus omaa osaamista kohtaan väheni noin neljänneksen. Johtajan kohdalla tietoisuus sekä omasta että toisten osaamisesta kasvoi selvästi. Seuraavasta kuviosta (kuvio 35) käy ilmi, miten omaa ja toisten osaamista koskevat ammatillisen tietoisuuden muutokset ilmenevät tutkimuksen kuluessa sokeiden osa-alueiden kohdalla. Kuvion yleisilme osoittaa, että kyseinen alue yleensä supistui.



**Kuvio 32.** Omaa ja toisten ammatillista osaamista koskevan tietoisuuden muutokset Joharin ikkunan sokealla osa-alueella. Huom! Ensimmäinen pylväs kuvaa osa-alueen kokoa kehittämishankkeen alussa ja jälkimmäinen sen lopussa. Luvut kuvaukseen sisältyviä ruutuja.

Yhden henkilön (UG) sokea osa-alue omaa osaamista kohtaan kasvoi hieman, mutta sama henkilö koki sokeutensa toisten osaamista kohtaan supistuneen merkittävästi. Myös J-tiimissä oli yksi henkilö (IDJ), jonka sokea alue omaa osaamista kohtaan muista poiketen hieman kasvoi tutkimuksen kuluessa. Hänenkin kohdallaan sokeus toisten osaamista kohtaan supistui merkittävästi, vaikka se oli ollut hänen kohdallaan tutkimuksen alussa kaikkein suurin. Sokeus toisten osaamista kohtaan kasvoi F-tiimissä yhden henkilön (OF) kohdalla merkittävästi. Sanallisessa kuvaksessa hän ei käsitellyt asiaa. Seuraavissa lainauksissa henkilöt kuvaavat sokean osa-alueen kasvamista omalla kohdallaan.

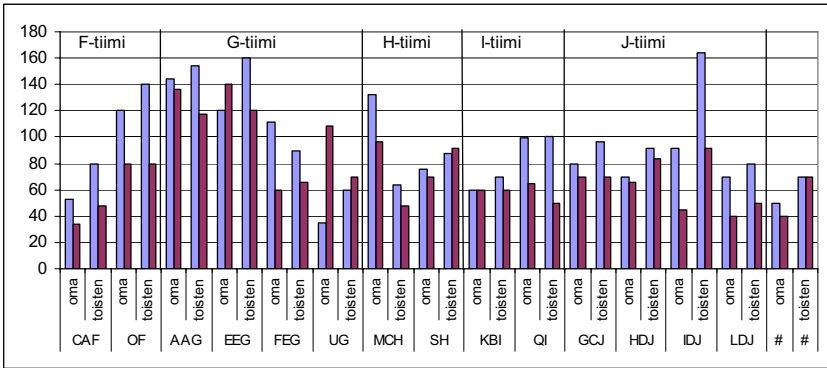
(UG) *Sokean suurentumisen selitän sillä että nykyisessä työyhteisössäni koen että minun oletetaan osaavan asioita joita en ole itse kokenut osaavani mutta joista olen sitten kyllä suoriutunut.*

(IDJ) *En ole kertaakaan saanut ammatillista korjaavaa palautetta. Pari kertaa on tullut luonteestani palautetta, mutta en ole ottanut sitä opikseni ...Olen oppinut hyväksymään itseni sellaisena kuin olen ja (näkemään), käyttämään negat. itseäni hyväkseni. ...kyselen tarkasti ja jään suustani kiinni esim. juttellessani vanhempien kanssa.*

Johtajan kohdalla sokeus sekä omaa että toisten osaamista kohtaan supistui merkittävästi. Seuraavassa lainauksessa hän peustelee käsitystään.

# Olen viimeisen vuoden aikana saanut runsaasti palautetta.... Luottamus lisääntynyt.

Seuraavasta kuvioista (kuvio 36) käy ilmi, miten omaa ja toisten ammatillista osaamista koskevat salaisena pidettävät osa-alueet muuttuivat tutkimuksen kuluessa. Kuvion yleisilme osoittaa, että kyseinen alue yleensä supistui.



**Kuvio 33.** Omaa ja toisten ammatillista osaamista koskevan tietoisuuden muutokset Joharin ikkunan salaisella osa-alueella. Huom! Ensimmäinen pylväs kuvaa osa-alueen kokoa kehittämishankkeen alussa ja jälkimmäinen sen lopussa. Luvut kuvaukseen sisältyviä ruutuja.

Salaisena pidettävä osa-alue supistui kolmea henkilöä (EEG, UG, SH) lukuun ottamatta sekä oman että muiden osaamisen suhteen. EEG ei käsitellyt asiaa sanallisissa kuvauksissa ja mainitsee tehtävän olleen vaikean. Seuraavissa lainauksissa henkilöt perustelevat muutoksia tietoisuutensa yksityisellä osa-alueella.

(UG) *Omassa ammatillisessa osaamisessani yksityisen osuus (tutkimuksen) jälkeen on suurempi kuin se ennen ikkunassa oli. Tämä johtuu siitä, että aiemmassa työyhteisössäni työtä tehtiin minulle läheisemmällä tavalla, kuin pääseväni toteuttamaan enemmän itseäni, käyttämään taitojani monipuolisemmin.*

(SH) *Minusta on hyvä että löytyy myös salaista aluetta, koska ei kaikkien asioiden tarvitse olla julkisia, mutta toisaalta on hyvä että työntekijöiden osaamiset tulevat koko työyhteisön käyttöön, esim. jos joku on kiinnostunut /taitava musiikissa, liikunnassa, kädentaidoissa yms.*

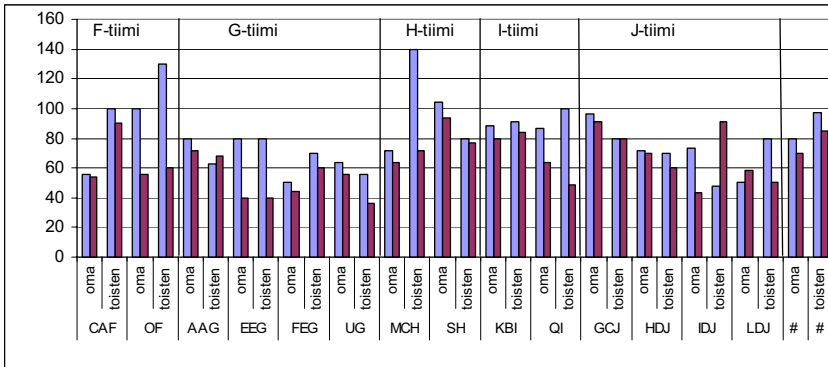
(IDJ) *Julkinen puoli levisi yksityiselle puolelle? Hämmästelín tätä tehdessäni että olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen toisten am-*

*mattitaidosta. Sitä kautta omat ”salaisuuteni” on tulleet koko talolle tutuksi eli mielipiteitä toisten työstä.*

Johtaja koki oman osaamisensa suhteen salaisen alueen pienenneen, mutta muiden osaamisen suhteen sen pysyneen samankokoisena. Hän perustelee muutosta seuraavassa lainauksessa.

*(#) Johtaja tietää jotkut asiat vikana, toiset taas ekana. Hyvä tasapaino.*

Seuraavasta kuvioista (kuvio 37) ilmenee, miten omaa ja toisten ammatillista osaamista koskevat tuntemattomat osa-alueet muuttuivat tutkimuksen kuluessa. Kuvion yleisilme osoittaa, että kyseinen alue yleensä supistui jonkin verran.



**Kuvio 34.** Oma ja toisten osaamista koskevan ammatillisen tietoisuuden muutokset Joharin ikkunan tuntemattomalla osa-alueella. Ensimmäinen pylväs kuvaa osa-alueen kokoa kehittämishankkeen alussa ja jälkimmäinen sen lopussa. Huom! Luvut kuvaukseen sisältyviä ruutuja.

Uutta tietoisuutta koettiin ilmaantuneen paljon, sillä tuntematon osa-alue supistui kaikilla muilla paitsi kahdella henkilöllä. IDJ:n kohdalla se ei supistunut toisten osaamisen suhteen eikä LDJ:n kohdalla oman osaamisen suhteen. Kaksijäsenisessä F-tiimissä tuntematon osa-alue supistui maltillisemmin vanhemman työntekijän kohdalla, mutta voimakkaammin nuoremman työntekijän kohdalla. G-tiimissä muutokset olivat yhtä työntekijää lukuun ottamatta maltillisia. IDJ ja LDJ eivät kumpikaan käsitelleet kyseistä aluetta sanallisissa kuvauksissaan.



*(CAF) Tuntematon alue pieneni – on tullut keskusteltua ihmisten kanssa enemmän rohkeammin siitä, miten itse käyttäytyy palautteenanto / vastaanottotilanteissa. Omia tunteita osaa jo eritellä ja pukea sanoiksi*

Omaa ja toisten ammatillista osaamista koskevan tietoisuuden kohdalla voidaan yhteenvedon sanoa, että työntekijöiden käsitysten mukaan heidän yhteinen tietoisuutensa (julkinen alue) sekä omasta että toistensa ammatillisesta osaamisesta kasvoi tutkimuksen aikana merkittävästi. Kasvu siirtyi kaikilta muilta osa-alueilta. Seuraavista lainauksista käy ilmi, että ammatillinen keskustelu oli lisääntynyt työntekijöiden kohdalla.

*Mut sana ammatillisuus on tän vuoden aikana tullu meille niin paljon käyttöön et mä en oo ikinä elämässäni käyttänyt sanaa ammatillisuus mutta ... ja ammatin eri osa-alueet, nää osaamisalueet, ni nyt vasta ne niinku mullekin ne ammatin eri osaamisalueet ... ja ammatillisuus, siis se tulee aina. Mä kuulen sen muiltakin kun mä itse ajattelen. (loppuhaastattelu #)*

*On tullu avoimemmaks ja on tullu luottamusta toisiin ja niinku tavallaan uskotaan sen toisen puheisiin että se puhuu totta ... enemmän on musta ruvettu puhumaan asioista ainakin tuolla ulkona. Ja sitte alussahan sitä sanottiin että tuota aina et nyt mä annan palautetta, nyt ei enää puhuta sillä tavalla, se tulee siinä sivussa. (EEG:n loppuhaastattelu)*

*Ja meillä kyllä se sai uusia ulottuvuuksia, et se tavoite minkä se ihminen oli laittanut itelleen ni se aina poiki jotain muuta, jotain lisää mistä sitten niinku toinen oli et ai niin, mä en ajatellukkaan et hän sai siit jotain mitä hän ei ollu ajatellu et vois muutakin liittyä. (CAF loppuhaastattelu)*

### **7.3.3 Johtajan käsitykset oman ammatillisen osaamisensa tiedostamisesta ja sen lähteistä**

Johtaja arvioi tietämystään oman osaamisensa suhteen alkutilanteessa hyväksi kaikkien muiden osaamisalueiden kohdalla paitsi jatkuvaan kehittämiseen liittyvän osaamisen kohdalla käsitteellä ”uskon tietäväni”. Lopputilanteessa hän luonnehti tietämystään jokaisen ammatillisen osa-alueen taitamisestaan hyväksi. Seuraavaksi (taulukko 11) kuvaan johtajan käsityksiä siitä, miten merkityksellisenä hän kokee erilaiset lähteet, joista saadun tiedon avulla hän muodostaa käsityksensä omasta ammatillisesta osaamisestaan.

**Taulukko 10.** Oman ammatillisen tietämyksen lähteiden merkitys johtajan kohdalla tutkimuksen alussa ja lopussa. Huom! Ensimmäiselle sijalle asetetulle vaihtoehdolle annettu painoarvo kolme, toiselle kaksi ja kolmannelle yksi.

| N = 1                            |  | Alussa | Lopussa |
|----------------------------------|--|--------|---------|
| <b>Tietämyksen lähde</b>         |  |        |         |
| Omat käytännön kokemukset        |  | 7      | 8       |
| Työtovereilta saatu palaute      |  | 4      | 4       |
| Esimiehen palaute                |  | 3      | 6       |
| Työn ulkopuolelta saatu palaute  |  | 3      |         |
| ”Mutu” -tuntuma                  |  |        |         |
| Opinnot, ammattikirjallisuus tms |  | 10     | 8       |

Taulukosta käy ilmi, että johtaja kokee omaa ammatillista osaamistaan koskevan tietämyksensä perustuvan voimakkaimmin opintoihinsa sekä käytännön kokemuksiinsa. Hän mainitsee myös esimieheltä saadun palautteen merkityksen kasvaneen. Tämä ei osallistunut lainkaan palauteprojektiin, joten on mahdotonta arvioida, mihin käsitys perustuu. Työtovereilta saatu palaute oli säilyttänyt saman merkityksen kuin tutkimuksen alussa. Tässä yhteydessä on syytä mainita, että kysymyskaavake oli johtajan suhteen epäselvä. Jos hän käsitti työtovereikseen muut johtajat, ei alaisilta saatua palautetta arvioitu hänen kohdallaan lainkaan.

*Johtajan tietoisuus omasta ja muiden osaamisesta.* Seuraavasta taulukosta (taulukko 12) käy ilmi, että johtaja koki oman osaamisensa muuttuneen selvästi julkisemmaksi. Hänen käsityksensä mukaan myös hänen omaa osaamistaan kohtaan koettu sokeus väheni merkittävästi, samoin tarve salata osaamista (salainen osa-alue) väheni hieman. Tietämys muiden osaamisesta lisääntyi selvästi, mutta omaa osaamista vähemmän. Muiden osaamisen kohdalla sokea alue supistui hieman ja salainen säilyi muuttumattomana. Johtaja koki ymmärtävänsä sekä omaan että muiden osaamiseen liittyviä asioita hieman paremmin, sillä tuntematon alue supistui molemmissa kuvauksissa vähäisessä määrin.

**Taulukko 11.** Eri osa-alueiden prosentuaaliset muutokset johtajan kohdalla oman ja muiden osaamisen suhteen tutkimuksen alussa ja lopussa

| N=1               | Julkinen |       | Sokea |       | Salainen |       | Tuntematon |       |
|-------------------|----------|-------|-------|-------|----------|-------|------------|-------|
|                   | Alku     | Loppu | Alku  | Loppu | Alku     | Loppu | Alku       | Loppu |
| Oma osaaminen     | 150      | 240   | 120   | 50    | 50       | 40    | 80         | 70    |
| Toisten osaaminen | 143      | 195   | 90    | 50    | 70       | 70    | 97         | 85    |

Seuraavissa lainauksissa kuvataan tilanteita, joissa johtaja on saanut palautetta alaisiltaan.

22.1.2003 *NE varasi ajan ”15 min” halusi ensin antaa palautetta. Olen rehellinen ja suora, hänkin halusi olla. Pidän sijaisista hyvää huolta (# päiväkirja)*

30.1 2003 *Seurasin sivusta kun tyytyväinen työntekijä sanoi #: lle palautetta, kun sijaisetkin saavat lomaa esim. hiihtolomalla. Palaute annettiin lämpimästi ja # otti palautteen vastaan asiallisesti. Mukava kuulla sivusta kun johtajaa joskus kiitetään, eikä aina moitita varsinkin takanapäin. (CAF:n päiväkirja)*



## 8 Johtopäätökset

### 8.1 Palautteen jakamisen muotoutuminen

Ensimmäinen tutkimusongelma koski palautteen antamisen ja vastaanottamisen muotoutumista kehittämishankkeen kuluessa. Tarkastelen seuraavassa vain syksystä 2003 lähtien toimineiden tiimien (toinen ja kolmas sykli) palautekulttuureita, sillä edellisen kevään (ensimmäinen sykli) aikaiset tiimikokoonpanot olivat toimineet tutkimuksen alussa jo syyslukukauden. Palautekulttuurit näissä tiimeissä ehtivät hakea muotoaan vain muutaman kuukauden ennen kuin tilapäisissä työsuhteissa olevat seitsemän työntekijää saivat tietää työsuhteidensa päättyvän toukokuuhun, jolloin tiimien kokoonpano suurelta osin muuttui.

Tiimin sisäinen toimintakulttuuri antoi pohjan palautteen harjoittelemiselle. Palautekulttuurit erosivat selvästi toisistaan eri tiimien välillä. Kolmen tiimin palautekulttuuria voi luonnehtia harjoittelulle ja oppimiselle suotuisaksi. Palautteen jakamisessa parhaita arvioita saaneen tiimin (G) palautekulttuuri oli tasa-arvoista niin yksilöiden kuin ammattiryhmien puolesta. Vuorovaihtuksessa näkyivät luottamus ja avoimuus. Ryhmän jäsenet saivat voimaa toisistaan ja uskaltautuivat ottamaan riskejäkin. Myös I-tiimin palautekulttuuri vaikutti tasa-arvoiselta. Kulunut yhden toimintavuoden aika ei kuitenkaan riittänyt toisilleen vieraiden henkilöiden tutustumiseen sekä yhteiseen harjoitteluun. Muuten ryhmällä olisi ollut hyvät kehittymismahdollisuudet. H-tiimin toimintakulttuurista on havaittavissa rohkeutta käsitellä vaikeitakin asioita, mutta yhteisöllisyys ei ehtinyt vahvistua niin paljoa, että harjoittelu olisi muodostunut osaksi arkityötä. Siihen paneuduttiin toisinaan vahvasti, mutta vaihtuvat tilanteet pääsivät vaikuttamaan itse toimintaan.

Kahden muun tiimin palautekulttuuria voi luonnehtia harjoittelulle vähemmän suotuisaksi. J-tiimissä ryhmän konfliktit sekä sen sisällä että johtajan kanssa haittasivat työskentelyä ja erilaiset vallankäytön muodot toivat jännitteitä toimintaan. Jatkuvat henkilövaihdokset haittasivat luottamuksen rakentumista. Tiimin jäsenten voimat kuluivat perustehtävän ohella sen jännitteisestä arkipäivästä selviämiseen. Vaikuttaa siltä, että moniammatillisuus tämän tiimin kohdalla ennemminkin vaikeutti kuin hyödytti tilannetta. Se toi henkilöiden välille eroavuuksia, joita ei tiimin vaikeasta tilanteesta johtuen kyetty hyödyntämään.

Hierarkisuus kahden työntekijän välillä oli leimaa antavaa F-tiimin palautekulttuurille. Kollegoiden välillä oli suuri ero ammatillisessa osaamisessa, joka muodostui selvästi vahvemmaksi toiselle henkilölle sekä koulutuksen

että työkokemuksen kautta. Lisäksi ammatillisesti vahvemmallalla lastentarhanopettajalla oli asemavaltaa toimiessaan päiväkodin varajohtajana. Henkilöominaisuuksiltaan hän oli voimakas persoona, vaikka kohtelikin kollegaansa tämän kokemusten mukaan hienotunteisesti. Tilannetta vahvisti, että tiimiin kuului vain kaksi varsinaista jäsentä. Hierarkisuudesta johtuen palautekulttuuri vinoutui siten, että toinen osapuolista toimi lähes yksinomaan palautteen antajana ja toinen sen vastaanottajana. Työntekijöiden suhde vaikutti mentorimaiselta. Työntekijän ammatillisen identiteetin kypsyminen vaatii aikaa. F-tiimin lastenhoitajalla oli vain vähän työkokemusta, kun taas G-tiimin kaikilla eri ammattikuntiin kuuluvilla jäsenillä oli vuosien työkokemus päiväkotityöstä.

Palautekulttuurin edistävä tai heikentävä vaikutus ilmeni monin tavoin. Edistävänä se tuli esiin kollegoiden erilaisuuden tiedostamisena, arvostamisena ja huomioimisena. Heikentävänä se tuli esiin esimerkiksi vierautena työntekijöiden välillä, jännitteiden ilmenemisenä tai vastavuoroisuuden puutteena. Palautetaitojen kehittyminen osoittautui pysähtyvän tai hidastuvan voimakkaasti erilaisista sitä haittaavista kontekstuaalisista tekijöistä johtuen. Tällaisia olivat esimerkiksi työsuhteiden loppumisesta aiheutuva mielipaha, kiireajat ja ristiriidat.

Tutkimuksen alussa enemmistö sekä tiimeistä että yksittäisistä henkilöistä sijoittui palautteen jakajina ja vastaanottajina ammatilliselle perustasolle. Lievän nousun jälkeen ensimmäisen syklin päättyessä osallistujat katsoivat, että päiväkodin henkilökunta jakoi ammatillista palautetta aiempaa vähemmän. Palautearviot romahtivat. Syinä olivat ainakin sijaisten työsuhteiden loppuminen ja toukokuun aiheuttama kiire.

Seuraavana syksynä toisen syklin aikana tiimien arviot sen jäsenten palautteen jakamisesta poikkesivat keskenään paljon ja vain yksi tiimeistä (G) sijoittui jatkuvasti ammatilliselle kypsyys-tasolle muiden liikkua perustason ja kypsyys-tason välimaastossa.

Viimeisen kevään eli kolmannen syklin aikana sama tiimi (G) sijoittui jatkuvasti ammatilliselle eksperttitasolle ja muut tiimit ammatilliselle kypsyys-tasolle. Yhteenvetona voidaan mainita koko työyhteisön siirtyneen tutkimuksen kuluessa palautteenantajana pääosin ammatilliselta perustasolta ammatilliselle kypsyys-tasolle.

Tiimeissä jaettu palaute vaihteli myös laadultaan. Kuukausipalautedatasta oli muodostettavissa kolme toimintakehystä, joiden mukaisesti palautteen antaja kohtaa palautteen vastaanottajan. Toimintakehykset ovat kehittävä palaute, toteava palaute ja myötävä (tai vaihtoehtoisesti estävä) palaute. Vastavasti palautteen vastaanottajan kohdalla ne olivat kehittymään pyrkivä, mukautumaton ja hyväksyvä palautteen vastaanotto.

Tutkimuksen kuluessa palaute muuttui kaikissa ryhmissä ainakin osittain kehittävään suuntaan, joskin erot tiimien välillä olivat suuria. Palautekulttuuriltaan suotuisin sekä taidoiltaan parhaimmaksi arvioitu ryhmä (G) jakoi lähes yksinomaan kehittävää palautetta. Vaikuttaa siltä, että uuden asian oppiminen vaatii tuekseen kehittävää palautetta. Jos palaute ei nouse toteavan palautteen yläpuolelle, on vastapuolen vaikea kehittää taitojaan. Hän ei saa apua omalle reflektiolle. Palautteen jakamisesta ja vastaanottamisesta voi parhaimmillaan muodostua vastavuoroisia kehityspolkuja, jolloin palaute toimii lähtölaukauksena uuden taidon harjoittelulle, joka saa vastapuolessa aikaan halun antaa uutta palautetta.

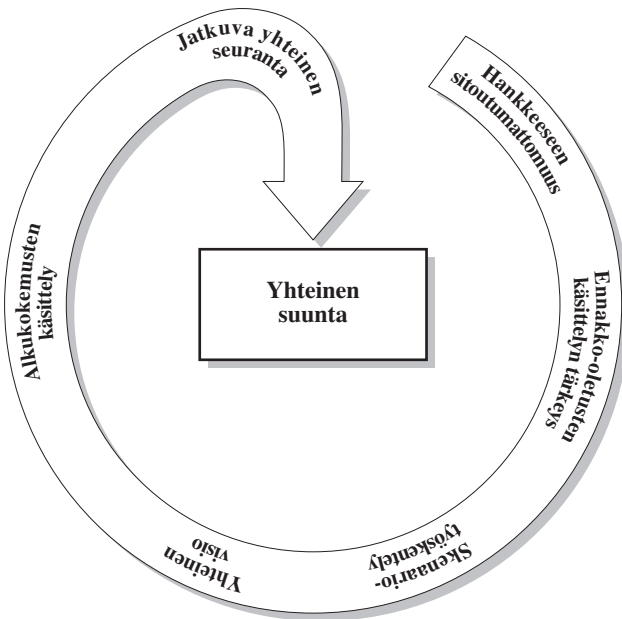
## 8.2 Kokemukset palautteen jakamisen harjoittelusta

Toisena tutkimusongelmana oli selvittää, millaiseksi palautteen jakamisen kehittäminen muodostui prosessina. Palautteen harjoittelun suhteen ensimmäistä sykliä hallitsi ”etsiminen” – uuteen asiaan otettiin kontaktia ja sillä opeteltiin operoimaan. Toista sykliä hallitsi nousujohteisuus ja kehittyminen. Uudet työntekijät ”ajettiin sisään” ja asiaan paneuduttiin syvällisemmin. Kolmatta sykliä hallitsi vakiintuminen.

Tutkimuksen kuluessa ilmeni kyseiseen ilmiökenttään liittyvän teoria-, käytäntö- ja itsesäätytiedon lisääntyminen erilaisin toisiaan täydentävin tavoin. Kun esimerkiksi tunteiden merkitys käytännön harjoittelussa tuli esiin, tunteisiin liittyvä aikaisempi tutkimustieto auttoi hahmottamaan kokonaisuutta selvemmin. Ilmiökentän yhteinen tarkastelu taas kehitti kykyä reflektoida omien tunteiden vaikutusta omaan toimintaan ja kykyyn havainnoida kollegan työtä objektiivisesti.

Kontekstuaalisuuden merkitys toiminatatutkimuksen toteuttamisessa osoittautui erityisen suureksi. Se tuli esille erilaisina työympäristöstä johtuvina ilmiöinä, henkilöstöön joko yksittäisinä henkilöominaisuuksina tai vuorovaikutukseen liittyvinä ilmiöinä sekä itse substanssiosaamisen ominaisuuksina. Työympäristöön liittyvinä ominaisuuksina mainittakoon suuri vastuu lapsista ja toiminnan hektisyys. Vuorovaikutukseen liittyvä kontekstuaalinen ilmiö oli työntekijöiden kohtaamien vuorovaikutussuhteiden suuri määrä tötovereiden, lasten ja heidän vanhempinsa taholta. Substanssiosaamiseen liittyvinä ominaisuuksina mainittakoon perustehtävän hahmottuminen osin sellaisina ominaisuuksina, joihin ei ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua (esim. erilaiset kasvatustilanteet) sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen herättämät tunteet.

Pyrin seuraavaksi mallintamaan joitakin tutkimuksessa esiin tulleita kehittämisprosessin aikana havaittuja ilmiöitä. Aluksi mallinnan neljän kuvion avulla osaprosesseja, jotka yhdistän kokoavaan malliin kuvaamaan toimintatutkimuksen prosessimaista, eri kokonaisuuksien toisiinsa vahvasti vaikuttavaa luonnetta. Tarkoituksena on kuvata, miten prosessin jossain osassa esiin tuleva asia vaikuttaa moneen muuhunkin asiaan. Toimintatutkija voi suunnitella jatkotoimenpiteitä osin sen mukaan, minkälaisia vihjeitä havaitsee ympäristöstä. Seuraavassa kuviossa (kuvio 35) on esimerkki siitä, miten hankkeeseen sitoutumattomuus vaikutti tutkimuksessa tehtyihin ratkaisuihin.



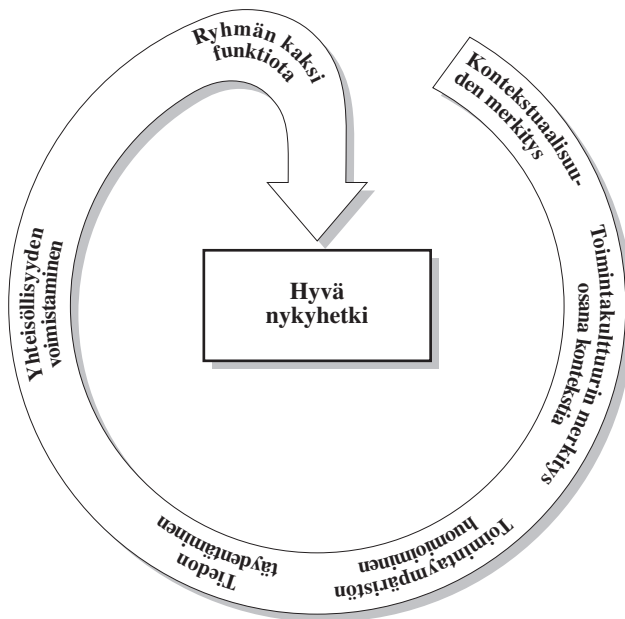
**Kuvio 35.** Kehittämishankkeeseen sitoutumattomuuden aiheuttamia toimintoja

Kehittämishankkeen alussa siihen sitoutuminen etsi vielä muotoaan. Henkilökunnan huomion ”kaikki eivät ole hankkeeseen sitoutuneita” pohjalta ymmärsin, että olisi tärkeää käsitellä yhdessä jokaisen osallistujan hanketta kohtaan tuntemat pelot ja odotukset (ennakko-oletusten käsittelyn tärkeys). Tämän pohjalta päädyin toteuttamaan heti tutkimuksen aluksi ”skenaariotyöskentely”, jonka tuloksista muodostin kehittämishankkeelle ”yhteisen vision”. Sen toteutumista sovimme tarkastelevamme ensimmäisten kuukausien kokemusten pohjalta. Näin pyrin rakentamaan osallistujille luottamusta sii-



hen, että heidän kokemuksillaan on merkitystä tutkimuksen kehittämiseen. Varmistin myös, että jatkuva tulosten seuranta ja niiden kommentointi koskettaisi jokaista.

