Tampereen yliopisto

Mari Makkonen

VASUAGENTIT VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatuksen tutoropettajien kokemuksia

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu tutkielma
Maaliskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Mari Makkonen: Vasuagentit varhaiskasvatuksessa: varhaiskasvatuksen tutoropettajien kokemuksia
Pro Gradu tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisterikoulutus, Varhaiskasvatus
Maaliskuu 2022

Varhaiskasvatuksen tutoropettajatoiminta alkoi Sipilän hallituksen kärkihankkeena vuonna 2016 ja on kokenut Tampereen seutukunnalla monenlaista muutosta vuosien aikana. Tutoropettajatyö on jatkunut Tampereen kaupungin toimintamallina, jossa päiväkotien henkilöstön ja esihenkilöiden tukena pedagogiikan ja toimintakulttuurin kehittämistyössä toimivat tutoropettajat eli vasuagentit, oman työnsä ohella.

Tutkimus edusti fenomenologishermeneuttista kokemuksen tutkimusta ja oli aineistolähtöinen. Tutkimuksen kohteena olivat varhaiskasvatuksen tutoropettajat ja heidän kokemuksensa: millaisia kokemuksia tutoropettajilla oli, millaiset kokemukset olivat heille merkityksellisiä tutoropettajuuden kontekstissa ja miten relatiivinen asiantuntijuus kokemuksissa näkyy?

Tutkimusaineisto kerättiin kolmella puolistrukturoidulla ryhmähaastattelulla, jotka analysoitiin tulkitsevan fenomenologisen analyysin (IPA) menetelmää hyödyntäen.

Tutkimuksen keskeisiä tuloksia olivat, että tutoropettajien kokemukset liittyvät tutoropettajan rooliin, tutoropettajaan itseensä ja hänen osaamiseensa. Kokemuksista välittyivät tutoropettajuuden muutokset, haasteet ja asiat, jotka tukivat tutoropettajuutta. Kokemusten valossa tutoropettajuuden sisällöt nähtiin prosessimaisina.

Positiivisimmillaan kokemukset tutoropettajuudesta saattoivat edesauttaa relatiivisen asiantuntijuuden syntymistä. Relatiivinen asiantuntijuus näyttäytyi kokemuksissa, joissa kuvattiin yhteistyötä ja sen välineitä, joilla pyrittiin yhdessä ratkaisemaan ongelmia. Olennaista näissä kokemuksissa oli, että toisten asiantuntijuus tunnistettiin ja että tutoropettajuuden resurssit ja tuki olivat kunnossa.

Avainsanat: Varhaiskasvatuksen tutoropettajuus, tutoropettajatoiminta, kokemukset, relationaalinen asiantuntijuus, tulkitseva fenomenologinen analyysi, IPA

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Mari Makkonen: Experiences of Early Childhood Education Tutor Teachers
Master's thesis
Tampere University
Master's Degree Education in Educational Studies, Early Childhood Education
March 2022

Early childhood education tutor teacher activities began as a part of the key projects by the Sipilä government in 2016 in Tampere region and has undergone changes over the years. However, tutor teacher activities have continued in Tampere as an operating model where tutoring teachers work in support of the early childhood education personnel. in addition to their own work.

The study represented phenomenological research on experiential experience and was data driven. The subject of the study was tutoring teachers in early childhood education and their experiences: what kind of experiences did the tutoring teachers have, what experiences were relevant to them in the context of tutoring, and did the experiences show relative expertise?

The research material was collected through three semi-structured group interviews, which were analyzed using the method of interpretive phenomenological analysis (IPA)

The main results of the study were that the experiences of tutors are related to the role of the tutor, themself, and their competence. The experiences conveyed the changes in tutoring, the challenges and the facts that supported tutoring. In the light of the experiences, the contents of tutoring were seen as process-like. At their most positive, experiences of tutoring may have contributed to the emergence of relative expertise. Relative expertise was evident in experiences describing collaboration and its tools for working together to solve problems. It was essential that the expertise of others was identified and that the resources and support for tutoring were in place.

Keywords: Early childhood education, tutor teacher activity, experiences, relational expertise, interpretative phenomenological analyse, IPA

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO ... 5

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT ... 8

2.1 Hermeneuttinen fenomenologia kokemuksia tutkittaessa ... 8
2.2 Tulkitseva fenomenologinen analyysi IPA ... 11
2.3 Tutorointi käsitteenä ... 13
2.4 Kotimaista tutoropettajatukimusta ... 15
2.5 Relationaalinen asiantuntijuus, yhteinen tieto ja suhdetoimijuus ... 17

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN ... 19

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset ... 19
3.2 Aineiston keruu ... 20
3.2.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu ... 20
3.2.2 Ryhmähaastattelu ... 22
3.3 Aineiston keruun toteutus ... 24
3.4 Aineiston analyysi kokemuksia tutkittaessa ... 25
3.5 Tulkitseva fenomenologinen analyysi IPA ... 26
3.6 Analyysin vaiheet ... 27
3.6.1 Aineistoon tutustuminen ja alustava kommentointi ... 27
3.6.2 Teemojen muodostaminen ja taulukointi ... 30
3.6.3 Teemojen listaus ja analysointi ... 31

4 TULOKSET ... 33

4.1 Tutoropettajan rooliin ja häneen itseensä liittyvät kokemukset ... 33
4.2 Tutoropettajatyön muutokseen, haasteisiin ja tukeen liittyvät kokemukset ... 38
4.3 Tutoropettajatyön sisältöön liittyvät kokemukset ... 42

5 POHDINTA ... 44

5.1 Tulosten tarkastelua ja pohdintaa ... 44
5.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia ... 50
5.3 Lopuksi ... 53

LÄHTEET ... 55

LIITTEET ... 59

Liite 1 Haastatteluteemat (mukaillen Pennanen ym., 2021, 76–77) ... 59

1 JOHDANTO

Vuonna 2015 pääministeri Juha Sipilän hallituksen kärkihankkeena käynnistettiin Uusi peruskoulu –ohjelma, jonka yhtenä tavoitteena oli koulujen toimintakulttuurin kehittäminen tutoropettajien ja verkostojen avulla. Seuraavana vuonna, 2016, aloitettiin valtakunnallinen tutoropettajatoiminta, jonka tarkoituksena oli tukea pedagogiikan uudistamista ja uusien opetussuunnitelmien käyttöönottoa (Vahtivuori-Hänninen ym., 2019, s. 6, 35.)

Tutoropettajien tehtävänä oli toimia vertaistutoreina, jotka vahvistavat ja tukevat omia kollegoitaan osaamisen ja oppimisympäristöjen kehittämisessä ja toimintaa rahoitettiin opetushallituksen kautta 24,8 miljoonalla eurolla. Hankkeen seuraavina vuosina toimintaa kehitettiin kunnissa ja valtakunnallisesti ja valtion taloudellisten avustusten saaneiden opetuksen järjestäjien piirissä oli vuonna 2017 99 % oppilaista ja opettajista. (Vahtivuori-Hänninen ym., 2019, s. 35–36.) Perusopetuksessa tutoropettajatoiminnassa digitaalisuuden hyödyntäminen ja sen tukeminen ja kehittäminen tutoropettajamallin avulla oli yksi sen keskeisiä tavoitteita:

> Uudistetaan koulujen toimintakulttuuria tutoropettajien ja verkostojen avulla. Tutoropettajalla tarkoitetaan opettajaa, joka ohjaa muita opettajia digitaalisuuden tarkoituksenmukaiseen hyödyntämiseen. Tutoropettajat tukevat uutta pedagogiikkaa ja edistävät opetuksen digitalisaatiota. (OKM: Uusi peruskoulu -ohjelma, 2016, s. 6.)

Tampereen seutukunnalla tutoropettajatoiminta käynnistyi kärkihankkeen myötä perusopetuksen puolella ja Pirkanmaalla luotiin 18 kunnan yhteinen Osake-verkosto opetusalan henkilöstön täydennyskoulutuksen järjestämiseksi. Tutoropettajien koulutus ja koordinointi oli yksi Osake-verkoston tehtävistä ja yhteisen kuntarajat ylittävän verkoston avulla koulutuksesta saatiin yksittäistä kuntaa laajempaa ja korkeatasoisempaa (Nilivaara ym., 2017, s. 6.)

Tampereen seutukunnallisessa perusopetuksen tutortoiminnassa ns. OPS-agenttitoiminnassa, kolmasosa tutoreista työskenteli ensisijaisesti digitutorina, kolmasosa digi- ja pedagogisena tutorina ja noin viidesosa ensisijaisesti pedagogisena tutorina, mukana oli myös tutoreita, joiden tehtävänkuvaa ei ollut tarkemmin määritelty. (Nilivaara ym., 2017, s. 9.)

Tutoropettajatoiminta laajeni vuonna 2016 Tampereen seutukunnassa myös varhaiskasvatukseen ja samaan aikaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa käyttöön otettiin ensimmäiset valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2016).

Vuonna 2016 aloitettiin Tampereen seutukunnassa Varhaiskasvatuksen oppivat yhteisöt ja seutukunta -hanke, johon saatiin opetushallituksen avustusta varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämiseen. Avustus oli tarkoitettu pedagogiikan, pedagogisen toimintakulttuurin ja pedagogiikan johtamisen kehittämiseen. Vasuagentit –toimintamalli luotiin pedagogisen johtamisen ja toimintakulttuurin muutoksen tueksi. Seudullinen verkosto toimi hankkeen ohjaajana ja koordinoi hanketta. Vasuagenttimalli vastasi perusopetuksen tutoropettajamallia, mutta digikehittämisen sijaan pääpaino oli uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käyttöönotossa ja pedagogisen kehittämisen ja toimintakulttuurin tukemisessa. Hankkeen päätyttyä varhaiskasvatuksen tutoropettajatoimintaa, vasuagenttimallia, jatkettiin Tampereen seutukunnan kunnissa itsenäisesti. (Varhaiskasvatuksen oppivat yhteisöt ja seutukunta -hankkeen lopetustilaisuus 15.12.2017.)

Tampereen kaupungilla varhaiskasvatuksen tutoropettajia eli vasuagentteja oli hankkeen aikana 25, ja näistä hankkeen päätyttyä kymmenen varhaiskasvatuksen tutoropettajaa jatkoi tutoropettajana. Vuosittain tutoropettajia on rekrytoitu lisää ja osa aiemmin tutoropettajina toimineista on lopettanut tutorina toimimisen. Tässä tutkimuksessa keskitytään niihin tutoropettajiin, jotka tällä hetkellä (keväällä 2022) toimivat tutoropettajina Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksessa.

Oma kiinnostukseni varhaiskasvatuksen tutoropettajuuteen sai alkunsa vuonna 2016, kun Tampereen kaupungilla varhaiskasvatuksen apulaisesimiehenä työskennellessäni työnantajani lähti mukaan varhaiskasvatuksen tutoropettajahankkeeseen. Hakeuduin itse heti mukaan ja toimin vuosina 2016–2020 itse vasuagenttina oman työni ohessa, noin yhden

päivän viikossa. Koin itse tutoropettajuuden palkitsevaksi, mutta myös haastavaksi. Uuden valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman myötä toimintakulttuurin muutos varhaiskasvatuksen kentällä vaati paljon keskustelua ja asioiden pohtimista työyhteisöissä, vanhojen sosiaalisten normien ja tottumusten ravistelua sekä opettelua, että kannustusta. Tutoropettajana eli vasuagenttina pääsin mukaan muutokseen. Minulle tutoropettajana toimiminen ja uuden oppimisen ja opiskelun mielekkyys, antoivat myös kimmokkeen hakeutua varhaiskasvatuksen maisteriopintoihin ja suorittaa niiden osana opettajan pedagogiset opinnot.

Tutkimuksen kohteeksi muotoutui varhaiskasvatuksen tutoropettajien kokemukset. Itseäni kiinnosti, miten toiset tutoropettajat ovat kokeneet tutoropettajatyön. Lisäksi pohdin, mistä johtuu suuri vaihtuvuus tutoropettajien joukossa: voiko olla kokemuksia, jotka saavat tutoropettajan miettimään tutortyön lopettamista. Kuten Laine (2018, s. 30) toteaa, fenomenologisessa tutkimuksessa ajatellaan, että ihmisen kokemukset ovat tälle aina merkityksellisiä ja kun tutkitaan kokemuksia, tutkitaan niiden merkityssisältöjä ja rakennetta. Mielestäni on ollut kiinnostavaa selvittää, millaiset kokemukset tutkimuksessa rakentuvat tutoropettajien kokemuksissa merkityksellisiksi.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Hermeneuttinen fenomenologia kokemuksia tutkittaessa

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia kokemuksia tutoropettajuudesta mahdollisimman laajasti, niitä mitenkään rajoittamatta ja pyrkiä ymmärtämään kokemuksia. Tutkimuksessa aineistoa lähestytään fenomenologishermeneuttisesti. Laineen (2018, s. 25) mukaan fenomenologishermeneuttisen tutkimuksen teossa merkittäviä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tutkijan on myös ratkaistava kysymykset ihmiskäsityksestä ja kysymys kokemusta koskevan tiedon luonteesta. Tutkijan on määriteltävä, mitä kokemuksella juuri tässä tutkimuksessa tarkoitetaan (Laine 2018, s. 29; Tökkäri 2018, s. 69.)

Fenomenologiselle ajattelulle on olennaista ajatus, että yksilöt rakentuvat suhteessa elämäänsä maailmaan ja yksilöt myös itse rakentavat maailmaa. Tätä vastavuoroista suhdetta tarkastellaan aina yksilön perspektiivistä. Toisin sanoen, tarkastellaan sitä, mikä ilmenee, eikä ihmistä voida ymmärtää irrallaan ilman suhdetta maailmaansa (Laine 2018, s. 29.) Voidaan siis ajatella, että fenomenologiassa pyritään huomioimaan maailmasuhde, eikä fenomenologisen tutkimuksen tarkoitus ole luetella, mitä kaikkea koetaan, vaan pyritään kuvaamaan, miten todellisuus koetaan (Miettinen ym., 2010, s. 11).

Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään valottamaan ilmiöitä sen kautta, miten ne on koettu, silloin kun joku on ne elänyt. Tarkoituksena ei ole tuottaa tietoa ilmiöstä itsestään, vaan siitä miten tutkittavat sitä kokemuksenaan kuvaavat. (Eatough ym., 2017, s. 194.) Fenomenologiassa lähdetään liikkeelle eletystä todellisuudesta ja käsitellään eletyn todellisuuden ilmiöitä. Ne ovat aina

sidoksissa ilmiöiden tarkastelijaan, havaitsijaan eli kokijaan (Miettinen ym. 2010, 9–10.)

Laine kuvaa (2018, s. 29-30) ihmisen ja maailman fenomenologiassa kokemuksellisuuden kautta. Ihmisen ja maailman suhde on myös intentionaalinen eli merkitysten värittämä. Tulkitsevassa fenomenologisessa analyysissä ihminen nähdään merkityksiä luovana olentona ja merkitys, jonka ihminen antaa kokemuksilleen, edustaa kokemusta itseään (Smith ym., 2009, s. 33).

Fenomenologian lähtökohtana on pidetty Edmund Husserlin ja tämän seuraajien 1900-luvun alussa kehittämää fenomenologista filosofiaa, jossa pyrittiin luomaan modernin ajan tietoteoreettisille ongelmille uusi perusta, ja fenomenologinen menetelmä nähtiin vastavoimana luonnontieteellisestä tieteenfilosofiasta peräisin oleville tutkimussuuntauksille (Miettinen ym., 2010, s. 16). Husserlin tarkoitus oli luoda fenomenologiasta ennakko-oletukseton tiede, jonka kohteena on puhdas kokemus. Tämä voitiin saavuttaa reduktion eli sulkeistamisen kautta, jossa ensin tematisoitiin elämysmaailma tutkimuskohteeksi ja pyrittiin sulkeistamaan kaikki tieto todellisuudesta, jolloin ilmiötä voitaisiin tarkastella puolueettomasti (Niskanen 2008, s. 101–102.)

Husserl sovelsi myöhemmin sulkeistamisen myös psykologiatieteisiin, jolloin se toteutettiin sulkeistamalla vain kohdetta koskevat ennakko-oletukset. Tätä tutkimussuuntausta on hyödynnetty fenomenologisen psykologian analyysimenetelmänä Amadeo Giorgin ja Suomessa Juha Perttulan toimesta ja sitä kutsutaan kuvailevaksi fenomenologiaksi (Tökkäri 2018, s. 65–67,71.)

Hermeneuttisen ulottuvuuden fenomenologiaan toi Husserlin seuraaja Martin Heidegger. Hedeggerin mukaan jo oleminen itsessään on tulkitsevaa ymmärtämistä ja siten jonkun asian tai ilmiön kuvaaminen puhtaasti fenomenologian mielessä, on mahdotonta, koska ihminen jo kuvatessaan tulkitsee eli kuvaus ja tulkinta merkitsevät samaa asiaa (Niskanen 2008, s. 111.)

Heideggerin mukaan tarkastelemme kaikkea etukäteisymmärryksemme valossa eli aiemmat kokemuksemme, oletuksemme ja käsityksemme jostakin ilmiöstä joka tapauksessa vaikuttavat siihen, miten ilmiötä tarkastellaan. Etukäteen ei voi kuitenkaan tietää, mikä osa omasta esiymmärryksestä on olennaista ilmiön ymmärtämiselle (Smith ym., 2009, s. 25.)

Niskanen (2008, s. 111) tiivistääkin heideggerilaisesta lähtökohdasta koko hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofian tradition: oleminen on tulkintaa ja ymmärtäminen ja kuvaaminen ovat yksi tapa tulkita.

