

Tiina Kirvesniemi

Tieto ja tiedon luominen päiväkotityön arjessa

Kymenlaakson ammattikorkeakoulu
University of Applied Sciences
2012

Tieto ja tiedon luominen päiväkotityön arjessa

Tiina Kirvesniemi

Kotka 2012

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Nro 85.

Copyright: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu
Kustantaja: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu
Taitto ja paino: Tammerprint Oy, Tampere 2012

ISBN (NID.): 978-952-5963-52-6

ISBN (PDF): 978-952-5963-53-3

ISSN: 1239-9094

ISSN: (verkkajulkaisu) 1797-5972

ESIPUHE

Lukkarinrakkaus on usein käytetty käsite, kun puhutaan positiivisesta siteestä entiseen työtehtävään tai ammattiin. Lukkarinrakkaus varhaiskasvatustyötä kohtaan ajoi minut tutkimaan tietoa ja tiedon luomista päiväkodin kontekstissa, vaikka en ole työskennellyt lastentarhanopettajan työssä vuosiin. Edelleen näen varhaiskasvatustyön tärkeänä osana suomalaista koulutusjärjestelmää ja arvokkaana tukipilarina vanhemmuuden tukemisessa. Päiväkodeissa tehdään osaavaa työtä, jonka esiin nostaminen tutkimuksen keinoin eri näkökulmista on tärkeää.

Tämä julkaisu perustuu liseniaatintutkimukseen, jota aloin suunnitella ja toteuttaa toimiessani varhaiskasvatuksen kehittämishanketyössä. Ideavaiheessa tukea sain silloiselta työtoveriltani KT Johanna Auraselta. Ohjaajinani olivat Joensuun yliopiston edesmennyt yliopistolehtori Pirkko Niiranen ja professori Marjatta Vanhalakka-Ruoho. Tutkimusprosessin aikana yliopiston nimi on vaihtunut Itä-Suomen yliopistoksi ja Marjatan rinnalla ohjaustyötä jatkaa yliopistolehtori Päivi-Katriina Juutilainen. Ansiotyön ohella tehty tutkimustyö tuntuu ajallisesti venyvän, joten liseniaatintutkimuksen valmiiksi saaminen on iloinen välietappi matkalla eteenpäin. Tutkimus jatkuu edelleen, ja mielenkiinnon kohteenani on yhä tieto ja tiedon luominen. Tästä on hyvä jatkaa eteenpäin.

Kiitän Kymin 100-vuotissäätiötä, joka on tukenut opintojani usean vuoden ajan. Kiitoksen ansaitsevat myös osastonjohtaja Riitta Muuronen, joka on myötämielisesti suhtautunut seminaarikäynteihini Joensuussa ja lehtori Sami Norrbacka, joka on tarkastanut tutkimusraportin kieliasun. Ennen kaikkea kiitos kuuluu kotiväelle, joka kannustaa opintiellä yhä eteenpäin.

Kouvolassa 24.10.2012

Tiina Kirvesniemi

SISÄLLYS

ESIPUHE	3
1 JOHDANTO	6
2 PÄIVÄKOTI TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ	8
3 TIETO JA TIEDON LUOMINEN	21
3.1 Mitä tieto on?	21
3.2 Organisaation tiedon lajeja.....	23
3.3 Tiedon luominen ja tiedon luomisen tilat.....	26
3.4 Tieto ja tiedon luomisen tilat päiväkodissa	35
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	41
4.1 Tutkimustehtävät	41
4.2 Case-päiväkoti tutkimuskontekstina.....	41
4.3 Tapaustutkimus tutkimusstrategiana	42
4.4 Tutkimusmenetelmät.....	45
4.4.1 Ryhmähaastattelut	48
4.4.2 Päiväkodin johtajan haastattelu.....	50
4.4.3 Dokumenttiaineisto.....	51
4.4.4 Havainnointi	52
4.5 Aineiston analyysin toteutus	54
4.6 Tiedonhankinnan ja analyysin vakuuttavuudesta.....	58

5	PÄIVÄKODIN ARJEN TIEDON LÄHTEET JA LAJIT.....	64
5.1	Päiväkotityön tiedon lähteet.....	64
5.2	Tiedon lajeja	70
5.2.1	Käsitteellinen tieto.....	70
5.2.2	Toiminnallistettu tieto	75
5.2.3	Kulttuurinen tieto.....	77
5.2.4	Ankkuroitu tieto	80
5.2.5	Kooditettu tieto.....	83
5.3	Kokoava tarkastelu tiedon lähteistä ja lajeista.....	86
6	TIEDON LUOMISEN TILAT PÄIVÄKODIN TYÖYHTEISÖSSÄ..	88
6.1	Tiedon sosiaalistamisen ja ulkoistamisen tiloja.....	88
6.2	Tiedon yhdistämisen ja sisäistämisen tiloja.....	90
6.3	Tiedon luomisen tilojen mahdollistajia ja esteitä.....	93
6.4	Yhteenvetoa	101
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	104
7.1	Tieto ja tiedon luomisen teoria päiväkotityötä kuvaamassa	104
7.2	Tutkimuksen arviointia.....	112
	LÄHTEET.....	115
	LIITE 1 Tiimien haastattelurunko.....	127
	LIITE 2 Päiväkodin johtajan haastattelurunko	128
	LIITE 3 Havainnointilomake	129

1 JOHDANTO

Päiväkodin vanha nimi on lastentarha, joka käsitteenä pohjautuu Friedrich Fröbelin ideaan lapsille ihanteellisesta paikasta kasvaa, ”lasten puutarhasta”. Fröbeliläinen varhaiskasvatusideologia pohjautuu systemaattiseen opettajalähtöiseen metodiin sisältäen esimerkiksi Fröbelin palikat. (Helenius 2001, 47–49.) Esitän vaihtoehdoisena tulkintana lastentarha-analogialle ”lasten puutarhaa”, jossa ihmisaimet kasvavat kukin omassa tahdissaan parhaimpaan kukoistukseensa, kun ne saavat tarpeeksi ”valoa, vettä ja ravinteita”. Puutarhassa puutarhuri havainnoi ulkoisia olosuhteita: saavatko taimet tarpeeksi vettä, valoa ja lämpöä. Lisäksi kukin kasvilaji on omanlaisensa tarpeiden suhteen esimerkiksi niin, että toiset kasvit tulevat toimeen vähemmällä vedellä kun taas toiset kasvit vaativat jatkuvaa kastelua. Voidaanko varhaiskasvattajan työ rinnastaa puutarhurin työhön? Millaista tietoa puutarhuri saa taimistaan ja miten? Varhaiskasvattajan tiedon lähteinä ovat hoitolapset. He kukin ovat yksilöitä ja ilmaisevat omat tarpeensa moninaisin tavoin. Tätä tietoa käytetään kasvatusolosuhteiden ja oppimisympäristön luomisessa. Myös lasten vanhemmilta saadaan tietoa perheen kasvatuskäsityksistä ja -olosuhteista. Laajempina tietolähteenä voidaan nähdä myös koko päiväkodin työyhteisö sekä yleiset yhteiskunnalliset olosuhteet lapsiperheiden hyvinvoinnin mahdollistajana.

Yritysmailmassa, työyhteisöissä ja organisaatioissa elintärkeänä premissinä mainitaan usein tieto, jonka haltuunotto ja hyödyntäminen takaavat niiden olemassaolon jatkuvuuden ja elinvoimaisuuden. Esimerkiksi tuotekehittelyssä asiakkailta saatu tieto on välttämätöntä, jotta voidaan parantaa palveluita ja tuotteita. Mikä on tiedon merkitys varhaiskasvatuksessa? Varhaiskasvatuksessa asiakasrajapinnan tieto on tärkeää sekä lasten kasvatuksellisiin ja kehityksellisiin tarpeisiin vastattaessa. Nykykäsityksen mukaan pidetään varhaiskasvatustyön lähtökohtana lapsitai asiakaslähtöisyyttä tietyiltä osin dialogisen toimintatavan rinnalla. Myös laadukkaana kasvatuskumppanuuden näkökulmasta vanhemmilta saatu tieto on ensiarvoisen tärkeää.

Tässä julkaisussa päiväkotityötä kuvataan tiedon luomisen näkökulmasta. Työpäivän aikana henkilöstö on suuren tietomäärän lähteillä ja tiedon lajeja on erilaisia (Blackler 1995). Päiväkotityön tieto piilee henkilöstön ja lasten sekä heidän vanhempiensa kohtaamisissa, lasten toiminnassa, työtovereiden yhteisessä työssä, oman työn ja osaamisen reflektoinneissa sekä päiväkotityön rakenteissa. Voidaan-kin pohtia, tunnistetaanko varhaiskasvatustyötä määrittävä ja tukeva tieto. Ymmärretäänkö, että ollaan tärkeän tiedon äärellä?

Tieto on osin työntekijällä olevaa hiljaista tietoa, mutta osa tästä tiedosta muuttuu yksilön tiedosta koko työyhteisön tiedoksi, kun työssä nousevia kokemuksia, ajatuksia, ideoita ja tunteita jaetaan muiden kanssa ja niitä käytetään varhaiskas-

vatusuunnitelmatyön ja työyhteisön kehittämisen alkulähteenä. Tässä on kyse tiedon luomisen prosessista, jossa hiljainen tieto muuntuu eksplisiittiseksi eli näkyväksi tiedoksi. Näkyvyys tarkoittaa sitä, että tieto tuodaan esiin puhuttuna tai kirjoitettuna. Tiedon luominen tarvitsee omat tilansa. Kiireisessä päiväkotityön arjessa kaikkea sattuu ja tapahtuu. Henkilöstö havainnoi lasten leikkiä ja toimintaa pitkän päivän. Työn lomassa ei useinkaan ole mahdollisuuksia jakaa ajatuksia tai tuoda esiin havaintojaan.

Tässä tutkimuksessa case-päiväkodin tapahtumia analysoidaan tiedon luomisen ja tiedon lajien näkökulmista. Varhaiskasvatuksen tutkiminen tiedon luomisen ja oppimisen näkökulmasta on sen kontekstin rikastuttamista. Tiedon näkökulma on ajankohtainen varhaiskasvatuksessa, sillä varhaiskasvatussuunnitelmatyö nojaa lapsesta saatavan tiedon hyödyntämiseen kasvatustyön suunnittelemisessa. Tiedon näkökulmaa voidaan laajentaa myös työyhteisön toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Tieto käsitteenä voi arkiajattelussa olla varsin kapea, jos tietona nähdään esimerkiksi vain kirjalliseen muotoon saatettu tieto. Kun tiedon käsitettä laajennetaan, huomataan, että on olemassa monenlaista tietoa, joka vaikuttaa toimintaan jokapäiväisissä toiminnoissa.

2 PÄIVÄKOTI TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Päiväkotityö on vuorovaikutustyötä, joka voidaan nähdä usean suuntaisena. Lasten ohjaaminen ja kasvattaminen tapahtuu pääosin kielellisen ohjaamisen avulla. Toinen vuorovaikutuksen suunta ovat työyhteisössä työtoverit, joiden kanssa sovitaan esimerkiksi kasvatustyön yhteisistä toimintatavoista sekä koko työyhteisön toimintaan liittyvistä asioista. Edellisten lisäksi tärkeä vuorovaikutuksen kenttä on hoitolasten vanhempien kanssa toteutuva kasvatuskumppanuus tai -yhteistyö. Vuorovaikutuksellisuus toteutuu paitsi itse kasvatustehtävässä myös tiimityössä, joka on työmuotona useissa päiväkodeissa. Vuorovaikutuksellisuuden lisäksi päiväkotityön luonnehdinta rakentuu tässä moniammatillisuuden, toiminnan rakenteiden, toimintakulttuurin sekä johtajuuden kautta vuorovaikutuksellisuuden kulkiessa tarkastelun rinnalla. Ennen varhaiskasvatustyön kuvaamista edellä mainittujen näkökulmien kautta paikannan varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä, joten tämän luvun alussa esittelen päiväkotityön luonnetta päiväkotityön ja varhaiskasvatuksen yleisten funktioiden kautta. Sitten kuvaan päiväkotityön rakenteita, kuten esimerkiksi tiimityötä, johtajuutta ja työnjakoa, joiden jälkeen esittelen joitakin tulintoja ja tutkimuksia päiväkotityön toimintakulttuurista. Viimeisenä päiväkotityön kuvailun näkökulmina ovat osaaminen, asiantuntijuus ja moniammatillisuus. Päiväkotityötä kuvaillaan tässä henkilöstön tiedon luomista taustoittamaan.

Varhaiskasvatuksen ja päiväkotityön yleiset funktiot

Suomessa päiväkotityö on yhteiskunnan järjestämää institutionaalista alle kouluikäisten lasten varhaiskasvatusta ja se on osa julkista hyvinvointijärjestelmää. Sillä voidaan nähdä olevan sekä pedagoginen että sosiaalipalvelullinen tehtävä. Päiväkotityön pedagogisena tehtävänä on olla osa elinikäisen oppimisen jatkumoa siten, että lasten kasvu ja tasapainoinen kehittyminen mahdollistuvat, jolloin se nähdään vakiintuneena ja toistuvana sosiaalisena käytäntönä ja toimintatapana. Kasvatusinstituutioita uusinnetaan ja ylläpidetään yhteiskunnassa rutiininomaisesti, ja niillä näyttää olevan merkittävä ja suhteellisen pysyvä asema yhteiskunnan sosiaalisessa rakenteessa. (Alasuutari 2009, 55–56.) Päiväkoti on myös osa yhteiskunnan sosiaalipalvelua, jonka tehtävänä on lasten kehityksen turvaamisen lisäksi koko perheen kasvatustehtävän tukeminen sekä vanhempien työssäkäynnin ja opiskelun mahdollistaminen. Yhteiskunta säätelee päiväkotityötä lakien, normien ja voimavarojen suuntaamisen kautta, ja näiden avulla voidaan tulkita sitä, millaisena nähdään kulloinkin asetetut yleiset odotukset: mitä odotetaan päivähoidolta yleisesti ja millaista asiantuntijuutta katsotaan tarvittavan niiden täyttämiseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 11–12).

Päiväkotityölle asetetaan eri tahoilta monenlaisia odotuksia: päiväkotia on kaikenlainen varhaisen havainnoinnin ja puuttumisen instrumentti, lasten oppimisvaikeuksien havainnoinnin ja ennaltaehkäisyn toteuttaja, perheiden arjen hallinnan ja hyvinvoinnin tukija, erityisen tuen ja kuntoutuksen antaja sekä tasa-arvoisen hyvinvointiyhteiskunnan ylläpitäjä. Universaalina palveluna valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman ohjeistamaa päiväkodin työtä voidaan pitää jopa yhtenä yhteiskunnan hallinnan keinona, jolla tuotetaan ideoita siitä, miten lasten, vanhempien ja perheiden tulee elämäänsä elää ja mihin heidän pitää toiminnassa pyrkiä. (Alasuutari 2010, 16–17.) Päiväkodissa tehtävä työ on merkittävä osa suomalaisesta yhteiskunnan järjestämisestä, valvomasta ja tukemasta varhaiskasvatuksesta, jonka muita järjestämismuotoja ovat perhepäivähoito ja ryhmäperhepäivähoito. Muita varhaiskasvatuksen institutionaalisia tarjoajia ovat järjestöt, yksityiset palveluntuottajat ja seurakunnat. (Varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnalliset perusteet 2005, 11.) Päiväkotityön pedagogisen ja sosiaalipalvelullisen tehtävän kannalta voidaan pohtia, millaista tietoa päiväkodin henkilöstö saa hoidossa olevista lapsista ja heidän perheistään. Toinen kysymys on se, miten tätä tietoa käytetään, kun kehitetään varhaiskasvatusta sekä työyksikötasolla että koko kunnan varhaiskasvatusorganisaatiossa.

Käsitteenä varhaiskasvatus on määritelty eri tavoin. Härkösen (2003) mukaan eri määrittelyjen ulottuvuudet on tavoittanut varhaiskasvatuksen käytännöt muun muassa tieteenalan ja oppiaineen lisäksi. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen sisältöinä nähdään aina hoito, kasvatus ja opetus. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen ulottuvuudet konkretisoituvat päiväkotityössä tiettyjen rakenteiden ja toimintatapojen avulla. Päiväkotityössä hoito, kasvatus ja opetus limittyvät toimintoina luontevasti toisiinsa, niin että niiden erottaminen toisistaan on joskus haasteellista. Toisaalta niiden erottamista toisistaan ei voida pitää tarpeellisena, sillä tarvitaan erilaisten ja eri-ikäisten lasten kohdalla eritavoin koottua varhaiskasvatuksen kokonaisuutta.

Päiväkotia voidaan tarkastella sekä organisaationa että työyhteisönä. Organisaationa se on virallinen, säädöksiin pohjautuva systeemi, jota hallinnollisesti valvotaan. Yhteisönä päiväkotia on sekä työyhteisö että kasvattajayhteisö. Karila ja Nummenmaa (2006, 34–35) puhuvat kasvattajien yhteisöstä, jossa kasvatuksen arvot muodostavat kasvatuksen ytimen ja perustan. Kasvattajien yhteisöltä vaaditaan kasvatus tietoisuutta, joka tarkoittaa esimerkiksi varhaiskasvatuksellista ohjaavan valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kollektiivista tietoisuutta. Jotta tällainen kollektiivinen, yhteinen tietoisuus syntyisi, kasvattajien yhteisön tulisi olla vahvasti vuorovaikutukseen ja erilaisiin kasvatuskäytäntöihin rakentuva yhteisö. Yhteisön jäsenet kokevat asemansa erilaisina ja rakentavat suhdettaan yhteisöön erilaisten merkitysten kautta. Yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden prosessissa yhteisön jäsenten erilaiset merkitykset saadaan vuorovaikutuksen avulla näkyväksi ja niistä voidaan neuvotella (Karila & Nummenmaa 2006, 37.) Voidaan pohtia, missä määrin kasvattajayhteisön jäsenet voivat toimia vuorovaikutuksessa toistensa kanssa niin, että oman ja työyhteisön työn suunnittelu ja arviointi mahdollistuu.

Päiväkotityön ja yleisesti myös varhaiskasvatuksen työn kohteena voidaan nähdä lapsi, etenkin jos pedagoginen toiminta on tarkastelun keskiössä. Päiväkotityössä painotetaan yksilöllistä varhaiskasvatusta, jossa jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet pyritään ottamaan huomioon, vaikka päiväkodissa lapsia kasvatetaan ryhmässä (Alasuutari 2010, 16–17), mikä saattaa muodostaa ristiriitaa. Perheen kasvatustyötä tukevan, kasvatuskumppanuutta lanseeraavan näkemyksen mukaan työn kohteena voidaan nähdä myös koko perhe. Engeströmin (2004, 9) mukaan toiminnan kohteellisuus tarkoittaa yhteisöllisesti merkitykselliseen tarkoitukseen suuntautuvaa, pitkäjänteistä toimintaa. Kohde motivoi ja suuntaa toimintaa. Työn tavoite ei ole sama asia kuin työn kohde, sillä toimintaa suuntaava ja motivoiva kohde ei häviä, vaikka siihen kohdistuvia tekoja suoritetaan yhä uudelleen. Tavoitteet sen sijaan saavutetaan eri toimenpiteiden avulla. (Engeström 2004, 10.) Päiväkotityön kohteina ovat sekä lapset että perheet. Asiakassuhteet ovat suhteellisen pitkäaikaisia, ja päiväkotivuosien varrella voi olla useita kohteeseen liittyviä tavoitteita, esimerkiksi oman vuoron odottaminen ryhmätilanteessa tai lapsen toiminnan rajoittaminen tietyissä tilanteissa kotona.

Kaukoluoto (2010) esittää kysymyksen, ”miksi ihmislapsen kasvattaminen, ihmiseltä-ihmiselle – työ, ihmismäisen konkreettinen luomistyö on vain vähän sanoitettua ja valtakurssissa esimerkiksi hyvinvointivaltiota koskevaan ekonomistiseen sanoitukseen nähden toissijainen?”. Yhtenä vastauksena tähän kysymykseen Kaukoluoto näkee varhaiskasvatusjärjestelmän monitasoisuuden ja – ulottuvuuden, jossa ”alempien tasoiset” prosessit peittyvät ”ylempien tasoisten” ilmiöiden alle. (Kaukoluoto 2010, 36.) Nummenmaan (2001, 26) mukaan varhaiskasvatus on käytännössä kasvatuksellista ja pedagogista toimintaa lapsuuden eri kasvu- ja oppimisympäristöissä. Siinä keskeistä on aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäisen vuorovaikutus sekä aikuisten keskinäinen toiminta ja yhteistyö, jotka arjen tavallisena työtoimintana saattavat jäädä piiloon. Vuorovaikutus tapahtuu tietyssä kontekstissa ja tietyissä tilanteissa, jolloin niiden näkyviin saaminen työn tekemisen välineinä ja keinoina on hankalasti todennettavissa ja toistettavissa. Paremminkin voidaan nähdä vuorovaikutukseen perustuvan kasvatuksellisen ja pedagogisen toiminnan tulokset, kuten esimerkiksi silloin kun lapsiryhmän toiminta näyttää olevan sujuvaa tai silloin kun työyhteisössä yhteisten toimintamallien toteutuminen onnistuu. Tämä kuvaa hyvin päiväkodissa tehtävän varhaiskasvatustyön näkyväksi saattamisen tematiikkaa ja osaltaan myös tutkimuksellista aukkoa. Varhaiskasvatustyö, ja päiväkotityö osana sitä, on vuorovaikutuksen kautta ja avulla tehtävää työtä, ja tämä vuorovaikutus voidaan nähdä myös tiedon luomisen osana.

Päiväkotityön rakenteet

Päiväkotityön toimiminen ja puitteet muodostuvat useista tekijöistä. Esimerkiksi perheiden työajat määrittävät jonkin verran päiväkodin aukioloaikoja niin, että päiväkotia avautuu aamulla ja menee kiinni illalla seuraten suurimmaksi osaksi työssä käyvien vanhempien työpäivien pituutta. Päiväkodin toiminnan rakennet-

ta määrittelevät hoidossa olevien lasten tarpeet. Lasten päiväkotipäivä muodostuu muun muassa leikistä, ulkoilusta, levosta ja ohjatusta toiminnasta. Yksi päivän rakennetta muodostava tekijä on ruokailu; Päiväkodissa ruokaillaan yleensä tiettyihin määriteltyihin kellonaikoihin. Muita päiväkodin toiminnan rakenteita määrittävät henkilöstön laatimat suunnitelmat varhaiskasvatuksen sisällöistä.

Päiväkotityön organisoinnissa, jakamisessa ja yhteisvastuussa keskeinen määrittäjä on työvuorot ja niihin usein liittyvät vastuuvuorot (Karila & Nummenmaa 2001, 40). Aamuvuoro nähdään usein vastuullisempuna työvuorona eri ammattiryhmien näkökulmasta, sillä aamuvuorolaisella on usein päävastuu lapsille suunnitellusta toiminnasta (Rouvinen 2007, 150). Päivän kulkua suunnitellaan työvuorojen ja niihin liittyvien työtehtävien mukaan.

Päiväkodin lapsiryhmässä työskentelevästä moniammatillisesta työryhmästä käytetään usein nimitystä tiimi. Tiimi on organisaatioyksikkö, joka on mahdollisimman itseohjautuvasti toimiva kiinteä ryhmä. Sen jäsenet toimivat yhteisvastuullisesti, aktiivisesti keskenään ja hyödyntäen kunkin erityisosaamista organisaatiossa määriteltyjen suoritteiden aikaansaamiseksi (Frilander 1997, 6). Perinteisesti päiväkodin toiminnan yksikköinä ovat olleet lapsiryhmät, joissa työskentelevää henkilöstöä voidaan nimittää myös ryhmäksi tai työryhmäksi. Niemistön mukaan ryhmän yleisiä tunnusmerkkejä ovat tietty koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako ja roolit sekä johtajuus (Niemistö 1998, 16). Tiimi voidaan tulkita olevan ryhmän sovellutus työelämän käyttöön, jolloin siinä korostuvat tavoitekeskeisyys ja tietoisuus tiimin tavoitteesta sen perustamisvaiheessa (Niemistö 1998, 28).

Tiimityöskentelyn pohjana ja lähtökohtana voidaan alun perin nähdä tiimipohjainen organisaatio, jolloin tiimit toimivat tältä organisatoriselta perustalta kehittyillä tavoitteilla, toimintatavoilla ja menestysuskomuksilla (Vanhala, Laukkanen & Koskinen 2002, 253). Ulkoisesti katsoen päiväkotioorganisaatioita voidaan tarkastella tiimiorganisaationa, sillä siinä lapsiryhmien henkilöstö näyttää toimivan erillisinä tiiminä yhden organisaation sisällä. Tavoitekeskeisyys näyttää yleisellä tasolla varhaiskasvatuksessa kaiken kaikkiaan vahvistuneen. Valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmatyön perusteista lähtien työn keskiössä ja tavoitteena on hyvinvoiva lapsi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005,15).

Tiimityön itseohjautuvuus ja jonkin asteinen itsenäisyys ohjaa päiväkotityössä tiimin jäsenet keskinäiseen dialogiseen vuorovaikutukseen sekä oman tiimin sisällä että muiden tiimien kesken. Tiimeissä toimivien yksilöiden yhdessä työskenteleminen vaatii vahvaa osaamista ja näkemystä tiimityöskentelystä ja tiimissä toimimisesta sen jokaiselta jäseneltä. Yhteistä näkemystä vahvistaa dialogisen ilmapiirin vahvistaminen. Silbermanin (2001, 66) mukaan dialogisuus voi latistua väittelyksi ja omien ideoiden puolustamiseksi. Tiimin jäsenet pyrkivät tällöin toimimaan omien asioidensa ja etujensa advokaatteina, jolloin ilmapiiri voi ”politisoitua”. Mikäli tiimin työskentelyilmapiiri on aidosti dialoginen, sen jäsenet kuuntelevat toinen

toisiaan, reagoivat toistensa ideoihin ja rakentavat tiimin toimintaa yhteisten ideoiden varaan sekä etsivät asiatasolla eri mielipiteiden ja ideoiden eroja.

Tiimiytyvän työskentelytavan on arveltu yleistyvän 1990-luvulla. Syynä tähän nähdään kasvatuskäsityksen muuttumisen kokonaisvaltaisemmaksi. Joissakin päiväkodeissa tiimityötä kehitetty siten, että tiimi on yhdessä vastuussa kaikista tehtävistä. (Karila & Nummenmaa 2001, 40.) Parhaimmillaan tiimityöskentely on hallittua johtamiskäytäntöihin liittyvää päätöksenteon ja vastuun delegointia organisaatiossa ylhäältä alaspäin, jolloin tavoitteena on toiminnan tehostaminen ja ajan tasainen reagointi asiakkaiden eli lasten ja perheiden tarpeisiin.

Keskisen (1999) mukaan toimiakseen ja pysyäkseen olemassa jokainen ryhmä tai tiimi tarvitsee tiettyjä tehtäväfunktioita, ryhmää säilyttäviä funktioita ja ryhmän rajoista huolehtimista. Tehtäväfunktioita ovat esimerkiksi aloitteenteko, yhteisymmärryksen testaaminen ja informaation haku. Ryhmää säilyttäviä funktioita ovat esimerkiksi erimielisyyksien tasoittaminen, aktiviteetin ylläpitäminen ja rohkaiseminen. Rajojen ylläpitämisen funktioita ovat esimerkiksi ryhmän rajojen ja vastualueen määrittelemine, informaation etsiminen ryhmän ulkopuolelta ja neuvottelemine muiden ryhmien kanssa.

Päiväkodin lapsiryhmän aikuisten tiimin tehtäväfunktioita voivat olla tiedon välittäminen lapsiryhmän asioista muulle päiväkodin henkilöstölle. Informaatiota tiimi hakee toimintansa tueksi sekä lapsilta että heidän vanhemmiltaan. Yksi kanava tehtävää määrittävän informaation hakemiseen on myös päiväkodin muut lapsiryhmät ja päiväkodin johtaja. Päiväkodin tiimit toimivat tiiviisti ja intensiivisesti niin, että tiimin jäsenten persoonallisuudet toimivat tärkeinä työvälineinä. Tällöin mahdollisuus erimielisyyksien syntyamiseen on melko suuri. Tiimin toiminta kuitenkin vahvistuu, kun nämä erimielisyydet selvitetään onnistuneesti. Lapsiryhmän tiimin aktiviteettia eli toimintaa ylläpidetään pitkälti tiimin omin voimin. Mikäli tiimille on annettu vastuu lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta, se myös vastuunsa yleensä kantaa. Tällöin tiimin jäsenet yleensä kannustavat toisiaan yhteistä tavoitetta saavutelllessaan. Päiväkodin lapsiryhmien rajat ovat selkeät. Tiimin sisäinen työnjako voidaan tehdä vaikkapa työvuorojen perusteella, ja yhteistyöstä muiden tiimien kanssa neuvotellaan hyvässä yhteishengessä. (Keskinen 1999, 16.)

Johtaminen edesauttaa päämäärähakuista toimintaa ja sillä vaikutetaan monin eri tavoin johtamisympäristöön. Johtamisen idea lienee sama monissa työyhteisöissä ja organisaatioissa, mutta toiminnan tavoite ja konteksti vaihtelevat. Varhaiskasvatuksessa johtajuus on päivähoidon toimijoiden sitouttamista varhaiskasvatustyön tavoitteelliseen kehittämiseen ja vastuun ottamista laadukkaana varhaiskasvatuksen toteuttamisesta. (Hujala ym. 1999, 118.) Päiväkodin johtajuuden kontekstuaalisen mallin mukaan (Nivala 1999, 81) johtajuus toteutuu siinä kulttuurisessa ympäristössä, jossa myös hoito, kasvatusta ja opetus toteutuvat. Omassa välittömässä toimintaympäristössään johtajuuden onnistuminen riippuu muun muassa päiväko-

din johtajan johtamistyylistä, kyvystään viedä päiväkodin asioita määrätietoisesti eteenpäin ja henkilöstön tukemisesta hyvillä toiminnallisilla resursseilla.

Päiväkodin johtajan välittömiä ja välillisiä toimintaympäristöjä määrittävät viimekädessä yhteiskunnan laajemmat organisatoriset ja ideologiset rakenteet. (Hujala ym. 1998, 159–162.) Varhaiskasvatuksen hallinto on useassa kunnassa siirtynyt samaan hallintokuntaan koulun kanssa, mikä tarkoittaa välillisen toimintaympäristön laajenemista myös siihen suuntaan. Päivähoidon hallintoon ja johtamiseen on viime vuosina tullut hajautetun organisaation malli, jossa useampi päivähoiton toimintayksikkö on yhden johtajan vastuulla, jolloin vain yhden päiväkodin lisäksi päiväkodin johtaja on vaikkapa avointen varhaiskasvatuspalvelujen henkilöstön ja perhepäivähoitajien esimies. Tällainen johtamismalli asettaa haasteita johtajan läsnäololle, tavoitettavuudelle ja delegoinnille. (Halttunen 2009, 132–134.)

Päiväkotien johtamiskäytännöt vaihtelevat runsaasti riippuen päiväkodin johtajan keskeisten tehtävien hahmottamisesta ja johtajan asemaan suhtautumisesta. Karilan tutkimuksessa (Karila 1997) lastentarhanopettajan kehittyvästä asiantuntijuudesta mukana olleiden päiväkotien johtajista osa painotti pedagogista johtamista ja osa hallinnollista johtajuutta. Toiset hahmottivat johtajan aseman olevan ”osana muiden joukosta”, ja toiset näkivät johtajuuteen sisältyvän muuta henkilöstöä suuremman vastuunoton. Ensin mainittu johtajan asemaa kuvaava näkemys johtuu siitä, että päiväkotien johtajat työskentelevät lapsiryhmässä. (Karila 1997, 61.)

Päiväkodin johtajuudelle on ominaista matala organisaatio ja ”hävitetty johtajuus”. Tämä johtuu muun muassa päiväkotityön voimakkaasta tiimiytymisestä. Lisäksi päiväkodin johtajalla ja hänen alaisillaan on usein sama peruskoulutus. Päiväkodin johtajan työ on sekä ”managementtia” eli asiajohtamista että leadership-johtamista eli ihmisten johtamista. Myös kolmas johtamistyyli eli kehitysorientoitunut johtaminen on päiväkodin johtajalle mahdollinen. Kehitysorientoitunut johtaja on ideoiva ja edistyksellinen, hän tekee aloitteita projekteille ja hyväksyy helposti uudet ideat. (Virtanen 1999, 67–69; Nivala 2000, 1–2.)

Aktiivisen johtamisen avulla päiväkodin johtaja voi vaikuttaa siihen, millaiseksi työyhteisön toimintakulttuuri rakentuu niin suhteessa lapsiin ja heidän vanhempiinsa kuin myös henkilöstön toimintaan. Päiväkodin yhteinen toimintakulttuuri vaatii muodostuakseen muun muassa organisoitua kommunikointia, uutta tietoa olemassa olevan tiedon rinnalla sekä tiedon viemistä konkreettiseen työtoimintaan. Seuraavaksi esittelen päiväkotityön toimintakulttuureja.

Päiväkotityön toimintakulttuuri

Päiväkotityö on organisoitunut tietyn historiallisen perinteen mukaisesti, jonka aikaan saama toimintakulttuuri näyttää olevan suhteellisen pysyvä tai ainakin hitaasti muuttuva. Toimintakulttuurin muodostumisen perustana ovat muun muas-

sa päivähoidtoa määrittävä lainsäädäntö, joka asettaa kelpoisuusehdot lasten kanssa työskentelevälle henkilöstölle sekä määrittää lapsien ja aikuisten suhdeluvun eli sen, kuinka monta lasta voidaan lapsiryhmässä voi olla hoidossa yhtä aikuista kohti. Lisäksi vuosikymmenten aikana syntynyt päiväkotityön sisällön ja toimintatapojen voidaan katsoa olevan melko muuttumattomia. Päiväkotien toimintaa on pyritty aktiivisesti muuttamaan, mutta arki on muuttunut varsin vähän. Käsitys lapsesta ja heidän kanssaan toimimisesta ohjaavat väistämättä arjen toiminnan suunnittelua ja toteuttamista. Perinteisesti päiväkotitoiminnan organisoinnissa lapsen on arveltu jäänyt toisarvoiseen asemaan (Karlsson 2000, 13), mutta vuonna 2005 julkaistu varhaiskasvatussuunnitelman perusteet voidaan katsoa viimeistään tuoneen päiväkotityöhön uutta ajattelutapaa lapsesta ja hänen kanssaan toimimisesta

Päiväkoti on yhteiskunnallinen kasvatusinstituutio, jonka toimintakulttuuri ilmentää vallitsevaa ideologiaa eli niitä arvoja, uskomuksia ja asenteita, joiden pohjalta päätökset tehdään ja toimintaa toteutetaan. Koulumaailmassa opetustyötä määrittää kulloinkin voimassa oleva opetussuunnitelma, mutta päiväkotityössä opetussuunnitelman ohjaavuus ei ole yhtä vahvaa. (Paavola 2007, 57.) Toimintakulttuuri määrittyy instituution eli päiväkodin lapsiryhmän elämänmuodoksi, joka näyttäytyy toteutuneena toimintana. Päiväkotitraditiossa toimintakulttuuria kuvaa vapaan ja ohjatun toiminnan vuorottelu. Ohjatulle toiminnalle oli ominaista opettajajohtoisuus ja vapaalle toiminnalle toimintojen hetkellisyys ja katkonaisuus. (Brotherus 2004).

Päiväkodin toimintakulttuuria voidaan luonnehtia innovatiiviseksi toimintakulttuuriksi silloin, kun ollaan tietoisia yhteisistä päämääristä ja tehtävistä. Innovatiiviselle toimintakulttuurille on ominaista oman kasvatuksellisen linjan olemassaolo ja tuon linjan jatkuva kehittäminen saadun palautteen mukaan. Myös toimintakäytäntöjä halutaan jatkuvasti kehittää. (Karila 1997, 68–69.) Kasvatuksellinen linja päiväkodissa voidaan määritellä toisaalta yksikkötasolla, jolloin luodaan päiväkodin oma arvopohja, jonka luo perustan kaikelle toiminnalle. Kasvatuksellinen linja voi toisaalta olla arjen kasvatuksellisia ja pedagogisia toimia, joilla pyritään vastaamaan hoitolasten yksilöllisiin tarpeisiin ja saavuttamaan kunkin lapsen tietyt kasvatustavoitteet, jotka on määritelty yhdessä lasten vanhempien kanssa. Näiden kasvatuksellisten linjojen muodostaminen ja toteuttaminen tapahtuvat pitkälti vuorovaikutuksen keinoin. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 16) mukaan varhaiskasvatuksen kasvattajayhteisö rakentaa omaa toimintakulttuuria neuvotellessaan arvoista ja toimintatavoistaan.

Päiväkodin toimintakulttuuri muodostuu vakiintuneista toimintatavoista, jotka otetaan käyttöön joko sattumalta tai harkiten ja suunnitelmallisesti. (Mäntynen 1997). Valtakunnallisten ohjaavien asiakirjojen ideaalien ”valuminen” arjen käytäntöihin jää jossain määrin avoimeksi kysymykseksi. Leikki on keskeinen lapsen tapa olla ja oppia, ja sen vahvistamista voidaan tarkastella myös toimintakulttuurin kautta: missä määrin päiväkodin toimintakulttuuri muovaa lastentoimintakulttuuria niin, että lapsi oppii leikkimään tai oppii olemaan leikkimättä.

Toimintakulttuuri voidaan nähdä yhdistyvän päiväkodin työkulttuurista ja kasvatuskulttuurista. Työkulttuuri muodostuu muun muassa yhteisistä keskustelu- ja päätöksentekokäytännöistä ja työnjaosta. Päiväkodin kasvatuskulttuurin puolestaan rakentuu kasvatustyön taustalla olevista perusolettamuksista ja uskomuksista, jotka koskevat lapsia ja lapsuuden olemusta, sekä päiväkodin henkilökunnan kasvatustoimintaa ohjaavista arvoista ja tavoitteista. Näkyvänä kasvatuskulttuuri ilmenee fyysisessä ympäristössä ja sen järjestämisessä, artefaktien ja symbolien muodossa sekä itse kasvatustoiminnassa. (Karila 1997.)

Päiväkodin toimintakulttuuria kuvaa se, millaisessa positiossa lapset ja aikuiset ovat toisiinsa nähden. Kasvatusinstituution diskursiivisessa tilassa aikuiset sijoituvat helposti esimerkiksi ohjaajan, kurinpitäjän tai hoivaajan positioihin (Lappalainen 2006, 15). Päiväkotityössä haetaan positioita ryhmän ja yksilön sekä lapsen ja aikuisten välillä. Toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen pohjaa yksilön ja lapsen tarpeisiin jossain määrin, mutta lapsiryhmän kokonaisuus ja myös toiminnan rakenteet on otettava huomioon.

Päiväkotityössä lapsi voidaan nähdä passiivisena toiminnan kohteena tai aktiivisena toimijana. Kun lapsi käsitetään passiivisena työn kohteena, aikuisen opettaessa tai kasvattaessa aikuisen antama oppi siirtyy lapseen. Ammatillainen suunnittelee toiminnan, jossa motivoidaan, annetaan virikkeitä ja opetetaan lasta. Lapsen tehtäväksi jää harjoittelu ja suunnitelman toteuttaminen. (Karlsson 2000, 42–23.) Yleisen konstruktivistisen käsityksen mukaan lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Lapsen olemusta ja toimintaa leimaa uteliaisuus, joka on myös oppimisen lähtökohta. Viime vuosina yleistynyt laatutyö ja -keskustelu päivähoitossa ovat olleet muuttamassa lapsikäsitystä aktiivisempaan suuntaan, sillä laatutyön keskeinen arvioitava kriteeri on asiakastyytyväisyys. Päivähoidon asiakkaaksi hahmotetaan sekä lapsi että hänen perheensä, joiden tyytyväisyys annettuun päivähoitopalveluun on tärkeää. Tosin asiakkaiden tyytyväisyyden mittaaminen on keskittynyt vahvasti ulkoisiin tekijöihin, kuten päivähoiton riittävyteen ja saatavuuteen, jotka edustavat hallinnon näkökulmaa. (Karlsson 2000, 49–51.)

Päiväkodin toimintakulttuurin lähtökohtina Karlssonin (2000, 177) mukaan voivat olla aikuis-, lapsi- tai yhteisökeskeisyys. Kun toimintakulttuurin keskiössä on ammattilaisen toiminta, tarkastelun keskiössä on ammattilaisen henkilökohtainen prosessi. Tällöin tärkeimpänä asiana näyttäytyy ammatillinen opetus ja kasvatusta, jolloin toiminnan lähtökohta on lasten arvioiminen ja yksisuuntainen arviointikulttuuri. Aikuisen toiminta näkyy ulkoisissa järjestelyissä ja yksityiskohtaisena etukäteissuunnitteluna. Lapsen tehtävä tässä aikuiskeskeisessä toimintakulttuurissa on toteuttaa aikuisen suunnitelma. Toiminnan suunnittelussa käytettävä tieto on aikuisen tietoa ja toiminnan tavoite on ennalta määritelty lopputulos, jonka saavuttaminen on tärkeämpää kuin prosessin arviointi. Lapsikeskeisen toimintakulttuurin keskiössä puolestaan on lapsen henkilökohtainen prosessi. Toimintanäkökulma on lapsen yksilöllinen oppiminen ja kasvaminen. Toimintalähtökohtana on lapsia seuraava yksisuuntainen seurantakulttuuri. Aikuisen toiminta näyttäy-

tyy ulkoisissa järjestelyissä kun toimintaympäristöä muutetaan ja muokataan ennakkoivasti lapsille sopiviksi. Lapsi saa lapsikeskeisessä toimintakulttuurissa ilmaista itseään ja toimia melko vapaasti. Toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa käytettävä tieto on pääasiassa lapsen. Tätä tietoa saadaan lasten toimintaa analysoimalla.