Skenaariokuvaukset yhdessä teoria-aineistoon tutustumisen kanssa auttoivat itseäni ymmärtämään kontekstuaalisuuden ja siihen liittyvän toimintakulttuurin merkityksen itse kehittämisen (kuvio 36). Sen pohjalta pyrin huomioimaan työskentely-ympäristön erityisolemuksen ja lisäämään osallistujien ammatillista tietoisuutta esimerkiksi varhaiskasvatustyössä tarvittavaan osaamiseen liittyvien koulutusiltojen avulla. Pyrin myös tukemaan yhteisöllisyyden voimistumista koulutukseen sisältyvien yhteisten rentoutushetkien avulla. Hankkeen edetessä tuli esiin tiimin kaksoisfunktio, joka ilmensi sen kahta tärkeää tehtävää: tiimin ammattiin liittyvästä työskentelystä huolehtimista ja tiimin kiinteydestä huolehtimista. Jos jompikumpi toimi puutteellisesti, se vaikutti ryhmän kykyyn toimia tehokkaasti.

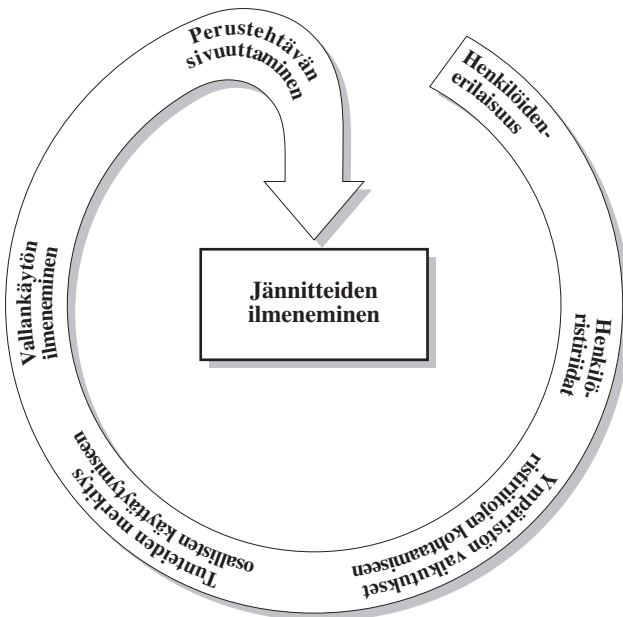


**Kuvio 36.** Kontekstuaalisuuden merkityksen huomioiminen tiimin hyvän nykyhetken muodostumisessa

Seuraavassa kuviossa (kuvio 37) kuvaan tiimissä ilmenevien jännitteiden syntymistä ja niiden vaikutuksia toimintaan. Henkilöiden erilaisuus esimer-

kiksi luonteenpiirteiden, toimintatapojen tai ilmaistujen käsitysten suhteen sai aikaan väärinymmärryksiä, joita ei aina ehditty, osattu tai haluttu korjata. Tällaisia tilanteita syntyi eri tiimien, tiimien ja johtajan sekä tiimin jäsenten välille.

Henkilöt reagoivat tunnetasolla hyvin persoona- ja kulttuurikohtaisesti ja ilmensivät itseään myös käyttämällä vallankäytön erilaisia muotoja. Ne puolestaan kasvattivat ongelmaa laaja-alaisemmaksi. Kasvaessaan konflikti kosketti koko tiimiä. Se sai aikaan osittaista perustehtävistä syrjäytymistä, koska se kulutti runsaasti energiaa, jota olisi tarvittu tiimin työn suorittamiseen. Näin kävi esimerkiksi ensimmäisenä keväänä A-tiimissä ja seuraavana syksynä J-tiimissä.

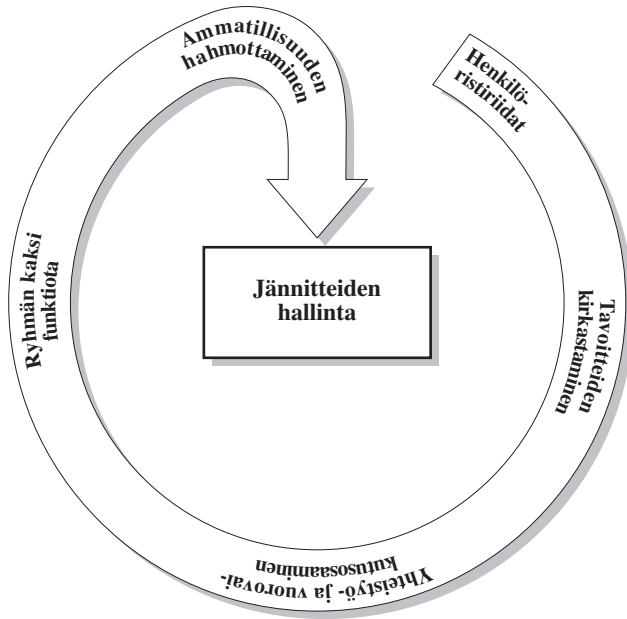


**Kuvio 37.** Henkilöiden erilaisuuden synnyttämien jännitteiden ilmeneminen tiimissä

Edellisen kuvauksen kaltaisten jännitteiden ilmeneminen osoittautui tutkimuksen kuluessa olevan kehittämishankkeeseen kuuluvaa tapahtumaa. Konfliktit ryhmän sisällä osoittautuivat kuitenkin energiaa vieviksi ja vähensivät sitoutumista palautteen antamiseen. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että tiimien ilmapiiriin ja henkilösuhteisiin liittyvät asiat korostuvat lähdeittäessä yhteiseen kehittämishankkeeseen. Jännitteiden hallinta muodostuukin tämän

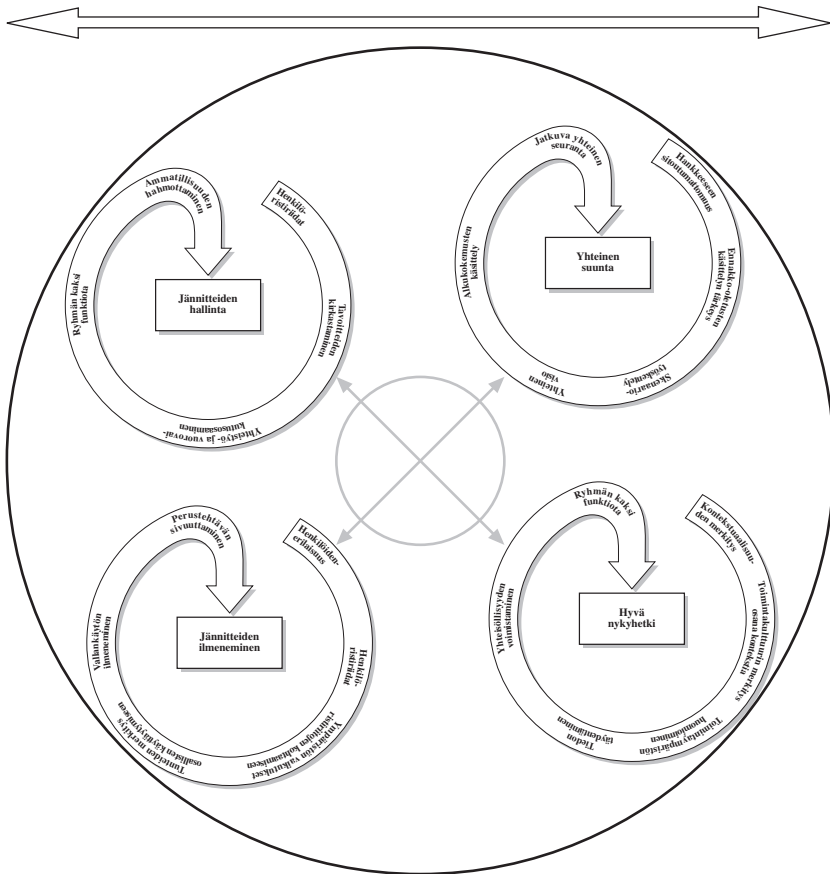
tutkimuksen mukaan erityisen olennaiseksi asiaksi, kun pyritään kehittämään toimintaa yhdessä.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 38) on kuvattu asioita, joiden merkitys osoitautui korostuvan jännitteiden hallinnassa. Tavoitteiden asettamisella pyrittiin rajaamaan vallankäyttöä. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamiseen liittyvien taitojen kehittämiseen pyrittiin koulutusten kautta. Niiden pyrkimyksenä oli vahvistaa ryhmän kykyä toimia yhdessä ja tarkastella siinä ilmenevää ammatillisuutta yksilöä laajemmassa perspektiivissä.



**Kuvio 38.** Henkilöristiriitojen aiheuttamien jännitteiden hallintaan tähtääviä toimintoja tiimissä

Seuraavasta kuviosta (kuvio 39) ilmenee, kuinka toimintatutkimuksen sisällä oli käynnissä samanaikaisesti monia erilaisia prosesseja, jotka nivoutuivat toisiinsa eri tavoin ja toimivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa myös keskenään. Sama ilmiö saattoi olla osallisena useissa eri prosesseissa.



**Kuvio 39.** Toimintatutkimuksen prosessuaalisuutta ja toimintojen kerrostuksellisuutta kuvaava pyörä

Koko kehittämishankkeen tarkoituksena ja lähtökohtana oli yhteinen pyrkimys samaa päämäärää kohti (yhteinen suunta). Yhteisenä kehittämishankkeen päämääränä oli oppia jakamaan työtovereille ammatillista palautetta ja sen avulla tukea heidän kehittymistään työssään. Hyvän päämäärän saavuttamiseksi tuli huolehtia siitä, että nykyhetki olisi sille suotuisa (hyvä nykyhetki). Tätä tuki tiimin jäsenten yhteinen innostunut paneutuminen toiminnan kehittämiseen. Esimerkkinä voi mainita G-tiimin jäsenten keskinäisen harjoittelun sekä tiimin kyvyn vetää uudet jäsenet ja ”patistaa” yksi entinen jäsen (DEG) mukaan yhteiseen harjoitteluun. Nykyhetkessä ilmeni jännitteitä

(jännitteiden ilmeneminen), joiden hallinta (jännitteiden hallinta) muodostui yhteisen kehittämisen kannalta ratkaisevan tärkeäksi. Tämä kävi ilmi esimerkiksi H-tiimin tammikuuisessa kuvauksessa siitä, kuinka he olivat käyneet vaikeaa asiaa läpi jakamalla siitä palautetta useaan otteeseen. Vastaavasti J-tiimissä syntyneitä jännitteitä ei kyetty purkamaan, josta syystä palautteen jakamisen harjoittelu ei päässyt hyvin alkuun missään vaiheessa.

Kokonaisprosessin erilaiset osat, mahdollisesti muutkin kuin kuviossa esitetyt, painottuivat eri tilanteista ja tapahtumista johtuen eri tavoin. Esimerkiksi kehittämishankkeen alussa painottui yhteisen suunnan etsintä, mutta se vaikutti myös koko prosessin ajan. Jännitteiden hallinta oli hyvä huomioida enakoivasti erilaisia ratkaisuja tehtäessä, mutta toimintana se painottui erityisesti, kun konflikteja ilmeni.

Uuden työntekijän tullessa tiimiin painottui yhteisen suunnan etsintä, sillä kollega pyrittiin perehdyttämään vakiintuneisiin tiimikäytäntöihin. Samalla tavoiteltiin hyvää nykyhetkeä. Uuden jäsenen tulo aiheutti myös jännitteitä, joita pyrittiin hallitsemaan joko tietoisesti tai tiedostamatta. Tämä kävi ilmi useimmissa tiimeissä toisen syklin alussa, kun uudet työntekijät aloittivat työt. Kun tiimistä oli työntekijä lähdössä pois, sekä tiimillä että kyseisellä työntekijällä oli oma suuntansa, jolloin yhteisen suunnan etsimistä ei tarvittu. Se herätti kuitenkin jännitteitä työntekijöiden välille ja jos niitä ei kyetty hallitsemaan, ei hyvä nykyhetki voinut toteutua. Näin kävi esimerkiksi D-tiimissä ensimmäisen syklin päättyessä. Jos niihin osattiin oikealla tavalla paneutua, voitiin tilanne kokea yhdessä haikeana mutta antoisana yhteisen kokemuksen läpikäymisenä. Näin kävi esimerkiksi viimeisen syklin aikana G-tiimissä.

Tässä tutkimuksessa toimintatutkimuksen etenemistä kuvaava pyörä kulki suurimmaksi osaksi eteenpäin, mutta esimerkiksi ensimmäisen syklin päättyessä sen kulkusuunta hetkeksi vaihtui. Sen vauhti ei pysynyt samana, vaan vaihteli jatkuvasti eri tilanteista johtuen.

### **8.3 Palautteen vaikutukset ammatilliseen kehittymiseen**

Kolmantena tutkimusongelmana oli selvittää, vaikuttaako lisääntyvä palautteen saaminen positiivisesti ammatilliseen kehittymiseen. Työntekijöiden käsitysten mukaan heidän yhteinen tietoisuutensa (julkinen alue) sekä omasta että toistensa ammatillisesta osaamisesta kasvoi kehittämishankkeen kuluessa merkittävästi. Tämä tuli esille sekä alku- ja loppukyselyissä että Joharin ikkunamallia kuvaavissa piirrostehtävissä. Tietämys toisten osaamisesta kasvoi hieman omaa osaamista koskevaa tietämystä enemmän. Tähän saattaa olla

syynä, että kehittämishankkeen aikana jokaisen oli seurattava toisten työnteekijöiden työskentelyä, jotta kykeni antamaan siitä palautetta. Toimintatapa oli uusi. Aikaisempaan toimintakulttuuriin ei ollut kuulunut toisten työn arvioiminen. Johtajan kohdalla tällaista asiaa ei ilmennyt eikä tämän käsitys muiden halusta paljastaa omaa salaisena pitämäänsä osaamistaan hänelle myöskään muuttunut. Ehkä tähän vaikutti johtajan hierarkkisen erityisaseman lisäksi hänen aikaisemmin saamansa vähäinen palautteen määrä, jonka lisääntymisen hän koki erityisen merkittävänä. Johtajalla ei ollut myöskään mahdollisuutta seurata toisten työskentelyä enempää kuin ennen, joten tietämys muiden osaamisesta ei päässyt kasvamaan. Vaikuttaisi siltä, että muiden työnteekijöiden kuin johtajan tietämystä kollegoidensa osaamisesta voisi lisätä palautteen harjoittelulla. Johtajan kohdalla se saattaa olla vaikeampaa, sillä hänen erilaiset tehtävänsä pitävät hänet usein poissa muun henkilökunnan luota.

Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että palautteen antamisen kehittyessä myös kyky säädellä omia tunteita kehittyy. Palautteen jakamista koskevilla eri ammatillisilla valmiustasoilla voisi puhua tunteiden hallitsemattomuudesta, tunteiden osittaisesta hallinnasta, tunteiden hyvästä hallinnasta ja tunteiden ammatillisesta hyödyntämisestä. Ainakin tältä osin vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyvä osaaminen kehittyi tutkimuksen kuluessa.

Tämän tutkimuksen perusteella vastuun ottamiseen, toisten innostamiseen ja muuhun johtajuuteen liittyvät kyvyt näyttävät toimivan merkittävänä apuna, kun harjoitellaan uutta taitoa. Konfliktien onnistunut ratkaiseminen synnytti luottamusta ja sitä kautta sitoutumista ryhmään ja harjoitteluun. Oppiminen palautteesta konkretisoitui parhaiten ryhmissä, joissa oli useita jäseniä. Pareittain palautetta jaettaessa vastaanottaja sai palautetta ainoastaan yhdestä lähteestä ja voi verrata sitä vain omaan näkemykseensä. Erilaiset näkemykset asioista nostivat esille myös jännitteitä ja synnyttivät keskustelua, mikä avarsi jokaisen osallistujan ajattelua.

Yleishavaintona henkilökunnan osalta ilmeni, että palaute työn ulkopuolelta ja ”mutu”-tuntuma olivat ammatillisen tietoisuuden lähteinä heikkoja. Saman ammatin edustajilta voi saada paremmin ammatillisiin tavoitteisiin suunnattua palautetta. Omat kokemukset osoittautuivat niin kehittämishankkeen alussa kuin lopussakin tärkeimmiksi asioiksi, joiden perusteella omaa ammatillista osaamista arvioitiin. Reflektointitaitojen merkitys siis korostui. Ainoa alue, jonka merkitys kasvoi alku- ja loppumittauksen välillä oli työtovereilta saadun palautteen merkitys. Viittaukset siihen lähes kaksinkertaistuivat. Korostuminen ilmeni voimakkaana jokaisen osaamisalueen kohdalla. Kysely suoritettiin nimettömänä, joten oli mahdotonta selvittää, kokivatko

palautteen jakamisessa hyvin menestyneet henkilöt hyötyneensä työtovereitaan enemmän kollegoidensa palautteesta

Esimieheltä saatu palaute menetti merkitystään erityisesti varhaiskasvatuksen osaamiseen liittyvällä osaamisalueella. Saattaa olla, että osallistujat kokivat esimiehen antaman palautteen merkityksen vähäisemmäksi, koska saivat runsaammin palautetta omilta työtovereiltaan. Johtaja ei kokenut juurikaan muutosta niiden lähteiden kohdalla, joista ammensi ammatillisen osaamisensa tietämystään. Tulokseen saattoi vaikuttaa epäselvyys niiden kysymysten kohdalla, jotka koskivat palautteen lähteitä. On huomattava, että johtaja koki kuitenkin tietoisuutensa omaa ammatillista osaamistaan kohtaan kasvaneen selvästi.





## 9 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on kyse koko tutkimusprosessin luotettavuudesta, ei vain mittauksen luotettavuudesta. Laadullisen tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin arvioinnissa puhutaan vaihtelevilla käsitteillä (Guba & Lincoln 1989, 233–243; Eskola & Suoranta 1999, 208–210). Luotettavuusterminologia voidaan jakaa kolmeen ryhmään: perinteisten käsitteiden käyttö, vanhoille termeille uudet sisällöt tai vanhojen termien tilalle kokonaan uudet termit (Eskola & Suoranta 1999, 212).

Toimintatutkimusta voidaan arvioida myös viidellä sitä koskevalla erityisellä laatuksiteerillä. Kriteerit liittyvät syysuhteisiin, sovelluksiin ja hyötyyn, tietämyksen laajenemiseen, tavoitteisiin ja muutosten pysyvyyteen. (Reason & Bradbury 2001, 449.)

### 9.1 Tutkimustehtävän ja tutkimusstrategian arviointi

Kemmis ja Mc Taggart (1988, 36) painottavat, että toimintatutkimuksen tavoitteena on yhtä aikaa parantaa sekä käytäntöjä että käytännön tietämystä. Reason ja Bradbury (2001, 450) viittaavat samaan asiaan yhdessä toimintatutkimuksen laatuksiteereistään, jonka mukaan tutkijan on tarkasteltava, onko toimintatutkimusta valittaessa tavoitteena ollut mahdollisimman suuri osallistuminen ja voimakas sitoutuminen. Toimintatutkimuksen avulla tähtäsimme muutokseen, ja ottamalla työntekijät mukaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen pyrin mahdollistamaan, että kaikki heidän näkemänsä ja kokemansa tieto tulee hyödynnettyä. Toimintatutkimus mahdollisti koko työyhteisön yhteisen paneutumisen harjoitteluun ja oppimiseen. Samoin ohjausryhmän muodostamisen tarkoituksena oli tuoda osallistujien kokemuksia ja toiveita esille.

Toinen toimintatutkimuksen laatuksiteereistä koskee toiminnan tavoitteita ja tarkoitusta, joiden avulla arvioidaan työn merkityksellisyyttä (Reason & Bradbury 2001, 449). Tavoitteenani oli tutkia palautteen mahdollisuuksia ammatillisen oppimisen tukena. Samalla, kun uusi toimintatapa vaatii uudenlaisia suhtautumista kasvatustyöhön ja sen arviointiin, se luo mahdollisuuden voimaantua ja innostua omasta ja toisten ammatillisesta kehittämisestä yhdessä muiden kanssa.

Oleellista on, ovatko asetetut tutkimuskysymykset olleet sellaisia, että niiden avulla saadaan luotua prosessi, jonka tuloksena on haluttu kehitys (Reason & Bradbury 2001, 452–453). Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia

mahdollisuuksia palautteen annolla on edistää ammatillista kehittymistä. Päiväkodeissa lasten kasvatukseen osallistuvat kaikki. Siksi tietoa lähdettiin hakemaan koko päiväkotityöyhteisön käsittävän toimintatutkimuksen avulla. Uuden taidon harjaannuttaminen on aikaa vievä prosessi ja vaatii monien taustalla toimintaa ohjaavien ajattelutapojen muuttamista. Aikaisempien tutkimusten pohjalta (esim. Goleman 1998, 312–313; Ruohotie & Honka 1999, 90; Ähman 2003, 193) on käynyt selväksi, että palautteen antaminen on taito, joka vaatii teorialiedon lisäksi harjoittelua sekä palautetta edistymisestä.

Pohdin pitkään tutkimuskysymyksiä, ne tuntuivat niin yksinkertaisilta. Nyt, tutkimuksen loputtua, olen päätenyt siihen, että juuri siksi ne olivat toimivat. Kysymykset kattavat ne asiat, joiden selventämistä työssä oppimisessa mielestäni tällä hetkellä tarvitaan. Sain tutkimuksen kautta kysymyksiin vastaukset.

Lähtökohtana omassa tutkimuksessani oli, etteivät kaikki kokeneet muutosta tarpeelliseksi. Perinteiseen, yksilön vapautta korostavaan käytäntöön tottuneena on vaikea oppia uskaltautumaan työtovereiden työn arviointiin. Muutosta ei voi odottaa tapahtuvaksi kovin lyhyessä ajassa. Oman tutkimukseni kohdalla vaikuttaa, että puolentoista vuoden ajanjakso oli sopiva tämän kehittämishankkeen toteuttamiselle. Viimeisen syklin aikana palautekäyrä vaikiintui tietylle tasolle.

Suunnittelin aineiston hankinnan niin, että sain sen avulla varmuudella aineistoa koko tutkimuksen ajalta. Tärkeänä asiana koin, että aineiston keräämiseen osallistui koko henkilökunta. Tärkeimmän tutkimusmateriaalini, kuukausittaiset palautearviot, olin suunnitellut niin, että sain niiden avulla sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa. Se lisäsi tutkimukseni luotettavuutta, sillä loppuhaastattelussa osa osallistujista koki numeraalisen arvioinnin luontevampana, osan mielestä kirjallinen kuvaus oli helpompaa.

## 9.2 Tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin arviointi

Tulosten uskottavuuteen liittyy analyysin etenemisen kuvaus sillä tarkkuudella, että lukija voi seurata sitä ja tehdä omia johtopäätöksiä sekä aineistosta että tuloksista. (Eskola & Suoranta 1999, 213; 2001, 208–210; Hirsjärvi & Hurme 2000, 37.) Tutkijan on pyrittävä tarkistamaan, vastaavatko hänen tulokintansa tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1999, 212).

Olen kuvannut tutkimuksen etenemisen seikkaperäisesti liittämällä ajallisiin päätapahtumiin myös tutkimuksen kannalta muita merkittäviä asioita. Myös analyysin ja tulokset olen kuvannut mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

ti sisällyttämällä niiden yhteyteen paljon alkuperäistä materiaalia lainausten muodossa.

Aineistonkeruumenetelmän uskottavuus viittaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun ja osoittaa tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalan hallinnan. On syytä tarkastella, ovatko valitut menetelmät toimivia ilmiön luotettavaan tarkasteluun ja onko niiden kautta tavoitettu tutkittavalle ilmiölle oleelliset asiat. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä käyttämällä triangulaatiota, joka voi olla aineisto-, tutkija-, teoria- tai metodologiatyypistä (Janesick 2000, 391). Erilaisten menetelmien avulla kerättyjen aineistojen käyttäminen on määritelty aineistotriangulaatioksi. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt lähteinä kuukausittaisia arviointeja, haastatteluita, oppimispäiväkirjoja ja erilaisia kirjallisia ja kuvallisia kuvauksia, jotka koostuvat sekä kvalitatiivisesta että kvantitatiivisesta materiaalista. Erilaiset aineistot nostavat esille erilaisia asioita. Esimerkiksi Hargreaves, Earl, Moore ja Manning (2001, 193) mainitsevat juuri tutkimustensa kvalitatiivisten osioiden nostaneen esille emotionaalisten asioiden merkityksen työskentelyn tehokkuudelle.

Kuukausittainen palautteenannon arviointi sekä numeraalisesti että kirjallisesti onnistui pääpiirteissään hyvin. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tieto tukivat hyvin toisiaan. Cohen, Manion ja Morrison (2000, 260) painottavat, että kyselyt tulee pilotoida eli koekäyttää, jolloin voidaan tarkistaa esimerkiksi kysymysten yksiselitteisyys. Pilotoin alku- ja loppukyselyn, mutta en tehnyt sitä palautteenannon kuukausittaisen arviointikaavakkeen suhteen muuten kuin ohjeistuksen kohdalta. Siksi kaavake ohjeistuksesta eroten jäi koko tutkimuksen ajaksi hieman keskeneräiseksi. Myös loppuhaastattelussa jotkut työntekijät nostivat esille sen keskeneräisyyden ja esittivät parannusehdotuksia. Vasta tuloksia analysoidessani huomasin, että arviointikaavakkeeseen olisi ollut hyvä laittaa erillinen kohta palautteen antamiselle ja sen vastaanottamiselle. Taitoina ne ovat osin erilaisia ja kehittyvätkin usein eri aikaan. Erillinen arviointi olisi saattanut auttaa kiinnittämään paremmin huomiota molempien taitojen kehittämiseen.

Menetelmällisesti selvimmän kritiikin voi kohdistaa kehittämishankkeen alussa ja lopussa suoritettua kyselyä kohtaan. Suoritin sen nimettömänä, sillä ajattelin näin varmistavani, etteivät vastaajat kokisi tarvetta kaunistella ammatillista kehittymistään. Näin tehden en voinut jälkeinpäin tarkistaa joidenkin oleellisten tutkimustulosten esiintymistä henkilöittäin ja verrata niitä esimerkiksi samojen henkilöiden palautteen saamiseen. Koen myös, että henkilöiden käsitykset omasta ammatillisesta osaamisestaan ja sen lähteistä olisivat tulleet validimmin esiin, jos kiinteiden vaihtoehtojen tilalla olisi ollut tila avoimille vastauksille tai valittuja vaihtoehtoja olisi ollut mahdollista kom-

mentoida vapaamuotoisesti. Nyt saamani tulokset ovat vain hyvin karkealla tavalla suuntaa näyttäviä. Johtajan kohdalla en paneutunut tarpeeksi kaavakkeen kysymysten yksiselitteisyyteen. Joissakin kohdissa en voinut olla varma, oliko johtaja vastatessaan arvioinut työtovereinaan alaisiaan vai muita päiväkodinjohtajia.

Haastatteluiden ja oppimispäiväkirjojen käyttö tutkimusmenetelmänä puolsi paikkaansa, niiden avulla sain syvennettyä käsitystäni itse prosessista. Sain myös mahdollisuuden esimerkiksi haastattelun avulla tarkistaa kuukausiarvioinneissa tai päiväkirjoissa esiin nousseita asioita ja niiden merkityksiä. Toimivana ratkaisuna koin, että pyysin haastattelua niiltä henkilöiltä, joilta koin tarvitsevani sillä hetkellä lisää tietoa. Oli myös hyvä, että haastattelut tapahtuivat sekä ryhmä-, pari- että yksilötasolla. Ne tukivat toisiaan, eikä niiden välille syntynyt ristiriitaa. Se, että kukin ohjausryhmäläinen sai kirjoittaa päiväkirjaansa ilman yhteistä kaavaa osoittautui toimivaksi ratkaisuksi. Päiväkirjan kirjoittaminen oli raskasta ja aikaa vaativaa työtä, joten oli hyvä saada kirjoittaa sitä omien mieltymystensä mukaan. Näin uskon saaneeni myös syvällisempää ja henkilökohtaisempaa tietoa, kun kirjoittajalla ei ollut mahdollisuutta pitäytyä annetussa formaatissa.

Työntekijöiden kirjalliset palautteenantokuvaukset ammatillisen tasomallin kehityksessä koin toimiviksi. Niiden kautta kykenin validoimaan heidän käsityksensä mallin hyödyntä toiminnalleen. Samoin koen käyneen kuvauksien kanssa Joharin ikkunoiden eri osa-alueiden koosta. Loppuhaastattelussa työntekijät kertoivat koulutusten, tehtävien, harjoittelun ja käytännöntaitojen arvioinnin tukeeneen hyvin toisiaan.

Eriytyisen tyytyväinen olen siihen, että kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen aineisto tukivat toisiaan voimakkaasti. Niiden avulla kykenin tarkastelemaan aineistoa eri tavoin ja sain vastauksia erilaisiin asioihin. Esimerkiksi palautekätien tarkastelu visuaalisesti kaipasi tuekseen selittäviä kuvauksia, jotka eivät nekään yksin olisi luoneet näin havainnollista kuvaa. Tämä tulee hyvin esiin esimerkiksi kehityspolkujen tarkastelussa.

Tutkimusaineisto on rikas ja sisältää alkuperäisenä myös johtajan ja henkilökunnan kehityskeskustelukaavakkeen kehittämisen ja koekäytön. Aineiston laajuuden vuoksi rajasin kehityskeskustelut pois aineistosta ja keskityin suullisen palautteenannon kehittämiseen koko työyhteisön kesken. Päiväkodin kiireen vuoksi uskon sen paremmin hyödyttäneen ammatillista kehittämistä koko työyhteisön tasolla. Kehityskeskustelu on aiheena niin laaja ja suuria mahdollisuuksia sisältävä, että se kattaa yksin yhden tutkimuksen aihepiirin. Tiedostan, että se on palautteen suhteen oleellisen keskeinen osa, mutta palaan sen ääreen myöhemmin ja perusteellisemmin. Tässä vaiheessa sen puuttumista tutkimusaineistosta voidaan kuitenkin pitää puutteena.