Virpi Tökkäri (2018, s. 66) kuvaa fenomenologisiin ja hermeneuttisiin näkemyksiin perustuvan tutkimuksen perushaasteeksi sen, että saatava tieto koskee yksilöitä ja tiedon yleistäminen luonnontieteiden tapaan on mahdotonta. Mahdollista on kuitenkin tehdä kokoavia johtopäätöksiä, jos tutkimukseen osallistuvien elämäntilanteet eli yksittäistapausten kontekstit ovat keskenään samantapaisia, mutta tulee kuitenkin muistaa, että yleistäminen on suhteellista (Tökkäri, 2018, s. 66). Fenomenologian ajatellaankin eroavan luonnontieteistä erityisesti siinä, ettei se pyri selittämään ilmiöitä ulkoisten tekijöiden tai syiden avulla vaan pyrkii kuvailemaan ilmiöitä ja löytämään niistä yleisiä rakenteita (Miettinen ym., 2010, s. 12–13).

Fenomenologishermeneuttisessa tutkimuksessa keskitytään kaikkeen siihen, miten tutkittavan kokema itseään ilmentää tai on ilmentämättä, ovat ne sitten toiveita, haluja, tunteita, motivaatiota tai uskomuksia ja niiden ilmentymiä ja siihen millaisia merkityksiä tutkittava näille kokemuksille antaa. Oleellista on ajatella tutkittavia omien kokemustensa asiantuntijoina (Eatough ym., 2017, s. 196.)

Kokemuksen voidaan ajatella olevan ensin niin sanottu elävä kokemus, jolloin se kiinnittyy yksilön elämäntilanteeseen. Kokemus voi olla tajunnallinen tai kehollinen, usein sanoittamaton elämys, tunne tai olotila ja vasta, kun kokija käsitteellistää kokemustansa, elävästä kokemuksesta tulee ns. kuvattu kokemus ja hänelle itselleen ymmärrettävä. Kuvattu kokemus on mahdollista myös jakaa toisille (Tökkäri 2018, s. 67.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa ajatellaan, että tutkijalla on aina valmiina jo jonkinlainen oma etukäteisymmärrys tutkittavasta ilmiöstä tai asiasta, tätä Laine (2018, s. 34) kuvaa esiymmärrykseksi. Tutkimuksen tavoitteena onkin nostaa jo tunnettu asia tiedetyksi. Tärkeää tutkijalle onkin tarkastella itseään kriittisen reflektiivisesti tutkimuksen eri vaiheissa ja haastaa omia tulkintojaan:

> Kuinka voin avartaa omaa subjektiivista perspektiiviäni siten, että voisin ymmärtää toisen ilmaisujen omalaatuisuutta, sitä mitä en välittömästi pysty toisen tarkoittamassa merkityksessä ymmärtämään, koska oma esiymmärrykseni pyrkii tulkitsemaan toisen puheen omien lähtökohtieni mukaisesti. (Laine, 2018 s. 35.)

Perttulan (2006, s. 143) mukaan kokemuksen tutkijan tulee selvittää toisen ihmisen kokemuksia mahdillisimman vapaana omista ennakko-oletuksistaan, mutta objektiivisen tarkkailijan asemaan hän ei voi asettua, sillä tutkijan työssä vaikuttavat kuitenkin aina hänen omat aiemmat kokemuksensa ilmiöstä, joko tiedostaen tai tiedostamatta.

Tässä tutkimuksessa pyrin asettamaan omat käsitykseni ja ennakkotietoni syrjään ennen tutkimusaineiston keräämistä ja sen aikana. Tämä pyrkimys saattaa tuottaa myös sellaista tietoa ilmiöstä, jota en olisi itse omakohtaisten kokemusteni kautta tullut ajatelleeksi ja voi lisätä ymmärrystä omassa työssäni varhaiskasvatuksessa. Tästä syystä kovin strukturoidut haastattelukysymykset tai teemat eivät olisi yhtä hedelmällisiä kuin avoimempi, vapaampi ryhmäkeskustelu. Laineen (2018, s. 39) mukaan strukturoitu teemahaastattelu ei kokemuksien tutkimuksissa olekaan toimivin, vaan tutkijan tulisi pyrkiä olemaan avoin tutkimuskohteelle ja pyrkiä toimimaan siten, että mikään teoria ei ennalta määrittelisi haastattelijan asennetta

2.2 Tulkitseva fenomenologinen analyysi IPA

Analyysivaihetta aloittaessani koin tärkeäksi, että pystyin syrjään laittamisen sijaan, myös hyödyntämään omia kokemuksiani ja ennakko-oletuksiani tutkimuksessa. Olin toiminut itse samassa varhaiskasvatuksen tutoropettajan tehtävässä muutaman vuoden ajan ja koin, että omasta asiantuntijuudestani asian suhteen olisi hyötyä ja tästä syytä päädyin valitsemaan tutkimukseni analyysimenetelmäksi fenomenologishermeneuttisen menetelmän. Tökkäri (2018, s. 68) kuvaa, kuinka nimenomaan hermeneuttisesti painottuva fenomenologia hyödyntää tutkijan tekemää tulkintaa analyysissa, kun taas puhtaasti kuvailevan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan pyrkimyksenä on sulkeistaa itsensä ja esitietonsa kokemuksia tutkittaessa.

Fenomenologishermeneuttisessa tutkimuksessa oletetaan, että toisen ihmisen kokemukset eivät ole suoraan tajuttavissa vaan edellyttävät tutkijan tulkintaa. Tulkitseva fenomenologinen analyysi (*interpretative phenomenological analysis*), IPA, on esimerkki fenomenologishermeneuttisesta tutkimustavasta. Analyysitapana tulkitseva fenomenologinen analyysi eli IPA on aina tulkitsevaa,

mutta tulkinnalla on erilaisia tasoja ja tyypillisesti tutkimuksen ja analyysin edetessä siirrytään tasojen läpi. (Smith ym., 2009, s. 37.)

Smith ym. (2009, s. 3) kuvaavat tulkitsevaa fenomenologista analyysiä ymmärtämisen ketjuna: IPA-menetelmässä tutkijan pyrkimyksenä on saada selvää tutkittavan pyrkimyksestä saada selvää omasta kokemuksestaan. Kumpaankin liittyy aina tulkintaa. Erona tutkijalla ja tutkijan tulkinnalla tutkimuksensa kohteisiin verrattuna on se, että tutkijan tulkinta on tietoisempaa ja systemaattisempaa. (Smith ym., 2009, s. 3.)

Larkin ym. (2006, s. 104) kuvaavat IPA-menetelmää käyttävää tutkimusta sellaiseksi, jonka tavoitteena on ymmärtää tutkittavien maailma sellaisena kuin se on. Tutkimuksen kohteena ovat tutkittavien kokemukset, tietyt tapahtumat, prosessit tai ihmissuhteet. Toisaalta IPA-menetelmää hyödyntävän tutkimuksen tarkoituksena on päästä mahdollisimman lähelle tutkittavan näkemystä ja tulkita sitä, jolloin kokemus kiinnittyy myös osaksi laajempaa sosiaalista ja kulttuurista ja jopa teoreettista kontekstia. IPA-menetelmää hyödyntävä tutkimus ei kuitenkaan varsinaisesti pyri yleistettävyyteen. Tökkärin (2018, s. 67, s. 74) mukaan kuvailevassa fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään kuvamaan yksilöiden kokemuksesta se, mikä kokemuksen rakenteelle tai olemukselle on yleistä ja analyysivaiheessa tutkimustulokseksi pyritään muodostamaan yleinen merkitysverkosto eli tutkittavan ilmiön rakenne tai olemus.

Fenomenologisen ja hermeneuttisen lähestymistavan lisäksi tulkitsevalle fenomenologiselle analyysille olennaista on ideografisuus. Ideografisuudella IPA-menetelmässä tarkoitetaan keskittymistä yksittäiseen ja erityiseen ja analyysissä pyritään syvyyteen ja tarkkuuteen tutkittavien näkökulmasta. (Smith 2009, s. 29.)

Tutkimukseni tarkoituksena on valottaa tutoropettajien kokemusmaailmaa jokaisen tutkittavan omasta perspektiivistä käsin, ei niinkään löytää yhteistä kokemusta tutoropettajuudesta ja siksi IPA-menetelmä tutkimuksen analysointivaiheessa soveltui tähän tutkimukseen.

Larkin ym. (2006, s. 103) kuvaavat IPA-menetelmää tyypillisesti käytettävän silloin, kun tarvitaan tiivistä ja yksityiskohtaista analyysiä, eikä tutkittavien joukko ole kovin suuri. Tässä tutkimuksessa tutkittavien joukko on melko pieni ja myös tästä syystä IPA-menetelmä analyysimenetelmänä sopii hyvin tutkimuksen tarpeisiin.

Tarkemmin kuvaan tulkitsevan fenomenologisen analyysin vaiheita myöhemmin tämän tutkimuksen analyysivaiheessa.

Tuomi ym. (2018, s. 81) pohtivat aineistolähtöisen analyysin ongelmaa, voiko tutkija kontrolloida, että analyysi tapahtuu tutkimuksen kohteiden ehdoilla, eikä tutkijan omien ennakkoluulojen kautta. Fenomenologishermeneuttisessa tutkimusperinteessä tutkijan tulee kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä asiasta eli tehdä ns. ontologinen erittely ja suhtautua ennakkokäsityksiinsä tietoisesti analyysin aikana.

Seuraavaksi pyrin avaamaan omaa esiymmärrystäni ja siihen vaikuttavaa teoriataustaa kuvaamalla tutorointia käsitteenä ja vertaistutorointia ilmiönä suomalaisen koulutuksen ja kasvatuksen kentällä. Kansainvälisistä tutkimuksista esittelen vertaistutorointiin liittyviä tutkimuksia. Lisäksi käyn läpi suomalaisen perusopetuksen tutoropettajatoiminnasta tehtyä valtakunnallista nykytilan ja kehittämissuunnan tutkimusta. Omat kokemukseni toimimisesta varhaiskasvatuksen tutoropettajana liittyvät vahvasti omaan asiantuntijuuteeni ja toimimiseen yhdessä toisten asiantuntijoiden kanssa, sekä verkostoitumiseen ja suhdetoimijuuteen ja niiden lisääntymiseen tutoropettajana toimimisen myötä. Siksi avaan seuraavassa myös relationaalisen asiantuntijuuden ja suhdetoimijuuden käsitteitä.

2.3 Tutorointi käsitteenä

Tutoroinnin käsitteen ymmärtämistä avaan tutkimuksessani ensinnäkin ongelmaperustaisen pedagogiikan tutkijan Sari Poikelan tutkimuksen kautta. Poikelan mukaan (2003, s. 35) tutorin rooli ei ole yksiselitteinen tai helposti määriteltävä, koska oppimisen ohjaaminen sisältää useita rinnakkaisia rooleja. Poikela määritteleekin (2003, s. 35) tutorin tiiviissä ryhmätilanteissa ryhmän jäseneksi ja kanssaoppijaksi, mutta luennoidessaan tutor on asiantuntija.

Heikkinen ym. (2012, s. 79–80) kuvaavat tutorointia mentoroinnin lähikäsitteeksi, jossa vanhempi opiskelija eli tuutori toimii ohjaajana, opastajana ja tietopankkina uusille opiskelijoille. Merkittävä ero tutoroinnin ja mentoroinnin käsitteiden välillä on ainoastaan se, missä kontekstissa käsitettä käytetään: tutorointia koulutuksen kontekstissa ja mentorointia työelämässä.

Tutoropettajuus on kuitenkin vakiintunut Suomessa johdannossa esiteltyjen hankkeiden myötä nimitykseksi ohjaavasta vertaisopettajasta ja siksi sitä tässä tutkimuksessa käytetään. Ehkä tutoropettajuudessa enemmän korostuu Poikelan (2003, s. 31) kuvaama tapa tutorin työskentelystä: tutor ohjaa ongelmanratkaisuprosessia kysellen, kannustaen ja auttaen, mutta ei tietoa tarjoten tai tarpeettomasti ryhmän toimintaan puuttuen. Opettaja, tutor, on oppimisen prosessissa itsekin oppija, joka joutuu tarkistamaan omia arvojaan ja pedagogisia käsityksiään ja suuntaamaan niitä uudelleen. (Poikela, 2003, s. 31.)

Opetushallituksen tilauksesta 2021 keväällä valmistunut raportti tutoropettajatoiminnasta perusopetuksessa kuvailee tutoropettajan tehtävää sellaiseksi, jolle ei ole löydettävissä yksiselitteistä määritelmää, vaan tehtävää rajaavat tietyt reunaehdot, joilla opetuksen järjestäjät ovat voineet määritellä tutoropettajalle tehtävänkuvan. Se myös palvelee paikallisia tarpeita. Tehtävänkuva määrittyy ja rajautuu erilaisten ohjausasiakirjojen, rahoitukseen liittyvien vaatimusten ja velvoitteiden sekä opetuksen järjestämistä sitovien rakenteiden muodostamista reunaehdoista (Pennanen ym, 2021, s. 18.)

Pennanen ym. (2021, s. 18–20) kuvaavat tutoropettajan tehtäväkuvaa erityiseksi pedagogisen asiantuntijan tehtäväksi, jossa osa opettajan työajasta on kohdennettu tutortyöhön. Tutoropettajilla on monenlaisia tehtäviä liittyen opettajien väliseen toimintaan, verkostoitumiseen ja ammatilliseen kehittymiseen, lisäksi tutoropettajan roolina on tukea koulun johtoa pedagogiikan johtamisessa. Erityisesti raportissa nostetaan esiin keskeisimmiksi sisältöalueiksi pedagogiset digitaidot, opetussuunnitelmaosaaminen ja yhteisöllinen toimintakulttuuri. Pennanen ym. (2021, s. 19) summaavat tutoropettajuuden tyhjentävästi:

> Tutoropettaja siis ohjaa ja kouluttaa kollegoitaan, mutta laajemmassa kuvauksessa myös koordinoi ja johtaa kollegoidensa ammatillista kehittymistä. Tämän lisäksi tutoropettaja huolehtii oman osaamisensa kehittymisestä sekä osallistumisesta tutoropettajatoiminnan kannalta tärkeisiin verkostoihin (s.19.)

Kansainvälisissä tutkimuksissa vertaistutorointi *(peer tutor)* on yleisemmin toinen opiskelija, joka ohjaa vertaistaan, kuten Stigmar (2016, s. 124) artikkelissaan kuvaa: vertaistutor on kuka tahansa, jonka status on sama kuin tutoroitavalla ja

joka toimii oppimis- ja opetusprosessissa opettajaa täydentävänä ja tämän aktiivisena työparina.

Vertaistutorointia enemmän on kansainvälisestikin tutkittu opettajien vertaismentorointia. Uusien vastavalmistuneiden opettajien vertaismentorointia tutkittaessa (Kemmis ym., 2014, s. 162) on pystytty todentamaan kolmenlaisia tapoja toteuttaa vertaismentorointia. Nämä tavat esitellään eräänlaisina arkkityyppeinä tai ihanteina mentoroinnille. Mentorointi voi olla valvontaa (supervision), se voi olla tuen antamista (*support*) tai yhteistyössä tapahtuvaa itsensä kehittämistä (*collaborative self-development*). Ruotsissa, Suomessa ja Australiassa toteutetussa tutkimuksessa huomattiin, että uusi opettaja, jonka saama mentorointi oli tuen antamista uudelle opettajalle, omaksui todennäköisemmin aseman itsekin avuliaana kollegana ja oppaana, kun taas valvontatyyppisen mentoroinnin kokeneet mielsivät todennäköisemmin itsensä valvojaksi ja auktoriteetiksi. Uudet opettajat, jotka olivat omassa mentoroinnissaan kokeneet yhteistyössä tapahtuvaa itsensä kehittämistä, toimivat todennäköisemmin itsekin jatkossa oman ammatillisin yhteisön ja itsensä kehittäjinä. (Kemmis ym., 2014, s. 157, 162.)

2.4 Kotimaista tutoropettajatukimusta

Tutoropettajuutta on tutkittu Suomessa hallituksen kärkihankkeen myötä vahvasti esillä olleen digitutortoiminnan puolella. Minna Lakkalan ja Liisa Ilomäen (2015, s. 9) tapaustutkimuksessa järjestelmällisen tutoroinnin avulla rohkaistiin digiasioissa epävarmempia opettajia tarttumaan itselle vieraampiin asioihin tieto- ja viestintäteknisessä opetuksessa kokeneemman tutoropettajan tuella. Tutoropettajan tuki ja kollegan helppo saavutettavuus omassa koulussa nähtiin merkitykselliseksi omalle oppimiselle.

Digitutorointia on tutkittu pro gradututkimuksissa. Raeksen ja Sorsan (2020) tapaustutkimuksessa käsiteltiin digitutoreiden näkemyksiä opettajien tieto- ja viestintäteknisestä osaamisesta sekä digitutortoiminnasta ja sen kehittämismahdollisuuksista. Lapin alueen digitutoreiden tehtävänkuvaa tutki puolestaan Jokiniemi (2018) fenomenografisessa tutkimuksessaan. Tutkimukset sinällään eivät ole yleistettävissä varhaiskasvatuksen tutortoiminnan puolelle,

koska varhaiskasvatuksen tutortoiminta keskittyy opetussuunnitelmatyöhön ja toimintakulttuurin muutokseen ja näissä tutkimuksissa keskityttiin digitutoroinnin eri osa-alueisiin. Molemmissa kuitenkin korostui myös tutoropettajatoiminnan vahva kytkös pedagogiseen osaamiseen (Raes ym., 2020, s. 3, Jokiniemi 2018, s. 54). Jokiniemen (2018, s. 56) tutkimuksessa tutoropettajana toimiminen kytkeytyi myös opettajan omaan ammatilliseen kehittymiseen.