Kun toimintakulttuurin keskiössä on usean henkilön yhteinen toiminta, Karlssonin (2000, 177) mukaan kyse on yhteisökeskeisestä toimintakulttuurista, jolloin koko yhteisöllinen prosessi on tärkeä. Yhteisökeskeisen toimintakulttuurin näkökulma on yhteisöllinen oppiminen ja kasvaminen yhteisössä. Toiminnan lähtökohtana on tällöin yhteinen kohtaaminen ja monisuuntaisen kohtaamisen kulttuuri. Aikuisen toimintaa on toimintakulttuurin uudelleen järjestäminen, jolloin valitaan toimintaperiaatteet ja toiminnan järjestäminen itse tilanteessa. Lapsen toimintaa on itsensä ilmaiseminen sekä yhteiseen toimintasuunnitelmaan ja toteutukseen vaikuttaminen. Toiminta rakentuu lapsen, aikuisen ja yhteisön vuorovaikutustapahtumassa syntyvään tietoon. Toiminnan tavoitteena on yhteisöllinen prosessi. Analysoinnin kohteena on vuorovaikutusprosessi. Sekä lasten ja aikuisten varhaiskasvatuksen prosessit syntyvät ja kehittyvät sosiaalisessa kontekstissa, yhdessä muiden kanssa. Aikuisten kannalta tarkasteltuna työyhteisössä toimiminen ja yhdessä kasvattajina toiminnan tavoitteiden saavuttaminen vaativat ennen kaikkea vuorovaikutusta, reflektointia ja oman työskentelyn muuttamista tarpeen vaatiessa. Aikuisten maailmassa sosiaalisessa yhteisössä toimiminen ja ”toisten kanssa toimeen tuleminen” ovat jollakin tavoin itsestäänselviöitä, mutta ne ovat myös tärkeitä tavoitteita lasten sosiaalistamisessa yhteiskuntaan. Yhteisöllinen toimintakulttuuri tuo näkyviin sen, että yhteisöissä kaikkien toiminta vaikuttaa kaikkien toimintaan. Oman toiminnan ja käyttäytymisen kautta voidaan vaikuttaa kokonaisuuteen, jolloin itsestä refleктоimalla saatu tieto on tärkeää.

Suomen päivähoitokulttuurissa on nähty vahvana myös ryhmän hallinnan osaamisen perinne, jossa varhaiskasvattajan tehtävä ja toiminta näyttäytyy varsin usein kontrolloijan ja turvallisuuden varmistajan rooleina, mikä on turvallisen varhaiskasvatuksen saavuttamisen vuoksi välttämätöntäkin. Kuvaavaa päiväkotityölle on häiriötilanteiden ennaltaehkäiseminen, jota voidaan edistää päiväkodin rakenteellisen organisoinnin, päiväjärjestyksen, sääntöjen laatimisen ja päivittäisten rutiinien luomisen avulla. (Puroila 2002, 98) Lasten kurissa pitäminen on ollut jopa yksi kaikkein tärkeimmistä lastentarhanopettajan tunnusmerkeistä. (Strandell 1995, 123), ja lastenhoitajan ammattiryhmän positioita pitää hoivan ja huolenpidon antajana.

Päiväkotityön toimintakulttuuria voidaan kuvata myös vahvana hallinnan kulttuurina, jolloin henkilökunta järjestää päiväkodin toiminnan ulkoiset puitteet siten, että toimintavaihtoehdot ovat jo valmiiksi määriteltynä, samoin ovat tilojen ja tavaroiden käyttömahdollisuudet. Lasten omat aloitteet tai muutosehdotukset eivät vaikuta tällöin toiminnan suunnitteluun tai toteuttamiseen. Lasten osaksi jää annettujen ohjeiden noudattaminen. (Strandell 1995, 131.) Strandell (1995) erottelee päiväkodin toimintakulttuureiksi hallinnan kulttuurin lisäksi kysymisen kult-

tuurin ja neuvottelun kulttuurin. Kysymisen kulttuuri ilmenee tilanteissa, joissa lapset vaikuttavat toiminaan kysymyksillä: he kysyvät joko lupaa tai ottavat selvää tulevista tapahtumista, jolloin lapset nousevat aktiivisempaan toimijan rooliin. Neuvottelun kulttuurissa lapsia opetetaan omatoimisuuteen sekä ottamaan vastuuta ihmissuhteista ja tilanteista. Aikuiset toisaalta ”vetäytyvät”, mutta toisaalta he muokkaavat aktiivisesti lapsia näkyvien ja päämääräsuuntautuneiden tekojen avulla. Omatoimisuuden kulttuurissa henkilökunta ottaa avoimemmin vastaan lasten ehdotuksia ja integroi niitä omiin suunnitelmiinsa. Neuvottelun ja omatoimisuuden kulttuureissa henkilöstön tiedon luominen tapahtuu lasten leikkiä ja toimintaa havainnoimalla sekä keskustelemalla lasten kanssa on keskeistä toiminnan järjestämisessä.

Varhaiskasvattajien toimintaa on arkipäivän sosiaalisten tilanteiden määrittely ja tulkinta siitä, mitä lapsiryhmässä kulloinkin tapahtuu. Varhaiskasvattaja tulkitsee toimintaympäristöönsä ja pyrkii toimimaan tilanteen edellyttämällä tavalla. Puroilan (2002, 61) mukaan varhaiskasvattaja tulkitsee tapahtumia kehysten kautta. Kehykset ovat kulttuurisesti määrittyneitä tapoja tulkita tapahtumia ja toimia niissä, jolloin esimerkiksi oppimisen näkökulma varhaiskasvatukseen tuottaa opetussellisen kehysten. Opetuksen kehys toiminnan tulkinnassa on erilainen kuin hoidon kehys. Päiväkotityön arjessa työntekijät voivat tulkita tilanteita samanaikaisesti useampien kehysten kautta tai vaihtaa kehystä. Varhaiskasvattajien arkityö on erilaisten tilanteiden tulkintojen kautta erilaisten ratkaisujen tekemistä. Kehykset tarjoavat kulttuurisen repertuaarin, joiden puitteissa on mahdollista toimia. Valmiita vastauksia tai täysin ennalta määriteltyjä toimintamalleja ei ole, vaan varhaiskasvattajan tulee käsitellä eteen tulevat tilanteet aina monen eri näkökulman kautta. Toimintamallien repertuaarien voidaan kuvitella laajenevan asiantuntijuuden ja ammattitaidon kehittyessä. Varhaiskasvattaja oppii tekemään nopeammin ja täsmällisemmin tilanteen määrittelyt ja päätökset siitä, millaisen kehysten kautta tilannetta pitäisi tarkastella ja millainen toimintamalli pitäisi valita. (Puroila 2002.) Päiväkodin arjessa henkilöstöllä voi olla erilaisia tulkintoja siitä, mitä kulloinkin tapahtuu. Erilaiseen tulkintaan voivat vaikuttaa esimerkiksi tilanteesta saatu tieto, aikaisemmat kokemukset, ja koulutustausta. Toisaalta kehykset antavat toimintamahdollisuuksia, mutta toisaalta koko päiväkodin yhteisesti sovittu toimintakulttuuri ja toimintamallit voivat määrittää yksilön valitsemia kehysiä.

Toimintakulttuurin kautta voidaan tarkastella myös vuorovaikutusta ja tiedon luomista. Toimintakulttuuri luo mahdollisuuksia sille, miten lasten, heidän vanhempien ja henkilöstön ääntä kuullaan ja miten se otetaan huomioon vaikkapa päiväkotityön sisältöjen suunnittelussa. Mitä enemmän toimintakulttuuri antaa eri tahoille mahdollisuutta ilmaista ajatuksiaan, toiveitaan ja tunteitaan, sitä todennäköisempää on tiedon luomisen runsaus.

Henkilöstön osaaminen, asiantuntijuus ja moniammatillisuus

Karila ja Nummenmaa (2001) kuvaavat päiväkotityön keskeisiksi osaamisalueiksi toimintaympäristöön ja perustehtävän tulkintaan liittyvän osaamisen, varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvän osaamisen. He toteavat toimintaympäristön ja perustehtävän tulkinnan osaamisen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen sekä jatkuvan kehittämisen osaamisen olevan sellaisia osaamisalueita, joihin liittyvää perusosaamista odotetaan kaikilta päiväkodin työntekijöiltä ja ammattiryhmiltä. Lisäksi lastentarhanopettajilta ja sosionomeilta odotetaan näillä alueilla myös perusosaamisen ylittävää osaamista. Varhaiskasvatuksen osaamisalue rakentuu eri ammattiryhmien erityisosaamiselle ja sen pohjalta rakentuvalle ryhmän yhteiselle moniammatilliselle osaamiselle. Varhaiskasvatuksen osaamisalue koostuu kasvatustieteestä, hoito-osaamisesta ja pedagogisesta osaamisesta. Kasvatustieteellinen osaaminen on kaikkia hoito- ja kasvatustieteitä yhdistävä osaamisen alue, kun taas pedagoginen osaaminen lastentarhanopettajan erityisosaamisen aluetta ja hoito-osaaminen lastenhoitajan erityisosaamisen aluetta. Kokonaisuuden kannalta kaikkien osaaminen nähdään tärkeänä, jolloin moniammatillisen ryhmän onnistuu saavuttamaan varhaiskasvatuksen osaamisen muodostaman kokonaisuuden. Strandell (1995) kuvaakin päiväkodin henkilökunnan työkenttää sosiaalisten suhteiden ja toimintojen täyttämänä ”tilana”. Henkilökunnan työkenttä ei muodostu yksittäisistä, toisistaan erillään kasvatetuista lapsista, vaan arkielämä muodostuu tapahtumien virraksi lasten ja moniammatillisen henkilökunnan toimintojen välisessä suhteessa.

Päiväkotityön yhdeksi keskeiseksi osaamisalueeksi on määritelty yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen (Karila & Nummenmaa 2001, 33), joka on erityisen tärkeää lapsiryhmän työntekijöiden muodostaman työtiimin toimivuuden kannalta. Tiimityössä parhaimmillaan hyödynnetään moniammatillisuuden luomat mahdollisuudet, jolloin kaikkien työntekijöiden näkökulmia ja osaamista arvostetaan. Samoin kirkastetaan kunkin työntekijän ja ammattiryhmän erityisosaamista, jota heillä on päiväkotiyhteisön toimintaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 41.) Hapon (2006) varhaiskasvattajan asiantuntijuuden kehittymistä koskevassa tutkimuksessa lastentarhanopettajien yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen kehittyminen liittyi vahvasti työkokemukseen ja omaan elämänhistoriaan, esimerkiksi omien lasten kautta tulevien kokemusten kautta. Koulutuksen merkitystä tämän osaamisalueen kehittämiseen ei tutkimuksen tuloksissa voitu nähdä. Hapon mielestä on kuitenkin selvää, että esimerkiksi kasvatustieteen, psykologian tai erityispedagogiikan opinnot tukevat myös yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä, vaikka vastaajat kuvasivat vuorovaikutustaitoja omaksi vahvuudekseen (Happo 2006, 179–180.) Työssä voidaan havaita erilaisia kehittymisen prosesseja paitsi yksilön tasolla myös työyhteisön tasolla. Näiden eri tasojen vuorovaikutus on keskeistä työn ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Ryhmän tai yhteisön tuki yksilön kehittymisen kannalta on merkittävää kollegiaalisten kokemusten ja ajatusten vaihdon kautta. (Kupila 2007, 28,150.) Yhteistyöhön ja sitä tukevaan vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on nykyisessä työ-

elämässä keskeistä monella alalla ja erityisesti niillä aloilla, joissa toimintaan ihmisten kanssa. Moniammatillisissa työyhteisöissä toimiminen haastaa kaikki työntekijät käymään keskustelua työn yhteisistä tavoitteista ja hyväksyttävistä toimintatavoista.

Lasten kanssa työskenneltäessä tarvitaan tilannetajua, jotta toiminnassa esiin nousevan ja havaitun informaatio käännetään teoiksi käytännön päätöksentekotilanteissa. Työntekijällä pitäisi olla valmiuksia ja taitoja yhdistää eri lähteistä tuleva tieto, jonka avulla voidaan tehdä lasta koskevat päätökset, eli hänen toimintansa salliminen tai rajoittaminen (Lahikainen & Rusanen 1991, 200), jolloin on kyse myös toiminnan kehyksiin (Puroila 2002) liittyvästä valinnasta. On tärkeää, että työntekijän havainnot ja informaatio tulevat jaetuiksi kollegojen kesken ja näiden perusteella voidaan yhdessä miettiä lasten ohjaamista, mikä puolestaan vaatii työntekijän täyttä psyykkistä läsnäoloa päiväkodin vuorovaikutuksessa. Vahva psyykinen läsnäolo on mahdollista, jos työtehtävät aktivoivat henkilöstöä käyttämään monipuolisesti omia kykyjään, taitojaan ja persoonallisia ominaisuuksiaan. Roolit määrittävät psyykkisen läsnäolon tasoa yleensä niin, että organisaation hierarkiassa korkeassa roolissa olevat saavat enemmän valtaa ja tilaa olla psyykkisesti läsnä. Psyykinen läsnäolo vähenee, jos työntekijä kokee oman identiteettinsä olevan epäsoviva. Organisaation struktuurin vaikutus psyykkiseen läsnäoloon rakentuu kommunikoinnin ja johtajuuden kautta. Organisaation normit määrittävät myös psyykkistä läsnäoloa. Ryhmädynamiikan vaikutus psyykkiseen läsnäoloon liittyy läheisesti siihen, millaisia epävirallisia, rajoittavia rooleja työntekijöihin liitetään. Nämä roolit asettavat odotuksia kantajalleen ja sitovat myös kaikkien työyhteisön jäsenten psyykkistä energiaa. (Kivijärvi & Keskinen 1999, 56–59.)

Päivähoidon moniammatillisuus voidaan määritellä joko sisäisen tai ulkoisen moniammatillisuuden kautta. Päiväkodin sisäinen ammatillisuus tarkoittaa eri ammattiryhmien yhteistä, jaettua ammatillista toimintaa päiväkodin perustehtävien toteuttamiseksi. Ulkoisella moniammatillisuudella ymmärretään päiväkotihenkilöstön yhteistyötä muiden perheiden ja lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten kanssa. (Virolainen 2006, 219–220.) Nimenomaan sisäisen moniammatillisuuden kokonaisuuden hahmottaminen voi olla vaikeaa. Päivähoitotyön työnjakokysymystä on pohdittu 1990-luvun alussa, kun esimerkiksi ”Voisiko jokin olla toisin lasten päivähoidossa” -projektissa kokeiltiin uusia työkäytäntöjä (Lahikainen & Rusanen 1991). Varhaiskasvatuksen työkäytännöt ovat muuttuneet tuon projektin jälkeen paljon ja nykyisellään päiväkodeissa tehdään muun muassa dokumentointiin ja kirjaamiseen liittyviä tehtäviä kuten esimerkiksi varhaiskasvatus- ja esiope-tussuunnitelmat. Karilan ja Nummenmaan (2001, 39–40) mukaan ”kaikki tekee kaikkea” -työkuulttuuri on kuitenkin melko vallitseva päiväkodeissa, jolloin työtehtävät ovat määritelty työvuoroihin kuuluviksi riippumatta siitä, millainen koulutus tai osaamista työntekijällä on. Joissakin päiväkodeissa työtehtävät on voitu jakaa ammatillisen peruskoulutuksen mukaan siten, lastentarhanopettajat vastaavat kasvatus- ja opetustyöstä sekä suunnittelusta, kun lastenhoitajat puolestaan vastaavat lasten perushoidosta. Halttunen (2009, 140) tarkastelee työnjaon kysymyk-

siä hajautetun organisaation näkökulmasta, jolloin tiimin itsenäisyys ja sen reflektointi omasta työnjaosta ja johtajuudesta tiimin sisällä on tärkeää.

Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan laadukkaana varhaiskasvatuksen kannalta on olennaista, että koko kasvatusyhteisöillä ja jokaisella yksittäisellä kasvattajalla on vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillista tietoisuuden lisääminen voi tapahtua oman työn eettisen pohdinnan ja arvioinnin kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytetään yleisluonteista käsitettä ”kasvattaja”, jolta edellytetään sitoutuneisuutta, herkkyyttä ja kykyä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2005, 16–17.) Kun työorganisaatiossa erilaisen koulutuksen saaneet työntekijät ratkaisevat yhdessä organisaatiossa tai tiimissä esiin nousevia uusia ja muuttuvia ongelmia, voidaan käsitteinä käyttää moniammatillisuutta, jaettua asiantuntijuutta ja asiantuntijuuden rajojen ylityksiä. Tällöin huomio suuntautuu yksilöllisten tiedon rakenteiden tai subjektiivisten merkitysten sijaan osallistumisrakenteisiin, jaettuun kognitioon ja yhteisöjen toimintaperiaatteisiin. Jaettu asiantuntijuus ymmärretään esimerkiksi prosessina, jonka aikana useat ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja, jotta saavutetaan yhdessä tavoitteet. Jaetun asiantuntijuuden arvona nähdään se, että toisen tai toisten antama palaute on uusien ajatusten testaamisen väline. Keskeistä rajanylityksissä, jaetussa asiantuntijuudessa ja moniammatillisuudessa on kollektiivisen käsitteenmuodostuksen prosessi. (Karila & Nummenmaa 2001, 23–24.) Yhteinen käsitteenmuodostus on tärkeää myös päiväkotityössä. Koko organisaation tai tiimin on välttämätöntä käydä syvällistä keskustelua esimerkiksi siitä, mitä tarkoittaa kasvatuskumppanuus.

Päiväkotityön tarkastelu tiedon luomisen foorumina on varsin uusi näkökulma. Päiväkotikontekstiin sijoittuvia väitöstutkimuksia 1990-luvun alusta nykypäivään on tehty reilut kolmekymmentä. Näistä suurimmassa osassa tutkimuskohteena oli päiväkodin henkilöstö, jolloin tutkittiin heidän kasvatustyötä ja -toimintaansa (esimerkiksi Nivala 1999, Heinonen 2000, Puroila 2002, Poikonen 2003) sekä käsityksiä esimerkiksi laadusta (Tauriainen 2000), työstä (Auranen 2004), lukemaan opettelevista kuusivuotiaista (Nurmilaakso 2006), lastentarhanopettajan työstä (Rouvinen 2007) ja varhaiserityiskasvatuksesta (Korkalainen 2009). Lasten toimintaa, käsityksiä ja ajatuksia ovat tutkineet muun muassa Niiranen (1995), Hännikäinen (1995), Ylönen (1998), Kronqvist (2004), Brotherus (2004), Makkonen (2005) ja Kyrönlampi-Kylmänen (2007). Lasten ja henkilöstön välistä vuorovaikutusta päiväkotikontekstissa ovat tutkineet Karlsson (2000), Holkeri-Rinkinen (2009) ja Lundán (2009). Henkilöstön keskinäinen toiminta ja vuorovaikutus ovat olleet tutkimuksen kohteena varsin harvoin. Venninen (2007) tutki ammatillista kehittymistä ja yhteisöllistä palautteen jakamista päiväkotiyhteisössä. Alilan ja Parrilan (2011, 13) laatiman varhaiskasvatuksen väitöstutkimusten katsauksen mukaan vuosina 2006–2010 tehtyjen tutkimusten teemoista koski suurin osa vuorovaikutusta ja arkea varhaiskasvatuksessa esimerkiksi toimijuuden ja yhteisöllisyyden kannalta. Tiedon luomisen näkökulmaa näissä tutkimuksissa ei nousut esiin.

3 TIETO JA TIEDON LUOMINEN

Tarkastelen tässä luvussa erityisesti organisaatiotutkimuksen näkökulmasta organisaatiossa ja työssä ilmenevää tietoa, tiedon käyttöä ja luomista. Ensin luon katsausta siihen, millaisena tieto käsitetään eri teorioiden ja määritelmien valossa. Sitten esittelen Blacklerin (1995) tiedon luokittelun teoriaa sekä Nonakan (esim. 1998) tiedon luomisen teoriaa. Viimeisessä alaluvussa teen yhteenvedon, jossa nivon tutkimuskontekstin eli päiväkodin ja teoreettiset lähtökohdat kokonaisnäkymäksi

3.1 Mitä tieto on?

Tieto on ollut keskeinen filosofisen pohdinnan kohde jo antiikin ajoista lähtien. Platon määritteli tiedon hyvin perustelluksi tosiuskomukseksi. Suomen kielen sana tieto viittaa verbiin tietää, joka on johdettu sanasta tie. Tieto-sanaan liittyy toiminnallinen vivahde, kun ”tietäminen” ja ”tien tunteminen” ovat johdattaneet kuljijan perille. Tieto-sanalla viitataan osaamisen lisäksi älyn avulla tapahtuvaan tietämiseen. (Niiniluoto 1997, 14–15). Tietoa on jaoteltu erilaisin perustein. Tieto voi olla ensinnäkin taitoa ja osaamista, jolloin on kyse käyttäytymisen piirteisiin liittyvästä taidosta ja osaamista. Toiseksi tieto voi olla taitotietoa, jolla tarkoitetaan esimerkiksi kielellisesti ilmaistavat lauseita, jotka ilmaisevat keinojen ja tavoitteiden suhteita koskevaa välineellistä tietoa. Kolmas tiedon laji on proposionaalista tietoa, jossa merkkien avulla voidaan muotoilla maailmaa koskevia väitteitä. (Niiniluoto 1997, 61.) Tietoa voidaan jaotella myös mentaaliseen ja keholliseen tietoon. Lähes kaikkiin ammatteihin liittyy kehollista tietoa (Heikkilä 2006, 34), ja onkin esitetty, että tietoisuus ja mieli olisivat ytimeltään kehollisia (Anttila 2009, 85). Kehollinen organismi ja keholliset kapasiteetit edeltävät tietämistä sekä tietoisuutta ja ne ikään kuin menevät ”kielen taakse”. ”Ihmiset eivät pelkästään omaksu tietoa, vaan kehollisina organismeina asuvat siinä”, toteavat Alanko-Turunen ja Pasanen (2008, 113). Kehon ja mielen ykseys on tiivis myös varhaiskasvatustyössä, jossa koko persoonallisuus ja myös keho voidaan nähdä tärkeänä työvälineenä. Ruumiillisena tietona tai potentiaalina voidaan tulkita sellainen tieto, joka pohjautuu ikään kuin luonnolliseen järjestykseen. Tällaista ”luonnollista” toimintaa on esimerkiksi äidin ja vauvan ruumiillisfyysinen vuorovaikutus. (Kauko- luoto 2010, 18.)

Tiedon voidaan katsoa koostuvan datasta ja informaatiosta. Data muodostuu esimerkiksi havainnoinnin avulla saadusta tiedosta tai muutoin määritellystä faktatiedosta, jotka sinällään ovat vailla merkitystä. Informaatio puolestaan esittää data eli havainnot tai faktat mielekkäässä kontekstissa. Tietoon ja sen totuusarvoon

suhtautuminen riippuu kokemuksiemme, kommunikation ja päättelyymme perustuvasta aikaisemman tiedon karttumasta. (Zack 1999, 46.) Kansanomaisen käsityksen mukaan tieto koostuu faktuaalisesta informaatiosta, joka on varastoitunut ihmisten mieliin tai ihmisten käyttämiin apuvälineisiin, kuten esimerkiksi kirjoihin. Tällaista tietoa pidetään objektiivisena realiteettina tai sellaisena tiedon muotona, joka kuvaa todellisuutta sellaisena kuin se on. Tieto on tuolla jossain yksilöiden tiedettävissä. (Torff 1999, 199).

Tiedon jaottelua voidaan tehdä myös sen suhteen, onko tieto deklaratiiivista (tietää mitä) ja proseduraalista (tietää miten). Toinen yleinen jako tiedon olemuksesta on hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto, joista ensimmäinen viittaa yksilölle kertyneeseen tietämykseen ja jälkimmäinen yhteisesti kielellisesti tai koodein jaettuun tietoon. Kolmas jako voidaan löytää sen suhteen, onko tieto persoonallista vai sosiaalista. Persoonallinen tieto on tällöin kokemuksesta käsittämistä ja sosiaalisen tiedon avulla selitetään kokemuksia sekä ohjataan toimintaa. (Heikkilä 2006, 36.) Hiljaisen tiedon positio voidaan nähdä jossain yksilön tiedon ja organisaation tiedon välimaastossa. Yksilöiden luoma organisaatiokulttuuri toimii hiljaisen tiedon kantajana, mutta toisaalta myös ajoittain tiedon unohtajana. (Onnismaa 2008, 120–124.) Sosiaalisen tiedon lisäksi laajempi tiedon luokka voidaan nähdä organisationaaliossa tiedossa, jossa dialogisen, ihmisten välisen nykyhetken liittyvän tiedon rakentamisen lisäksi organisaatiokulttuuriin liittyvä tieto koostuu esimerkiksi työorganisaation historian kuluessa kertyneeseen tietoon, joka voidaan jakaa sosiaalisissa suhteissa tai koodattuna. Tieto voidaan siis nähdä monelta osin staattisena tai dynaamisena ilmiönä.

Organisaatiokulttuurin vaikutusta tiedon luomiseen tutkinut Wang kumppaneineen (2010) toteaa, että tiedon luomista parantaa kollektiivisuutta korostava organisaatiokulttuuri, kun taas epävarmuuden välttämistä korostava ja valtasuhteitaan etäinen organisaatio estävät tai heikentävät tiedon luomista. Tiedon jakaminen on imperatiivi organisaation kannalta Suppiahin ja Sandhun (2011) mukaan, mutta ”people are reluctant to share”. Eri organisaatiokulttuurityypeistä näyttäisi klaanikulttuurilla olevan positiivisempi vaikutus hiljaisen tiedon jakamiseen kuin ad hoc -organisaatiolla, markkinalähtöisellä tai hierarkkisella organisaatiokulttuurilla. Klaanikulttuuria kuvataan ystävälliseksi paikaksi, jossa ihmiset kertovat paljon itsestään. Siellä käytetään työmuotona tiimityötä ja sekä henkilöstön että johdon sitoutuminen organisaation on korkea.

Poikela (2001) tyypittelee tiedon teoretietoon, käytäntötietoon ja kokemustietoon. Teoretieto on käsitteiden, ja symbolien muodossa olevaa objektiivista tietoa. Käytäntötieto on myös objektiivista ja se ymmärretään havaintojen, käsitteiden ja kokeilujen kautta. Kokemustieto on puolestaan subjektiivista yksilön kokemukseen ja osaamiseen sisältyvää tietoa. Gorman (2002) luokittelee tiedon neljään luokkaan. Toteava tieto (declarative) on faktatietoa, tietoa ”mitä”. Menettelytapoihin (procedural) liittyvä tieto on tietoa ”miten”, toisin sanoen taitoa toimia tilanteissa oikein ja tarkoituksenmukaisesti. Kolmas tiedon laji on Gormanin mukaan harkintaan (judgement) liittyvä tieto, joka perustuu sääntöihin ja tapauskoh-

taisiin kokemuksiin. Gorman näkee neljäntenä tiedon lajina viisauden (wisdom), joka on tieto ”miksi”. Se on kykyä reflektoida, kyseenalaistaa ja löytää uusia toimintatapoja. (Gorman 2002, 221–225.) Tietoa voidaan kuvata paitsi hiljaisena tai eksplisiittisenä myös tahmeana (”sticky”) tai vuotavana (”leaky”). Metaforana tahmea tarkoittaa organisaation sisäisen tiedon siirtämisen hankaluutta, kun taas tiedon kuvaaminen vuotavana tarkoittaa sen siirtymistä organisaation ulkopuolelle ei-toivotulla tavalla. (Brown & Duguid 2001, 199.) Kokoavasti näiden teorioiden pohjalta voidaan todeta tiedon olevan varsin monitahoinen olemukseltaan.

Tiedon olemuksen ennakko-oletuksia tarkastellaan tämän tutkimuksen taustateorioiden valossa seuraavissa alaluvuissa. Nonakan (2000) tiedon luomisen teoriasa on pääosin kyse hiljaisen tai implisiittisen tiedon muuntamisesta tai muuntumisesta eksplisiittiseksi tiedoksi, mikä lähtökohtaisesti määrittelee jotain tiedosta. Hiljaista tietoa on määritelty myös subsidiaariseksi tiedoksi, joka syntyy ikään kuin sivutuotteena kuin tavoitellaan fokaalista tietoa (Mooradian 2006, 106). Samoin Blacklerin (1995) tiedon luokittelun teoria lausuu oletuksia tiedon olemuksesta: tieto kuvataan käsitteellisenä, toiminnallisena, kulttuurisena, ankkuroituna tai kooditettuna.

3.2 Organisaation tiedon lajeja

Viime vuosikymmeninä organisaatiotutkimuksen yhtenä kiinnostuksen kohteena on ollut tiedon merkitys organisaatiossa. Choon (1996, 2001) mukaan organisaatio käyttää ja tarvitsee tietoa kolmella alueella: Tietoa tarvitaan toiminnan ja sen muutosten mielen ja merkitysten ymmärtämiseen (nk. sensemaking). Tietoa tarvitaan myös työ- ja organisaatiotoiminnan edellyttämien päätösten tekoon (decisionmaking). Lisäksi tietoa tarvitaan organisaation yhteisen tiedon luomiseen (knowledge creation) siten, että osallistujat voivat tiedon perusteella yhdistää toimiaan ja kehittää niitä. Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on erityisesti viimeksi mainittu tiedon käyttö.

Tieto jalostuu uusiksi tuotteiksi tai osaamiseksi organisaation oppimisen kautta. Tieto on toisaalta oppivan organisaation toiminnan tulos ja toisaalta se on oppimisprosessin alku (Moilanen 2001, 54–55). Oppimisen edellytyksiä turvataan pedagogisen johtamisen avulla. Silloin kiinnitetään erityisesti huomiota työyhteisön vuorovaikutuksen turvaamiseen ja tunteiden hyväksymiseen osana ihmisenä kehittymistä. Pedagogisen johtamisen ihmiskäsityksen mukaan työntekijä on tietoinen subjekti, johon voidaan vaikuttaa oivalluksen ja ymmärryksen avulla. Työntekijät koetaan tiedon lähteinä sen sijaan, että he olivat ”kaivoja”, joihin kulloinkin tarvittava tieto kaadetaan. (Their 1994, 51–52.) Myös Sengen oppivan organisaation teoriaan voidaan liittää tieto. Viiden oppivan organisaation toimintaa ohjaavista osatekijöistä erityisesti toimintaa ja tulevaisuutta koskeva yhteisesti muodostettu ja jaettu käsitys (shared vision) rakentuu yhteisen työstämisen ja keskustelun kautta, jolloin henkilöstön tieto voidaan jakaa työyhteisössä (Senge 1990).

Työorganisaatioissa on viime vuosina puhuttu hiljaisesta tiedosta lähinnä yhteisöllisenä tai organisaation ominaisuutena. Hiljainen tieto nähdään tällöin yhteisenä tai jaettuna tietopohjana ja sosiaalisena ominaisuutena, joka voidaan työyhteisössä jakaa. Perusajatus hiljaisen tiedon määrittelyssä se, että voimme aina tietää enemmän kuin osaamme kertoa. Yksilön näkökulmasta tarkasteltuna voidaan nähdä esimerkiksi taito ja kompetenssi sekä taitojen oppiminen hiljaisena tietona, joka on käytännön työssä kehittynyt tai joka on imitaation kautta opittu. Tiedon jakaminen hiljaiseen tietoon ja eksplisiittiseen tietoon ei ole yksiselitteistä, vaan usein hiljaista tietoa käsitettä käytetään, kun ollaan skeptisiä esimerkiksi rationaalisuuden käsitettä kohtaan. (Toom 2008, 34–38.)

Työorganisaation tiedon tarkastelua voidaan tehdä myös hiljaista ja eksplisiittistä tietoa laajemmin. Tässä tutkimuksessa tiedon luokittelun teoria nousee Blacklerin (1995) katsauksesta yleisimpiin kuvauksiin tiedon olemuksesta organisaatiotutkimuksessa. Katsauksen perusteella on laadittu tiedon luokittelun teoria, joka sisältää myös Nonakan teorian tiedon luomisesta (Blackler 1995, 1024). Tiedon olemus voidaan hahmottaa monenlaisena. Nonakan (Nonaka & Konno 1998, 43) SECI-prosessissa tieto käsitetään hiljaisena tietona ja eksplisiittisenä tietona, mutta Blackler laajentaa tiedon olemusta moniulotteisemmaksi. Erilaisen tiedon koon-tia ja luokittelua on tehnyt myös Lam (2002) päätyen sisäistettyyn, kehollistettuun, sulautettuun ja koodattuun tietoon. Sisäistetty tieto on yksilön käsitteellistä tietoa ja se on riippuvainen hänen kognitiivisista kyvyistään. Kehollistettu tieto on toimintaorientoitunutta, käytännöllistä ja yksilöllistä sekä osin myös hiljaista tietoa. Sulautattu tieto ja koodattu tieto puolestaan ovat kollektiivisia tiedon muotoja, joissa ensin mainittu on rakennettu rutiineissa, tavoissa ja normeissa. Se on suhdesspesifiä, hajaantunutta ja joiltain osin hiljaista. Jälkimmäinen tiedon laji sen sijaan on jaettu kirjoitettujen sääntöjen ja proseduurien avulla. Lamin jaottelussa on samankaltaisuutta Blacklerin luokittelun kanssa, mutta siinä sulautettuun tietoon tiivistynyt Blacklerin kulttuurinen ja ankkuroitu tietoa, joita on käytännössä joskus vaikea erottaa toisistaan. Lisäksi Lam perustaa luokituksensa kahdelle ulottuvuudelle: yksilö - kollektiivinen ja hiljainen - eksplisiittinen tieto.

TAULUKKO 1. Tiedon luokittelu Blackleria mukaellen

Käsitteellinen tieto	<ul style="list-style-type: none"> • tietoa jostakin • perustuu käsitteellisiin taitoihin ja kognitiivisiin kykyihin • monimutkaisten sääntöjen luominen • syy– seuraussuhteiden ymmärtäminen
Toiminnallistettu tieto	<ul style="list-style-type: none"> • toimintaan ja tekemiseen suuntautunutta • vain osittain eksplisiittistä • käytännöllinen ajattelu
Kulttuurinen tieto	<ul style="list-style-type: none"> • liittyy yhteistä ymmärrystä luovaan prosessiin • jaettu ymmärrys • yhteinen tulkin ja asioista sopiminen
Ankkuroitu tieto	<ul style="list-style-type: none"> • sijaitsee järjestelmällisissä rutiineissa • roolit, viralliset menettelytavat, rutiinit
Kooditettu tieto	<ul style="list-style-type: none"> • merkit ja symbolit • sähköinen informaatio • valikoitunutta tietoa

Taulukossa 1 on kuvattu Blacklerin tiedon luokittelua. Blacklerin (1995) mukaan organisaation tieto voidaan luokitella viiteen kategoriaan: käsitteellistetty, toiminnallistettu, kulttuurinen, ankkuroitu ja kooditettu tieto. Käsitteellinen tieto on tietoa jostakin, ja se perustuu käsitteellistämisen taitoihin ja kognitiivisiin kykyihin. Tarvitaan käsitteellistä tietoa, kun luodaan monimutkaisia sääntöjä ja halutaan ymmärtää monitahoisia syy-seuraussuhteita. Varhaiskasvatuksen toimintakentässä käsitteellinen tieto liittyy teoreettisiin käsitteisiin, joiden avulla jäsennetään työskentelyä. Nämä käsitteet voivat olla henkilöstön ammatillisen peruskoulutuksen aikana tutuksi tulleita käsitteitä, vaikkapa kehityspsykologiset käsitteet lapsen kehitysvaiheista. Jatkuvasti kuitenkin nousee uusia käsitteitä, joiden avulla kuvataan todellisuutta ja joista saadaan lisää tietoa tutkimuksen keinoin kuten esimerkiksi kasvatuskumppanuus-käsite. Se on varsin uusi (ks. Kaskela & Kekkonen 2007) käsite varhaiskasvatuksessa, ja sen merkitysten sisäistäminen sekä implementointi käytännön työhön ovat olleet viime vuosina ajankohtaisia.

Toiminnallistettu tieto on tietoa siitä, kuinka toimia ja tehdä asioita. Se on toimintaan suuntautunutta ja vain osittain eksplisiittistä, jolloin se on käsitteenä varsin lähellä hiljaista tietoa. Toiminnallistettu tieto on sidoksissa yksilöiden fyysiseen läsnäoloon, kasvokkain viestintään ja keskusteluihin. Se on juurtunut tiettyihin konteksteihin ja ympäristöihin, joissa se on hankittu tekemällä ja toimimalla. Myös varhaiskasvatuksessa toiminnallistettu tieto on sellaista tietoa, jonka työntekijä hankkii itselleen työtä tehdessään. Hän oppii ”kantapään” kautta, miten on tarkoituksenmukaisinta toimia tietyissä tilanteissa, joiden oppiminen ei onnistu pelkän teoretiedon varassa. Toiminnan kohteena olevat lapset toimivat erilaisilla eri tilanteissa ja heidän käyttäytymiseensä vaikuttavat monet asiat. Toiminnallistettu

tieto on työntekijän tietämystä siitä, miten havainnoida ja tulkita erilaisia tilanteita lapsiryhmässä sekä miten sovittaa oma toimintansa näihin havaintoihin ja nii-
tä tehtyihin tulkintoihin. (Blackler 1995.)

Kulttuurinen tieto on yhteistä, jaettua ymmärrystä organisaation toiminnan tar-
koituksista. Tämä yhteinen ymmärrys luodaan kielen avulla ja se on sosiaalisesti
konstruoitua. Kielen avulla luodaan todellisuutta, sopeudutaan uusiin tilanteisiin
ja sovitaan yhteisistä asioista. Varhaiskasvatuksen organisaatiossa kulttuurista tie-
toa ovat muun muassa työyhteisön arvot ja toiminnan säännöt, joita on yhdessä
luotu ja joiden toteutumista seurataan aktiivisen dialogin avulla. Jokaisessa työy-
hteisössä on omat toimintasopimuksensa, ja niiden oppiminen uudelle työntekijäl-
le on työyhteisöön sosiaalistumista. (Blackler 1995.)

Ankkuroitu tieto on järjestelmällisiin rutiineihin upotettua tietoa. Ankkuroitu tie-
to ilmenee organisatorisena kompetenssina, jossa keskeistä on tieto järjestelmän
termit, viralliset menettelytavat, roolit ja rutiinit. Varhaiskasvatuksen näkökulmas-
ta katsottuna ankkuroitu tieto näyttää asettuvat vahvasti hallintoon, jossa mää-
ritellään järjestelmän termit, menettelytavat ja roolit. Roolit voidaan tulkita toi-
mintavaltuuksien määrittäjinä: millaiset toimintavaltuudet tietty virka tai vakanssi
antaa? Hallinnon näkökulma asettuu jollain tavoin varhaiskasvatustyön reunoille,
mutta toki kasvattajayhteisön omissa toiminnan järjestämisessä, rooleissa ja ruti-
neissa on myös ankkuroitua tietoa. Toiminta jäsentyy rutiinien kautta, ja työnteki-
jällä on tietyt roolit, joiden lähtökohta voi olla joko hänen taustakoulutuksessaan,
persoonallisuudessaan tai osaamisessaan. (Blackler 1995.)

Kooditettu tieto on informaatiota, joka välitetään merkkeinä tai symboleina. Koo-
ditettu tieto on jolloin tavoin valikoitunutta tietoa koko organisaation tietovar-
nosta, ja tähän valikoitumiseen on olemassa jokin syy. Varhaiskasvatuksen koodi-
tettu tieto sijaitsee pääosin kirjallisissa tai sähköisissä dokumenteissa, joita työ-
kentelyn kautta syntyy. Kooditettu tieto voi olla hallintoon liittyviä virallisia asia-
kirjoja, työyhteisön tai lasten toimintaan liittyviä dokumentteja. (Blackler 1995.)

3.3 Tiedon luominen ja tiedon luomisen tilat

Kysymys tiedon olemuksesta on keskeinen tiedon luomisessa ja tiedon luomisen
prosessin johtamisessa. Millainen on päiväkotimaailman ja varhaiskasvatuksen
tiedon olemus? Ihmiset tekevät tulkintoja paitsi puheen myös muun oheisviestin-
nän kautta. Päätöksenteko työpaikoilla voi tapahtua toimintaohjeiden, manuaali-
en ja käsikirjoihin pohjautuvan tiedon pohjalta, mutta työsuorituksessa on läsnä
myös työntekijän hiljaista tietoa, jota on kertynyt esimerkiksi pitkin työuraa, har-
rastuksissa ja erilaisissa elämäkokemuksissa. Saatu kokemus vaikuttaa työtilan-
teessa tehtäviin päätöksiin siitä, mikä olisi parhain tai toimivin ratkaisumalli. Hen-
kilöstö tulkitsee työympäristöstään syntyviä signaaleja eri tavoin. He muodosta-
vat omat käsityksensä tilanteista. Tiimityössä näiden käsitysten jakaminen muiden

kanssa on ensiarvoisen tärkeää, jotta tiimin toiminta perustuu yhdessä muodostuvaan kokonaiskuvaan toiminnan perusteista.