Olen perustellut toimintatutkimuksen valintaani sekä kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston toisiaan täydentävää merkitystä tälle tutkimukselle. Tutkimuksen vahvistuvuus tulee myös esille, jos tutkimuksen löydökset ovat yhteneviä esitettyjen teorioiden kanssa tai saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Ks. Cohen ym. 2000, 109; Eskola & Suoranta 1999, 66, 213; Sahlberg 1997, 165–166.) Tämän tutkimuksen tuloksia olen tarkastellut johtopäätöksissä ammatillista tasomallia (tilannejohtamismallia) ja Joharin ikkunamallia vasten. Sen lisäksi niitä on tarkasteltu suhteessa aikaisempia samantapaisia ongelmia käsitteleviin tutkimuksiin.

Tutkimusasetelmasta johtuen tutkimuksen uskottavuus asettuu erityisen kriittisen tarkastelun kohteeksi. Sekä tutkimuksen kohteena ollut toiminta että sen tutkiminen käynnistyivät tutkijan aloitteesta. Voidaan esittää kriittinen kysymys, olenko tutkijana kyennyt pysymään objektiivisena. Vaara tutkimuksen vääristymiseen on olemassa, ja manipulatiiviset mahdollisuudet siihen ovat suuret. Vaarana saattaa olla myös, että tutkijana samastun liikaa tutkimukseeni osallistuviin ihmisiin tai takerrun omiin ennakkokäsityksiini, jolloin tietojen keräämiseen ja analysointiin voi tulla systemaattisia virheitä. Toisaalta, mitä enemmän tutkija käyttää aikaa tutkittavan ryhmän parissa, sitä täsmällisempää tietoa hänellä on mahdollisuus saada siitä, millaisia sosiaalisia merkityksiä ryhmän jäsenet antavat eri asioille tai ilmiöille.

Ymmärtääkseen sosiaalista interaktiota on tarpeellista, että tutkija on niin lähellä tilanteita kuin mahdollista ja kaikissa niissä tilanteissa, jossa tutkittava asia ilmenee. Mitä paremmin tutkija ymmärtää tutkittavien kielenkäytön, sitä täsmällisempiä ovat hänen tietonsa tutkittavista. (Grönfors 1982, 177; Woods 1992, 353.) Tutustuin tutkittaviini koulutusiltojen kautta, mutta en viettänyt aikaa päiväkodissa varsinaisen toiminnan aikana. Tunsin itseni spontaaniksi ja päivähoidon jokapäiväisestä elämästä kiinnostuneeksi ihmiseksi, joten en halunnut luoda mahdollisuutta joutua liian läheiseen yhteyteen eri henkilöiden kanssa. Päiväkotien henkilöstö on keskimäärin avointa ja kontaktia ottavaa, joten tutkijan ja tutkittavien roolit olisivat voineet hämärtyä. Oman työhistoriani vuoksi minun ei ollut tarpeen tutustua yhteisöön enempää. Perusteellisemmin tarkastelen tutkijan rooliani luvussa 6.1.5 sekä 9.4

Aineiston kohdalla merkittävää on sen aitous. Aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuivat tai muuten ilmaisivat itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti. Aineiston on oltava relevanttia myös ongelmanasettelun taustana olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. (Suojanen 1992, 129; Varto 1992, 103.) Olen kuvannut tutkimuksen kontekstin, päiväkotityöyhteisön, omine erityispiirteineen. Olen pyrkinyt huolehtimaan tiedon oikeellisuudesta myös työskentelemällä työyhteisön jäsenten kanssa käsitteillä, jotka he ymmärtävät. Kun kevätkaudella tutustuimme päivähoidon keskeisiin osaamis-

alueisiin, usealle työntekijälle oli vaikea hahmottaa kontekstiosaamista. Muutin sen käsitteitä käytännönläheisemmiksi ja keskustelimme paljon kyseisestä osa-alueesta. Paneuduin myös erityisellä huolellisuudella teoriamalleissa ilmenneiden käsitteiden avaamiseen. Otin käsitteitä yhä uudelleen keskusteluun toistaen ja konkretisoiden niiden merkitystä. Myös palautteenannon tasokuvauksien ohjeistusta kirjatessani käytin ohjausryhmän käytännön asiantuntemusta hyväkseni, jotta saimme ohjeista mahdollisimman yksiselitteisiä.

Hyvä aineisto ei takaa, että tehdyt johtopäätökset ovat luotettavia (Suojanen 1992, 52). Tutkijan esiymmärrys muodostaa osan tietoteoreettisesta tarkastelusta. Esiymmärrys muodostuu sellaisista asioista, jotka henkilö jo tiedostaa ennalta: tiedoista, näkemyksistä ja kokemuksista, jotka liittyvät asiaan (Gummesson 1991, 50–51). Aineiston analysointi ja johtopäätösten tekeminen sisältävät aina tulkintaa, joka voi olla virheellistä. Johtopäätökset eli tulkitut merkitykset ja merkityskategoriat lisäävät luotettavuutta, kun ne vastaavat niitä merkityksiä, joita tutkittavat henkilöt tarkoittivat ilmaisuissaan ja kun ne vastaavat ongelmanasettelun taustalla olevia teoreettisia lähtökohtia. (Eisenhart & Howe 1992, 648; Eskola & Suoranta 1999, 214; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 129–130.) Tutkimuksen uskottavuutta pystytään lisäämään siten, että tutkija tarkistaa tutkituilta kysymällä, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä (Suojanen 1992, 52). Tähän pyrin säännönmukaisesti esimerkiksi esittelemällä henkilökunnalle tutkimukseni tuloksia useaan otteeseen. Lähetin myös valmiin työni esitarkastusvaiheessa päiväkodin henkilökunnalle kommentoitavaksi. Kuusi henkilöä lähetti kirjallisen palautteen minulle, jossa huomauttivat lähinnä tekstiin siinä vaiheessa unohtuneista alkuperäisistä nimistä.

Hermeneuttisessa kehässä tutkija lähestyy vähitellen perusteltua tulkintaa. Ymmärrys muodostuu niiden asioiden kautta, jotka liittyvät tutkimuksen etenemiseen. (Mäkelä 1990, 32–37.) Hermeneutiikka on vuorovaikutusta tulkitsijan ja tutkittavan välillä. Tutkija tulee väistämättä lisänneeksi jotakin kohteeseensa, koska hän tulkitsee kohdettaan omasta maailmankuvastaan lähtien. Hänen tulee siksi suhtautua tulkittavaan kriittisesti ja mahdollisia vastatulkintoja esittäen. Tulkinnat ovat arvo- tai subjektiivisidonnaisia, ja tulkitseminen on osa kaikkea tiedon hankintaa. Situaatioon asema on hermeneutiikassa tärkeä, koska kaikki tulkitseminen on sidoksissa ihmisen ajalliseen kontekstiin. (Hankamäki 2004, 163–166.)

Kategorioiden muodostaminen on aina subjektiivista. Siinä on kyse ihmisen, tutkijan, inhimillisestä toiminnasta, jolloin kategoriat on muodostettu ihmisaivojen työn kautta. Näin ei ole mahdollista saavuttaa täysin täsmällisiä ja ehdottomia kategorioita. Sama kategoria voitaisiin nimetä usealla eri tavalla ja kuitenkin niin, että se olisi perusteltu ja toimiva. Tutkija käyttää omaa

subjektiivista päättelyään myös, kun hän etsii aineistosta osioita eri kategorioiden alle. Tällöin hän pääättelee, mitä haastateltavat ovat tarkoittaneet sanoessaan tietyllä tavalla ja mikä piilevä merkitys sanotun takana on. (Gillham 2000, 70.)

Gummesson (1991, 61–62) tuo esille, että hermeneuttinen spiraali olisi terminä hermeneuttista kehää kuvaavampi, sillä tapahtumana ymmärryksen syntyminen on toistuva prosessi. Sen yhteydessä kehitämme esiyymmärrystämme niin, että se kunkin uuden silmukan kohdalla on kehittyneempi. Edeössämme spiraalia pitkin tarkoituksellisuus vaikuttaa havaintojemme muodostumiseen. Hermeneuttinen metodi ulottuu lähes kaikkeen tulkintatyöhön.

Kvale (1989) pitää pragmaattista validiteettia keskeisenä tutkimuksen uskottavuuden kriteerinä. Kuinka käyttökelpoiseksi tiedon soveltajat tutkimuksen kokevat, ja miten heidän ajatuksensa ja kokemuksensa liittyvät tutkimuksen tekijän päätelmiin. (Kvale 1989; Sarja 2000, 139.) Olen liittänyt tutkimustulosten yhteyteen runsaasti kuvauksia siitä, miten hyödylliseksi osallistujat kokivat käytetyt mallit, ja kertonut heidän halunneen jatkaa tutkimuksen aikana kehitettyjä asioita myöhemmin.

### 9.3 Tutkimustulosten siirrettävyyden arviointi

Siirrettävyys tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä liittyy tutkimuksen sovellettavuuteen ja siihen, miten hyvin tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tutkija on vastuussa siitä, että kuvaa niitä seikkoja, jotka ovat oleellisia tutkimuksen tulosten siirrettävyyden kannalta. (Glaser & Strauss 1967, 231; Karila 1997b, 157.) Lincoln ja Guba (1985, 316) esittävät, ettei tutkijan tehtävä ole tuoda esiin siirrettävyyden osoittajia, vaan sen sijaan hänen tehtävänsä olisi tuottaa rikasta materiaalia lukijaa ja tutkijaa varten, jolloin nämä voisivat itse määritellä, ovatko tulokset siirrettävissä.

Jotta lukija voisi arvioida tutkimukseni siirrettävyyttä, pyrin esittämään raportoinnin mahdollisimman avoimesti ja johdonmukaisesti. Toisaalta, jotta lukijalla olisi mahdollisuus muodostaa omia tulkintoja, esitän tutkimuksen tulossosassa runsaasti alkuperäistä aineistoa suorina lainauksina. Olen pohtinut omia subjektiivisia vaikutuksiani päivähoitoyhteisön työntekijänä ja yrittänyt huomioida ne tutkimusta tehdessäni

Jotta lukija voisi itse arvioida tutkimuksen siirrettävyyttä, tutkijan on nostettava näkyviin nimenomaan tutkimuksen kannalta kriittisimmät kohdat. Hänen tulee antaa lukijoille parhaat mahdolliset eväät arviointia varten. Osavastuu tulosten siirrettävyydestä jää aina tutkimustulosten hyödyntäjälle. (Tynjälä 1991, 390, 395.) Tämän tutkimuksen kriittisimmät kohdat olivat ai-

van tutkimuksen alku, ensimmäisen syklin loppu ja toisen alku. Tutkimuksen alussa henkilökunnan keskuudessa ilmeni selvää tietämättömyyttä koko tutkimushankkeen pituudesta. Omaksi tutkijan tekemäksi virheekseni on myönnettävä, etten riittävästi huolehtinut työyhteisön tiedottamisesta alkusyksyn aikana. Se johtui siitä, että tutkimuksen toteutuminen oli kunnassa osin epäselvä aina lokakuuhun 2002 asti. Minun olisi tullut olla tuolloin tiiviimmässä yhteydessä päiväkotiin ja tiedottaa, missä milloinkin mentiin. Pysin korjamaan alkuhämmennystä paneutumalla tutkimuksen alussa henkilöstön odotuksiin ja pelkoihin sekä luomalla sen kanssa yhteisen vision tavoitteeksi kehittämisellemme.

Toinen kriittinen hetki oli ensimmäisen syklin päättyessä, kun seitsemän työntekijän työsuhteet olivat päättymässä, johtaja pitkään sairauslomalla ja henkilökunta muutenkin väsynyttä. Samaan aikaan palautteenantokäyrä kääntyi jyrkkään laskuun. Kesän kuluessa paneuduimme kevään raskaaseen tilanteeseen ja päätimme paneutua syksyllä erityisesti kiireen ehkäisyyn. Kesän tauko tutkimuksessa toimi hyvin, ja syksyllä pääsimme hyvin vauhtiin, vaikka päiväkodissa oli runsaasti uutta henkilökuntaa. Syksyllä jokainen asetti itselleen henkilökohtaiset tavoitteet, jotka hän esitteli muille ja laitoi seinälle näkyviin. Näin muut tiesivät, mistä nimenomaisesta asiasta hän toivoi saavansa palautetta. Myös johtaja asetti itselleen tavoitteet, ja jokainen ryhtyi antamaan hänelle palautearvion kuukausittain.

Tutkimuksen varmuutta lisätään ottamalla huomioon mahdollisuuksien mukaan myös tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakoehdot (Eskola & Suoranta 1999, 213). Tähän asiaan pyrin varautumaan huolehtimalla, että tutkimuksen toteuttamisajasta tuli riittävän pitkä. Olin tietoisesti ottanut aluksi aktiivisen roolin tutkimuksen eteenpäin viejänä, mikä osoittautui oikeaksi ratkaisuksi. Näin ennakoimattomien asioiden vaikutusta voitiin osin eliminoida ja luoda tutkimukselle joitakin turvallisia puitteita. Myöhemmässä vaiheessa käytin henkilöstön kanssa ammatillisen tasomallin suomaa tarkastelukulmaa osallistujien vastuun kasvattamisen suhteen. Koen heidän vastanneen kiitettävästi haasteeseen.

Kuten aiemmin mainitsin, en ollut kuitenkaan osannut varautua niin suureen henkilöstövaihdokseen ensimmäisen ja toisen syklin välissä. Tutkijan onneksi samaan ajankohtaan sattui kesätauko, jonka aikana pystyin rauhassa paneutumaan asian vaatimiin toimenpiteisiin, esimerkiksi uusien jäsenten perehdyttämiseen.

Henkilöristiriidat olivat odottamattomia, niihin varautuminen on aina vaikeaa. Ne kuuluvat kuitenkin työyhteisön normaaliin elämään, joita johtaja oli tottunut käsittelemään. Niin tapahtui nytkin, eikä minun tarvinnut tutkijana juurikaan osallistua asiaan.



Reason ja Bradbury (2001, 451, 454) peräävät laatukriteereissään myös kehittämisen hyötyä ja muutoksen pysyvyyttä. Voivatko osallistujat todeta projektin onnistuneen? Jo tutkimuksen aikana kävi selväksi, että osallistujat arvostivat korkealle uuden tietämyksensä. Myös loppuhaastatteluihin sama asia tuli ilmi. Muutoksen pysyvyydestä en tiedä, mutta tutkimuksen viimeisessä yhteisessä kokoontumisessa osallistujat itsenäisesti suunnittelivat palautetoiminnan jatkamista päiväkodissaan seuraavana syksynä.

Siirrettävyyteen vaikuttaa myös se, miten tehdyt interventiot vaikuttivat tuloksiin. Olen tuonut esiin, että osallistujat arvostivat koulutuksia ja kokivat ammatillisia osaamisalueita käsittelevät koulutukset hyödyllisimmiksi itselleen. Pidän hyvänä ratkaisuna, että koulutukset aloitettiin niistä, sillä näin henkilökunta sai yhteisen kokonaiskäsityksen alueista, joihin ammatillisen palautteen tulisi liittyä. Uskon koulutusten parantaneen kykyä kohdistaa palaute oikeisiin asioihin. Pidän myös ratkaisevan tärkeänä asiana kehittämishankkeen onnistumiselle ohjausryhmän ja minun välistä työskentelyä. Ohjausryhmän asiantuntemuksen avulla sain tarkistettua monia työyhteisölle suuntaamiani asioita. Sen kautta minulle myös välitettiin tiimien ajatuksia ja toiveita.

Koen myös, että osallistujille osoitetut kirjalliset tehtävät tukivat teoria-tiedon ja käytäntötiedon nivomista yhteen ja kehittivät reflektointitaitoja. Se tuli esille osallistujien arvioissa käytettyjen mallien toimivuutta. Monissa yhteyksissä kävi myös ilmi, että järjestelmällinen kuukausittain annettava arviointi palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta ”pakotti” osallistujat harjoittelemaan uutta taitoa käytännössä. Kyseisen taidon kirjallinen arviointi pohjautui teoretietoon, jota näin yhdistettiin käytäntöön koko kehittämishankkeen ajan. Oli hyvä, että valmiiksi kirjoitettu kuukausipalaute esitettiin suullisesti vastapuolelle tiimin yhteisessä kokouksessa. Jäsenet pääsivät seuramaan toistensa palautteen vaihtamista ja keskustelemaan rauhassa sekä siitä että sen esiin nostattamista asioista. Haastatteluissa kävikin ilmi, että yhteinen keskustelu ammatillisista asioista oli lisääntynyt.

Jälkeenpäin kehittämishankkeen kokonaisuutta arvioidessani en haluaisi jättää mitään intervention osuutta pois, mutta en myöskään lisätä siihen mitään erityistä. Kuten olen aiemmin todennut, muutokset joihinkin kohtiin katsoisin tarpeellisiksi.

## 9.4 Tutkijan uskottavuuden arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse (Eskola & Suoranta 1999, 211; Varto 1992, 103–104). Tutkijan vaiku-

tuksen tarkastelu tutkimusprosessiin liittyy tutkimuksen vahvistuvuuden tarkasteluun (Eskola & Suoranta 1999, 208–210). Toimintatutkimuksen ollessa kyseessä tutkijan merkitys nousee suureksi, joten käsittelem sitä erikseen.

Huuskon (1999) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tunnustetaan tutkijan henkilökohtaiset vaikutukset tutkittavan ilmiön paljastamiseen. Tutkijuuden subjektiivisella luonteella tarkoitetaan sitä, että tutkijan omilla kokemuksilla, toiveilla ja ennakkoluuloilla nähdään olevan vaikutusta tutkimusaineistosta tehtyihin tulkintoihin. Onkin tärkeää, että tutkija pystyy tiedostamaan kaikki lähtökohtaolettamuksensa ja sitoumuksensa. Hänen on tuotava ne myös julki tutkimusraportissaan. Kun tutkija antaa oman viitekehyksensä tarkasteltavaksi, tutkimusta hyödyntävillä on mahdollisuus saada selville ainakin jotain niistä puitteista, joissa tietoa on kerätty. Tutkijat ottavat aina kantaa tutkimusta tehdessään, ja passiivinen, kantaa ottamaton tutkimus on päivä päivältä vaikeammin perusteltavissa. (Eskola & Suoranta 1999, 210; Grönfors 1982, 12–15; Huusko 1999, 144.)

Tässä tutkimuksessa tutkija on kunnan päivähoitoyhteisön jäsen ja työskennellyt kahdessa eri päiväkodissa viisitoista vuotta. Toisessa päiväkodissa toimin lastentarhanopettajana, ja jälkimmäisessä virassani päiväkodin johtajana työskentelin yli kymmenen vuotta. Olen siis vastannut oman päiväkotini kehittämisestä sekä osallistunut koko kunnan päivähoiton yleiseen kehittämiseen. Omassa päiväkodissani tapahtuvan kaksivuotisen kehittämishankkeen kautta paneuduttiin myös palautteenannon lisäämiseen. Myös pro gradu -kyselyni kohdistui päiväkodin työntekijöiden käsityksiin siitä, miten he kokivat saaneensa palautetta työssään. Näiden kaikkien seikkojen kautta itselleni oli muodostunut jo ennen tutkimuksen aloittamista kuva siitä, että palautteenannon lisäämisellä voidaan vaikuttaa päivähoiton työntekijän ammatilliseen oppimiseen.

Oma arvomaailmani on vaikuttanut tutkimukseeni. Näen kaikki päiväkodin henkilöstöryhmät tasa-arvoisina, mutta kuitenkin tahoina, joilla on osin erilaista tietoa. En kannata ajatusta, että lastentarhanopettajat yksin vastaisivat lapsiryhmän toiminnasta. Tämän vuoksi koin tärkeänä osallistuttaa koko kyseisen päiväkodin henkilöstön tutkimukseeni. Kun etsitään vastauksia päiväkodissa tapahtuvaan ammatilliseen oppimiseen, ei tutkimusta ole mielestäni hyvä rajata mihinkään ammattiryhmään. Koska kyse on tiimityöstä ja lapsen kasvatusta vaatii johdonmukaisuutta, on luonnollista, että kaikkien siihen osallistuvien ammatillista kehittymistä tarkastellaan yhdessä.

Kvalen (1989) mukaan tutkijan omaksumien tietokäsitysten toimivuutta testataan käytännössä, kun tutkimuksen sisältöä ja tarkoitusta suhteutetaan metodiin. Oman tutkimukseni kautta olen huomannut, että muiden toimintatutkijoiden huoli (ks. Kuula 2001) oman roolinsa muodostumisesta on todel-

linen ja tärkeä, kriittisesti suhtauduttava asia myös itselleni. Olenkin pohtinut, vaikuttaako omiin käsityksiini pitkä työura päiväkodinjohtajana, jolloin asioita eteenpäin saattaakseen oli oltava myös itse aktiivinen ja osallistuva. Osin tutkijan roolin muotoutumiseen vaikuttanee myös tutkijan oma persoona, jota useiden lähteiden (ks. esim. Kuula 2001) mukaan on syytäkin käyttää hyväksi. Omaan persoonaani sopi hyvin aktiivinen rooli osallistumisessa. Voidaan toisaalta ajatella, onko tutkija silloin liian sisällä yhteisössä. Tarkastelen myös, olisinko joissain asioissa voinut omalla toiminnallani edesauttaa osallistujien oppimista.

Oma merkitykseni tutkijana ja konsulttoijana korostui iltakoulutusten järjestämisessä. En osallistunut tiimien toimintaan muuten kuin ohjausryhmän välityksellä, käsittelemällä iltakokouksissa asioita, joita osallistujat nostivat esille, sekä haastattelujen yhteydessä. Tosin sitä ei minulta pyydettykään. Koin myös, että yhden kuukausittaisen palautteeseen liittyvän tiimikokouksen ja koulutusillan lisäksi en voinut pyytää heitä keskittymään tutkimukseen kanssani enempää ilman, että ryhmän arkitoiminta siitä kärsisi. Pysyin tarpeeksi tietoisena työyhteisön tapahtumista työskennellessäni sen jäsenten kanssa kerran kuukaudessa ohjausryhmässä ja toisen kerran koulutusillalla. Molempiin sisältyi aikaa yhteiselle keskustelulle. Uskoisin kuitenkin, että jos olisin osallistunut esimerkiksi jokaisen tiimin yhteen palautearviokokoukseen jokaisen syklin aikana, olisin voinut tukea palautteen muovaamista kehittävään suuntaan. Ryhmien kehittyessä hyvin eri tavoin jäin tutkimuksen loppuvaiheessa reflektoimaan myös sitä, olisivatko jotkut ryhmät onnistuneet tavoitteissaan paremmin, jos olisin tarjoutunut osallistumaan heidän toimintaansa tiiviimmin.

Suurimman merkityksen työntekijät antoivat koko kevään 2003 kestäneelle koulutukselle päivähoiton ammatillisista osaamisalueista. Se auttoi hahmottamaan sitä ammatillista kokonaisuutta, jossa palautteen jakaminen toimii työvälineenä. Jotkut koulutuksista osoittautuivat liian vaikeiksi hahmottaa yhden illan aikana. Tällainen oli esimerkiksi dialogioppimista käsittelevä koulutusilta. Osallistujien rehellinen palaute itselleni auttoi paneutumaan asiaan vielä konkreettisemmalla ja käytännönläheisemmällä tavalla.

Jouduin myöntämään myös itselleni, etten voi saada työntekijöitä väkisin omaksumaan kaikkea sitä, minkä itse koin tärkeäksi. Kehitysprosessi kulkee omaa latuaan, jota on syytä tutkijana kunnioittaa. Myös tätä kautta vallankäyttö toimintatutkijan roolissa on aina esillä oleva dilemma. Collin ja Valleala (2005, 418) tuovat myös esiin, että toimivista yhteisöllisistä olosuhteista huolimatta ei aina päästä toivottuihin oppimistavoitteisiin. Sitä vastoin voidaan oppia jotain muuta, mihin ei edes pyritty.

Suurimman dialogioppimiseen liittyvän hyödyn työntekijät kokivatkin saaneensa kuuntelun eri asteiden tarkastelusta. Kuuntelu osoittautui myös taidoksi, joka osallistujien mukaan vaati edelleen kehittämistä vielä toukokuussa 2004.

## 9.5 Tutkimuksen eettisyyden arviointi

Laadullisen tutkimuksen tarkastelussa on hyvä pysähtyä myös tarkastelemaan sen toteuttamisen eettisyyttä. Tämän tutkimuksen kohdalla kaikilta kunnan päiväkodeilta kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Kyseinen päiväkoti ilmaisi halukkuutensa, ja sen jälkeen se valittiin neljän halukkaan päiväkodin joukosta tutkimuspäiväkodiksi. Valintaperusteissa painottuivat eettiset näkökohdat: päiväkoti oli yksi kunnan vanhimmista ja suurimmista työyhteisöistä, jossa ei oltu vuosiin toteutettu minkäänlaista huomionarvoista kehittämishanketta. Johtaja oli erityisesti pyytänyt päiväkodilleen esimieheltään mahdollisuutta osallistua johonkin kehittämishankkeeseen. Jotkut päiväkodin henkilöistä olivat epä tietoisia työyhteisönsä lähtemisestä mukaan hankkeeseen, mutta tutkijana sain tietää siitä vasta, kun tutkimus oli jo käynnissä. Olisin kuitenkin voinut olla perusteellisempi etukäteisjärjestelyissä ja varmistaa asian myös omasta puolestani.

Päiväkodissa ilmeni muutaman henkilön taholta myös vastustusta palautteen harjoittelua ja sitä kautta koko hanketta kohtaan. Pyrin vastaamaan tähän heti alussa suoritetun visiotyöskentelyn avulla tuomalla nimettöminä julkisiksi kaikki tutkimukseen kohdistuvat tuntemukset ja käsittelemällä niitä yhdessä henkilökunnan kanssa. Työskentelyä ohjaava visio muodostettiin puhtaasti työntekijöiden ajatusten pohjalta. Omalla innostumisellani pyrin myös aktivoimaan osallistujia. Ensimmäisen syklin aikana, kun yksi työntekijöistä (DEG) ei suostunut antamaan henkilökohtaista palautetta tiimiläisilleen, jouduimme pohtimaan, mikä olisi eettisesti oikeaa toimintaa hänen kohdallaan. Koska myös hän oli alussa sitoutunut toimintaan, joka mahdollistaisi yhteisen visiomme toteutumisen, katsoimme oikeudeksemme vaatia häntä muuttamaan toimintatapansa. Oman tiiminsä, johtajan ja minun tahoilta ilmaistut vaatimukset olivat riittäviä, jotta hän ryhtyi antamaan palautetta samassa muodossa kuin muut. Jälkeenpäin asiaa reflektoidessani jäin kysymään, miten olisin toiminut, jos näin ei olisi käynyt.

Koko tutkimuksen ajan toin tietyin väliajoin esille tuloksia, joita pyysin henkilökuntaa kommentoimaan sekä kirjallisesti että keskustellen. Kuten aiemmin toin esille, lähetin myös valmiin työni heille kommentoitavaksi. Olimme myös yhdessä sopineet, että jokainen työntekijä voi ohjausryhmäläi-

sensä kautta tuoda asioita yhteiseen käsittelyyn, jos ei halua julkisesti tuoda niitä esille. Ohjausryhmäläiset edustivat jokaista tiimiä, joskaan en huomannut, että yksi tiimeistä jäi vaille omaa edustajaansa. Tämä asetti kyseisen ryhmän muita heikkompaan asemaan. Asiaa käsiteltiin ohjausryhmässä, jossa myös yhdessä päädyttiin pidättäytymään muutoksista ja informoimaan ryhmää muuta kautta.

Myös koulutusten suhteen annoin henkilökunnan usein valita esittämistäni vaihtoehtoista parhaimmaksi kokemansa. Jokaisen koulutusillan päätteeksi osallistujat antoivat sen toteuttamisesta minulle palautetta ja pääsivät näin vaikuttamaan tuleviin koulutusiltoihinsa. Kaksi koulutusta seitsemästäoista epäonnistui osittain eikä täyttänyt tutkijan eikä henkilökunnan odotuksia. Keskustelimme asiasta, ja saamani palautteen pohjalta pyrin korjaamaan asiat seuraavissa koulutusilloissa.

Olen pyrkinyt huolehtimaan tutkittavien anonymiteetistä. Koska tutkittavien joukko oli pieni, kokonaan en voi estää sitä, ettei asiaan paneutumalla, varsinkin itse tutkimusprosessiin osallistuneena, kykene ainakin osittain purkamaan yksittäisten tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin.

Pålhaugen (2001, 209) tuo esille, että joutuessaan tai päästessään keskustelemaan tutkimustiedosta käytännössä toimivien ihmisten kanssa, tutkija joutuu pukemaan ajatuksensa uuteen muotoon niin, että ne toimivat käytännössä. Kysymys on paljon muustakin kuin tieteen popularisoinnista, tutkija joutuu luomaan tietoaan uudelleen sellaiseksi, että siitä todella on hyötyä käytännön työntekijöille. Toimintatutkijoiden tieto on laadultaan käytäntöä täydentävää, ei sen yläpuolelle asettuvaa. Samoin käytännön työntekijöille tarjoutuu mahdollisuus tutkijan kanssa keskustellessaan laajentaa perspektiivejään ja käsitteellistää toimintaansa.