Kevään 2021 raportissa perusopetuksen tutoropettajatoiminnan toteutumisesta ja vaikuttavuudesta ei varsinaisesti tutkittu tutoropettajien kokemuksia, vaan enemmänkin käsityksiä ja näkemyksiä. On kiinnostavaa, kuinka tutoropettajat itse arvioivat tutoroinnin vaikutuksia opettajien osaamiseen ja työskentelyyn. Eniten positiivisia vaikutuksia oli uusien taitojen oppimisessa ja niiden hyödyntämisessä opettajan työssä. Myönteisiä kokemuksia toiminnasta oli sekä opettajilla itsellään, että opetuksen järjestäjillä ja toivottiin tutoropettajatoiminnan jatkoa myös tulevaisuudessa (Pennanen ym., 2021, s. 5.)

Raportissa pyrittiin löytämään keinoja tutoropettajatoiminnan juurruttamiseksi osaksi opettajien arkea ja tuloksena saatiin tutoropettajatoiminnan juurtumista estäviä ja sitä edistäviä tekijöitä niin tutoroinnin kohteena olevien opettajien käsityksistä, kuin myös itse tutoropettajien käsitysten mukaan (Pennanen ym., 2021, s. 61.)

Perusopetuksen tutoropettajien mukaan toiminnan juurruttamista edistivät ja estivät keskeisimmin rahoitus ja resurssit. Resursseilla voitiin tarkoittaa myös ajallista panostusta tutoropettajatoimintaan tai aikaresurssin organisointiin tai sen puuttumiseen liittyviä seikkoja. Tutoropettajille merkityksellistä olivat myös asianmukainen korvaus tutoropettajatoiminnasta tutorille, sekä ajantasaiset laitteet ja ohjelmistot, mikäli kyseessä oli ns. digitutorointi (Pennanen ym., 2021, s. 62.) Toisaalta taas rahoituksen ja resurssien puutteet ja ongelmat nähtiin toiminnan juurtumista estävinä seikkoina (Pennanen ym., 2021, s. 61.)

Omaan rooliin liittyviä edistäviä tekijöitä Pennanen ym. (2021, s. 62) kuvaavat tutoropettajien mukaan olleen halu jatkuvaan osaamisen kehittämiseen, aktiivinen ja innostava olemus sekä erityisesti vertaisuus, jonka nähtiin madaltavan kynnystä avun pyytämiseen, ja tekevän tutoropettajasta helpommin lähestyttävän. Myös vuorovaikutus, ilmapiiri ja yhteistyö oppilaitosjohdon ja opetustoimen kanssa olivat edistäviä seikkoja, sekä tutoropettajatoiminnan kiinnittäminen yleisemminkin osaksi kehittämistoimintaa

ja sen organisointia: toiminnan tavoitteiden ja päämäärien tarkempi määrittely ja niistä tiedottaminen nähtiin edistäviksi seikoiksi. Vastaavasti jos tuki johdolta tai opetustoimelta oli puutteellista, eikä tavoitteita, näkemystä ja tiedotusta ollut asianmukaisesti järjestetty, nähtiin se esteenä toiminnan juurruttamiselle (Pennanen ym., 2021, s. 61–62.)

Yhtenä tärkeänä toiminnan juurtumista edistävänä seikkana tutoropettajien mukaan olivat verkostot ja verkostoituminen. Verkostoihin kuuluminen mahdollisti kokemusten ja osaamisen jakamisen muiden tutoropettajien kanssa ja edisti hyvien käytänteiden levittämistä, myös yhteiset koulutukset kehittivät osaamista ja toimivia käytänteitä. (Pennanen ym., 2021, s. 62.)

Vaikka Pennasen ym. esittelemät tutkimustulokset eivät suoraan olekaan verrattavissa varhaiskasvatuksen tutoropettajien kokemuksiin, on tässä tutkimuksessa tarkoitus tarkastella, nouseeko aineistosta sellaisia kokemuksia, jotka jollain tavalla linkittyisivät näihin tutkimuksessa esiin tulleisiin käsityksiin. Pennasen ym. tutkimuksen laajemmat kokonaisuudet muodostivat myös puolistrukturoitujen teemahaastattelujeni teemat (Liite 1).

2.5 Relationaalinen asiantuntijuus, yhteinen tieto ja suhdetoimijuus

Anne Edwards (2017, s. 8) on kuvannut käsitteitä relationaalinen asiantuntijuus (*relational expertise*), yhteinen tieto (*common knowledge*) ja suhdetoimijuus (*relational agency*) sellaisiksi työkaluisiksi, joiden avulla rakennetaan, hoivataan ja ylläpidetään asiantuntijuutta, jota tarvitaan rajoja ylittävässä yhteistyössä ammatillisissa käytännöissä. Relatiivisella asiantuntijuudella Edwards (2017, s. 8) tarkoittaa kykyä toimia yhdessä toisten kanssa monimutkaisten ongelmien ratkaisemiseksi. Relationaalinen asiantuntijuus vaatii toimijoilta yhteistä ongelmien tulkintaa, mutta myös jaettua vastuuta. Toiminnan kohteen tulee olla yhteisesti määriteltynä mahdollisimman laajasti ja monitahoisesti ja relationaaliseen asiantuntijuuteen liittyy myös, että tiedetään kuka voi auttaa.

Olennaista on tietää kenellä mitäkin asiantuntijuutta on eli asiantuntijuus pitää tunnistaa. Tähän Edwardsin mukaan kuuluu, että osataan olla ammatillisesti monikielisiä sekä tunnistetaan erilaisia merkityksiä, joita eri käytännöissä asioille annetaan (Edwards, 2017, s. 7–8.)

Yhteinen tieto (*common knowledge*) luodaan Edwardsin (2011, s. 10) mukaan vuorovaikutuksessa ja kehittyäkseen se vaatii aikaa ja suotuisia olosuhteita: tunnistetaan yhteisiä pidemmän aikavälin tavoitteita, määritellään yhteisiä ammatillisia arvoja ja motiiveja yhdessä keskustellen. Yhteinen tieto on jaettua ymmärrystä osapuolten tavoista jäsentää tilannetta ja toimia (Edwards, 2017, s. 9).

Suhdetoimijuudella Edwards (2017, s. 11) tarkoittaa, miten yhdessä toimien yhteisten ongelmia selvittämiseksi, pystytään lisäämään ymmärrystä ongelmasta, löytämään ratkaisuja ja lisäämään yksilöiden toimijuutta. Suhdetoimijuus korostaakin kykyä toimia yhdessä ja ratkaista ongelmia yhdessä.

Seppänen ja Toiviainen (2017, s. 169–170) ovat tutkineet miten yhteisten työkalujen (mm. vuosikello, yhteiset dokumentit ja tapaamiset, yhteiset digitaaliset välineet ja alustat) käyttö linkittyy suhdetoimijuuteen. Yhteiset työkalut muovaavat suhdetoimijuuden mahdollisuuksia, voivat lisätä tai vähentää toimijuutta, auttaa yhteisen tiedon luomisessa ja tutkimuksen mukaan rikastaa suhdetoimijuutta (Seppänen ym., 2017, s. 170).

Duhn ym. (2016, s. 379) havaitsivat tutkimuksessaan, että kehittyäkseen relatiivinen asiantuntijuus vaatii tunnetta kuulumisesta johonkin (*sense of belonging*). Relatiivisen asiantuntijuuden syntyyn vaaditaan kiinnostuneisuutta ja toisten ongelmiin reagointia.

Yhteiset tapaamiset yhteisen tiedon tuottamiseksi eivät tarkoita sitä, että eri asiantuntijoiden osaamista haalitaan yhteen, vaan enemmänkin sitä, että ollaan vastavuoroisia, responsiivisia ja sitoudutaan kuuntelemaan tosia avoimin mielin, jotta voidaan luoda jotakin uutta (Duhn ym., 2016, s. 387).

Edwardsin (2011, s. 34) mukaan merkityksellistä on myös työskentely ja yhteistyö erilaisilla rajavyöhykkeillä (*boundary work*). Edwards (2011, s. 34) tarkoittaa rajavyöhykkeillä, rajoilla, sellaisia tiloja, joissa erilaiset käytännöt, ihmiset ja resurssit on tuotu yhteen, jotta voitaisiin tulkita yhdessä monimutkaisia tehtäviä. Rajavyöhykkeellä ei Edwardsin (2011, s. 34) mukaan niinkään opetella toimimaan yhteistyössä toisten kanssa, vaan pyritään löytämään näkemystä toisten tarkoituksiin ja käytäntöihin, jotta yhteistyö on mahdollista ja resurssit voidaan yhdistää.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Laineen (2018, s. 49) mukaan tutkimusta voidaan pitää onnistuneena, jos se auttaa tutkijaa näkemään ilmiön aikaisempaa selvemmin, jäsentyneemmin ja monipuolisemmin eli ilmiötä ymmärretään paremmin, kuin ennen tutkimusta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli valottaa tutoropettajien kokemusmaailmaa kunkin mukana olevan tutoropettajan kokemusmaailmasta käsin ja nostaa esiin laajasti kokemuksia kunkin tutoropettajan perspektiivistä. tarkoituksena oli myös osaltaan tuoda esiin sitä, millaiset kokemukset koetaan merkityksellisiksi ja voidaanko kokemusten kautta löytää ymmärrystä, mitä kaikkea tutoropettajuus varhaiskasvatuksessa on. Lisäksi tavoitteena oli löytää mahdollisesti mihin tutoropettajatoiminnan kehittämisen varhaiskasvatuksen tutoropettajatoiminnassa tulisi kohdistua.

Tutkimusta suunniteltaessa tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Millaisia kokemuksia tutkittavilla on omasta tutoropettajuudestaan?

2. Millaiset kokemukset ovat merkityksellisiä tutoropettajille tutoropettajuuden kontekstissa?

Koska kyseessä oli fenomenologishermeneuttinen ja aineistolähtöinen tutkimus, tutkimuskysymykset ja teoreettinen viitekehys tarkentuivat aineiston myötä ja tutkimuksessani selvitin myös:

3. Miten relatiivinen asiantuntijuus näkyy tutoropettajien kokemuksissa?

3.2 Aineiston keruu

3.2.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Fenomenologiselle tutkimukselle on tyypillistä, että se pyrkii kuvaamaan ihmisten kokemuksia sellaisina kuin ihmiset ne kokevat. Jotta näihin kokemuksiin päästään käsiksi, on aineistokin kerättävä menetelmillä, jotka auttavat tässä (Huhtinen ym., 2020, s. 295). Huhtisen ym. (2020, s. 295) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa ei kokemusten sisälle voida päästä käsiksi muutoin kuin keräämällä aineistoa esimerkiksi haastattelujen ja havainnointien avulla.

Fenomenologinen haastattelu on Laineen (2018, s. 39) mukaan luonteeltaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen. Laineen (2018, s. 39) mukaan strukturoitu teemahaastattelu ei kokemusten selvittämisessä ole riittävän avoin ja ohjailematon tapa toteuttaa haastattelua, mutta toisaalta avoimetkin kysymykset sisältävät rajoittavia näkökulmia. Voidaankin pohtia, onko fenomenologista tutkimusta koskaan täysin mahdollista tehdä, ilman jonkinlaisia rajoittavia näkökulmia. Puusan (2020, s. 101) mukaan haastattelun etu aineiston keräämisen menetelmänä on, että haastateltavaksi voidaan valita henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Kuten tässä tutkimuksessa voitiin haastatella varhaiskasvatuksen opettajia, joilla oli itsellään kokemusta tutoropettajana toimimisesta.

Tutkimuksessani toteutin haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Hirsjärvi ym. (2008, s. 48) kuvaavat teemahaastattelun olevan lähempänä strukturoimatonta haastattelua, kuin strukturoitua ja siinä ei ole määritelty haastattelukertojen määrää, eikä sitä kuinka syvällisesti aihetta käsitellään. Laineen (2018, s. 40) kuvaamat fenomenologiselle haastattelulle tärkeät ominaisuudet; avoimuus, luonnollisuus ja keskustelunomaisuus, sopivat hyvin Hirsjärven ym. (2008, s. 48) kuvaamiin teemahaastattelun olennaisuuksiin: haastattelu etenee teemojen varassa, mutta vapauttaa haastattelun tutkijan

näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Puolistrukturoidun teemahaastattelusta Hirsjärven ym. (2008, s. 48) mukaan tekee se, että haastattelun aihepiiri, teema-alueet, on määritelty. Laineen (2018, s. 41) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa kysymyksien muodolla pyritään siihen, että vastaukset olisivat mahdollisimman kuvailevia ja kertomusten omaisia: konkreettiset, toiminnalliset, kokemukselliset ja todellisuuden kuvailuun houkuttelevat kysymykset toimivat tällöin parhaiten. Laine (2018, s. 41) esittääkin, että haastattelun kieli ja kysymykset tulisi olla mahdollisimman konkreettisia. Tässä tutkimuksessa pyrittiin siihen, että ryhmähaastattelussa säilyisi keskustelunomaisuus ja pyrkimys ei ollutkaan löytää yhtä yhteistä kokemusta tutoropettajuudesta, vaan valottaa ilmiötä ja kokemuksia mahdollisimman laajasti. Haastattelujen alussa kehotin tutkittavia pyrkimään mahdollisimman laajasti erilaisten kokemusten esiin tuomiseen, sen sijaan, että he yrittäisivät löytää yhteistä näkemystä tai kokemusta ilmiöstä. Haastattelun teemat olivat tukena keskustelulle ja niihin voitiin palata, jos keskustelu olisi jollain tavalla tyrehtynyt tai jäänyt vajaaksi. Käytännössä teemoihin jouduttiin palaamaan suhteellisen vähän, sillä haastateltavat toivat kokemuksia hyvin laajasti esiin ilman, että asioita varsinaisesti edes tarvitsi heiltä kysyä.

Haastattelun teemat pohjautuivat väljästi Pennasen ym. vuonna 2021 julkaisemaan raporttiin perusopetuksen tutortoiminnasta ja sen vaikutuksista. Tutkimuksessa oli jaoteltu erilaisia seikkoja, jotka joko estävät tai edistävät tutoropettajien mukaan tutoropettajatoiminnan juurruttamista osaksi perusopetuksen opettajien arkea. Estävät ja edistävät seikat olivat sisällöltään suurin piirtein samat: silloin kun seikat olivat kunnossa ja mietittyjä, ne edistivät toiminnan juurtumista, kun taas puutteet ja järjestäytymättömyys seikoissa estivät juurtumista. Itse haastatteluissa teemat olivat taulukon muodossa (Liite 1.)

Käytin taulukon pääteemoja (resurssit, tutoropettajien osaaminen ja asenne, suunnitelmallisuus, johtaminen ja koordinointi, vuorovaikutus ja ilmapiiri, verkostot ja koulutukset) haastattelun tukena. Täydensin tarvittaessa taulukon alakohtien avulla haastattelukysymystä esim. palatessani vielä yleisesti ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen ja tutoroitavien asenteisiin ja suhtautumiseen:

> Haastattelija: Mä voisin vielä teiltä kysyä, kun ollaan nyt esimiehet ja resurssit käsitelty, että että minkälaista... että, että onko jotain siitä niinku siitä …onko niinku muuttunut taloissa se se niinku vastaanotto ... onko se muuttunut?

3.2.2 Ryhmähaastattelu

Ryhmähaastattelu valikoitui aineiston keruutavaksi ensisijaisesti tutkimuksen suunnittelun eettisten pohdintojen kautta. Tutkimusta suunniteltaessa oli tiedossa, että informanttien joukko jää suhteellisen pieneksi (n<10). Tutkimuksen edetessä kävikin ilmi, että varhaiskasvatuksen tutoropettajina toimi enää vain viisi henkilöä. Lisäksi tutoropettajat työskentelevät julkisissa toimissa, joten heidän henkilöllisyytensä olisi melko helppoa selvittää. Olikin tärkeää pohtia, miten tutkittavien on mahdollista tuoda esiin omia kokemuksiaan vapaasti. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut saattaa tutkittavia asemaan, joka olisi heille epäedullinen.

Ryhmämuotoisen aineistonkeruun etuna on, että yksittäisen tutoropettajan kokemuksia olisi vaikeampi yhdistää tiettyyn yksilöön, mutta silti tutkimus voisi tuottaa laajasti erilaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Kuulan (2011, s. 201) mukaan tunnistettavuuden estäminen on yksi parhaiten tunnettuja ihmistieteiden normeja. Kuula (2011, 201) toteaakin, että tunnistamisen seurauksien arvioinnissa on hyvin olennaista se tieto, mitä tutkittavista annetaan ja millaisessa yhteydessä se annetaan.

Toisaalta tutkimukseen osallistumisen periaatteena on aina oltava vapaaehtoisuus ja mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa (TENK, tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019). Tutkittavien tulee tietää osallistuvansa tutkimukseen, jossa heidän kokemuksiaan tuodaan ilmi ja kenties hyödynnettäisiin jatkossa tutortyön kehittämisessä. Tämä saattaisi myös lisätä tutkittavien halua osallistua tutkimukseen, vaikka täyttä tunnistamattomuutta ei voitaisikaan taata. Ryhmähaastatteluun voi myös olla helpompi osallistua, sillä ryhmäkeskustelu on itsessään aktiivista ja voi lisätä osallistumishalukkuutta (Vaughn ym., 1996, s. 6).