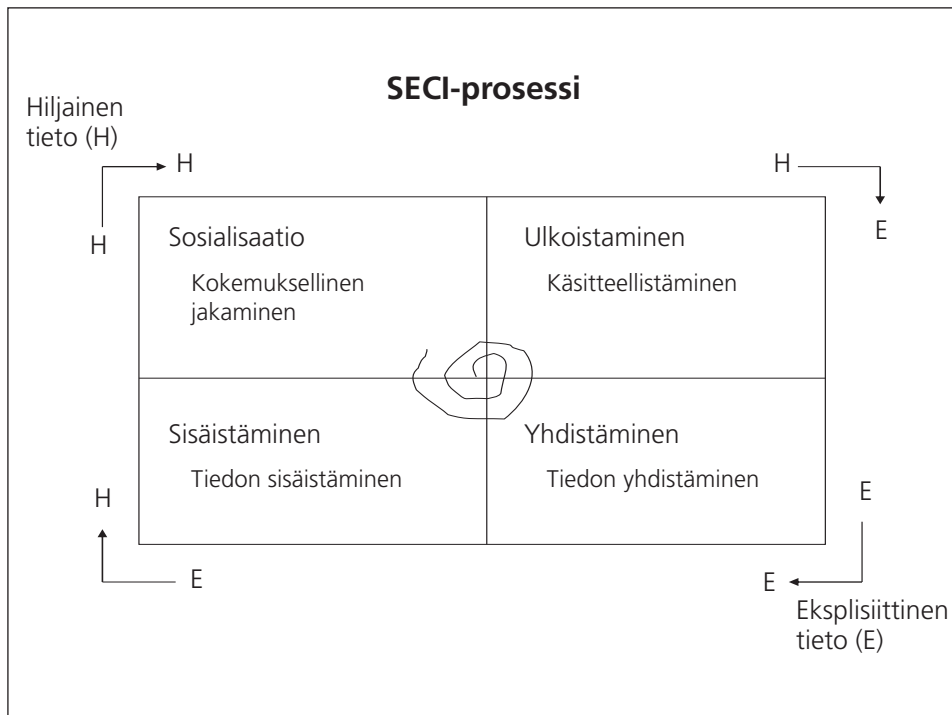
Kuronen (1997) toteaa, että Polanyin (1966) mukaan sanaton eli hiljainen tieto on henkilökohtaista, kontekstisidonnaista ja sen vuoksi vaikeasti formalisoitavissa ja välitettävissä. Eksplisiittinen tieto puolestaan on koodattua tietoa, joka viittaa sellaiseen tietoon, joka on ilmaistavissa formaalilla, systemaattisella tavalla. Sanaton tieto sisältää sekä kognitiivisia että teknisiä elementtejä, joista jälkimmäiset liittyvät käden taitoihin ja ammatilliseen osaamiseen. Edelliset liittyvät ”mentaalisiin malleihin”, joiden avulla ihmiset muodostavat malleja ympäröivästä maailmasta. Sanattoman tiedon kognitiiviset elementit viittaavat sekä yksilön kuviin todellisuudesta että tulevaisuuden visioihin. (Kuronen 1997, 17.) Hiljainen tieto on usein nähty organisaation tietovarannon potentiaalina, ja sen esille, näkyviin ja kuuluviin saaminen nähdään tärkeänä esimerkiksi silloin, kun kokenut työntekijä on jäämässä pois työstä. Ajan mittaan yksilöille kertyvän hiljaisen tiedon siirtyminen työyhteisössä työntekijältä toiselle voi tapahtua usealla eri tavalla. Yhtenä tiedon siirtymisen mekanismina nähdään mentorointi, jossa kokeneempi työntekijä kulkee työuraansa aloittavan työntekijän rinnalla ja jakaa omaa osaamistaan keskusteluiden ja myös käytännön työtoiminnan avulla. Mentorointisuhteessa oppimisen ja tiedon tarpeen määrittää kuitenkin aktori, jolloin ei ole taattua, että tavoiteltu hiljaisen tiedon siirtyminen mentorilta aktorille toteutuu (Karjalainen 2010, 33). Työyhteisön tieto voi siirtyä myös käytäntöyhteisön toiminnassa, jossa tietämystä kehitetään jaettujen esimerkiksi tarinoiden ja sisäpiirin juttujen avulla. Käytäntöyhteisö toimii myös tiedon tuottamisen, vaihdon ja muokkaamisen foorumina, kun organisaation ydin ja raja-alueet verkostoituvat. (Wenger 2000, 243.)

Myös Nonakan tiedon luomisen teoria perustuu hiljaisen tiedon muuntamiseen näkyväksi tiedoksi. Tiedon luomisen teoria on alun perin rakentunut liike-elämän tarpeisiin. Asiakkaita kohtaava myyntihenkilökunta saa esimerkiksi tietoa asiakkaiden mieltymyksistä ja ajatuksista. Reklamaatioiden vastaanottava henkilöstö puolestaan saa tietoa siitä, millaisia vikoja tuotteissa tai palveluissa on. Nämä tiedon lähteet ovat tärkeitä, kun innovoidaan uusia tuotteita ja palveluita. Tieto kulkee teoriassa osin bottom-top-periaatteella, jolloin henkilöstön tieto nousee johdon tietoon. Myös keskijohdon tieto nähdään tärkeänä. Tieto nähdään usean eri osatekijän synteessä: hiljainen tieto – eksplisiittinen tieto, yksilö - organisaatio, keho - mieli, länsi - itä ja hierarkkinen organisaatio - työryhmä (Takeuchi & Nonaka 2004, 8–17.)

Seuraavaksi esittelen ensin tiedon luomisen SECI-prosessin, joka toimii alustana tiedon luomisen tiloille. Tämän jälkeen kuvailen erilaisia tiedon luomisen tilojen eli Ba:n muotoja. Sitten esittelen ba:n itseorganisoitumisen ja energisoitumisen elementit eli millaisia ominaisuuksia työssä ja työyhteisössä täytyy olla, jotta tiedon luominen onnistuu. Viimeiseksi tuon esiin joitakin ba-konseptiin perustuvia tutkimuksia.

Nonaka, Toyama & Konno (2000) esittävät tiedon muodostamisen mallin koostuvan kolmesta elementistä: SECI-prosessista, ba:sta eli tiedon luomisen tilasta ja tietovarannosta. Näiden kolmen elementin tulee olla keskenään interaktiossa, jotta syntyy tietoa muodostava spiraali. SECI-prosessi muodostuu neljästä osasta: sosialisatiosta (socialisation), ulkoistamisesta (externalisation), yhdistämisestä (combination) ja sisäistämisestä (internalisation). Sosialisatiota kautta muokataan hiljasta tietoa näkyväksi, eksplisiittiseksi tiedoksi. Tämä tapahtuu esimerkiksi perinteisessä oppipoika-asetelmassa, jossa työtä opitaan tekemällä enemmän kuin käsikirjoista lukemalla. Lisäksi sosialisatiota tapahtuu epävirallisissa tilanteissa työpaikan ulkopuolella. Ulkoistamisessa on kyse siitä, että hiljainen tieto artikuloidaan eksplisiittiseksi tiedoksi, jolloin se myös tavallaan kristallisoituu. Ulkoistaminen on uuden tiedon perusta.

Hiljainen tieto muuttuu ulkoistamisen kautta näkyväksi käyttämällä esimerkiksi metaforia, analogioita ja malleja. Tiedon yhdistäminen on prosessi, jossa näkyvä tieto muunnetaan monimutkaisempiin ja systemaattisiin eksplisiittisen tiedon yhdistelmiin. Tieto on kerätty organisaation ulkopuolelta ja sisältä, ja sitten yhdistetty, editoitu ja prosessoitu uuden tiedon muotoon. Yhdistämisessä voidaan käyttää hyödyksi tietoteknologiaa sekä laajoja tietokantoja. Sisäistäminen on prosessi, jossa näkyvä tieto ruumiillistuu hiljaiseksi tiedoksi. Sisäistäminen liittyy läheisesti ”tekemällä oppimiseen”. Tärkeää on huomata, että liike näiden neljän tiedonmuodostumisen muodon kesken on spiraalimainen, eikä ympyrä. Spiraali laajenee,

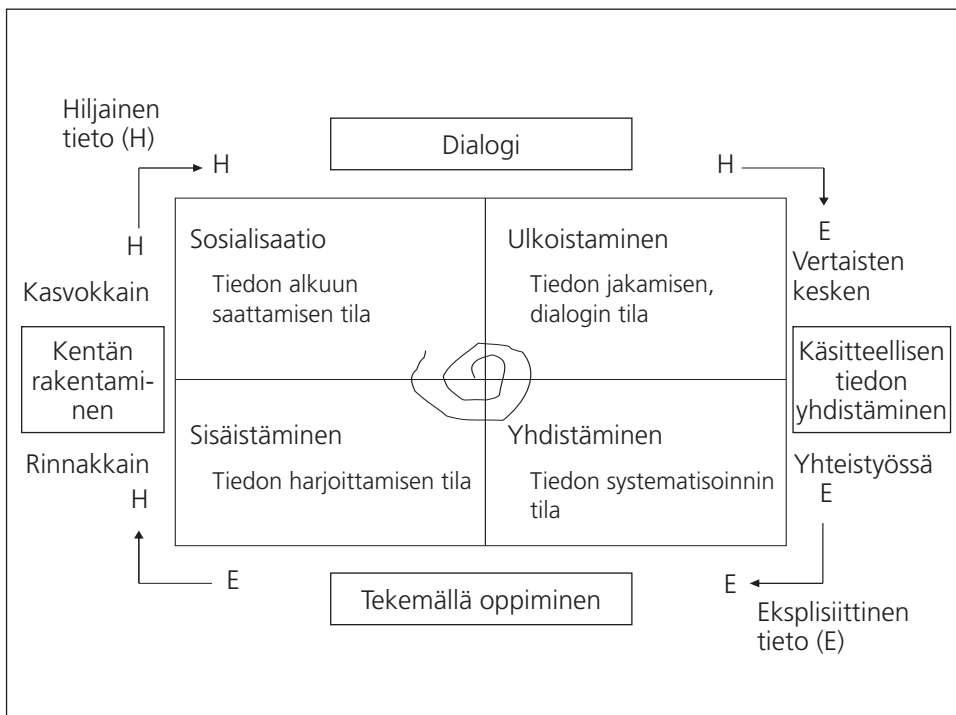


KUVIO 1. SECI-prosessi Nonakan mukaan (1998)

kun edetään ylöspäin ontologisilla tasoilla. Tiedon muodostaminen organisaatiossa on koskaan päättymätön prosessi, joka parantaa itseään jatkuvasti. (Nonaka, Toyama & Konno 2000, 8–12.)

Ba tarkoittaa SECI-syklille rakennettua tai rakentunutta yhteistä tiedon luomisen tilaa eli kontekstia, jossa tiedon rakentuminen mahdollistuu. Ba tarjoaa uuden tiedon synnyttämiselle tarvittavan energian, laadun ja paikan, jossa yksilöiden tietoa muutetaan yhteiseksi tiedoksi. (Nonaka, Toyama & Konno 2000). Ba on tiedon luomisen paikka, joka sijaitsee fyysisessä kontekstissa. Ba:n kontekstisidonnaisuus tarkoittaa niin aikaa, paikkaa kuin ihmisten välisiä suhteitakin. Tietoa ei voida luoda vakuuissa. Informaatio muuttuu tiedoksi ja saa merkityksensä kontekstissa tehdyn tulkinnan kautta. (Takeuchi & Nonaka, 2004, 101.) Ba on paikka, jossa tieto luodaan yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tai yksilöiden ja heidän ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa, jolloin saadaan organisaation hiljaista tietoa näkyviin. Voidaan löytää neljä tyyppiä ba:lle: tiedon alkuun saattamisen tila (originating), tiedon jakamisen tila (dialoguing), tiedon systematisoinnin tila (systematizing) ja tiedon harjoittamisen tila (exercising). Ba voi rakentua intentionaalisesti tai spontaanisti.

Uuden tiedon lähde voi olla organisaation ulkoinen tai sisäinen. Ulkoisena uuden tiedon lähteenä ovat esimerkiksi muiden organisaatioiden benchmarking-käytännöt. Organisaation sisäiset uuden tiedon lähteenä on ulkoistaminen,



KUVIO 2. Ba:n neljä muotoa Nonakan mukaan (1998)

jossa organisaation toiminnasta osan tuottaa ulkopuolinen toimija. (Yakhlef 2009, 37.) Päiväkotityössä organisaation ulkoisen tiedon lähteenä voisi näin ollen toimia muut päiväkodit, joiden hyviä käytäntöjä voidaan ottaa käyttöön omassa toiminnassa. Sisäisen tiedon lähteenä voidaan nähdä se tieto, jota henkilöstö saa lasten ja heidän vanhempiansa sekä työtovereiden kohtaamisissa.

Sisäisen tiedon lähteenä yksilötasolla voidaan nähdä kehollinen tieto tai tietämys. Kehollisen tiedon luonne tiedon rakentamisessa, oppimisessa ja ajattelussa on hiljaisen tiedon kaltaista. Tajunnassamme on kielellisten sisältöjen lisäksi myös eikielellisiä sisältöjä kuten esimerkiksi aistimuksia, tuntemuksia, havaintoja ja mielikuvia. Kehollisten järjestelmien välittämä tieto muuntuu subjektiiviseksi, koetuksi tiedoksi, käsitteiksi, kieleksi ja ajatteluksi. (Anttila 2009, 84–85.)

Kuviossa 2 on kuvattu tiedon luomisen tilojen muodot hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon syklimäisenä muuntumisena. Tiedon luomisen ja oppimisen rakentumiseen ei riitä ainoastaan ulkoisten mahdollisuuksien luominen. Tarvitaan tiedon ja osaamisen jakamista tukevan kulttuurin olemassa olo. Tarvitaan myös energisointia, jolla taataan tiedon luomisen prosessin laatu ja voima. Tiedon luomisen tilan eli ba:n tulee olla itseorganisoitunut paikka, jolla on omat intentionsa, suuntansa, kiinnostuksen kohteensa ja missionsa. Jotta ba toimisi itseorganisoitumisen voimalla tai energialla, täytyy taata seuraavat elementit (Nonaka & Toyama 2004, 112–113):

- autonomisuus
- vaihtelu ja luova kaaos
- tiedon runsaus, ylijäämä
- riittävä vaihtelu
- arvostus
- välittäminen
- luottamus
- sitoutuminen

Autonomisuudella tarkoitetaan sitä, että yksilötasolla työntekijän tulisi sallia toimia niin autonomisesti kuin mahdollista. Autonomisuus motivoi työntekijöitä uuden tiedon luomiseen ja myös lisää organisaation mahdollisuutta kohdata uusia, odottamattomia tilanteita. (Nonaka & Takeuchi 2004, 70.) Vaihtelun ja luovan kaaoksen nähdään stimuloivan interaktiota organisaation ja sen ulkopuolisen ympäristön välillä. Kun organisaatio kohtaa vaihtelua, sen jäsenet joutuvat kasvokkain rutiinien, tapojen tai kognitiivisten viitekehysten murtumisen kanssa. Organisaatioissa kaaos syntyy yleensä niiden kohdatessa kriisejä. Tällaisten tapahtumien kautta on mahdollisuus tarkastella uudelleen perustavaa laatua olevaa ajattelua, jolloin kyseenalaistamme perusasennettamme muut maailmaa kohtaan. (mt. 74.) Tiedon runsaudella tai ylijäämällä kuvaillaan sellaisen tiedon olemusta, joka ulottuu välittömän tarpeen yli. Ylijäämätiedon jakaminen edistää hiljaisen tiedon jakamista, sillä yksilöt voivat tuntea mitä muut yrittävät tuoda esiin. Yksi keino ylijäämän rakentamiseen organisaatiossa on henkilöstön strateginen rotaatio.

(mt. 76–78.) Riittävä vaihtelu merkitsee tiedon luomisen kannalta sitä, että organisaation jäsenet voivat selviytyä mahdollisimman monista tapahtumista tai toiminnoista, jos he voivat yhdistellä olemassa olevaa tietoa eri tavoin, joustavasti ja nopeasti. Tähän tarvitaan jokaiselle tasavertainen pääsy organisaation informaation lähteille. (mt 78–79.) Arvostus, välittäminen, luottamus ja sitoutuminen organisaation jäsenten kesken ovat tärkeitä, sille ne luovat perustan tiedon luomiselle. Näiden tiedon luomisen reunaehtojen rakentamisessa johtajilla on tärkeä rooli: työpaikalla on luotava ilmapiiri, jossa on turvallista jakaa tietoaan. Organisaation tiedon tuottajien (knowledge producers) on oltava inspiroituneita ja sitoutuneita päämäärään epäitsekkäästi ja pyyteettömästi. Heidän ei tule monopolisoida tietoa eikä hyötyä muiden työyhteisön jäsenten saavutuksilla. Organisaation tiedon tuottajien ei tule ajatella negatiivisesti tai ainakaan ilmaista negatiivisia ajatuksia ja tunteita. Heillä tulisi olla luovia ja positiivisia ajatuksia, mielikuvitusta ja motivaatio tekoihin (drive to act). (Nonaka, Toyama & Konno 2000, 28–29.) Päiväkotityössä jokaisen työntekijän voidaan nähdä tiedon tuottajana, joiden tärkeänä tehtävänä on jakaa tietonsa muiden työntekijöiden kanssa.

Nonakan (Nonaka & Konno 1998) SECI-sykliin tai ba-konseptiin liittyviä empirisiä tutkimuksia on innovaatioiden johtamisen, tiedon johtamisen ja liikkeenjohtamisen piiristä. Nonakan teorioihin pohjautuvat tutkimukset kohdistuivat monenlaisiin teemoihin: IT-teknologian käyttöön, myyntihenkilöstön tehokkuuteen, kaupunkisuunnitteluun, työympäristön reformaatioon, laadun johtamiseen, tiedepuistojen toimintaan ja vasta-alkavien yritysten strategian luomiseen. Julkisella sektorilla sektorilla tehtyjä tiedon luomisen empirisiä kotimaisia tutkimuksia on varsin vähän. Kivinen (2008) tutki tiedon johtamista terveydenhuollon organisaatioissa taustateorianaan Nonakan tiedon luomisen teoria. Varhaiskasvatuksen tai päiväkotimaailman konteksteissa tiedon luomisen teoriaan liittyvää empiristä tutkimusta ei juuri löydy. Seuraavaksi esittelen joitakin tiedon luomisen teoriaan ja ba-konseptiin liittyviä empirisiä tutkimuksia.

Nonakan tiedon luomisen teoriaan ja nimenomaan ba-konseptiin pohjaavia tutkimuksia on jonkin verran. Tässä koonnissa on pääosin liike-elämän piirissä tehtyjä tutkimuksia, joissa useissa tutkimuksen kohteena näytti olevan tiedon luomisen prosessista tiedon ulkoistaminen. Bolisani ja Scarso (1998) tarkastelivat Nonakan teorian valossa kriittisiä tekijöitä organisaation sisäisessä tiedonsiirrossa erityisesti informaatio- ja kommunikaatioteknologian avulla tietoa siirrettäessä. Kyse on heidän mukaansa kaksoistransformaatioista, jossa lähettäjä muuttaa ensin oman lähetettävän tietonsa informaatioksi ja sen jälkeen dataksi, joka voidaan informaatio- ja kommunikaatioteknologian avulla lähettää vastaanottajalle. Vastaanottaja puolestaan muuttaa vastaanottamansa datan informaatioksi, joka muuttuu hänen tiedokseen. Tullakseen informaatioksi dataa täytyy tulkita eli sekä lähettäjän että vastaanottajan täytyy antaa viestille merkitys. Nonakan teorian näkökulmasta katsottuna transformaatiota voidaan verrata tai liittää eksplisiittisen tiedon muuttamiseen implisiittiseksi tiedoksi. Hiljaisen tiedon muuttaminen hiljaiseksi tiedoksi Bolisaniin ja Scarson mielestä tulee kysymykseen tämän mallin sovelluksena, mikäli hiljainen tieto on ensin muutettu piirrosten tai luonnosten muotoon. He to-

teavat, että hiljaisen tiedon avulla ei ole mahdollista täydellisesti esimääritellä kieltä, sääntöjä ja proseduureja, vaan täytyy aina ottaa huomioon konteksti, jossa tietoa siirretään. (Bolisani & Scarso 1998, 212–216.) Bolisanin ja Scarson tutkimuksessa on jollakin tavoin päästy ytimeen hiljaisen tiedon olemuksesta. Sen siirtäminen on mahdotonta, ellei sitä ensin muokata siirrettävään muotoon. Se, millaisissa olosuhteissa ja miten muokkaaminen voisi tapahtua, jää vähemmälle.

Bennett (2001) puolestaan tutki sosiaalisten ja muiden epämuodollisten tapaamisten roolia muun muassa myyntihenkilöstön kokemusten ja asiakkaiden kanssa tapahtuvan tiedon vaihdon sekä myyntimenetelmien vertailussa. Ba oli tutkimuksen mukaan merkittävä muuttuja, joka vaikuttaa useaan kriittiseen asiaan. Kolme neljästä Ba:n tyypistä vaikuttaa tilastollisesti merkittävän positiivisesti myyntihenkilöstön arvioituun suoritukseen. (Bennett 2001, 48.) Martin-de-Castro kumppaneineen tutkivat tiedon tuottamisen prosesseja yrityksissä, jotka toimivat samalla toimialalla mutta erilaisissa maantieteellisissä olosuhteissa. Tutkimuskysymyksenä oli se, voidaanko tunnistaa SECI-prosessin mukaista toimintaa yritysten tiedon luomisessa. Johtopäätöksenä todettiin, että tiedon luominen ei ole kartoitettava prosessi vaan monialainen ilmiö; analysoitaessa tiedon luomista tietyissä teollisuus- tai maantieteellisissä konteksteissa täytyy yhdistää tarkasteluun myös tiedon sosiaalisen rakentumisen näkökulma. Tieto on sosiaalisesti rakentunutta, joten tutkijoiden mukaan kontekstin merkitys on suuri. (Martin-de-Castro ym. 2007, 7-8.)

Senoo, Magnier-Watanabe ja Salmador tutkivat aktiivisen Ba:n ja tiedon tuottamisen syntymistä työpaikan reformaation yhteydessä. Tutkimuksen tavoitteena oli luoda käytännölliset puitteet aktiivisen Ba:n suunnitteluun ja järjestelyyn sekä arvioida, onnistuttiinko työpaikan reformoinnilla mahdollistamaan tiedon luomisen parantaminen aktiivisen Ba:n kautta. Tutkimuksen kahdessa yrityksessä reformointi tapahtui virtuaalisella alueella ja fyysisellä alueella. Virtuaalisia reformaatioita olivat esim. dokumenttien vieminen sähköisessä muodossa henkilöstön kotisivuille, jotka toimivat myös alustana tiedottaa omasta projektista, omasta osaamisesta. Fyysisen reformaation muutoksia työympäristöön olivat mm. toimiston työpisteissä vapaa istumajärjestys (”If you see any vacant seat, just sit there”), erilliset vyöhykkeet erilaiselle toiminnalle (luova työ, toimistotyö, keskinäinen vuorovaikeutus, yksin työskentely). Työpaikkareformaation todettiin saavan aikaan aktiivisen Ba:n muodostumista näissä kahdessa tutkitussa yrityksessä. Suurimmaksi tekijät Ba:n aikaansaamisessa nousi suora kommunikaatio, jonka reformi mahdollisti. Reformin myötä verkostomainen työtapoinformaatio ja tiedon luomisessa tuli näkyväksi (Senoo, Magnier-Watanabe & Salmador 2007, 302–304)

Tiedon yhdistämisen näkökulmasta tiedon luomisen teoriaa ovat tutkimuksessaan käyttäneet Camelo-Ordaz kumppaneineen, jotka totesivat teorian käyttökelpoiseksi yrityksen tai organisaation sisäisen monimuotoistamisen strategian kuvaamiseen ja selittämiseen. (Camelo-Ordaz ym. 2004, 92.) Salmador ja Bueno tutkivat strategisen tiedon johtamisen käytännön sovellutuksia yrityksen strategian muodostamisprosessissa. He korostavat tiedon eri dimensioiden huomioimis-

ta strategian muodostamisessa, ja näitä eri dimensioita tulisikin kehittää ja saada keskenään interaktioon, ja näin laukaista luomisprosessi alkuun. (Salmador & Bueno 2007, 386.) Myös Tsai ja Li tutkivat tiedon luomisen prosessia uuden liikeyrityksen strategian luomisessa ja suorituskyvyssä. Tutkimuksen tuloksena oli, että tiedon luomisen prosessilla ja uuden liikeyrityksen strategialla oli positiivinen yhteys. Myös tiedon luomisen prosessilla ja yrityksen suorituskyvyllä todettiin olevan merkittävä positiivinen yhteys. Tulokset vahvistavat aikaisempien tutkimusten tuloksia, joissa SECI-prosessin todettiin muuntavan ja yhdistävän hiljaista tietoa näkyväksi tiedoksi. (Tsai & Li 2006.)

Kaupunkisuunnittelun lähtökohdista Nonakan teoriaa ovat tarkastelleet ja empiirisesti testanneet esim. Baqir ja Kathawala (2004) sekä Kostiainen (2002). Baqir ja Kathawala tunnistavat kehittyviä ja lupaavia teknologioita tietokaupunkimallissa, joka tarjoaa rakenteen myös tietokodille. Tietokoti nähdään tehokkaana keinona saavuttaa Ba virtuaalisessa muodossa. Virtuaalisissa ba:ssa on mahdollista yhdistää tietokodin kansalainen tietokaupunkiin esimerkiksi koulutuksen, sosiokulttuurisen kanssakäymisen, talouden, liike-elämän, politiikan tai hallinnon kautta. Kostiainen toteaa, että Nonakan oppimisen mallia ja ba-konseptia voidaan käyttää kaupunkimaisen, urbaanin alueen kehittämisverkostojen toiminnassa ja että molempia voidaan hyödyntää verkostojen oppimisen systematisoinnissa. (Kostiainen 2002, 48.) Näissä tiedon luomisen tutkimuksissa fokus voidaan nähdä olevan tiedon yhdistämisessä jo olemassa olevaan tietoon ja tämän tiedon käyttämisessä sekä suunnittelun pohjana. Tiedon käyttäminen teollisuuden kehittämiseen ja teknologisten innovaatioiden synnyttämiseen ei kuitenkaan aina onnistu. Hansson tutki tiedepuistojen tiedon tuottamista. Tiedepuistojen perimmäistä tarkoitusta ei kuitenkaan Hanssonin mukaan ole pystytty saavuttamaan, vaan ne ovat pitäytyneet fyysisten tilojen luomiseen ja manageriaaliseen apuun uusille yrityksille. (Hansson 2007, 363.)

Linderman, Schroeder, Zaheer, Liedtke ja Choo yhdistävät laatujohtamisen käytäntöjä tiedonluomisen prosesseihin. Historiallisesta perspektiivistä katsottuna tiedolla on ollut merkittävä rooli laatujohtamisen varhaisessa kehittämisessä. On kuitenkin vain vähän tieteellistä tutkimusta organisationaalisesta tiedosta ja laatujohtamisesta. Tieteellinen kirjallisuus tiedosta ja laadusta keskittyy lähinnä eksplisiittiseen tietoon, joka tuntuu olevan helposti jaettavissa ja jäljiteltävissä. Useat laaturgurut ovat pitäneet tietoa tärkeänä, mutta eivät ole määritelleet tietoa konkreettisilla termeillä. (Linderman ym. 2004, 589–592). Laadun osa-alueista asiakkaiden tyytyväisyys, jatkuva parantaminen ja systeeminen näkökulma yhdistyvät SECI-sykliin. Tietoa luodaan syklin kautta ja sitä voidaan hyödyntää laadun eri osa-alueella (Linderman ym. 2004, 596.) Tietojohdamisen ja laatujohtamisen perustalla olevat päämäärät näyttävät olevan samat, eli tarkoitus on luoda enemmän organisationaalista tietoa, jotta kehitystä ja laadun parantamista saataisiin aikaan. Tutkimus osoittaa, että laatujohtamisen käytännöt tulisi sitoa tiedon luomisen prosesseihin. (Linderman ym. 2004, 603.) Yhteenvetona totean edellisistä tutkimuksista, että tiedon luominen ja Ba teoreettisena lähtökohtana on useissa tutkimuksissa kutistunut pääosin tiedon sosialisointiin ja ulkoistamiseen tiloihin. Joissakin

nousi esiin myös tiedon yhdistäminen, mutta tiedon sisäistämisen syvällisempää tarkastelua ei löytynyt.

Julkisen sektorin aloilla, kuten esimerkiksi sosiaalialalla, tutkimus on tehty melko vähän Nonakan teorioihin perustuen. Heino on kuvannut kehittämisprojektia Ba:n eri muotojen ja tietospiraalin avulla. Heinon mukaan tiedon luomisen malli on siirrettävissä soveltuvin osin myös sosiaalityön saralle. Arvopohjan ja toimintalogiikan eroista huolimatta sosiaalityössä kaivataan enemmän herkkyyttä kuulla palautetta ja arvioida toimintaansa sekä vastata asiakkaiden tarpeisiin uudistamalla omaa toimintaansa ja palvelujaan. Tosin sosiaalityön tavoitteena ei ole ensisijaisesti lisätä sosiaalispalveluiden tarvetta ja niiden kysyntää, vaan oikeammin tehdä itsensä tarpeettomaksi. (Heino 2006, 189–190.) Samanlaista herkkyyttä kaivataan myös varhaiskasvatuksessa, jossa asiakkaan kuuleminen ja toiminnan vastaaminen lasten ja perheen yksilöllisiin tarpeisiin on tärkeää.

Nonakan ja Takeuchin tiedon luomisen mallia on myös kyseenalaistettu. Käsitys tiedosta ja sen luonteesta vaihtelevat eri kulttuurikonteksteissa. Tiedon luonne on länsimäisessä johtamisen tieteessä ja tutkimuksessa ollut perinteisesti näkyvä ja kiinnostuksen kohteena ovat olleet sanat ja numerot, jotka japanilaisessa yrityskulttuurissa nähdään jäävuoren huippuna. Nonakan ja Takeuchin mukaan tiedon luonne on pääasiallisesti hiljaista sen teknisessä ja kognitiivisessa ulottuvuudessa. Tietojohtaminen ei siis voi olla pelkästään tiedon johtamista, vaan kyse on niiden prosessien tukemisesta, joiden kautta tietoa luodaan. (Senoo, Magnier-Watanabe & Salmador 2007.) Li ja Gao (2003, 6) esittävät, että Polanyiin (1966) alkuperäinen ajatus hiljaisen tiedon luonteesta on eri kuin mitä Nonakan teoriassa hiljaisella tiedolla tarkoitetaan. Hiljaisen tiedon ja implisiittisen tiedon ero, jota Polanyi esitti, on häivytetty tiedon luomisen teoriassa, jolloin käsitteellinen päällekkäisyys on ilmeinen. Tällä on merkitystä, kun arvioidaan tiedon luomisen teorian käytettävyyttä. Hiljaisen tiedon jääminen hiljaiseksi ei tuota uutta tietoa organisaatiolle, kun taas implisiittinen tieto on mahdollista ilmaista kielellisesti (Hakala, 2006, 115).

Cook ja Brown (1999) esittävät, että muuntumista piiloisen ja eksplisiittisen tiedon välillä ei tapahdu, vaan molemmat tiedon tyypit ovat toisiaan täydentäviä säilyttäen omat luonteensa muuttumattomina uuden tiedon luomisen prosessissa. Piiloinen eli hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto ovat heidän mukaansa täysin tiedon kaksi eri muotoa ja tyyppiä. Heidän tiedon luomisen mallinsa yhdistää kaksi epistemologiaa: omistamisen ja käytännön epistemologia. Omistamisen epistemologiassa on kyse tiedosta, jolloin eksplisiittinen tieto on korostuneessa asemassa piiloisen tiedon kustannuksella. Omistamisen epistemologia huomioi enemmän yksilöä kuin ryhmää. Käytännön epistemologiassa puhutaan mieluummin tietämisestä kuin tiedosta. Tiedon ja tietämisen käsitteet määrittyvät Cookin ja Brownin mukaan siten, että se, mikä yksilöllä tai ryhmällä on hallussa tai omistuksessa, on tietoa (knowledge), kun taas se mikä on osa heidän käytännön toimintaansa, on tietämistä (knowing). Tieto ja tietämys ovat toisiaan täydentäviä ja mahdollistavia sekä luovat yhdessä ilmiön, jolla on potentiaalia synnyttää uutta tietoa. Uu-

si tieto syntyy ryhmissä, kun tietoa käytetään fyysisessä maailmassa tiettyssä sosiaalisessa tilanteessa tietämisen ja osaamisen työkaluna. Tietämisessä ja piiloisessa tiedossa on päällisin puolin samoja piirteitä, mutta niitä ei pidä sekoittaa toisiinsa: tietäminen vaatii aina aktiivista toimintaa, mutta piiloinen tieto ei vaadi tätä. Uuden tiedon muodostumisessa on tärkeää sillan rankentaminen näiden kahden epistemologian välille. (Huotari & Lindström 2002, 75–78.)

Hiljaista tietoa kuvataan arvokkaaksi ja erittäin subjektiivisiksi oivalluksiksi tai intuitioiksi, joita on vaikea saada haltuun, sillä ne sijaitsevat ihmisten pään sisällä. On esitetty epäilyjä siitä, onko ylipäätään mahdollista saada hiljaista tietoa näkyväksi. Rajanvetoa hiljaisen tiedon, implisiittisen ja eksplisiittisen tiedon ja niiden positioiden välillä käydään (Hakala 2006, 114–115).

Bereiter tuo esiin neljä osa-aluetta, joissa Nonakan ja Takeuchin varsin pragmaattinen teoria ei tuota vastauksia: luovuus, ymmärtäminen, tietotyö ja yhteisöllinen tiedon rakentaminen. Luovuuden eli uusien ideoiden ja tehokkaiden ratkaisuiden rakentamiseen ei anneta ratkaisua, mikä on yleinen piirre tiedon johtamisen genressä. Ymmärtämisen ja asiantuntijuuden syventämisen vaje teoriassa on Bereiterin mukaan syy sille, että teoriaa ei voida käyttää mallina kasvatuksessa. Tietotyö eli tiedon tuottaminen, johtaminen, parantaminen tai lisääminen jää Nonakan ja Takeuchin teoriassa vähälle huomiolle. Vaikka teoriassa ylistetään yhteistyötä ja tiimitoimintaa, ideaa yhteisöllisestä tiedon luomisesta ei kuitenkaan synny. (Bereiter 2002, 177–178.)

Gourlayn mukaan Nonakan teoria on saanut paradigmaattisen aseman 1990-luvun puolivälistä lähtien tietostrategisessa kirjallisuudessa. Hän kuitenkin epäilee, että tiedon luomisen ”moottoria” eli sykliä ei ole olemassa, se on anekdoottinen tai se on avoin myös muille vaihtoehtoisille selityksille. Parhaimmat evidenssit tiedon luomisen tiloista voidaan löytää teknisen hiljaisen tiedon (tai tietämyksen) sosiaalisuudessa tai ulkoistamisessa. Kritiikkiä saa myös Nonakan tiedon yksidimensio-naalinen määrittely ja sen ristiriitaisuus traditionaalisen tiedon määrittelyn kanssa: johdon tieto näyttäytyy tärkeämpänä kuin henkilöstön tieto. (Gourlay 2006.) Tiedon ja tiedon luomisen ilmiöitä ja prosesseja on täten tutkittu monissa erityyppisissä työ- ja organisaatiokonteksteissa. Kasvatusorganisaatioiden tutkimuksessa tämä näkökulma ei ole ollut paljon esillä, eikä päiväkotityötä ole tutkittu tästä näkökulmasta.

3.4 Tieto ja tiedon luomisen tilat päiväkodissa

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan päiväkotityötä erilaisten ja eriluonteisten tietolajien sekä tiedon luomisen näkökulmasta. Päiväkodin työyhteisössä viriää ja on olemassa määrällisesti paljon erilaista tietoa. Tietoa syntyy ympäröivästä todellisuudesta, joka on laajempi kuin mitä havaitaan. Esimerkiksi havainnoiden saatua tieto lapsiryhmästä rajoittuu kulloisenkin työntekijän näkemään tai kuulemaan

episodiin, ja paljon tietoa jää havaitun ulkopuolelle. Havainnointitiedon lisäksi päiväkodin tieto koostuu myös muunlaisesta tiedosta, ja työntekijöillä on hallussaan enemmän tietoa, kun mitä he voivat tai osaavat kertoa. Vielä vähemmän he osaavat tai voivat tästä tiedosta kirjoittaa. (Snowden 2002, 102.) Päiväkodin tiedon laatua tullaan tutkimuksessa tarkastelemaan Blacklerin (1995) tiedon luokittelun pohjalta. Yleisesti ottaen päivittäinen toiminta tuottaa tietoa, jonka lähteenä voi olla aiemmin mainittu lapsiryhmän tai yksittäisten lasten, muun henkilökunnan toiminnan sekä työyhteisön toimivuuden havainnointi. Toiminta voi tuottaa myös fyysistä eli kehollista tietoa, jolloin tiedon lähteenä on työntekijä itse. Toiminnassa syntyvä tieto eli toiminnallistettu tieto on osin kehollisen tiedon kaltaista hillaista tietoa tai se liittyy ilmiöihin, joita on vaikea kielellistää (Karila & Nummenmaa 2001, 92). Toiminnassa syntyvä informaatio muuntuu osin käsitteelliseksi tiedoksi, kun se tulkitaan vaikkapa tilanteen ja taustatietojen perusteella. On kuitenkin yleistä, että päiväkodin samassa lapsiryhmässä työskentelevät eri ammattiryhmien edustajat perustelevat toimintaansa erilaisiin käsityksiin lapsista, kasvatuksesta ja oppimisesta (Brotherus 2004). Työyhteisön käsitteellisen tiedon rakentamisessa on tärkeää ammattiterminologian ja muiden työssä käytettävien termien ”purkaminen” niin, että niistä voidaan muodostaa yhteinen käsitys (Nurmilaakso 2006, 176).

Työyhteisössä toimitaan usein yhteisten ja yhdessä sovittujen sääntöjen puitteissa, ja näiden sääntöjen taustalla on tavallisesti henkilöstön yhteinen näkemys toiminnan taustalla olevista periaatteista, kuten esimerkiksi siitä, mikä on sallittua ja kiellettyä (Venninen 2007, 21). Yhteiset toimintaa ohjaavat periaatteet ovat tietoa, joka viitoittaa päivittäistä työtä. Osa päiväkodin tiedosta on tavoiteasiakirjoissa, muistioissa ja mietinnöissä (Karila & Nummenmaa 2001, 63) tai henkilöstön yhdessä laatimista arjen työtilanteisiin liittyvissä toimintaohjeissa.

Edellisessä on kyse myös tiedon luonteen tarkastelusta siltä kannalta, määrin tieto on yksilön tietoa ja missä tilanteessa tieto muuttuu yhteisön tiedoksi. Tällöin on kyse prosessista, jossa yksilön omista havainnoista, ajatuksista ja tulkinnoista syntyvä tieto siirretään osaksi yhteisön tietoa tuomalla yksilön eli työntekijän tieto näkyviin ja se muokataan sellaiseen muotoon, että muut voivat sen ymmärtää. Voidaan myös esittää kysymys, ovatko yksilön tieto ja yhteisön tieto identtisiä, ja jos eivät ole, miten tieto prosessin aikana muuttuu. Jos ajatellaan työtoiminnassa tehtäviä havainnointeja tai vaikkapa dokumentoidun tiedon tulkintaa, on selvää, että yksilöllinen tiedon luominen kiinnittyy yksilön aikaisempiin kokemuksiin, koulutukseen ja niin edelleen. Kun yksilö tuo oman tietonsa muun työyhteisön kuultavaksi, koko tiedon ja tietämyksen siirto sellaisenaan ei liene mahdollista. Yksilön taito artikuloida omat kokemuksensa ja ajatuksensa vaihtelee. Toki työyhteisössä tarkastellaan ja muokataan työyhteisössä luotua tietoa sen tarpeisiin sopivaksi, joten ei ole tarpeenkaan kaikkea työntekijän tietoa saada siirtymään.

Tietoa osana päiväkotityötä on tarpeen tarkastella tiedon lajien näkökulman lisäksi tiedon luomisen prosessien kautta. Nonakan ym. (1998) teorian mukaan on olemassa neljä tiedon luomisen tilaa eli ba:ta. Ne ovat paikkoja, joissa tietoa luodaan

yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tai yksilöiden ja heidän ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa, jolloin saadaan organisaation hiljaista tietoa näkyviin. Tiedon luomisen tilat ovat: tiedon alkuun saattamisen tila (originating), tiedon jakamisen tila (dialoguing), tiedon systematisoinnin tila (systematizing) ja tiedon harjoittamisen tila (exercising). Tiedon luominen voidaan nähdä konversiona, jossa hiljainen ja eksplisiittinen tieto ovat jatkuvassa interaktiossa (Janhonen & Johanson 2011, 218). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tapauspäiväkodin tiedon luomista näiden neljän tilan valossa. Varhaiskasvatustyössä työn kohteena ovat pienet lapset, joiden yksilöllinen huomiointi ja vastaaminen heidän tarpeisiinsa.

Tiedon sisäistäminen on tiedon harjoittamisen tila, jossa eksplisiittinen tieto muuntuu hiljaiseksi tiedoksi. Päiväkotityössä työn kohteena ovat pienet lapset, joiden yksilöllinen huomiointi ja heidän tarpeisiinsa vastaaminen on haastavaa. Lasten tarpeisiin reagointi on tiedon harjoittamisen tilaa, jolloin tieto voi olla aikaisemmin systematisoitua ja yhdistettyä, kuten päiväkodin yhteisiä toimintaohjeita, tai se voi perustua hehtisessä tilanteessa tehtyyn ratkaisuun. Arjessa tehdään päivän aikana useita ratkaisuja, joissa pitää ottaa monta asiaa yhtä aikaa huomioon. Tämä kuvaa päiväkotityön eläväistä olemusta ja sitä, että toiminta ei voi olla täysin suunnitelmallista, sillä tiedon sisäistämisen tila sisältää sekä suunniteltuja että spontaaneja osatekijöitä.

Tiedon alkuun saattaminen voidaan olettaa tapahtuvan päiväkodin arjen työtilanteissa, jolloin työskennellään rinnakkain erilaisissa työtehtävissä, jolloin tieto voi olla vielä hiljaista tietoa. Tiedon alkuun saattaminen mahdollistuu päiväkodin arjessa vuorovaikutuksessa ja keskustelussa työntekijöiden kesken. Siinä voidaan ihmisten mentaaliset mallit ja taidot kääntää yhteisiksi termeiksi ja käsitteiksi, toisin sanoen osin hiljainen tieto muuttuu näkyväksi tiedoksi. Tarvitaan reflektointia ja työn analysointia yhdessä, jotta saadaan yhteisymmärrys ja yhteiset käsitteet työssä esiin nouseville asioille ja ilmiöille. Tiedon alkuun saattaminen on toisin sanoen hiljaisen tiedon muuttamista näkyväksi ja kuuluvaksi eli eksplisiittiseksi tiedoksi. Käsitteellisesti tiedon alkuun saattaminen on käsitteenä lähellä esimerkiksi tiedotusta tai tiedon jakamista hallinnollisena ja johtamisen toimena, jolloin se voidaan nähdä ”ylhäältä alas” –suuntaisena. Tässä tutkimuksessa tiedon alkuun saattaminen nähdään kuitenkin mieluummin toimintana, jonka suunta on työyhteisössä vertaiselle tai ”alhaalta ylös”.