Kehitysprojektin aikana kulutin runsaasti aikaa teorian tiedon muokkaamiseen niin konkreettiseksi, että osallistujat kykenivät liittämään sen omaan käytännön työhönsä ja näin hyödyntämään uutta tietoa sen jäsentämisessä. Usein onnistuin, en aina. Tästä ovat esimerkkinä kaksi koulutusiltaa, joihin olin sisällyttänyt liikaa teorian tietoa sekä käsitteitä, jotka vaativat avaamista. Työpäivän päätteeksi se osoittautui liian vaativaksi tehtäväksi. Onneksi toimintatutkimuksessa oli kyse prosessista, joten ennen seuraavaa koulutusiltaa oli mahdollista tarkastella, mikä meni vikaan ja pyrkiä korjaamaan se seuraavan illan aikana.

Eettisesti tarkasteltuna koin sopivani toimintatutkijan rooliin. En ole koskaan kokenut vaikeaksi asiaksi myöntää omia virheitäni ja tarkastella oman toimintani kehittämistä muiden kanssa. Uskon tämän osaltaan auttaneen muitakin osallistujia uskaltautumaan virheistä oppimiseen.

Ammatillisen tasomallin soveltaminen toimintatutkimuksen toteuttamiseen oli myös eettisesti mielestäni oikea ratkaisu. Sen avulla osallistujat pysyivät tarkastelemaan oman vastuunsa kasvamista kehittämishankkeen toteuttajina ja tutkijan siirtymistä syrjään. Tämä tuki heidän voimaantumistaan oman työnsä kehittäjiksi. Joharin ikkunamalli herätti keskustelua siitä, kuinka suurta avoimuutta työtovereiden kesken voidaan odottaa tai pitää hyvänä. Samoin pohdittiin, minkälaisissa tilanteissa on eettisesti oikein tai väärin salata sitä, mitä itse huomioi toisen henkilön sokealla osa-alueella. Koen, että molempien mallien herättämä keskustelu lisäsi ammatillisuuden tarkastelua tasa-arvoisesti kaikkien osallistujien kesken.

Luvun lopuksi haluan palata tutkijan vastuuseen. Malinen (2002, 65) painottaa, että epistemologinen vastuu on opettajuuden ydintä. Tämä enemmän tietäminen on opittavan alueen kokonaisvaltaisempaa käsitteellistä hahmotamista, jolloin tasavertainen kumppanuus aikuistenkin opettamisessa vaikuttaa kyseenalaiselta, ellei mahdottomalta. Samoin näen asian tutkijan kannalta. Kokisin vaikeana vastata toimintatutkimuksen toteuttamisesta niin, että olisin täysin samalla viivalla muiden toiminnan kehittäjien kanssa. Tutkijalla on teoreettinen ja käytännöllinen esiymmärrys asiasta, jota haluaa tutkia. Tämä ominaisuus tekee hänestä osallistujan, joka joutuu kantamaan kokonaisuudesta myös suuremman vastuun.

## 10 Pohdinta

### 10.1 Käytettyjen mallien toimivuus

*Ammatillinen tasomalli.* Koin tasomallin käytön omassa tutkimuksessani hyväksi ratkaisuksi sekä teoreettisesti että käytännön tasolla. Mallin avulla osallistujat kykenivät tarkastelemaan yksittäistenkin taitojen kehittymistä ja suuntaamaan palautteensa niin, että se kohdistui vastapuolen lähikehityksen vyöhykkeelle tai sen läheisyyteen. Tästä oli esimerkkinä CAF:n kuvaus loppuhaastattelussa, jossa hän kertoi oppineensa etsimään vastapuolen kulloistakin kehitysvaihetta eniten hyödyttäviä palautekohteita. Suomessa kyseistä mallia on arvioinut Sydänmaanalakka (2004, 38) selvittäessään eri johtamisteorioiden merkitystä. Hän painotti sen osoittaneen toimivuutensa käytännössä ja perustuvan vankkoihin teorioihin. Hän mainitsee kuitenkin, että johtajan tyylin ja seuraajan valmiustason yhteensopivuus on kyseenalaistettu. Itse en käyttänyt mallia alkuperäisen tarkan ohjeistuksen mukaisesti, vaan kuvaamaan ammatillisen kehittymisen prosessimaista etenemistä ja palautteen jakamisen muotoutumista niin, että ammatillinen taso otetaan huomioon.

Vaikka mallin kehittäjät sanovat, että kumpikaan ammatillisen valmiustason ääripäistä ei ole puhtaasti vain toista ohjaustyyliliä kaipaava, näen itse ongelmallisena muutaman kysymyksen: Eikö se, kuinka paljon työntekijä kaipaa vuorovaikutuksellista ohjaamista, ole joskus jopa enemmän riippuvainen kyseisen henkilön persoonallisuudesta kuin ammatillisesta valmiustasosta? Eikö ekspertti voi olla myös sellainen työntekijä, jonka liittymisen tarve muihin on suuri ja joka näin tarvitsee paljon vuorovaikutuksellista kanssakäymistä niin kollegoiltaan kuin esimieheltään? Samoin on asian laita tehtäväkeskeisessä tyylissä. Eikö ole myös työntekijän persoonasta ja siihen liittyvästä yleisestä epävarmuuden sietokyvystä kiinni, kuinka paljon ja kuinka tarkkaa ohjausta (ja palautteenantoa) henkilö tarvitsee? Toisaalta, eikö vasta-alkajan tasolla oleva työntekijäkin kaipaa myös vuorovaikutuksellista kohtaamista niin kollegoidensa kuin esimiehensä taholta? Mallin yhteydessä olisikin hyvä painottaa myös henkilökohtaisia tarpeita, jotka voidaan täyttää esimerkiksi kahvitauolla ammattiin liittyvästä osaamisesta irrotettuna. Jos asiaa ei huomioida, voi lukija tehdä liian pikaisia päätöksiä mallin soveltamisesta eri ihmisten kohtaamista varten. Ammatillisen kasvun mahdollistaminen vaatii muutenkin kuin työntekijän tarkastelua vain ammatillisen osaamisen valossa.

Oplatka (2004, 44, 52–53) tuo esille, että toimiva johtamistyyli riippuu enemmän kontekstuaalisista asioista kuin persoonaan liittyvistä asioista. Niistä yksi tärkeimmistä muodostuu hänenkin mielestään alaisten kypsyystasosta.

Hän löytää yhden oleellisen asian: ettei johtamistyylien tarkastelussa ei ole yleensä huomioitu johtajan itsensä ammatillista tasoa. Hän on todennut sen vaikuttavan suuresti siihen, millaista johtamistyyliä kyseinen esimies kykenee käyttämään.

*Joharin ikkuna.* Myös Joharin ikkunamallin käytön koin tutkimuksessani toimivaksi ja tasomallia täydentäväksi. Se oli eritasoisen koulutustaan omaaville työntekijöille riittävän konkreettinen sekä käsitteiltään että ominaisuuksiltaan, jotta he kykenivät yhdessä mallin avulla tarkastelemaan tietoisuutensa muuttumista. Sen avulla oli mahdollista käsitellä palautetta ilmiönä sekä tarkastella työyhteisön jäsenten ammatillisen tietoisuuden muuttumista. Se oli myös helposti saatettavissa mitattavaan muotoon.

Nyt, kehittämishankkeen päätyttyä Joharin ikkunaa arvioidessani näen sen olevan malli, joka kuvastaa myös oman aikansa tapaa nähdä tieto suhteellisen yksiselitteisenä. Kulttuurin merkitys sekä henkilöiden erilaiset merkityksenannot ja tulkinnat saamalleen tiedolle eivät nouse mallia tarkastellessa parhaalla mahdollisella tavalla esille.

Saattaa olla, että palautteen vastaanottaja osaa tarkastella asioita kehittyneemmin ja siksi toimii palautteenantajan mielestä ”virheellisesti”. Hän voi ymmärtää esimerkiksi jonkin näennäisesti yksinkertaisen kasvatustilanteen mahdollisuudet lapsen kehitykselle ja siksi päättää toimia hieman toisin kuin yleensä ja synnyttää näin vastapuolessa halun antaa korjaavaa palautetta. Saattaa myös olla, että työntekijä ymmärtää joitakin työyhteisön asioita perusteellisemmin kuin kumppaninsa, mutta pidättäytyy kertomasta ajatuksiaan, koska katsoo niiden lisäävän hämmennystä. Silti hän ei halua salata mitään. Varsinkin omasta työstään hän tietää asioita usein enemmän kuin sivustaseuraaja ja siksi osaa priorisoida oleellisia asioita niin, että palautteenantaja voi olettaa hänen työhönsä panostamisensa liian heikoksi, koska jättää jonkin muun osa-alueen vähemmälle. Keskinen ja Virtanen (1999, 12) tuovat esille mahdollisuuden, ettei palautteenantajalla ja vastaanottajalla olisi samoja tavoitteita työilleen, mistä syystä lähetetty palaute ei säily vastaanotettaessa entisenlaisena, vaan se otetaan eri lähtökohdista vastaan. Siksi näenkin, että palautetilanne olisi, aina kun mahdollista, luotava keskustelutilanteeksi, jolloin asioita voitaisiin rauhassa tarkastella.

Vaikka malli ei suoranaisesti tuo esiin reflektiota, se käsittääkseni voi toimia reflektointiprosessin tukena. Jos työntekijä havaitsee olevansa hämmentynyt oman työskentelynsä suhteen, hän voi tarkastella, onko esimerkiksi saanut työtoveriltaan palautetta, joka on kohdistunut oman ammatillisen osaamisen sokealle osa-alueelle ja herättänyt näin jännitteen käyttäteorian ja julkiteorian välille. Toimintatutkimuksen tavoitteena on osallistujan käyttö-



teorioiden saattaminen heidän itsensä tietoisuuteen (Kiviniemi 1999, 63–65). Kun ihmisille on annettu mahdollisuuksia keskustella kokemuksistaan ja saada sitä kautta niille uusia merkityksiä, uusia kysymyksiä saattaa nousta pintaan. Piilossa olevat asiat tulevat esille, ja henkilöille syntyy uusia oivalluksia ja ymmärrystä aikaisempiakin kokemuksiaan kohtaan. (Greene 2001, 86–88.) Samaan asiaan viittaavat Hakkarainen ym. (2004, 207), kun he painottavat ihmisen oppivan parhaiten, kun hän tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa.

Mallia käytettäessä palaute nähdään yleensä samanarvoisena siitä riippumatta, kuinka suuri substanssialueen osaaminen palautteenantajalla on siitä alueesta, josta hän antaa palautetta. Tähän tutkimukseen liittyen asia ei nousut esiin, vaan vaikutti siltä, että työntekijät vaistomaisesti pidättäytyivät antamasta ainakaan korjaavaa palautetta sellaiselta alueelta, jolla eivät itse kokeneet omaavansa riittävää kompetenssia. Kuitenkin vaara on hyvä tiedostaa ja nostaa esille palautteen jakamista harjoiteltaessa. Yhtä tärkeää olisi varoa, ettei palaute jää vain niiden harvojen annettavaksi, joilla on eniten koulutusta tai kokemusta. Silloin esimerkiksi hyöty uusien työntekijöiden vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistamisesta saattaisi jäädä pois. Mallia käytettäessä voidaan vertaisuuden olemusta käsitellä esimerkiksi hyödyntämällä Karjalaisen ym. (2006) kuvausta vertaisuuden erilaisista muodoista.

## **10.2 Yhteisöllisyys palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoittelussa**

Tutkimustehtävä kohdistui yhteisölliseen palautteen jakamiseen. Prosessin kuluessa kävi selväksi, että kehittymistä itse palautteen jakamisessa tapahtui erityisesti ryhmässä, jonka kulttuuri muovautui sitä edistäväksi. Pohjana oli ainakin joidenkin henkilöiden vahva innostus uuden taidon harjoitteluun ja kyky saada muut mukaansa. (Ks. myös Kupila 2007, 151.) Ryhmä tuki yksilöidensä uskallusta tarkastella rehellisesti myös omaa toimintaansa ja myöntää siinä olevat virheet. Myös aikaisemmat tutkimukset (esim. Collin & Valleala 2005; Hargreaves 1994; Hargreaves, Fullan, Woignall, Stager & Macmillan 1992) viestivät, että vahvat yhteistyökulttuurit ovat voimakkaasti liitoksissa tehokkaaseen oppimiseen. Tutkimuksessa mukana olleiden tiimien palautekulttuuria voidaan tarkastella sekä Isoherrasen (1996, 2005) tiimien keskustelukulttuuria koskevien tutkimusten valossa että Karjalaisen ym. (2006) työtovereiden eksistentiaalista ja episteemistä vertaisuutta käsittelevän kuvauksen mukaan. Olen kuvannut tarkemmin molempia luvussa 3.3. Seuraavassa palautekulttuurin tarkastelussa huomioin myös moniammatillisuu-

den ilmenemisen ryhmässä, sillä se on tämänhetkisen käsityksen mukaan olennainen osa ryhmän tehokasta toimintaa (ks. esim. Hutchins & Klausen 1996, 32).

Yhden tiimin, G-tiimin, osalta palautekulttuuria voi kuvata selvästi holistiseksi. Kuten Isoherranenkin (2005) kuvaa, moniammatillisuus tällaisessa tiimissä näyttää elävän ja rikkaana. Moniammatillisuuden pohjana kyseisessä tiimissä oli kaikkien jäsenten eksistentiaalinen vertaisuus, joka antoi hyvät mahdollisuudet luottamuksen syntymiselle tiimin sisällä. Episteeminen vertaisuus ryhmässä huomioitiin sen mukaan, kuka tiimin jäsenistä hallitsi kulloinkin kyseessä olevan asian parhaiten. (Esimerkiksi yhteistyö- ja vuoro-vaikutustaidot olivat taitoja, jotka eivät näyttäneet liittyvän ammattikuvii missään tiimissä. Myös konflikteissa oli osallisena erilaisissa rooleissa henkilöitä kaikista ammattiryhmistä.) Vaikutti siltä, että G-tiimin jäsenille muodostui vahva ammatillinen identiteetti, joka piti sisällään myös ymmärryksen palautteen merkityksestä ja sen yhteisen jakamisen vastuusta (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26, 41).

Ristiriitaisen palautekulttuurin ominaisuuksia ilmeni J-tiimissä. Ne tulivat esiin esimerkiksi konfliktien ratkaisemisessa ja erilaisissa tavoissa käyttää valtaa. Eksistentiaalinen vertaisuus ei tässä ryhmässä aina toteutunut, vaan tiimin jäsenet toimivat toisiaan kohtaan toisinaan epäkunnioittavasti. Jatkuvat muutokset ryhmässä vaikeuttivat myös yhteisen tietoisuuden ja yhteisen ammatillisen identiteetin rakentumista. Ryhmän erilaiset ammattinimikkeet toivat lisää erottavia ominaisuuksia jäsenten keskelle, jotka eivät olleet löytäneet yhteistä ammatillista identiteettiään. Näin moniammatillisuuden mahdollisuudet kääntyivät osin sitä itseään vastaan.

Hierarkkisen palautekulttuuri ilmeni F-tiimissä. Ryhmässä toteutui eksistentiaalinen vertaisuus, mutta episteemisen vertaisuuden voimakas epäsymmetrisyys vaikeutti moniammatillisuuden kehittymistä pienessä kaksijäsenisessä tiimissä. Toinen, kokeneempi osapuoli toimi palautteen antajana ja toinen jatkuvasti sen vastaanottajana. Lastenhoitaja ei juurikaan uskaltanut antamaan palautetta, ainakaan korjaavaa, kokeneemmalle kollegalleen ja otti yleensä saamansa palautteen vastaan myötävästi. Näin hän ei myöskään tässä suhteessa tullut antaneeksi omaa, moniammatillisuutta kehittävää panostaan ryhmän toiminnan kehittämiseen. Myös Bergin ym. (2003) tutkimustulokset tuovat esiin kahdesta jäsenestä koostuvan ryhmän riskit epäonnistua, ja he suosittelevatkin ihannekooksi kolmesta neljään jäsentä. Näin pystyttäisiin varmistamaan riittävä palautteiden kirjo.

Sekä moniammatillisuuden että siihen liittyvän palautekulttuurin osalta kaksijäsenisen tiimin rakenne vaikuttaa ongelmalliselta. Tarvittavaa useamman jäsenen usein itsestään tuomaa heterogeenisyyttä ajatusten välille on

vaikea synnyttää. Jos työntekijät edustavat kahta erilaista kantaa, keskustelun syntymiselle kaivattaisiin muiden tiimiläisten taholta uusia ajatuksia, jotka toimisivat näiden kahden ääripään välittäjinä. Tällaiset välittävät ajatukset poikkeaisivat osin molemmista ääritapauksista, mutta sisältäisivät myös molempiin niihin liittyviä aineksia. Osapuolet tarvitsevat joitain yhteisiäkin ajatuksia, jotta saisivat tarttumakohtaa asian ratkaisemiselle.

Palautekulttuuri I- ja H-tiimeissä sisälsi ominaisuuksia sekä holistisesta että konformistisesta kulttuurista. Kummassakin tiimissä eksistentiaalinen vertaisuus jäsenten kesken vaikutti symmetriseltä ja toimivalta. Toisaalta kummassakaan tiimissä ei selvästi ilmennyt yhteinen ja kestävä innostus palautteen harjoittelulle. Vaikuttaa siltä, etteivät jäsenet olleet löytäneet yhteistä palautteen jakamisen sisältävää ammatillista identiteettiä tiimissään. Molempien tiimien kohdalla oli kyse myös siitä, että uuden tiimihenkilöstön tutustuminen toisiinsa osui samaan ajankohtaan sen kanssa, kun palautteen harjoittelua olisi pitänyt ryhtyä yhdessä harjoittelemaan. Tiimin tutustumisvaihe tuo yleensä sen toimintakulttuuriin ainakin hetkeksi konformistisia ominaisuuksia. Tutustuessaan toisiinsa jäsenet tarkkailevat toisiaan ja pidättäytyvät usein voimakkaiden mielenilmaisujen esittämisestä. Tutkimuksen kuluessa tuli eri yhteyksissä esiin, että ennen palautteen jakamisen harjoittelemista tiimin jäsenet tarvitsisivat aikaa tutustua toisiinsa. Tämä tutkimus antaa tukea aikaisemmille tutkimuksille (esim. Katzenbach & Smith 1993, 185; Keyton 1998, 372–373; Nivala 2000, 28), jotka tuovat esille uuden jäsenen suurta haastetta tiimin toiminnalle.

Moniammatillisuuden toteutuminen monien ammattien tiimissä ei ole itsestäänselvyys. Monet tutkimukset (ks. esim. Isoherranen 1998, 2005; Veijola 2004) ovat osoittaneet, että työtavan kehittäminen on aikaa ja paneutumista vaativa prosessi. Saattaa olla, että jo pitkään toimineen työyhteisön sisäisen moniammatillisuuden kehittäminen on haastavampaa kuin ulkoisen, sillä siihen vaikuttavat voimakkaammin myös osallistujien henkilökohtaiset mieltymykset ja aikaisemmat kokemukset työskentelystä kyseisten työtovereiden kanssa. Päiväkodin henkilökuntaan ja sen toimenkuviin liittyvä historiallinen tausta tuo myös omia jännitteitään moniammatilliseen kehittämistyöhön. Näkisinkin, että päiväkodeissa yleistyneiden arvokeskustelujen rinnalla olisi hyvä käydä avointa keskustelua myös eri ammattikuntien olemassaoloista ja niiden oikeutuksista. Käsittelemättöminä asioina tällaiset merkitykset vaikuttavat piilevinä henkilökunnan keskinäisiin suhteisiin.

Ryhmän kiinteyttä vahvistavaksi asiaksi muodostui konfliktien onnellinen ratkaisu ja vaikeiden asioiden rohkea esille ottaminen. Tämä tuli esiin sekä G-ryhmän useissa kommentteissa että H-ryhmän maininnoissa. Konfliktien selvittelyssä työntekijät joutuivat avautumaan ja tutustuivat sitä kautta toi-

siinsa paremmin. Tämä tukee aikaisempaa tutkimusta aiheesta. Collin ja Valleala (2005, 405) tuovat esiin, että konfliktitilanteet vaativat erilaista kykyä pitää yhteistyökanavat toimivina kuin harmoniset tilanteet. Hargreaves (1995, 19) painottaakin, että opettajien olisi välttämisen sijaan hyväksyttävä inhimilliset konfliktit osaksi muutosta. Kasvatussyhteisöjen vaikeus hänen mukaansa on niiden jäsenten liiankin herkkä taipumus alistua tai etsiä konsensusta. He eivät halua ottaa riskiä mielipahasta tai eripurasta, jota konflikti tai eriävät mielipiteet saattavat aiheuttaa. Konfliktit ovat kuitenkin tarpeellisia muutokselle ja yhteisölliselle kehitymiselle.

Samaan aihealueeseen liittyvät virheiden kautta tapahtuvat oppimiskokemukset. Koin tämän henkilökohtaisesti marraskuisen koulutusillan epäonnistuttua. Saamani palaute synnytti itsessäni halun reflektoida tilannetta jälkempäin. Itse tilanteessa en nähnyt omia virheitäni kuin nimeksi ja minun oli vaikea ottaa vastaan kaikkea saamaani palautetta. Asiaa rauhassa analysoidessani näin asioita, joita en itse tilanteessa kyennyt erottelamaan. Vasta työstettyäni palautetta itsekseeni kykenin ottamaan sen uudelleen puheeksi ja sitä kautta tilanne lähti purkautumaan. Samantapainen kuvaus on esimerkiksi FEG:n päiväkirjakuvaus EEG:n, ryhmän ja hänen itsensä kesken. Virheet ovat tunnetusti tärkeä oppimisen lähde, ja niistä voi oppia (ks. esim. Hulkari 2006, 43; Juuti & Vuorela 2002, 55).

Tutkimuksessa tuli esille, että uskallus harjoitella epäonnistumisen uhalakin vaatii taakseen luottamusta – samoin uskomisen palautteeseen vaatii uskoa palautteen antajan hyvään tarkoitukseen. Tämä näkyi selvästi G-tiimin henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Myös Isokorpi (2003, 281) päätyi omassa tutkimuksessaan siihen, että ammatilliseen kasvuun liittyvä reflektio edellyttää kollegoilta välittävää ja arvostavaa suhtautumista toisiinsa. Susimetsän (2006, 181) tutkimuksessa kaikkien ryhmän jäsenten uskomisen ryhmäläisten kykyyn selvittää oppimiseen liittyvien ongelmien ratkaisuihin nousi tärkeäksi, mutta vielä tärkeämmäksi asiaksi osoittautui ryhmäläisten usko siihen, että sen jäsenillä on kykyä ja halua työskennellä yhdessä. Samaan asiaan ovat viitanneet esimerkiksi Schein (1999), Ruohotie ja Honka (1999) sekä Jalava (2001, 72). Hargreaves ym. (2001, 194) kiteyttävät asian sanomalla, että tiimit, joilta puuttuu keskinäinen luottamus, harvoin onnistuvat työskentelyssään hyvin.

Tulokset tukevat Sarjan (2000, 141) tutkimusta, jossa negatiivisen ilmaisiin oppimista ehkäisevä vaikutus näkyi vuorovaikutuksessa esimerkiksi toisen puheen keskeyttämisenä, keskinäisen tukemisen puutteena sekä sitoutumattomuutena hankkeeseen. Myös omassa tutkimuksessa nousee esiin henkilöstiriitojen vaikutus kykyyn ja haluun paneutua uuden asian harjoitte-

luun. Tämä tuli selvästi esille sekä A-ryhmässä ensimmäisen syklin aikana että J-ryhmässä toisen syklin aikana. (Ks. myös Nivala 2000, 23, 26–27.)

Tunteiden merkitys tuli tutkimuksessa selvästi esiin esimerkiksi kuukausipalautteiden sanallisissa kuvauksissa. Työssä kohdattavat tunteet ovat nousseet viime aikoina yleisesti esille, ja niihin liittyen on ilmestynyt useita tutkimuksia Suomessakin (esim. Isokorpi 2003, Nakari 2003, Sarja 2000, Sundholm 2000). Näin tutkimustiedonkin kautta on saatu tarkasteltavaksi asioita, jotka työyhteisöissä ovat usein näkymättömiä ja vaiettuja, vaikka voivat vaikuttaa tilanteessa voimakkaasti. Kupila (2007, 149) tuo omassa tutkimuksessaan esiin, että voimaantumisprosessi sisältää runsaasti tunteisiin liittyviä elementtejä, jonka vuoksi hän painottaa työntekijöiden affektiivisen reflektion merkitystä. Palautteen jakamiseen tunteet liittyvät vahvasti, joten tunteita ei voida välttää. On kysymys niin aroista ja henkilökohtaisista asioista, että omien tunteiden hallinta ja toisen tunnetilojen havaitseminen ovat oleellisia taitoja. Usein piilossa olevat ja vaietut tunteet vievät voimia.

Isokorven (2003, 221) tutkimuksissa kävi ilmi, että tunteiden hallinta koettiin vaikeaksi asiaksi. Hän päätyikin ajatukseen, että näiden taitojen suhteen ihminen on aina keskeneräinen. Itse koen myös, että kun työskentely tapahtuu omaa persoonaa hyväksikäyttäen, tunteiden käyttö työskentelyssä voi antaa siihen uuden ja syvemmän ulottuvuuden. Tämä tulee esille kuvauksessa eri ammatillisille tasoille sijoittuvista palautteista (taulukko 7).

Ticle (1991, 320) painottaa, että opettajien oppiminen käsittelemään emotionaalaisia reaktioitaan on yhtä tärkeää kuin muu opettamiseen liittyvä oppi (ks. myös Talib 2002, 58). Kuten Goleman (1998, 103) esittää, hyvän itsekurin merkinä voi olla esimerkiksi vihamielisen ihmisen kohtaaminen ilman vastahyökkäystä. Tässä tutkimuksessa kyky ilmeni esim. AAG:n taidossa antaa kehittävää palautetta CAF:lle siitä huolimatta, että koki tämän loukanneen tunteitaan.

Kuvasin johtopäätöksissä toimintatutkimuksen prosessuaalisuutta mallintamalla. Sen avulla esitin, miten kehittämishanke suurena prosessina piti sisällään monia pieniä prosesseja, jotka painottuivat hankkeen eri vaiheissa eri tavoin. Näin osaprosessit vaikuttivat kokonaisprosessin etenemiseen. Heikkinen, Huttunen ja Moilanen (1999, 38) tuovat esiin, ettei työyhteisön toimintaan sisältyviä prosesseja voi yhdistää yhteen ajassa etenevään spiraaliin kuten yleensä toimintatutkimuksen yhteydessä tehdään. Itse näkisin, että spiraalimalli kuvaa toimintatutkimuksen etenemistä erilaisesta, ajallisesta näkökulmasta ja pitää sisällään kuvaamani prosessuaalisuusmallin. Siitä huolimatta, kulkeeko prosessipyörä eteenpäin vai taaksepäin, syklit alkavat ja päättyvät. Prosessipyörän liikkeestä johtuen syklien välillä tehdään erilaisia arvioita siitä, mitä seuraavan syklin kuluessa tulisi tehdä.

### 10.3 Kohti kehittävää palautetta

Kolme erilaista palautetta riittävät pääpiirteissään kuvaamaan palautteen ominaisuuksia. Kehittävä palaute sisältää konkreettista informaatiota toiminnasta, jolloin vastapuoli saa kiinnityskohtia omalle ajattelutyölleen. Hankamäki (2004) vertailee lauseita, jotka sisältävät paljon tai vähän informaatiota. Paljon tietoa sisältävä lause voi tulla ymmärretyksi vain yhdellä tavalla. Vähän tietoa sisältävä lause määrittyy heikosti informatiiviseksi juuri siksi, että se voidaan ymmärtää useammallakin tavalla. (Hankamäki 2004, 166.) Jyrhämän (2002, 139) tutkimuksessa ilmeni, että opiskelijat selvästi artyivät palautteesta, joka tarjottiin heille ympäripyöreässä muodossa. ”Ihan kiva tunti” voi tarkoittaa heidän mukaansa mitä tahansa.

Palautteen kohdalla vähän informaatiota sisältäisivät esimerkiksi kuvaukset ”Ihan hyvä”. ”Eipä siinä mitään ihmeellistä.” Paljon informaatiota taas sisältävät lauseet: ”Olit kiinnittänyt huomiota viimekertaisen keskustelumme pohjalta siihen että...” ”Huomasitko, kun käytit ...” Jälkimmäiset muodostuvat usein kehittäväksi palautteeksi.

Harjoitellen lienee mahdollista kehittää toteavasta tai myötäävästä palautteesta paljon informaatiota sisältävien lauseiden avulla kehittävää palautetta. Ajatellaan esimerkiksi YB:n JBH:lle antamaa toteavaksi palautteeksi määrittelemääni palautetta: ”*Asia hoidettu hyvin – Palautteen ottanut asiallisesti vastaan.*” Kehittäväksi palautteeksi edellisen voisi muuttaa lisäämällä siihen kuvauksen, millä tavoin hyvin asia on hoidettu. Kuka teki mitäkin? Millaisen palautteen hän on ottanut vastaan ja miten itse tilanteessa konkreettisesti toiminut? Onko muuttanut käytöstä sen jälkeen? Vastaavasti myötäävän palautteen, esimerkiksi IDJ:n mainitseman silmäpelin, voisi muuttaa kehittäväksi palautteeksi puhumalla asiasta sanallisesti ja konkreettisesti. Näin palaute ei jäisi sen varaan, miten vastapuoli sen kiireessä ymmärtää.