Olennaista onkin, että tutkimukseen osallistuvat tietävät oman asemansa tunnistettavuuden suhteen. Kuula (2011, s. 204) toteaakin, että kun ihmisiä haastatellaan jonkin alan asiantuntijoina, he saattavat myös itse edellyttää omien ajatustensa esille tuomista nimettyinä, tällöin tärkeää onkin sopia etukäteen tutkittavien kanssa, miten toimitaan. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen anonymisointiin ja sen pulmallisuuteen liittyvät seikat käytiin läpi ennen ryhmähaastattelun alkua Tampereen yliopiston mallipohjan mukaisen

tutkimustiedotteen avulla. Tutkittavilla oli kaikkina hetkinä mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistuminen ja perua suostumuksensa.

Laine (2018, s. 31) kuvaa kokemuksia, että ne rakentuvat merkityksistä ja maailma, jossa elämme, näyttäytyy merkityksinä. Kun tutkitaan kokemuksia, tutkitaan kokemusten merkityssisältöä ja rakennetta. Fenomenologiseen merkitysteorian mukaan ihminen on pohjimmiltaan yhteisöllinen ja silloin merkityksetkin ovat subjektien välisiä. Fenomenologiassa korostuu Laineen (2018, s. 32) mukaan yksilön näkökulma, vaikka yhteisöjen jäsenillä olisikin yhteisiä tapoja kokea maailmaa, ei fenomenologishermeneuttisella tutkimuksella pyritä löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään jonkun joukon tai yksilön sen hetkistä merkitysmaailmaa, esimerkiksi tässä tutkimuksessa yksilöiden erilaisia kokemuksia tutoropettajuudesta.

Aineistonkeruumenetelmänä fenomenologista lähestymistapaa olisi voinut tukea paremmin yksilöhaastattelut. Ryhmämuotoisessa aineiston keruutavassa haasteena onkin, että kun pyritään häivyttämään tunnistettavuutta, tullaanko samalla häivyttäneeksi myös fenomenologisessa tutkimusotteessa merkityksellistä yksilöllistä näkökulmaa liiaksi? Tutkimuksessani ryhmähaastattelun jälkeen tutkittavilla oli mahdollista vielä täydentää omia näkemyksiään sähköpostitse eli palata yhteiseen keskusteluun ja siihen jäikö jotain olennaista vielä kertomatta. Puusa (2020, s. 102) määrittelee haastattelun siitä joustavaksi menetelmäksi, että tutkijalla on mahdollisuus pyytää haastateltavia selittämään ja tarkentamaan sanomaansa. Uudelleen haastatteluun palaamisella, voidaan myös torjua ryhmähaastattelulle mahdollista haasteit.: Carey ja Asbury (2016, s. 28, 65) kuvaavat ryhmähaastattelun haasteiksi, miten joku haastateltavista saattaa pyrkiä hallitsemaan keskustelua tai että joku haastateltavista ei uskallakaan kertoa omia näkemyksiään ryhmässä tai päätyisi myötäilemään toisten näkemyksiä.

Toisaalta taas ryhmähaastattelun etuna on, että kun ryhmähaastattelu on hyvin suunniteltu, haastattelija on hyvin valmistautunut ja haastateltavat tuntevat olonsa haastattelutilanteessa turvalliseksi, keskustelu voi olla hyvinkin sitoutunutta ja tuoda siten esiin ilmiötä rikkaammin, kuin muilla aineistonkeruutavoilla (Carey ym., 2016, s. 16). Ryhmähaastatteluissa aiheet Pietilän (2010, s. 217) mukaan keskittyvät usein henkilökohtaisten teemojen sijasta hieman yleisempiin aiheisiin. Carey ym. (2016, s. 18) kuvaavatkin

ryhmähaastattelun eduiksi, että sillä voidaan saada haavoittuvammassa asemassa olevien äänet kuuluviin, voidaan saada monimutkaisista ilmiöistä monipuolista tietoa ja syvempää ymmärrystä kokemuksista.

Jos yhteisen keskustelun aineisto jostain syytä olisi jäänyt pieneksi, tutkimuslupaa hakiessa hain lupaa myös mahdollisiin täydentäviin yksilöhaastatteluihin, jotka olisi voitu toteuttaa ryhmähaastattelun ja sähköpostitse lähetettävän jälkitarkastelun jälkeen.

3.3 Aineiston keruun toteutus

Aineiston keruu suoritettiin loppuvuodesta 2021 ja alkuvuodesta 2022. Aineiston keruulla oli Tampereen kaupungin tutkimuslupa. Lähestyin tutkittavia sähköpostitse syksyllä 2021 ja kaikki osoittivat kiinnostusta tutkimukseen. Alkuperäisen suunnitelman mukaisen yhden ryhmähaastattelun sijaan maailmanlaajuinen pandemiatilanne ja haastateltavien omat aikataulut tekivät mahdottomaksi yhden ainoan ryhmähaastattelun tekemisen, joten haastatteluja oli lopulta kolme: yksi yksilöhaastattelu, yksi ryhmähaastattelu, siten, että käytiin ryhmäkeskustelua kahden haastateltavan ja haastattelijan välillä kasvokkain loppuvuodesta 2021 sekä ryhmähaastattelu alkuvuonna 2022, jossa molemmat haastateltavat olivat O365 Teams-etäyhteyden päässä haastattelijasta. Yhteensä haastateltavina oli viisi varhaiskasvatuksen tutoropettajaa (vasuagenttia) eli kaikki Tampereen kaupungin tämänhetkiset tutoropettajat varhaiskasvatuksessa. Tutkittavien kanssa käytiin kaikissa yhteydenottovaiheissa ja haastatteluja tehdessä läpi tutkimuksen eettiset seikat ja heillä oli mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Lisäksi he saivat EU:n tietosuoja-asetuksen 106/679, art 12–14 mukaisen Tampereen yliopiston mallipohjan mukaan laaditun opinnäytetutkimuksen tietosuojailmoituksen ja saatekirjeen siitä mitä tutkimus sisältää, mikä on sen tarkoitus ja miten aineistoa jatkossa käsitellään, lisäksi nämä seikat käytiin läpi myös suullisesti.

Lähihaastattelut tallennettiin iPadin ja älypuhelimen sanelimella ja etähaastattelussa tallennettiin koko kuvattu ja äänitetty Teams-istunto Microsoft 365 tilille Onedrive-pilveen. Tutkimushaastattelut kestivät yhdestä tunnista

puoleentoista tuntiin. Kaikki haastattelut litteroitiin ja siten saatiin 147 sivua tekstimuotoon kirjoitettua haastatteluaineistoa tutkimuksen aineistoksi. Tutkittavilla oli mahdollisuus tarkentaa näkemyksiään vielä haastattelujen jälkeen sähköpostitse, mutta kukaan ei palannut myöhemmin haastatteluihin.

3.4 Aineiston analyysi kokemuksia tutkittaessa

Kokemuksia tutkittaessa fenomenologishermeneuttinen analyysi etenee vaiheittain siten, että aineisto on, kuten Laine (2018, s. 37) toteaa, tutkijan keskustelukumppani. Kumppanin kanssa käydään dialogia koko tutkimuksen ajan niin, että tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä. Jokaisessa vaiheessa tarvitaan kriittistä reflektiota ja omien tulkintojen koettelua ja pyritään ottamaan etäisyyttä omaan tulkintaan ja pyritään näkemään aineisto aina uusin silmin. (Laine, 2018, s. 38.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa edetään Laineen (2018, s. 41) mukaan vaihe kerrallaan, mutta joudutaan palaamaan edellisiin vaiheisiin, tällä lisätään tutkimuksen systemaattisuutta ja kurinalaisuutta ja siten vähennetään tutkijan omien välittömien tulkintojen mahdollisuutta.

Aineiston analyysivaiheessa fenomenologishermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan aineistoa eli toisen kertomusta kokemuksestaan mahdollisimman alkuperäisesti (Laine, 2018, s. 42.) Aineistosta pyritään jo tässä vaiheessa näkemään ne asiat, jotka ovat olennaisia ja lisäävät tutkijan ymmärrystä tutkittavat ilmaisujen merkityksistä tutkittavan näkökulmasta tarkasteltuna. Tässä vaiheessa tutkimuksen kielen tulisi myötäillä mahdollisimman tarkasti haastateltavan omaa puhetta (Laine, 2018, s. 42.)

Kuvailusta muodostetaan merkityskokonaisuuksia, kokonaisilmiö pyritään hahmottamaan tutkimusaineistosta sisäisen yhteenkuuluvaisuuden perusteella ja siitä pyritään samaan mahdollisimman paljon merkitysaspekteja (Laine, 2018, s. 42). Tutkimuksen näkökulma toimii määräten, mitkä merkitykset ja kokonaisuudet ovat olennaisia. Tässä vaiheessa tutkija käyttää haastateltavan kielen sijaan, omaa tutkimuksen kieltään. (Laine, 2018, s. 38).

Synteesivaiheessa tutkimuksessa pyritään luomaan kokonaisrakenne merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita tarkastelemalla. Tässä vaiheessa tutkimuksessa erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen ja pyritään näkemään niiden välisiä suhteita, verkostoja (Laine, 2018, s. 46.)

Laineen (2018, s. 47) mukaan näin suoraviivaisesti merkityskokonaisuuksien kanssa voidaan edetä vain, jos tarkastelun kohteena on yksi ihminen ja hänen kokemuksensa, useampien haastateltavien kanssa tutkijan tulee ratkaista, tekeekö hän kaikki vaiheet kaikkien kanssa vai keskittyykö tutkittaville yhteisiin seikkoihin.

3.5 Tulkitseva fenomenologinen analyysi IPA

Tässä tutkimuksessa tarkoitus oli löytää mahdollisimman paljon erilaisia yksilöille itselleen merkityksellisiä kokemuksia, joten analyysivaiheessa analyysini seuraili tulkitsevan fenomenologisen analyysin IPAn (*interpretative phenomenological analysis*) vaiheita. IPA eroaakin perinteisemmästä fenomenologisesta kuvailevasta kokemuksen tutkimuksesta siinä, että tavoitteena ei olekaan mahdollisimman ennakko-oletukseton oivaltaminen, vaan ennakko-oletuksia, esitietämystä, voidaan käyttää tulkinnan apuna (Tökkäri 2018, s. 75.)

Peruslähtökohtana metodille on kuusi vaihetta, joista jo ensimmäisessä vaiheessa voidaan muuttaa aineistoa tutkimuksen kielelle kommentoimalla aineistoa, poiketen kuvailevasta fenomenologiasta, jossa alussa pyritään säilyttämään aineistossa olevat ilmaisut ((Tökkäri 2018, s. 75.)

Analyysin vaiheet IPA-menetelmässä ovat Tökkärin (2018, s. 75) tiivistämänä: (1) aineistoon tutustuminen ja alustava kommentointi, (2) teemoittelu, (3) teemojen välisten yhteyksien etsiminen, (4) teemataulukoiden muodostaminen, (5) yhteisen teemataulukon muodostaminen ja (6) kirjoittaminen. Vaiheista neljä ensimmäistä tehdään jokaisen haastateltavan kohdalla erikseen ja vasta kahdessa viimeisessä vaiheessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Smith ym. (2009, s. 83) kuvaavat vaiheita hieman yksityiskohtaisemmin ja erottavat mm. aineistoon tutustumisen ja kommentoinnin

omiksi vaiheikseen, mutta antavat tutkijalle myös vapauden yhdistellä vaiheita ja muokata menetelmää omaan tutkimukseen sopivammaksi.

Tulkitsevassa fenomenologisessa analyysimenetelmässä tutkimuksen raportointi, tutkimuksen kirjoittaminen, nähdään osana analyysia, tarkoitus on koota teemoja tulkiten niitä ja suhteuttaa omat tutkimuksen tulokset aiempaan tutkimukseen, teoriaan ja jopa käytäntöön (Tökkäri, 2018, s. 76–77.)

Samoin myös Laine (2018, s. 48–49) kuvaa fenomenologishermeneuttisen tutkimuksen viimeistä vaihetta sellaiseksi, jossa tuloksia tarkastellaan suhteessa tutkimuskirjallisuuteen ja arvioidaan tutkimusta itsessään. Mahdollisesti saatavan uuden tiedon valossa voidaan myös arvioida tuloksia myös kehittämistyön ja käytännöllisen soveltamisen valossa.

3.6 Analyysin vaiheet

IPA-menetelmä on muokattavissa tutkimuksen tarpeiden mukaan. Smith ym. (2009, s. 40–41) kehottavatkin tutkijaa olemaan luova tämän käyttäessä IPA-menetelmää tutkimuksessaan. Menetelmän kuvausta voi ajatella käytettäväksi aloituspisteenä aloittelevalla tukijalla, mutta tarkoitus ei ole pitäytyä tarkasti vain kuvatussa tavassa käyttää tulkitsevaa fenomenologista analyysia, vaan tutkimuksen tarpeet määrittelevät miten metodia käytetään.

Seuraavaksi kuvaan suorittamani aineiston analyysivaiheet mahdollisimman tarkasti.

3.6.1 Aineistoon tutustuminen ja alustava kommentointi

Aineiston analyysin aloitin lukemalla litteroituja haastatteluaineistoja ja erottelemalla tekstiin kenen puheesta oli kysymys, tarkoituksena oli erottaa haastattelijan ja haastateltavien repliikit toisistaan. Seuraavaksi silmäilin aineistoa läpi ja pyrin erottamaan aineistosta repliikkejä, joissa haastateltavat kertoivat kokemuksistaan. Pyrin myös jättämään tässä vaiheessa pois sellaiset selkeästi käsityksiin tai yleisiin ajatuksiin viittaavat osiot pois, joista Laine (2018, s. 41) käyttää esimerkkeinä tulevaisuuden pohdintaa tai jos esimerkiksi

haastateltavana olisi opettaja, tämän mielipiteitä siitä millainen koulu olisi hyvä. Tässä tutkimuksessa jätin pois tutoropettajien toiveita ja tulevaisuuden suunnitelmia tutoropettajuudelle tai jos osio ei perustunut selkeästi haastateltavan omaan kokemukseen, vaan oli käsityksiä esimerkiksi toisen tutoropettajan kokemuksista.

Laineen (2018, s. 41) mukaan kokemus saavutetaan parhaiten, kun kysymysten ja vastaukset ovat mahdollisimman konkreettisia. Pyrin esittämään haastattelukysymykset sellaisina, että niihin oli helppo vastata omien kokemusten pohjalta ja tällaisia vastauksia aineistosta oli helppoa poimia. etenkin jos vastaukset liittyivät selkeästi johonkin konkreettiseen tapahtumaan tai asioiden kulkuun haastateltavien tutoropettajauralla. Koin oman roolini haastatteluissa toisaalta myös melko vähäiseksi, tutkittavat puhuivat paljon ja kuvasivat kokemuksia laajasti ja varsinkin kahdessa haastattelussa, joissa haastateltavia oli kaksi, keskustelivat he enemmän kokemuksistaan keskenään kuin minun eli haastattelijan kanssa.

Mielenkiintoista, mutta myös haastavampaa, oli nostaa aineistosta kokemuksia, joita haastateltavat toivat esiin metaforin. Kuten Laine (2018, s. 41) toteaa kokemukset voivat näyttäytyä metaforien, vertausten kautta, koska kokemuksista ei välttämättä voi puhua kovin yksiselitteisesti tai täsmällisesti. Tällöin ongelmana on mahdollinen monimerkityksellisyys, joka voi vaikeuttaa tutkijan tulkintoja. Toisaalta haastateltavat myös valottivat itse hyvin niitä kokemuksia, joista kertoivat vertauksin. Tästä esimerkkinä tilanne, jossa haastateltava kuvaa omaa rooliaan ja tutortyön vaatimuksia itselleen päiväkodin kehittämistyössä varhaiskasvatushenkilöstön parissa kelkan työntämiseksi ja omaa motivaatiota ja innostusta keinoksi työntää kelkkaa:

> Ollut niinku siinä mukana hommassa, että työntänyt niinku sitä kelkkaa eteenpäin omalla… omalla motivaatiolla ja innostuksella. (H2)

Samalla kun pyrin nostamaan aineistosta esiin kokemuksia käsitteleviä osioita, kommentoin niitä alustavasti ja kirjasin kommentit word-ohjelman kommentointityökalulla kyseiseen kohtaan. Smith ym. (2009, s. 83) toteavat, että kommentoinnille ei ole varsinaisesti mitään sääntöjä. Tarkoitus on luoda tutkijalle kattava ja yksityiskohtainen kokoelma muistiinpanoja, joiden pohjalta teemoja

muodostetaan. Alustavassa kommentoinnissa pyrin välttämään kovin tiukkojen rajausten tai tulkintojen tekoa ja kommentointi oli enemmänkin intuitiivista.

Smith ym. (2018, s. 84–90) jakavat kommentoinnin lajit ensinnäkin kielellisiin (*linguistic*) kommentteihin eli tutkija kirjaa muistiin millaista kieltä ja ilmaisuja tutkittava kokemuksestaan käyttää. Toisaalta kommentit voivat olla jo alustavia tulkintoja eli käsitteellisiä (*conceptual*) kommentteja. Tällöin tutkija pyrkii löytämään kokemuksen merkityksen sen takaa, mitä tutkittava varsinaisesti sanoo. Tämän tyyppisessä kommentoinnissa on kuitenkin muistettava säilyttää nimenomaan tutkittavan kokemus, eikä tulkita sitä liiaksi omien esikäsitysten kautta. Kommentointi voi olla myös purkamista osiin (*deconstruction*), jolloin tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavan sanomisista olennaisen purkamalla aineistoa osiin ja esimerkiksi lukemalla kappaleita irrallaan ja eri järjestyksessä. On myös mahdollista tehdä kommentointia muillakin tavoin ja eri tapoja yhdistellen. Muina tapoina Smith ym. (2018, s. 90–91) kuvaavat, miten on mahdollista myös käydä läpi tekstiä ja alleviivata tärkeänä pitämiä seikkoja ja pyrkiä kommenttiin kirjoittamaan, miksi alleviivattu seikka on alleviivattu ja tärkeä. Lisäksi tutkija voi vapaasti assosioida ja kirjoittaa muistiin, mitä mistäkin sanasta ja lauseesta tulee mieleen.