Jotta alkuun saatettu ja jaettu tieto saadaan vaikkapa työyhteisön kehittämistyön taustatiedoiksi, tarvitaan tiedon systematisoinnin tapoja. Kun tietoa on systematisoitu eli on käytännössä päätetty, mikä tieto on keskeistä työyhteisön kehittämisen kannalta ja mikä tieto on sellaista, joka vaikuttaa vaikkapa työkäytäntöjen muuttamiseen, sitä ikään kuin harjoitetaan käytännössä. Näin yhdessä luotu tieto sisäistetään toiminnassa, jolloin esimerkiksi ”noviisi harjoittelee ekspertin rinnalla”. Tiedon harjoittamisessa on myös tärkeää vuorovaikutus rinnakkain työskennellessä, kun jaetaan aikaa ja tilaa. Tietyn ajan kuluttua voidaan odottaa, että alkuun saatettu, jaettu, systematisoitu ja käytännön työssä harjoitettu tieto muuttuu yksilön ja

myös organisaation hiljaiseksi tiedoksi, joka on hieman jalostunut tiedon luomisen prosessissa.

Päiväkotityössä toimitaan tiimeissä, joten yhdessä työskennellen ollaan mukana yhteisissä kokemuksissa, jolloin voidaan ajatella näissä tilanteissa syntyvän tiedon olevan jossain määrin yhteistä. Yhdessä, kasvokkain ja rinnakkain työskennellessä hiljainen tieto muuntuu toisen työntekijän hiljaiseksi tiedoksi, kun esimerkiksi mallioppimisen kautta. Tiedon luomisen kannalta päiväkotityön haasteena kuitenkin nähdään työn keskeytykset, työn hektisyys, melu ja toiminnan eriyttäminen pienempiin ryhmiin (Venninen 2007, 23), jolloin esimerkiksi koko henkilökunnan kokoontuminen rauhassa pohtimaan työasioista on vaikeaa.

Tiedon laajasta kokonaisuudesta puheeksi ja dokumenteiksi valikoituva eli ulkoistettu tieto on jonkinlaisen tulkinnan kautta seulottua. Päiväkodin työyhteisössä käydään keskusteluja, joiden taustavoimina voidaan nähdä sekä työntekijöiden omat arvomaailmat että yhdessä sovitut työyhteisön arvot. Tietoa tulkitaan paitsi arvojen myös työyhteisön oman kulttuurisen perinteen ja käytäntöjen mukaisesti. Näin ollen voidaan nähdä päiväkodin tietovarantojen (knowledge assets) olevan hyvin pitkälle sosiokonstruktivistisesti rakennettuja: yksilöiden tieto rakentuu subjektiivisesti, mutta työyhteisön yhteinen tieto rakentuu yhteisymmärryksen hengessä dialogien kautta. Tieto ja tietäminen nähdään osallistumisena, jolloin jokaisella työyhteisön jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa yhteisen tiedon olemukseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 92.) Työyhteisön yhteinen tieto on osin organisationaalista muistia, joka kuvaa organisaatioon säilytettyä tai säilynyttä tietoa, ja sen jakaminen työyhteisössä edellyttää sitä, että yksilöt jakavat tietoa, ideoita, ehdotuksia ja asiantuntijuutta toistensa kanssa (Lai, Huang, Lin & Kao 2011, 10494). Päiväkodin tiedossa ja yhteisessä tiedon luomisessa on kyse myös arvoista. Kun työyhteisössä arvotetaan tekemisiä tai toimintoja, kuullaan tässä hyväksymisessä tai paheksumisessa yhteisön ääni, kielen, kulttuurin, kokemuksen ja toimintatapojen kautta omaksuttu viisaus, ennakkoluulot ja moraalioppi eli yhdessä omaksuttu arvomaailma (Kivinen & Ristelä 2001, 25). Päiväkodissa tämä yhteisön äänen muodostuminen pitäisi saada alkuvoimansa hyvän johtamisen kautta esiin nostetuista näkemyksistä organisaation suunnasta ja kehittämistarpeista.

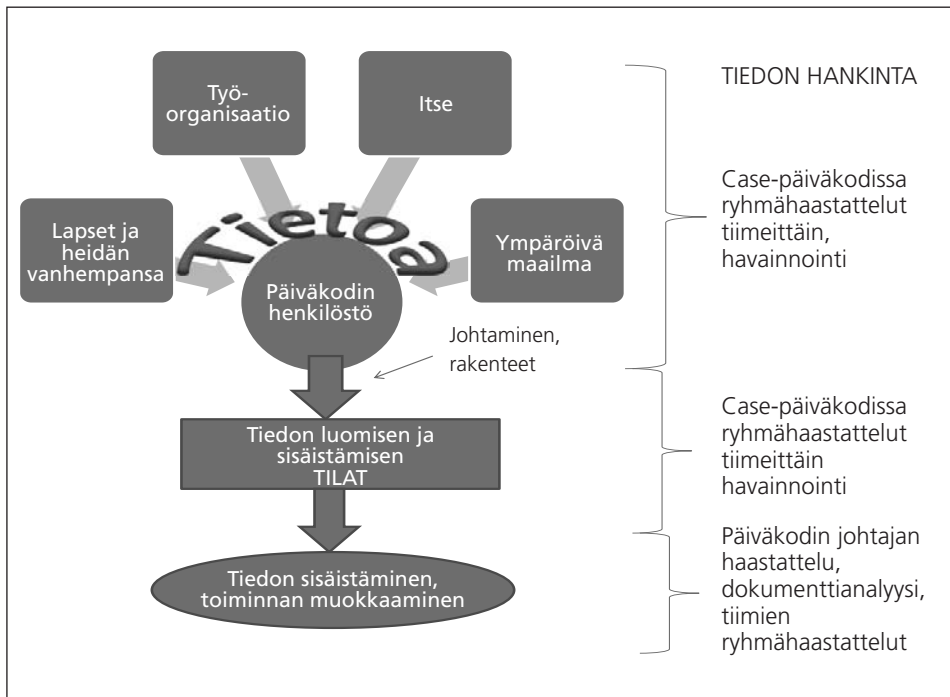
Työyhteisön dialogisuus ja interaktio voidaan nähdä tärkeänä elementtinä tiedon rakentamisessa. Yleisesti ottaen voidaan nähdä muutoksia työyhteisöjen johtamisessa niin, että byrokraattisesta johtamisesta on väistymässä osallistumista ja yhteistyötä korostavan johtamisen tieltä (Heikkilä 2006, 35), jolloin työntekijöillä on mahdollisuus jakaa tietoaan työyhteisössä. Nonakan teoriassa näkyy dialogisuuden merkityksen painotus, sillä ilman työntekijöiden välistä interaktiota ja siinä tapahtuvaa dialogia ei voida puhua tiedon luomisen tiloista. Dialoginen lähestyminen monentyyppisessä asiakastyössä on ollut suosittua viime vuosina myös varhaiskasvatuksessa. Seikkulan ja Arnkilin (2005) verkostomenetelmien kirjo perustuu dialogiseen työskentelytapaan kuten myös Heinämäen kehittämisvalikko (2008). Dialogisten työtapojen yhdistäminen nähdään hyvänä menetelmänä paitsi asiakassuhteessa myös työyhteisön toiminnan kehittämisessä. Mönkkönen (2007,

36) näkee vuorovaikutusosaamisen keskeisenä osaamisen alueena niin asiakassuh-teissa, moniammatillisessa yhteistyössä kuin työyhteisön sisäisessä työskentelyssä-kin. Hänen mukaansa on tärkeää osata asettaa tavoitteita yhdessä, vaiheistaa muu-tos ja arvioida sitä. Edellinen voidaan rinnastaa myös tiedon luomiseen, sillä sii-nä dialogin avulla työntekijöiden ajatuksen, tunteet, kokemukset ja toiveet työstä tuodaan näkyviin. Systematisointi voidaan nähdä muutoksen vaiheistuksena, jol-loin dokumentoidaan se tieto, jota uuden tiedon tai työtavan sisäistämiseksi on tarpeellista. Arviointi puolestaan sijoittuu tiedonluomisessa uuteen tiedon luomi-sen sykliin, jossa reflektoidaan uutta työtapaa. Tässä siis voidaan nähdä sykli, jon-ka alkusysäys vaatii hyviä vuorovaikutustaitoja ja tilaa yhteiselle dialogille. Tiedon systematisointi kirjoittamalla on reflektiivinen prosessi, jossa lisätään ja poista-taan jotain todellisesta kokemuksesta tai alkuperäisestä ajatuksesta. Näin tapahtuu myös tiedon luomisen prosessissa.

Varhaiskasvatuksessa lasten vanhempien ja henkilöstön kasvatuskumppanuus on toiminnan osa-alue, jossa dialogisuudella on erityinen merkitys (Kaskela & Kek-konen 2007, 38–39; Kekkonen 2012). Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen pe-rustason työssä –koulutus (vavu-koulutus) on myös viime vuosina ollut tutkimus-päiväkodin kunnassa koulutus suunnittelussa tärkeällä sijalla. Vavu-koulutukses-sa opitaan rakentamaan vanhempien ja henkilöstön välistä kumppanuussuhdetta, jossa kommunikaatio on kaksisuuntaista viestintää ja vuoropuhelua, jonka kaik-ki suhteen osapuolet ymmärtävät (Davis 2003). Nämä kaikki dialogiset suuntauk-set ja työmenetelmät peruslähtökohdiltaan ja tiedon olemuksen perusolettamus-ten suhteen ovat yhteisen tiedon advokaatteja.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan päiväkotityötä erilaisten ja eriluonteisten tie-don lajien sekä tiedon luomisen näkökulmista. Kuviossa 3 kuvaan tutkimusasetel-maa kokonaisuudessaan sekä tiedon hankinnan että teoreettisen asetelman suh-teen. Kuvion vasemmalla puolella on kuvaus tutkijan esioletuksesta tiedon luomisen prosessista päiväkodissa: monista eri lähtökohdista syntyy ja luodaan tie-toa, joka jossain määrin voidaan saada näkyviin osin toiminnan rakenteiden kaut-ta olemassa olevissa tilanteissa ja osin ennakoimattomissa, satunnaisissa tilanteis-sa. Näitä tilanteita voidaan kutsua myös tiedon luomisen tiloiksi. Tiedon luomisen tiloissa rakennettua tietoa voidaan käyttää toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen niin, että varhaiskasvatustyön tilanneherkkyys ja lapsilähtöisyys voivat toteutua. Kuvion oikealla puolella kuvataan tiedonhankinnan menetelmiä. Tutkimusaineisto koostuu tapauspäiväkodin lapsiryhmien työntekijöiden ryhmä-haastattelusta, päiväkodin johtajan haastattelusta, lapsiryhmien toiminnan ja yh-den viikkopalaverin havainnoinnista sekä dokumenttiaineistosta, joiden avulla py-rin löytämään erilaisia tiedon muotoja sekä tiedon luomisen tiloja.

Pragmatistisen näkökulman mukaan ”tieto on totta, kun se toimii” (Kivinen & Ristelä 2001, 29). Tutkimukseni teoreettispainotteinen lähtökohta noudattelee tie-tyllä tavalla tätä filosofista näkökulmaa, sillä tiedon intressinä on tutkia, miten tai missä määrin Nonakan (1998) tiedon luomisen teoria on käyttökelpoinen tiedon luomisen tilojen luonnehtimiseen päiväkotikontekstissa. Esiin nousee kysymys,



KUVIO 3. Tutkimusasetelma

voidaanko päiväkotityötä jäsentää jollakin uudella tavalla, esimerkiksi tietointen-siivisenä työnä, käytettäessä tiedon luomisen teoriaa herkistävänä viitekehyksenä.

Päiväkotityö rakentuu siis monenlaisen tiedon varaan. Osa tästä tiedosta on luon-teeltaan melko staattista, kuten esimerkiksi tieto lainsäädännöstä varhaiskasvatuk-sen taustalla. Osa tiedosta on sellaista, sitä saadaan työtä tehdessä. Tieto voi olla tietoa lapsista, vanhemmista, työtovereista, organisaatiosta, toiminnan rakenteesta ja kasvattajan omasta toiminnasta. Tietoa voidaan saada esimerkiksi havainnoi-nin, keskustelun, palautteen ja reflektoinnin kautta. Tutkimustehtäväni on tutkia päiväkodin tiedon lajeja sekä henkilöstön tiedon luomisen tiloja ja sitä, millaisia tiedon luomisen tilojen mahdollisuuksia ja esteitä arjen tason päiväkotityössä ra-kentuu.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävät

Kysyin tutkimuksessani, millaista tietoa päiväkodin arjessa syntyy ja tuotetaan sekä millaisia tiedon tuottamisen tiloja on. Ensinnäkin tutkin sitä, millaisissa tiloissa tiedon alkuun saattaminen mahdollistuu eli minkälaisissa toiminnan tiloissa ja rakenteissa on tilaa jakaa tietoja, tunteita ja kokemuksia ja kuinka työyhteisön ilmapiiri on yhteydessä tähän. Toiseksi tutkin sitä, millaiset tekijät vaikuttavat mahdollistavasti ja estävästi tiedon alkuun saattamiseen päiväkotityön arjessa ja käytännön työssä.

Tutkimustehtävänä on etsiä vastauksia tapauspäiväkodin kontekstissa seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaista tietoa päiväkodin arjessa syntyy ja tuotetaan? Millaisia tiedon lajeja päiväkodissa voidaan löytää?
2. Millaisia tiedon luomisen tiloja päiväkodin työyhteisössä on?
3. Millaisia edellytyksiä ja esteitä tiedon luomisen tilojen syntymiselle on olemassa?

4.2 Case-päiväkoti tutkimuskontekstina

Case-päiväkoti on aloittanut toimintansa vuonna 1992, jolloin uusi päiväkotirakennus otettiin käyttöön. Päiväkodin henkilöstö aloitti tuolloin työnsä niin sanotusti puhtaalta pöydältä, sillä kaikki aloittivat yhtä aikaa uudessa päiväkodissa. Vaikka päiväkodin rakentamisen ajankohtaa, 1990-luvun alkuvuosia, voidaan luonnehtia lamaksi, päiväkodin tilat näyttävät olevan rakennettu niin, että niiden suunnittelussa ja rakentamisessa on pitkälti otettu huomioon lasten ja henkilöstön tarpeet. Case-päiväkodin tiloja rikastuttavat moninaiset leikkutilat sekä uimaallas. Samassa rakennuksessa päiväkodin kanssa toimii äitiys- ja lastenneuvola. Case-päiväkoti sijaitsee omakotitaloalueella, jonne ensimmäiset omakotitalot on rakennettu 1980-luvulla. Alueella asuu paljon lapsiperheitä. Case-päiväkoti sijaitsee Kaakkois-Suomen keskisuurella kaupungissa. Tutkimusajankohta ajoittui siten, että haastattelu- ja dokumenttiaineisto on kerätty vuoden 2008 lopulla. Havainnointi suoritettiin vuoden 2009 loppuun saakka. Seuraavaksi kuvailen tutkimuspäiväkodin kontekstia sen laajemman toimintaympäristön näkökulmasta.

Case-päiväkodissa toimi kolme lapsiryhmää: alle kolmevuotiaiden ryhmä, 3–5 -vuotiaiden ryhmä sekä esiopetusryhmä. Kaikki lapsiryhmät ovat kokopäiväryhmiä ja ne toimivat klo 6.30–17.30 välisenä aikana. Esiopetusryhmässä tosin on joi-takin lapsia, jotka käyvät ainoastaan esiopetuksessa ts. ovat päiväkodissa klo 8.30–12.30. Tutkimusajankohtana ei ollut hoidossa yhtään erityistä hoitoa ja tukea tarvitsevaa lasta.

Taulukkoon 2 on koottu case-päiväkodin lapsiryhmät, lasten ikäjakaumat sekä henkilöstöt. Tutkimusprosessin aikana henkilöstöä vaihtui ryhmissä B ja C. Lastentarhanopettaja E jäi äitiyslomalle, ja hänen sijaisenaan toimi lastentarhanopet-taja F. Lastenhoitaja K:n vuorotteluvapaan sijaisena toimi lastenhoitaja L.

TAULUKKO 2. Case-päiväkodin lapsiryhmät

Ryhmä	Lasten ikäjakauma	Henkilöstö
Ryhmä 1	alle 3-vuotiaat	lh A, lh B, lto C
Ryhmä 2	3–5 -vuotiaat	lto E/lto F, lto G (pk:n joht.), lh H
Ryhmä 3	6-vuotiaat	lto I, lto J, lh K/lh L

Case-päiväkoti valikoitui niin, että käännyin erään kaakkoissuomalaisen kunnan varhaiskasvatuksesta vastaavan viranhaltijan puoleen ja pyysin häntä tiedustelemaan päiväkotien valmiutta ja halukkuutta toimimaan case-päiväkotina. Tutkimuspäiväkodin valintaprosessi, siltä osin kuin se tapahtui kunnan varhaiskasvatusorganisaatiossa, jäi selvittämättä. Tutkijan käsityksenä on, että tutkimuksen koh-teena ollut case-päiväkoti oli kuitenkin vapaaehtoisena halunnut tulla tutkimukseen mukaan. Tätä käsitystä vahvistavat kaikkien tutkimuksen toteuttamiseen liit-tyvien asioiden joustava sopiminen sekä tutkijan tunne siitä, että hänet otettiin vastaan ystävällisesti ja hyvin valmistautuneena.

4.3 Tapaustutkimus tutkimusstrategiana

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa tapauksena toimii kymenlaaksolainen päi-väkoti. Yin (2009, 47–48) jaottelee tapaustutkimuksen asetelman yhteen (single) tai useampaan (multiple) tapaukseen kohdistuvaksi tutkimukseksi. Yhden koh-teen tapaustutkimuksessa kohteena voi olla jollakin tavoin erityinen tapaus, esi-merkiksi jonkin historiallisen ajanjakson näkökulmasta, jolloin on kyse äärimmäi-sestä tai ainutkertaisesta tapauksesta. Tapaustutkimuksen näkökulma voi olla yh-den tapauksen tutkimuksessa olla myös kriittinen, jolloin voidaan esimerkiksi tes-tata, kyseenalaistaa tai vahvistaa teoriaa. Tapaustutkimuksella voi olla myös paljas-tava motiivi, jolloin esimerkiksi sosiaalisen tutkimuksen avulla tuodaan esiin esi-merkiksi yhteiskunnallisia epäkohtia.

Tapaustutkimuksessa tapaus voi olla tilanne, yksilö, ryhmä, organisaatio tai mikä tahansa kiinnostuksen kohde (Robson 2002, 177). Tapaus voi olla jollain tavoin erottuva, ainutlaatuinen tai myönteisellä tai kielteisellä tavalla poikkeava. Toisaalta tapaus saa olla tyypillinen arkipäivän tapahtuma tai henkilö, käytännössä mitä tahansa. (Metsämuuronen 2006, 90; Robson 2002, 180.) Tapauksen valikoituminen tutkimuksen kohteeksi voi tapahtua joko sen erityislaatuisuuden vuoksi tai siksi, että se vastaa parhaiten tutkimuskysymykseen. Käytännössä kuitenkin tapaustutkimus on joitain näiden kahden ääripään välillä, sillä usein tapaus vaikuttaa käsitteiden ja teorian valintaan ja päinvastoin. (Yin 2009, 30; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin kuitenkin saamaan tapaukseksi melko tavallinen päiväkotia, jolloin on kyse tyypillisestä tai keskivertoisesta tapauksesta. Keskivertoisuus tai tyypillisuus tarkoittaa tässä tapauksessa sitä, että päiväkodin toiminta-aika, maantieteellinen sijainti, lapsiaines ja yleinen toimintaympäristö olisivat melko keskimääräisiä. Tämän keskimääräisyyden määrittäminen yleisesti on hankalaa, mutta case-päiväkodin valinnassa pyrkimyksenä oli se, päiväkotia ei ole vuoropäiväkotia, jolloin sen toiminta-aika asettaa tiedon luomiselle ja muulle toiminnan järjestämiselle ylimääräisiä haasteita. Erityistä hoitoa ja tukea tarvitsevien lasten suuri osuus ja heidän integroitumisensa tavallisiin lapsiryhmiin ovat tavanomaisia ilmiötä nykypäivän varhaiskasvatuksessa. Edellä mainittu pyrkimys keskimääräisyyteen tarkoittaa tässä sitä, että näiden lähipäiväkotiin inkluusion perusteella sijoitettujen lasten läsnäolo ei muokkaa päiväkodin toimintaa niin paljon kuin esimerkiksi erityisryhmä, jossa hoitolasten määrä ja henkilöstön mitoitus sekä toiminnan sisältö kuntouttavan toiminnan määrän suhteen poikkeavat jonkin verran tavanomaisista päiväkotiryhmistä. Päiväkodin maantieteellisen sijainnin voi ajatella vaikuttavan sen toimintaan jonkin verran. Jos päiväkotia toimii lähiössä, jonka asukkaista suuri osa on esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia tai monikulttuurisia lapsia, varhaiskasvatuksen haasteet ovat erilaiset kuin kaupungin keskustassa tai omakotitaloalueella toimivalla päiväkodilla. Yleistä toimintaympäristöä voidaan kuvata paitsi edellä mainituilla seikoilla, joissa kuvataan päiväkodin sijaintia ja myös päiväkotirakennusta. Päiväkotia on voitu perustaa esimerkiksi kerrostalon alakerrassa oleviin kerho- tai huoneistotiloihin, mutta se on voitu perustaa myös päiväkotitoimintaa varten suunniteltuun ja rakennettuun kiinteistöön. Edellä kuvattujen määrittelyjen kautta tapauspäiväkotia voidaan luonnehtia tavanomaiseksi tai perinteiseksi uudehkon pientalovaltaisen asuinalueen keskiuureksi ei-vuorohoitoa tarjoavaksi yksiköksi, joka oli rakennettu alun perin päiväkotikäyttöön.

Tapaustutkimus määrittyy empiiriseksi tutkimukseksi, joka tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. Yin (2009, 18) määrittelee tapaustutkimusta kaksijakoisesti teknisestä näkökulmasta toisaalta tutkimuksen kohteen ja toisaalta tutkimusmenetelmien kautta. Tapaustutkimuksen kohteena on ajankohtainen ilmiö syvällisesti todellisen elämän kontekstissaan erityisesti silloin kun rajat ilmiön ja kontekstin välillä eivät ole ilmeisiä. Tapaustutkimus käsittelee menetelmällisesti laajat toimintalinjat ja -mahdollisuudet: toisaalta tutkimustuloksissa nojataan useaan evidenssilähteeseen, jolloin voidaan nähdä luontaisista lähestymistä triangulaatioon ja toisaalta hyödynnetään aiempien teoreettisten

väitteiden kehitystä tutkimusaineiston kokoamisessa ja analysoinnissa. Tyypillistä case-tutkimuksessa on siis tapauksesta moninaisin keinoin hankittava tieto, mikä toteutui myös tässä tutkimuksessa. Tietoa hankintakeinoina olivat ryhmähaastattelut, havainnointi ja dokumenttiaineisto sekä osin valokuvat.

Valitsemalla tapaustutkimus tutkimusstrategiaksi voidaan saada esiin kiinnostavan tapauksen kompleksisuus ja yksilöllisyys (Stake 1995). Tapauspäiväkodin kompleksisuutena voidaan nähdä varhaiskasvatustyön tavoitteena oleva lapsilähtöisen ja lapsen yksilöllisyyttä korostavan kasvatuskäytännön toteuttaminen suurissa lapsiryhmissä. Tapauspäiväkodin yksilöllisyys puolestaan kuvailee sen tutkimusajankohdan ainutkertaista tilannetta ja kontekstia sen suhteen, millaisia lapsia päiväkodissa on hoidossa sekä millainen henkilökunta heitä hoitaa ja kasvat-
taa. Tapaustutkimus on lähtökohdiltaan kuvaileva ja keskittyy ilmiöön kontekstissaan (Robson 2002), ja se pyrkii ymmärtämään ilmiötä syvällisemmin (Metsämuuronen, 2006). Tutkimukseni on välineellinen, jolloin tapauksen avulla yritän saada näkyviin ja kuvata päiväkotityötä tiedon luomisen teorian (Nonaka & Konno 1998) avulla. Tutkimuksessani on piirteitä sekä teorialähtöisestä että aineistolähtöisestä tutkimusotteesta. Pyrin kuvaamaan ja tuomaan näkyväksi tutkimuksen avulla päiväkodin kontekstissa syntyvää tietoa sekä tiedon luomisen konversi-
on mahdollisuutta toisaalta hiljaisen tiedon näkyväksi saamiseksi ja toisaalta tietoa varhaiskasvatustyön toiminnassa ja sen kehittämässä. Työtoiminnan kuvaamisessa tieto ja tiedon luominen ovat vain yksi perspektiivi, ja aineistosta esiin nous-
seville muille näkökulmille löytyy sija tarkempaan analysointiin.

Tässä tutkimuksessa mielenkiinto tiedon luomisen teoriaan oli lähtökohtana, ja sen valossa tutkimusstrategia valikoitui tapaustutkimukseksi. Häikiö ja Niemenmaa (2007, 48) esittävät, että tapaustutkimuksen keinoin voidaan arvioida teorian toimivuutta ja kehittämistä. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on, mil-
lä tavalla ja minkälaisin tuloksin päiväkotitoimintaa voidaan kuvata ja analysoida tiedon ja tiedon luomisen näkökulmista.

Tutkija valitsee tutkimuskohteensa, viitekehjyksensä ja metodinsa myös oman elämänsä rajaamien mahdollisuuksien mukaan (Kinos 1999, 87). Aikaisempaa varhaiskasvatustutkimusta ei tiedon ja tiedon luomisen näkökulmasta juurikaan ole, joten tapaustutkimuksen avulla voitiin mennä kentälle tarkastelemaan päiväkotityötä tarkemmin näiden teorioiden avulla. Tässä tutkimuksessa yksi mahdollisuus oli myös tutkijan lähialueella olevan päiväkodin käyttäminen tutkimuskohteena, sillä ansiotyön ohessa tutkimuksen tekemisen aikaresurssit olivat rajalliset. Tutkimuspäiväkoti valikoitui niin, että sen henkilöstö halusi tai suostui olemaan tutki-
muskohteena, kun heille sitä mahdollisuutta varhaiskasvatuksen ylin johto esitti. Tapauksen valikoitumiseen ei siis tutkijalla ollut paljoakaan sanottavaa, vaikka oli olemassa aikaisempia kontakteja tapauspäiväkotiin. Voitiin kuitenkin olettaa, et-
tä tämä vapaaehtoisuuteen ja kiinnostukseen perustuva tutkimukseen osallistuminen oli tae tutkijan onnistuneeseen kentälle pääsemiseen. Mahdollisuutena voi-
daan pitää myös viitekehystä, joka oli varhaiskasvatus ja siinä erityisesti päiväko-

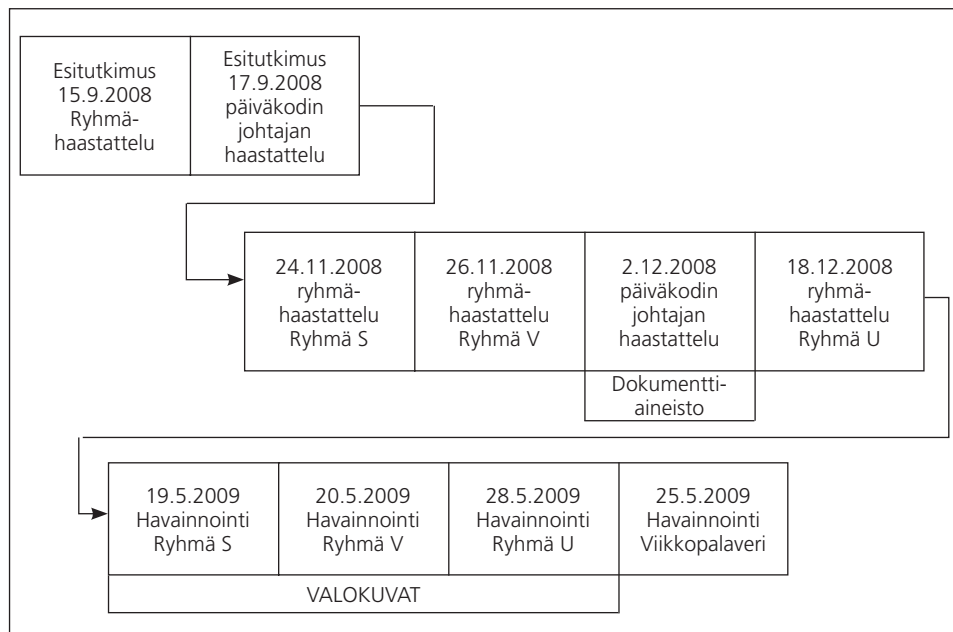
tityön tutkiminen, joka toisaalta voidaan nähdä tutkijan oman opiskelu- ja työhistorian muodostamana välttämättömytenä.

4.4 Tutkimusmenetelmät

Ennen varsinaista tutkimusta suoritettiin esitutkimus vuorohoitoa tarjoavassa keski-ikäisessä päiväkodissa, joka toimi samassa kaupungissa kuin case-päiväkoti. Esitutkimuksen haastatteluun osallistui vuoden 2008 syksyllä esiopetusryhmän henkilöstö, johon kuuluivat lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Sekä lastenhoitajalla että lastentarhanopettajalla oli paljon työkokemusta varhaiskasvatuksen alalta. Lisäksi esitutkimuksessa haastateltiin päiväkodin johtajaa.

Esitutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa siitä, miten tutkimuksen teema avautui haastateltaville ja miten haastattelun kysymyksiä pitäisi muokata. Esiopetusryhmän henkilöstö tuntui saavan tutkimusteemasta hyvin otteen, minkä voidaan olettaa johtuvan useista tekijöistä. Vaikka esitutkimuksen henkilöstö onnistui tuottamaan ryhmä- tai parihaastattelussa hyvää ja antoisaa keskustelua, päätin muokata haastattelun kysymyksiä siten, että olisivat lähempänä varhaiskasvatuksen arkea. Oletettavaa oli, että jatkossa kaikki haastateltavat eivät olisi yhtä runsaita informanteja kuin esitutkimusryhmän henkilöstö.

Esitutkimuksessa haastattelin myös päiväkodin johtajaa. Haastattelun runko oli pääpiirteissään samanlainen, kuin esiopetusryhmän haastattelun, paitsi että näkö-



KUVIO 4. Aineiston hankinnan prosessi

kulma kysymyksissä oli päiväkodin johtajan työ. Kaiken kaikkiaan esitutkimuksesta saatiin arvokasta tietoa paitsi tutkimuskysymysten ja –teemojen tuttuudesta, ”osuvuudesta”, ja tartuntapainnoista arkikokemukseen. Kuviosta 4 selviää aineiston hankinnan prosessi, jonka avulla voidaan todentaa aineiston kokoamisen kerat.

Taulukossa 3 on kuvattu, mihin tutkimuskysymyksiin kukin tutkimusaineisto tuotti vastauksia. Haastatteluaineistoissa kysymysten avulla haettiin vastauksia kaikkiin kolmeen tutkimuskysymykseen. Tiedon ja tiedon luomisen operationalisointi käytännön työn tasolle kohdisti tarkastelun työntekijöiden ensisijaisesti lasten ja työtovereiden havainnointiin ja vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Haastateltavien itsearviointi tuotti tietoa, kuten myös koko työyhteisön työn toimivuuden arviointi ja pohdinta sekä yksin että yhdessä työtovereiden kanssa. Dokumenttiaineiston avulla etsittiin tiedon luomisen systematisoinnin tiloja sekä kooditettua tietoa, jolloin tutkimuksen kohteeksi tulee se tieto, joka on dokumentoitu. Samoin on mielekästä tarkastella niitä prosesseja, joissa dokumenttiaineisto työyhteisössä syntyy. Havainnoinnin avulla saatava tutkimusaineisto kuvasi henkilöstön keskinäistä ja lasten kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta lapsiryhmien toiminnassa. Myös toiminnallistettua, kulttuurista ja ankkuroitua tietoa voidaan saada näkyviin havainnoinnin keinoin. Havainnoinnin keinoin voitiin saada tietoa paitsi kielellisestä vuorovaikutuksesta myös kehollisista ilmaisuista ja viestinnästä. Valokuvat ovat toisaalta fyysisten tilojen ja toisaalta dokumenttiaineiston kuvaajia.

TAULUKKO 3. Tutkimuskysymyksiin vastaava aineisto tutkimusmenetelmien mukaan jaoteltuna.

Tutkimuskysymys	Tutkimusmenetelmät /aineisto
1. Millaista tietoa päiväkodin arjessa syntyy?	Ryhmähaastattelut (kysymykset 1 ja 2)
	Päiväkodin johtajan haastattelu (kysymykset 1 -4)
	Dokumenttiaineisto
	Valokuvat
2. Millaisia tiedon luomisen tiloja voidaan löytää päiväkodin työyhteisössä?	Ryhmähaastattelut (kysymykset 3 ja 4)
	Päiväkodin johtajan haastattelu (kysymykset 5-6)
	Dokumenttiaineisto
	Havainnointi
3. Millaisia edellytyksiä ja esteitä tiedon luomisen tiloille voidaan löytää?	Ryhmähaastattelut (kysymykset 5 ja 6)
	Päiväkodin johtajan haastattelu (kysymykset 6 ja 7)
	Havainnointi

Case-tutkimusstrategiassa tapauksesta pyritään saamaan tietoa mahdollisimman monipuolisesti ja syvällisesti erilaisia tutkimusmenetelmiä käyttäen (Yin 2009, 18; Simons 2009, 43). Alustavan suunnitelman mukaan tiedonhankinnan keinoina ja menetelminä olivat tiimien ja päiväkodin johtajan haastattelut sekä dokumenttiaineisto. Aineistonhankintaprosessissa nousi esiin tarve myös havainnointiin, sillä tiedon luominen ei ole helposti tavoitettavissa ainoastaan haastatteluiden ja dokumenttiaineiston avulla. Havainnointiaineistoa vahvistettiin valokuvin. Case-tutkimuksen luonteeseen kuuluu jatkuva arviointi siitä, onko koottu aineisto jo riittävä tapauksen kuvaamiseen vai tarvitaanko vielä muita tiedonlähteitä. Tapaustutkimus voidaan nähdä prosessina, jossa seurataan toisaalta tiedon saturaatiota, ja toisaalta tutkimusaineiston perusteella voidaan tutkia esiin nousevia teemoja tai näkökulmia. Seuraavassa esittelen tämän tutkimuksen tiedonhankintamenetelmät.

Tutkimusaineiston hankkimisen monimenetelmäisyyttä puolsi yleisesti tietokäsitysten monitasoisuus ja -muotoisuus. Tieto näyttäytyy erilaisena erilaisissa tilanteissa, joten tutkimusmenetelmien triangulaatio oli perusteltua. Esimerkiksi tiedon lajeista toiminnallistettu tieto on lähellä hiljaista tietoa, jonka näkyväksi saaminen tutkimuksellisesti ei ole yksinkertaista. Toiminnan havainnoinnilla voidaan tavoittaa osa toiminnallisesta tiedosta. Osia siitä voidaan saada näkyviin haastatteluiden ja dokumenttitiedon avulla. Ensin mainitussa haastateltavan on kyettävä yhdistämään oman työkokemuksensa ja osaamisensa alueet haastattelun teemoihin, ja jälkimmäisessä toiminnallistettu tieto näyttäytyy jollain tavoin suodatettuna, tiivistettynä representaationa toiminnasta. Täydellisyyteen peittävyys tutkimusmenetelmällisesti toiminnallistetun tiedon taltioinnissa tuskin päästään.

Koska tutkimuksen kohteena oli koko päiväkodin työyhteisön tieto ja tiedon luominen, voitiin nähdä tärkeänä moninäkökulmaisuus teemaan. Kaikkien kasvatustyötä tekevien näkemykset tiedosta ja tiedon luomisen tiloista olivat merkityksellisiä, sillä ne yhdessä muodostivat lähtökohdan ensinnäkin tiimien ja toiseksi koko työyhteisön yhteiselle tiedolle. Dokumenttiaineisto oli yksi osoitus tästä yhteisestä tiedosta.

Tiedon luomisen tila-käsite puolestaan voi viitata useaan asiaan. Ne voivat olla fyysisiä tiloja, paikkoja ja kohtia, joiden tallentamisessa valokuvat olivat hyvin kuvaavia. Tiedon luomisen tila voi olla vuorovaikutustilanne päiväkotityön arjessa, mutta tässä tutkimuksessa ei syvennytty vuorovaikutustilanteiden analysointiin esimerkiksi diskurssianalyysin keinoin. Vuorovaikutus nähtiin tässä pelkistetysti kohtaamisena, jossa tietoa luotiin. Taulukkoon 4 on koottu tutkimuksen informantit, menetelmät, aineisto ja sen analysointi.

TAULUKKO 4. Tutkimusmenetelmät ja -aineistot

Informantti	Menetelmä	Aineiston luonne	Analyysointi
Henkilöstö	Kolmen tiimin ryhmähaastattelut (3–4 hengen ryhmissä) Mukana ovat eri ammattiryhmät, jotka työskentelevät lapsiryhmässä tai tiimissä	Muistiinpanot ja nauhoitus Litterointi	Teorialähtöinen luokittelu, aineistosta nousevat teemat
	Havainnointia henkilöstön työskentelystä lapsiryhmässä ja yhdestä viikkopalaverista	Muistiinpanot ja nauhoitus Litterointi	Teorialähtöinen luokittelu, aineistosta nousevat teemat
Päiväkodin johtaja	Teemahaastattelu	Muistiinpanot ja nauhoitus Litterointi	Teorialähtöinen luokittelu, aineistosta nousevat teemat
	Henkilöstön kehittämissuunnitelma, yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma ja muu dokumenttiaineisto	Kirjallinen tieto, dokumentit	Luokittelu ja tarkastelu teoriasta käsin, dokumenttien sanallinen kuvailu
Päiväkodin fyysiset tilat	Valokuvaus	Kuvamateriaali	Sanallinen kuvailu, tilanteiden sisällönanalyysi

4.4.1 Ryhmähaastattelut

Ryhmähaastatteluun osallistui kaikkien tapauspäiväkodin lapsiryhmien henkilöstö, jota tässä nimitetään myös tiimiksi. Case-päiväkodin jokaisessa tiimissä oli kolme työntekijää, jotka olivat toimivat lastenhoitajan ja lastentarhaopettajan tehtävissä. Alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä työskenteli kaksi lastenhoitajaa ja yksi lastentarhanopettaja. Kahdessa muussa ryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Haastatteluryhmiä voidaan yleisesti luonnehtia melko homogeenisiksi niiden yhteisen työtaustan, koulutus- ja kokemustautan kannalta (Robson 202, 286). Ryhmähaastatteluja toteutettiin kolme (3) kappaletta, joihin käytetty aika ja litteroidun aineiston määrä esitetään taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Haastatteluaineiston kestot ja litterointiaineiston määrä

Ryhmä	Haastattelu-aika	Litterointiaineiston määrä
Ryhmä 1	1.06,02	21 sivua
Ryhmä 2	1.04,14	18 sivua
Ryhmä 3	49,58	17 sivua

Ryhmähaastattelut olivat teemahaastatteluja, ja ne olivat puolistrukturoituja. Robson (2009, 278) kuvaa puolistrukturoidun haastattelun haastattelijaa niin, että hänellä on teemoista ”ostoslista” ja hän haluaa saada vastauksia tai mielipiteitä niihin, mutta teemojen järjestys voi vaihdella, sanamuodot voivat hieman vaihdella ja eri teemoille annettu aika ja huomio voivat vaihdella. Päiväkodin henkilöstölle toimitettiin ryhmähaastattelun teemarungot ennen haastattelua, jolloin haastattelut pääsivät pohtimaan ja keskustelemaan haastattelun teemoista. Ryhmähaastattelut olivat enemmänkin keskusteluja, joissa haastattelija toimi moderaattorina huolehtien keskustelun käynnistämisestä, ylläpitämisestä, kaikkienteemojen käsitelyyn varmistamisesta ja ryhmäläisten tasapuolisen osallistumisen turvaamisesta (Valtonen 2005, 230–234). Ryhmähaastattelun teemat (liite 1) olivat:

- Millaista tietoa lapsiryhmän aikuiset saavat kohdatessaan lapsia?
- Millaista tietoa lapsiryhmän aikuiset saavat kohdatessaan lasten vanhempia?
- Millaisissa tilanteissa päiväkotihenkilöstö voi jakaa lasten ja vanhempien kohtaamisessa syntyneen tiedon, kokemukset, ajatukset ja tunteet?
- Miten yhteisesti jaettu tieto vaikuttaa henkilöstön tai tiimin toimintaan kyseisenä päivänä ja myös jatkossa?
- Voiko olla sellaisia tilanteita, että tietoa ei voi tai halua jakaa?
- Millaiset mahdollisuudet tiimillä on kehittää työtään ja oppia uutta yhdessä luodun tiedon pohjalta?

Ryhmähaastatteluiden kahdella ensimmäisellä kysymyksellä selvitettiin sitä, millaista tietoa päiväkotityössä saadaan sekä lasten että heidän vanhempien kanssa päivittäin kohdattaessa. Jatkokysymyksinä näissä haastatteluissa otettiin myös puheeksi se, millaista tietoa saadaan itsestä, työtovereista ja koko työyhteisöstä. Ryhmähaastattelun kolmannen kysymyksen avulla pyrittiin saamaan tietoa niistä tilanteista ja paikoista, jolloin henkilökunta jakaa näkemänsä, kokemansa ja kuulemansa tiedon työyhteisössä muiden kanssa. Neljännen kysymyksen avulla haluttiin saada vastausta siihen, miten päiväkotiryhmässä saatu ja koettu tieto vaikuttaa käytännön työtoimintaan joko välittömästi tai viiveellä. Viides kysymys etsi vastauksia siihen, millaisia esteitä päiväkotityössä nähdään tiedon jakamiselle ja tiedon luomisen tiloille. Kuudennen kysymyksen vastauksilla pyrittiin saamaan tietoa siitä, miten työssä saatu tieto luo suuntaviivoja työyhteisön yhteiselle kehittämiselle ja työssä oppimiselle.