Tutkimukseni tukee Leskelän (2005, 244–245) tutkimusta, jossa hän havaitsi, että mentoroinnin onnistuminen vaati myös vastapuolen, aktorin, aktiivisuutta. Aktiivisuus ja oma-aloitteisuus nousivat omassa tutkimuksessanikin tärkeään asemaan. Ilmeni, että aktiivinen palautteen vastaanottaminen on yhtä tärkeä taito kuin sen konkreettinen antaminenkin. Palautteen antaminen voidaan määritellä kehittäväksi, toteavaksi tai myötääväksi (vaihtoehtoisesti estäväksi), vastaanotto puolestaan kehittymään pyrkiväksi, mukautumattomaksi tai hyväksyväksi. Leskelän (2005, 250) tutkimuksen mukaan ”palautteesta oppiminen” konkretisoitui mentoroinnissa. Kaikki aktorit, jotka kokivat oppineensa ja kehittyneensä ammatillisesti, kertoivat saaneensa hyödyllistä palautetta mentoriltaan. Myös omassa tutkimuksessani kävi selväksi, että

kaikki henkilöt, joille muodostui selvä nouseva kehityspolku, olivat saaneet runsaasti kehittävää palautetta kollegoiltaan.

Kehityspolut muodostuivat aina vastavuoroisuuden pohjalta. Samoin palautetilanteiden havaitseminen oli kiinni oma-aloitteisuudesta ja tarkkaavaisuudesta, niiden hyödyntäminen taas aktiivisuudesta ja rohkeudesta. Koska tässä tutkimuksessa arvioitavana oli palautteen antaminen, ei sitä voitu suorittaa hyvin, vaikka halua olisi ollut, jos arvioitava ei ollut jakanut sitä lainkaan. Olematonta asiaa oli mahdotonta analysoida tai arvioida. Tutkimuksessa tuli esiin, että ryhmässä, jossa jaettiin paljon kehittävää palautetta, kiinnitettiin myös huomiota sekä johtajalta saatuun että hänelle annettuun palautteeseen.

Monissa ilmapiirimittauksissa toivotaan yleisesti enemmän palautetta. Tämän tutkimuksen perusteella pyyntö on liian ympäripyöreä. Lisäksi se siirtää vastuun palautteesta vain sen antajalle. Pelkkä palautteen määrä ei vielä takaa ammatillista hyötyä, sen sijaan on keskeyttävä sen laatuun. On pyrittävä jakamaan kehittävää palautetta ja ottamaan sitä vastaan kehittymään pyrkivällä tyylillä, aktiivisesti kommentoiden ja tarkennuksia pyytäen. Näin tarkastetaan saadun informaation oikein ymmärtäminen ja mahdollistetaan myös palautteenantajan kehittyminen itse palautteenannossa.

## 10.4 Ammatillinen kehittyminen tutkimuksen kuluessa

Tutkimuksessa ilmeni sama asia, jota muutkin tutkijat (esim. Goleman 1998, 312–313; Ruohotie & Honka 1999, 78–82) ovat tuoneet esille: yhteisen harjoittelun on hyvä tapahtua aidoissa tai ainakin mahdollisimman todellisen tuntuissa tilanteissa. Pelkkä teoretinen tieto ei riitä, vaan tietoa ja taitoa on koeteltava käytännön tilanteissa, jotka eivät milloinkaan toistu samanlaisina. Osallistujat havaitsivat selvän eron koulutusilmoissa harjoittelun ja todellisuudessa annetun palautetilanteen välillä. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa tunteet olivat läsnä jo ennen palautteen antamista ja jatkuivat myös sen jälkeen. On todennäköistä, ettei kirjatietoon nojautuen, omakohtaisen kokemuksen puuttuessa, ole mahdollista tavoittaa tilanteessa vaikuttavia herkkiä elementtejä.

Tutkijat tuovatkin esiin, että jotkin kaikkein tehokkaimmista ammatillisen kehittämisen muodoista ovat lähtökohdiltaan omasta työstä nousseita asioita, joita on työskentelyssä kehitetty niin, että oppiminen paremmaksi työntekijäksi ei tapahdu oman työn ulkopuolella. Työssä tapahtuva ammatillinen kehittäminen tarjoaa henkilöstölle tavanomaisen, arkisen lähestymistavan ideoihin ja ammatilliseen tukeen kollegoiden taholta. (Ks. esim. Day 1999; Fullan & Hargreaves 1991; Hargreaves ym. 2001, 170; Leivo 2003, 28, 43–44.)

Kaikkien tulosten perusteella voi päätellä, että toimintatutkimuksen avulla herätetty kiinnostus ammatillista osaamista kohtaan selkiintyy yhteisten keskustelujen kautta. Myös Poikosen (2003, 116) tutkimuksessa yhdysluokkaa kehittäneet peruskoulunopettajat ja lastentarhanopettajat kokivat yhdessä toimimisen ja sen pohjana olevat ja sen kautta syntyneet keskustelut tärkeäksi osaksi omaa ammatillista kehittymistään. Muuttumaan oppiminen on älyllisesti vaativaa, ja siksi henkilö tarvitsee paljon aikaa työstääkseen ajatuksiaan eri tavoin. Osallistujat tarvitsevat neuvoa ja tukea kollegoiltaan, mutta myös muilta tahoilta. (Hargreaves ym. 2001, 196.) Tässä tutkimuksessa koulutusillat toimivat keskusteluiden virittäjinä. Niiden merkitys varsinkin ammatillisuuden eri osa-alueiden tarkastelussa nousi selvästi esille. Ne toimivat myös pohjana henkilökohtaisten ammatillisten tavoitteiden asettamiselle.

Uuden toiminnan (palautteenannon) jatkuva harjoittelu erilaisten henkilöiden kesken ja erilaisia asioita koskien on tärkeää. Kun uusi taito on oppittu, kestää vielä pitkään ennen kuin se automatisoituu niin, ettei se jää pois käytöstä muiden kiireiden viedessä huomion. Tästä tuli tutkimuksen kuluessa useita näyttöjä, kun päiväkodin toukokuinen kiire sai työntekijät unohtamaan palautteen antamisen. Joulukuuhun mennessä asiaa oli jo harjoiteltu niin pitkään, etteivät joulukiireet enää pystyneet samaan. Ajanpuutteen on todettu olevan päiväkodeissa jatkuva työn kehittämistä vaikeuttava asia (ks. esim. Karila & Nummenmaa 2001, 145; Nivala 2000, 25; Nurmilaakso 2006, 177).

Tutkimuksessa kävi ilmi, että palautteen antamisen arvioiminen aloitettiin usein siitä, kuinka paljon sitä oli määrällisesti annettu. Vasta myöhemmin taidon kehityttyä sitä osattiin arvioida suhteessa vastaanottajan tavoitteisiin tai siihen, kuinka paljon hyötyä siitä oli palautteen saajalle. Keskinen (2002, 57) tuo esille, että aloittelijan tarkkaavaisuus on yleensä keskittynyt operaatioiden tasolle ja taitajan tarkkaavaisuus ylemmille taidon tasoille. Palautteen määrä liittyy operaatioiden tasoon kun taas palautteen tarkastelu suhteessa tavoitteisiin liittyy toiminnan tasoon.

Leskelä (2005, 251) päätelee, että toiminnan kehittämiseksi varatun ajan on oltava riittävän pitkä, sillä hän koki oman tutkimuksensa kestoajan (8–9 kk) olleen liian lyhyt joidenkin vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle. Hänen mukaansa vaikutti ilmeiseltä, että näissä tapauksissa olisi päästy pidemmälle ja parempiin tuloksiin, jos mentorointia olisi jatkettu. Vaikeutena omalle, päiväkotiyhteisössä toteutetulle tutkimukselleni oli henkilökunnan suuri vaihtuvuus ensimmäisen ja toisen syklin välissä. Sen vuoksi moni henkilö joutui liittymään keskeneräiseen kehittämishankkeeseen ja sai myös vähemmän aikaa omalle kehittymiselleen. Muutama työntekijä olisi selvästi kaivannut enemmän aikaa rohkaistua palautteen antamiseen. Tutkijana minun tulee



suhtautua asiaan omalta kohdaltani kriittisesti. Se, olisiko mahdollinen lisätuki omalta kohdaltani voinut auttaa tilannetta, jää tältä erää näkemättä.

Kun työtoverit harjoittelevat jakamaan toisilleen palautetta ja joutuvat riittävän pitkän ajan liittämään sen omaan ammatillisuuteensa kuuluvaksi asiaksi, se voi vakiintua heidän tavakseen käsittää vastuu omasta ja toisten työskentelystä (ks. Reunamo 1998, 208).

Keskiseen ja Tegelsteniin (1994, 34–35) viitaten voin pohtia, vaikuttiko tutkimuksessani enemmän koulutus vai yhteinen harjoittelu, uuden tiedon saaminen vai keskustelu? Koulutuksen sisältökö sai aikaan muutokset vai se, että päiväkotityöntekijöille järjestyi mahdollisuus keskusteluun? Samoin ratkaisematta jää, missä määrin koulutus ja harjoittelu kohottivat vaatimustasoa palautteen laadun suhteen.

## 10.5 Odottamattomia huomioita

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että tietoisuus työtovereiden osaamisesta kasvoi hieman omaan osaamiseen kohdistuvaa tietoisuutta enemmän. Oletin asian olevan päinvastoin. Nykyajan moniammatillisessa päiväkotityössä on olennaista tiedostaa eri ammattiryhmien osaaminen. Näin käsitys ei perustu pelkkien ennakkoluulojen tai mutu-tuntuman varaan. Eteläpelto (2001, 8) painottaa, että jaetun asiantuntijuuden hyödyntämiseksi on tärkeää tietää eri henkilöiden vahvuusalueet ja osata yhdistää niitä oikealla tavalla. Tämä tukee tutkimuksessa käytetyn Joharin ikkunamallin käyttöä ja pyrkimystä laajentaa julkisen osa-alueen kokoa. Osallistujat kokivat tietoisuuden toistensa osamista kohtaan kasvaneen.

Leskelän (2005, 243) tutkimustulokset viestittivät myös hyötyä, jota aktori ei osannut odottaa saavansa. (Ks. myös Collin & Valleala 2005, 418.) Omassa tutkimuksessani hyöty, jota ei osattu odottaa palautteen harjoittelulla saatavan, oli sen transfervaikeus työpaikan ulkopuolelle aina henkilökohtaiseen elämään asti. Palautetta olivat saaneet niin bussikuski ja pappi kuin oma perhe ja tuttavat tai oman työyhteisön ulkopuoliset kollegat ja esimiehet sekä erilaisten koulutusten toteuttajat.

Itse tutkimuksessa en kiinnittänyt huomiota työntekijöiden itselleen asettamien kuukausitavoitteiden lähempään tarkasteluun (liite 11–12). Kuitenkin johtaja antoi koonnin niistä minullekin. En tullut paneutuneeksi niihin tutkimuksen kuluessa, mutta kenttävaiheen jälkeen tavoitteita lähemmin tarkastellessani huomasin muutaman seikan, joita en osannut odottaa. Ensimmäisen tavoitteenasettamiskerran jälkeen tavoitteisiin on tullut lisää eri osaamisalueiden huomiointia. Varhaiskasvatuksen osa-alue oli hyvin edustettuna jo en-

simmaisella kerralla. Toisella kerralla oli mukana monia tavoitteita, jotka liittyivät erityisesti yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamiseen tai jatkuvan kehityksen ja tiedonhallintaosaamisen alueeseen.

Vaikuttaakin siltä, että koulutus ja erityisesti ammatillisen keskustelun lisääntyminen työyhteisössä saa aikaan ammatillisen osaamisen laajempaa tarkastelua. Asiaan paneutumatta työntekijä voi olettaa oman varhaiskasvatuksen osaamisensa riittävän oman työnsä hyvään hallintaan. Kun myös yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen koetaan ammattitaitoon liittyväksi osaamiseksi, voidaan senkin kehittämistä tietoisesti harjoitella.

Toinen alue, jonka hallintaa kaikki eivät ehkä ole aiemmin lukeneet omaan työalaansa liittyväksi, on jatkuvaan kehittämiseen ja tiedonhallintaan liittyvä osaaminen. Yhteisten keskustelujen kautta ja yhteisen tietämyksen lisääntyessä oli opittu ottamaan vastuuta myös oman tietotaidon siirtämisestä työyhteisön sisällä tai omien atk-taitojen kehittämisestä.

## 10.6 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimustarpeet

Alaistaitojen tutkiminen on Suomessa vasta aluillaan. Jotkin alaistaidot, kuten perehdyttäminen ja rohkaisu, lähestyvät vahvasti johtamista. (Keskinen 2005, 21.) Vanhalakka-Ruoho (2006, 134) puhuu alaistaidoista organisaatiokansalaisuutena ja kysyy siihen liittämiään työtehtäviä tarkastellessaan: Vastuullistetaanko organisaatiokansalaiseksi ammatillisuuden kustannuksella vai sitä rikastaen? Tällaisiksi tehtäviksi hän näkee yhteistyön, päätöksenteon, aloitteellisuuden, suunnittelun, rahoituksen hankinnan, projektien toteutuksen ja johtamisen. Jalava (2001, 38–39) puolestaan käsittelee alaistaitoja substituuotteina, jotka voivat korvata tai tukea johtajuutta. Tässä tutkimuksessa saatiin viitteitä siitä, että joitakin johtajuuteen liittyviä asioita olisi työyhteisön kehittymisen hyödyntämiseksi hyvä jakaa työntekijöiden ja esimiehen kesken. Tällaisia tehtäviä olisivat esimerkiksi yhteisen vastuun kantaminen uusien asioiden harjoittelusta, tiedon jakaminen työyhteisössä sekä palautteen antaminen kollegoiden ja esimiehen työskentelystä.

Erilaisia jännitteitä vaikuttaa ilmenevän kaikissa tiimeissä niin paljon, että myös niiden ratkaisemiseen tarvittavia kykyjä olisi hyödyllistä kehittää kaikissa työyhteisön jäsenissä. Yksin johtajalta vaadittavana taitona se asettaa esimiehen kohtuuttoman tilanteen eteen. Hän ei yksin kykene kantamaan vastuuta tiimien toimintakyvystä ainakaan, jos samaan aikaan tiimit kaipaavat itsenäisyyttä ja aitoa vastuun kantamista. Lisäksi johtajan ja tiimin välinen suhde saattaa olla myös jännitteinen ja hankaloittaa entisestään johtajan mahdollisuuksia tiimin sisäisten jännitteiden purkajana.

Yhteenvetona edellisistä voi päätellä, että kussakin työyhteisössä työntekijöihin liitettävät johtamiseen liittyvät taidot muovautuvat parhaiten esimiehen ja alaisten yhteisen keskustelun tuloksena niin, että asiasta hyötyvät erityisesti työntekijät itse. Hargreavesin (1994, 19) käsitys asiasta onkin, etteivät yhteistoiminnallisuus ja jaettu johtajuus ole lahjoja, joita voidaan odottaa ylemmältä portaalta. Ne ovat jotakin, jota työntekijät voivat ja jota heidän pitäisi aktiivisesti itse luoda pitämällä yhteyttä kollegoihinsa ja kommunikoidamalla heidän kanssaan. Samaan asiaan viittaavat Katzenbach ja Smith (1993, 82), kun tuovat esille erinomaisesti toimivissa ja siksi huipputiimeiksi kutsutuissa tiimeissä esiintyvän muita tiimejä enemmän yhteisjohtajuutta.

Oman tutkimukseni kautta voin ajatella, että työntekijät ovat valmiita laajentamaan vastuutaan siitä, mihin ovat tottuneet. Palautteen antaminen on perinteisesti koettu johtajan tehtäväksi, mutta se voi tapahtua jopa paremmin omien työtovereiden taholta. Heillä on mahdollisuus seurata kumppaninsa toimintaa päivittäin, jolloin palaute voi kohdistua konkreettisiin asioihin. Työyhteisöissä olisikin hyvä keskustella avoimesti, millaisista asioista johtajan tehtävänä on antaa palautetta ja millaisiin asioihin kollegan kehittymisessä työtoverien on helpompi paneutua. Joka tapauksessa palautteen antaminen vaatii paneutumista kyseisen ammatin erilaisiin osaamisalueisiin. Esimiehenkään palautetta ei tutkimusten mukaan (esim. Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen & Koivunen 2005, 73) arvosteta, ellei hänen koeta hallitsevan itse alaistensa osaamista. Esimiehen mahdollisuudet jakaa konkreettista palautetta vähenevät entisestään, jos päiväkodin johtamisesta siirrytään malliin, jossa yksi esimies vastaa usean päiväkodin johtamisesta. Näin on tapahtumassa esimerkiksi Helsingissä. Näkisinkin, että tällaiseen suureen muutokseen tulisi liittää vahvasti myös työntekijöiden pitkäjänteinen koulutus. Sen avulla voitaisiin prosessin omaisesti tukea heidän kykyään kantaa sellaisistakin asioista vastuuta, johon he eivät ole ennen tottuneet.

Tämän tutkimuksen perusteella voi yhteisöllisen palautteen jakamisen todeta olevan työnantajalle halpa tapa kehittää työntekijöidensä ammattitaitoa ja samalla voimaannuttaa heitä oman työnsä asiantuntijoina. Samalla se voi hyvin toteutuessaan innostaa työntekijöitä paneutumaan perusteellisemmin omaan ja kollegoidensa työhön. On kuitenkin hyvä muistaa, ettei uutta työtappaa voi suorittaa perehtymättä asiaan sekä teoreettisesti että käytännön tasolla. Sekä asian opiskelu että harjoittelu vaativat riittävästi aikaa.

Palautejärjestelmä on hyvä suunnitella ja muodostaa tietoisesti (Ranki 1999, 96–98; Sydänmaanlakka 2004, 130). Sen pitää olla niin helppokäyttöinen, että työyhteisö pystyy itse sitä käyttämään (Leivo 2003). Tässä tutkimuksessa palautejärjestelmä oli erityisen helppokäyttöinen ja sen käyttö sovitettiin kuukausittain yhteen tiimin viikkopalaveriin. Sen koettiin toimivan

hyvin. Lisäksi osallistujat toivat esiin tietynlaisen jokaista velvoittavan sopimuksen toimineen hyvin. Ilman sitä he olisivat saattaneet omasta mielestään unohtaa säännöllisyyden harjoittelussa.

Palautejärjestelmää suunniteltaessa kannattaa taata sen ”moniaänisyys”. Tässä tutkimuksessa parhaita tuloksia saavutettiin tiimissä, jossa oli viisi jäsentä. Nykyisen koulujärjestelmän kehittämistä voisi miettiä myös arvioinnin kohdalta, sillä opiskelijat saavat säännöllistä palautetta ainoastaan opettajaltaan. Eikö joissain tilanteissa yhden henkilön näkökulma osaamisesta voi olla liian suppea, varsinkin jos henkilökemiat opiskelijan ja opettajan kesken törmäävät toisiinsa? Olisiko mahdollista kokeilla viimeistään toisen asteen koulutuksessa opiskelijoiden kykyä arvioida toistensa osaamista? Kuten aiemmin kävi ilmi, Patri (2002) sai tästä hyviä kokemuksia kiinalaisten opiskelijoiden keskuudessa.

Pandeyn ja Maginin (2002, 519) tutkimuksen niin ikään yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa toteutettu toveripalautteen kehittäminen toi esiin yllättäviäkin tuloksia. Pääosin opiskelijoiden ja opettajien palaute toimi yhtä hyvin. Yllättävästi tutkimuksessa ilmeni, että joidenkin opettajien arviot eivät liittyneet lainkaan kirjattuihin kriteereihin. Tähän nojautuen tutkijat painottivatkin, että toveripalautteen kehittäminen on kannatettavaa, mutta ensin olisi kiinnitettävä huomio opettajien kykyyn antaa johdonmukaista palautetta opiskelijoille. (Pandey & Magin 2002, 519.)

Esimiehen itsetuntemuksen koetaan olevan osa oikeudenmukaista johtamista. Oikeudenmukainen esimies toimii esimerkkinä muille ja pystyy ottamaan palautetta omasta toiminnastaan. (Romana ym. 2004, 12–13.) Mielestäni oli oleellisen tärkeää, että tähän toimintatutkimukseen osallistui myös johtaja tasavertaisena harjoittelijana muiden kanssa. Jos johtajalle ei uskalleta antaa palautetta alaisten taholta (kuten usein on), on kohtuutonta olettaa johtajan itse keksivän kaikki kehittämiskohteensa. Joharin ikkunaan viitaten hänen suurin virheellinen toimintansa voi sijaita hänen sokealla alueellaan, jota hän ei voi kehittää, jos kukaan ei halua sitä hänelle paljastaa.

Tutkimustuloksia analysoidessani jäin kysymään, vaikuttaako kielellinen kompetenssi taitoon antaa palautetta. Voisi ajatella, että henkilö, joka kykenee helposti ilmaisemaan ajatuksiaan, pystyisi myös itse tilanteessa taitavaan ja spontaaniin palautteen antamiseen tai yhtä hyvin kommentoimaan välittömästi toisen antamaa palautetta. Kirjoitetuissa palautearvioissa näkyikin selvästi joidenkin henkilöiden erityinen kyky analysoida työtovereiden toimintaa. Kuitenkin joistakin palautearvioista ilmeni, että henkilö, jonka kirjallinen kuvaus kuukausiarvioissa oli varsin niukka, oli antanut työtoverilleen hyödyllistä ja kehittävää palautetta toiminnan ohessa. Jatkotutkimuksessa olisi antoisaa seurata esimerkiksi videoiden palautetilanteita ja analysoida henkilöi-

den itsensä kanssa tilanteita jälkikäteen (stimulated recalling). On hyvä myös muistaa, ettei kykenemättömyys kielellisesti perustella arviointiaan välttämättä tarkoita sitä, ettei sama henkilö osaa suorittaa itse arviointia (Schmeck 1988, 6). Silloin tärkeäksi kysymykseksi nousee erilaisiin ilmaisumuotoihin paneutuminen. Jaettua asiantuntijuutta pohtiessaan Hutchins (1995, 229) tuokin esille, että mitä moninaisempia muotoja kommunikointi ryhmässä sisältää, sitä tehokkaammin se siirtää itse tietoa. Jos tietoa ei kyetä siirtämään yhden menetelmän avulla, voi se onnistua toisen menetelmän avulla.

Jos palautetta lähdetäisiin työyhteisössä kehittämään, olisi tämän tutkimuksen perusteella erityisen tärkeää, että jokainen voisi antaa sitä omalla tyylillään. Jotkut tutkimukseen osallistuvat henkilöt halusivat varata erityisen ajan esimerkiksi antaessaan johtajalle palautetta. Jotkut jakoivat palautetta yhteisissä kokouksissa, jotkut taas halusivat antaa sitä kahdenkesken rauhallisessa tilanteessa (ja menivät jopa siivouskomeroon mahdollistaakseen sen). Omassa tutkimuksessani osoittautui myös hyväksi asiaksi, että palaute palautteesta annettiin sekä numeraalisesti että kirjallisesti.

Toinen palautteeseen liittyvä asia, joka kaipaisi tutkimista, on esitettyjen kysymysten laatu ja sen merkitys vastapuolen ajattelun avartamiselle. Sekä palautteen antaja että vastaanottaja voivat esittää joko tilannetta lukitsevia kysymyksiä tai sitä syventäviä kysymyksiä. Syventävät kysymykset tuovat usein mukanaan lisää pieniä kysymyksiä, joilla vastausta pyritään etsimään. (Ks. esim. Hakkarainen ym. 2004, 189, 280–282; Jalava 2001, 109.) Toimintatutkimus, jossa palautetta pyrittäisiin tehostamaan paneutumalla erityisesti reflektiota syventävien kysymysten asettamiseen, voisi lisätä ammatillista keskustelua työtovereiden kesken. Toteutettuna moniammatillisessa työyhteisössä, jossa jaettua asiantuntijuutta pyrittäisiin hyödyntämään myös erilaisten ja eritasoisten kysymysten esittämisellä sen avulla voitaisiin ehkä ylittää joitain ammatillisia raja-aitoja.

Palautetta jaettaessa käytetään myös aina valtaa. Tosin tutkimukseen osallistunut päiväkodinjohtaja jäi pohtimaan, käyttäkö enemmän valtaa hän, joka antaa palautetta vai hän, joka pidättäytyy siitä. Palautteeseen liittyvän valtaelementin vuoksi olisi hyvä, että palautteen jakamista työyhteisössä harjoiteltaisiin yhdessä kaikkien kesken. Näin työpaikalle ei pääsisi syntymään ryhmiä, joilla on oikeus antaa toisten työstä palautetta ja toisia, joilla on velvollisuus ottaa vastaan tämä palaute. Olisin kiinnostunut paneutumaan palautteessa käytetyn kielen ja sen välittämien sanallisten ja sanattomien viestien tarkasteluun syvällisemmin kuin se tässä yhteydessä oli mahdollista.

Mikään kehittämisprojekti ei toteudu jokaisen osallistujan täydellisen innostuksen vallassa. Aina tulee olemaan niitä, jotka eivät syystä tai toisesta haluaisi lähteä mukaan tai ainakaan sitoutua voimakkaaseen henkilökohtai-

seen panostukseen. Tärkeintä on, että niin sanottu kriittinen massa (ks. Juuti & Vuorela 2002, 58; Katzenbach & Smith 1993, 133) säilyttää innostuksensa ja pitää kehittämistä yllä. Suuri osa syttyy heidän vanavedessään, ja ne, jotka eivät sitä tee, eivät kykene kohtuuttomasti hidastamaan kehitystä. Seuraava työntekijän kuvaus valaisee harjoitteluprosessiin liittyvää jatkuvaa muutosta:

*...mul tulee niinku kokonaiskuvana.... näkisin silmissä niinku revontulet, värikkäät revontulet – on tehty töitä erilaisien persoonien kanssa. Meillä on mielettömästi erilaista ihmistä, niinku välillä on tehty korkeemmin sitä, täydellisemmin ja välillä romahdettu alas niinku itsekin. Mut semmonen vahvuus kuitenkin et niin paljon vaihtuvaa väkeä ja sit niinku kaikki on lähteny tähän mukaan. Mut joku semmonen kuitenkin että vaihtuva henkilökunta on kietoutunu samaan kuvaan, ei ehkä välttämättä kurkota samaan kokkoon niinku ylöspäin vaan niinku samanlainen tavote on tehty, kaikki on tehny työtä kukakin erilaisilla resurssilla ja eri elämäntilanteissa, mut semmonen yhteenpuhaltaminen kuitenkin selkeesti tulee. Joku on menny siellä keltasta viiva milloin ylös milloin alas ja joku on menny punasena, yhtyny milloin keltaseen milloin punaseen sillä tavalla et kukin on menny vähän omaa linjaa mut kuitenkin samassa taulussa on oltu kaikki. (IDJ:n loppuhaastattelu)*

Sain tehdä tutkijana oppimismatkan yhdessä koko työyhteisön jäsenten kanssa. Samalla kun hankin muiden kanssa palautteeseen liittyvää uutta tietoa, hankin myös itselleni uutta tietämystä ja taitoa toimintatutkijana työskentelystä. Tarkastelin toimintatutkimukseen liittyviä sisäisiä prosesseja myös johdopäätöksissä teoreettisemmalla tasolla. Kuten Kuula (2001) mainitsee, totean minäkin, että vain työtä tekemällä oppii paremmaksi toimintatutkijaksi. Tutkijana olen nyt varmempi, mutta tämän prosessin jälkeen tiedän, mihin asioihin minun tulee seuraavalla kerralla paneutua paremmin.

Tämän tutkimuksen osalta voisin olettaa, että vasta kantaessaan aidosti vastuuta myös työtoverinsa osaamisesta varhaiskasvatuksen parissa työskentelevä henkilö voi sanoa todella sitoutuneensa vastuullaan olevien lasten hyvinvoinnin edistämiseen. Kiinnittäessään huomiota myös työtovereidensa työskentelyyn hän oppii sitä yleensä myös arvostamaan ja on näin osaltaan rakentamassa päiväkotikulttuuria, jossa lapset kokevat voivansa itse harjoitella uusia taitoja, erehtyä ja yrittää uudelleen.