Pyrkimyksenä IPA-menetelmässä on syventää analyysin eri tasoilla liikkuen aineistosta tehtyä tulkintaa. Kuten Smith ym. (2009, s. 36–37) havainnollistavat, yhdestä haastattelutekstin katkelmasta voi esimerkiksi olla mahdollista löytää tulkinnan taso, joka liittyy sisältöön eli esiin nouseviin pääteemoihin, lisäksi voidaan löytää tulkinnan taso, joka liittyy haastateltavan käyttämiin metaforiin tai haastateltavan kerronnan ajalliseen rakenteeseen. Näiden tasojen välillä liikkuminen on osa hermeneuttisen kehän kulkemista. Tällä kululla Laine (2018, s. 38) selventää tapaa, miten fenomenologishermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija palaa aineistoon aina uudestaan ja pyrkii koettelemaan omia tulkintojaan ottamalla etäisyyttä ja yrittämällä nähdä uusin silmin, mitä tutkittava on tarkoittanut. Kehämäisessä liikkeessä tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä.

Käytin aineiston tässä vaiheessa monia kommentoinnin tapoja. Kirjasin kommentteihin kielellisiä huomioita esimerkiksi edellä kuvattuja metaforien käyttöä ja ajallisia havaintoja esimerkiksi millainen kokemus tutoropettajuudesta oli ennen ja millainen nyt. Pyrin nostamaan esiin merkityksellisinä pitämiäni

osiota tekstin kokemuksia käsittelevistä osioista esimerkiksi, kun kyseessä oli samantyyppisinä toistuvia asioita, kuten kokemus siitä, että haastateltava tutoropettaja ei koe itseään kouluttajaksi (TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysin kommentointivaiheesta ja teemojen muodostamisesta

Kommentti	Alkuperäinen aineistokatkelma	Teema
Oma tutoropettajan rooli ei ole kouluttaja vaan buustaaja **buustaus** **uusia tuulia**	En mäkään sitä tavallaan niinku kouluttamisena ajattele, mutta se että semmoinen niinku joku semmoinen **buustaus**, niinku vinkkejä tai semmoisia niinku **uusia tuulia** muualta. (H2, tutoropettaja 1)	Tutoropettajan rooli: ei kouluttaja
Oma rooli ei kouluttaja vaan, että ihmiset itse löytäisivät ratkaisuja arkeen *aika*: kun alussa lähtenyt mukaan ja sama nyt	No mä itse tuota kyllä aina sanon, että mä en ole mikään kouluttaja. Jos mä en ole lähtenyt tähän niinku kouluttajan näkökulmasta, vaan nimenomaan sillä tavalla niin. Tai mitä sitä nyt ajatellaan, sitä kouluttaja sitten, mutta, mutta, enemmän just, että ne ihmiset löytäisi itse niitä ratkaisuja siihen arkeen (H2, tutoropettaja 2)	Tutoropettajan rooli: ei kouluttaja, omat ratkaisut

Tässä esimerkissä metaforia ovat buustaus ja uudet tuulet, joiden voi tulkita viittaavan tutoropettajan rooliin. Ajallisia havaintoja esimerkissä ovat kokemukset, miten haastateltava kuvaa itseään silloin, kun on lähtenyt toimintaan mukaan ja vertaa sitä siihen millaista on nyt.

3.6.2 Teemojen muodostaminen ja taulukointi

Seuraavassa analyysin vaiheessa pyrin löytämään taulukkoon jokaiseen kommenttiin jonkinlaisen teeman. Etsin kommenttien ja teemojen välille yhteyksiä ja pyrin muodostamaan kommenteista, aineistokatkelmista ja teemoista selkeän

taulukon, jossa teemat olivat johdonmukaisesti ajan mukaan järjesteltyinä (**TAULUKKO 1**). Parihaastatteluissa eri tutkittavien kommentit ja niistä johdetut teemat erotettiin merkkaamalla ne taulukkoon eri värein ja metaforat lihavoinnilla.

Vaiheet toteutettiin kaikkien haastattelujen kaikkien osallistujien kohdalta erikseen. Tällä pyrin vastaamaan IPA-menetelmän ideografisuuden vaatimukseen, kohtelemalla kutakin tutkimushaastattelua omana yksilöllisenä kokonaisuutenaan. Toisaalta ideografisuutta haastoi toisen parihaastatteluna toteutettu haastattelu, jossa tutkittavat olivat monesta asiasta hyvin samoilla linjoilla, mutta toisaalta uskon erilaisten kokemusten tulleen esiin, sillä haastattelussa kummallakin oli yhtäläisesti aikaa ja puheenvuoroja.

3.6.3 Teemojen listaus ja analysointi

Analyysin seuraavassa vaiheessa listasin kokemuksista kehkeytyvät ja muotoutuvat teemat aikajärjestyksessä. Listat olivat melko pitkiä, sillä sama teema saattoi esiintyä listalla useita kertoja. Tämän jälkeen pyrin löytämään teemojen välisiä yhteyksiä, ja sitä linkittyvätkö teemat toisiinsa ja millä tavoin. Teemojen ryhmittelyprosessissa käytin apuna Smithin ym. (2009, s. 96–99) ehdottamia IPA-menetelmän analyysityökaluja kuten, mitkä teemoista voisivat liittyä läheisesti toisiinsa vai onko teemoissa eroavaisuuksia? Käytin apuna ajatuskarttoja teemoista. Tarkastelin myös frekvenssejä, kuinka usein jokin teema toistui tietyn tutkittavan haastatteluaineistossa ja konteksteja esimerkiksi millaisessa hetkessä tietty kokemusteema on tapahtunut. Ryhmittelemällä teemoja eri tavoin, tutkin voiko teemoille muodostaa yhteistä kattoteemaa (*super ordinate theme*) ja mitkä olisivat sen mahdolliset alateemat. Teemoja käsitellessäni, pidin rinnalla myös taulukkoa teemoista, kommenteista ja niihin liittyvistä haastattelukatkelmista, jotta pystyin aina palaamaan aineiston alkuperäiseen sanamuotoon ja koettelemaan tulkintaani eri teemoista.

Muodostin kustakin haastattelusta oman taulukon, johon kirjasin kattoteeman alle kaikki alustavat teemat. Tässä vaiheessa oli mahdollista vielä siirrellä teemoja ja muokata kattoteemoja ja niiden määriä. Taulukoidessani teemoja kattoteemojen alle, säilytin eri tutkittavien vastaukset eri värein. Kirjasin alustavat teemat taulukkoon niin monta kertaa, kuin ne aineistokatkelmissa olivat

esiintyneet. Pystyin tarkastelemaan frekvenssejä ja vertaamaan eri haastattelujen kattoteemojen painotuksia toisiinsa, vaikka tarkoitus ei ollutkaan löytää juuri niitä kokemuksia, joita on eniten. Lopulta muodostin kaikista kolmesta haastattelukokonaisuudesta kuusi yhteistä kattoteemaa ja niiden alateemat, joiden kautta pyrin avaaman tutoropettajien kokemuksia omasta tutoropettajuudestaan. Yhteisten kattoteemojen alle oli mahdollista muodostaa kaikkien tutoropettajuuden kokemusten kirjo koko moninaisuudessaan ja samalla lisätä tutkittavien anonymiteettiä. Esittelen kattoteemat alateemoineen tarkemmin seuraavassa luvussa. Tutkimusraporttia kirjoittaessa merkitsin aineistokatkelmat lyhentein: H1 viittasi ensimmäiseen haastatteluun, H2 toiseen haastatteluun ja H3 kolmanteen haastatteluun.

4 TULOKSET

Seuraavassa kuvaan tutkimuksen tuloksia kuuden eri kattoteeman ja niihin sisältyvien alateemojen kautta. Osa kokemuksista voi liittyä useampaakin kattoteemaan, mutta pyrin avaamaan näitä suhteita samalla, kun esittelen tuloksia. Olen ryhmitellyt kattoteemat kolmeen osaan: 1) tutoropettajan rooliin ja häneen itseensä liittyviin teemoihin 2) tutoropettajatyön muutokseen, haasteisiin ja tukeen liittyviin teemoihin sekä 3) tutortyön sisältöön liittyviin teemoihin.

4.1 Tutoropettajan rooliin ja häneen itseensä liittyvät kokemukset

Kaikissa kolmessa haastattelukokonaisuudessa painottuvat vahvasti sellaiset kokemukset rooleihin. Kokemukset käsittelivät sitä, millainen rooli tutoropettajalla on tai millainen rooli tutoropettajalla tutortyössä ei ole.

TAULUKKO 2. Taulukko Tutoropettajan rooliin ja häneen itseensä liittyvät teemat

Tutoropettajan rooliin liittyvät kokemukset	Tutoropettajaan itseensä liittyvät kokemukset
• tutoropettaja vertaisena • tutoropettaja ei ole kouluttaja • tutoropettaja asennevaikuttajana • tutoropettaja asiantuntijana • tutoropettajatyön prosessiin liittyvät roolit	• oma asenne • oma työ- ja muu kokemus • oma osaaminen ja sen kehittäminen • omat tunteet • oma erilaisuus tutoropettajana

Kaikille tutoropettajille yhteistä oli kokemus, että tutoropettaja on tutoroitavien varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa vertainen. Tämä toistui useita kertoja läpi aineiston ja kokemuksia vertaisuudesta oli kaikilla tutkittavilla.

> […] kyllä mä oon niinku sanonut, että nimenomaan tämmöinen vanhempi rouvashenkilö, niin jos minäkin opin käyttämään sitä, niin oppii kaikki muutkin. (H3)

Tutoropettaja on samanlainen kuin muutkin työntekijät, tekee samanlaista työtä ja siksi ymmärtää työn ja arjen haasteet varhaiskasvatuksessa:

> […] heti näin, mä sanon, että se asenne muuttuu kuulijalla, että no kyllä toi sitten niinku tietää, että se kokee arjessa sitä samaa tuskaa mitä. (H2)

Osalle vertaisuuden kokemukseen liittyi vahvasti kokemus myös siitä, ettei ole kouluttaja. Ei-kouluttajana olemisen kokemusta tutkittavat käyttivät korostamaan vertaisuuttaan. Mielenkiintoista on, että kouluttajana oleminen tai ei-oleminen ei tutkittavien esiintuomien kokemusten mukaan kuitenkaan liity opettajuuteen:

> […]kun yksiköissä käy, niin tietyllä tavalla sen takia mä oon enemmän ruvennut [sanomaan] sitä, että mä oon vertaisopettaja. Mä en ole tosiaankaan mikään kouluttaja. (H2)

Kokemuksissa näyttäytyi, että kouluttajana toimiminen on aikuisten opettamista perinteisillä tavoilla ja siihen liittyy ulkopuolisuus, ei vertaisuus.

> Miksei meitä agentteja kouluteta niinku joihinkin asioihin enemmän silleen sellaista koska on hirveän hyviä, kuitenkin hyviä kouluttajia, hyviä koulutuksia niinku liikkeellä, että meidän pitäisi mennä sinne itse. (H2)

Toisaalta osa tutoropettajista ei tuo esiin kokemusta ei-kouluttajan roolista, vaan päinvastoin tutoropettajalla voi olla kokemus kouluttajana toimimisesta:

> No esimerkiksi jotakin koulutuspäiviä, niin mä oon suunnitellut koko sen koulutuspäivän, koko yksikön koulutuspäivän rungon ja vetänyt niinku sen. (H3)

Useilla tutkittavilla oli kokemuksia tutoropettajan roolista asennevaikuttajana. Esimerkiksi uuteen paikkaan mennessään, tutoropettajilla oli kokemuksia tutoroinnin kohteiden negatiivisista tai epäilevistä asenteista ja usein

tutoropettaja koki joutuvansa vakuuttamaan toiset itsestään tai esille tuomasta asiasta, ikään kuin kauppaamaan itsensä ja ne pedagogiset sisällöt, joita oli esittelemässä. Monesti asenteisiin vaikutettiin positiivisten asioiden korostamisen kautta, pyrittiin huomaamaan tutoroitavien onnistumisia ja usein tähän liittyi myös sen korostaminen, että tutoropettaja ei ole arvioimassa tai arvostelemassa tutoroinnin kohteita:

> […] se just, että agentti ei tule tummat lasit päässä arvioimaan, että taikka poistattamaan nyt jotain epäkohtia sieltä (H1)

> Saada ne ihmiset itse uskomaan siihen, että hei me ihan oikeasti, tästä on meille hyötyä, että meiän oikeasti kannattaa vaikka tehdä näin, niin siinä on niinku tavallaan, että joutuu olemaan tietynlainen kauppamies ja niinku positiivisen kautta, niin sitä se kyllä myöskin vaatii (H3)

Tutoropettajan kokemia rooleja olivat erilaiset asiantuntijaroolit aiemmin mainitun kouluttajan lisäksi. Tutoropettajilla oli rooleja, jotka liittyivät tiedon hankintaan ja hallintaan ja erityisesti tieteellisesti tutkittuun tietoon tai uusiin oman alan tutkimustuloksiin tai niiden konkretisointiin ja käsitteiden avaamiseen:

> [Se on] Karvin (kansallinen koulutuksen arviointikeskus) tutkimustuloksia taikka jotain, jotain muuta tämmöistä niinku tutkimuspohjasta semmoista, että tämän takia tämä on tärkeä juttu, että tämmöistäkin on tutkittu ja todettu. (H2)

> Kyllä siihen, eikä se pelkästään riitä se varhaiskasvatussuunnitelma, mikä on toisaalta hirveän antoisaa, että sinä kun olet jonkun aiheen äärellä niin sä oikeesti lähdet kaivaan sitä tietoa ja sitten jotenkin vielä se semmoinen, että sä osaat hakea niin kuin tietynlaista tietoa, että se ei ole vaan sitä arkitietoa tai se tämmöstä, välttämättä tämmöstä blogitietoa, vaan se, että sä ihan oikeasti haet tutkittua tietoa, että että sillä myös sitten sitä omaa osaamista jotenkin tässä kehittää. (H1)

Tutoropettajatyön prosessimaisuuteen liittyi monia hyvinkin kuvailevasti ilmeneviä kokemuksia, siitä millaisessa roolissa tutoropettajan on pitänyt toimia. Alussa tutoropettaja joutuu havainnoimaan, huomaamaan ja oivaltamaan, herättelemään, innostamaan, heittelemään ajatuksia ja laittamaan jotakin liikkeelle. Tutoropettajilla oli kokemuksia myös prosessin kuljettamisesta, yhdessä työntekijöiden kanssa kulkemisesta ja välineiden tarjoamisesta. Tutoropettaja ei tee puolesta, vaan auttaa ja tukee ja kannattelee.

Rooleihin liittyvistä kokemuksistaan tutoropettajat käyttivät paljon erilaisia metaforia, kielikuvia, esimerkiksi, että eivät ole tummalasisia agentteja, tai marssi paikalle kuin superstara, toisaalta roolikokemuksiin liittyi, että mukana piti olla oivalluksen siemen kylvettäväksi ja punainen lanka, jota seurata. Taustalla olevan kokemuksen selvittämiseen liittyi aina tulkintaa metaforan herättämistä mielikuvista ja tunnelatauksista. Toisaalta nämä kokemukset usein lähestyivät myös käsityksiä, millaisena jokin asia näyttäytyy yksilölle, mitä hän siitä ajattelee, eikä varsinainen kokemus ollut niin selkeästi tai helposti tavoitettavissa.

Samoin kuin erilaisten roolien kokemukset, myös toinen kattoteema (TAULUKKO 2). liittyy vahvasti tutoropettajiin itseensä. Useissa haastattelujen osissa tutkittavat kertoivat kokemuksiaan tutoropettajuudesta liittyen omaan osaamiseen ja sen kehittämiseen. Lisäksi korostui oma kokemus, jolla tässä he tarkoittavat nimenomaan omaa työkokemustaan varhaiskasvatuksessa tai laajemmin elämänkokemustaan toimimisesta ihmisten kanssa. Osaaminen ja (työ)kokemus liittyviät vahvasti myös myöhemmin esiteltäviin tutoropettajuuden onnistumista tukeviin tai sitä haastaviin kokemuksiin. Tutoropettajien haastatteluissa kävi ilmi, miten oma osaaminen ja aiemmin hankittu kokemus lisäsivät pystyvyyttä tutoropettajan työssä. Toisaalta voisi ajatella, että kyseessä oli jopa eräänlainen kokemus vaatimuksesta tutoropettajan työssä pärjäämiselle.

> […] ja sitten se, että kyllähän mä luotin siihen, että mullon paljon kokemusta erilaisista tilanteista. (H1)

> Tavallaan kun tunsi, että että se on semmoinen itselle vahva alue niin se niinku pystyykin jotain jakamaan toisille (H3)

Onnistumisen ja pärjäämisen tunteet liittyivät tilanteisiin, joissa alussa oli epävarmuutta, mutta omalla kokemuksella tai osaamisella saikin voitettua tutoroitavat puolelleen. Yhdessä haastattelussa tätä kuvattiin voittajan tunteeksi. Toisaalta taas, jos jostain asiasta ei ollut itsellä aiempaa kokemusta tai osaamisessa oli puutteita ja epävarmuutta, se näyttäytyi haastatteluissa epävarmuuden ja hämmentyneisyyden tunteiden kokemuksena.