Etukäteiskeskustelusta ei annettu kehottavia eikä kieltäviä ohjeita, mutta ajatellen rajattua aikataulua voitiin olettaa etukäteispohdinnan nopeuttavan ryhmähaastattelun teemoihin pääsemistä. Päiväkotiin lähetetty teemarunko oli alustava, ja se muuntui ja täsmentyi varsinaiseen ryhmähaastattelutilanteeseen käytännön päiväkotityötä lähemmäksi. Ryhmähaastattelujen aikataulun järjesti päiväkodin johta-

ja. Kaikkien tiimien haastattelun ajankohta asetui keskelle päivää, jolloin oli hoitolasten päivälepoaika. Näin voitiin järjestää koko tiimin pääseminen ryhmähaastatteluun, kun lasten päivälepoa oli valvomassa muu henkilöstö. Ryhmähaastattelut kestivät ajallisesti noin tunnin verran, mikä voidaan nähdä melko lyhyenä aikana. Tiimit saivat tässä ajassa kuitenkin teemasta paljon puhuttavaa ja keskusteltavaa, sillä he olivat selvästikin pohtineet etukäteen teemarungon kysymyksiä. Toinen merkki etukäteispohdinnasta oli se, että useat haastateltavat olivat kirjoittaneet merkintöjä teemarunkoon. Ryhmähaastattelun aikana tein muistiinpanoja. Lisäksi haastattelu tallennettiin sanelimelle.

4.4.2 Päiväkodin johtajan haastattelu

Päiväkodin johtajan haastattelun käytännön järjestelyt sujuivat samalla tavalla kuin ryhmähaastatteluiden. Haastattelun teemarunko lähetettiin etukäteen orientaation helpottamiseksi. Päiväkodin johtajan haastattelun teemat olivat seuraavat:

- Millaista tietoa päiväkodin johtajalle kertyy hänen kohdatessaan lapsiryhmiin lapsia, heidän vanhempiaan, oman tiimin jäseniä, muuta henkilökuntaa ja päiväkodin ulkopuolisia tahoja?
- Millaisissa tilanteissa päiväkodin johtaja saa eniten tietoa?
- Millainen tieto on työyhteisön johtamisen kannalta keskeisintä tietoa?
- Millaisissa tilanteissa henkilöstön tietoa jaetaan koko työyhteisön tiedoksi?
- Millaisia mahdollisuuksia on henkilöstölle ja johtajalle kertyneen tiedon hyödyntämisessä päiväkodin toiminnan ja henkilöstön kehittämisessä?
- Millaisia esteitä on tiedon luomiselle ja jakamiselle? Millaisissa tilanteissa havainnoinnin kautta saatu tieto ei välity muille?

Vaikka haastattelun teemat olivat lähes samat kuin ryhmähaastattelussa, näkökulma teemaan pyrittiin saamaan työyksikön johtamisen ja kehittämisen kautta. Ryhmähaastattelun eduksi kuvataan muun muassa tehokkuutta (Robson 2009) joka toteutui myös päiväkodin johtajan yksilöhaastattelussa. Teemaan pääsy tapahtui niin ikään ilman viivettä, sillä päiväkodin johtaja oli osallistunut jo oman tiiminsä ryhmähaastatteluun lastentarhanopettajana, joten teema oli tuttu, vaikka toki siihen täytyi löytää uusi näkökulma. Ryhmähaastattelussa tapahtuva ryhmän paine ”kertoa totta” näytti toteutuvan päiväkodin johtajan haastattelussa. Koska tutkijalla oli entisenä kollegana tietoa työyhteisöstä ja organisaatiosta jo ennestään, voitiin olettaa sen vaikuttavan haastateltavan vastauksiin. Koin entisen kollegiaalisuuden toimivan jollain tavoin voimaannuttavana ja innostavana tekijänä haastattelutilanteessa. Haastattelun kuluessa tein muistiinpanoja teemarunkoon. Päiväko-

din johtajan haastattelu tallennettiin sanelimelle. Päiväkodin johtajan haastattelun kesto oli 1.06,30 ja haastattelusta syntyi litteroitua tekstiä 17 sivua.

4.4.3 Dokumenttiaineisto

Tutkimuksen dokumenttiaineistoksi valitsi tutkija kirjalliseen muotoon saatettuja ja muokattuja dokumentteja, joiden laatimisen perustana on henkilöstöltä esiin noussut tieto, havainnot ja muut asiat, jotka on otettu työyhteisön yhteiseen käsittelyyn esimerkiksi työn kehittämiseksi tai yhteisen toimintamallin luomiseksi. Päiväkotityössä dokumentoinnin perinne on ollut toisen tyyppistä kuin esimerkiksi terveydenhuollon tai sosiaalityön dokumentointi. Tämän näkyi tutkimusaineistoksi valittujen dokumenttien ulkomuodossa: ne eivät näytä määrämuotoisilta asiakirjoilta, vaan enemmänkin ne ovat vapaamuotoisia työpapereita, joiden tehtävänä näyttää olleen asioiden näkyviin saaminen, keskustelun herättäminen, yhteisen käsityksen muodostaminen ja näiden muistiin kirjaaminen. Useimmat dokumentit oli luotu yhteisöllisesti. Niiden laatiminen on tapahtunut usean työntekijän voimin ja niitä on käsitelty yhteisissä kokouksissa. Dokumenttiaineisto kopiointiin päiväkodin kirjallisesta aineistosta tutkimuskäyttöön.

Dokumenttiaineisto (12 kappaletta) muodostui seuraavasti:

- päiväkodin esite
- työyhteisön arvot
- koko kaupungin päivähoidon yhteisten arvojen sekä päiväkodin toiminnan lähtökohtana olevien arvojen pohdintaa työyhteisössä
- perehdyttämissuunnitelma
- työn arviointi ja kehittäminen –kuvausteksti ja mind map
- kuvaus yhteistyöstä erityistyöntekijöiden kanssa
- toimintamalli hankalasta tilanteesta vuorovaikutustilanteesta
- toimintamalli lasten hakutilanteista
- toimintamalli uloslähtötilanteesta
- kuvaus yhteistyöstä vanhempien kanssa (mind map)
- toimintamalli lasten vastaanottamisesta aamulla
- toimintamalli hoitosuhteen aloituksesta

Päiväkodin esitteessä kuvattiin toimintaa ohjaavat arvot, toiminta-ajatus, käytännön ohjeita vanhemmille päiväkotiin tutustumisesta, yhteistyöstä, tiedonkuluksista, ruokailusta ja esiopetuksesta. Lisäksi esitteessä olivat tiedot henkilökunnasta tiimeittäin ja päiväkodin yhteystiedot. Päiväkodin toimintaa ohjaavia arvoja olivat oikeudenmukaisuus, välittäminen ja rakkaus, toisten kuunteleminen, huomiointi ja kunnioittaminen, hyvät tavat, ryhmässä toimiminen, rajat, suvaitsevaisuus, johdonmukaisuus, avoimuus, kasvatuskumppanuus, yksilöllisyys, itsetunnon tukeminen ja kehittäminen, rehellisyys sekä turvallisuus. Osa arvoista oli kuvattu enemmän lapsiryhmätyöskentelyn näkökulmasta ja osa taas ohjasi työyhteisön toimintaa.

4.4.4 Havainnointi

Havainnoinnissa on kyse siitä, että tutkija tarkkailee tutkimuksen kohdetta tehden havainnoinnin aikana muistiinpanoja tai kenttäraporttia. Havainnoinnin pohjana voi olla strukturoitu kaavake, jolla havainnointiin muodostuu jo ennalta määritetty rakenne, tai sitten havainnoija voi toimia ilman ennalta määriteltyä runkoa. Havainnoijan positio tutkimuksen kohteeseen voi vaihdella havainnointina ilman osallistumista täydelliseen osallistumiseen, kuten esimerkiksi toimintatutkimuksessa tapahtuu. (Robson 2002, 314–319; Cohen ym. 2000, 305–307; Metsämuuronen 2006, 116–117.) Tässä tutkimuksessa osallistumisen astetta määrittyi siten, että havainnoija oli jossain määrin osallistujana, sillä havainnointi tapahtui niin, että olin fyysisesti läsnä lapsiryhmän tilanteissa, liikuin ryhmätilanteiden mukaan, keskustelin työntekijöiden ja myös lasten kanssa. Minut myös esiteltiin lapsille, joten täysin osallistumattomasta havainnoinnista ei voida puhua, vaikka pyrin pysyttelemään taka-alalla. Havainnoinnin tukena minulla oli havainnointilomake (liite 3), johon merkitsin havainnon ajankohdan, tilanteen tai tapahtuman kuvuksen: kuka puhuu ja kenelle. Havainnointikohteina olivat case-päiväkodin toiminta jokaisessa lapsiryhmässä yhden aamupäivän ajan sekä yksi päiväkodin viikkopalaveri. Havainnoinnin keinoin pyrittiin saamaan tietoa henkilöstön ja lasten sekä henkilöstön keskinäisestä vuorovaikutuksesta, jolloin tiedon luomisen tiloja tarkasteltaessa fokus on pääosin tiedon ulkoistamisessa. Vuorovaikutuksen havainnoinnissa saatiin tietoa myös tiedon luomisen edellytyksistä tai esteistä, kuten esimerkiksi siitä, miten turvallisesti henkilöstö itsensä työyhteisössä näytti kokevan, tai siitä, miten henkilöstö vaikutti sitoutuvan työhönsä.

Havainnointiaineiston hankkimiseksi vierailin jokaisessa case-päiväkodin lapsiryhmässä yhden aamupäivän ajan. Tulin ryhmiin aamulla noin kahdeksalta, jolloin aloitettiin aamupalan syöminen. Osa lapsista oli jo tullut päiväkotiin, ja osa lapsista tuli aamupalan aikana. Henkilöstöstä aamuvuorolainen oli tuolloin töissä ja loput lapsiryhmän aikuisista aloittivat työvuoronsa havainnoinnin aikana. Näin toivoin pääseväni todistamaan sellaisia tiedon luomisen tiloja, joista ryhmähaastattelussa olin kuullut. Havainnoinnin aikana istuin aamupalaa nautittaessa sellaisessa paikassa, josta voin nähdä mahdollisimman kattavasti sekä osastotilat et-

tä eteisen. Tein muistiinpanoja strukturoituun lomakkeeseen, jonka tehtävän oli helpottaa havainnointiajanjakson toiminnan jaksotusta. Kirjasin lomakkeeseen aika-ajoin muistiin kellonajan, ja tapahtumaepisodeja, jotka nousivat esiin aamu-päiväntoiminnassa. Lomakkeeseen kirjasin ylös myös henkilöstö puheenvuorot ja sen, kenelle puhe oli kohdistettu. Dialogin tallentamisen helpottamiseksi käytin sanelinta.

Aamupalatarjoilun jälkeen ryhmä siirtyi päivän toimintaan, ja siirryin kulloinkin siihen tilaan, jossa tuntui tapahtuvan jotain mielenkiintoista. Lisäksi otin valokuvia, jotka osin ovat dokumenttiaineistoa. Ne kuvasivat päiväkodin tiloja, lapsia ja henkilöstöä toiminnassa sekä ilmoitustaulujen antia tiedon luomisen näkökulmas-ta.

Näiden lisäksi havainnoin yhden päiväkodin viikkopalaverin, jossa kokoontui lähes koko päiväkodin henkilökunta pohtimaan yhteisiä asioita. Tässä havainnoinnissa tein muistiinpanoja strukturoituun lomakkeeseen sekä tallensin kokouksen puheen ja keskustelut sanelimelle. Kaikista havainnoinneista kertyi yhteensä havainnointiaikaa viisi tuntia ja 25 minuuttia. Lapsiryhmien havainnointiaika oli keskimäärin puolitoista tuntia ja viikkopalaverin havainnointiaika vajaan tunnin.

Ontologisen konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan keskeinen osa tiedosta on yksilöiden välisen vuorovaikutuksen tuottamia sosiaalisia konstruktioita. Kokouksessa voidaan siis ihannetapauksessa saada näkyviin paljon uutta tietoa. Kokousinstituutio on perinteisesti toiminut johtamisen välineenä, mutta kokouksia voidaan oppia käyttämään myös hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen foorumeina. Kokemusperäisen tiedon esiin saaminen edellyttää aitoa dialogia, jolle ominaista on kuuntelu, muiden keskusteluun osallistuvien asemaan asettuminen ja omien taustaolettamusten kyseenalaistaminen. (Kangasharju, Nikko & Sääntti 2003, 261.)

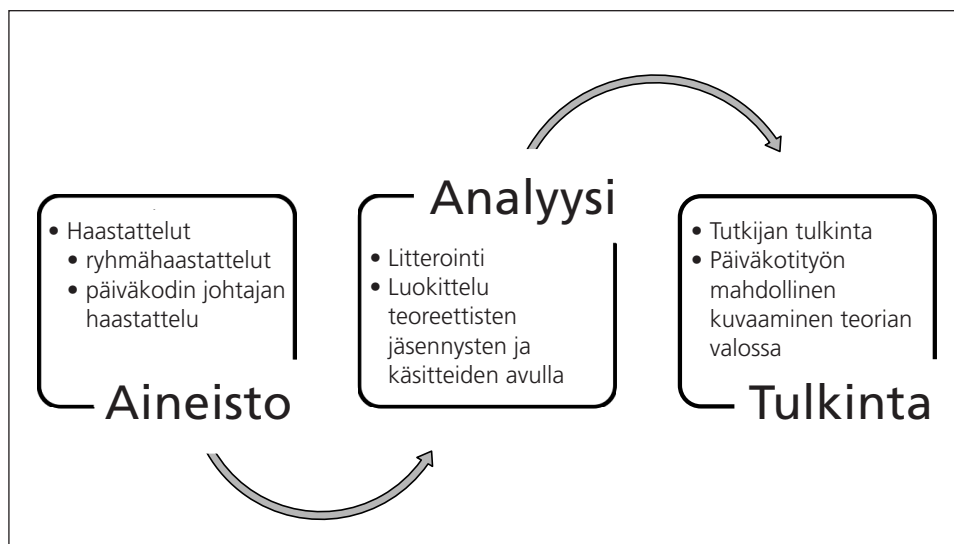
Kokouksen johtamisen kannalta dialogisuus vaatii erilaisia taitoja kuin vahvaa johtajuutta korostava johtamistyyli. Puheenjohtaja voi toiminnallaan edistää tai estää osallistujien tietämyksen esiintuomista. Myös päiväkodin tiedon luomisessa kokouksilla voidaan olettaa olevan tärkeä merkitys. Tiedottaminen on toki tärkeä kokouksen funktio, mutta henkilöstön saattaminen mahdollisesti oppimiseen johtavan dialogin ääreen on oiva mahdollisuus luoda tietoa ja edistää henkilöstön osaamista. Tutkimusaineiston kokouksella oli kaksi funktiota: hallinnollisista asioista tiedottaminen ja kevätjuhlien suunnittelu. Alun tiedottamisen aikana puhujana oli pääosin päiväkodin johtaja, mutta juhlien suunnitteluosuudessa johtaja asettui hieman taka-alalle antaen tilaa henkilöille, joilla oli ollut päävastuu kevätjuhlan käytännön suunnittelusta. Suunnitteluosuudessa puheenvuoroja käytettiin vilkkaammin ja dialogisuus näytti toimivan.

4.5 Aineiston analyysin toteutus

Case-tutkimuksen aineistoa kerätään monesta eri lähteestä ja tutkimuksen lähtökohta voi olla sekä määrällinen että laadullinen. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston analyysin lähtökohta perustaltaan on laadullinen. Jatkossa kuvaan tarkemmin aineiston analyysin vaiheita.

Laadullisen aineiston analyysin lähtökohta voi olla aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen (Eskola 2001, 162). Tässä tutkimuksessa analyysin lähtökohta on vahvasti teorialähtöinen, jolloin aineiston analyysissä luokittelun ja kategorisoinnin perusteita kehitetään tiedon luokittelun ja tiedon luomisen teorioista käsin. Tutkimusaineiston tarkastelu myös aineiston ehdoilla on perusteltua ja välttämätöntä. Aineistosta nousevat teemat toimivat ajattelun johdattelijoina, kun arvioitiin tutkimushavaintojen suhdetta lähtökohtana oleviin teorioihin. Teorialähtöisyyttä tässä tutkimuksessa voi kuvata niin, että tutkija samanaikaisesti tarkastelee aineistoaan teorian valossa, jolloin teorian teemat toimivat herkistävinä käsitteinä. Aineistosta nouseva teemat ovat rikastamassa kokonaiskuvaa päiväkodin toiminnasta tiedolle perustuvassa työssä ja tiedon luomisen tilana. Tutkimusaineiston analyysiprosessissa teoria ja käytäntö muodostavat epälineaarisen jatkumon, jossa toisaalta teorian avulla tarkastellaan empiriaa, mutta toisaalta empiria nostaa esiin uusia, ja toistensa kanssa kilpailevia teorianmahdollisuuksia selittämään ilmiöitä. Kuviossa 5 on esitelty haastatteluaineiston aineiston analyysiprosessi.

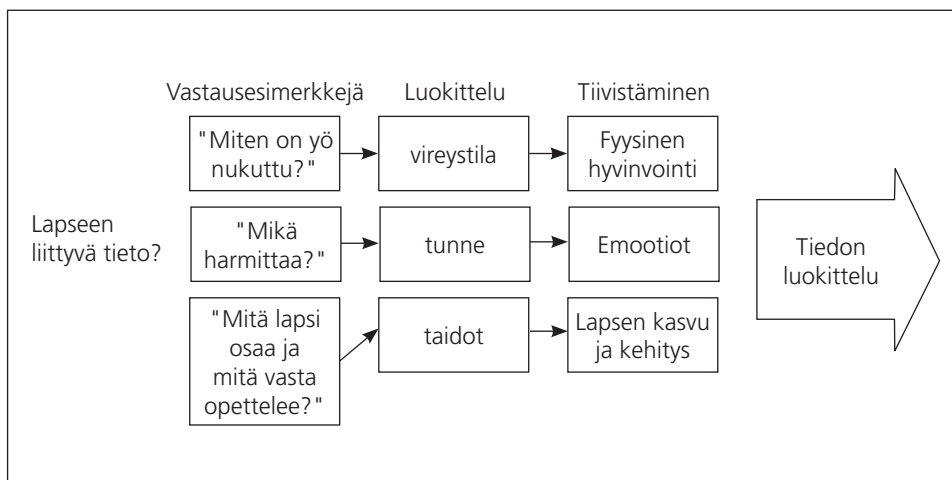
Ryhmähaastatteluaineiston purku alkoi haastattelunauhoituksen litteroinnilla. Litteroinnin tarkkuuden tasona pitäydyin keskustelun ja puheen sisällön tasolla. Kovin tarkkaan en kirjannut äänen sävyjä enkä muita puheen nyansseja, kuten



KUVIO 5. Haastatteluaineiston analyysi

vaikkapa taukojen pituutta. Ryhmähaastattelussa eri osallistujien puheenvuorojen määrä ei ollut analysoinnin kohteena. Puheen ja dialogin kulku jää myös pintapuoliselle tarkastelulle. Keskeistä ryhmähaastattelujen analysoinnissani oli haastattelukysymyksiin tulleet vastaukset. Esimerkkinä ryhmähaastattelujen analysoinnista esitän haastattelukysymyksen ”millaista lapsen liittyvää tietoa päiväkodin arjessa syntyy?” analysointiprosessin. Vastauksina tuli esim. vireystila, terveys, taidot, osaaminen, harmi, kiukku ja ihmetys. Nämä vastaukset voitiin luokitella ryhmiin, joilla vastausta voitiin tiivistää. Tällöin vastaukset voitiin tiivistää kolmeen luokkaan: lapsen liittyvä tieto voi olla fyysiseen hyvinvointiin liittyvää tietoa, emootioihin liittyvää tietoa tai lapsen kasvuun tai kehitykseen liittyvää tietoa. Lisäksi kysyttiin sitä, miten tämä tieto saadaan. Vastaukset tässä jakautuivat kahteen pääluokkaan: havainnoinnin kautta ja suorana sanallisena tietona. Tämän jälkeen analyysi eteni siten, että tulkitsin vastauksia Blacklerin (1995) tiedonluokittelun teorian avulla. Pohdin sitä, miten tutkimusaineistoa voidaan tarkastella tai luokitella Blacklerin viiden tiedon luokan kautta. Yksi tulkintavaihtoehto on se, että lapsen liittyvä tieto on käsitteellistä tietoa, sillä ensinnäkin voidaan nähdä tietty käsitteiden varanto, jota käytetään, kun puhutaan lapsiin liittyvistä ilmiöistä, teemoista ja asioista. Toisaalta tarvitaan joskus havaitun ilmiön käsitteellistämistä: havaitaan jotain, mutta ei tiedetä vielä, mistä on kysymys.

Kuviossa 6 on kuvattu haastatteluaineiston analyysiä lapsen liittyvän tiedon kysymyksessä. Vastauksien luokittelun ja tiivistämisen jälkeen niitä tulkittiin Blacklerin (1995) tiedon luokittelun teoriasta käsin. Analyysiprosessi kulki lähes samana myös vanhempiin, työtovereihin, itseen ja työyhteisöön liittyvän tiedon kysymyksissä.

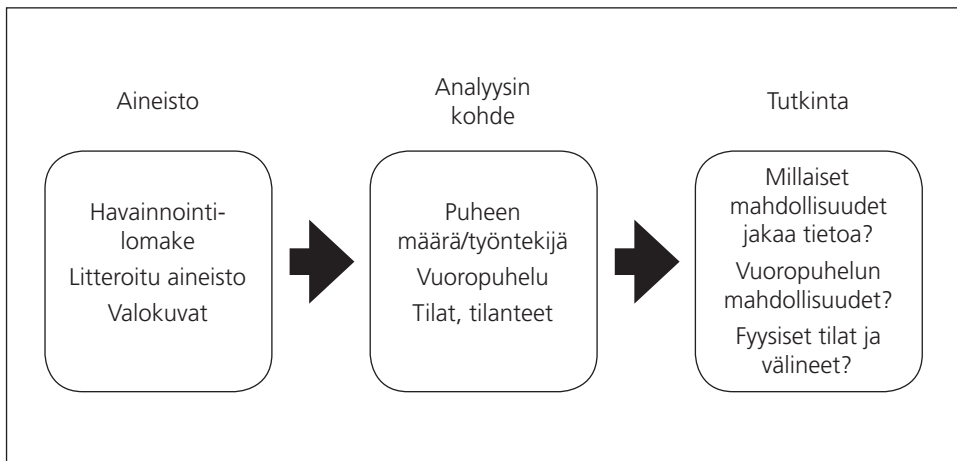


KUVIO 6. Haastatteluaineiston analyysin esimerkki

Ryhmähaastatteluissa ja päiväkodin johtajan haastatteluissa ensimmäisenä, aiheeseen johdattelevana kysymyksenä oli se, millaista tietoa syntyy asiakastilanteissa ja johtajan tehtävässä. Näiden vastausten luokittelussa käytin Blacklerin (1995) luokittelua, jossa tieto jaotellaan viiteen kategoriaan. Tiedon luomisen tilojen teoriaa käytin haastatteluaineistoja tutkiessani herkehtävänä käsitteenä. Tarkastelin aineistoa päiväkodin tiedon luomisen tilojen näkökulmasta. Lisäksi tarkastelin aineistoa etsien sieltä teemoja ja asioita, jotka voisivat toimia päiväkotityön kuvaajana tiedon luomisen kannalta.

Päiväkodin johtajan haastatteluaineisto purettiin myös litteroiden. Vastaukset kysymykseen, millaista tietoa päiväkodin johtajan työssä kertyy, ryhmiteltiin ja luokiteltiin Blacklerin (1995) teorian pohjalta. Koska päiväkodin johtaja on työssään vastuussa työyksikkönsä kehittämisestä ja toiminnan laadun varmistamisesta, hänen haastattelussaan tiedon luomisen fokus oli siinä, miten hän omassa tehtävässään saa tietoa sekä työyhteisön jäseniltä että lapsilta ja heidän perheiltään. Tämän tiedon käyttäminen työyhteisön kehittämiseen on päiväkodin johtajan tärkeä tehtävä. Näin ollen päiväkodin johtajan haastatteluaineiston analyysin fokus oli näiden vastausten kokoaminen ja jäsentäminen tiedon lajien ja tiedon luomisen näkökulmasta. Haastatteluissa informantit käyttivät käsitteitä viesti, viestittäminen, tiedon välittäminen ja tiedottaminen. Tutkijan tulkinnan kautta nämä käsitteet asettuivat tieto-käsitteen alle, eli kaikissa näissä oli kyse joko auditiivisesti tai visuaalisesti havaitusta tiedosta, josta puhuttiin tietyillä, relevanteilla käsitteillä ja joka jaettiin työtovereiden kanssa. Kyse on tällöin yksilön tiedon muuttumisesta yhteisön tiedoksi.

Havainnointiaineiston muodostivat strukturoidulle lomakkeelle havainnoinnin aikana tehdyt muistiinpanot. Tämän lisäksi nauhoitin sanelimelle havainnoinnin aikana kaikkea puhetta ja dialogeja, joita sinä aikana kuului. Sanelimelle tallentui henkilöstön puhetta lapsille, heidän keskinäistä puhetta sekä lasten puhetta. Litteroin nauhoituksen melkein samalla tarkkuudella kuin haastatteluaineiston. Keskeisellä sijalla oli henkilöstön keskinäisen puheen ja dialogin kirjaaminen. Lasten puheen analysointi ei tässä tutkimuksessa ollut keskeisellä sijalla, joten jätin lasten puheen litteroimatta siltä osin, kun siinä ei tullut keskeisesti uutta tietoa, joka olisi vaikuttanut henkilöstön työskentelyyn ja toimintaan merkittävästi. Havainnointiaineiston analysoinnin aluksi tuli selväksi se, kuka oli havainnoinnin aikana eniten äänessä, kenelle puhuttiin ja mitkä olivat puheen sisällöt. Päiväkotiryhmissä näytti toteutuvan päivän toiminnan ohjausvastuun jakautuminen niin, että aamuvuorolainen piti yllä vahvaa toiminnan ohjausta puheella sekä suhteessa lapsiin että työtovereihin. Havainnointiaineistosta nousi esille puhevaltaisuus ryhmässä, jota voitiin toisaalta tarkastella työntekijän työvuoron kautta (aamuvuorolainen vastuussa toiminnasta, joten hänellä on vahvin puhevalta) tai koulutuksen vai vakanssin kautta (laitosapulaisen puhevalta vs. lastentarhanopettajan puhevalta). Viikkopalaverin havainnointiaineistosta voidaan nostaa esiin myös valta-asetelmia, joita voidaan tarkastella vaikkapa palveluvuosien kautta: mitä vähemmän aikaa työntekijä on työskennellyt työyhteisössä, sitä vähemmän hänen äänensä tuntui kuuluvan. Kuviossa 7 on esillä havainnointiaineiston analyysiprosessi.



KUVIO 7. Havainnointiaineiston analyysin kuvaus

Dokumenttiaineiston analyysin lähtökohtana oli aineiston kuvailu: millaista on ulkoasultaan ja sisällöltään päiväkodissa tuotettu, tutkimuksen teemaan kiinteästi liittyvä dokumenttiaineisto on. Analysointi eteni siten, että etsin haastatteluaineistosta vastauksia kysymyksiin, millaisissa tilanteissa dokumentit on tehty ja millainen prosessi niiden syntyminen on ollut. Analysoinnissa pohdin dokumenttien merkityksiä työyhteisössä. Pyrin tarkastelemaan dokumentteja myös tiedon systematisoinnin näkökulmasta. Yhtenä teoreettisena lähtökohtana oli Blacklerin (1995) tiedon luokittelu, jonka pohjalta jaottelin dokumenttiaineistoa.

Valokuvasin joitakin päiväkodin tiloja. Valokuvien pohjalta voidaan päiväkodin fyysisistä tiloista tehdä vahvempi kuvaus kuin pelkästään tutkijan muistin varassa voitaisiin. Tarve fyysisten tilojen kovin tarkkaan kuvailuun ei mielestäni ole kuitenkaan keskeisintä, vaan on pyrittävä kuvaamaan henkilöstön toimintaa ja tilojen käyttöä tiedon luomisen ja oppimisen kannalta mahdollisimman monipuolisesti. Valokuvasin myös lasten toimintaa, joka on keskeinen tiedon lähde varhaiskasvatuksessa. Valokuvien käyttö tutkimusraportissa on kuitenkin rajattua, joten valokuvien sisältö kuvataan kootusti (liite 4). Pink (2007) esittää visuaalisen aineiston analyysin premissinä sitä, että tarkoituksena ei ole visuaalisen evidenssin kääntäminen verbaaliin muotoon, vaan lähtökohtana on visuaalisen ja muun tiedon välisten suhteiden selvittämisenä. Valokuvat eivät vain kuvita tekstiä, vaan kuvat ja sanat kontekstualisoivat toisiaan ja muodostavat joukon erilaisia representaatioita ja ovat yksi säie tai osa kokonaiskontekstia. (Pink 2007, 119–120.) Varhaiskasvatuksen arjen tason työn tutkimus voidaan nähdä myös visuaalisen tai auditiivisen tiedon liittämisenä jo olemassa olevaan tutkimustietoon tai ennako-oletuksiin. Valokuvien avulla voidaan tarkastella monipuolisesti erilaisia asioita. Ne herättävät joitakin tutkimusteemaan liittyviä kysymyksiä. Ne kertovat myös valokuvauksen ajankohdan ajankuvaa monipuolisesti. Sanotaan, että kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa. Kuvan lisäksi tutkimuksessa tarvitaan kuitenkin sen sitomista tiettyyn aikaan ja paikkaan. Valokuvissa näkyville asioille ja ilmiöille löytyy erilaisia mer-

kityksiä. Tässä tutkimuksessa valokuvilla on lähinnä illustratiivinen asema, jolloin ne kuvittavat ja vahvistavat teorioita. Niiden syvällisempää analysointia ei tehty.

4.6 Tiedonhankinnan ja analyysin vakuuttavuudesta

Laadullisen tutkimuksen arviointia tehdään tiedonhankinnan ja analyysin vakuuttavuuden näkökulmasta. Kyse on koko tutkimusprosessin luotettavuudesta lähtien tiedonhankinnan suunnittelusta aineiston hankinnan kautta analyysiin. Tarkastelun kohteena on tutkimustulosten ja tutkittavan todellisuuden toisiaan vastaavuus. Tutkijan valitsee tutkimukseensa menetelmiä tiedon saamiseksi ja tuohon valintaprosessiin vaikuttavat useat asiat. Ensisijaisen tärkeää on se, että menetelmät ovat tarkoituksenmukaisia juuri halutun tiedon kokoamiseen. Toiseksi valintaan vaikuttavat osaltaan tutkimukseen käytettävissä olevat resurssit niin, että tietyn tyyppinen tehokkuusajattelu voi tulla kyseeseen. Tehokkuuden näkökulmaa voidaan myös nähdä tässä niin, että valitaan sellaiset tutkimusmenetelmät, joihin oletetaan saavan vastaajat osallistumaan aktiivisesti. Tässä tutkimuksessa tiedonhankinnan vakuuttavuuden arviointia tehtiin jo esitutkimuksessa, jolloin voitiin arvioida haastattelukysymysten ymmärrettävyyttä ja selkeyttä. Esitutkimuksen jälkeen kysymyksiä muokattiin käytännön työtä lähemmäs.

Haastatteluaineiston kommunikatiivista vakuuttavuutta voidaan arvioida ryhmähaastattelutilanteiden valossa: millainen ilmapiiri haastatteluissa vallitsi, vastasivatko haastattelut totuudenmukaisesti eli siten kuin itse ajattelivat asiasta ja nousiko vastauksia kysymyksiin ylipäätänsä. Haastateltavat ryhmät olivat valmistautuneet haastatteluun kirjoittamalla jo valmiiksi ajatuksiaan kysymysrunkoon, jonka olin etukäteen päiväkotiin lähettänyt, mikä kuvaa haastateltavien sitoutumista ryhmähaastatteluun, sillä he olivat selvästi itse miettineet haastattelun teemoja. Ryhmähaastattelussa vastauksia tuli siis varsin hyvin ja syntyi myös keskustelua ryhmäläisten kesken. Ryhmähaastattelun ajan näytti myös siltä, että haastateltavat keskittyvät haastatteluun eivätkä kiirehtineet takaisin työn ääreen.

Aineiston hankinnassa vakuuttavuutta vahvasti tapaustutkimukselle ominainen aineiston hankinnan monipuolisuus (Yin 2009, 18). Triangulaatiota pidetään usein tulosten luotettavuuden selittäjinä tai takaajana. Triangulaation erilaisia tyyppejä ovat määritelty useita. Triangulaatio voi ensinnäkin kohdistua dataan, jolloin käytetään useampaa metodologiaa datan kokoamiseen. Monidata-menetelmässä dataa kerätään useana päivänä ja usealla kerralla. Toiseksi voidaan puhua tutkijatriangulaatiosta, jolloin tutkimuksessa on useampi kuin yksi tutkija. Kolmas triangulaation muoto on metodologinen, jolloin yhdistellään laadullisia ja määrällisiä lähestymistapoja. Neljäs tapa on teoreettinen triangulaatio, jolloin käytetään useita kilpailevia teorioita tai perspektiivejä. (Robson 2002, 174; Metsämuuronen 2006, 134.) Lisäksi triangulaatiota voidaan käyttää myös ajan suhteen niin, että tarkastellaan ilmiötä toisaalta ajan myötä muuttuvana ja toisaalta samaan aikaan kerätyn aineiston synkronisuus. Ajan triangulaation lisäksi myös tutkimuspaikan triangu-

laatiota voidaan käyttää. Tutkimuksen kohteen monitasoinen tarkastelu voidaan tulkita myös osaltaan triangulaationa, jolloin tarkastelleen ilmiötä esimerkiksi yksilön, ryhmän, organisaation ja yhteisön tasoilla. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 112.) Tässä tutkimuksessa tiedonhankinnan triangulaatio toteutuu monimetodisuuden ja monidataisuuden kautta. Tutkimuksen aineisto on koottu useaa metodia käyttäen: ryhmä- ja yksilöhaastattelut, havainnointi ja dokumenttiaineisto. Tutkimusaineisto koostuu datasta, jota on koottu siis usealla menetelmällä useana kertana.

Tiedonhankinnan vakuuttavuuteen vaikuttava tekijä on informanttien edustavuus (Cohen, Manion & Morrison 2000, 129) eli se, olivatko he sopivia henkilöitä tiedonlähteinä. Toisaalta on pyrittävä arvioimaan vastaajien tarkkuutta, soveltuvuutta ja rehtyyttä (Simons 2009, 131). Tässä tutkimuksessa haastateltiin ja havainnointiin kaikkia päiväkodin kasvatusvastuussa olevia työntekijöitä. Ainoa työntekijäryhmä, joka ei kuulunut tutkimusaineistoon, olivat avustavat työntekijät, eli laitosapulaiset ja keittiöhenkilöstö. Kyseessä on tietoinen rajaus, jonka perusteena on se, että avustavat työntekijät eivät yleensä osallistu lapsiryhmien toiminta- ja varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen. Tosin päiväkodin johtajan haastattelussa laitospulaisen rooli tiedon luomisen prosessissa nousi esiin, joten avustavan henkilöstön tieto voidaan nähdä tärkeänä. Tutkimuksen ajankohtana pari työntekijää vaihtui case-päiväkodissa: yksi työntekijä jäi vuorotteluvapaalle ja toinen äitiyslomalle. On vaikea arvioida sitä, mikä on heidän sijaistensa vaikutus tutkimusaineistoon tai siitä tehtävään analyysiin. Selkeimmin sijaisten vaikutus voitiin nähdä viikkopalaverin havainnoinnissa: uusilla työntekijöillä oli vähiten puheenvuoroja. Sijaisilta puuttuu pitkän ajan kokemusta työyhteisössä toimimisesta. Heidän havaintojensa tarkkuus tai fokus voi olla toisenlainen kuin vakituisten, pitkään työskennelleen henkilöstön, joten he näkevät työyhteisön toiminnan uusin silmin. Se ei kuitenkaan nosta epäilyä heidän soveltuvuudestaan informantteiksi, ja voidaan sanoa heidän tietonsa olevan yhtä arvokasta muin muidenkin. Vastaajien rehtyyttä ei voitu epäillä tutkimuksen missään vaiheessa.

Tapaustutkimuksessa on syytä erottaa tapaus ja tutkimuksen kohde. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat teorialähtöisesti päiväkodin tiedon luomisen ja henkilöstön oppimisen tilat, joita tutkitaan tapauksen valossa. Tutkijan esioletuksena tai hypoteesina oli, että tapauspäiväkodissa ilmenee tutkimuksen kohde jolloin tavoin eli tapauspäiväkodin työntekijät olisi sopivia informantteja. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohde oli selvillä ja kronologisesti sitä seurasi tapauksen etsiminen. (Ks. Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 11.)

Havainnointiaineiston vakuuttavuutta voidaan tarkastella myös sen kautta, kuinka hyvin tutkija tuntee tutkittavan organisaation toiminnan lähtökohdat, toimintatavat, historian ja nykyisyyden. Tutkimuksen case-päiväkoti oli minulle tuttu entuudestaan, sillä olin seurannut päiväkodin toimintaa sen perustamisvaiheesta lähtien. Lisäksi case-päiväkodin johtaja oli entinen esimieheni, joten tunsin jonkin verran hänen työskentelytyyliään ja persoonaansa. Osa päiväkodin työntekijöistä oli myös entisiä työtovereitani. Tuttuus voi olla myös heikkous, sillä objektiivisuu-

den voidaan katsoa olevan vaarassa (Robson 2002, 173.) Olin kuitenkin ollut pois päiväkotityöstä monta vuotta, joten pystyin tarkastelemaan case-päiväkotiä ulkopuolisin, neutraalein silmin.

Vakuuttavuuden näkökulmasta voidaan arvioida tutkijan läsnäoloa tiedonhankinnan tilanteissa, varsinkin havainnoinneissa. Koska kyse on joiltain osin osallistuva havainnointi, voidaan olettaa, että tutkijan läsnäolo vaikutti jollain tavoin (Robson 2002, 328.) On todennäköistä, että työntekijät käyttäytyivät hieman toisin kuin normaalitilanteessa. Observoitava voi tahallisesti tai tahattomasti muuttaa käyttäytymistään oletettuun toivottuun suuntaan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna voidaan olettaa myös tutkijan tuttuuden kuitenkin olevan tekijä, joka voi rentouttaa tilanteen lähes normaalitilanteeksi. Tutkimuspäiväkoti sijaitsee melko pienellä paikkakunnalla, joten samalla alalla toimivat ihmiset tuntevat toisiaan jollain tasolla. Toinen seikka niin sanotun normaalitilanteen puolesta puhui se, että päiväkotiryhmissä käy eri oppilaitosten opiskelijoita, joten ryhmän ulkopuolisiin ihmisiin on voitu tottua. Lapsiryhmä voi kuitenkin reagoida uuteen ihmiseen ryhmässä, vaikka en kovin aktiivisesti ryhmän toimintaan osallistunut. Lapsiryhmän reagointi puolestaan aiheuttaa muutosta henkilökunnan työskentelyyn.

Dokumenttiaineiston vakuuttavuutta tarkasteltaessa voidaan pohtia sitä, onko valittu aineisto olennainen ja relevantti. Tässä tutkimuksessa dokumenttiaineisto valikoitui siten, että tutkija yhdessä päiväkodin johtajan kanssa kävi käytettävissä olevan dokumenttiaineiston läpi, ja niistä valittiin sellaisia, joiden laatimiseen oletettavasti oli tarvittu henkilökunnan tietoa ja jotka olivat syntyneet tiedon luomisen tiloissa. Tutkijalla oli siis ennako-oletus siitä, millaisia dokumentteja päiväkodista löytyisi ja siitä, millaiseen tietoon niiden laatiminen perustui. Dokumenttiaineistoksi etsittiin lapsista, perheistä, itsestä, työtovereista ja koko työorganisaatiosta syntyvää tietoa hyödyntävän toiminnan dokumentteja. Esimerkiksi 'toimintamalli uloslähtötilanteessa' -dokumenttiin on voitu käyttää tietoa ja aikaisempaa kokemusta lasten taidoista, osaamisesta ja käyttäytymisestä, perheiden aikatauluista hoitopäivinä ja henkilöstön sijoittumisesta uloslähdön prosessin eri vaiheisiin. Toimintamalli voi pääpiirteissään olla pitkän aikaa samanlainen, mutta muutokset lapsiryhmän kokoonpanossa ja ikäjakautumassa sekä henkilöstön määrässä voivat muuttaa toimintamallia. Muutokseen tarvitaan tietoa, joka on jaettu päiväkodin henkilöstön tai tiimin kesken.

Tarkasteltaessa koko tutkimuksen vakuuttavuutta, voidaan käyttää kolmea lähestymistapaa (Kvale 1995). Ensinnäkin vakuuttavuutta voidaan tarkastella tutkijan ammattitaitona eli tutkimuksen käsityötaitona, jolloin tutkimuksen laatu voidaan todentaa jatkuvan tutkimuslöytöjen luotettavuuden, uskottavuuden ja vakuuttavuuden tarkistamisena tutkimusprosessin aikana. Tutkijan ammattitaitoa voidaan arvioida paitsi hänen metodologisen osaamisensa myös persoonallisuutensa mukaan lukien eettisen rehellisyytensä kannalta. Toiseksi vakuuttavuuden ulottuvuutena voidaan pitää kommunikatiivista vakuuttavuutta, joka todentuu dialogin, argumentaation ja diskurssin kautta. Kolmantena ulottuvuutena Kvale esittää pragmaattisen vakuuttavuuden, joka voidaan todeta kirjaimellisesti tutkimuksen to-

deksi tekemisessä. Tällöin tarkastellaan sitä, miten tutkimuksen tulokset on pyritty välittämään muille ja mitä käytännön hyötyä tuloksista on. (Kvale 1995.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen alustavat tulokset esiteltiin tapauspäiväkodin henkilöstölle. Samoin tutkimusta esiteltiin Kasvatustieteen päivillä Tampereella 2009.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ammattitaidon tai käsityötaidon vakuuttavuus on sitä, että toiset tutkijat voivat luottaa tutkimusraportin avulla esitettyyn tutkimusprosessiin ja sen tuloksiin. Luottamukseen vaikuttavat tutkijan aikaisemmat tutkimukset ja niiden mukanaan tuoma kokemus. Aloitteleva tutkija ei voi esittää referenssiä aikaisemmista tutkimuksista tai julkaisuista, joten vakuuttavuus on todennettava tutkimusraportin laadun kautta, jolloin voidaan puhua myös pragmaattisesta vakuuttavuudesta sen suhteen, miten onnistutaan välittämään lukijoille tieto tutkimusprosessista ja tuloksista. Toisena pragmaattisen vakuuttavuuden näkökulmana tarkastellaan sitä, missä määrin tutkimus käynnistää toimintaa tai panee alulle muutoksia. Tämän tutkimuksen roolina on olla väitöstutkimuksen osa tai lähtökohta, joten siltä osin se voidaan nähdä toiminnan käynnistäjänä.