## Lähteet

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena kustannus, 11–24.
- Alijoki, A. 2006. Erytystä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suorittaminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 270.
- Angell, R. 1945. A critical review of the development of the personal document method in sociology 1920–1940. Teoksessa L. Gottschalk, C. Kluckhohn, & R. Angell (toim.) The use of personal documents in history, anthropology and sociology. New York: Social Science Research Council.
- Anning, A. & Edwards, A. 1999 / 2004. Promoting Childrens’s Learning from Birth to Five. Developing the new early years professional. 4. painos. Open University Press. Great Britain: Biddles Ltd.
- Antikainen, A. 1996 Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. Helsinki: aikuiskasvatuksen tutkimusseura ja kansanvalistusseura, 251–295.
- Antikainen, A. & Komonen, K. 2004. Elämäkerta ja elämänkulku kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sosiologiassa. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. 2. painos. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 84–121.
- Argyle, M. 1975. Bodily Communication. London: Methuen.
- Argyris, C. 1993. On organizational learning. Cambridge: Blackwell.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. Organizational learning: a theory of action perspective. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Asetus lasten päivähoidosta 239 / 1973.
- Asetus lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 486 / 1988.
- Asetus lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 806 / 1992.
- Ashforth, B. E. & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: a reappraisal. *Human Relations* 48(2), 97–125.
- Bailey, K. 1987 / 1994. Methods of social research. 4. painos. New York: Free Press.
- Bauman, Z. 1994. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Bass, B. M. 1990. Bass & Stogdill’s Handbook of Leadership. Theory, research, and managerial applications. 3. painos. London: Macmillan.
- Beck, J. D.W. & Yeager, N. M. 1994. The Leaders’s Window: Mastering the Four Styles of Leadership to Build High-Performing Teams. New York: Wiley.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Illinois: Open Court.
- Van den Berg, B. A. M., Admiraal, W. F. & Pilot, A. 2003. Peer assessment in university teaching. An exploration of useful designs. Teoksessa Book of Abstracts, ECER Conference, Germany.

- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Billig, M. 1991. *Ideology and Opinions—studies in rhetorical psychology*. London: Sage.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. 1988. *Ideological Dilemmas. A Social Psychology of Everyday Thinking*. London: Sage.
- Blake, R. & Mouton, J. S. 1969. *Building a dynamic corporation through Grid organization development*. London: Addison-Wesley.
- Bogdan, R. & Biklen S. 1992. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. 2. painos. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Brookfield, S. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brotherus, A. 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251.
- Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M. Nakagawa, K., Gordon, A. & Campione, J. 1993. *Distributed expertise in the classroom*. Teoksessa G. Salomon (toim.) *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 188–228.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. 1994. *Guided discovery in a community of learners*. Teoksessa K. McGilly (toim.) *Classroom lessons; Integrating cognitive theory & classroom practice*, 229–287. Vambridge, MA: MIT.
- Brown, N. A. & Barker, R. T. 2001. *Analysis of the communication components found within the situational leadership model: Toward integration of communication and the model*. *Journal of Technical Writing and Communication*, 31(2), 135–157).
- Burden, P. 1990. *Teacher development*. Teoksessa W.R. Houston (toim.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 311–328.
- Campbell, A., McNamara, O. & Gilroy, P. 2004. *Practitioner Research and Professional Development in Education*. London: Sage.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Clampitt, P. G. & Downs, C. W. 1993. *Employee perceptions of the relationship between communication and productivity: A field study*. *Journal of Business Communication*, 30 (1), 5–28.
- Clarke, D. D. 2004. “Structured judgement methods” – the best of both words? Teoksessa Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. D. Clarke (toim.) *Mixing methods in psychology. The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*, 80–100. New York: Psychology Press.
- Coffield, F., Moseley, D., Halle, K. & Ecclestone, K. 2004. *Should we be using Learning Styles? What research has to say to practice*. London: Learning and Skills Development Agency. Tulostettu 15.6.2006. Saatavissa <URL: <https://www.lsneducation.org.uk/cims/order.aspx?code=041540&src=XOWEB>>.



- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. 5. painos. London: Routledge.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice—Design engineers learning at work. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 261.
- Collin, K. & Valleala, U. M. 2005. Interaction among employees: how does learning take place in the social communities of the workplace and how might such learning be supervised? *Journal of Education and Work*, 18 (4), 401–420.
- Collings, J. 2001. Hyvästä paras – miksi jotkut yritykset menestyvät ja toiset eivät. Suom. M. Tillman. Helsinki: Kauppakaari.
- Creswell, J. W. 2003. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2.painos). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. 1999. An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
- Cuninham, J. B. 1993. *Action research and organizational development*. Westport, CT: Praeger.
- Damasio, A. 2001. *Descartesin virhe: emootio, järki ja ihmisen aivot*. (Suom. K. Pietiläinen.) Helsinki: Terra Cognita.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer
- Day, C. 2000. *Leading schools in times of change*. Maidenhead: Open University Press.
- Dey, I. 1993. *Qualitative Data Analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dewey, J. 1910 / 1933. *How We Think*. Heath, Lexington: Mass.
- Donellon, A. 1996. *Team talk. The power of language in team dynamics*. Boston: Harvard Business School Press.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. & Athanasiou, T. 1986. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Eisenhart, M. & Howe, K. 1992. Validity in educational research. Teoksessa M. D. LeCompte, W. R. Millroy & M. J. Preissle (toim.) *The handbook of qualitative research in education*, 643–680. San Diego, CA: Academic Press.
- Elliott, J. 1991. *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Engeström, Y. & Engeström, R. 1984. *Siivoustyön hallinta ja työntekijöiden laadullinen koulutustarve: tutkimus ServiSystems oy:n siivoojista*. Helsinki: Servi-Systems.
- Engeström, Y. 1990. *Learning, Working and imagining: twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansivinen oppiminen ja yhteiskehittäely työssä*. Tampere: Vastapaino.

- Eraut, M. E. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Erikson, E. H. 1980. *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998 / 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Eteläpelto, A. 2001. Ammattikasvatuksen tutkimuksen ajankohtaiset haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3 (2).
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999). Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* 1–2. painos, 9–24.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. 1–2. painos. Helsinki. WSOY, 181–205.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja* Kansanvalistusseura, 26–50.
- Etzioni, A. 1977. *Nykyajan organisaatiot*. Helsinki: Tammi.
- Falchikov N. 1996. Improving learning through critical peer feedback and reflection. <URL : <http://www.hersda.org.au/confs/1996/falchikov.html> > tulostettu 8.9.2005
- Falchikov, N. 2001. *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Farmer, L. A. 2005. Situational leadership: a model for leading telecommuters. *Journal of Nursing Management* 13(6), 483–489.
- Fiedler, F. 1964. A contingency model on leadership effectiveness. Teoksessa L. Berkowitz (toim.) *Advances in experimental social psychology* 1. New York: Academic Press, 149–190.
- Fiedler, F. 1967. *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fineman, S. 2003. *Understanding Emotion at Work*. London: Sage.
- Fook, J. 2004. Transformative Possibilities of Critical Reflection. Teoksessa L. Davies & P. Leonard (toim.) *Social Work in a Corporate Era*. England: Ashgate Publishing, 16–30.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1991. *What's worth fighting for? Working together for your school*. UK: Open University Press.

- Geddes, D. & Linneham, F. 1996. Exploring the Dimensionality of Positive and Negative Performance Feedback. *Communication Quarterly*, 44, 326–344.
- Gillham, B. 2000. *The research interview. Real word research.* London: Continuum.
- Glaserfeld, E. 1995. *Radical constructivism: a way of knowing and learning.* London: Falmer.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* New York: Aldine de Gruyter.
- Goleman, D. 1998. *Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva.* Suom. J. Kankaanpää, 2. painos. Helsinki: Otava.
- Greene, M. 2001. *Reflections on Teaching.* Teoksessa V. Richardson. (toim.) *Handbook of Research on Teaching.* 4 painos. Washington: The American Educational Research Association.
- Greenwood, D., Whyte, W. & Harkavy, I. 1993. Participatory action research as a process and as a goal. *Human Relations*, 46 (2), 25–35.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät.* Juva: WSOY.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. *Fourth generation evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.
- Gummesson, E. 1991. *Qualitative methods in management research.* Newbury Park: Sage.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. 1980. *Work Redesign.* California: Addison-Wesley.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., & Paaavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (2), 449–464.
- Hakkarainen, K., Paaavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus*, 23 (1), 4–13.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen syttäjänä. 6. uusittu painos. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2006. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.* Kansanvalistusseura, 77–105.
- Hankamäki, J. 2004. *Dialoginen filosofia: teoria, metodi ja politiikka.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Happo, I. 2006. *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä.* Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 1993. *Teacher developmental and educational change.* London: The Falmer Press.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age.* Teacher development series. London: Casell.
- Hargreaves, A. 1995. *Development and Desire: A Postmodern Perspective.* Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices.* New York: Teachers College.

- Hargreaves, A., Daves, J., Fullan, M., Wignall, R., Stager, M. & Macmillan, R. 1992. Secondary school work cultures and educational change. Final report of a project funded by the Ontario Ministry of Education Transfer Grant. Toronto: Department of Educational Administration, Ontario Institute for Studies in Education.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. 2001. Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harre, D. C., Clarke, D. & De Carlo, N. 1985. Motives and mechanisms: an introduction to the psychology of action. London: Methuen.
- Harre, M. & Stearns, P. (toim.) 1995. Discursive psychology in practice. London: Sage.
- Hase, S., Davies, A. & Dick, B. 1999. The Johari Window and the Dark Side of Organisations. Tulostettu 12.7.2006. Saatavilla: URL <<http://ultibase.mit.edu.au/articles/aug99/hase1.htm>>
- Hart, E. & Bond, M. 1995. Action research for health and social care: A guide to practice. Buckingham: Open University Press.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Heiske, P. 1997. Hyvinvointia työyhteisöön. Helsinki: Yrityskirjat Oy.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2005. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 3–6. painos. Helsinki: Edita.
- Hellsten, K., Outinen, M. & Holma, T. 2004. Kehittävä vertaiskäynti – työväline laadunhallintaan. Aiheita 31 / 2004. Stakes.
- Hersey, P., Kenneth, H. & Blanchard, H. 1975 / 1980. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet 7. painos. Suom. A. Miettinen. Espoo: Weilin + Göös.
- Hersey, P. & Blanchard, K. 1988. Tilannejohtaminen. Tuloksiin ihmisten avulla (5. painos). Yritysvälennus-kirjat. Jyväskylä: Gummerus.
- Hersey, P., Blanchard, K. & Johnson, D. 2001. Management of Organizational Behavior. Leading Human Resources. 8. painos. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hirsjärvi, S. (toim.). 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. uusittu painos. Helsinki: Tammi.
- Hochschild, A. R. 1979. Emotion work, feeling rules and social structure. American Journal of Sociology 85(3), 551–575.
- Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot: mielen ohjelmointi. Suom. R. Liljamo. Helsinki: WSOY.

- Honkanen, H. 1989. Organisaation ja työyhteisön kehittäminen. Suuntauksia ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos. Katsauksia 106.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M.G. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. London: Cassell, 122–142.
- Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. Acta Univesitatis Tamperensis 1160.
- Huotari, R. 1998. Opettaja moniammatillisessa työyhteisössä. Tutkimus sairaalaopeutuksen, osastohoidon ja oppilaan muodostaman rajasysteemin kehitysmahdollisuuksista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Hutchins, E. 1995. *Cognition in the Wild*. (2. painos). Massachusetts Institute of Technology.
- Hutchins, E. & Klausen, T. 1996. Distributed cognition in an airline cockpit. Teoksessa Y. Engeström & D. Middleton. *Cognition and communication at work*. USA: Cambridge University Press, 1–14.
- Huttunen, P. 1999. ”Ollaan ihan hissun kissun, ei arvostella eikä kommentoida.” – Alaisten ja esimiesten käsityksiä palautteesta työyhteisössä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 49.
- Ilgen, D., Fisher, C & Taylor, S. 1979. Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 347–371.
- Isoherranen, K. 1996. Moniammatillinen työryhmä terveydenhuollossa – tiimien keskustelujen analyysiä. Lisensiaattitutkimus. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. sosiaalipsykologian laitos.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY
- Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK & AKTK -julkaisuja 1/2003.
- Jacobs, M., Jacobs, A., Feldman, G. & Norman, C. 1973. Feedback II – the “Credibility Gap”: Delivery of positive and negative and emotional and behavioral feedback in groups. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(2), 215–223.
- Jalava, U. 2001. *Esimiestyö – valmentaminen ja uudistuminen*. Helsinki: Tammi.
- Janesick, V. 2000. The Choreography of Qualitative Research Design. Minutes, Improvisations, and Crystallization. Teoksessa N. K. Denzin & Y. Lincoln. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 379–399.
- Jauhiainen, R., Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Porvoo: WSOY.

- Johnson, B. & Christensen, L. 2004. Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnston, V. S. 1999. Why we feel. The Science of Human Emotions. Reading, Mass: Perseus Books.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 898.
- Juuti, P. 1992. Yrityskulttuurin murros. Aavaranta-sarja n:o 31. Oitmäki: Aavaranta.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja n:o 48. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2002. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Aavaranta-sarja n:o 51. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P., Rannikko, H. & Saarikoski, V. 2004. Muutospuhe: muutoksen retoriikka johtamisen ja organisaatioiden arjen näyttämöllä. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Järvinen, A. 1999 / 2002. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Etelläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo: WSOY.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. Aikuiskasvatus 20 (4), 316–324.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansanen, O & Cannon, F. 2004. Esimies valmentajana. Yhteistyöllä tuloksiin. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. 1997a. Lastentarhanopettaja elinikäisenä oppijana ja oppimisen tukijana. Teoksessa Suurin tie ei ole aina lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alkua. Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 50–54.
- Karila, K. 1997b. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohdeena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006. Epilogi. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 198–200.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogi ja vertaisuus mentoroinnissa. Aikuiskasvatus, 26 (2), 96–103.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Suom. M. Tillman. Espoo: Weilin + Göös.
- Kaz, L. G. 1977. The socialization of teachers for early childhood programs. Teoksessa B. Spodek & H. J. Walberg (toim.) Early childhood education. Berkeley, CA: McCutchan.

- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. 1994. Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45–62.
- Kellner, D. 1995. *Media Culture. Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Postmodern*. London: Routledge.
- Keltikangas-Järvinen, R. 1994. *Hyvä itsetunto*. Porvoo: WSOY.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (toim.) 1988. *The action research planner*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S., Atweh, B & Weeks, P. (toim.) 1998. *Action research in practice: partnerships for social justice in education*. London: Routledge.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. London: Routledge.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H.B. 2000. *Foundations of Behavioral Research*. 4.painos. USA: Wadsworth.
- Keskinen, E. 2002. Taitojen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.) *Taitavan toiminnan psykologia*. Turun yliopiston psykologian laitos, 41–115. Keskinen, S. 2005. Alaistaito. Luottamus, sitoutuminen ja sopimus. *Kunnallissalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu n:o 59*.
- Keskinen, S. & Tegelsten, T. 1994. Työyhteisöintervention vaikuttavuus kahdessa päiväkotiyhteisössä. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Sarja B, raportit ja selvitykset.
- Keskinen, S. & Virtanen, N. (toim.) 1999. *Päiväkoti työyhteisönä*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 10.
- Keyton, J. 1998. *Group Communication. Process and Analysis*. California: Mayfield Publishing Company.
- Kiesiläinen, L. 1994. *Kasvatustyhteisöjen kulttuurivallankumous*. Helsinki: Kriittinen Korkeakoulu julkaisuja n:o 16.
- Kiesiläinen, L. 1998. *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatustyhteisössä*. Helsinki: Arator.
- Kinos, J. 1997. *Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: Scripta Lingua fennica eita; osa 133. Turku: Turun yliopisto.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*, 63–83. Jyväskylä: Atena.
- Knowles, J. G. 1992. *Models for understanding pre-service and beginning Teachers' biographies. Illustrations from case studies*. Teoksessa I. F. Goodson (toim.). *Studying Teachers' Lives*. New York: Teachers College Press, 99–152.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.

- Kuittinen, M. 2001. Defensiivinen käyttäytyminen yhteistyön ja kommunikaation esteenä. Pienyrityksen tapaustutkimus n:o 52. Joensuun yliopisto.
- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 302.
- Kuula, A. 1999 / 2001. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. 2. painos. Tampere: Vastapaino
- Kvale, S. 1989. (toim.) *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur.
- Laitinen, H., Saari, J., Kivistö, M., Kuusela, J., Rasa, P.-L. & Paananen, J. 2000 / 2003. Promoting ergonomics and safety through participation and performance feedback:
- A case of an engineering shop. Teoksessa H. Laitinen & J. Saari (toim.) *A good workday through participation and feedback: Improving the work environment and enhancing performance and well-being of the workers*. Finnish institute of occupational health. *People and work: research raports* 34, 50–72.
- Laki lasten päivähoidosta 36 / 1973
- Larson, J. 1984. The Performance Feedback Process: A Preliminary Model. *Organizational Behavior and Human Performance*, (33), 42–76.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. 1–2. painos. Helsinki. WSOY, 122–133.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Leithwood, K. A. 1993. The Principal's Role in Teacher Development. Teoksessa Fullan, M. & Hargreaves, A. (toim.) *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, 86–103.
- Leivo, A. 2000 / 2003. Effects of feedback programs on team climate and performance: An intervention study. Teoksessa H. Laitinen & J. Saari (toim.) *A good workday through participation and feedback: Improving the work environment and enhancing performance and well-being of the workers*. Finnish institute of occupational health. *People and work: research raports* 34, 28–49.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1090.
- Lewin, K. 1948. *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. New York: Harper, cop.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lord, R. G., Brown, D. J. & Freiberg, S. J. 1999. Understand the dynamics of Leadership: The role of Follower Self-Concepts in the Leader / Follower Relationship. *Organisational Behavior and Human Decision Processes* 78 (3).
- Luft, J. 1984. *Group processes. An Introduction to Group Dynamics*. California: Mayfield.



- Luukka, K. 2004. Tunnepeili – tunnetilojen heijastaja merkityksellisissä oppimiskokemuksissa. *Aikuiskasvatus*, 24 (2), 111–117.
- Lähtenmäki, M-L. 2006. Reflektiivinen dialogi ongelmaperustaista koulutusta rakentavassa yhteistyössä. Esimerkkitaipauksena fysioterapeuttien koulutus. *Aikuiskasvatus*, 26 (2), 84–95.
- Lämsä, A-M., Hautala, T. 2004. Organisaatiokäyttäjytymisen perusteet. Business Edita. Helsinki: Edita.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. 2002. The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.) *Learning for life in the 21<sup>st</sup> Century. Sociocultural perspectives on the future of education*. Cambridge, MA: Blackwell, 46–58.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa: P. Sallila, A. & Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*, 63–92.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. 2000. The Cultural Construction of Self and Emotion: Implications for Social Behavior. In G. W. Parrot (toim.) *Emotions in Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press, 119–137.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2006. *All you need to know about Action Research*. London: Sage.
- Mezirow, J. 1990. Conclusion: Toward Transformative Learning and Emansipatory Education: Teoksessa J. Mezirow and Associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A. Guide to Transformative and Emansipatory Learning* San Francisco: Jossey-Bass, 354–376.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions in Adult Learning*. The Jossey-Bass higher and adult education series. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1990 / 1998. Johtopäätös: kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow. *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 23, 374–397.
- Mezirow, J. 1990 / 1998. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow. *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 23, 17–37.
- Michelson, E. 1996. Usual suspects: experience, reflection, and the (en)gendering of knowledge. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (6), 438–454.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofianssa. *Aikuiskasvatus*, 2, 84–97.
- Moon, J. 1999. *Reflection in Learning & Professional Development. Theory and Practice*. London: Kogan Page.

- Möttönen, S. 1997. Tulosjohtaminen ja valta poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden välisessä suhteessa: kunnallisen tulosjohtamisen poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden välistä tehtäväjakoa koskevat tavoitteet niiden merkitys osapuolten väliseen valtasuhteeseen sekä tavoitteiden toteutuminen ja toteuttamismahdollisuudet valtasuhteen näkökulmasta. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–59.
- Nakari, M-L. 2003. Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 226.
- Napier, R.W. & Gernshenfeld, N.K. 1993 / 1999. Groups: theory and experience. Boston: Houghton Mifflin.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active development. Tampereen yliopisto. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A2.
- Niemi, H. 1996. Do Teachers Have a Future? Conditions of Teachers' Growth. Teoksessa P. Ruohotie & P.P. Grimmet (toim.) Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University.
- Niikko, A. 2003. Lastentarhanopettajat tulevina kasvattajina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 84.
- Niiniluoto, I. 1999. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Nilson, L. B. 2002 / 2003. Helping Students Help Each Other: Making Peer Feedback More Valuable. Essays on Teaching Excellence. Toward the Best in the Academy 14(8). Tulostettu 10.9.2006. Saatavissa: URL: [http://www.ccsu.edu/teachexcessays/making\\_peer\\_feedback\\_more\\_valuab.htm](http://www.ccsu.edu/teachexcessays/making_peer_feedback_more_valuab.htm).
- Nivala, V. 2000. Johtajuus ja tiimiorganisaatio päivähoitossa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.
- Nurmilaakso, M. 2006. Lukemisen alkeita päiväkodissa. Lastentarhanopettaja ja alkuva kuusivuotias lukija. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 267.
- Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatustieteiden tutkimusraportti. Tampere: Vastapaino, 19–33.
- OECD Country Note. 2001. Early Childhood Education and Care Policy In Finland. Stencils of the Ministry of Social Affairs and Health 2001:10.
- Ojala, M. 1983. Lastentarhanopettajaksi kehittyminen I. Joensuu-tutkimuksen tausta. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita 37.

- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. 4. uudistettu painos. Varhaiskasvatus-sarja. Jyväskylä: Gummerus.
- Ojanen, S. 2000a. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 91.
- Ojanen, S. 2000b. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa K. Harra. (toim.) Opettajan professiosta. Okka – vuosikirja n:o 1. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö Okka, 98–106.
- Onnismaa, J. 2005. Konstruktivismi ja ohjaus. Teoksessa P. Kalli, A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 107–128.
- Oplatka, I. 2004. The principal's career stage: an absent element in leadership perspectives. In *Leadership in education*, 7 (1), 43–55.
- Pandey, P. & Magin, D. 2002. Feedback from peer and teacher assessments of introductory anatomy essays. Hersa 2002. Tulostettu 05.08.2006 < URL: <http://ecu.au/conferences/herdsa/main/papers/ref/pandey.pdf>>
- Patri, M. 2002. The influence of peer feedback on self—and peer-assessment of oral skills. *Language Testing*, 19 (2), 109–132.
- Patrick, J. 1992. *Training: Research and practice*. San Diego: Academic Press.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus: konstruktivistinen näkökulma 21. Vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien kustannus cop.
- Pease, A. 1985. *Elekieli*. Suom. T. Nurmiluoto. Helsinki: Kauppiattien Kustannus.
- Pirkkalainen, J. 2003. Työhön, työssä, työstä oppiminen. Toimijuus ja työn muutos. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 978.
- Pirnes, E. 1995 / 2004. Kehittyvä johtajuus: johtamisen dynamiikka. 7. uudistettu painos. Aavaranta-sarja n:o 36. Helsinki: Otava.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 675.
- Poikonen, P-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää”: päiväkotikouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 230.
- Puolimatka, T. 2004. Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen. *Aikuiskasvatus*, 24 (2), 102–110.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto. *Series E Scientiae rerum socialium* 51.
- Pålhaugen, O. 2001. *The Use of Words: Improving Enterprises by Improving their Conversations*. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) *Handbook of Action Research* London: Sage, 209–218.
- Ranki, A. 1999. Vastaako henkilöstön osaaminen yrityksen tarpeita? *Enterprise adviser -kirjasarja* n:o 11. Helsinki: Kauppakaari.
- Rauste-von Wright, M-L., von-Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

- Reason, P. & Bradbury, H. (toim.) 2001. Handbook of action research: participative Inquiry and practice. London: Sage.
- Reddin, W.J. 1970. Managerial effectiveness. New York: McGraw-Hill
- Reddin, W. J. 1983. Liikkeenjohdollinen tehokkuus: tilanneherkkyys, tyylijoustavuus, tilannejohtamistaito. Suom. A. Lamio ja K. Keskitalo. Helsinki: Kolme Dee.
- Reunamo, J. 1998. Olemassa oleva ja muotoutuva vuorovaikutuksen hahmottaminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 183.
- Reunamo, J. 2005. Päiväkotien toimintaohje. Helsingin kaupunki. Tulostettu 10.10.2006. Saatavissa: < URL: [www.helsinki.fi/reunamo/tutkimus/vasu\\_ty-osk.pdf](http://www.helsinki.fi/reunamo/tutkimus/vasu_ty-osk.pdf)>
- Rodd, J. 1994 / 2004. Leadership in early childhood. The pathway to professionalism. 2. painos. UK: Open university press.
- Romana, A., Keskinen, S. & Keskinen, E. 2004. Oikeudenmukainen johtaminen – arjen kokemuksia ja menetelmiä. Tulostettu 1.11.2005 Saatavssa: < URL: [www.keva.fi/kuntatyökunnossa](http://www.keva.fi/kuntatyökunnossa)>
- Ronhy-Östberg, M. & Rosendahl, S. 2000. Keskustelu kehittää. Suom. M. Kyrö. Helsinki: Tietosanoma.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särmit. Helsinki: Talentum.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Business Edita. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000a. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö Okka, 64–71.
- Ruohotie, P. 2000b. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus-sarja. Helsinki: WSOY.
- Ryan, K. & Cooper, J. M. 1988 / 2004. Those Who Vant, Teach. 10. painos. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ryska, T. 2002. Leadership Styles and Occupationa Stress Among College Athletic Directors: The Moderating Effect of Program Goals. Journal of Psychology 136 (2), 195.
- Sahlerg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS- viestintä.
- Salminen, J. 2001. Johtamisviestintä. Mekanistinen maailmankuva murroksessa. Enterprise Adviser 20. Helsinki: Kauppakaari.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1999. Oppiva organisaatio: oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 6. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoittelu-prosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 160.

- Sava, I. 1991. Oppimiskäsitys, muutos ja peruskoulun toiminnan kehittäminen. Teoksessa I. Sava & H. Linnansaari (toim.) Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutus-laitoksen julkaisuja 2, 19–44.
- Schein, E. H. 1987 / 1991. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. *Ekonomia-sarja*. Espoo: Weilin + Göös.
- Schein, E. H. 1999. *Process Consultation Revisited. Building the helping Relationship*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schmeck, R. R. (toim.) 1988. *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seibert, K. W. 1996. Experience is the Best Teacher, if You can Learn from It. Real-time reflection and Development. Teoksessa D. T. Hall & Associates (toim.) *The Career is dead—long live the Career*, 246–264. San Francisco: Jossey Bass.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatioissa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsingin yliopiston opettajan-koulutuslaitos. Tutkimuksia 167.
- Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline—The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Shotter, J. 1993. *Conversational realities: constructing life through language*. London: Sage.
- Smith, K. K. & Berg, D. N. 1987. *Paradoxes of group life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stringer, E. T. 1996. *Action research. A handbook for practioners*. Thousand Oaks: Sage.
- Sundholm, L. 2000. Itseohjautuvuus organisaatiomuutoksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 172.
- Suojanen, U. 1992. *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen väli-neenä* Helsinki: Finn Lectura.
- Susimetsä, M. 2006. *Motivated and Self-Regulated Learning of Adult Learners in a Collective Online environment*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tam-perensis*; 1160.
- Swieringa, J. & Wierdsma, A. 1992. *Becoming a learning organization: beyond the learning curve*. Wokingham: Addison-Wesley
- Sydänmaanlakka, P. 2004. *Älykäs Johtajuus. Ihmisten johtaminen älykkäissä organi-saatioissa*. Helsinki: Talentum.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Taajamo, T., Soine-Rajanummi, S. & Järvinen, R. 2005. *Kehittykö moniammatillisuus? Raportti Päijät-Hämeen hyvinvointineuvola-hankkeen kehittämistyöstä*. Lahti: Päijät-Hämeen ja Itä-Uudenmaan sosiaalialan osaamiskeskus.

- Tahvanainen, I. 2001. Kasvatat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 229.
- Talib, M.T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 1998. Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative approaches. Applied social Research Methods Series, 46.
- Taylor, V. 2007. Leadership for service improvement. Nursing Management 13 (9), 30–34.
- Ticle, L. 1991. New teachers and the emotions of learning teaching. Cambridge Journal of Education, 21 (3), 319–329.
- Tiuraniemi, J. 2002. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.) Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologian laitos, 165–195.
- Toivonen, V. M. & Kiviahio, M. 1998. Tässä suhteessa. Erilaisuus, yhteys ja yhteistyö – NLP vuorovaikutuskirja. Mielikirjat. Helsinki: Ai ai.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena
- Tynjälä, P.(toim.) 1991. Kasvatuksen ja koulutuksen tutkimusrekisteri 1989–90: varhaiskasvatus, perusasteen koulutus, keskiasteen koulutus, aikuiskoulutus ja yleistutkimukset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja C, Tiedotteita 24
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus, 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus, 20 (4), 293–305.
- Töttö, P. 1997. Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja 41.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu: laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 6/2001. Osaamisen johtaminen. Kehittämishankkeen loppuraportti. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Professionaalisuus — omissa vai muiden käsissä? Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 124–143.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74.
- Varila, J. 2004. Tunteet aikuiskasvatustieteen tutkimuskohteeksi. Aikuiskasvatus, 24 (2), 92–101.