> […] jotenkin että apua, että eihän me olla, niin kuin että millä eväillä mä lähden sinne, niinku sinne? (H1)

Epävarmuuden ja hämmentyneisyyden tunteiden kokemukset liittyivät ajallisesti tutoropettajatoiminnan alkuun tai myöhemmin toimintaan mukaan tulleen tutoropettajan omaan tutortoiminnan aloittamiseen. Näiden tunteiden hälvenemisen kokemukset olivat kaikilla tutkittavilla sidoksissa tilanteisiin, joissa oli myös kokemus sellaisista seikoista, jotka tukevat tutoropettajatoimintaa. Näitä seikkoja erittelen vielä tarkemmin haasteet ja tukevat kokemukset -kattoteeman osioissa.

Vahvimmillaan pärjäämisen ja pystyvyyden tunteiden kokemus näyttäytyi haastatteluaineistossa silloin, kun tutoropettajalla oli kokemus, että tutoropettajuus on väylä hänen tasavertaiselle toimijuudelleen. Toisin kuin kokemus omassa päivätyössä varhaiskasvatuksen opettajana, jossa hän ei omista lähtökohdistaan ja työpaikan rajoitteista johtuen pystynyt tai voinut käyttää kaikkea omaa ammattitaitoaan ja osaamistaan. Tutoropettajuus tarjosi toimijuuteen täysipainoisen mahdollisuuden.

Vaikka pääosin tutkimusaineistossa itseen liittyvät kokemukset olivat kaikilla hyvin saman suuntaisia, oli yhdellä tutoropettajalla myös kokemus siitä, että hänen tapansa tehdä tutoropettajan työtä on erilainen kuin muilla ja hän on tutoropettajana erilainen kuin muut. Kiinnostavaa oli kuitenkin, että kuvaillessaan tutoropettajuuttaan tai tapaa tehdä tutoropettajan työtä, näyttäytyi se hyvin samanlaisena kuin muidenkin tutoropettajien kuvaukset omista kokemuksistaan tutoropettajana. Yhdistävää oli myös kaikkien tapa kuvailla työtä prosessinomaiseksi. Varsinaisena erona haastatteluaineistoissa tutoropettajilla oli oikeastaan vain tutoropettajatyöhön käytetyssä aikaresurssissa, joka muilla oli yksi päivä viikossa ja erilaisuutta kokeneella kaksi päivää viikossa. Toisaalta yhdessä haastattelussa haastateltavalla oli kokemus siitä, että kaikilla tutoropettajilla on omanlainen, erilainen, lähestymistapansa tutoropettajan työhön:

> Mun mielestä se on hyvä, että meillä on niinku erilaisia eri tulokulmia tähän duuniin että […] niinku mun mielestä on aika aika hyvä sakki. (H2)

4.2 Tutoropettajatyön muutokseen, haasteisiin ja tukeen liittyvät kokemukset

Muutoksen kokemukset näyttäytyivät erityisesti niiden neljän tutoropettajan kohdalla, jotka olivat tehneet tutoropettajan työtä jo pidemmän aikaa, vuodesta 2016 asti. Muutosten kokemukset olivat vahvasti kytköksissä haasteiden kokemuksiin ja negatiivisempien tunteiden kokemiseen, mutta muutosta tapahtui myös toisin päin. Kaikkia haasteita ei enää koettukaan samalla tavalla kuin ennen. Muutoksiin liittyvät teemat kokosin kuitenkin oman kattoteeman alle (TAULUKKO 2), koska niissä selvimmin näkyi kontekstuaalisuus. Kuten Smith ym. (2009, 98) ohjaavat, voi IPA-menetelmässä teemoja löytää sen mukaan, miten kokemukset kytkeytyvät tiettyyn hetkeen tai tapahtumaan yksilön elämässä. Tässä tapauksessa kontekstuaalisuus ilmeni siinä, millaisia ovat kokemukset tutoropettajuuden muutoksesta ja ovatko ne merkityksellisiä.

TAULUKKO 3. Taulukko Tutoropettajatyön muutokseen, haasteisiin ja tukeen liittyvät teemat

Tutortyön muutokseen liittyvät kokemukset	**Tutoropettajatyön haasteisiin liittyvät kokemukset**	**Tutoropettajatyötä tukevat kokemukset**
• resursseihin liittyvät muutokset • tutoropettajatoiminnan organisointiin, koordinointiin ja johtamiseen liittyvät muutokset • asenteisiin liittyvät muutokset	• koronahaasteet • resurssihaasteet • asenteisiin ja odotuksiin liittyvät haasteet	• yhteistyö ja tuki muiden tutoropettajien kanssa • tutoropettajatoiminnan organisointi, koordinointi ja johtaminen • oman esihenkilön tuki ja arvostus

		• hallinnon tason tuki ja arvostus

Vahvimmin aineistosta nousi esiin resursseihin liittyvät muutokset. Tutoropettajien määrä väheni alusta tähän hetkeen 25:stä viiteen tutoropettajaan ja siitä seurasi monenlaisia muutoksia tutortyöhön ja sen kokemiseen. Kaikissa haastatteluissa tuli esiin kokemuksia, joissa tutorina tehtävä työ oli muuttunut, koska tutoropettajia oli vähemmän. Alun ”omista” tutoroitavista päiväkodeista oli siirrytty omille alueille parityöhön ja siitä taas aiheiden kautta tilattaviksi tutoreiksi ja lopulta nykyiseen malliin, jossa tutoropettajia oli vain viisi.

> Niinku mulla henkilökohtaisesti vähän lähdin silloin niinku sen taiteen. Joo, taidetilauksilla liikkeelle. Ja sitten [..] taas niinku vuosi eteenpäin. Miten se muuttui, porukka pieneni ja sitten ruvettiin parityöskentelee ja sitten ruvettiin tekemään pizzalistaa, tiettyjä asioita ruvettiin vähän haarukoimaan,että mikä on se tärkeä ja oleellinen. (H2)

Myös tutortyöhön käytettävien aikaresurssien muutoksista tutkittavilla oli monia kokemuksia. Toisaalta koettiin hyväksi, että aikaresurssia pystyi aikaisempaa enemmän itse suunnitelmaan ja kohdentamaan, jollekin tutoropettajalle taas aiemman, tietyn tutorointiviikonpäivän poistuminen tuotti kokemuksia tutoroinnin hankaloitumisesta.

Muutoksen kokemukset liittyivät myös tutoropettajatoiminnan yhteistyöhön, organisointiin, koordinointiin ja johtamiseen. Näissä kokemuksissa oli usein tunne myös muutoksesta toimivasta tavasta huonompaan.

> […] toi niinku tavallaan tommoinen niinku struktuuri siihen, mikä se meidän agenttien yhteistyö on se se meiltä nyt puuttuu ja sitten tässä on vielä se just, että kun meillä on hallinnossakin vaihtunut nää.[…] kuka sitä organisoi tätä ja miten tämä koordinoidaan, niin se on muuttunut niin. Joo niin, että nyt ei tavallaan, niinku mä koen, että sitä ei juurikaan koordinoida. (H2)

Yhteisten tapaamisten puuttuminen heijastui myös osaamisen kokemuksiin ja tunteisiin siitä mitä oikein voi sanoa ja kuinka painokkaasti:

> […] että yksi mitä minä olisin kaivannut vähän sitä vielä enemmän semmoisia yhteisiä niinku pohdintoja, että mitä linjoja me vasuagenttina niinku viedään, koska sillä kuinka suuri merkitys että […] mitä mä voin vasuagenttina oikeasti niinku puhua.ja kuinka vahvasti mä voin sanoa, että asiat pitää olla niin tai näin. (H2)

Kiinnostavaa organisointimuutosten haasteellisuuskokemuksissa oli myös se, että samalla kun koettiin, että toiminta voisi olla koordinoidumpaa ja organisoidumpaa jonkun toimesta ja siten selkeämpää tai helpompaa, oli haastateltavilla kokemuksia siitä, että oma tutoropettajatyö oli muuttunut ajan kuluessa epäselvästä huomattavasti selkeämmäksi.

> [..]että kun se eihän sitä alussa tiennyt kukaan oikein, että mitä se sitten loppujen lopuksi on. Se [on] duunia. (H2)

Toisaalta taas organisoinnin ja koordinoinnin haasteet eivät olleet kaikille yhteisiä kokemuksia, vaan kokemus oli myös päinvastainen:

> Ja silti meillä on koko ajan ollut semmoinen tuki ja turva, joku, joka koordinoi sitä [tutoropettajatoimintaa]. (H1)

Muutoksia koettiin myös koko sivistyspalvelujen organisaatiomuutoksen myötä, jossain vaiheessa varhaiskasvatuksen tutoropettajatoimintaa pyrittiin vahvasti yhdistämään perusopetuksen tutoropettajatoimintaan, mutta organisaatiomuutoksessa perusopetus ja varhaiskasvatus erotettiin hallinnollisesti ja taloudellisesti erillisiksi kokonaisuuksiksi ja yhteistyö väheni.

> Ja se että jännää, että siinäkin oli se yksi vaihe, kun meitä kovasti koitettiin niinku hitsata jotenkin ops-agenttien (perusopetuksen tutoropettajat) kanssa. Yllättävää, että oli niinku niitä, niin suunniteltiin yhteisiä juttuja, jotka sitten lösähti. (H2)

Resurssien muutoksiin liittyvä kokemus oli tutkittavalla, joka näki perusopetuksen yhteistyön poikineen palkanlisän myös varhaiskasvatuksen tutoropettajille, kun aiemmin tutortyöstä lisäansiota saivat vain perusopetuksen tutoropettajat. Kokemus palkanlisästä oli myös kokemus arvostuksen lisääntymisestä.

Kaikilla tutoropettajilla oli kokemus, että ajan myötä asenteet tutoropettajia ja tutoropettajatoimintaa kohtaan olivat muuttuneet myönteisemmiksi ja arvostus lisääntynyt. Kokemukset arvostuksen lisääntymisestä ja asenteiden myönteisemmäksi muuttumisesta koskivat niin tutoroitavia eli varhaiskasvatuksen kentän työntekijöitä, esihenkilöitä eli päiväkotien johtotiimien jäseniä kuten päiväkodinjohtajia ja apulaisesimiehiä, kuin hallinnon tasolla

suunnittelijoita ja palvelupäälliköitä. Toisaalta oli kiinnostavaa ristiriitaiset kokemukset siitä, että samalla koettiin myös arvostuksen vähenemistä tai ainakin epäilyjä siitä hallinnon tasolta.

Seikat, jotka koettiin tutortoiminnassa haasteiksi, liittyivät usein muutoksen kokemuksiin, kuten jo aiemmin osoitin. Toisaalta haasteeksi koettiin asioita, jotka olivat vahvasti kytköksissä resursseihin tai tutoropettajan omiin epävarmuuksiin tai osaamisen haasteisiin. Näiden lisäksi aineistosta vahvasti nousivat esiin koronahaasteet. Näissäkin toisaalta oli mukana resurssien tuomat haasteet, kun koronan takia sijaisia oli vaikeampi saada ja tutortoiminta jouduttiin siirtämään etäyhteyksien päähän. Koronan takia myös äkilliset muutokset ja peruutukset lisääntyivät ja haastoivat jo valmiiksi niukkoja tutoropettajatyön aikaresursseja. Toisaalta koronan tuoma etätutorointi koettiin myös positiiviseksi mahdollisuudeksi räätälöidä tutoropettajatoimintaa luovasti etäyhteyksiin ja lähitutorointiin.

> Mä oon kans kokenut, että että usein halutaan silleen esimerkiksi just, että aamupäivällä teams johonka sitten tulee kaikista taloista, kun ne pääsee siihen teamsiin nopeasti ja pääsee nopeasti takaisin ryhmään […] ja sitten taas semmoista tietynlaista niinku täsmäiskutusta sitten livenä. (H2)

Resurssihaasteiden lisäksi tutoropettajilla oli kokemuksia haastavista tilanteista, joita yhdisti yleensä odotusten tai näkemysten ristiriidat. Tutoropettajat kokivat, että tutoroinnin kohteena olevissa päiväkodeissa johtajilla saattoi olla hyvin erilaiset odotukset tutoropettajalle, koskien tutortyön sisältöä tai tutoroinnin järjestämistä. Haastavaa oli myös, jos omalla esihenkilöllä oli erilainen ajatus tai odotukset siitä, miten tutoropettajan tutorointi järjestyy esimerkiksi sijaisjärjestelyjen tai tutorointiin käytettävän ajan suhteen. Ristiriidan kokemuksia liittyi myös järjestämiseen ja koordinointiin, mukana oli kokemuksia siitä, että kentän tarpeet eivät vastanneet sitä, millaisia teemoja hallinnon eli toimintaa organisoivien tahojen puolelta tutoropettajien odotettiin vievän päiväkoteihin.

Tutoropettajat kokivat, että heidän tutoropettajuuttaan tukevat seikat olivat kunnossa silloin, kun aiemmin esiintyneet haasteet olivat poistettu tai hoidettu: jos resurssit, toiminnan organisointi ja koordinointi olivat kunnossa ja riittäviä.

Positiivinen tutoropettajuutta tukeva kokemus välittyi yhdessä haastatteluista, kun haastateltava kuvasi kokemuksiaan tutoropettajien keskinäisestä yhteistyöstä. Toiset tutoropettajat koettiin tueksi ja yhteistyö hyvin mielekkääksi, varsinkin kun oli järjestetty tilaisuuksia ja aikaa säännölliselle yhteiselle keskustelulle, pohdinnalle ja materiaalien ja välineiden valmistelulle. Yhteinen tutortoiminnan kehittäminen ja tarvittavien materiaalien valmistus ja yhteinen tiedon etsintä koettiin tässä haastattelussa vahvasti tutoropettajuutta tukevaksi. Samalla tutoropettajalla oli myös kokemus, että yhteistyö toisten tutorien kanssa tuki tilanteissa, jolloin itsellä ei ehkä ollut osaamista asiaan ja toisella taas osaamista oli. Samanlainen kokemus oli myös toisella tutoropettajalla, kun hän koki, ettei tutortyöhön saanut juurikaan perehdytystä, mutta toisilta tutoropettajilta pystyi kysymään.

Yhteistyökokemuksista kertoneella tutoropettajalla oli myös hyvä kokemus parityöskentelystä: toinen tutoropettaja toi yhteiseen keskusteluun oman panoksensa ja näkökulmansa ja osaltaan myös innosti tutoroinnin kohteita osallistumaan.

> Mutta tuota kun sä teit kaverin kanssa niin sitten, jos sulla on itsellä tiedätkö ajatus pätkii, niin toinen nappasi heti siitä kiinni, että se vuoropuhelu millä se vedettiin. (H1)

4.3 Tutoropettajatyön sisältöön liittyvät kokemukset

Viimeiseksi kattoteemaksi nostin tutoropettajatyön sisältöön liittyvät kokemukset, vaikka varsinaisesti tähän kattoteemaan kuuluikin vain kokemukset tutortyön prosessimaisuudesta.

Haastateltavat kuvasivat prosessimaisuutta kuitenkin melko paljon, joten näin sen merkittäväksi kokemukseksi nostettavaksi omaksi kattoteemakseen. Prosessimaisuus liittyi kiinteästi yhteen roolikokemuksien kanssa, mutta mukana oli myös paljon kokemuksia, joissa tutoropettajat kokivat työnsä vahvasti syklimäisenä. Työ nähtiin jatkuvana prosessina, joka onnistuakseen vaatii jatkuvuutta ja seurantaa. Koko tutortyön ja prosessin lähtökohdaksi koettiin havainnot siitä, mikä kyseisen päiväkodin pedagogiikan nykytila oli ja mitkä ovat ne tarpeet, joihin tutoropettajuudella pyritään vastaamaan. Prosessimaisuus

koettiin myös vaatimuksena tai takeena sille, että yksikön toiminta lähtee kehittymään:

> Mitä sitten he kaipaavatkin ja […] sit sä palaat sinne […] jos haluaa, että et jollakin tavalla se kyseisessä yksikössä lähtee ees vähän eteenpäin niin […] että se olisi vähän niinku semmoinen prosessi että […]sitä aihetta avaat ja kerrot se mitä se on vasun näkökulmasta ja mikä heidän tilanne[…] ja mitä he tarvitsee ja sitä sitten alustetaan ja pohjustetaan ja sitten annetaan joku esimerkiksi just joku tehtävä ja sitten mennään niinku katsomaan, että no onko se lähtenyt liikkeelle (H3)

5 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia tutkittavilla on omasta tutoropettajuudestaan ja millaiset kokemukset ovat merkityksellisiä tutoropettajille tutoropettajuuden kontekstissa. Tarkoituksena oli nostaa kokemuksia esiin mahdollisimman moniäänisesti ja pyrkiä ymmärtämään kokemuksia ja tutkittavien kokemusmaailmaa. Kuten Eatough ym. (2017, s. 196) toteavat fenomenologishermeneuttisen tutkimuksen keskittyvän kaikkeen siihen, miten tutkittavan kokema itseään ilmentää tai on ilmentämättä, ovat ne sitten toiveita, haluja, tunteita, motivaatiota tai uskomuksia ja niiden ilmentymiä ja siihen millaisia merkityksiä tutkittava näille kokemuksille antaa.