Tutkimuksen sisäisen vakuuttavuuden lisäämisen keinona voidaan käyttää tutkimukseen osallisten osallistumista tulosten tarkasteluun. Tällöin voidaan tarkistaa, suhteutuuko tutkijan tulkinta vastauksista ja tuloksista osallistujien käsityksiin. (Robson 2002, 175; Simons 2009, 132.) Kävin esittelemässä päiväkodin henkilöstölle tutkimuksen alustavia tuloksia vuoden 2009 lopussa, jolloin henkilöstöllä oli mahdollisuus kommentoida, korjata tai tarkentaa haluamiaan kohtia. Keskustelua herätti tuolloin se, miten näin ”tavalliset” asiat voidaan kuvata tieteellisesti ja tieteenä.

Haastatteluaineiston analyysin vakuuttavuutta voidaan arvioida analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kannalta. Systemaattisissa analyysissa tuodaan esiin kaikki analyysiprosessin aikana tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27.) Haastatteluaineistoksi valikoituivat kaikki haastattelut, joita tapauspäiväkodissa tehtiin. Tapaustutkimuksessa aineiston analyysi tapahtuu tavallisesti kuvailun, teemoittelun ja vahvistuksen keinoin (Robson 2002, 165) ja näin pyritään muodostamaan syvälinen analyysi tapauksesta. Analyysiprosessissa rajaukset liittyivät tutkimuksen lähtökohtana olevaan teoriaan, joka vahvasti ohjasi analyysiä. Tässä tutkimuksessa liikuttiin sekä deduktiivisesti yleisestä yksityiseen että induktiivisesti yksityisestä yleiseen. Deduktiivisen lähtökohdan antoi tiedon luomisen teoria, kun taas teoriasta nousevat teemat, aiheet ja teoriat edustavat induktiivista lähtökohtaa. Vaikka tämän tutkimuksen lähtökohtana teoriat tiedosta ja tiedon luomisesta, myös tutkimusaineistosta nousevat muut teoriat olivat mahdollisia. Haastatteluaineiston analyysi eteni litteroinnin jälkeen vastausten koontiin ja luokitteluun. Analyysin seuraavassa vaiheessa tulkitsin aineistoa teorian kautta niin, että etsin vastausta tutkimuskysymyksiini.

Havainnointiaineiston analyysi eteni siten, että kirjoitin puhtaaksi muistiinpanot strukturoidusta havainnointilomakkeesta ja litteroin sanelimelle tallentuneen pu-

heen. Lomakkeen avulla tallentui osa vuorovaikutuksesta ja keskustelusta, sillä havainnoinnissa on mahdollista kiinnittää huomionsa vain rajattuun määrään tapahtumia. Sanelimelle tallentunut puhe täydensi aineistoa. Valokuvat tulivat osaksi havainnointiaineistoa, sillä niille tallentui joitakin valittuja tilanteita havainnointipäivinä. Valokuvat pitivät yllä mielikuvaa havainnointipäivän tapahtumista niin, että niihin oli helpompi palata analyysin myöhemmissä vaiheissa. Havainnointiaineiston analyysissä tärkein tarkastelukulma oli tapauspäiväkodin henkilöstön puhe ja vuorovaikutus, joita tulkitsin tiedon luomisen kautta. Toisena havainnoinnin kohteena olivat lapsiryhmän dokumentit, joita olivat esimerkiksi viestivihko ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmat. Dokumenttiaineiston analyysi eteni kuvailun kautta tulkintaan, jolloin pyrittiin etsimään niiden positiota tiedon luomisen prosessissa. Toisena teoreettisena lähtökohtana haastattelu-, havainnointi- ja dokumentointiaineiston analyysissä oli tiedon luokittelun teoria (Blackler 1995), jonka avulla kuvattiin ja luokiteltiin päiväkodissa syntyvää tietoa.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan tutkimuksen laadukkuutta arvioida myös luotettavuuden kannalta, jolloin luotettavuuden määreinä voidaan pitää uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistettavuutta (Robson 2002, 170). Uskottavuus viittaa siihen, miten tutkija on tavoittanut tutkittavien todellisuuden. Tämän tutkimuksen uskottavuutta vahvistavana tekijänä voidaan pitää sitä, että tutkija tuntee päiväkotikontekstin hyvin ennestään, ja sitä että varhaiskasvatuksen kieli ja käsitteet olivat tuttuja. Tapauspäiväkodin tuttuus voidaan nähdä myös josain määrin uskottavuutta heikentävänä tekijä, sillä on aina olemassa vaara, että tutkija ikään kuin olettaa etukäteen liian vahvasti asioita etukäteistiedon perusteella eikä olekaan täysin avoin ja puolueeton aineistoa kootessaan ja analysoidessaan. Tässä tutkimuksessa tutkijana olin tapauspäiväkodin henkilöstölle entuudestaan tuttu kollegana, mutta en ollut koskaan työskennellyt tapauspäiväkodissa. Samoin olin jo useita vuosia aikaisemmin siirtynyt pois päiväkotityöskentelystä ja olin näin irtautunut käytännön varhaiskasvatustyöstä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä varmuutta arvioidaan sen perusteella, miten lukijan on mahdollista päätyä esitettyihin tuloksiin ja johtopäätöksiin esitetyn aineiston perusteella. Laadulliseen ja siten myös tapaustutkimukseen kuuluu osaltaan tutkimusprosessin tarkka kirjaaminen ja tehtyjen tutkimuksellisten valintojen esille nostaminen hyvin perustellen. Olen pyrkinyt tuomaan esiin tutkimusprosessin mahdollisimman tarkkaan, jolloin lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua. Myös tutkimuksen vahvistettavuuden palautuu viimekädessä tutkimusmenettelyjen huolelliseen raportointiin, jonka kautta lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen varmuuden ja vahvistettavuuden osalta on huomattava, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tieto rakentuu ajallisesti ja paikallisesti konstruoituvan, subjektiivisen ja muuntuvan todellisuuden varaan. Tällöin tietomme on oman konstruktion tulosta, jolloin tutkijan on mahdotonta sulkea pois omia subjektiivisiä käsityksiään kokonaan tutkimusprosessin ulkopuolelle. (Robson 2002, 24). Kattavaan varmuuteen ja vahvistettavuuteen ei siis tässä tutkimuksessa voida päästä. Tässä tutkimuksessa tutkijan oma varhaiskasvatustyön asiantuntijuus ja pitkä työkokemus vaikutta-

vat vääjäämättä tutkimukseen usealla tavalla. Tutkimusasetelman suunnittelussa oli olemassa jo jonkinlainen ajatus siitä, millaisiin tutkimusmenetelmiin tutkittavien oli helpointa osallistua (ryhmähaastattelut, havainnoinnit). Tämän lisäksi tutkijan oman kokemuksen perusteella varhaiskasvatustyön monimuotoisuus, monitasoisuus, hetkessä lasten tarpeisiin vastaaminen sekä erityisesti keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuvuus olivat tutkimuksen lähtökohtia.

5 PÄIVÄKODIN ARJEN TIEDON LÄHTEET JA LAJIT

Työyhteisöissä ja työtoiminnassa luodaan jatkuvasti tietoa, jota voisi luonnehtia arjen tai käytännön tiedoksi. Päiväkotityön arjessa näin tapahtuu myös. Joistain työtehtävistä tai ammasteista käytetään termiä tietointensiivinen työ, jolloin usein viitataan dokumentoituun tai tilastoituun tietoon, joka on usein sähköisessä muodossa. Tieto on tietointensiivisen työssä keskeisessä roolissa esimerkiksi palveluiden tuottamisessa. Tietointensiivisen työ vaatii työntekijältä luovaa ongelmanratkaisua ja abstraktia ajattelua. (Järvenpää & Immonen 2003, 2–3, 23.) Päiväkotityötä ei perinteisesti pidetä tietointensiivisenä työnä, mutta tietoa voidaan pitää myös päiväkotityössä lähtökohtana. Voidaan todeta myös, että päiväkotityö vaatii luovaa ongelmanratkaisua, joka perustuu erilaiseen käsillä olevaan tietoon. Tiedon lähteenä toimivat useat tahot, ja tässä tutkimuksessa tarkastellaan organisaation sisältä käsin sitä, millaista tietoa päiväkodin arjessa syntyy ja tuotetaan. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen päiväkodin arjessa löytyvästä ja tuotettavasta tiedosta saadut tulokset pohjautuvat ryhmähaastatteluihin, päiväkodin johtajan haastatteluun ja havainnoiteihin.

5.1 Päiväkotityön tiedon lähteet

Tiedon lähteitä kysyttiin ryhmähaastattelussa esimerkin kautta. Virittäjänä toimi kysymys siitä, millaista tietoa saadaan esimerkinomaisesti oman ryhmän lapsesta, joka tulee aamulla päiväkotiin hieman huonolla mielellä. Ryhmähaastattelun kulessa tiedon lähteinä mainittiin lapsesta saatavan tiedon lisäksi tieto, jota saadaan hoitolaisten vanhempien kohtaamisessa, sekä tieto, joka syntyy työtoverin työskentelystä, omasta toiminnasta sekä koko työyhteisön toimivuudesta ja tilanteesta.

TAULUKKO 6. Lapsen liittyvän tieto

Tieto lapsista	Miten tietoa saadaan?
<ul style="list-style-type: none">• Fyysinen hyvinvointi (esim. vireystila, terveys)• Emootiot, tunnetilat (esim. kiukku, harmi, ihmetys)• Lapsen kasvu ja kehitys (esim. taidot ja osaaminen)	<ul style="list-style-type: none">• havainnointi (lasten ja lapsiryhmän)• suora sanallinen tieto (vanhemmilta tai kysyttäessä suoraan)

Henkilöstö toi esiin tiedon lapsen fyysisestä olotilasta ja hyvinvoinnista, emotionaalisesta tilasta sekä lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvistä seikoista. Taulukkoon 6 on lapsiin liittyvän tiedon lisäksi koottu se, miten tietoa saadaan. Aluksi ryhmät toivat esiin vain kuvitellun esimerkkilapsen seikkoja, mutta sitten päästiin laajentamaan katsantokantaa myös muihin tilanteisiin kuin vain aamuiseen ensitapaamiseen. Päiväkotihenkilöstö havainnoi tarkasti lasten käyttäytymistä. Alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä havainnointi on keskeinen tiedon luomisen väline, sillä lasten suullinen ilmaisun ja kertomisen taidot eivät ole vielä kovin hyvät. Lasten vanhemmat kertovat lapsen tilanteesta, tapahtumista ja tunteista päiväkotiin tuodessaan, mutta hoitopäivän aikana henkilöstö tekee omia havaintojaan, jotka toki saavat tulkintataustaa vanhemmilta saadusta tiedosta. Kun lapsen kielellinen kehitys on siinä vaiheessa, että hän pystyy itse kertomaan omista asioistaan, päiväkodin henkilöstön tiedon saaminen lapsilta helpottuu.

Lapseen liittyvänä tietona tuotiin esiin seuraavia:

”Kyllä mulle ensimmäiseksi tulee mieleen että mites on nukuttu” (Ih B, Ryhmä 1)

”...ja mikä harmittaa?” (Ito E, Ryhmä 2)

”...on voinut mennä ilta huonosti, tai yö on huonosti nukuttu.” (Ito J, Ryhmä 3)

TAULUKKO 7. Vanhempiin liittyvä tieto

Tieto vanhemmista ja perheistä	Miten tietoa saadaan?
<ul style="list-style-type: none"> • Emootiot, tunnetilat (esim. kiire, hermostuneisuus) • Vuorovaikutussuhde lapseen (esim. lapsen kuuntelu ja hänelle annettu aika) • Psykykinen ja fyysinen hyvinvointi (esim. jaksaminen, sairaudet) • Perheen tilanne (esim. työtilanne, avioero) • ”Arjen tieto” (esim. lapsen hakeminen päiväkodista, yhteystiedot) 	<ul style="list-style-type: none"> • yhteystiedot • havainnointi • sanallinen tieto • kotikäynnit • ”haistelu”

Päiväkodin arjessa lasten vanhempia tavataan päivittäin aamulla, kun lapsia tuodaan päiväkotiin, ja illalla, kun heidät haetaan kotiin. Päiväkotihenkilöstölle syntyy tietoa lasten vanhempien kanssa kohdatessa. Vanhempiin ja yleisemmin perheisiin liittyvä tieto (taulukko 7) tiivistyy emootioihin, vuorovaikutukseen, psyk-

kiseen ja fyysiseen hyvinvointiin, perheen tilanteeseen ja arjen tietoon. Tietoa emootioista ja tunnetiloista voivat tuoda havainnot vanhempien kohtaamisissa:

”Niin aika paljon se viestittää olemuksellaan ja tai sanallisesti viestittää jos on kiire tai on niinku lapseen hermostunut” (lh A, Ryhmä 1)

Vanhempien ja lasten välisestä vuorovaikutussuhteesta tehtiin havaintoja:

”... lapsen ja vanhemman välisestä vuorovaikutuksestakin niin kylhän siitäkin on... niinkun tulkittavissa myöskin silleen ett sen voi niinku aistia...” (lto G, Ryhmä 2)

Lapsen tuominen hoitopaikkaan on mielenkiintoinen tilanne monessa suhteessa. Eroahdistusta voi esiintyä kyseisessä tilanteessa, varsinkin mitä pienemmästä lapsesta on kyse. Tilanne on haastava myös sen suhteen, että karkeasti ottaen kodin ja vanhempien kasvatusvaikutus lakkaa ja institutionaalinen kasvatus alkaa, jolloin lapsi voi tuntea epävarmuutta siitä, kenen reviirillä ollaan. Voidaan puhua jos-sain määrin vanhempien ja työntekijöiden asymmetrisestä suhteesta, jolloin ennakko-oletuksena on työntekijän vahvempi asiantuntijuus lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvissä kysymyksissä. Nykyisin ollaan kuitenkin siirtymässä vanhempien ja työntekijöiden tasa-arvoiseen kasvatuskumppanuuteen. (Alasuutari 2004, 84–87.) Yhtä kaikki, päiväkodin työntekijöiden ja vanhempien välisen vuorovaikutussuhteen asetelmat voivat vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen. Lapsen ja vanhempien välisestä vuorovaikutuksesta saadaan arvokasta tietoa lapsen tuonti- ja hakutilanteissa. Korhonen (2006) kuvaa kasvatusperinteen muuttumista tottelevaisuus- ja kuuliaisuuskulttuurista keskustelu- ja neuvottelukulttuuriin, joka osin on johtanut epävarmuuteen vanhemmuudesta. Toisaalta lapsiin vaikuttavien tahojen määrä on kasvanut jopa siten, että median ja markkinoiden ylivalta koetaan kasvatus tehtävää häiritsevänä. (Korhonen 2004, 56–58.) Perheen tilanteesta ja yleisistä suhtautumis- ja toimintatavoista voidaan havainnoinnin ja vuorovaikutuksen avulla saada tietoa.

Päiväkodissa työskennellään rinnakkain ja yhteistyössä sekä oman lapsiryhmän henkilöstön että koko päiväkodin henkilöstön kanssa. Päiväkotityö, kuten yleensä

TAULUKKO 8. Työtovereihin liittyvä tieto

Tieto työtovereista	Miten tietoa saadaan?
<ul style="list-style-type: none">• Emootiot ja tunnetilat (esim.huono olo)• Käytännön työtoimintaan liittyvä tieto (esim. työskentelytavat, ammattitavat)• Persoonallisuuteen liittyvä tieto (esim. maneerit, reagoititapa)	<ul style="list-style-type: none">• havainnointi• ”vaistoaminen”• sanallinen tieto

säkin ihmissuhde- ja vuorovaikutustyö, on oman persoonan likoon laittamista ja oman toiminnan säätämistä sopivaksi lapsiryhmästä nousevan tarpeen kanssa, minkä lisäksi on tarpeen sovittaa sitä yhteensopivaksi työtovereiden työskentelyn kanssa. Päiväkotityö on tavoitteellista toimintaa, jonka lähtökohtana ovat ensisijaisesti lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa määritellyt yksilölliset tavoitteet. Lisäksi toiminnan tavoitteita asettavat työyhteisön yhteiset pyrkimykset esimerkiksi kehittämisen tai laatutyön suhteen.

Tapauspäiväkodin työntekijät toivat esiin erilaista tietoa, jota he saavat työtovereistaan (taulukko 8). Työtovereihin liittyvä tieto voitiin karkeasti jakaa tietoon emootioista ja tunnetiloista, käytännön työtoimintaan liittyvästä tiedosta ja persoonallisuuteen liittyvästä tiedosta. Tunnetiloista nousivat eniten esiin negatiiviset tunnetilat, kuten esimerkiksi ”kirempi aamu”. Ryhmähaastattelussa tuli esiin se, että päiväkodissa on määrätietoisesti pyritty puhumaan asioista avoimesti. Mikäli työntekijällä on esimerkiksi huono aamu, hänen toivotaan selkeästi tuovan esiin sen, että negatiivinen tunnetila ei välttämättä johdu työtovereista. Näin tiedon saaminen työtoverista ei jää pelkästään havainnoinnin tai vaistoamisen varaan, vaan sanallinen tieto varmentaa ylipäättänsä tunnetilan luonteen ja sen lähtökohdan.

Yhdessä työskennellen oppii tuntemaan työtoverinsa. Tapauspäiväkodin henkilöstöstä suurin osa oli työskennellyt yhdessä päiväkodin toiminnan aloittamisesta lähtien ja osa jo ennen sitä edellisissä työpaikoissa. Kuitenkin todettiin toisen tuntemisesta:

”Mutt sitt taas se, ett millaista tietoo myö saadaan toisistamme niin myöhän ei hirveesti paljon toisistamme tietä, kun ei myö pystytä tääll juttelee mistään omista asioistamme.” (Ito E, Ryhmä 2)

”...tiimitkin vaihtuu joka vuosi niin sitä kauttakkin aika hyvin saa niinkun kuitenkin jonkunlaisen kuvan jokaisen niinkun ammattitaidosta ja työskentelytavoista.” (Ito G, Ryhmä 2)

”Kaikist huonoiten tuntee ne lähimmät työkaverit, ett jos on vaikka muitten kanssa jotka on samassa vuoross niin ulkoon tai joskus aikasee aamull kun ei oo vielä lapsia tai myöhään illall ett tulee muutama sana vaihdettua mutt kaidista vähiten näiden joiden kanssa tekee eniten töitä.” (Ito C, Ryhmä 1)

Toisen tunteminen muussa kuin työroolissa tai työtoverina ei tapauspäiväkodissa noussut esiin tuntemisen vaatimuksena, vaan työssä ilmenevät persoonallisuuden piirteet tai toimintatavat olivat keskeisiä. Myös henkilöstön persoonalliset maneerit ovat osa työtovereihin liittyvää tietoa. Mielenkiintoista oli kuulla lastentarhanopettajasta, jonka fyysiseen olemukseen kuului tapa pitää päätä hieman vinossa ilman, että hän tai työtoverit olivat siihen aikaisemmin kiinnittäneet mitään huomiota. Kun esiopetusryhmän lapset leikkivät esikoulua, huomasi toinen työntekijä lasten pitävän päätä vinossa. Asiaa hetken pohdittuaan hän huomasi ryhmän

lastentarhanopettajan maneerin ja asiasta puhuttiin yhdessä. Hetken tilannetta ihmetelyään ja peilistä asian tarkastettuaan lastentarhanopettaja totesi:

”...eihän sitä nää ite, ennen kuin rupee peilist kattoo... nyt miä laitan normaalist pään ja meen kattoo peilist, niin vinoshan se on (nauraa).” (Ito E, Ryhmä 2)

TAULUKKO 9. Itseen liittyvän tieto

Tieto itsestä	Miten tietoa saadaan?
<ul style="list-style-type: none">• Emootiot ja tunnetilat (esim. kiire, ristiriita)• Osaamisen taso (esim. sen kehittämisen tarpeet, oman toiminnan säätely)	<ul style="list-style-type: none">• reflektointi• havainnointi• palaute

Itseen liittyvää tietoa voitiin ryhmähaastattelujen perusteella jaotella emootioihin ja tunnetiloihin sekä osaamisen tasoon liittyvään tietoon. Esimerkiksi oman toiminnan reflektoinnista:

”Havaitsen juoksevani tuossa käytävällä (nauraa).. ett tavallaan se on se, että niinku on sellain kiireen tunne ja sitt aina herää, ett mikä kiire, ei täss nyt oikeesti mikää kiire oo..ett niinku tuntuu ett kauhee vauhti päällä...” (Ito G, Ryhmä 2)

Yhdessä ryhmässä tuli vastauksessa esiin ristiriitainen tunnetila oman toiminnan ja työyhteisön toiminnan tavoitteiden välillä:

”... ett on niinku paljon tehty suunnitelmia, tehty tuokioita ja muuta.. se on vaikea luopua siintä, et niinkun ettei tule se laiskan ihmisen tai siis semmosen.. itelle semmonen olo ett enks mä nyt tee mitään, mä vaan oon lasten kanss...” (Ih A, Ryhmä 1.)

Edellisessä kuvastuu hieman vanhahtava lastentarhatyön ja ylipäättänsä työelämän perinne, jossa on tärkeää näyttää työteliäältä ja ahkeralta varsinkin jonkin näkyvän toiminnan kautta. Omaan osaamiseen liittyvä tieto syntyy reflektoinnin kautta ja verratessa omaa työskentelyä muiden työskentelyyn. Joskus omasta toiminnasta ja työskentelystä tiedon saaminen on vaikeaa, ja osin jopa mahdotonta. Joharin ikkuna on paljon käytetty tapa jäsentää yksilön tai ryhmän tiedostettuja ja tiedostamattomia piirteitä. Ikkunamallissa on neljä aluetta: julkinen, sokea, salainen ja tuntematon. Julkinen alue on kaikille osapuolille tunnettu, ja siitä voidaan melko vapaasti keskustella. Sokea alue on sellainen, jossa työntekijä ei aina tiedosta kaikkia käyttäytymiseensä liittyviä toimintoja, vaan ne saadaan esiin helpommin muiden antaman palautteen avulla. Salainen alue puolestaan on sellainen, jonka vain henkilö tietää tai tunnistaa, mutta muut eivät ole tästä alueesta tietoisia. Tunte-

maton alue on tuntematon sekä itselle että muille, ja siihen liittyvät myös ammatillisen toiminnan tiedostamattomat ilmiöt, alitajunta ja kokemukset. (Venninen 2009, 42–43.)

Itseen ja omaan toimintaan kohdistuva tarkkailu ja reflektointi ovat varsinkin aikuiselle luonteenomaista toimintaa. Reflektoinnin funktiona on jossain määrin merkitysperspektiivien pohtiminen. Työyhteisössä voidaan harjoittaa henkilöstön yhteistä (kriittistä) reflektointia, joka on eräs uuden ja uudistavan oppimisen käynnistäjänä. (Mezirow 1998, 17–18). Omaa yksilötason toimintaa voi reflektoida spontaanisti, epäformaalisti tai suunnitellusti tavoitteena oman työtoiminnan kehittäminen. Yksilön oman reflektoinnin lisäksi työyhteisöissä on nähtävissä reflektointia organisaation ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Yhteisen reflektoinnin kohteena voi olla esimerkiksi virheistä oppiminen, vision jakaminen tai ryhmäpohdinta. (Høyrup 2004, 449.) Case-päiväkodissa oli tehty yksilötasolla itsearviointia systemaattisesti jokin aika sitten, mutta tutkimusajankohtana sitä ei säännöllisesti tehty. Kaiken kaikkiaan tapauspäiväkodin työarviointikulttuuri näyttäytyi melko dynaamiselta ja eteenpäin vievältä. Työyhteisönsä palautteen antamista ja työn arviointia haastateltavat kuvasivat seuraavasti:

”miä luulen, että parhaimpi on ... positiivisessa hengessä se semmonen korjaava palaute niinku esimerkiksi työkavereilta niin se herättää niinkun kaiken parhaiten johonkin.” (Ito G, Ryhmä 2)

”Jatkuvaa sellaista ... jatkuvasthan sit on sillee että tehään työtä yhdessä ett toisten kaa siin näkee miten toiset toimii.” (Ito C, Ryhmä 1)

”Mutt myöskin se ett kun tehdään tiimityötä niin kolmell, ei mee niin pieleen, että ei voida mennä ihan päin honkii ettei joku tajua ett nyt seis.. joku vetää kuitenkin sinne oikeelle tielle.. katotaan uudestaan ... ett hei mites tää nyt menikää?” (Ih K, Ryhmä 3)

Koko työyhteisön tietona löydettiin työprosesseiden, työnjaon ja yhteisen työn sujumiseen liittyvää tietoa, jonka työntekijät saavat havainnoimalla arjen työtilanteita ja jonka avulla kehitetään työtä ja työyhteisöä (taulukko 10). Arjen tilanteiden sujumisen tietoa saatetaan saada erityisesti silloin, kun jokin asia ei suju. Yhteisen työn sujuminen yhdessä sovittujen ja valittujen arvojen mukaisesti on myös koko työyhteisön tietoa.

TAULUKKO 10. Työyhteisöön liittyvä tieto

Koko työyhteisön tieto	Miten tietoa saadaan?
<ul style="list-style-type: none"> • Arjen tilanteiden sujuminen (esim. siirtymät, toimintakuvaukset) • Yhteisen työn sujuminen (esim. arvot) 	<ul style="list-style-type: none"> • havainnoimalla arjen tilanteita • palaverit • kehittämiskeskustelut

Oman lapsiryhmän lisäksi päiväkodin työntekijä on tiiviissä yhteydessä koko työyhteisön muuhun henkilöstöön, ja osa tehtävästä työstä on päiväkodin yhteistä työtä. Monissa arjen tilanteissa tarvitaan kaikkien lapsiryhmien aikuisten yhteistyötä, kuten esimerkiksi tiimipalaverien järjestämisessä ja siirtymätilanteissa ulkoiluun. Yhteisten toimintakuvausten avulla case-päiväkodin henkilökunta on kirjannut ylös toimintatavat tietyissä tilanteissa. Dokumenttiaineistossa näitä toimintakuvauksia on kuvattu ja analysoitu enemmän. Ennen dokumentointia yhteisistä toimintaperiaatteista on kuitenkin keskusteltu esimerkiksi viikkopalaverissa, ja lähtökohta näille keskusteluille voidaan pitää työntekijöiden havaintoja arjesta ja niistä työtovereiden kanssa käytyjä keskusteluja. Seuraavassa ryhmän 1 lastentarhanopettaja kuvaa yhteistä arvotyötä ja toimintamallien syntyä:

”Tota on näit vanhempien ja meidän henkilökunnan lasten kasvatuksess tärkeimmiksi koettuja asioita ja niist on noussu sitten tietyt arvot, mitkä on niinku meidän työn pohja. Ne oli alun perin ja sitt niit päivitettiin ja taas käytiin, myö ollaan käyty sitte vaikka on se turvallisuus, ett mitä se merkkää, miten myö se koetaan ja mitä se merkkää meidän työssä. Niit on käyty ja vaikk ei niit o käyty vuosittain päivitetty niit arvoi myö olla käyty ja kerrattu ett pitääks ne viel paikkaansa ja aika paljon meill on näitä toimintakuvauksiakii ett joku uloslähtötilanne niin ett meidän taloss tehdään näin. Ja niitäkin sitten päivitetään. Meill on ihan niinku kirjallisesti meidän talon tapa toimia.” (lto C, Ryhmä 1)

5.2 Tiedon lajeja

Päiväkodissa syntyy siis tietoa useasta eri lähteestä. Tässä alaluvussa päiväkodin tietoa analysoidaan luokitellen sitä käsitteelliseen, toiminnallistettuun, kulttuuriin, ankkuroituun ja kooditettuun tietoon, jolloin tiedon tarkastelu saa laajempia ulottuvuuksia. Taulukkoon 11 on koottu tapauspäiväkodin tiedon lajien sisältöjä tutkimusaineistosta.

5.2.1 Käsitteellinen tieto

Tutkimuksen kohteena olleen päiväkodin toiminnasta voitiin löytää käsitteellistä tietoa lapsiryhmän, yksittäisten lasten ja heidän vanhempiensa käyttäytymisen ja toiminnan pukeminen puheeksi ja käsitteiksi. Osin nämä käsitteet saadaan käytön esimerkiksi varhaiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistiedosta, mutta osin henkilöstö määrittelee itse ja ottaa käyttöön käsitteitä. Käsitteellinen tieto on tietoa jostakin, ja se perustuu käsitteellisiin taitoihin sekä kognitiivisiin kykyihin. Käsitteellistä tietoa tarvitaan monimutkaisten sääntöjen luomiseen ja syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen. (Blackler 1995.) Yleisesti voidaan tulkita käsitteellisen tiedon olevan ammattialakohtaista niin, että työtehtäviä hoitavat ammattilaiset tuntevat käsitteet ja osaavat niistä sujuvasti keskustella. Heille on itsestään selvää, mitä tarkoittaa vaikkapa ”aamukokoontuminen”, ”liikuntatuokio” tai ”päivälepo”. Heillä

TAULUKKO 11. Tapauspäiväkodin tiedon lajit

Käsitteellinen tieto	<ul style="list-style-type: none"> tietoa lasten ja perheiden tilanteesta varhaiskasvatuksen keskeiset käsitteet ja konsensus niistä päiväkodin toiminnan keskeiset käsitteet kollegiaalinen tieto oman päiväkodin ulkopuolelta internet-sivuilta valtakunnallinen tieto varhaiskasvatuksesta
Toiminnallistettu tieto	<ul style="list-style-type: none"> työskentely lapsiryhmässä päiväkodin arjen toimiminen työskentely lastentarhanopettajana ja päiväkodin johtajana palaverissa toimiminen
Kulttuurinen tieto	<ul style="list-style-type: none"> koko päiväkodin henkilöstön ja oman lapsiryhmän kanssa yhdessä keskustelu ja sopiminen toiminnan tavoitteet myös tieto laajemmalla tasolla kuin oma päiväkotit
Ankkuroitu tieto	<ul style="list-style-type: none"> roolit kollegiaalinen tieto lapsiryhmän ja päiväkodin rutiinien toiminta asioiden eteenpäin vieminen kaupungin hallinnolliset käytännöt
Kooditettu tieto	<ul style="list-style-type: none"> dokumentit ja asiakirjat viestivihkot lapsen varhaiskasvatussuunnitelma päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma

on ensinnäkin koulutuksen mukanaan tuomaa teoreettista tietoa näistä. Toiseksi he ovat käytännössä olleet mukana niitä toteuttamassa. Kolmanneksi työyhteisön kesken käydyt keskustelut vaikkapa toiminnan kehittämistä ovat vahvistaneet käsitteellistä tietoa oman reflektoinnin ja yhteisen keskustelun kautta.

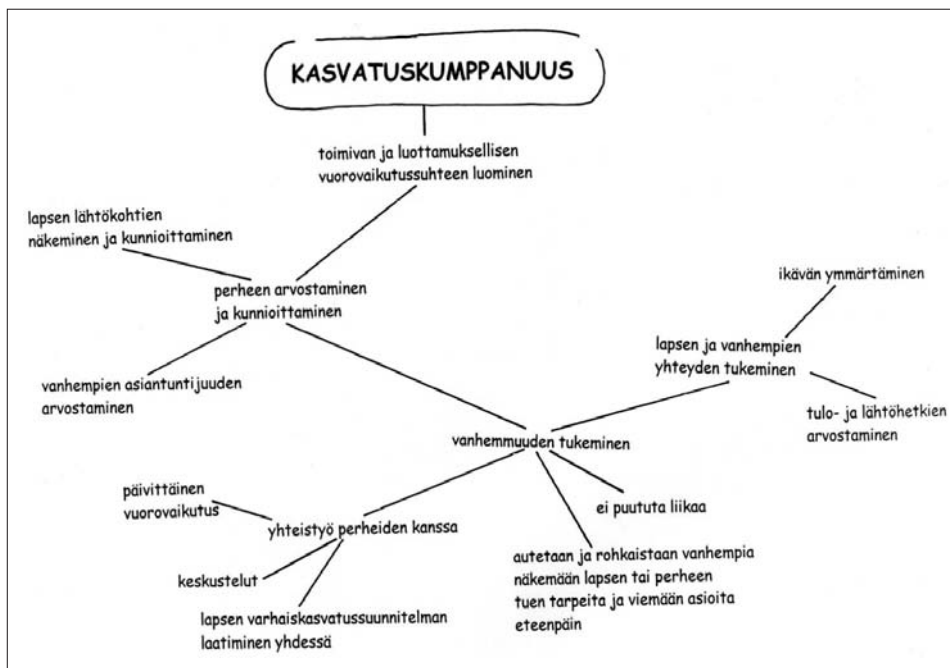
Tapauspäiväkodin käsitteellinen tieto on käsitteiden varanto, jota käytetään kun puhutaan lapsiin, perheisiin, vanhempiin, työtovereihin, itseen ja koko työyhteisöön liittyvistä ilmiöistä, teemoista ja asioista. Päiväkodin henkilöstö havainnoi edellä mainittuja asioita tai teemoja, ja kun asiat otetaan puheeksi, valitaan tietyt käsitteet. Joskus käsitteen valinta on melko mutkatonta ja on syntynyt konsensus siitä, että käsite on relevantti. Lasten käyttäytymisen ja toiminnan käsitteellistäminen on kuitenkin joskus hankalaa, sillä mitä pienemmästä lapsesta on kyse, johtopäätösten tekeminen vaikkapa lapsen käyttäytymisestä tehdään tulkinnan perusteella. Ryhmähaastattelussa ensimmäisen kysymyksen kuvitteellisen hoitolapsen, ”Villen”, havaitun tavallisesta poikkeavan käyttäytymisen ja tunnetilan tulkinta on käsitteellisen tiedon muodostamista. Vastajat ehdottivat useita tulkintoja lapsen käyttäytymiseen:

”Onks aamulla käynyt jotain?” (Ito C, Ryhmä 1)

”...tai ei olis halunnu herätä tai ei olis halunnut lähteä päiväkotiin tai...” (Ito E, Ryhmä 2)

Ensikäden tulkintoina tulee työntekijälle mieleen erilaisia vaihtoehtoja, jotka osin kumpuavat aikaisemmasta tiedosta ja kokemuksista lapsen kanssa. Lopulta varmasti saadaan selitys tai syy lapsen poikkeavalle käyttäytymiselle, kun asiaa selvitetään lapsen, vanhempien ja muun henkilöstön kanssa. Tässä tapauksessa voidaan nähdä käsitteen nousevan ilmiöstä ja havainnosta, mutta käsitteitä tulee myös organisaation toiminnan ulkopuolelta.

Varhaiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistiedon avulla voidaan tuoda uusia käsitteitä toimintaa kuvaamaan kuten esimerkiksi ”kasvatuskumppanuus” tai ”varhaiskasvatussuunnitelma”. Käsitteille on tällöin annettu tietty määritelmä tai niitä on muutoin kuvattu. Uusien käsitteiden käyttöönottoprosessissa tapauspäiväkodissa oli toimintatapana se, että henkilöstö keskustelee siitä, mitä kyseessä oleva käsite heidän mielestään tarkoittaa, minkä jälkeen on yhdessä laadittu toimintamalli tai muuten yhdessä sovittu käytännöistä. Kuviossa 8 on kuvattu henkilökunnan ajatuksia kasvatuskumppanuus-käsitteestä: mitä se heidän mielestään on ja mitä se heille kasvattajayhteisönä merkitsee? Kuvion 8 käsitteen avaaminen näyttää, että tapauspäiväkodin käsitteellinen tieto voi olla melko monimutkaisia syy-seuraussuhteita, joiden ymmärtämiseen mind mapin avulla henkilökunta pyrkii. Tapauspäiväkodin henkilöstö on laatinut tämän dokumenttiaineistoon kuuluvan mind mapin (kuvio 8).



KUVIO 8 Kasvatuskumppanuus- mind map

Kaikkien lapsiryhmien havainnoinnissa oli havaittavissa käsitteellistä tietoa. Lapsille kohdistetussa puheessa käytettiin melko yksinkertaista, toimintaa ohjeistavaa kieltä lapsiryhmän ikätason mukaan. Käsitteellistämisen taito on tärkeä kognitiivinen ja kielellinen taito, jota päiväkodissa opetellaan. Esiopetusryhmän havainnointiajankohdan aikana lapset täyttivät omia kasvun kansioitaan toimintavuoden aikana kertyneillä dokumenteilla, missä yhteydessä nousi esiin puheessa monenlaisia käsitteitä, joiden avulla kuvattiin tai muisteltiin loppuillaan olevan esiopetusvuoden toimintaa. Havainnointiaineiston perusteella käsitteellinen tieto lasten ja perheiden tilanteesta syntyi kaikissa päivittäisissä kohtaamisissa, jolloin tieto rakentui auditiivisten ja visuaalisten havaintojen sekä kielen ja puheen kautta. Varhaiskasvatuksen keskeisiä käsitteitä ja muita vuorovaikutukseen sekä inhimilliseen elämään liittyviä ilmauksia käytetään. Seuraavassa lainauksessa ryhmän 1 lastenhoitaja A toteaa vanhempien erilaisuudesta tuoda lasta päiväkotiin:

”... on vanhempia jotka haluaa tehdä sen (lapsen tuonti päiväkotiin) sille... rauhallisesti itteeseen.” (Ih A, Ryhmä 1)

Ryhmän aikuiset muodostavat tietoa pikkuhiljaa vanhempien tavoista tuoda lapsi päiväkotiin ja irtautua hänestä: toiset tarvitsevat tai haluavat henkilöstöä paikalle eteiseen ottamaan lasta vastaan, kun taas toiset haluavat viettää vielä kahdenkeskistä aikaa lapsensa kanssa. Tämä tieto rakentuu joko henkilöstön havainnoista tai suorasanaista vanhempien toiveista sen suhteen, miten lapsi otetaan aamulla vastaan päiväkodissa. Vanhempien kohtaamista tulo- ja lähtötilanteissa voidaan tarkastella myös ”kasvatuskumppanuus”- mind mapin valossa, jolloin käsitteellisen tiedon sisältöinä ovat muun muassa ”tulo- ja lähtöhetkien arvostaminen”, ”ikävä ymmärtäminen” tai ”vanhemmuuden tukeminen”. Näin varsin tavanomainen tilanne varhaiskasvatuksen arjessa saa useita, syviäkin ulottuvuuksia käsitteellisen tiedon avulla sitä tulkittaessa. Lapsesta saatu tieto voi olla myös käsitteellistä tietoa ja seuraavassa lainauksessa tilanteesta, jossa esiopetusryhmä siirtyy aamupiiristä seuraamaan lastentarhanopettajan esittämää nukketheateriesitystä:

”Nyt kun sanon sun nimen, siirrytäänkin tohon sohvan eteen, otetaan sieltä teille paikat. Miä esitän teille yhen nukketheaterinäytelmän. Tuupas sieltä Pyyry...” (Ito I, Ryhmä 3)

Lastentarhanopettajalle oli kertynyt lapsiryhmästään tietoa, jonka perusteella hän asetti lapset istumaan nukketheaterikatsomoon. Tällaista tietoa voi olla esimerkiksi se, ketkä lapset eivät voi istua vierekkäin keskinäisen nahistelutaipumuksen vuoksi tai se, kuka keskittyy toimintaan parhaiten missäkin paikassa. Toisaalta paikanvalinnan peruste voi olla vaihtelu: kaverit eivät aina istu vierekkäin, vaan opitaan olemaan myös muiden lasten vieressä. Yhtä kaikki, voidaan tulkita tämä tieto käsitteelliseksi tiedoksi, joka on kertynyt muun muassa työntekijän syy-seuraussuhteiden tulkintojen kautta. Toinen mahdollinen tulkinta tälle tiedolle on kokemustieto tai toiminnallistettu tieto.

Viikkopalaverin esiin noussut käsitteellinen tieto koski ensinnäkin lasten ja perheiden tilannetta kesä ajan. Päiväkoti suljettiin kesällä tietyiksi viikoiksi, joiden aikana päivähoitoa tarvitsevat lapset sijoitetaan toiseen alueen päiväkotiin varahoitoon. Viikkopalaverin toinen keskeinen käsitteellinen tieto oli tietoa päiväkodin juhlien järjestämisestä, ja se osin pohjautui lukuisiin aikaisempiin kokemuksiin juhlista yleensä ja osin tutkimusajankohtana hoidossa olevien lasten taitoihin ja tarpeisiin.

Päiväkodin johtajan käsitteelliseen tietoon voidaan lukea tieto lasten ja perheiden tilanteesta, kollegiaalinen tieto sekä internetsivuilta saatu valtakunnallinen tieto. Päiväkodin johtajan käsitteellinen tieto voidaan nähdä laajempana kuin muun henkilökunnan käsitteellinen tieto, sillä hänen toimenkuvaansa kuuluvat esimerkiksi henkilöstöhallintoa, joka on käsitteellisenä tietona varsin erilaista kuin varhaiskasvatustyön käsitteellinen tieto.

Voidakseen hoitaa tehtävänsä johtaja tarvitsee tai saa työssään tietoa, jota case-päiväkodin johtaja kertoi saavansa suorana ja välittömänä palautteena lapsilta. Hän saa palautetta myös lasten vanhemmilta sekä suoraan että asiakastytyväisyyskyselyjen kautta. Oman henkilökunnan jaksamisesta case-päiväkodin johtaja saa tietoa joko suoraan sanallisesti vaikkapa kehityskeskusteluissa tai havainnoinnin avulla. Keskeisenä tietoa johtamisen kannalta case-päiväkodin johtaja pitää sitä tietoa, jota syntyy yhteisesti keskustellen tai suunnitellen.

Päätöksenteko pohjautuu päiväkodin johtaman kertoman mukaan pitkälti yhteiseen keskusteluun, jolloin tieto on käsitteellistetty. Johtamisen kannalta tärkeäksi tiedoksi case-päiväkodin johtaja koki tiedon, joka syntyi henkilöstön kiertämisestä eri tiimeissä, jolloin joka vuosi työskennellään hieman eri kokoonpanolla. Tämä on tietoa siitä, miten työntekijät tulevat toimeen keskenään ja miten he saavat omat osaamisensa ja toimintatapansa muovautumaan yhteen muiden, joka vuosi muuttuvien tiimiläisten kanssa.