- Varila, J. & Lehtosaari, K. 2001. Työnilo – Ahkeruudella ansaittua, sattuman synnyttämää vai oppivan organisaation vaatimaa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 80.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Venninen, T. 2002. Palaute – ammatillisen kasvun kompassi? Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Venninen, T. 2004. Tunteet työyhteisössä. Herne patjan alla vai leskenlehti tien pientareella? Aikuiskasvatus 24 (2), 118–127.
- Venninen, T. 2005a. Kollegiaalinen palaute tukee ammatillista kehittymistä. Aikuiskasvatus, 25 (4), 288–296.
- Venninen, T. 2005b. Varhaiskasvattajan ammatillinen tietoisuus ja sen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Teoksessa Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes 3. Tallinn: Tallinn Ulikooli kirjastus, 194–212.
- Venninen, T. & Nivarpää-Ampuja, H. (toim.) 2001. Perttu muutoksessa: päiväkodin kehitystarina. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Verklan, M.T. 2007. Johari Window: A Model for Communicating to Each Other. Journal of Perinatal & Neonatal Nursing 21(2), 173–174.
- Vesterinen, M.-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 196.
- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityspedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 291–303.
- Viitala, R. 2003. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita.
- Webb, M. 1980 / 2003. A definitive critique of experiential learning theory. Case Western Reserve University. Weatherhead School of Management. Division of Graduate Studies. Department of organizational Behavior. Tulostettu 1.10.2006. Saatavissa: <URL: <http://cc.ysu.edu/~mnwebb>>
- Wells, G. & Claxton, G. (toim.) 2002. Learning for Life in the 21st Century. Sociocultural Perspectives on the Future of Education. USA: Blackwell Publishers.
- Wolff, S. B., Druskat, V. U., Koman, E. S. & Messer, T. E. 2006. The Link Between Group Emotional Competence and Group Effectiveness. Teoksessa V. U. Druskat, F. Sala & G. Mount. Linking Emotional Intelligence and Performance at Work. Current Research Evidence with Individuals and Groups. New Jersey: Mahwah, 223–241.

- Woods, P. 1992. Symbolic Interactionism: Theory and Method. Teoksessa M. LeCompte & K. Preissle (toim.) The handbook of qualitative research in Education. San Diego CA: Academic, 337–404.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: the development of higher psychological process. Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. 1934 / 1987. Thinking and speech. Kääntäjä N. Minick. Teoksessa R. W. Rieber and A. S. Carton (toim.) The collected works of L. S.
- Vygotsky, Vol.1: Problems of general psychology. New York: Plenum, 39–285.
- Ylikoski, M. 1993. Työyhteisö muutosmurroksessa. Ihmisyys muutoksen kohtaamisessa ja johtamisessa. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Yalom, I. D. 1970 / 1985 The Theory and Practice of Group Psychotherapy. 3. painos. New York: Basic Books.
- Åhman, H. 2003. Oman mielen johtaminen – näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa. Espoo:Teknillinen korkeakoulu. Dissertation series / Helsinki University of Technology, Industrial management and organisational psychology 12.



## **Liite 1.** Palautteen kehittämishankkeen visio

*Tiedämme, että meidän jokaisen velvollisuus on kehittää omaa ammattitaitoamme. Jotta voisimme tässä onnistua, on meidän saatava selville ne asiat, jotka vaativat kehittymistä. Siinä voimme auttaa toinen toistamme tarkastelemalla yhdessä työskentelyämme ja jakamalla siitä palautetta.*

*Jotta kehittyisimme tässä tehtävässä, on meidän haluttava ja uskallettava luottaa toinen toisiimme, kannustettava toisiamme ja ymmärrettävä, että jokainen antaa palautetta omalla tyylillään ja haluaa vastaanottaa sitä myös itselleen sopivalla tavalla.*

*Näin luomme avoimen ja turvallisen ilmapiirin, jossa uskallamme harjoitella yhdessä sovittujen sopimusten mukaan. Irrottaudumme tietoisesti epäsuorasta palautteesta, sillä tavoitteenamme on auttaa toinen toistamme.*

*Kun jaksamme sitkeästi yrittää aluksi teennäiseltäkin tuntuvia asioita, totumme uuteen työtapaamme ja osaamme arvostaa itseämme uusien tietoisuutemme tulevien taitojen pohjalta.*

## Liite 2. Työntekijöille jaettu ohjeistus palautteen antamisesta

### Palautteenannon muistisääntö

Minä- muoto  
 Aika ja ajoitus  
 Tavoitteet ja ”tuomarin roolista pois”  
 Konkreettisuus  
 Antajan oma tunnetila  
 Luottamus  
 Lue kumppania  
 Autettavissa ja auttaen

**Minä-muoto.** *On tärkeää, että palautteen antaja ottaa henkilökohtaisen vastuun palautteesta ja käyttää ”minä” eikä ”me” -muotoa.*

**Aika ja ajoitus.** Palautteen onnistunut vastaanottaminen riippuu osaltaan suorituksen ja siitä saadun palautteen välisestä ajasta, sillä vastaanottajan on voitava yhdistää se omaan suoritukseensa. Palaute on annettava sopivassa tilanteessa, jolloin ei ole muita häiritseviä tekijöitä.

**Tavoitteet ja ”tuomarin roolista pois”.** Annettaessa palautetta on tärkeää tietää ne tavoitteet, joihin vastaanottaja toiminnallaan pyrkii. Palautteenantaja voi kertoa millaisia tuntemuksia toiminta hänessä herätti ja mihin asioihin hän kiinnitti huomiota, mutta hän ei voi sanoa toiminnan olevan määrätynlaista – hän ei voi toimia tuomarina.

**Konkreettisuus.** On kritisoitava täsmällisesti, konkreettisesti sekä niin, ettei loukkaa kenenkään henkilökohtaisia ominaisuuksia. Hyökkäävän ja välinpitämättömän palautteen sijasta tulee kertoa tarkasti, mikä meni hyvin, missä on varaa parantaa ja miten viat kannattaisi korjata toimiviin puoliin kajoamatta.

**Antajan oma tunnetila.** Palautteen antajan tulisi pysytellä palautteenantotilanteessa tyynenä, rauhallisena ja kärsivällisenä omista tunnetiloistaan huolimatta. Vahvojen ja ylivoimaisten tunteiden valtaan joutuminen estää sujuvan kanssakäymisen eikä vastapuolen tunteita voi tulkita, jos ei kykene hillitsemään omia tunteitaan.

**Luottamus.** Palautteen saajan kannalta tärkeä kysymys on, miten hän voi olla varma, että se mitä palautteen antaja haluaa kertoa hänestä, on totta. Palautteen antajan ja saajan on luotettava lujasti toisiinsa. Puolustusasemista on irrottauduttava. Sekä palautteen antajalla että sen vastaanottajalla tulee olla rakentavat motiivit.

**Lue kumppania.** Palautteen antajan tulisi kyetä keskittämään huomionsa keskustelukumppaniinsa. Sen avulla hän voi kerätä sanattomastakin palautteesta tärkeitä tietoja ja ohjata tilannetta oikeaan suuntaan. Taito tulkita kumppaneistamme välittyviä vihjeitä perustuu itsetuntemukseen ja itsekuriin, joka tulee esiin esimerkiksi omien tunteiden ruumiillisten merkkien havaitsemisena. Intuitiivinen kuuntelija seuloa viestistä myös sellaista, mitä hän ei näe eikä kuule.

**Autettavissa ja auttaen.** Kritiikin tulee kohdistua asioihin, jotka toinen voi korjata, jos vain haluaa. Palautteen antajan on oltava valmis auttamaan vastapuolta esim. keskustelemalla asiasta uudelleen ja etsimällä uusia vaihtoehtoisia toimintatapoja, jos tarve vaatii.

**Liite 3.** Työntekijöiden kommenttien pohjalta laadittu ohjeistus palautteen vastaanottamisesta

### **Palautteen vastaanoton muistisääntö**

**Kuuntelu**  
**Aktiivisuus**  
**Suoruus**  
**Virheiden salliminen**  
**Uudestaan**  
**Uskallus muuttaa tarvittaessa toimintaansa**  
**Nollaaminen**

**Kuuntelu.** Empaattisen kuuntelun avulla on hyvä pyrkiä asettautumaan palautteenantajan tilanteeseen ja yrittää selvittää, mitä hän tarkoittaa. Katsekontakti, eleet ja ilmeet viestivät paljon.

**Aktiivisuus.** Lisäkysymysten avulla kannattaa pyrkiä selvittämään asia itselle mahdollisimman tarkasti. Rehellisyys oman toiminnan suhteen on tärkeää, vaikka se kirpaisisikin. Puolustelu on turhaa. Kannattaa pyytää aikalisä, jos kokee tarvitsevänsä aikaa rauhoittumiselle tai miettimiselle. Jos tilanne riistäytyy käsistä, kannattaa tilanne keskeyttää ja sopia uusi keskustelu-aika.

**Suoruus.** Vastapuolelle on hyvä kertoa avoimesti omin sanoin, miten on ymmärtänyt vastaanottamansa palautteen. Samalla kannattaa antaa myös palautetta saamastaan palautteesta. Näin vastapuoli voi pyrkiä sen avulla kehittymään taidoissaan.

**Virheiden salliminen.** Jokaisen on hyvä muistaa, että niin palautteen antaja kuin vastaanottaja tulee tekemään virheitä ja että ainoastaan harjoittelemalla niistä pääsee eroon.

**Uudestaan.** Asiaan kannattaa palata uudestaan - niin monta kertaa, että se varmasti selviää eikä mitään jää ”hampaankoloon”

**Uskallus** muuttaa tarvittaessa toimintaansa. Kasvojen menetystä ei auta pelätä, vaan pyytää vastapuolelta apua asian kehittämisessä.

**Nollaaminen.** Palautetilanteen jälkeen tilanne on hyvä ”nollata” ja lähteä rohkeasti pyrkimään parempaan. Arvokasta on, jos vastapuoli halusi olla rehellinen. Se kannattaa myös näyttää hänelle. Myös sille on hyvä antaa arvo, jos pystyy ottamaan tilanteen ammatillisena kehittymismahdollisuutena. Vastapuoli seuraa tilannetta – siksi on hyvä

näyttää tälle, että hänen kannatti puhua asiasta suoraan. Muussa tapauksessa tämä saattoi olla viimeinen rehellinen palaute, jonka hän antoi.

#### **Liite 4.** Kuukausittaisen palautteenannon arviointiohje ja arviointikaavake

**5**

- jakaa kaikille monipuolista ammatillista palautetta (kuukauden aikana jokaiselle erilaisista asioista)
- on sisäistänyt hyvän palautteenantotavan
- palautteen vastaanottajana aktiivinen, kyselee lisää ja pyytää tarkennuksia, palaa asiaan tarvittaessa.
- korjaa toimintaansa palautteen suuntaisesti ja pyytää lisäpalautetta
- auttaa ja rohkaisee muita jakamaan palautetta ja tarkastelemaan onnistumisiaan siinä
- antaa palautetta myös työtovereiden tavasta antaa ja vastaanottaa palautetta
- palautteen vastaanottajana aktiivinen ja korjaa tarvittaessa toimintaansa

**4**

- jakaa monille positiivista ammatillista palautetta sekä rohkenee myös joskus antamaan korjaavaa palautetta
- on sisäistänyt hyvän palautteenantotavan
- ei lannistu epäonnistumisista, vaan uskaltautuu tarkastelemaan, missä meni vikaan ja yrittämään uudelleen
- palautteen vastaanottajana aktiivinen ja korjaa tarvittaessa toimintaansa
- antaa pyydettyä palautetta myös työntekijän tavasta antaa ja ottaa vastaan palautetta

**3**

- jakaa jonkin verran joillekin ammatillista palautetta, ei kuitenkaan korjaavaa, eikä toimi ohjeiden mukaan
- palaa asiaan tarvittaessa arvioimaan palautteenantotilannetta
- toimii aktiivisesti ja osittain ohjeiden mukaan
- ottaa vastaan palautetta aktiivisesti,

**2**

- jakaa satunnaisesti epämääräistä palautetta
- vastaanottaa palautetta tilanteesta ja mielentilasta riippuen eikä muuta toimintaansa sen mukaan
- toisinaan arvostelee sivussa muita työntekijöitä

**1**

- ei jaa itsenäisesti palautetta eikä ole harjoituksissa motivoitunut asiaan
- ei reagoi annettuun palautteeseen tai kokee sen hyökkäyksenä itseään kohtaan
- arvostelee toisten työskentelyä ”sivussa”

**KUUKAUSITTAINEN PALAUTE**

**Saaja :**

Antaja:

Arvio kuukauden aikana tapahtuneesta palautteen jakamisesta ja kyvystä ottaa vastaan palautetta \_\_\_\_\_

Perustelut

---

---

---

---

---

---

---

---

## Liite 5. Teemahaastattelun aihealueet

- Millaiset ovat johtajan ja henkilökunnan suhteet ja onko niissä tapahtunut muutosta?
- Tuoko palautteenannon painottaminen toiveita johtajaa kohtaan?
- Esiintyykö työyhteisössä auktoriteettieroja eri henkilökuntaryhmien välillä?
- Missä määrin työntekijät keskustelevat keskenään toistensa vahvuuksista ja heikkouksista? Oletko tuonut (tai nähnyt muiden tuovan) esiin omia vaikeuksia jonkin asian hoitamisessa?
- Millaisia henkilökohtaisia tarpeita työ voi sinulla tyydyttää?
- Miten ennakkokäsityksesi jostain henkilöstä ohjaavat sitä, miten annat hänelle palautetta?
- Mikä merkitys mielestäsi palautteen annossa on antajan kielellisillä taidoilla? Entä muilla kyvyillä?
- Estääkö auktoriteetin pelko sinua antamasta rehellistä palautetta? Luuletko, että se on estänyt jotain muuta henkilöä antamasta sinulle rehellistä palautetta?
- Millainen osuus suullisessa palautetilanteessa on mielestäsi sanattomalla viestinnällä?
- Missä määrin annat / saat palautetta pelkästään sanattomasti?
- Muutatko palautetta / palautteenantotyyliäsi sen mukaan, millä ammatillisella tasolla vastaanottaja on työssään tai millainen hän on luonteeltaan?
- Millaisia vuorovaikutuskatkoja (tilanne on jostain syystä lukkiutunut tai ette ole ymmärtäneet toisianne) olet kokenut palautetilanteissa? Mistä luulet sen johtuneen?
- Oletko huomannut itselläsi tai vastapuolellasi puolustavien tunteiden esiintymistä palautteen johdosta?
- Vaikuttaako, ja jos niin miten, oma henkinen tilasi palautetilanteessa?
- Oletko oppinut jotain uutta itsestäsi palautteen lisäämisen kautta?
- Onko palaute vaikuttanut tietoisuuteesi omasta ammatillisesta osaamisestasi tai mahdollisesti jopa kehittänyt sitä?
- Mitkä ovat vaikeimpia asioita, joita on pitänyt voittaa harjoiteltaessa palautteen antoa?
- Mitkä ovat suurimpia hyötyjä, joita palautteen lisäämisellä on saatu aikaan?
- Onko palautteenanto tuonut mukanaan negatiivisia asioita työyhteisöösi?
- Mitä vielä on opittava ja mihin paneuduttava?
- Mikä on tämänhetkinen käsitys palautteen tehtävästä / tarkoituksesta?
- Oletko kokenut palautteen siirtovaikutusta työn ulkopuolelle?



**Liite 6.** Esimerkki analyysin etenemisestä alkuperäisistä maininnoista lähtien kohti kolmea erilaista palautetta. Huom! Alkuperäisissä otteissa on päällekkäisyyttä moneen eri pelkistettyyn mainintaan. Selvyyden vuoksi kukin alkuperäinen maininta on kuvattu ainoastaan esimerkkinä yhdelle pelkistetylle kuvaukselle.

| Pelkistetty kuvaus   | Alaluokka                    | Yläluokka                        | Päätuokka                           |
|--|------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| <p>Palautteen anto OF:n kanssa. Hämmästyttävää miten samanlaiset ajatukset meillä oli kummallakin itsessä, toisesta ja #:n palautteesta. Oli mukava saada totuudenmukaista ja rehellistä palautetta runsaasti esimerkkinä kera (tunnistin itse esimerkit). Sam itsekkin annettua OF:lle omasta mielestäni rehellistä palautetta, ansaittua ja myös rakentavaa. Kaikkiin rento meininki ja energiaa lisäävä vaikutus koko palautteella. (CAF:n päiväkirja 27.10.2003)</p>   | Konkreettisuus<br>→          | Toisen tilanteeseen paneutuminen | Päätuokka<br>Kehittymään<br>Pyrkivä |
| <p>Olet kehittyneet vallavasti palautteen antajana. Amat palautetta selkeästi ja asiati on tarkasti mietitty. Korjauva palautteesi on suoranaista, mutta ei hyökkäävää. Osaat hillitä itseäsi hyvin palautetta antaessasi. (NE – AF huhtikuu 2003, arvosana 4)</p>   | Hilliten itsensä             |                                  |                                     |
| <p>Palautteen ei ole ainoastaan tammikuulta vaan myös pidemmältä ajalta!! NE on antanut koko syksyn rakentavaa palautetta (jo ennen projektia) sekä positiivista etiä negat. Hän kuuntelee ja on "aidosti" kiinnostunut hänelle palautetta annettaessa. Hän pautuu erilaisiin epakohtisiin... nostaa kissan pöydälle antamalla palautetta. (EEG – NE tammikuu 2003, arvosana 4)</p>  | Olemaisesta tarttuminen      |                                  |                                     |
| <p>Olen antanut GCI:lle positiivista palautetta ja saanut kevennettä korjaavaa palautetta, jonka olen pystynyt ottamaan ihan ok vastaan. Muutenkin olen ollut avoin positiiviselle palautteelle, mutta pitkä minuis itselleni etten ole uskaltanut antamaan korjaavaa palautetta erälle henkilölle vaikka aihetta olisi. (LJ – LJ joulukuu 2003, arvosana 3)</p>   | Kevennäen tarvittaessa       |                                  | Yksittäisyys<br>→                   |
| <p>Jaan muutakin kuin posit. palautetta yli osastojon. OF:lle edelleen "ohjaavaa" palautetta mutta myös hänen tavoitteestaan ja toiminnastaan. Koitan kovasti miettiä, miten annan kenellekin palautteen, luen ilmeitä. (CAF – CAF lokakuu 2003, arvosana 3,5)</p>   | Vastapuolen havainnointi     |                                  |                                     |
| <p>Rakentavan palautteen antajana olet taitava antamaan, sen niin että se tuntuu lähes positiiviselta. (Kehitykseks. Tavoitteissa minulla oli small talk taitojen parantaminen vanhempien kanssa) Tuntuu hyvältä vaikka oli samaa mieltä että varaturinseutteni rajoittaa mitä, siinä etiä hyväksyt sen etiä se on osa luomistani. Piire, jonka oli myös huomannut. Olimme yhtä mieltä siitä keh.tarpeena eli vaikka itse olet hyvä siinä et olet (vaadi.) kaikkien olevan vaan annat vain tukea kehitykseen. Toki olen saanut myös positiivista palautettakin, joka on antanut varmuutta työlleni. Rakentavana palautteen ässä mainoisin että kun heität yllätyä kysymyksiä, niin vaikka kiireinen oletkin, niin ammatin aikana miettiä vastausta ja kuuntelet sen. (Kysyt enkö viihdy ryhmässäni, emmekö tule FG:n</p> | Toisen hyväksyminen yksilönä |                                  |                                     |

|  |   |   |                                      |
|--|---|---|--------------------------------------|
| <p>kanssa toimeen, kysymyksiä joihin haluan miettiä vastaustani ja itse koen tällä hetkellä että meillä tiimissä menee vapautuneemmin ja paremmin. Ailamme vasta tuuletusten jälkeen tuntemaan / oppimaan toisiaamme, joten haluan tässä tilaisista, että kuuntelethan myös tuntemukset voivat muuttua. (UG - # helmikuu 2004, arvosana 4,5)</p> <p>Kuluneen kuukauden aikana olen saanut sinulta palautetta vähemmän kuin ennen. Sinä lienee syynä kuitenkin minun muuttunut elämäntilanteeni. Palautetta saadessa palaat asiaan ja tarvittaessa korjaat toimintaasi. Annat positiivista ja korjaavaa palautetta sopivassa suhteessa. (NE – FEG tammi-kuu 2003, arvosana 2,75)</p> <p>Palautetta NE:lle tavaroiden ”jättämisestä väärille paikoille”. Sanoin, että minua häiritsee kun en voi vetää aamupäivä kunnolla kun vasarat ja naulat ja systeemit on tukki- / apupyydillä. NE otti palautteen hyvin vastaan. (FEG:n päiväkirja 24.3.2003)</p> <p>Tämä on ollut aika hiijausni kuukausi meillä molemmilla. Olen saanut jonkin verran rakentavaa ja positiivista palautetta ja itse antanut rakentavaa ja leiseillä tasolla ja positiivista Kitoos avusta -ilmalla. Meillä on kuitenkin ollut hyviä keskusteluita palautteista ja sen anosta todella paljon, ja olen niistä saanut paljon apua ja neuvoja. Mielestäni annat rakentavan palautteen asiallisesti heti ja mitä olen kuullut niin kaikille samalla lailla, samoin jaat kaikille positiivista palautetta yhtä hyvin. Otat myös palautteet hyvin vastaan ja nykyään myös positiivisen ilman kakisteluja ”et emhän mä mitään”. Molempien pitää ”zempata” lisää oikeaa palautteen antoa ja jatketaan hyviä keskusteluita. (AAG – VA maaliskuun 2003, arvosana 3)</p> <p>Itsekseni mieltä, kun lapsia puin että olen mielestäni itse onnistunut (tähän mennessä) välisessäni tavoitteessani. Olen iloinen kun valitsin juuri tämän, koska koen sen tärkeänä (JBH:n päiväkirja 8.9.2003)</p> <p>Noston hattua että jaksaa antaa niin monelle monimaisista asioista palautetta jopa korjaavaa. Ja jaksaa kuunnella itselle annettua palautteen, hyväksyy sen ei enää niin selittele. (CAF - # lokakuu 2003, arvosana 4)</p> <p>Olen saanut mukavasti positiivista palautetta ja myös rakentavaa, jonka osat antaa asiallisesti ja niin että se ”rohkaisee” ja aktivoi. Vastanoitot mielestäni hyvin palautteet ja myös palaat asiaan jos tilanne on niin vaatinut. (AE – EEG tammi-kuu, arvosana 3,25)</p> <p># antaa kannustavaa ja positiivista palautetta pienet ”hyviä” ”kiiva” sanat muhessa antavat tilanteesta positiivisen kuvan. # antaa myös korjaavaa palautetta tarvittaessa (OF - # marraskuu 2003, arvosana 4)</p> <p>Olen yrittänyt aktiivisesti jakaa palautetta. Harjoitellut myös korjaavan tai vaikeen palautteen antoa. Olen yrittänyt muistaa antaa palautetta arkisista pienistäkin asioista. (JBH</p> | <p>Sopivassa suhteessa pos. ja k. korj.</p> <p>Henkilökohta-isesti, suoraan</p> <p>Jokaiselle tiimin jäsenelle</p> <p>Tavoitteisiin suunnattua</p> <p>Monipuolisesti</p> <p>Rohkaisu, kannustus</p> | <p>Tasapuolisuus</p> <p>→</p> <p>Kannustaminen</p> <p>→</p> | <p>Oman itsen laittaminen likoon</p> |
|--|---|---|--------------------------------------|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>– JBH syyskuu 2003, arvosana 3,75)</p> <p>Antanut palautetta perustellusti, ajallaan. # antaa palautetta myös ideoilla; voi olla esim. jokin korvaava toimintatapa....ottaa palautteen mukavasti vastaan (QI - # tammikuu 2004, arvosana 4)</p> <p>Saimme palaverissamme sekä rakentavaa että positiivista palautetta. Minusta kaikki palaverissamme olivat hyviä, että vaikka olisimmekin eri mieltä asioista, toisten mielipiteet laajentavat näkemyksiä, eivät ole henkilön kohdistuvaa arvostelua. (=ei jälkipuineja). Arvostan läpääsheitä ehdotuksia, vinkejä. Kyseenalaistaa, et yrittä löytää olevasti oikeassa, vaan hyväksyt meidän näkemyksemme, pistät meidät kuitenkin miettimään näkemystämme, sen oikeaa/vahvuutta/ heikkouksia. (UG - # joulukuu 2003, arvosana 4,75)</p> <p>Olen uskaltanut antaa rakentavaa palautetta eri ihmisille eri tilanteissa. Osannut keskeyttää jos asia menee sivuraiteille, osannut pitää tarvittaessa puoleni ja olen myös pyytänyt anteeksi kun olen toimint väärin. Pelottanut on ja paljon, mutta olen ollut itseini tyytyväinen että olen parantanut tavoitettani huomattavasi. (AAG – AAG marraskuu 2004, arvosana 4)</p> <p>Olen saanut sinulta aika lailla positiivista palautetta esim. Jaskan rauhoittaminen ja itsekin olen antanut jonkin verran molempia esim. sivouskomero. Miten otat rakentavan palautteen vastaan, on tosi hyvin mennyt sinulla eteenpäin. Kuuntelet, kerrot oman mielipiteesi rauhallisesti, otat vastaan korjausehdotukset muunnat toimintatapa ja palaat tarvittaessa asiaan. Tosi hyvä! Ja keskuicielel omaista toiminnastasi jossain tilanteessa ja minun toiminnastani ovat olleet hyviä ja toivon niiden jatkuvan. (AAG – AA maaliskuu 2003, arvosana 3,25)</p> <p>Annettiin #n kanssa palautetta puolin ja toisin työstä ja työskentelytavoista. Toukokuussa ei paljoa palautetta annettu. Tuntuu että kun määrätin se yksi aihe ja henkilö mistä /joka palautetta saa, ei muuhun enää niin kiinnitetty huomiota. Eli se ei vielä tule luonnollisesti. Vaikka jo vähän maalis-huhtikuussa luulin, että iselämäni palaute tulee jo aika luonnollisesti, mutta toukokuun kirjeessä en kyllä itsekkään suuremmin palautetta jaelut. Yritin kyllä että normaalisti palaute jatkuisi mutta se vielä on työn alla näköjään. (JBH:n päiväkirja 5.5.2003)</p> <p>Annat palautetta minä-muodossa. Esität asiasi selkeästi. Aikaisemmin olet ollut muita rohkeampi korjamaan palautteen antaja. Nyt kuitenkin sitä kuulee entistä vähemmän. Osaat ajoittaa palautteenantosi hyvin.(NE – FEG helmikuu 2003, arvosana 2,75)</p> <p>Palautteen anto huomattavasti parantunut! Palautteen saatuaan muuttaa toimintaansa. <u>Jakaa</u></p> | <p>Positiiviset kommentit</p> <p>Pienistäkin asioista</p> <p>Ehdonusten antaminen, omat näkemykset</p> <p>Kriittisesti, kyseenalaistaen</p> <p>Asian keskeyttäminen, jos tarpeellista</p> <p>Asiaan palaaminen</p> <p>Ajotus</p> | <p>Rohkeus</p> <p>Stikeys</p> <p>Asiaan paneutuminen</p> |  |
|--|--|--|--|