Tutkimukseni analyysin tulokset osoittavat mielestäni hyvin sitä, miten yksilö jo itse tekee tulkintaa omista kokemuksistaan, päättäessään mitkä kokemukset hän haluaa tai päätyy tutkijalle jakamaan. Ehkä siksi juuri näitä kokemuksia on ajateltava hänelle itselleen merkityksellisinä. Tökkäri (2018, s. 68) kuvaakin haastattelua prosessiksi, jossa haastateltava tiedostaen tai tiedostamatta valitsee, miten kokemuksistaan kertoo.

5.1 Tulosten tarkastelua ja pohdintaa

Tutkimuksessa pyrin lähestymään tutoropettajien kokemuksia ja ymmärtämään niitä suhteessa maailmaan. Laine (2018, s. 29) toteaakin, on ihmistä mahdotonta ymmärtää irrallaan maailmasta. On haastavaa arvioida, tavoittiko tutkimus juuri niitä merkityksiä ja intentioita, joita tutkittavat halusivat tuoda esiin. Varmasti on kokemuksia ja merkityksiä, jotka jäivät piiloon, mutta uskon, että tutkimus nosti esiin ainakin osan tutoropettajuuteen liittyvistä kokemuksista.

Tutkimuksen tulokset piirtävät tutoropettajuudesta kokemusten kautta samanlaista kuvaa, kuten teoreettisessa viitekehyksessäni tutoropettajuutta

määrittelin. Kuten Poikela (2003, s. 35) toteaa, tutorin rooli ei ole yksiselitteinen tai helposti määriteltävä ja sisältää useita rinnakkaisia rooleja. Aineisto puoltaa tätä havaintoa mielestäni mainiosti. Sen lisäksi, että tutoropettajilla oli kokemuksia monista eri rooleista ja rooleissa toimimisesta, oli roolikokemusten kuvaaminen heille itselleenkin haastavaa ja tapahtui kielellisesti moninaisten vertausten ja värikkäiden ilmaisujen kautta.

Vertaisuuden kokemus näyttäytyi yhtenä merkittävänä kokemuksena tutoropettajauuteen liittyen ja kuvasin tuloksia esitellessäni sitä, kuinka tutoropettajat korostivat omaa vertaisuuttaan ja ei-kouluttajuuttaan tutoroitavien kanssa. Toisaalta he esittelivät kokemuksiaan siitä, miten heillä täytyy olla asiantuntijuutta, omaa osaamista ja kokemusta. Poikela (2003, s. 35) on määritellyt tutorin käsitteen samanlaisen kahtiajaon kautta: tiiviissä ryhmätilanteissa ryhmän jäseneksi ja kanssaoppijaksi, mutta luennoidessaan tutor on asiantuntija. Vertaisuus näkyy Poikelan (2003, s. 33) tutorin määritelmässä, kun tutor on oppimisen prosessissa itsekin oppija, joka joutuu tarkistamaan omia arvojaan ja pedagogisia käsityksiään ja suuntaamaan niitä uudelleen. Poikela (2003, s. 79) on kuvannut myös tutoroinnin prosessimaisuutta, kuinka tutorin tehtävä on kompleksinen. Toisaalta pitää luottaa tutoroitavien itseohjautuvuuteen, mutta tarvittaessa olla saatavilla oppimisen resurssina. Tutkimustuloksissa prosessimaisuus nousi esiin roolikokemuksissa ja vahvasti tutoroinnin sisältöön liittyvässä kattoteemassa.

Vertaismentoreita tutkittaessa Kemmis ym. (2014, s. 162–164) esittelivät kolme arkkityyppiä tai tapaa toteuttaa vertaismentorointia, näistä tavoista kaksi näyttäytyy myös tutkittavien kokemuksissa eli tuen antaminen ja yhteistyössä tapahtuva itsensä kehittäminen. Sen sijaan valvonta oli kokemusten mukaan sellainen rooli, jota tutoropettajat eivät kokemuksissaan tuoneet esiin, pikemminkin korostivat sen puutetta. He kokivat, että eivät olleet arvioimassa tai arvostelemassa ja jos epäkohtia huomattiinkin, ne tuotiin esille esihenkilölle ei lavertelemalla, vaan yleisesti asioina, joihin voisi kiinnittää huomiota. Tämän voi tietysti ajatella olevan hyvä asia, koska Kemmis ym. (2014, s. 163) kuvaavat valvovan mentoroinnin johtavan lähinnä byrokraattisuuteen, kun taas yhteisesti kehittävän mentoroinnin kohteet toimivat jatkossa todennäköisemmin itse yhdessä kehittäen työssään.

Pennasen ym. (2021) raportissa määriteltiin perusopetuksen tutoropettajuutta hyvin samoin, kuin se kokemusten kautta määrittyy. Niin perusopetuksen tutoropettajatoiminta, kuin tämän tutkimuksen kohteena oleva varhaiskasvatuksen tutoropettajatoiminta, ovat molemmat samoista lähtökohdista peräisin, Sipilän hallitusohjelman Uusi peruskoulu -ohjelmasta. Myös ajallisesti tutkimani varhaiskasvatuksen tutoropettajien kokemukset tapahtuivat juuri samaan aikaan, kuin Pennasen ym. raportissa kuvattu tutoropettajuus.

Monet perusopetuksen tutoropettajatoimintaan liittyvät havainnot näyttäytyivät myös tutkimukseni aineistossa, vaikka tutkimuksessani keskityttiin tutoropettajien kokemuksiin ja Pennasen ym. raportissa puolestaan selvitettiin tutoropettajatoiminnan toteutumista ja sen vaikuttavuutta. Yksi keskeisimmistä havainnoista Pennasen ym. (2021, s. 5–6) oli, että kokemukset tutoropettajatoiminnasta ovat olleet pääsääntöisesti positiivisia ja tämän johtopäätöksen voi mielestäni vetää myös oman aineistoni perusteella. Myös tutoropettajuuden tehtävät näkyivät samankaltaisena niin Pennasen ym. raportissa kuin tutkimukseni aineistossa. Perusopetuksesta poiketen varhaiskasvatuksessa tutortoiminta keskittyi keskeisistä sisältöalueista kahteen eli opetussuunnitelmaosaamiseen ja yhteisölliseen toimintakulttuuriin, kun taas perusopetuksessa painottui digitutorointi.

Käytin Pennasen ym. raportin tutoropettajuutta estävien tai juurruttavien seikkojen luetteloa tutkimushaastattelujeni teemarunkona (Liite 1). Osaksi tulosten samansuuntaisuutta voi selittää juuri tämän teemarungon käyttö. Toisaalta jätin mainitsematta kahdessa jälkimmäisessä haastattelussa teemarunkoni sisällöstä ja Pennasen ym. raportista haastateltavilleni, ennen kuin vasta aivan loppuvaiheessa haastattelua. Tällöin palasin niihin asioihin, joita oli käsittelemättä. Ilman teemarunkoakin haastatteluista nousi vahvasti samantyyppisiä huomioita, kuin Pennanen ym. (2021, s. 75–77) nostavat tutoropettajuutta estäviksi tai juurruttaviksi seikoiksi. Selkein yhteneväisyys näkyi kokemuksissa, jotka koettiin haastaviksi ja seikoissa, jotka estävät perusopetuksen tutortoiminnan juurruttamista. Näitä olivat taloudelliset ja ajalliset resurssit, ilmapiirin ja asenteiden ristiriitaisuus sekä suunnitelmallisuuden eli organisoinnin ja koordinoinnin puutteet. Myös perusopetuksen tutoropettajatoiminnan juurruttamista edistävät näkemykset löytyivät niistä

kokemuksista, joilla tutkimukseni kohteet määrittelivät tutoropettajuutta tukevia seikkoja. Näitä olivat mm. kunnossa olevat resurssit, osaaminen ja asenne, toiminnan johtaminen, koordinointi, suunnitelmallisuus ja sille osoitettu tuki sekä ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen liittyvät seikat, verkostot ja koulutukset eli osaamisen kehittäminen.

Olen useasti tätä tutkimusta tehdessäni pohtinut omia ennakkokäsityksiäni tutkittavasta ilmiöstä ja tuskaillut sen suhteen, pystynkö asettamaan omia kokemuksiani tutoropettajuudesta riittävästi syrjään tutkiessani toisten kokemuksia. Tämä kamppailuni oikeastaan tiivistyy relationaaliseen asiantuntijuuteen. Olin odottanut, että aineistostani olisi vahvemmin noussut esiin relationaaliselle asiantuntijuudelle tyypilliset elementit, kuten yhteinen tieto tai suhdetoimijuus. Kovin vahvoja tulkintoja relatiivisesta asiantuntijuudesta on aineistoni perusteella vaikea vetää. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa sen, kuinka merkitykselliset kokemukset ovat eri yksilöille aina erilaisia ja se millaisia kokemuksia he nostavat omasta elämysmaailmastaan on yksilöllistä. Se mitä kokemuksia he päättävät kuvata voi olla tiedostettua, mutta myös tiedostamatonta

Mielestäni selkeimmin relatiivisen asiantuntijuuden kokemuksia esiintyi yhden tutkittavan esiintuomissa kokemuksissa. Tutkittava kuvasi tutoropettajien välistä yhteistyötä tutortyön kehittämisen ja materiaalien ja välineiden valmistuksen parissa tavalla, jonka tulkitsin vastaavan relationaalista asiantuntijuutta. Kokemukset kertoivat kyvystä tehdä yhteistyötä monimutkaisten ongelmien ratkaisemiseksi, kuten Edwards (2017, s. 8) kuvaa määritellessään relatiivista asiantuntijuutta. Tutkittava nosti esiin kokemuksen, jossa toisilla tutoropettajilla oli asiantuntijuutta ja osaamista, jos häneltä itseltään sitä puuttui. Hänellä oli myös tietoa, kenellä toisella asiantuntijuutta oli. Edwardsin mukaan (2017, s. 7–8) relationaaliseen asiantuntijuuteen liittyykin, että tiedetään kuka voi auttaa ja tulee tietää kenellä mitäkin asiantuntijuutta on eli asiantuntijuus pitää tunnistaa.

Toisaalta pohdin myös, ovatko kokemukset tutoropettajien moninaisista rooleista osoitus Edwardsin relatiivisen asiantuntijuuden vaatimuksesta olla ammatillisesti monikielisiä, tunnistaa millaista asiantuntijuutta kenelläkin on ja mitä juuri tähän ongelmaan tarvitaan. Voidaanko ajatella, että kyky löytää useita

erilaisia rooleja tarkoittaa myös kykyä tunnistaa monenlaista asiantuntijuuden osa-aluetta, joita tutoropettajalta vaaditaan?

Haastateltavan kuvaamat yhteisten materiaalien ja välineiden valmistamisen sekä tiedon etsinnän yhteisissä tapaamisissa voisi ajatella tarkoittavan suhdetoimijuuden yhteisen tiedon (*common knowledge*) työkaluja. Työkaluja Seppänen ym. (2017, s.170) kuvaavat suhdetoimijuuden mahdollisuuksien muovaajiksi ja jotka voivat auttaa yhteisen tiedon luomisessa ja rikastaa suhdetoimijuutta. Näitä ovat esimerkiksi yhteiset dokumentit ja tapaamiset.

Toisaalta aineistossani tutoropettajat kuvasivat kokemuksia, joiden voisi ainakin ajatella ilmentävän tarvetta tai halua suhdetoimijuuden yhteiseen tietoon. Muutos- ja haastekokemuksissa toin aineistosta esiin kokemuksen siitä, kuinka yhteisten tapaamisten puute nosti esiin tarpeen yhteisesti määritellä, mitä tutoropettaja voi sanoa ja kuinka vahvasti. Voiko siis olla, että suhdetoimijuuden työkaluja ei voitu muodostaa? Edwards (2011, s. 10) toteaa, yhteinen tieto luodaan vuorovaikutuksessa ja kehittyäkseen se vaatii aikaa ja suotuisia olosuhteita. Tähän tarvitaan, että tunnistetaan yhteisiä pidemmän aikavälin tavoitteita, määritellään yhteisiä ammatillisia arvoja ja motiiveja yhdessä keskustellen. Yhteiseen tietoon tarvittavaa aikaa ja olosuhteita ei ollut ainakaan useiden tutoropettajien kokemuksissa.

Rantavuori ym. (2017, s. 246) tutkivat relatiivista asiantuntijuutta ja yhteisen tiedon muodostumisen prosessia ja päätyivät siihen, että yhteinen tieto vaatii, että organisaatiot ja instituutiot yhtäältä antavat ammattilaisille vapautta, mutta toisaalta myös ohjaavat yhteiseen tavoitteelliseen yhteistyöhön. Ehkä suhdetoimijuuden kokemuksille ei ole ollut mahdollisuutta, jos tutoropettajatoiminnan organisointi ja koordinointi ei ole riittävästi resursoitua tai se on ollut muuten puutteellista. Nämä puutteet nousivat esiin useissa kokemuksissa, varsinkin kun kuvattiin tutoropettajuuden muutosta.

Sama haastateltava, joka selkeimmin kertoi kokemuksistaan, joiden voisi ajatella tarkoittavan relationaalista asiantuntijuutta, oli myös sama haastateltava, jolla oli vahvin positiivinen kokemus tutoropettajatoiminnan tuesta ja koordinoinnista. Voidaankin pohtia, onko relationaalisen asiantuntijuuden kokemuksille merkityksellistä kokea myös tukea ja toiminnan koordinoinnin onnistumisia. Tämän uskoisin olevan myös kehittämiskohde

tutoropettajatoiminnalle. Jos organisointi ja toiminnan koordinointi saadaan kuntoon, on ehkä mahdollista, että tutoropettajien parissa voisi syntyä relatiivista asiantuntijuutta.

Toisaalta jäin pohtimaan, ajattelinko liian kapeasti olettaessani, että relationaalista asiantuntijuutta ilmenisi tutoropettajien kokemuksissa heidän keskinäisissä kohtaamisissaan. Voisiko myös olla, että kokemukset, jossa tutoropettajat kuvaavat itseään vertaisina, itseään oppijoina ja yhteistyötä yhteisten asioiden parissa tekevinä varhaiskasvatuksen eri toimijoiden kanssa, ovat myös askeleita kohti relationaalista asiantuntijuutta? Voiko kyseessä olla Edwardsin (2011, s. 34) kuvaama työskentely erilaisilla rajavyöhykkeillä, joissa erilaiset käytännöt, ihmiset ja resurssit on tuotu yhteen, monimutkaisten ongelmien ratkaisemiseksi. Ajattelisin sen olevan jossain määrin esiin nostettujen kokemusten valossa myös mahdollista. Ainakin, jos ajattelee aineistosta vahvasti nousevaa vertaisuuden korostamista osoituksena Duhn ym. (2016, s. 379) kuvaamasta johonkin kuulumisen tunteesta *(sense of belonging)*. Ajattelisin, että vertaisuuden kokemukset, ovat osoitus myös kuulumisesta samaan porukkaan, yhteiseen asiantuntijoiden joukkoon ja siten mahdollisuus myös relatiivisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Kiinnostavaa olisi jatkaa tutkimusta myös siihen suuntaan, ovatko tutoropettajat itse relatiivisen asiantuntijuuden mahdollistajia varhaiskasvatuksen työyhteisöissä.

Muutenkin kokemus johonkin kuulumisen tunteesta, olisi ollut kiinnostava aihe, johon en haastatteluissa osannut tarkemmin tarttua. Mahdollinen osoitus johonkin kuulumisen tunteesta saattaisi olla myös yhden tutoropettajan kokemus siitä, miten tutoropettajuus mahdollistaa hänen tasavertaista toimijuuttaan.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni onnistui jossain määrin vastaamaan kaikkiin kolmeen tutkimuskysymykseen. Erityisesti kysymykseen millaisia kokemuksia tutoropettajilla on, näitä tutkimukseni esitteli laajasti. Mielestäni onnistuin myös valottamaan sitä, millaiset kokemukset ovat merkityksellisiä. Relationaalisen asiantuntijuuden kokemusten tavoittaminen oli haastavampaa ja monella tapaa ajatuksia herättävää. Olisiko tutoropettajuudessa mahdollisuuksia relationaaliselle asiantuntijuudelle ja sen kokemiselle vai puuttuvatko relationaalisen asiantuntijuuden kokemukset haasteiden, tuen puutteen tai muuttuvan tutoropettajakontekstin takia?

5.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen eettisistä näkökulmista yksi tärkeimpiä ratkaistavia kysymyksiä tässä tutkimuksessa oli: miten minä tutkijana pystyn toimimaan riittävän ulkopuolisena, kun itselläni kokemuksia tutoropettajuudesta ja tutkittavat ovat entisiä kollegoitani. Miten omat kokemukset aiheesta on mahdollista asettaa syrjään tai onko se edes mahdollista. Toisaalta voidaan ajatella, että fenomenologisen tutkimuksen tulkinnan tarpeen takia tarvitaan tutkimuksessa aina hermeneuttista ulottuvuutta, tulkintaa ja tulkinnalle on asetettava kriteerejä. Tämä oivallus ja analyysivaiheessa mukaan tuomani tulkitseva fenomenologinen analyysi, auttoivat selventämään tutkimuksen hermeneuttista otetta.

Kuula toteaa (2011, 155) että tutkija on aina tietyllä tapaa riippuvainen tutkittavistaan, koska tarvitsee tutkittavia tutkimuksensa tekemiseen, tällöin tutkijalla ei yleensä ole mahdollista toimia täysin rehellisesti ja suorasukaisesti omien ajatustensa ja tuntemustensa suhteen.