Päiväkodin johtaja kohtaa työssään alaisiaan, lapsia ja heidän vanhempiaan sekä päiväkodin ulkopuolisia tahoja ja näissä kohtaamisissa syntyy tietoa. Case-päiväkodin johtaja kertoi saavansa tietoa perheissä tapahtuneista muutoksista joko suoraan vanhemmilta tai henkilöstön kautta. Ulkopuolisista tahoista päiväkodin johtajan verkostossa ovat tärkeitä muiden päiväkotien johtajat, joita hän tapaa johtoryhmän kokouksissa. Kollegiaalista tietoa johtaja kuvasi ajankohtaiseksi, tällä hetkellä pinnalla olevaksi tiedoksi, joka toisaalta on kuultavissa puheenvuoroissa ja toisaalta on aistittavissa yleisessä ilmapiirissä. Kollegojen kohtaamisiin yli oman kunnan rajojen päiväkodin johtaja on pyrkinyt osallistumaan. Hän totesi, että internetsivuilta sai hyvin tietoa. Tapauspäiväkodin johtaja nosti esiin laitoshuoltajat tärkeinä tiedon lähteinä:

”... (laitoshuoltaja) huomioi myöskin tosi hyvin niin kuin lapset ja tekee toisinaan hyviä havaintoja lapsista ja myöskin samoin vanhemmista, että kyllä sieltäkin sitte välittyy tätä tietoa, josta hän on tehnyt havaintoja.” (Pk:n joht. G)

5.2.2 Toiminnallistettu tieto

Toiminnallistettu tieto on toimintaan ja tekemiseen suuntautunutta, jolloin se on vain osin eksplisiittistä. Toiminnallistettu tieto kuvaa käytännöllistä ajattelua. (Blackler 1995.) Päiväkodin toiminnallistettu tieto on tietoa siitä, kuinka toimitaan ja tehdään asioita. Toiminnallistettua tietoa tutkimuspäiväkodissa on tietoa siitä, kuinka toimitaan ja miten asioista tehdään. Lapsen kohdistuva toiminnallistettu tieto ohjaa toimintaa juuri kyseisen lapsen kohdalla. Toiminnallistettu tieto voi olla myös tietoa vanhemmista, työtovereista, omasta itsestä ja työyhteisöstä. Päiväkodin johtajan toiminnallistettu tieto laajeni koskemaan toimintaa koko kaupungin varhaiskasvatuksen toimialalla: miten hallinto toimii ja miten oman päiväkodin johtamisen asiat suhteutuvat kokonaisuuteen.

Lasten kanssa toimittaessa toiminnallistettu tieto voi olla sitä, miten tämän lapsen kanssa toimitaan. Vanhempiin liittyvää toiminnallista tietoa päiväkodin henkilöstö saa havainnoidessaan sitä, miten vanhemmat toimivat käytännössä lasten kanssa ja miten he toimivat arjessa. Joidenkin perheiden käytännön toiminta saattaa näyttytyä sekasortoiselta päivittäiseltä selviytymiseltä, kun taas toiset perheet selviävät arjesta suhteellisen helposti ja suunnitelmallisesti. Toiminnallistettu tieto voi olla myös tietoa työtoverista, jolloin tiedetään hänen käytännön työskentelystään ja ammatillisesta osaamisestaan. Toiminnallistettua itseän liittyvää tietoa on omaan osaamiseen ja toimintaan liittyvä tieto, kuten esimerkiksi oman osaamisen tunnistaminen:

”Kylhän ne (osaamisen vahvuusalueet) käydään tietyst keskustelussa pomonkii, johtajan kanssa näiss keskusteluiss käyää läpi.” (Ito I, Ryhmä 3)

”Kyll mä uskon että mäkin tiedän missä mä oon vahva.” (Ito J, Ryhmä 3)

Päiväkodin johtajan toiminnallistettu tieto on tietoa käytännön työskentelystä lastentarhanopettajana ja päiväkodin johtajana. Näiden kahden työn sisällöt ovat varsin erilaiset: lastentarhanopettaja on kasvattajatiimin jäsen ja toimii varhaiskasvattajana lapsiryhmässä, kun taas päiväkodin johtaja on työyksikkönsä esimies ja vastaa koko päiväkodin toiminnasta sekä pedagogisen johtajuuden että henkilöstöhallinnon avulla.

Päiväkodin haastattelussa nousi esiin esimerkkejä päiväkodin johtajan toiminnallistetusta tiedosta:

”Jos ajatellaan päätöksentekoa, niin päätöksiä me tehdään hyvin paljon yhdessä keskustelujen pohjalta mutt sitt jos tulee siis ... onhan tilanteita, joissa mä joudun sanoo että se asia on näin ja täst ei sen enempää.. ett asiasta voidaan tietysti vaihtaa mielipiteitä ja niinku esittää, miten tää toteutuu näin mutta periaatteessa sen täytyy toteutua näin” (Pk:n joht. G)

”No tota... kyllähän sen pitkälti näkisin osaamisen johtamista...” (Pk:n joht. G)

Koko työyhteisön toiminnallistettu tieto on sellaista tietoa, joka liittyy koko työyhteisön toimimiseen ja siihen, miten toimintamallit toteutuvat kasvattajayhteisössä. Toiminnallistettua tietoa voisi konkretian tasolla kuvata tapauspäiväkodin toimissa seuraavien lainausten valossa:

”Ett tän lapsen kohdalla toimintaankin näin.. joo ja nyt tän lapsen ...odotellaan vuoron odottamista ettei heti siihen, kun koputtaa ja se näkee, ett onkin juttu jonkun kanssa kesken niin se ei saa tulla keskeyttämään siihen.. ja opetellaan sitte sitä millä tavalla vois keskeyttää tietyst ja näit tämmösi...” (Ito I, Ryhmä 3)

”Jos on hirveen akuuttijuttu niin sitte järjestetään se aika, ett nyt mennään kokonaan pois, koska myö ollaan niin hyvin sisäistetty se, ett myö ei lasten aikaan oikeestaan puhuta.” (Ih H, Ryhmä 2)

Ensimmäisessä esimerkissä toiminnallistettu tieto liittyi lapsen kanssa toimimiseen. Toisessa kyse toiminnallistetusta tiedosta, joka koskee toimintatapaa kiireellistä pohdintaa, keskustelua ja päätöksentekoa tarvitsevilla tapauksissa.

Lapsiryhmien havainnointiaineistossa näkyi selkeästi toiminnallistettu tieto, eli se, kuinka toimitaan ja miten asiat lapsiryhmissä tehdään. Havainnointiaika oli loppukevällä, joten ryhmien toimintatavat olivat muotoutuneet. Voidaan olettaa, että jos havainnointi olisi toteutettu alkusyksystä, toiminnallistettu tieto olisi ollut vielä rakentumassa tai ainakin vähemmän implisiittistä. Aineistossa voidaan havaita myös se, että toiminnallistettu tieto oli juurtunut tiettyyn ympäristöön tai kontekstiin. Toimintatavat oli todettu sopiviksi kulloisenkin lapsiryhmän koostumusta, ikää ja tarpeita vastaamaan. Toiminnallistettu tieto tuli näkyviin parhaiten lapsille kohdistuvassa ohjauspuheessa:

”Pojat kun ootte syöny aamupalan, voitte mennä oottelee aamupiiriä tohon leikkihuoneen puolelle.” (Ito I, Ryhmä 3)

Aamupiiri on luultavasti jokapäiväinen tapa tässä lapsiryhmässä, mutta lastentarhanopettajan sanallinen ohjeistus vahvisti käyttäytymistä toivottuun suuntaan. Samalla tavoin muissakin ryhmissä puheella pidettiin yllä toiminnan sujumista totutulla tavalla, kuten ryhmän V esimerkki osoittaa:

”Nyt meill olis ihan ekaks .. Toni ja Rasmus on ollut jo kaks päivää apulaisena.. tossa vähän Iran ja Laurin apulaismerkki jo oottaa, ne on tullut sieltä viimesinä tuolt pussin pohjalta” (Ito G, Ryhmä 2)

Viikkopalaverin toiminnallistettu tieto on tietoa siitä, kuinka kyseisessä tilanteessa toimitaan kyseisessä työyhteisössä. Havainnoidussa viikkopalaverissa kokouk-

sen asialista oli tehty etukäteen, ja näytti siltä, että osallistujat tiesivät käsiteltävistä asioista etukäteen. Viikkokokous oli toimintatavoiltaan melko rento ja epämuodollinen. Puheenvuorot jakautuivat varsin vapaasti ilman, että puheenjohtaja eli päiväkodin johtaja olisi niitä tarkasti jakanut. Palaverivihkoon kirjattiin käsitellyt ja yhdessä sovitut asiat.

Käytännön työtoimintaan liittyvänä tietona ryhmähaastattelussa tuli esiin muiden lapsiryhmien toiminnan tarkkailu ja sen peilaaminen yhdessä sovittuihin toimintamalleihin. Lapsiryhmät ovat toimintansa suhteen melko autonomisia, mutta niillä on tarve olla koko päiväkodin arvojen ja toimintaperiaatteiden mukaisia. Työyhteisön arvojen käytäntöön vieminen vaatii paljon keskustelua ja käsitteiden purkua tai määrittelyä, jota haastatteluvastausten perusteella case-päiväkodissa oli tehty varsin paljon. Käytännön työtoimintaan liittyvään tietoon kuuluvat myös tieto työyhteisön jäsenten osaamisesta. Eri työntekijöillä oli selkeästi omia erityisosaamisalueitaan, jotka muut tunnustivat:

”Luovasti askarrellen... sitt joku on ehkä henkisemmist asioist enemmän kiinnostunut... ett jos mieltii koko... niinku väkee niin kylhän niit on, kuka kokee niinku minkäkin läheiseksi... itselleen. Ja tietyst liikunnallisii juttuja ja kaikkii...” (lto E, Ryhmä 2)

”Kyll sellasii tulee vähän niinku kopioituu toiselta, ett jos huomaa, ett toinen, toisell on joku hyvä nukuttamistapa, joku kikka niin kylhän sitä sitten koittaa seuraavalla kerrall itekii siihen samaa lapseen... ja toiseenkii mikä ettei jos koittaa toimisko se tähän lapseenkin” (lh B, Ryhmä 1)

Päiväkodin johtajan haastattelun perusteella voidaan analysoida sitä, millaista tietoa päiväkodissa syntyy sen johtajan näkökulmasta. Myös päiväkodin johtaja saa tietoa lapsista ja heidän vanhemmistaan, perheiden tilanteista, henkilöstön osaamisesta ja heidän välisistä suhteista, organisaation ja työyhteisön toimivuudesta sekä myös omasta itsestä. Osin näkökulma on laajempi kuin muun henkilöstön, sillä päiväkodin johtajan työnkuvaan kuuluu enemmän talon ulkopuolisia kokouksia ja yhteistyöverkostoja. Päiväkodin johtajan toiminnallinen tieto liittyy päätöksentekoon ja osaamisen johtamiseen, joka on toimintaan ja tekemiseen suuntautunutta.

5.2.3 Kulttuurinen tieto

Kulttuurinen tieto on jaettua ymmärrystä, jonka syntymiseen liittyy yhteistä ymmärrystä luova prosessi. Kulttuurisen tiedon taustalla on asioista sopiminen ja yhteinen tulkinta. (Blackler 1995.) Tapauspäiväkodin kulttuurinen tieto syntyi henkilöstön ja oman lapsiryhmän kanssa yhdessä keskustellen. Asetettaessa toiminnalle tavoitteita, niiden saavuttamisen tukena toimii yhteinen kulttuurinen tieto, jonka lähtökohdat voidaan nähdä laajemmin kuin oman päiväkodin tieto. Päivä-

koti toimii osana koko kaupungin varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmää, joten kulttuurisen tiedon ja jaetun ymmärryksen on oltava yhdensuuntainen koko organisaation kulttuurisen tiedon.

Lapseen liittyvä kulttuurinen tieto liittyy lapsiryhmän toimintakulttuuriin, jota lapset ja aikuiset yhdessä luovat kielen ja sosiaalisten konstruktioiden avulla. Tällöin tieto lapsesta laajenee yksilöllisestä tiedosta yhteisölliseksi tiedoksi siitä, miten lapsi toimii ryhmässä ja kaverisuhteissa sekä suhteessa lapsiryhmän ja päiväkodin aikuisiin. Lasten vanhempiin liittyvä kulttuurinen tieto on heistä osana kasvattajayhteisöä, jossa he ovat osallisia ensinnäkin oman lapsensa päävastuullisena kasvattajana. Toiseksi he ovat institutionaalisen kasvattajayhteisön kasvatuskumppaneita, mikä edellyttää vastavuoroista, jatkuvaa, sitoutunutta vuorovaikutusta vanhempien ja henkilöstön välillä (Karila 2006, 94). Kolmanneksi he ovat osallisia koko päiväkodin vanhempien yhteisössä, jolloin heidän kiinnostuneisuutensa, aktiivisuutensa ja toimensa vaikuttavat jollain tavoin koko yhteisöön. Parhaimmillaan päiväkotia voidaan kuvata tärkeänä kohtaamispaikkana ja toiminnan foorumina, jossa luodaan välittämisen kulttuuria siten, että jokaisella on tilaa tuoda esiin sekä huolen että ilon aiheet. Molemmipuolisuuden ja vastavuoroisuuden ilmapiirissä lapsi näkee ja kokee, että hänelle tärkeät aikuiset välittävät tilanteesta, toisistaan ja ennen muuta hänestä. Kulttuurinen tietoa työtoverista voidaan tulkita olevan tietoa hänen osallisuutensa työyhteisön rakentamiseen kielen ja puheen sekä käsityksensä yhteisestä työstä ja työyhteisöstä. (Korhonen 2006, 69.)

Itseen liittyvä kulttuurinen tieto on oma ymmärrys ja tulkinta työyhteisön toimintakulttuurista. Siihen liittyy aktiivista todellisuuden rakentamista puheen ja kielen avulla. Työyhteisön toimintakulttuurin jaettu ymmärrys on jatkuvassa muutoksessa johtuen muutoksesta toimintaympäristössä, henkilöstössä sekä lapsissa ja heidän vanhemmissaan. Työ- ja kasvattajayhteisö peilaa toiminnassa myös laajemmin yhteiskunnan muutoksia ja tarpeita. Itseen liittyvä kulttuurista tietoa voidaan tulkita edellä mainitun ymmärtämisestä ja oman käsityksen muodostamisesta siitä. Organisaation eli tässä tapauksessa päiväkodin kulttuurinen tieto on sen toiminta-aikana kertynyttä tietoa, joka on muodostunut henkilökunnan yhteisen toiminnan ja tavoitteellisen johtamisen myötä päiväkodin toimintavuosien varrella.

Päiväkodin johtajan kulttuurinen tieto liittyy henkilöstön kanssa yhdessä asioista keskusteluun ja sopimiseen. Päiväkodin johtaja esimiehenä itse asiassa johtaa työyhteisön toimintakulttuurin rakentumista. Koko kaupungin päivähoidon toimialan kulttuurinen tieto on myös päiväkodin johtajan ulottuvilla. Hänellä on laajempi näky siitä, mitä tapahtuu muissa päiväkodeissa ja hallinnon puolella:

”Se on toisaalta hirveen hyvä tietää, että tota pystyy myöskin välittämään omalle työyhteisölle sitä ei myö nyt olla ainoita joilla on tässä kiire ja joilla on paljon töitä.” (Pk:n joht. G)

Tapauspäiväkodin tilanne oli erityinen siksi, että tutkimusaikana tapahtui kunta-liitos ja varhaiskasvatuksen uuden hallinnon rakentaminen oli vielä kesken. Tämä aiheutti pohdintaa haastatteluhetkellä:

”Siinä ei ole enää sama esimies jatkossa niin ainahan ne mietityttää, ett miten se niinku jatkossa toimii, miten myö opitaan tuntemaan toisemme, hyväksymään toisemme ja miten se yhteistyö käynnistyy. Minkälainen esimies tulee meille?” (Pk:n joht. G)

Lapsiryhmän havainnointiaineistossa kulttuurista tietoa eli jaettua ymmärrystä siitä, mitä tavoitellaan, voidaan tarkastella päiväkodin arvojen ja toimintamallien valossa. Tapauspäiväkodin arvoiksi oli valittu muiden muassa rakkaus ja välittäminen sekä toisten kuunteleminen, huomioiminen ja kunnioittaminen. Kulttuurisen tiedon ilmeneminen todentuu arjen työssä ja sen ilmenemismuotoja ovat muun muassa puhe, dokumentit, käyttäytyminen ja toiminta. Esimerkiksi tapauspäiväkodin arvojen toteutumista eli jaettua ymmärrystä siitä, mitä tavoitellaan, voidaan tulkita ja arvioida seuraavan lainauksen perusteella, jossa lastenhoitaja ottaa lasta vastaan aamulla:

”Huomenta! Kiva kun tulit, kivat kun tulit. Jäiks sisko nukkumaan? Mm, he-räili. Miä kuulinkin että siä oot Ellenin kanssa ollu leikkimässä ja juoksemas-sa ja sitte työ Ellenin kanssa ootte kattonu teiän vauvaa.” (Ih A, Ryhmä 1)

Rakkauden toteutumisen todentaminen on hankalaa, mutta välittäminen välittyy repliikistä, sillä siinä selvästi lastenhoitaja tuntee ja tietää perheen tilanteen. Hän osoittaa puheellaan sen, että hänestä on mukava tavata lapsi ja hänen isänsä. Puheella ilmaistaan myös laajempaa yhteisöllisyyttä, kun lastenhoitaja kertoo, mitä lapseen liittyvää on joltain toiselta lapselta tai vanhemmalta kuullut. Näin vahvistetaan yhteisöllisyyttä, kiinnostusta ja myös välittämistä. Repliikistä näkyy myös se, että lastenhoitaja kuuntelee lapsen tai isän vastausta. Repliikki kuvastaa myös huomiota ja huomioimista, jonka lastenhoitaja lapselle ja isälle antaa päiväkotiin tulotilanteessa.

Kulttuurinen tieto viikkopalaverissa on tietoa siitä, mitä tavoitellaan sekä päiväko-din toiminta-ajatusten että kaupungin varhaiskasvatuspalveluiden yleisten tavoit-teiden suhteen. Toisaalta tarvitaan yhteistä ymmärrystä siitä, mihin kyseisellä pa-laverilla pyritään ja miksi kokoonnutaan. Keskeisellä sijalla näytti havainnoidus-sa viikkopalaverissa olevan tulevan kevätjuhlan järjestelyistä sopiminen. Tapahtu-man yhteisen onnistumisen varmistaminen näytti olevan viikkokokoukseen osal-listujien yhteinen tavoite.

Kulttuurinen tieto liittyy vahvasti yleiseen työyhteisön ja lapsiryhmien toiminta-kulttuuriin, joka muodostuu yhteistä ymmärrystä luovan prosessin kautta. Ensin mainitussa kyse työ- ja kasvatusyhteisön luomisesta: millainen meidän työyhtei-sömme on, millaiset arvot toimintaamme ohjaavat ja toteutuvatko nämä arvot. Jäl-kimmäisessä kulttuurinen tieto luo kunkin lapsiryhmän toiminnan kehykset sii-

tä, miten tässä lapsiryhmässä toimitaan, miten siinä suhtaudutaan toisiin lapsiin ja niin edelleen. Kulttuurinen tieto voi olla myös lasten vanhempien tietoa niin, että se määrittää heidän osaansa tai rooliansa kasvatusyhteisössä: miten kasvatuskumppanuus tai laajempi yhteisöllisyys toteutuu? Itseen liittyvä kulttuurinen tieto liittyy työntekijän oman ymmärryksen kautta koko päiväkodin kulttuuriseen tietoon

5.2.4 Ankkuroitu tieto

Ankkuroitu tieto on upotettua tietoa, joka sijaitsee rutiineissa, virallisissa menettelytavoissa ja rooleissa. Tapauspäiväkodin henkilöstön työroolit liittyivät eri ammattiryhmien toimintaan ja kollegiaaliseen toimintaan. Lapsiryhmien ja koko päiväkodin toiminnan rutiinit sisältävät ankkuroitua. Ankkuroitua tietoa voidaan löytää myös tapauspäiväkodin positiossa toisaalta osana laajempaa kuntaorganisaatiota ja toisaalta varhaiskasvatuspalveluja sen osana, jolloin se liittyi esimerkiksi hallinnon ja johtamisen käytäntöihin.

Lapseen liittyvä ankkuroitu tieto on arjen rutiineissa, eli miten lapsi toimii päiväkodin arjessa. Havainnoinnin avulla saatu lapseen liittyvä tieto on melko validia, sillä havainnointia tehdään pitkällä aikavälillä ja suhteellisen muuttumattomissa olosuhteissa: päiväkodin toimintakulttuuri näyttäytyy melko muuttumattomana niin, että asiat tehdään päivittäin melko samalla tavalla. Näin muutokset vaikkapa lapsen käyttäytymisessä on henkilöstön helppo havaita. Ankkuroitu tieto kiinnittyy myös rooleihin, ja niiden voidaan arvella olevan päiväkodin kasvattajayhteisössä vakaat. Lapsiryhmässä roolit näyttävät olevan varsin selkeät. Aikuisen ja lapsen roolit myös havainnointiaineiston perusteella olivat selkeät niin, että aikuisella näytti olevan toiminnasta päävastuu lasten saadessa esittää toiveita toiminnan sisällön suhteen. Seuraavassa on lainaus lastentarhanopettajan kuvauksesta esiopeutuksesta ja siihen liittyvästä oppikirjasta:

”Sellast meille tärkeit asioit sielt nostaa pinnalle tai tai sitt just jos lapsilt tulee se että on meilläkin jotkii linnanjuhlat nii sitt järjestetää ja lähetää ja sen mukaa tehää sitt juttuja ja jätetää joku muu vaikka vähän vähemmälle sielt (esiopeutus)kirjasta.” (Ito I, Ryhmä 3)

Vanhempiin liittyvä ankkuroitu tieto liittyy vanhempien osuuteen päiväkodin järjestelmällisissä rutiineissa. Päiväkotielämän rutiinit vanhempien kannalta muotoutuvat tietynlaisiksi toisaalta vanhempien omien taipumusten perusteella, ja toisaalta päiväkodin rakenteet ohjaavat niitä tiettyyn suuntaan. Tärkeää vanhempiin liittyvän ankkuroidun tiedon kannalta on rooli, johon vanhempi asettuu. Vanhemmilta odotetaan tietynlaista roolikäyttäytymistä sekä suhteessa omiin lapsiinsa että henkilöstöön. Jos näyttää siltä, että vanhemman rooli suhteessa lapseen muistuttaa kaveriroolia, henkilökunta voi saada näin tietoa vanhemmuudesta. Vanhempien rooli suhteessa päiväkodin henkilöstöön on myös vaihteleva: tavallisesti rooli

on selkeä vanhemman rooli, jolloin lapsen kehityksen ja kasvatustyön onnistuminen on keskiössä. On myös tilanteita, joissa päiväkodin henkilöstö joutuu (tahtomattaan) valvojan tai kontrolloijan rooliin, kun päivähoido toimii ennaltaehkäisevänä lastensuojelun toimenpiteenä. Tämä saattaa määrittää ja muokata vanhempien ja henkilöstön välistä roolia.

Työyhteisön ankkuroitu tieto on puolestaan sen toteuttamissa työn rutiineissa ja ammatillisissa rooleissa. Päiväkoti on melko demokraattinen työyhteisö, mutta joitakin ammattinimikkeeseen ja pohjakoulutukseen liittyviä työrooleja voidaan nähdä. Lastentarhanopettajan rooli voidaan nähdä erilaisena kuin lastenhoitajan rooli johtuen erilaisista koulutustaustoista ja koulutuksen orientaatioista, vaikka moniammatillisuus työkuultuurina voi näitä eroja häivyttääkin (Karila & Nummenmaa 2001, 40). Ammattirooli voi olla myös jokaisen henkilökohtainen malli toimia työssään. Itseen liittyvä ankkuroitu tieto liittyy oman työn rutiineihin ja omiin toimintatapoihin. Työntekijän tottumus suorittaa työtehtävät tietyllä tavalla muotoutuu ajan kanssa, ja vaikka työyhteisön työskentelyä kokonaisuutena pyritään kehittämään ja muuttamaan, voidaan olettaa, että joitakin vahvoja rutiineja jää jäljelle. Seuraavassa viittauksessa näkyy oman toiminnan muuttamisen vaikeus:

”sitä niinku tekee ja sitte tavallaan niinku aina lupaa itselleen, ett mä nyt korjaan tässä asiassa, mutt sitt taas huomaa ja löytää itsensä siitä samasta rakosesta mutt että ehkä kun tarpeeks usein löytää itsensä siitä, niin ehkä sitä pikku hiljaa menee jakeluunkin...” (Ito G, Ryhmä 2.)

Itseen liittyvä tieto ankkuroituu myös työntekijän rooliin, jonka hän on saanut tai hän on ottanut työssään ja työyhteisössään. Tässä aineistossa ei noussut esiin evidenssiä ankkuroidusta itseen liittyvästä tiedosta, joten tulkinta on tutkijan oma.

Päiväkodin johtajan ankkuroitu tieto on tietoa järjestelmän toimimisesta ja virallisista menettelytavoista. Myös rutiinit ja roolit ovat ankkuroitua tietoa, ja päiväkodin johtajan työssä nämä luovat dualistisen jännitteen tai haasteen, sillä tapauspäiväkodin johtaja toimii kaksoisroolissa ja ainakin kahdessa toimintaympäristössä. Kaksoisrooli syntyy päiväkodin johtajana ja lastentarhanopettajana työskentelemisestä. Tutkimusajankohtana päiväkodin johtajalla oli neljä niin sanottua toimistopäivää, jolloin hänelle palkattiin lapsiryhmään sijainen, mikä mahdollisti muutaman kokonaisen työpäivän ajan keskittyä ainoastaan hallinnollisiin tehtäviin. Muutoin tehtävänkuvassa molemmat roolit vaihtelevat päivien mittaan vaihtelevasti niin, että päiväkodin johtaja arvioi lapsiryhmässä toimimisen kattavan yli 80 % työajasta. Tutkimuspäiväkodin johtaja toimii useammassa kuin yhdessä toimintaympäristössä. Päiväkoti on yksi toimintaympäristö, jossa hänellä on rooli lastentarhanopettajana, esimiehenä ja työtoverina. Toinen toimintaympäristö on kaupungin varhaiskasvatuksen johtoryhmä, johon kuuluivat kaikki toimintayksiköiden esimiehet. Tämän ryhmän jäsenenä päiväkodin johtajan roolina näyttää olevan johtajakollega, oman päiväkodin toiminnan puolustaja ja toisaalta koko kaupungin varhaiskasvatuspalveluiden tuottaja, järjestäjä ja kehittäjä.

Ankkuroitu tieto lapsiryhmien havainnointiaineistossa on kollegiaalista tietoa siitä, miten asiat ja työtehtävät sujuvat rutinoidusti päivän aikana. Työntekijöiden rooleihin liittyvä tieto on ankkuroitua tietoa. Havainnointiaineiston pohjalta näyttää siltä, että työvuoroihin liittyvä vahva lapsiryhmän toiminnan päävastuu ja keskeisin tai äänekkäin rooli on aamuvuorolaisilla riippumatta hänen koulutuksestaan. Toki keskustelua käytiin jonkin verran toiminnan etenemisestä muiden ryhmän työntekijöiden kanssa, mutta pääosin näytti siltä, että aamuvuoron työntekijä oli ”vetovastuussa”. Lapsiryhmät jakautuivat aamupalan jälkeen omiin leikkeihinsä eri puolille omaa osastoa tai muualle päiväkodin leikkitiloihin, jolloin kaikki lapsiryhmän työssä olevat aikuiset olivat mukana havainnoimassa tai ohjaamassa lapsia. Työnjako työntekijöiden kesken oli ilmeisesti etukäteen sovittu, tai sitten se tapahtui jollain tavoin automaattisesti, mutta neuvotteluja sen suhteen ei juuri ollut. Muun kuin kasvatusvastuussa olevan henkilöstön rooli oli olla taustalla ja auttamassa tarvittaessa. Ryhmän B aamupalan alussa oli epäselvää, mitä puuroa oli tarjolla. Ryhmässä apuna ollut laitoshuoltaja tieto, että puuroa oli neljän vilja puuroa, johon lastentarhanopettaja totesi:

”Neljän viljan puuroa, onneks Irmeli ties mitä puuroa on kun miä en ihan tarkkaan.” (lto G Ryhmä 2)

Repliikki voidaan tulkita niin, että laitoshuoltajalla ei tuossa tilanteessa ollut puhevaltaa, joten lastentarhanopettaja ikään kuin vahvisti tai selvensi hänen vastauksensa lapsille. Toisaalta tuo tilanne voi näyttää myös siltä, että lastentarhanopettaja tiesi laitoshuoltajan araksi ja ujoksi ja halusi repliikillä tukea laitoshuoltajan osallisuutta yhtenä lapsiryhmän kasvattajana.

Ankkuroitua tutkimuspäiväkodissa olivat lapseen liittyvä arjen tieto eli se, miten lapsi toimii päiväkodin arjessa. Ankkuroitu tieto liittyy myös työntekijöiden rooleihin työyhteisössä. Rutiinit arjessa ovat myös ankkuroitua tietoa, ja vanhemmat liittyvät päiväkodin rutiineihin lähinnä tuodessaan lapsia hoitoon ja hakiessaan heidät sieltä kotiin. Toisaalta vanhemmat sopeutuivat päiväkodin rutiineihin, mutta toisaalta päiväkotikiinnitys muutti omaa toimintaansa vanhempien toiveiden ja tapojen mukaan. Koko työyhteisön ankkuroitua tietoa olivat työn rutiineissa ja ammatillisissa rooleissa. Päiväkodin johtajan ankkuroitu tieto laajeni koskemaan koko kaupungin toimintaa niin, että hän tiesi laajemmin muiden päiväkodin johtajien toiminnan rooleista ja kaupungin virallisista menettelytavoista.

Viikkopalaverin ankkuroitua tietoa ovat kokouksessa toteutuvat roolit. Kokouskäytännössä on tavallisesti joitakin rooleja, joiden tehtävä ja osa kokonaisuudessa tiedetään. Esimerkiksi kokouksen puheenjohtajan tai sihteerin rooli ovat yleensä melko selkeät. Kokouksen osallistujat voivat omaksua tiedostamattaan tai tiedostaen jonkinlaisen roolin, jolla he ovat osallisena kokousaktiin. Tämä rooli voi muotoutua henkilön persoonan kautta tai hänen aikaisemmat kokemuksensa kokouksista voivat määrittää roolit. Ujolle tai epävarmalle henkilölle aktiivinen osallistuminen kokoukseen on vaikeaa, joten on luultavaa, että hän mieluusti asettuu tarkkailijan rooliin. Jos henkilö on saanut huonoja kokemuksia vaikkapa oman

puheilmaisunsa takia, voidaan olettaa tarkkailijan roolin olevan hänelle mieluisampi kuin aktiivinen osallistuja ja puheenvuorojen pitäjä. Havainnoidussa viikkokokouksessa joitakin rooleja nousi esiin: puheenjohtaja eli päiväkodin johtaja oli keskeisessä roolissa kokouksen alkupuolella, mutta kun ryhdyttiin suunnittelemaan kevätjuhlaa, aktiivisiksi toimijoiksi nousivat henkilöstöstä lto P ja lh T. Tämä johtui luultavasti siitä, että heillä oli ollut päävastuu kevätjuhlan järjestelyjen suunnittelun koordinoinnista, jolloin aktiivinen rooli kokouksessa oli selvää. Lto S oli ainoa, jolla ei ollut yhtään puheenvuoroa kokouksessa, minkä voidaan tulkita johtuvan siitä, että hän oli ollut työssä tutkimuspäiväkodissa vain vähän aikaa. Ankkuroituna tietona viikkokokouksessa voidaan nähdä myös asioiden eteenpäin viemisen tieto: miten voin toimia advokaattina vaikkapa omalle näkemykselleni jossakin asiassa? Tässä havainnointiaineistossa tämä ei noussut esiin.

5.2.5 Kooditettu tieto

Kooditettu tieto on merkeiksi ja symboleiksi muutettua tietoa, jota voidaan kuvata valikoiduksi tiedoksi. Se voidaan lukea tai tulkita konkreettisesta artefaktista, kuten esimerkiksi paperista, tai sähköisestä dokumentista. (Blackler 1995.) Tapauspäiväkodin kooditettua tietoa löytyi dokumenteista ja asiakirjoista, viestivihkoista, lapsen ja koko päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmista.

Dokumentointi on viimeaikoina päiväkodeissa lisääntynyt. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen Tekstualisoituva julkishallinto –hankkeen kyselytutkimuksessa yli 90 % päiväkodeissa työskentelevistä vastaajista kertoi dokumentoinnin lisääntyneen työuransa aikana. Dokumentointi on laajentunut hallinnon kirjallista töistä arkityön kirjaamiseen lapsiryhmässä. Dokumentteja syntyy esimerkiksi lasten havainnoinneista, lapsikohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista, tiedotteista vanhemmille ja laadun hallintaan liittyvistä toimista. (Pyhäniemi 2010, 28–29.) Hallinnollisissa teksteissä pyritään ikään kuin massatuotantoon, niin että käytetään mallipohjia tai –katkelmia teksteille, jolloin tekstin tuottaminen nopeutuu. Kyse on siis enemmänkin tekstin tuottamisesta kuin kirjoittamisesta. On kuitenkin todettu, että tiedon hallitseminen on vaikeaa, kun dokumentointi lisääntyy. (Tiililä 2007, 16–18.)

Tämän tutkimuksen dokumenttiaineistoksi on valikoitu tekstejä, jotka kuvaavat tiedon systematisointia, jossa tiedon alkuun saattamisen ja dialogin jälkeen tieto yhdistetään olemassa olevaan tietoon koodattuna. Dokumenttiaineistossa oli selkeää koodattua tietoa, jonka kokoamisessa on ollut osallisena useita työntekijöitä, ja ne toimivat työskentelyn ohjeistajina. Näin ollen hallinnollisia dokumentteja, kuten esimerkiksi päivähoitopäätöksiä, ei ole otettu tutkimusaineistoon mukaan. Tutkijan ennakkokäsityksen mukaan niiden sisällöt kuvaavat varsin vähän päiväkodin arkea, kohtaamisia siellä, henkilöstön toiminnan kehittämistä tai varhaiskasvatuksen syvintä olemusta eli lasten kasvun ja kehityksen tukemista.

Tämän tutkimuksen dokumenttiaineisto on pääasiassa kooditettua tietoa, kun tarkastellaan aineistoa artefaktina. Se on joidenkin prosessien lopputuotos, jolloin tieto on tietyllä tavoin valikoitunutta. On tehty jollakin perusteella päätös siitä, että kyseinen tieto on dokumentoinnin arvoista. Jos dokumenttiaineistoa tarkastellaan laajemmin kuin kooditettuna aineistona, voidaan nähdä sen sisältävät myös muita Blacklerin tiedon luokkia. Esimerkkinä voidaan ottaa vaikkapa päiväkodin esite, joka on koodattu kirjalliseen muotoon. Sen funktiona on esitellä lasten vanhemmat päiväkotia ja sen käytäntöjä. Esiteessä kerrotaan päiväkodista tietyillä ilmauksilla eli käsitteillä, jolloin esitteen teksti näyttäisi olevan myös käsitteellistä tietoa. Esiteessä kerrotaan vanhemmille seuraavaa: ”Hoidon alkuvaiheessa kanssanne käydään keskustelu, jossa laadimme lapsen hoitoa ja kasvatusta ohjaavan lapsen oman varhaiskasvatussuunnitelman. Keskustelu käydään toiveidenne mukaan kotona tai päiväkodilla”. Tässä nähdään kooditetun tiedon lisäksi käsitteellistä tietoa ja myös toiminnallista tietoa: näin meidän päiväkodissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi toteutuu. Ankkuroitua tietoa päiväkodin esitteessä on esimerkiksi virallinen toimintaohje: ”Esiopetuksen lukuvuosi noudattaa koulun lukuvuotta, lukuun ottamatta lauantapäiviä”.

Kooditettu tieto on informaatiota, joka välitetään merkkeinä ja symboleina eli pääosin kirjoitettuna tai sähköisenä tekstinä. Lapsen liittyvä kooditettu tieto nousi esiin ryhmähaastatteluaineistossa muun muassa varhaiskasvatussuunnitelmina ja viestivihkon tekstinä. Vanhempiin liittyvä kooditettu tieto on esimerkiksi kirjallista tietoa yhteystiedoista ja työvuoroista. Vanhemmat ovat aktiivisia toimijoita lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa, ja siihen liittyvä kooditettu tieto on osin vanhempien laatimaa:

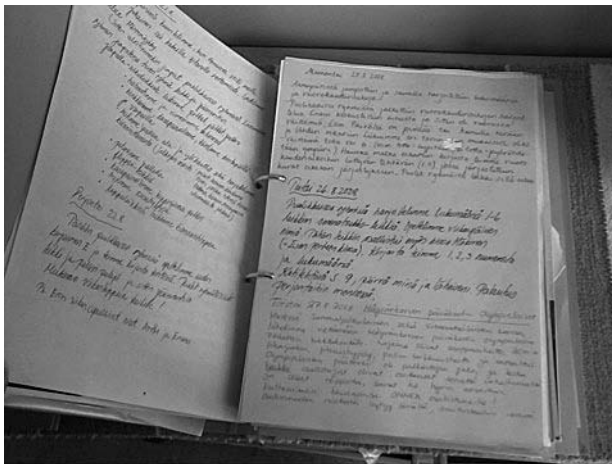
”Meilhän on se viestivihko...” (Ito J, Ryhmä 3)

”Noiss vasukeskusteluissa tulee kirjalliseen muotoon. Aika vähän...” (Ih A, Ryhmä 1)

”Jotka on niinku todella tärkeitä sen lapsen näkökulmasta... mitä on sovittu ja...mitä on tapahtunut, jos on tapahtunut jotain olennaista muutosta.. ne kirjataan ilman muuta.” (Ito G, Ryhmä 2)

Haastatteluaineistossa kooditettua tietoa oli myös yhteiset kirjalliset toimintamallit, joihin palataan tarkemmin dokumenttiaineiston analyysissä. Päiväkodin johtajan kooditettu tieto löytyy dokumenteista ja asiakirjoista. Dokumentteja syntyy esimerkiksi päätöksistä, joita päiväkodin johtaja tekee. Dokumentoitua tietoa syntyy paitsi kirjallisessa myös sähköisessä muodossa. Kooditettua tietoa on myös kirjalliseen muotoon laadittu päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma.

Kooditettu tieto ilmeni havainnointiaineistossa kaikissa kirjallisissa ilmauksissa, joita eri osastoilla oli. Jokaisessa lapsiryhmässä oli viestivihko, johon kirjoitettiin muistettavia ja tärkeitä asioita muulle henkilöstölle. Lapsen varhaiskasvatussuun-



KUVA 1. Lapsiryhmän toiminnan dokumentointia ryhmässä 2

nitelmat olivat kansioissa. Ilmoitustauluilla oli ilmoituksia ja tiedotteita vanhemmille luettavaksi.

Kuvassa 1 on lapsiryhmän 2 kansio, johon on dokumentointi lapsiryhmän toimintaa päivittäin. Kansioon oli kirjoitettu päivittäin lyhyesti, mitä ryhmässä oli tehty. Lisäksi mainittiin, mitkä esiopetuskirjan sivut oli tehty tai mitä uusia asioita oli opeteltu. Myös kotitehtävät oli kerrottu ja se, milloin ne piti palauttaa. Kansion kuvailu päivän toiminnasta oli yleistä kuvausta koko lapsiryhmän osalta. Kansio pidettiin lapsiryhmän eteisen pöydällä ja sen funktiona oli ryhmän toiminnasta tiedottaminen vanhemmille. Yksilöllisemmät kuvaukset kunkin lapsen toiminnasta ja osaamisesta löytyivät lapsen omista kansioista, jotka olivat ryhmätilan hyllyissä.

Kooditettu tieto on pääosin kirjoitettua tai sähköistä tekstiä. Lapsen kooditettu tieto oli tietoa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa tai viestivihkossa oleva tieto lapsesta. Vanhempiin liittyvä kooditettu tieto oli tietoa yhteystiedoista tai työvuoroista. Koko työyhteisöä koskeva kooditettu tietoa oli yhteiset kirjalliset toimintamallit ja päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirja. Päiväkodin johtajan kooditettua tietoa olivat hallinnolliset asiakirjat ja dokumentit. Myös viikkokokouksessa voidaan nähdä ensinnäkin päiväkodin johtajan kokouspaperit eli ne kaikki tiedotteet, esitteet ja muut asiakirjat, jotka kokouksessa käsiteltiin. Toinen keskeinen kooditetun tiedon ilmentymä oli palaverivihko, johon kirjattiin kokouksessa käsitellyt asiat ja yhteiset päätökset.

5.3. Kokoava tarkastelu tiedon lähteistä ja lajeista

Päiväkodin lapsiryhmien työntekijät sekä päiväkodin johtaja kertoivat työpäivän erilaisissa tilanteissa saavansa tietoa lapsista, lasten vanhemmista ja perheistä, työtovereistaan, omasta itsestä sekä koko työyhteisön toiminnasta. Tietoa voitiin luokitella Blacklerin (1995) kokoamaan viiteen tiedon lajiin. Käsitteellistä tietoa päiväkodissa oli tietoa lasten ja perheiden tilanteesta, työtovereista, itsestä ja koko työyhteisöön liittyvistä ilmiöistä, teemoista ja asioista. Lisäksi käsitteelliseksi tiedoksi voidaan tulkita omaa päiväkotia laajempi kollegiaalinen ja valtakunnallinen tieto. Käsitteellisen tiedon yhteydessä voidaan puhua konsensuksesta sen suhteen, mitä käsitteitä kulloinkin käytetään. Esimerkkinä voisi ottaa käsitteen ”aamukoontuminen”, josta kaikki päiväkodin työntekijät tietävät, mitä se heidän päiväkodissa ja tarkemmin omassa lapsiryhmässä tarkoittaa.