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>satumaisesti, vaikea antaa negat. palautetta. 'Kuuntelee!' (EEG – ÄE tammikuu 2003, arvosana 2,25)</p> <p>Rakentavaa palautetta en ole saanut. Yhden juorun (en ollut paikalla) kehvikeskustelusta on tullut korvini. Olikohan se rakentavaa palautetta ilman asianomaista? Harrastan tällaista viisikkyttä. Itse olen tsempannut jakamalla palautetta runsaammin ympäröiville, jotka on saanut myönteisen vastaanoton. En anna palautetta vain ohimennen; olen ollut kovin analyyttinen ja harkitseva. Olen tehnyt myös selväksi miksi se mielestäni "meni hyvin". Vavuu -koulutuksesta saan paljon ammatillista palautetta, (varhaisen vuorovaihtuksen tukeminen). Liisa Lahtikaiseta saan paljon posit. palautetta. (IDJ – IDJ helmikuu 2004, arvosana 4,5)</p> <p>Korjaava palaute on hyvä saada aina välillä. Se antaa ajattelemisen aihetta ja lisää mielellään omaa toimintaa. Kiva tyyli antaa palautetta. (OF – CAF huhtikuu 2004, arvosana 4)</p> <p>Pidän #:n tyylistä antaa palautetta. Se on lempeä. Ilmeei ja eleet täydentävät palautetta. Toisaalta # uskaltaa myös olla kova. Jakaa palautetta tasapuolisesti kaikille. (OF - # maaliskuu 2004, arvosana 4)</p> <p>Innokas positiivisen palautteen antaja. Ei ohjeiden mukaista tai niin ammatillista. Palautteen annosta toisille vähän kokemusta - ammatillisesti kahden kesken mieluiten. (FEG – EEG tammikuu 2003, arvosana 2,5)</p> <p>Annan päivittäin palautetta. Mietin usein miten. Harkitsen. Olan helpommin palautetta kuin ennen. Mietin, miten voin korjata asian. (# - # tammikuu 2004, arvosana 4)</p> <p>FEG on "keskitynyt" antamaan lähimmät positiivista palautetta toukokuun aikana. Palaute on tullut "luontevasti" eli hän on sisäistänyt palauteantolavaa. (NE – FEG toukokuu 2003, 3,25)</p> <p>XD: on varmasti antanut minulle palautetta mutta en ole ottanut niitä palautteena! Vaan palaute tulee "jokapäiväisen työn" ohella (ZD – XD tammikuu 2003, arvosana 2,25)</p> | <p>Säännöllisyys</p> <p>Analyyttisyys</p> <p>Ajatuksia herättävä</p> <p>Ilmeet tukevat puhetta</p> <p>Ohjeitten noudattaminen</p> <p>Harkitusuus</p> <p>Luonnollisesti</p> <p>Osana arkea</p> |  |  |
|--|---|--|--|

| Mukaauttaminen | Pintapuolinen asiaan paneutuminen | Omien mielipiteiden ilmaiseminen | Toteavien kommenttien antaminen                                |  |
|----------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|--|
|                |                                   | Vastuun pakeneminen<br>↓         | Kiertokautta<br><br>Heittoina, ohimennen<br><br>Rivien välisiä | En ole paljoakaan antanut palautetta, enkä saanut. Toisaalta ei ole ollut oikein mitään annettavaakaan palautetta. Itse antamani palaute on ollut lähinnä "Hyvä kun muistit!"-palautetta. Ei siis kovin rakentavaa. Ip-toiminta palaute oli ainoa antamani lärkeä palaute. (XD – XD huhtikuu 2003, arvosana 2,25)<br><br>Aika vähän #a näkee jotain palautteen antaminen on jäänyt aika vähäiseksi, samoin saaminen, tosin palautetta tulee joskus IDE:n kautta. Kehityskeskusteluissa tuli palautetta puolin ja toisin. (HDJ - # syyskuu 2003, arvosana 3)<br><br>Omaile timilleni olen antanut positiivista että rakentavaa palautetta. Vastaanottaminen ei kulje ohjeiden mukaan. Ehkä palaute on ollut ohimenninen sanottua. #:n palauteen olen ehtinyt "kunnolla" vastaanottaa. Palauteelle on varattu aika. (IDJ – IDJ tammikuu 2003, arvosana 2,5)<br><br>Olen kuullut "satunnaisia" palautetta muille en itselle. Toivon suoraan palautetta itselleni (esim. työsuoro) enkä halua lukea "rivien välisiä". VA, rehellinen oman palautteen antamisesta, ei omasta mielestään anna paljon. (CAF – VA helmikuu 2003, arvosana 2)<br><br>Annat palautetta kaikille, postit + rakentavaa. Omalle kohdalleni toivoisin vielä suurempaa palaautteenantotapaa, sillä välillä on vaikea tietää edes saavansa palautetta. Muuten menee todella hyvin! (AE – FEG maaliskuu 2003, arvosana 4,25)<br><br>Olen antanut jonkin verran palautetta, sekä positiivista että rakentavaa. Palauteen antovassani on vielä paljon parantamisen varaa ja sitä pitäisi minun antaa enemmän ja rakentavaa palautetta rohkeammin. Rakentavaa palautetta annan vielä yleisellä tasolla enemmän esim. "Muistetaan kaikki tarkistaa se battu Lisältä tulos muemessä". Kun että antaisin suoraan henkilökohtaisia palautetta. Olen saanut paljon positiivista palautetta, jonkin verran rakentavaa ja vähän "rivien välisiä" palautetta. Positiivinen palaute nostuttaa vieläkin, en tiedä mitä sanoa, yritän vähätelä. Rakentava palaute saattaa lamauttaa etenkin jos se tulee kesken työn kireiden ja "rivien välisiä" saatu palaute on vaikeaa. Koska siihen ai voi puuttua. Plussan annoin itselleni, koska olen kurtekin uskaltanut yrittää antaa rakentavaa palautetta. (AAG – AAG tammikuu 2003, arvosana 2,25) |
|                |                                   |                                  | Litan hienovaraisesti<br><br>Yleisellä tasolla, muistuttelu    | Palauteen vastaanotto: riippuen ihmisestä olen joko lyökkäävä (puolustelen) tai kuuntelel rauhallisesti. Ei kuitenkaan epämielisiä palautetta, eikä ripu mielenlilasta. Ammatillisista palautetta olen antanut AA:lle (järjestetyt tilaisuudet kalenteroitu, arviointi) mutta en muuten antanut palautetta. VA: lile tulee annettua palautetta   |

|  |  |  |                                   |
|--|--|--|-----------------------------------|
| <p>enemmänkin "neuvoman" merkeissä. AAG:ille eniten (ehkä siksi, kun AAG on sanonut sen olevan vaikeaa, tuttu kanssa helpo harjoitella) esim. taideprojekti! #:lle olen antanut ammattilista palautetta kahden kesken, mutta en vielä ole kovin kyykyks vastaanottamaan palautetta, suhtautuminen vaikeaa. (CAF – CAF tammikuu 2003; arvossana 2.5)</p> <p>Olen antanut positiivista palautetta enemmän kuin rakentavaa, antanut muillekin kuin vain itselleni. Saanut molempia paljon takaisin myös muiltakin kun teiltä. #:lle palautetta tuli annettua todella vähän, sitä on ruvettava toisissaan lisäämään. Rakentavaa on vaikea ottaa vieläkin vastaan / antaa toisille. Etenkin jos se tulee "isona pällöng" ja monia kertaakaan. Olen monesti tuntenut oloni uhatuksi ja itseni huonoksi, todella huonoksi. Puolustusrefleksi on tullut usein päälle. Positiivinen palaute tuntuu hyvältä riippuen kuitenkin myös siitä, kuka, miten ja missä se annetaan. Olen todella alussa vasta, paljon on edessä. (AAG – AAG helmikuu 2003, arvossana 2.5)</p> <p>Mielistääni olen saanut ÖC:itä melko vähän palautetta työstäni, joiakin kertoja kuitenkin. Palaute on ollut melko spontaania eikä ninkään ohjeiden mukaan annettua. (MC-ÖC helmi 2003, arvossana 2,00)</p> <p>Sanaallinen palaute on jäänyt sille tasolle että olen tyytyväinen ylimääräisten työtehtävien suorittamiseen annettua ja järjestettyä ajasta. Tiimityöskentely sujuu hyvin. (MCH – ÖC helmikuu 2003, arvossana 3)</p> <p>Napakkaa puuttunutta korjausta tarvitseviin asioihin ja asianosaisille palaute. Itse olen saanut hyvin tehdystä työstä palautetta (palaute tullut muualtakin kuin #:lta). Itse en ole "ehinyt" antaa #:lle palautetta. Kannustavasti "koskettanut" ohimennessä. (CAF - # tammikuu 2004, arvossana 3.5)</p> <p>On antanut palautetta jonkin verran. (Toisille ehkä enemmän). HDJ:lla on niin huonovarainen tapa antaa palautetta, että joskus jäin miettimään olko joku "kommentti" tarkoitettu palautteeksi vai ei?!(RJ – HDJ syyskuu 2003, arvossana 2.5)</p> <p>GCI ottaa rehdisti palautteen vastaan ja myös itse antanut positiivista palautetta myötäelämällä! (LDJ – GCJ jouluku 2003, arvossana 3</p> | <p>Hyökkäävästi</p> <p>Liian paljon kerrallaan</p> <p>Spontaanisti</p> <p>Vaikeiva palaute</p> <p>Kannan tukeminen</p> <p>Koskettaen, silmäpelillä</p> <p>Hienovaraisesti</p> <p>Myötäelän</p> <p>Palautteesta pidättäytyminen</p> | <p>Myötäeläminen vastapuolen kanssa</p> <p>→</p> <p>Passiivinen vastarinta</p> | <p><b>Sivusta seuraaminen</b></p> |
|--|--|--|-----------------------------------|



### Liite 8. Osan tutkimusjaksoa mukana olleiden henkilöiden muilta työntekijöiltä saamat palautteet

| Koodi | ta 03 | he 03 | ma 03 | hu 03 | to 03 | sy 03 | lo 03 | ma 03 | jo 03 | ta 04 | he 04 | ma 04 | hu 04 | to 04 |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| VA    |       | 3,25  | 3     | 3     | 2     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| VA    | 2     | 3     | 3     | 2,5   | 2,5   |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| VA    | 3,25  | 2     | 3,25  | 2     | 1     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| VA    | 3,25  |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| AA    | 2,75  | 1,75  | 2,5   | 2     | 1     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| AA    |       | 3     | 2,5   | 2     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| AA    | 1,5   | 2,75  | 3,25  | 3     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| AA    | 3,25  |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| YB    | 2     | 2     | 2     | 2,5   | 2     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| YB    | 2     | 2     | 2     | 3     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| OC    | 3     | 2     |       | 3     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| OC    | 3     | 3     | 2,75  | 3     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| OC    |       |       | 3     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| ZD    | 1     | 2     | 1,75  | 1,75  |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| ZD    | 2,5   | 2,5   |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| NE    | 4     | 3,5   | 4,25  | 4     | 2,75  |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| NE    | 3,5   | 3,25  | 4     | 3,25  | 3,25  |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| NE    | 3     | 3,25  | 3,5   | 3     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| ÄE    | 2,25  | 2,75  | 3,25  | 4     | 3,25  |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| ÄE    | 2,5   | 2     | 3,25  | 4     | 3,5   |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| ÄE    | 1,75  | 2,5   | 3,5   | 4     |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| OF    |       |       |       |       |       | 1,5   | 2     | 2,5   | 2,5   | 2,5   | 2,5   | 2,5   | 2,5   | 3     |
| UG    |       |       |       |       |       | 3,25  | 2,75  | 3,5   | 3,5   | 3,25  | 3,5   | 3,5   | 4     | 3,5   |
| UG    |       |       |       |       |       | 2,5   | 3,5   | 3,25  | 3     | 4,5   | 3,75  | 3,25  | 3     | 5     |
| UG    |       |       |       |       |       | 2,5   | 3,25  | 4     | 4     | 2,5   | 3,25  | 3,75  | 3     |       |
| UG    |       |       |       |       |       |       |       |       | 4,25  |       | 5     | 5     |       |       |
| SH    |       |       |       |       |       | 2,75  | 3     | 3     | 3     | 3,75  | 3,75  | 3,5   | 3,25  | 3,25  |
| SH    |       |       |       |       |       | 3     | 2,75  | 3     | 3     | 3,5   | 3,5   |       |       |       |
| SH    |       |       |       |       |       |       | 3     |       |       |       |       |       |       |       |
| QI    |       |       |       |       |       | 1,5   | 2,5   | 2,5   | 3,25  | 3,5   | 3,75  | 2,5   | 3,25  | 3     |
| QI    |       |       |       |       |       | 2     | 3     |       | 2,5   | 2,75  | 2,75  | 2,75  | 2,75  | 3     |
| QI    |       |       |       |       |       |       |       | 3     |       |       |       |       |       |       |
| PI    |       |       |       |       |       | 2,5   | 2,5   | 3     | 3,5   | 3     | 3     | 3,25  | 2,5   | 3,5   |
| PI    |       |       |       |       |       | 2     | 3     | 3     | 2,5   | 2,75  | 3,5   | 3,25  | 3,25  | 3     |
| PI    |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| TJ    |       |       |       |       |       | 2     | 1,75  | 3     | 2,5   | 2,5   | 2,5   | 3     |       |       |
| TJ    |       |       |       |       |       | 3     | 1,75  | 2     | 2     | 3,75  | 3,25  | 2,75  |       |       |
| TJ    |       |       |       |       |       | 2,75  | 2     | 2,25  | 3     |       |       |       |       |       |
| TJ    |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| RJ    |       |       |       |       |       | 3,5   | 1     | 3     | 1,5   |       |       |       |       |       |
| RJ    |       |       |       |       |       | 2     | 1     | 2     | 2,5   |       |       |       |       |       |
| RJ    |       |       |       |       |       | 1     |       | 1     |       |       |       |       |       |       |
| RJ    |       |       |       |       |       | 2,75  |       |       |       |       |       |       |       |       |
| Med   | 2,625 | 2,625 | 3     | 3     | 2,5   | 2,5   | 2,625 | 3     | 3     | 3,125 | 3,5   | 3,25  | 3     | 3,125 |
| Ka    | 2,583 | 2,583 | 2,985 | 2,941 | 2,361 | 2,382 | 2,422 | 2,75  | 2,906 | 3,188 | 3,385 | 3,25  | 3,056 | 3,406 |



**Liite 9.** Henkilökunnan käsitykset siitä, mihin oman ammatillisen osaamisen tiedostaminen pohjautuu (tutkimuksen alussa ja lopussa). Huom! Kysely suoritettu nimettömänä, koodit anonyymeja.

| Koodi | Yhteiskuntaan liittyvä osaaminen |   |   |   |   |   | Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen |   |   |   |   |   | Vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen |   |   |   |   |   | Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen |   |   |   |   |   |
|-------|----------------------------------|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|--------------------------------------|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|
|       | a                                | b | c | d | e | f | a                                      | b | c | d | e | f | a                                    | b | c | d | e | f | a  | b | c | d | e | f |
| N 15  |                                  |   |   |   |   |   |  |   |   |   |   |   |                                      |   |   |   |   |   |  |   |   |   |   |   |
| #     | 3                                |   | 1 |   | 2 |   | 2                                      | 1 |   |   |   |   | 3                                    | 1 | 2 |   |   |   | 3  | 1 | 3 |   |   | 2 |
| #     | 3                                |   |   | 1 |   |   | 2                                      | 2 | 1 |   |   |   | 3                                    | 1 | 3 |   |   |   | 2  | 2 |   | 3 |   | 1 |
| FRU   | 3                                | 1 |   |   | 2 |   | 2                                      | 3 | 1 |   |   |   | 3                                    |   |   | 2 |   |   | 1  | 3 |   | 1 |   | 2 |
| FRU   | 3                                | 2 |   |   | 1 |   | 2                                      | 3 | 1 |   |   |   | 2                                    | 3 |   |   |   |   | 2  | 3 | 1 |   |   |   |
| TMT   | 3                                | 2 |   |   | 1 |   | 3                                      | 2 |   | 1 |   |   | 3                                    | 2 | 1 |   |   |   | 3  | 2 |   |   |   | 1 |
| TMT   | 3                                | 2 |   |   | 1 |   | 3                                      | 2 |   | 1 |   |   | 1                                    | 3 | 2 | 1 |   |   | 3  | 1 | 2 |   |   |   |
| MTE   | 3                                | 1 | 2 |   |   |   | 3                                      | 2 |   |   |   |   | 1                                    | 2 | 3 | 1 |   |   | 3  |   | 1 |   |   | 2 |
| MTE   | 2                                | 3 | 1 |   |   |   | 3                                      | 2 | 1 |   |   |   | 2                                    | 3 |   |   |   |   | 1  | 3 | 1 | 2 |   |   |
| POT   | 2                                |   |   |   | 1 | 3 | 2                                      | 1 |   |   |   |   | 3                                    | 3 |   | 1 |   |   | 2  | 1 |   | 2 |   | 3 |
| POT   | 3                                | 2 |   |   | 1 |   | 2                                      | 1 |   |   |   |   | 3                                    | 3 | 1 |   |   |   | 2  | 2 | 1 |   |   | 3 |
| H2O   | 2                                |   |   |   | 3 | 2 | 1                                      | 3 | 2 | 1 |   |   | 3                                    | 2 | 1 |   |   |   | 3  | 2 | 1 |   |   | 3 |
| H2O   | 2                                | 1 |   |   | 3 | 2 | 1                                      | 3 |   | 1 |   |   | 3                                    | 3 |   | 2 |   |   | 1  | 3 | 1 |   |   | 2 |
| SMT   | 3                                | 2 |   |   | 1 |   | 3                                      |   |   | 1 |   |   | 2                                    | 3 | 2 | 1 |   |   | 2  | 1 |   |   |   | 3 |
| SMT   | 3                                |   |   |   | 1 | 2 | 3                                      | 2 |   |   |   |   | 1                                    | 2 | 1 |   | 3 |   | 3  |   |   | 1 | 2 |   |
| AIH   | 3                                | 1 |   |   | 2 |   | 3                                      | 2 |   |   |   |   | 1                                    | 3 | 2 | 1 |   |   | 3  | 1 |   |   |   | 2 |
| AIH   | 2                                | 1 |   |   | 3 |   | 3                                      | 3 | 2 |   |   |   | 1                                    | 3 | 2 |   |   |   | 1  | 3 | 1 |   |   | 2 |
| SMH   | 2                                |   | 3 |   | 1 |   | 2                                      | 1 | 3 |   |   |   | 3                                    |   | 2 |   | 1 |   | 2  |   | 3 |   |   | 1 |
| SMH   | 1                                | 3 | 2 |   |   |   | 3                                      | 1 |   |   | 2 |   | 1                                    | 3 | 2 |   |   |   | 1  | 2 | 3 |   |   |   |
| CAT   | 3                                | 2 | 1 |   |   |   | 1                                      |   | 3 |   |   |   | 2                                    | 1 | 3 | 2 |   |   | 3  | 1 |   |   |   | 2 |
| CAT   | 1                                | 2 | 3 |   |   |   | 3                                      | 1 |   |   |   |   | 2                                    | 1 | 3 | 2 |   |   | 3  |   | 1 |   |   | 2 |
| TJN   | 3                                | 2 |   |   | 1 |   | 3                                      |   | 1 |   |   |   | 2                                    | 1 | 3 | 2 |   |   | 3  | 1 |   |   |   | 2 |
| TJN   | 3                                | 2 |   |   | 1 |   | 2                                      | 3 |   |   |   |   | 1                                    | 1 | 3 | 2 |   |   | 2  |   | 1 | 3 |   | 2 |
| AJK   | 2                                | 1 |   |   | 3 |   | 2                                      | 1 |   |   |   |   | 3                                    |   | 2 | 3 |   |   | 1  | 1 | 2 | 3 |   |   |
| AJK   | 2                                |   | 1 |   | 3 |   | 2                                      | 1 |   |   |   |   | 3                                    | 1 | 3 | 2 |   |   | 3  |   | 2 | 1 |   | 3 |
| KEM   | 3                                |   | 2 |   | 1 |   | 3                                      |   | 2 |   |   |   | 1                                    | 3 |   | 2 |   |   | 1  | 3 |   | 2 |   | 1 |
| KEM   | 3                                | 1 | 2 |   |   |   | 3                                      | 2 |   |   |   |   | 1                                    | 1 | 3 | 2 |   |   | 2  |   | 3 |   |   | 1 |
| ABC   | 3                                | 1 |   |   | 2 |   | 3                                      | 1 |   |   |   |   | 2                                    | 3 | 2 | 1 |   |   | 3  | 1 |   |   |   | 2 |
| ABC   | 3                                | 2 | 1 |   |   |   | 3                                      | 2 |   |   |   |   | 1                                    | 3 | 2 | 1 |   |   | 3  | 2 | 1 |   |   |   |
| LHM   | 3                                |   |   | 1 |   |   | 2                                      | 2 | 1 |   |   |   | 3                                    | 2 | 3 | 1 |   |   | 2  |   | 1 |   | 3 |   |
| LHM   | 2                                | 1 |   |   | 3 |   | 1                                      | 2 |   |   |   |   | 3                                    | 2 | 3 | 1 |   |   | 1  | 2 |   |   |   | 3 |
| JEH   | 2                                | 1 |   |   | 3 |   | 2                                      | 1 |   |   |   |   | 3                                    | 3 | 2 | 1 |   |   | 3  |   |   |   | 2 |   |
| JEH   | 1                                | 2 |   |   | 3 |   | 2                                      | 1 |   |   |   |   | 3                                    | 3 | 2 | 1 |   |   | 1  | 3 |   |   |   | 2 |

- Omat käytännön kokemukset
- Työtovereilta saatu palaute
- Esimiehen palaute
- Työn ulkopuolelta saatu palaute
- “Mutu” –tuntuma
- Opinnot, ammattikirjallisuus tms.

Väite merkitty ensimmäiselle sijalle tärkeysjärjestyksessä. Painoarvo 3

Väite merkitty toiselle sijalle tärkeysjärjestyksessä. Painoarvo 2

Väite merkitty kolmannelle sijalle tärkeysjärjestyksessä. Painoarvo 1

**Liite 10.** Alku- ja loppukysely

Koodi: \_\_\_\_\_

**KÄSITYKSENI TIETOISUUDESTANI AMMATILLISESTA OSAAMISESTANI**

Kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja niin, että ainoastaan henkilö itse voi saada sen selville. Anna siksi itsellesi koodiksi kolmen tikkukirjaimen sarja (esim RFS) ja merkitse se oikeaan ylänurkkaan. Merkitse koodi itsellesi muistiin, sillä tarvitet sitä tutkimusprojektin päättyessä suoritettavaan loppukyselyyn.

**Taustatietoja: Ikä****Ammatti****Valmistumisvuosi****Työskentelyvuosien määrä alalla****Lisäopinnot****1. Tiedän ammatillisen osaamiseni tason YHTEISKUNTAAN liittyvän osaamisen alueella:**

- 1) Ei käsitystä
- 2) Aavistan tietäväni
- 3) Uskon tietäväni
- 4) Hyvä käsitys
- 5) Erinomaisen selkeä käsitys

Anna itsellesi arvio osaamisestasi kyseisellä alueella käyttäen arvosteluasteikkoa 1 – 5. Jos katsot, ettet osaa lainkaan arvioida osaamistasi, merkitse 0.

Arvioni \_\_\_\_\_

Valitse seuraavista vaihtoehdoista 1-3 tärkeintä ja aseta ne tärkeysjärjestykseen niin, että tärkein saa luvun 1, toiseksi tärkein 2 ja kolmanneksi tärkein 3.

Käsitykseni osaamisestani perustuu:

- 1) Omiin käytännön kokemuksiini
- 2) Työtovereiltani saamaani palautteeseen
- 3) Esimieheltäni saamaani palautteeseen
- 4) Työn ulkopuolelta saamaani palautteeseen
- 5) Mutu-tuntumaan
- 6) Opintoihini, ammattikirjallisuuden lukemiseen tms.

**2. Tiedän ammatillisen osaamiseni tason VARHAISKASVATUKSEEN liittyvän osaamisen alueella:**

- 1) Ei käsitystä
- 2) Aavistan tietäväni
- 3) Uskon tietäväni
- 4) Hyvä käsitys
- 5) Erinomaisen selkeä

Anna itsellesi arvio osaamisestasi kyseisellä alueella käyttäen arvosteluasteikkoa 1 – 5. Jos katsot, ettet osaa lainkaan arvioida osaamistasi, merkitse 0.

Arvioni \_\_\_\_\_

Valitse seuraavista vaihtoehdoista 1-3 tärkeintä ja aseta ne tärkeysjärjestykseen niin, että tärkein saa luvun 1, toiseksi tärkein 2 ja kolmanneksi tärkein 3.

Käsitykseni osaamisestani perustuu:

- a) Omaan käytännön kokemuksiini
- b) Työtovereiltani saamaani palautteeseen
- c) Esimieheltäni saamaani palautteeseen
- d) Työn ulkopuolelta saamaani palautteeseen
- e) ”Mutu” – tuntumaan
- f) Opintoihini, ammattikirjallisuuden lukemiseen tms.

**3. Tiedän ammatillisen osaamiseni tason YHTEISTYÖHÖN liittyvän osaamisen alueella:**

- 1) Ei käsitystä
- 2) Aavistan tietäväni
- 3) Uskon tietäväni
- 4) Hyvä käsitys
- 5) Erinomaisen selkeä

Anna itsellesi arvio osaamisestasi kyseisellä alueella käyttäen arvosteluasteikkoa 1 – 5. Jos katsot, ettet osaa lainkaan arvioida osaamistasi, merkitse 0.

Arvioni \_\_\_\_\_

Valitse seuraavista vaihtoehdoista 1-3 tärkeintä ja aseta ne tärkeysjärjestykseen niin, että tärkein saa luvun 1, toiseksi tärkein 2 ja kolmanneksi tärkein 3.

Käsitykseni osaamisestani perustuu:

- a) Omiin käytännön kokemuksiini
- b) Työtovereiltani saamaani palautteeseen
- c) Esimieheltäni saamaani palautteeseen
- d) Työn ulkopuolelta saamaani palautteeseen
- e) ”Mutu” – tuntumaan
- f) Opintoihini, ammattikirjallisuuden lukemiseen tms.

**4. Tiedän ammatillisen osaamiseni tason JATKUVAAN KEHITTÄMISEEN liittyvän osaamisen alueella:**

- 1) Ei käsitystä
- 2) Aavistan tietäväni
- 3) Uskon tietäväni
- 4) Hyvä käsitys
- 5) Erinomaisen selkeä

Anna itsellesi arvio osaamisestasi kyseisellä alueella käyttäen arvosteluasteikkoa 1 – 5. Jos katsot, ettet osaa lainkaan arvioida osaamistasi, merkitse 0.

Arvioni \_\_\_\_\_

Valitse seuraavista vaihtoehdoista 1-3 tärkeintä ja aseta ne tärkeysjärjestykseen niin, että tärkein saa luvun 1, toiseksi tärkein 2 ja kolmanneksi tärkein 3.

Käsitykseni osaamisestani perustuu:

- a) Omiin käytännön kokemuksiini
- b) Työtovereiltani saamaani palautteeseen
- c) Esimieheltäni saamaani palautteeseen
- d) Työn ulkopuolelta saamaani palautteeseen
- e) ”Mutu” – tuntumaan
- f) Opintoihini, ammattikirjallisuuden lukemiseen tms.

**Liite 11.** Työntekijöiden itselleen asettamat ammatilliset kehittämistavoitteet toimikaudelle 2002–2003

- Kommunikointitapa lasten kanssa. Keskustellen, ei huutaen. Kun lapselle asiaa, menen lapsen luokse huutamisen sijaan.
- Lasten kanssa keskustelu, tarkempi huomio yksittäisen lapsen kanssa kommunikointiin, yksilöllinen huomiointi (vilkkaalle lapselle tulee huudettua herkemmin kuin ”kiltille”)
- Lapsen kuuntelu. Tehdä iltahoidosta viihtyisämpi.
- Tiedonkulun perässä pysyminen
- Muutama lapsi kerrallaan
- En jätä asioita viime tippaan
- Siivoan pöytäni
- Olen rohkeampi
- Etten unohtele tavaroitani pitkin taloa ja tavarat käytön jälkeen omille paikoilleen
- Opettelen vaatimaan lapselta omatoimisuutta esim. vaatteet itse naulakkoon, etten heti mene itse tekemään.
- Yritän oppia ”talon tavoille”. Olen uusin koko joukosta.
- En korota ääntäni lapsille
- Kiinnitän huomiota vanhempien kanssa käytäviin päivittäisiin keskusteluihin; että se olisi muutakin kuin ”hyvin on päivä mennyt”
- Kuuntelutaidon kehittäminen; ei toisen keskeyttämistä, ei toisen puheen kommentointia kesken asian.
- Ajankäytön hallinta; jatkuvasta kiireestä pois, työt työaikana, delegointi.
- Kehittyä aidosti tilanteessa/ läsnäolossa; en huikkase lapselle ohimennen vaan pyrin pysähtymään ja ottamaan ajan lapsen kanssa keskusteluun, olemaan aidosti läsnä.
- Harjoittelen nostamaan itseni ylös penkistä ja menemään lapsen luo kuin antamaan yleisohjeita ”huutamalla” mikäli tilanne ei vaadi nopeaa reagointia.
- Keskustelutaitojen parantaminen, rakentavan palautteen anto

## **Liite 12.** Työntekijöiden itselleen asettamat ammatilliset kehittämistavoitteet toimikaudelle 2003-2004

- Sisäistän työvuorolistojen teon ja -Rohkeutta sanoa mielipiteeni eri tilanteissa
- Palautteen antaminen ja ottaminen sekä-Atk-taidot
- Lapsiryhmässä tasapuolinen kuuntelu ja huomioiminen
- Kuuntelutaito, kuuntelen loppuun – henkilökohtaisen avustettavan vanhempien kuuntelu, tukeminen ja tarvittaessa neuvon antaminen
- Omien mielipiteiden rohkeampi esille tuominen ja vanhempien kanssa käytävien keskustelujen lisääminen, Atk-taidot ja pienryhmätoiminnan selkeyttäminen
- Palautteenantotilanteiden ”bongaaminen” ja niissä toiminta sekä tiedonkulusta huolehtiminen omalta osalta, luonnollisen keskustelutaidon harjoittelu vanhempien kanssa (small talking)
- Oman mielipiteen tuominen esille rohkeammin, en korota ääntäni lapsille; tilanteen ratkaisu vaihtoehtoisella tavalla, kiinnitän huomiota ja huolehdin pihan turvallisuudesta
- Sosiaalisen kanssakäymisen kehittäminen, rohkeampaa vuorovaikutusta, palautteenanto- ja ottoharjoittelu, Metsämörri tutuksi ja osaksi päiväkodin arkea
- Lapsen yksilöllinen huomioiminen aidosti kuuntelemalla ja keskustelemalla, Esiopetus-asioista vastaaminen ja tiedottaminen, varajohtajuus
- Avoin ja luottamuksellinen vuorovaikutus, yleiset pelisäännöt lasten kanssa keittiön suhteen,
- Vuorovaikutustaidoista kuuntelu; maltan kuunnella loppuun asti, Atk-taidot ja niistä tekstinkäsittely, aistit avoimna luontokasvatukseen, vanhempien kanssa vaikeiden asioiden esilletuominen
- Tiedon dokumentointi ja tiedon jakaminen. Erityispäivähoidon kansion käyttö ja opastamien. Oman tieto-taidon tuominen työyhteisöön. Erilaisten tilanteiden hoitaminen ammatillisemmin, huomioiden lasten ja työkavereiden erilaisuuden. Kiireen hallinnan oppiminen; työn suunnittelu ja kalenterointi
- Ryhmähengen hyvänä pitäminen, Taidekasvatusprojektin talon avainhlö, asioista tiedottaminen ja vastaaminen
- Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioonottaminen iltahoidossa. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.
- Atk-taidot, tekstinkäsittely. Ajatella asioita vanhempien näkökulmasta. Ajankäyttö. Tiedonkulun perässä pysyminen.
- Vanhempien tukeminen kasvatustyössä. Ennaltaehkäistä suurten ongelmien syntyminen.
- Lasten kanssa luontoon. Metsämörrikoulutuksen sisäistäminen.