Fenomenologiassa pyritään välttämään spontaaneja tutkijasta itsestään lähteviä tulkintoja, silti tutkimuksen kohde ei merkitysten tutkimuksessa ole koskaan tutkijan merkitysmaailmalle vieras tai tuntematon. (Laine, 2018, s. 36, 38). Laine (2018, s. 38) määritteleekin tutkimuksen tavoitteen olevan jo tunnetun tiedetyksi tekemistä. Tästä näkökulmasta ei siis ole mahdotonta tutkia itselle tuttua ilmiötä ja toisten kokemuksia siitä. Uskoisin myös, että oma kokemukseni saattoi lisätä Laineen (2018, s. 35) toivomaa tutkijan kykyä kysyä, ymmärtää ja tulkita haastateltavan ilmaisuja. Erityisesti uskon, että tämä toteutui huomatessani, kuinka erilaisia monet kokemukset tutoropettajuudesta olivat verrattuna omiin kokemuksiini.

Fenomenologishermeneuttiselle tutkimukselle on Eatoughin ym. (2017, 196) mukaan oleellista se, että tutkija ajattelee tutkittavia omien kokemustensa asiantuntijoina. Olen pyrkinyt ymmärtämään kokemusten ainutkertaisuutta tässä valossa.

Tässä tutkimuksessa analyysivaiheessa käytetty tulkitseva fenomenologinen analyysi IPA, ei pyri poissulkemaan tutkijan omaa tulkintaa, vaan tarkoitus oli kuten Tökkäri (2018, s. 68) toteaa, hyödyntää tutkijan tekemää tulkintaa analyysissa ja tehdä tulkintaa nimenomaan siten, miten Smith ym.

(2009, 2) sen erottavat tutkittavan tulkinnasta; ottaa selvää ilmiöstä tutkittavaa itseään systemaattisemmin ja tietoisemmin. Tökkäri (2018, s. 75) kuvaa tutkijan omia ennakko-oletuksia avuksi ja peiliksi toisten kokemuksia tutkittaessa. Tärkeää on kuitenkin erottaa tutkimuksen kohde ja tavoite, toisten kokemukset:

> Vaikka tutkijan omat kokemukset ovat avoimesti mukana analyysissä, tavoitteena on kuitenkin rakentaa tulkinta haastateltujen kokemuksista, ei tutkijan omista. (Tökkäri 2018, s. 75.)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tulkitsemaan tutoropettajien kokemuksia heidän perspektiivistään ja suurena apuna ovat olleet omat kokemukseni tutoropettajuudesta. Ne lisäsivät omaa ymmärrystäni ja tietämystäni tutoropettajuuden kontekstista. Tiesin mistä tutkittavat puhuivat ja haastattelun aikana täydentävien kysymysten muotoilu helpottui.

Tutkittavien anonymiteettiä ja tutkimuksen käytäntöjä pohdinkin jo aiemmin pohtiessani ryhmähaastattelun valintaa tutkimuksen aineiston keruun menetelmäksi. Esitellessäni analyysivaiheessa suoria lainauksia tutkimusaineistosta päädyin jättämään tutkimusraporttiin kirjaamatta tarkkoja anonymisoituja merkintöjä haastateltavien henkilöllisyydestä, koska koin, että ryhmähaastattelulla saavutettu anonyymiys olisi tällöin liiaksi kärsinyt. Kirjasin vain mistä haastattelusta kyseiset osiot olivat (H1 = haastattelu 1, H2 = haastattelu 2, H3 = haastattelu 3). Tässä toki tiedostin toimivani osaksi IPA-menetelmän ideografisten periaatteiden vastaisesti, mutta koin tärkeämmäksi varmistaa täten edes hieman anonyymiyttä tutkimuskohteilleni, jotka rohkeasti olivat tuoneet esiin omia henkilökohtaisia kokemuksiaan.

Tutkittavien suostumus varmistettiin ennen tutkimusta jaettavalla tutkimustiedotteella, jossa Tampereen yliopiston mallipohjan mukaisesti pyydettiin tutkittavilta suostumus osallistua tutkimukseen ja tutkittavilla oli mahdollisuus esittää minulle kysymyksiä koko tutkimushaastattelun ajan ja sen jälkeenkin. Suostumuksen olisi voinut peruttaa missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Lisäksi tiedotteessa kuvattiin tutkimuksen tarkoitus ja sen kulku lyhyesti sisältäen aineistonkeruun ja säilytyksen (digitaaliset aineistot kaksivaiheisen tunnistuksen takana) sekä miten EU:n tietosuoja-asetuksen mukaan ja Suomen tietosuojalain edellyttämällä tavalla tietoja käsiteltiin, sekä

miten tutkimuksen haastattelulla kerätty aineisto tuhotaan tutkimuksen jälkeen. Tutkimuksestani olen tehnyt myös EU:n tietosuoja-asetus 106/679, art 12–14 mukaisen Opinnäytetutkimuksen tietosuojailmoituksen Tampereen yliopiston mallipohjan mukaan.

Kiviniemen (2018, s. 85–86) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen yhdistyy vaatimus tutkimusprosessin ja tutkimusasetelman avoimuudesta. On myös mahdollista, että tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemys ja tulkinta kehittyvät ja on luotettavuuden kannalta tärkeää, että kehitys tuodaan esiin tutkimusta raportoitaessa. Tutkimuksen raportointi onkin väline, jolla tutkija tarjoaa lukijalle mahdollisuuden arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan kannalta uskottava.

Olenkin pyrkinyt parhaani mukaan kirjaamaan tähän tutkimusraporttiin kaikki tutkimukseni vaiheet niin tarkasti kuin mahdollista.

Tulkitsevan fenomenologisen analyysin IPA:n luoja Jonathan Smith, on kehittänyt kokoelman arviointikriteerejä IPA-menetelmää hyödyntäville tutkimuksille ja Eatough ja Smith (2017, s. 206) kuvaavat näitä hyvän IPA-tutkimuksen piirteitä: tutkimuksen täytyy kohdistua tarkkaan rajattuun ja tiettyyn kokemusten näkökulmaan, kerätyn aineiston tulee olla rikasta, arviointi teemojen rakenteesta ja teemarakenteen kehittelyn tulee olla huolellista sekä tulkinnan liittyä aineistoon. Näiden kriteerien valossa tutkimuksellani on ansiokkaampia kohtia, mutta myös osioita, joissa kokeneempi IPA-menetelmän käyttäjä olisi toiminut varmasti toisin.

Tutkimukseni näkökulma oli mielestäni hyvin rajattu, pyrin tutkimaan ja tuomaan esiin kokemuksia tutoropettajuudesta mahdollisimman kattavasti. Teemoittelu ja teemarakenteiden muodostaminen onnistuivat mielestäni melko hyvin. Toisaalta analyysia tehdessäni epäilin monesti jääkö analyysini kuitenkin pintatasolle ja ainoastaan luettelemaan erilaisia kokemuksia. Minua askarrutti, pystyinkö tavoittamaan kokemuksista jotain syvempää merkitystä tai pystyinkö vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin riittävällä syvyydellä tarkastellessani analyysin tuloksia. Toisaalta kuitenkin löysin aineistosta kokemuksia, joiden merkityksiä pystyin tarkastelemaan peilaten teoreettiseen viitekehykseeni. IPA-menetelmän toistuvat vaiheet auttoivat analyysivaiheessa käymään aineistoa läpi perusteellisesti hermeneuttista kehää kulkien ja eri

vaiheisiin palaten ja tulkitsemaan aineistoa nimenomaan tutkittavien kokemusten näkökulmasta, eikä omien kokemusteni näkökulmasta.

Itse haastatteluista jäin pohtimaan, vaikuttiko huolellinen valmistautumiseni, etten liikaa toisi ennakkokäsityksiäni tutkittavasta ilmiöstä esiin ja johdattelisi tutkittaviani, kuitenkin rajoittavasti. Jäikö haastattelussa kysymättä sellaisia kysymyksiä, jotka olisivat voineet tarkentaa kokemuksiaan ja valottaa lisää esimerkiksi tutoropettajien kokemuksia yhteistyöstä toisten tutoropettajien kanssa? Ajattelen, että kokemattomuuteni fenomenologishermeneuttisen tutkimuksen tekijänä toi tilanteeseen tietynlaista epävarmuutta ja epäröintiä siitä, miten asioita olisi voinut kysyä rikkaamman aineiston saavuttamiseksi.

5.3 Lopuksi

Toivon, että tutkimukseni on onnistunut nostamaan tutoropettajien kokemusten kautta esiin innostuksen ja omistautuneisuuden, jolla varhaiskasvatuksen tutoropettajat ovat työtään tehneet varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ja pedagogiikan kehittämiseksi. Samalla toivon, että tutkimukseni on onnistunut tekemään näkyväksi myös sen, mitä onnistunut tutoropettajuus vaatii, millaisia haasteita sitä hidastamassa ja miten niitä voitaisiin jatkossakin ratkaista. Osaltaan toivon tutkimukseni myös lisäävän ymmärrystä siitä, kuinka mahtavan monipuolinen väline tutoropettajuus on varhaiskasvatuksen kehittämistyössä ja lisäämään sen ja tutoropettajien arvostusta.

Kiinnostavaa olisi selvittää, millaisia kokemuksia tutoroinnista on varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ja esihenkilöillä, joita tutoropettajat ovat rinnalla kulkien tukeneet ja vertaisena auttaneet vasuagentteina, ilman arvostelun mustia laseja. Myös relatiivisen asiantuntijuuden elementtien löytäminen tutoropettajien ja tutoroitavien välisestä työstä ja yhteistyöstä olisi kiinnostava jatkotutkimuksen kohde.

Positiivisimmillaan kokemukset tutoropettajuudesta voivat olla tutoropettajalle varhaiskasvatuksen ammatillista toimijuutta vahvistavia,

mahdollistaa relatiivisen asiantuntijuuden syntymistä ja haasteista huolimatta tuntua tutoropettajista edelleen kokemisen arvoiselta:

> Minä ajattelin, kun lähdin tähän hommaan, että niinku mahtava homma, että onpa hienoa, että pääsin. Ja onpa hienoa, että vieläkin on tässä. (H2)

LÄHTEET

Carey, M. A. & Asbury, J.-E. (2016). *Focus Groups Research*. Routledge.

Duhn, I., Fleer, M., & Harrison, L. (2016). Supporting multidisciplinary networks through relationality and a critical sense of belonging: three “gardening tools” and the Relational Agency Framework. International Journal of Early Years Education, 24(3), 378–391. https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1196578

Edwards, A (toim.) (2017). *Working Relationally in and across Practices: A Cultural-Historical Approach to Collaboration.* Cambridge University Press. ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=4732919

Eatough, V. & Smith, J. (2017). Interpretative phenomenological analysis. Teoksessa *The SAGE Handbook of qualitative research in psychology*, 193-209. SAGE Publications Ltd, https://dx.doi.org/10.4135/9781526405555

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise is systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research 50* (1), 33–39.

Heikkinen, H. (2012). *Osaaminen jakoon: vertaisryhmämentorointi opetusalalla*. PS-kustannus.

Heikkinen, H. Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2012). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa Heikkinen H., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.). *Osaaminen jakoon - Vertaisryhmämentorointi opetusalalla*. 45–85, PS-kustannus & Bookwell Oy.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.

Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Jokiniemi, S. (2018). *”Auttaa opettajia siinä arjen työssä silloin kun teknologiaa hyödynnetään opetuksessa”: fenomenografinen tutkimus Lapin alueen digituutoreiden tehtävänkuvasta.* [Pro gradu –tutkielma, Lapin yliopisto]. Lauda. Lapin yliopiston julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201902074307

Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, *43*, 154–164. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*, 73–87, *Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* 5. uudistettu ja täydennetty painos. PS-kustannus.

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. uud. p., Vastapaino.

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli, R. ja Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* 5. uudistettu ja täydennetty painos. 29–51. PS-kustannus.

Lakkala, M. ja Ilomäki, L. (2015). A Case Study of Developing ICT-Supported Pedagogy through a Collegial Practice Transfer Process. *Computers & Education 90.C* (2015): 1–12. https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1016/j.compedu.2015.09.001

Larkin, M., Watts, S. ja Clifton E. (2006) Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, *3:2*, 102-120, https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1191/1478088706qp062oa

Nilivaara, P. ja Halinen I. (2017). *On saanut haastaa itseään oppimaan uutta itse.* Pirkanmaan tutoropettajakoulutuksen arviointi 2017.

http://static.beyondcreative.fi/1/eevent/materials/13/d069ebf43d2d27c681aa5aa39e0a8866.pdf (luettu 11.11.2021)

Opetushallitus (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:17. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Uusi peruskoulu –ohjelma*. Oppijalähtöisyys, osaavat opettajat ja yhteisöllinen toimintakulttuuri. 9.9.2016. https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Uusi+peruskoulu+-ohjelma+%289.9.2016%29 (luettu 11.1.2020)

Pennanen M., Taajamo M., Risku M., Rautopuro J. ja Häkkinen P. (2021). *Tutkimus perusopetuksen tutoropettajatoiminnasta ja sen vaikutuksista*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2021:7. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Tutkimus_perusopetuksen_tutoropettajatoiminnasta_ja_sen_vaikutuksista.pdf. (luettu 13.2.2022)

Perttula, Juha (2006). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J.& Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta − ymmärtäminen.* 115–163. Dialogia Oy.

Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. *Haastattelun analyysi.* 212–241.Vastapaino.

Poikela, S. (2003). *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Tampere University Press.

Puusa, A., Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet (2020). teoksessa Puusa, A., Juuti, P.(toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* 99–112. Gaudeamus.

Raes, P. & Sorsa O. (2020). *Tapaustutkimus: Digitutoreiden näkemyksiä peruskoulun opettajien tieto- ja viestintäteknisestä osaamisesta sekä digitutortoiminnasta ja sen kehittämismahdollisuuksista*. [Pro gradu – tutkielma, Turun yliopisto]. UTUPub. Turun yliopiston julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020052539037

Rantavuori, L., Karila, K. ja Kupila, P. (2017). Relational expertise in preschool–school transition. *Journal of Early Childhood Education Research*. Volume 6, issue 2. 230-248.

Seppänen, L. & Toiviainen, H. (2017). Relational agency and the development in service networks. Teoksessa Edwarsd, A. (toim.) *Working Relationally in and across Practices: A Cultural-Historical Approach to Collaboration.* 153-171. Cambridge University Press.

Smith, J.A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research.* Sage.

Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review. *Mentoring & Tutoring for Partnership in Learning*, 24(2), 124–136. https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963

TENK (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019 Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf (luettu 10.5.2021)

Tuomi, & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö.* 64–85. Lapin yliopisto.

Vahtivuori-Hänninen S., Kupila P. ja Parkkulainen N. (2019). *Oppijalähtöisyys, osaavat opettajat ja yhteisöllinen toimintakulttuuri.* Uusi peruskoulu - kärkihanke 2016–2018. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Vaughn, S., Schumm, J., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage.

LIITTEET

Liite 1 Haastatteluteemat (mukaillen Pennanen ym., 2021, 76–77)

Resurssit
Riittävästi aikaa • tutoropettajan tunteihin • toiminnan itsenäiseen ja yhteiseen suunnitteluun
Asianmukainen korvaus työstä ja työmäärän mukaan
Riittävä ajantasainen ja toimiva laitekanta
Sovellukset ja ohjelmistot VÄLINEET
Rahoituksen hyödyntäminen joustavasti
Rahoituksen jatkuvuus

Tutoropettajan osaaminen ja asenne
Tuntee ohjattavat opettajat ja koulut
Vertainen
Tuttu kollega
Jatkuva oman asiantuntijuuden kehittäminen
Helposti lähestyttävä
Positiivinen ja kannustava asenne
Aktiivinen
Monipuolinen tuki
Henkilökohtainen tuki
Ryhmäkoulutukset
Tarvittaessa nopeaa apua

	Samanaikaisopettajuus
	Teemapäiviä
Suunnitelmallisuus	
	Tutoropettajan tehtävänkuva selvästi määritelty
	Suunnitelma tutoroinnin toteutuksesta
	Lukujärjestysten laadinta, tutortyön ja oppituntien yhteensovittaminen
	Tukea annetaan tarvelähtöisesti
	Kehitettävien asioiden priorisointi
	Opettajien, tutoropettajien, oppilaitosjohdon yhdessä sopimat toimintatavat
Johtaminen ja koordinointi	
	Tutorointi liitetty osaksi oppilaitosjohdon ja opetustoimen ohjaamaa kehittämistoimintaa
	Kehittämisen tavoitteet määritelty ja kirjattu nähtäville
	Oppilaitosjohdon ja opetustoimen sitoutuminen toimintaan
	Tiedottaminen ja ohjeistaminen
	Johdon apu toiminnan suunnittelussa
	Rakenteiden luominen
	Saavutettavuus
	Toiminnan seuranta ja arviointi
	Tutoropettajien toimiminen pareina tai tiimeinä
Vuorovaikutus ja ilmapiiri	
	Avoimuus
	Myönteinen asenne
	Opettajien halu kehittyä työyhteisönä ja opettajina
	Yhteistoiminta ja tiimityöskentely
	Opettajien sitoutumien
	Oppilaiden osallistaminen
	Luottamus

Verkostot ja koulutukset
Mahdollistetaan tutoropettajien osallistuminen koulutuksiin
Paikallinen ja alueellinen tutoreiden yhteydenpito
Valtakunnalliset, alueelliset ja paikalliset verkostotapaamiset. ITK, tutoropettajapäivät
Alueelliset seminaarit osaamisen jakaminen
Tutoropettajien yhteisseminaarit
Koulutusta toimiviksi todetuista käytänteistä