Toiminnallistettua tietoa tutkimuspäiväkodissa on tieto siitä, kuinka toimitaan ja miten asioista tehdään. Lapsen kohdistuva toiminnallistettu tieto ohjaa toimintaa juuri kyseisen lapsen kasvatuksessa ja ohjauksessa. Toiminnallistettu tieto voi olla myös tietoa vanhemmista, työtovereista, omasta itsestä ja työyhteisöstä. Päiväkodin johtajan toiminnallistettu tieto laajeni koskemaan toimintaa koko kaupungin varhaiskasvatuksen toimialalla: miten hallinto toimii ja miten oman päiväkodin johtamisen asiat suhteutuvat kokonaisuuteen.

Kulttuurinen tieto liittyy vahvasti yleiseen työyhteisön ja lapsiryhmien toimintakulttuuriin, joka muodostuu yhteistä ymmärrystä luovan prosessin kautta. Ensimmäisessä mainituksessa kyse työ- ja kasvatusyhteisön luomisesta: millainen meidän työyhteisömme on, millaiset arvot toimintaamme ohjaavat ja toteutuvatko nämä arvot. Jälkimmäisessä kulttuurinen tieto luo kunkin lapsiryhmän toiminnan kehykset siitä, miten tässä lapsiryhmässä toimitaan, miten siinä suhtaudutaan toisiin lapsiin ja niin edelleen. Kulttuurinen tieto voi olla myös lasten vanhempien tietoa niin että se määrittää heidän osaansa tai rooliansa kasvatusyhteisössä: miten kasvatuskumppanuus tai laajempi yhteisöllisyys toteutuu? Itseen liittyvä kulttuurinen tieto liittyy työntekijän oman ymmärryksen kautta koko päiväkodin kulttuuriseen tietoon.

Ankkuroitua tutkimuspäiväkodissa olivat lapsen liittyvä arjen tieto eli se, miten lapsi toimii päiväkodin arjessa. Ankkuroitu tieto liittyy myös työntekijöiden rooleihin työyhteisössä. Rutiinit arjessa ovat myös ankkuroitua tietoa, ja vanhemmat liittyvät päiväkodin rutiineihin lähinnä tuodessaan lapsia hoitoon ja hakiessaan heidät sieltä kotiin. Toisaalta vanhemmat sopeutuivat päiväkodin rutiineihin, mutta toisaalta päiväkoti muutti omaa toimintaansa vanhempien toiveiden ja tapojen mukaan. Koko työyhteisön ankkuroitua tietoa olivat työn rutiineissa ja ammatillisissa rooleissa. Päiväkodin johtajan ankkuroitu tieto laajeni koskemaan koko kaupungin toimintaa niin, että hän tiesi laajemmin muiden päiväkodin johtajien toiminnan rooleista ja kaupungin virallisista menettelytavoista.

Kooditettu tieto on pääosin kirjoitettua tai sähköistä tekstiä. Lapsen kooditettu tieto oli tietoa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa tai viestivihkossa oleva tieto lapsesta. Vanhempiin liittyvä kooditettu tieto oli tietoa yhteystiedoista tai työvuoroista. Koko työyhteisöä koskevaa kooditettua tietoa olivat yhteiset kirjalliset toimintamallit ja päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirja. Päiväkodin johtajan kooditettua tietoa olivat myös hallinnolliset asiakirjat ja dokumentit.

6 TIEDON LUOMISEN TILAT PÄIVÄKODIN TYÖYHTEISÖSSÄ

Jotta tiedon luominen onnistuisi työorganisaatiossa tai -yhteisössä, täytyy luoda sille otollinen konteksti, jossa mahdollistetaan tiedon luominen ja kumuloituminen niin ryhmäaktiiviteetteina kuin yksilön toimintanakin (Nonaka & Takeuchi 2004, 68). Tiedon luomista edistävien olosuhteiden rakentaminen voidaan nähdä joiltakin osin johtamiskysymyksenä, mutta toisaalta se on myös työntekijöiden aktiivista alaistoimintaa, jossa vaikuttavat esimerkiksi yksilölliset motivaatiotekijät, työkokemus sekä oppimiskokemukset. Seuraavaksi esitän tutkimustuloksia tiedon luomista mahdollistavien ehtojen ja olosuhteiden näkökulmasta. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen tutkimusaineistoa tiedon luomisen sosiaalistamisen ja ulkoistamisen tilojen näkökulmista. Sen jälkeen tarkastellaan tuloksia tiedon yhdistämisen ja sisäistämisen tilojen näkökulmista. Kolmannessa alaluvussa käsitellään tiedon luomisen mahdollistajia ja esteitä tapauspäiväkodissa. Neljännessä yhteenvetoluvussa tarkastelen tiedonluomisen prosesseja, joita tutkimusaineistosta nousi esiin.

6.1 Tiedon sosiaalistamisen ja ulkoistamisen tiloja

Tiedon luomisen syklissä tiedon alkuun saattamisen tilana toimii tiedon sosiaalistaminen, jolloin työskennellään rinnakkain ja kasvokkain. Tällöin jaetaan työssä tapahtuvat yhteiset kokemukset ja hiljaista tietoa jaetaan työyhteisössä. (Nonaka & Konno 1998). Tapauspäiväkodissa tiedon sosiaalistamisen tiloja voitiin löytää useita. Henkilöstö työskenteli rinnakkain tiimeissä, ja myös niin että yhteinen työ ulottui oman tiimin ulkopuolelle. Vaikka tapauspäiväkodin työskentelyssä toteutettiin perinteistä työvuoroon perustuvaa vastuuvuoroperiaatetta, rinnakkain työskentely toteutui varsin tasaveroisesti, jolloin kaikkien ryhmän työntekijöiden tietoa ja näkemyksiä kuunneltiin.

Tiedon sosiaalistamisen fyysisiä tiloja olivat lapsiryhmien omat tilat, joista eteistilat olivat sellaisia, joissa kertyi myös vanhempiin sekä lasten ja vanhempien vuorovaikutukseen liittyvää tietoa. Ulkoilupiha oli tiedon sosiaalistamisen tilana sellainen, jossa kohdattiin enemmän muiden ryhmien lapsia ja aikuisia. Koko päiväkodin yhteiset leikkitalat olivat myös tiedon sosiaalistamisen tiloja, joissa jaettiin yhteisiä kokemuksia sekä havainnoimalla että toiminnan kautta.

Tiedon sosiaalistamisen tiloina nähdään myös se, että päiväkodin johtajan tapasi kollegoitaan koko kaupungin varhaiskasvatusorganisaation johtajien yhteisissä tapaamisissa. Ne voidaan tulkita olevan tiedon ulkoistamisen lisäksi olevan yhteisen kokemuksen foorumeita, joissa tiedon olemus on osin hiljaista. Tiedon luomisen tilaksi voidaan ymmärtää myös internetin kautta jaettu ja saatu tieto.

Tiedon luomisen teorian (Nonaka & Konno 1998) mukaan hiljainen tieto saadaan esiin ulkoistamisen kautta tiedon jakamisen eli dialogin tiloissa. Silloin hiljainen tieto muuttuu eksplisiittiseksi tiedoksi, jota voidaan muuttaa koko työyhteisön tiedoksi. Tiedon luomisen kannalta on keskeistä mahdollistaa sellaiset olosuhteet, tilat ja tilanteet, joiden avulla kannustetaan työntekijöitä puhumaan omasta työstään, havainnoistaan ja tiedoistaan. Ryhmähaastattelujen tulokset kertovat, millaisissa tilanteissa päiväkotihenkilöstö voi jakaa lasten ja vanhempien kohtaamisessa syntyneen tiedon, kokemukset, ajatukset ja tunteet. Haastattelussa esiin nousseet tilanteet voidaan jakaa suunniteltuihin ja spontaaneihin tilanteisiin, joita esitellään taulukossa 12. Suunnitelluista tiedon jakamisen tilanteista tiimi-, viikko- ja iltapalaverit kuuluvat päiväkodin hallinnon rakenteisiin niin, että niiden funktiona voidaan nähdä toisaalta toimia johtamistoiminnan areenana ja toisaalta tiedon jakamisen tilana, jolloin henkilöstö voi tuoda esiin arjen työtoiminnassa nousseita asioita. Viestivihko on myös yhdessä suunniteltu tapa hoitaa tiimin tiedonkulkua. Esiopetussuunnitelman laadinta on virallisesti normitettu toimintatapa, jossa esioppilaalle laaditaan yksilöllinen opetussuunnitelma esiopetusvuodelle. Esiopetussuunnitelman pohjalla on tavallisesti lapselle aikaisempina vuosina tehdyt varhaiskasvatussuunnitelmat.

Haastatteluissa tuli esiin tilanteita, joissa oli syntynyt akuutti tarve spontaaniin tiedon jakamiseen työtovereiden kanssa. Case-päiväkodin toimintatapoihin kuului, että lasten kuullen ei saa keskustella omista tai lasten asioista ”lasten päiden yli”. Näin ollen spontaanit tiedon jakamisen tilanteet rakentuivat sellaisiin paikkoihin, joissa voitiin rauhassa ja lasten toimintaa häiritsemättä puhua ja keskustella. Näitä tilanteita voidaan kuvailla päiväkodin toiminnassa välttämättömiksi varsinkin, jos keskustelun sisällöllä ja tiedolla on vaikutusta koko lapsiryhmän sen hetkiseen tilanteeseen. Spontaaneja tilanteita syntyi tilanteisiin, jolloin lapset ovat päivälevolle, ulkoilemassa tai leikkimässä vapaasti. Toiminnan aikana syntyy tietoa, jonka jakaminen unohtuu päivän aikana. Työntekijät kertoivat joskus muistavansa kotimatalla tai jo kotiin tultuaan, että olivat unohtaneet kertoa jostain lapsiryhmään tai sen toimintaan liittyvästä asiasta. Silloin he kertoivat soittavansa päiväkotiin ja kertovansa unohtuneen asian.

TAULUKKO 12. Tiedon, kokemusten, ajatusten ja tunteiden jakamisen tilanteet

Tiedon, kokemusten, ajatusten ja tunteiden jakamisen tilanteet	
Suunnitellut	Spontaanit
Tiimipalaveri	Lasten päivälepoaika
Viikkopalaveri	Ulkovalvonnan vaihtotilanteet
Pedagogiset palaverit	Ulkoilu-aika
Viestivihko	Lasten ulkoilun aikana sisällä olijat
Iltapalaverit	Esiopetuksen alkua odotellessa
Esiopetussuunnitelman laadintaprosessi	Käytävä
	Eri tilanteet päivän aikaa
	Soitto puhelimella työkaverille

Ryhmähaastatteluissa kysyttiin tapauspäiväkodin henkilöstöltä, mikä olisi se fyysinen tila päiväkodissa, joka on hyvä tiedon luomisen tila. Vastauksina annettiin seuraavia: ovensuu, eteinen, etuhuone, aula, ryhmätilat, naulakot, piha ja ”lintu-perspektiivi tonne noin ja zuumi sieltä”. Vastaukset kuvaavat hyvin päiväkotityön monipuolisuutta ja tiedon kertymisen laajaa aluetta. Kaikissa paikoissa, joissa henkilöstö kohtaa lapsia, heidän vanhempiaan ja toisiaan, syntyy ja luodaan tietoa.

Kokoavasti voidaan esittää, että tiedon sosiaalistamisen ja ulkoistamisen tiloja on löydettävissä tapauspäiväkodin työyhteisössä. Tiedon sosiaalistamisen tilana näytetään päiväkotityön arki, jossa työtä tehdään yhdessä ja rinnakkain. Työ on jaettu kokemuksellisesti jaettu sekä oman tiimin että koko työyhteisön kesken, ja tämä kokemus on aikalailla samanlainen lähes kaikilla tapauspäiväkodin työntekijöillä; ulkoisesti tarkasteltuna kaikki näyttivät tekevän melko samaa työtä. Työn kokemuseroja syntyy kuitenkin siitä, että esiopetusryhmän työssä esiopetusta antaa vain lastentarhanopettajan koulutuksen saanut työntekijä sekä siitä, että päiväkodin johtajan työ ulottuu myös kasvatustyön ulkopuolelle hallinnollisten tehtävien ja esimiesaseman vuoksi. Tutkimusaineistosta nousi esiin useita tiedon ulkoistamisen tiloja, eli tilanteita ja fyysisiä paikkoja, joissa työntekijät voivat käsitteellistää työtään sekä jakaa ajatuksiaan, tunteitaan, ideoitaan ja kokemuksiaan työstä muiden kanssa. Tiedon ulkoistamisen tilat voitiin nähdä suunniteltuina tai spontaaneina tiedon käsitteellistämisen tiloina. Suunnitellut tiedon ulkoistamisen tilat kiinnittyivät erilaisiin kokouksiin ja kirjaamisen käytäntöihin. Spontaanit tiedon ulkoistamisen tilat kuvaavat päiväkotityön dynaamista ja tilanneherkkää. Niitä syntyi työpäivän aikana useisiin fyysisiin tiloihin ja tilanteisiin.

6.2 Tiedon yhdistämisen ja sisäistämisen tiloja

Tässä alaluvussa tarkastelen tapauspäiväkodin tiedon yhdistämisen ja sisäistämisen tilojen ehtoja ensiksi uuden tiedon ja todellisuuden välillä vallitsevien kuilujen kautta. Päiväkotityössä kulloinkin vallitsevaksi todellisuudeksi voidaan kuvata esimerkiksi niitä toimintamalleja, työtapoja ja rakenteita, joissa työtä tehdään. Kun saadaan uutta tietoa vaikkapa lapsen tarpeista, voidaan huomata kuilu: nykyinen toimintamalli ei vastaa uutta tilannetta ja tarpeita. Uuden tiedon ja vallitsevat todellisuuden välinen kuilu voi johtaa uuden oppimiseen ja toiminnan kehittymiseen, jolloin tiedon luomisen kannalta tällöin on kyse tiedon ulkoistamisen ja yhdistämisen jälkeen tapahtuvasta tiedonharjoittamisen tilasta (Nonaka & Konno 1998). Toinen tarkastelun näkökulma on haastatteluaineistossa esitetyt tavat vastata lasten käyttäytymiseen ja tarpeisiin. Tällöin lapsista saatu tieto vaikuttaa toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen joko yksittäisen työntekijän työskentelyssä tai yhdessä muun tiimin kanssa toimittaessa.

Organisaation tai työyhteisön tiedon luominen on eräällä tavalla subjektiivisuuden ja objektiivisuuden synteisiä, jossa yksilöiden subjektiivinen, hiljainen tieto ulkoistetaan organisaation objektiiviseksi, näkyväksi tiedoksi, joka jaetaan ja yh-

distetään organisaation sisällä tai jopa sen ulkopuolelle. Tieto on sosiaalisesti luotu eri ihmisten näkökulmista, kokemuksista, arvoista ja ideaaleista. (Ichijo & Nonaka 2007, 16–17.) Yritysmailmassa ympäröivän yhteiskunnan ja maailman muutoksiin reagointi on itsestään selvää, ja ennen selvä raja yrityksen sisäisestä ja ulkopuolisesta tiedosta on muuttunut häilyväksi (Maznevski & Athanassiou 2007, 69). Päiväkotityössä tuo raja ulkopuolisen ja sisäisen välillä on myös jossain määrin ohenemassa. Lasten vanhempien mukaan tulo ikään kuin sisäpuolelle tapahtuu kasvatuskumppanuuden välityksellä. Lasten yksilöllisten tarpeiden korostuminen toiminnan suunnittelussa ja lasten yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisessa tuo tarpeelliseksi koota tietoa lapsesta. Yhtenä keskeisenä tiedonlähteenä voivat olla lapsen vertaissuhteet, joissa havainnoidaan esimerkiksi vertaisryhmän ensisijaisuutta, leikkiä ja rationaaleja ristiriitojen ratkaisuja (Alasuutari 2010, 164–165). Niin työyhteisön ulkopuolelta tai sen sisältä voidaan saada tietoa, jonka perusteella täytyy esimerkiksi muuttaa toimintatapoja. Puroila (2002, 124) puhuu päiväkodin toiminnan uudelleen järjestäytymisestä. Työyhteisössä toiminnan muuttamisen ja kehittämisen lähtökohdانا voidaan nähdä jossain määrin kuilu uuden tiedon ja todellisuuden eli vallitsevien työkäytäntöjen välillä. Tällaista kuilua kuvaa seuraava lainaus haastatteluaineistosta:

”Ainakin joku sellain asia ett, on niinkun vaikka jo syksyll ajatteli niin, ett on tosi tärkeetä ett tehään havaintoja ja leikkiä seurataan... niin sitte... kuitenkin...on saannu siinäkin vastikään sellaisen opetuksen, ett se on ihan hirveen tärkeetä, ett myös ollaan siell kuulemass ja näkemäss, mitä siell leikeissä tapahtuu. Ett siin on yks tällain oppiminen, että...” (Ito E, Ryhmä 2)

Ryhmässä oli ilmennyt tilanne, jossa havainnoinnin tuottama tieto lapsiryhmästä oli yllättänyt ryhmän henkilöstön. Lasten toiminnan havainnointi antaa arvokasta tietoa esimerkiksi lasten välisistä sosiaalisista suhteista. Voidaan arvella, että havaitaan kuiluja lapsiryhmän oletetun tilanteen ja havaitun todellisuuden välillä. Lapsilta tulee tai lapsiryhmästä nousee jatkuvasti uutta tietoa, joka vaikuttaa lapsiryhmän toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Toinen kuilu uuden tiedon ja todellisuuden välillä voidaan havaita myös tapauspäiväkodin arvoissa. Tapauspäiväkodin toimintatapaan näytti kuuluvan jatkuva yhteinen reflektointi yhteisten arvojen toteutumisesta käytännön työtoiminnassa. Kolmas kuilun mahdollisuus on lasten tarpeiden ja vanhempien toiveiden sekä käytännön varhaiskasvatustyön välillä. Vanhemmilta kysytään toiveita lastensa päivähoidosta ja varhaiskasvatuksesta. Samoin laaditaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmat, joissa lasta kuvataan yksilönä ja omana ainutlaatuisena persoonallisuutena. Keskeisin kuilun kohta on siinä, voidaanko saada päiväkodin toiminnassa näkyviin kaikkien lasten yksilölliset tarpeet ja yhdessä vanhempien kanssa sovitut kasvatustavoitteet ja –menetelmät.

Ryhmähaastatteluissa kysyttiin, miten esimerkiksi tapaus ”Viljestä” yhteisesti jaettu tieto vaikuttaa henkilöstön toimintaan kyseisenä päivänä ja yleisesti jatkossakin. ”Villen” tapauksen lisäksi tarkastelua laajennettiin myös muihin tietoihin, jotka jollain tavoin voisivat vaikuttaa henkilöstön ratkaisuihin toiminnan suhteen.

Vastauksissa näkyi vahva lapsilähtöisyys niin, että koettiin tärkeänä saada vaikea tilanne ratkaistua ennen kuin päivän toimintaa päästiin jatkamaan. Ratkaisuun pääsemiseen nähtiin paljon vaivaa ja ryhmäkeskusteluissa esitettiin useita toimintavaihtoehtoja. Kokosin toimintavaihtoehdot litteroinnista taulukkoon. Koonnista voitiin havaita se, että toiminta työntekijän oman havainnon ja yhteisesti jaetun tiedon pohjalta näkyi kohdistuvan kolmeen kohteeseen: pyrittiin säätelemään joko omaa toimintaa, lapsiryhmää tai tiloja. Oman toiminnan säätely näytti olevan keskeisin, mikä kuvastaa jollakin tavoin kasvatus- tai ihmissuhdetyötä ilmiönä: omaa toimintaa muokataan ja muunnellaan asiakkaiden ja muiden ympäristön paineiden mukaan. Lapsiryhmän säätely on perinteinen tapa pedagogisesti lähestyä haastetta tai ongelmaa (Puroila 2002, 125). Myös tilojen säätely voidaan nähdä osin pedagogisena lähestymistapana vastata työssä eteen tuleviin haasteisiin. Oman toiminnan säätelyä kuvaa haastatteluaineiston esimerkkilapsi ”Villen” käyttäytymisen saama vaste henkilöstön toiminnassa:

” tilanne niinku vaikuttaa siihen toimintaan välittömästi ett jos se vaatii sen aikuisen sylin, sen oman ajan antamisen...” (lto I, Ryhmä 3)

Tässä henkilöstö kuvaa välitöntä oman toiminnan kautta reagoitua lapsen käyttäytymiseen. Vaikka lapsiryhmän aikuinen olisi parhaillaan tekemässä jotain muuta työtehtävää, näyttää siltä, että reaktio lapseen tehdään varsin nopeasti sekä lapsi- ja tavoitelähtöisesti. Lapsilähtöisyys tässä tarkoittaa sitä, että työntekijällä on tietoa lapsen persoonallisuudesta ja käyttäytymisen piirteistä, joiden kautta löydetään kyseiselle lapselle sopiva ratkaisu toiminnan eteenpäin viemiseksi. Tavoitelähtöisyys tarkoittaa sitä, että työntekijän on samalla pidettävä mielessä paitsi tämän ”Villen” hyvinvointi, myös muiden lapsiryhmän lapsien hyvinvointi sekä päiväkodin yhteiset toimintamallit ja –strategiat suhteessa lasten kanssa työskenteleyn. Lisäksi kyseisen päivän toiminnan suunnitelmia peilataan lapsiryhmän tilanteeseen

Esimerkkinä lapsiryhmän säätelystä voidaan nähdä seuraava lainaus, jossa kuvataan lapsiryhmästä saatavan tiedon vaikutusta toiminnan suunnitteluun:

”...monessa suunnittelussakin, vaikka myö ei ääneen välttämättä niit sanota niitä omia tietoja ja niitä mikä meillä on, niinku tuntemus lapsesta niin kun me suunnitellaan niin mehän jo siinä ryhmitellään monta kertaa jo lapset etä tää ei nyt vielä vois...” (lh A, Ryhmä 1)

Tilojen säätelytoimia olivat lasten ryhmittely osaamisen mukaan ja yleisesti ryhmäjako. Tilojen säätelynä tulkittiin myös fyysisten tilojen käyttö tarpeen mukaan: joskus tarvitaan lapsen rauhoittumiseen asettumista yhdessä sohvalle keskustelemaan tai kuuntelemaan lapsen huolta. Toki rauhoittuminen voi tapahtua myös muualla, mutta haastatteluaineistossa sohva tuntui olevan paikka, jota käytettiin rentoutumiseen ja mukavaan yhdessäoloon. Taulukkoon 13 on koottu työntekijän havainnon ja yhteisesti jaetun tiedon vaikutukset toimintaan.

Kokoavasti voidaan esittää, että myös tiedon yhdistämisen ja sisäistämisen tiloja on löydettävissä tapauspäiväkodin työyhteisössä. Tiedon yhdistämisen tiloja haettiin tämän alaluvun esimerkkien valossa, jolloin tieto valikoitui ja konkretisoitui tiedon sosiaalistamisen ja ulkoistamisen avulla esiin nousseesta tiedosta. Työyhteisön havainnointitieto kaikinensa voidaan nähdä ikään kuin ”raaka-datana”, josta tärkeä, merkityksellinen ja kehittymistä tukeva tieto yhdistetään jo olemassa olevaan tietoon, kuten esimerkiksi tieto työyhteisön toiminnan tavoitteista tai tieto vanhempien toiveista ja lasten tarpeista. Näin saadaan pohjaa uudenlaisten toimintatapojen sisäistämiseksi, joka on neljäs vaihe tiedon luomisen syklissä.

6.3 Tiedon luomisen tilojen mahdollistajia ja esteitä

Tässä luvussa esittelen sitä, millaisia tiedon luomisen tilojen mahdollistavia ehtoja voidaan löytää tapauspäiväkodissa sosiaalistamisen eli yhdessä työn tekemisen ja kokemuksellisen jakamisen sekä ulkoistamisen eli tiedon käsitteellistämisen kautta. Uuden tiedon luomista ja sisäistämistä edistäviä tekijöitä ovat Nonakan ja Toyaman (2004, 113) mukaan tavoitteellisuus, autonomisuus, toisteisuus, vaihtelu ja luova kaaos, tiedon runsaus tai ylijäämä ja riittävä vaihtelu. Lisäksi tarkastellaan tiedon luomisen elementtejä luottamuksen, sitoutumisen sekä arvostuksen ja vä-

TAULUKKO 13. Työntekijän havainnon sekä yhteisesti jaetun tiedon vaikutus toimintaan

Oman toiminnan säätely	Lapsiryhmän säätely	Tilojen säätely
Kokeillaan erilaista toimintatapaa	Lasten ryhmittely osaamisen mukaan	Lapsi rauhoittuu sohvalla
Kaikkien sitoutuminen (edellytys)	Ruokailutilanne	Lasten ryhmittely osaamisen mukaan
Toiminta	Tilanteen selvittely	Ryhmäjako
Suunnittelutiimit yhteisiin tapahtumiin	Ryhmäjako	
Aikuisen syli, läheisyys	Vastuutehtävät	
Omista suunnitelmista joustaminen	Lasten ottaminen mukaan suunnitteluun	
Oman toiminnan muuttaminen	Aamupalan aloitus?	
Ainaista reagointia lapseen		
Toiminnan suunnittelu havaintojen pohjalta		
Käytännön asioita (esim. toiminta ruokailutilanteissa)		

littämisen kannalta. Keskeistä tiedon luomisen tiloissa on myös interaktio ja dialogisuus muiden työntekijöiden kanssa. Lopussa referoin henkilöstön ryhmähaastatteluissa esiin nousseet tiedon, kokemusten, ajatusten ja tunteiden jakamisen tilanteet. Seuraavassa taulukossa 14 on koottu tarkastelu tiedon luomisen tilojen eli ba:n mahdollistavien ehtojen esiintymisen näkökulmasta.

TAULUKKO 14. Ba:n mahdollistavat ehdot

Ba:n mahdollistava ehto	Tapauspäiväkodin henkilöstön fyysiset ja sosiaaliset tilanteet
Autonomisuus	<ul style="list-style-type: none"> • Koko päiväkodin toiminta itsenäistä ja osin riippumatonta muista päiväkodeista • Päiväkodin omat arvot • Lapsiryhmien itsenäinen toiminta • Päätökset oman lapsiryhmän lähtökohdista ja tarpeista
Luova kaaos	<ul style="list-style-type: none"> • Työskentely lasten kanssa ennalta arvaamatonta (esim. jatkuva neuvottelu lasten kanssa) • Sijaisjärjestelyt • Henkilökunta ollessa pois arjen käytäntöjen muuttaminen
Toisteisuus	<ul style="list-style-type: none"> • Päiväkotityössä toistuvat tietyt rutiinit vuosittain, viikoittain ja päivittäin. • Päiväjärjestys, joka osin on rutinoitunutta
Vaihtelevuus	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsiryhmien kokoonpanot vaihtelevat vuosittain, jolloin toimintatapoja muutetaan • Uudet lapset kesken toimintakauden voivat muuttaa • Henkilöstön muutokset • Dokumenttien sisällön vaihtelevuus vuositasolla
Luottamus, arvostus	<ul style="list-style-type: none"> • Työtoverin tarkkanäköinen havainnointi • Välittävä kohtaaminen • Kokouksessa puheenvuorojen pitäminen
Sitoutuminen	<ul style="list-style-type: none"> • Sitoutuminen tiedon välittämiseen • Osallistuminen yhteisten toimintatapojen reflektointiin • Osallistuminen kokoukseen • Osallistuminen yhteiseen suunnitteluun ja toimintaan sekä arviointiin
Dialogisuus ja vuorovaikutus	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogisuuteen kannustava toimintatapa • Suunnitellut ja spontaanit tiedon, kokemusten, ajatusten ja tunteiden jakamisen tilanteet • Dialogin ja vastavuoroisen tai väittelevän dialogin määrä • Kokous: äänen kuuluminen • Vuorovaikutuksen määrä ja laatu • Arvojen reflektointi

Tiedon luomisen ehdoista autonomisuus ilmenee tapauspäiväkodin toiminnassa sekä työyksikön sisäisenä autonomisuutena että sen autonomisuutena suhteessa muihin saman kaupungin päiväkotien toimintaan. Aineistossa nousi esiin riippuvuus kaupunginosan toiseen päiväkotiin, johon tapauspäiväkodin lapsia sijoitettiin kesähoitoon oman päiväkodin sulkemisen ajaksi. Tapauspäiväkodin tiedon luomiselle tällä ei liene suurta merkitystä, sillä suurimman osa toimintavuotta päiväkoti toimii itsenäisesti.

Tapauspäiväkodin lapsiryhmät toimivat myös pääosin autonomisesti suhteessa toisiinsa. Koko päiväkodin yhteistä toimintaa järjestettiin myös, ja niiden suunnitteluun osallistui henkilöstöä jokaisesta lapsiryhmästä. Näin lapsiryhmän toiveet ja tarpeet voitiin välittää eteenpäin niin, että yhteinen toiminta muodostui kaikkia lapsiryhmiä palvelevaksi ja tyydyttäväksi. Havainnointiaineistosta autonomisuutta tukevia evidenssejä olivat esimerkiksi jokaisen lapsiryhmän omat ilmoitustaulut, joissa oli vanhemmille suunnattuja tiedotteita lapsiryhmän tapahtumista. Ilmoitustaulut oli selvästi nimetty ryhmien mukaan ja niissä oli yhteisvalokuva ryhmän aikuisista ja myös koonti koko päiväkodin aikuisten ryhmäkuvista.

Dokumenttiaineistosta voidaan löytää tukea päiväkodin autonomisuudelle suhteessa kaupungin muihin päiväkoteihin. Esimerkiksi päiväkodin esitteessä ja laatukansiossa mainitaan kaupungin varhaiskasvatuksen yhteiset arvot, joita kaikissa päiväkodeissa noudatetaan. Näiden lisäksi on esitelty tapauspäiväkodin omat toimintaa ohjaavat arvot, joita on avattu yhteisesti laatukansiossa olevilla mind map-kuvioilla.

Luova kaaos on yksi tiedon luomisen ehto. Päiväkotityössä luova kaaos voi olla sitä, että toimitaan ennalta arvaamattomissa olosuhteissa. Lasten toiminta ja käyttäytyminen saattaa olla ennakoimatonta. Näissä tilanteissa tarvitaan luovuutta, sillä valmiita toimintaratkaisuja ei ole aina olemassa. Luovaa kaaosta kuvataan haastatteluaineistossa seuraavasti:

”Ett koska kuitenkin koko ajan niinku tilanne elää ... jo tavallaan lapsiryhmässä se elää koko... ett ei me voida kovin pitkälle suunnitella... tietyt rutinit on...” (Ito E, Ryhmä 2)

Ennalta arvaamattomia tilanteita ja luovia ratkaisuja vaaditaan henkilökunnalta tilanteissa, joissa henkilöstöä on poissa ja sijaisia ei ole saatavilla. Silloin suunnitellaan ja rakennetaan päivän toiminta uudelleen. Usein joudutaan myös joustamaan omista aikaisemmin laadituista toimintasuunnitelmista. Havainnointiaineistossa tuli esiin tilanne, jossa jouduttiin hieman muuttamaan lapsiryhmän toiminnan rutineja. Esiopetusryhmän lapsilla oli pyöräilypäivä, ja heidän pyöränsä odottivat pihalla pyöräretkelle lähtöä. Pienten ryhmän lapset olivat kiinnostuneita polku-pyöristä, ja ulos lähtiessä jouduttiin painottamaan erityisen painokkaasti, että isojen lasten pyöriin ei saanut koskea. Ryhmän 1 lapsia ei myöskään voinut päästää pihalle ilman ylimääräistä valvontaa. Toki pyöräilypäivä aiheutti rutiinista poikkeamista myös esiopetusryhmässä, sillä pyöräretken turvallisuutta takaamaan tarvittiin kaikkia lapsiryhmän aikuisia.

Havainnointiaineistosta ei noussut esiin varsinaisia kaoottisia tilanteita, vaan päinvastoin kaikilla havainnointikerroille päiväkotityö näyttäytyi varsin seesteisenä, suunnitelmallisena ja hallittuna. Samoin dokumenttiaineisto näyttäytyi hallittuna ja melko muuttumattomana. Dokumenttien vaihtelevuus näkyy enemmän joiltain osin vuositasolla eli toimintavuosittain päivitetään tiettyjä asioita. Kaiken kaikkiaan luova kaaos ei ole dokumenttiaineistoa kuvaava käsite, vaikka dokumenttien ulkoasua voidaan kuvata vapaamuotoisemmiksi kuin perinteinen asiakirjatyö yleisesti ottaen.

Päiväkotityössä voidaan löytää myös toisteisuutta. Tietyt rutiinit toistuvat vuosittain, viikoittain ja päivittäin. Päiväjärjestyksen toisteisuutta pitävät yllä vaikka lasten tuleminen päiväkotiin ja lähteminen sieltä kotiin sekä ruokailujen, lepohetkien ja ulkoilun asettuminen päivään tiettyihin ajankohtiin. Toisteisuus oli havaittavissa parhaiten havainnointiaineistossa ja dokumenteissa. Kaikkia kolmea lapsiryhmää havainnoitiin aamulla noin kahdeksan aikaan, jolloin tarjottiin aamupalaa. Päivän toiminta jatkui ohjatulla toiminnalla lapsiryhmien osastotiloissa, minkä jälkeen lähdettiin ulos. Näytti siltä, että aamupäivän toiminnan aikataulu oli varsin rutinoitunutta. Dokumenteissa kuvattiin jonkin verran aikatauluja, joiden mukaan toiminta toteutui.

Vaihtelevuutta voidaan tapauspäiväkodissa nähdä lapsiryhmien kokoonpanossa, jotka vaihtelevat vuosittain ja joiden tarpeista rakennetaan lapsiryhmän toimintaa. Uusia lapsia voi tulla ryhmään myös kesken toimikauden, ja seuraavassa repliikissä kuvataan toiminnan muutoksen tarpeita, kun uusia lapsia tulee ryhmään:

”Vaikk se on suht koht tuttu ryhmä, kun sinne tulee kuitenkin joitakin uusia ulkopuolelta..ett pääsee mukaan siihen, ett on niinku aikaa ja tilaa sille ett...”
(Ito G, Ryhmä 2)

Vaihtelevuutta tuovat myös toiminnan sisältöjen vaihtelevuus. Haastatteluaineistosta nousi esiin pari toiminnan sisältöihin vaikuttanutta linjausta: liikunta ja leikki. Lasten liikunta nostettiin yhtenä vuonna erityisen kehittämisen kohteeksi, josta jäi pysyviksi käytännöiksi joitakin asioita. Toinen linjaus oli leikin korostaminen, jolla pyrittiin yhdessä ryhmässä lasten sosiaalisten suhteiden ja ryhmähengen luomiseen.

Luottamuksen ja arvostuksen ehto kuului haastatteluaineistossa siten, että päiväkodin henkilöstö havainnoi tarkkanäköisesti työtovereitaan ja kohtasi heidät välittävästi. Luottamuksen ja arvostuksen voidaan olettaa tuottavan myös työyhteisöön turvallisuuden tunnetta, jolloin työyhteisön jäsenet uskaltavat kertoa mielipiteitään ja olla oma itsensä. Havainnointiaineistosta esiin noussut viikkokokouksen repliikki, jossa yksi työyhteisön jäsen totesi osaamattomuutensa videokameran käytössä, on yksi osoitus luottamuksen ilmapiiristä, joka työyhteisössä vallitsi:

”...mie en osaa, en hallitse” (pk:n joht.)

Toisaalta tämän kommentin ilmaisi päiväkodin johtaja, jolla oli työyhteisössä esimiesasema, jolloin voidaan esittää epäily, onko oman osaamattomuutensa ilmaus merkityksellinen, sillä esimiesasemaan kuuluu osin tehtävien delegointi alaisille. Toisaalta voidaan ajatella johtajan osaamattomuuden ilmaisun olevan rohkaisua alaisilleen toimia itse samoin. Kuten aikaisemmin on todettu, tapauspäiväkodin johtajalla oli kaksoisrooli päiväkodin johtajana ja lapsiryhmässä tiiminjäsenenä toimivana lastentarhanopettajana. Esimerkkirepliikissä kuuluu ehkä enemmän tiiminjäsenyys kuin johtajuus.

Työyhteisön arvostus ja työtoverista välittämistä nousee esiin myös haastatteluaineistosta:

”...on niinku semmoset suhteet, että tunnetaan toisemme ja halutaan ehkä auttaa jos toisella on joku ongelma tai huono olla tai ett niinku ymmärtämyst löytyy...” (lto E, Ryhmä 2)

Tässä voidaan nähdä pyrkimys koko päiväkodin henkilöstön hyvinvoinnista huolehtimiseen, jotta voidaan taata varsinaiselle kasvatustyölle optimaaliset olosuhteet. Tapauspäiväkodin arki ei kuitenkaan ole jatkuvaa harmoniaa, vaan haastatteluaineistossa nousi esiin myös tilanteita, joissa voidaan nähdä ristiriitoja:

”... totta kai jokaisella on joitakin omia vivahteita tehdä sitä työtä.. mutt nyttekin myö ollaan sovittu reilusti että jos joku mättää toisen tavassa tehdä työtä sitten taas sanotaan.” (lto HM, ryhmä V)

”...ja kysytään, kyseenalaistetaan.” (lh H, Ryhmä 2)

Sitoutuminen näkyi haastatteluaineistossa joissakin vastauksissa. Tiedon välittämiseen suhtauduttiin sitoutuneesti niin, että jos työpäivän kiireessä unohtui kertoa tietoa työtoverille, huolehdittiin viestin välittämisestä työajan päätyttyä:

”Miä kerkeen kävell tost vähän matkaa kotia ja sitt miä soitan, että unohtu muuten...” (lh K, Ryhmä 3)

”Kun olet esimerkiksi iltavuorossa ja työkaverit on jo lähtenyt pois ja sitt sun täytyy saada välitettyä se tieto, ilman muuta sitä sitten soittaa sille joka tulee aamuun.” (lto G, Ryhmä 2)

Dialogisuus ja vuorovaikutus

Interaktio voidaan tulkita tapauspäiväkodissa työpäivän aikana tapahtuviksi kohtaamisiksi työtovereiden, lasten ja heidän vanhempiansa kesken. Haastatteluaineistosta nousi esiin useata dialogisuutta ja interaktiota eli vuorovaikutusta kuvaavia esimerkkejä. Dialogisuus näytti toteutuvan lasten, heidän vanhempiansa että työtovereiden kesken. Päiväkodin johtajan haastattelussa tuli lisäksi dialogi muiden päiväkodinjohtajien kesken. Dialogisuus oli usein kohtaamisissa läsnä, mutta

joissakin tapauksissa interaktiossa tehtiin havaintoja esimerkiksi käyttäytymisen pohjalta. Seuraavassa kommentoidaan kohtaamista vanhemman kanssa:

”...aika paljon se viestittää olemuksellaan ja tai sanallisesti viestittää jos on kiire tai on niinku lapseen hermostunut.” (lh A, Ryhmä 1)

Lapsiryhmän ja viikkokokouksen havainnointiaineiston perusteella voidaan tarkastella dialogisuutta ja interaktiota puheen kautta. Lapsiryhmien havainnoinnin puheenvuoroja kuvataan taulukossa 15, jossa osastoittain on koottu havainnot sii-

TAULUKKO 15. Puhe ja dialogisuus lapsiryhmähavainnoinnissa

Osasto	Eniten äänessä	Puheen kohde	Dialogin määrä	Puheen sisältöjä
Ryhmä 1.	lh A. 16 työll. A.2 lto C. 2 lh B. 2 lh H. 1	lapset 13 vanhemmat 3 lto C. 3 lh H. 1 työll. A.1	3 yhteensä lh A. – lapsen äiti (2) lh A. – työll. A. (1)	– ruokailutilanteen ohjaaminen 5 – kuulumiset 4 – tieto vanhemmilta 1 – toiminnan suunnittelu & ohjaus työkaverin kanssa 3 – ohjauspuhetta lapsille 3 – tiedotus työtoverille 1 – kysymys lapselle 2 – tuorepalan jako & ohjaus 2
Ryhmä 2.	lto G. 14 lto F. 4 lh H. 2 lait. I. 2 lh A. 1 Tonin äiti 1 Veera 1	lapset 9 lto G. 4 lto F. 6 lh H. 5 avustaja 3 Toni 1 Veeran äiti 1 Vilman äiti 1 Peetu 1 Samu 1	4 yhteensä Tonin äiti- lto G. lto G.- Toni Veera-Veeran äiti lh H. –lto G.	– ruokailutilanteen ohjaaminen 2 – kuulumiset 5 – toiminnan ohjaus 8 – keskustelu työtoverin kanssa 12
Ryhmä 3.	lto I. 12 lto J. 3 lh L. 2	lapset 10 vanhemmat 4 lto J 2 lto I 2 lh L 1	8 yhteensä lto I.- lapsen äiti (2) ltoI.-lapset+vanh. (2) lto I.- lapset (2) lh L.- lto J. lto J.-lto I.	– tervehdykset ja kuulumiset (4) – aamupalan ohjausta (2) – toiminnan ohjausta (4) – keskustelua työkaverin kanssa (3) – lasten kanssa keskustelua (2)

tä, kuka oli toiminnan aikana eniten äänessä, keitä oli puheen kohteena, mikä oli vastavuoroisen puheen eli dialogin määrä sekä mitkä olivat puheen sisällöt. Jokaisessa lapsiryhmässä aamuvuoron työntekijä eli lastenhoitaja A, lastentarhanopettaja G ja lastentarhanopettaja I olivat määrällisesti eniten äänessä. Puheen kohteena olivat eniten lapsiryhmän lapset yhteisesti ja yleisesti, ja puheen sisällössä korostui ohjauspuhe, kuten esimerkiksi aamupalatilanteen ohjaaminen. Koonnissa on merkitty erikseen ne lapset, joille puhe oli kohdistettu erikseen. Vastavuoroista puhetta eli dialogia havaittiin, jolloin puhekumppaneina oli lasten vanhempia, lapsia ja työtovereita.

Viikkokokouksen havainnoinnissa dialogisuutta voitiin havaita kokouksen loppupuolella. Kokouksen alkuosassa päiväkodin johtaja tiedotti ajankohtaisista asioista, jolloin hänellä oli eniten puheenvuoroja. Kokouksen loppuosa käytettiin kevätjuhlajärjestelyistä keskusteluun, jossa ääneen pääsivät kaikki ne työntekijät, joilla oli ollut suunnittelu- ja järjestelytehtäviä juhlassa. Taulukkoon 16 on koottu viikkokokouksen puheenvuorot koko kokouksen ajalta. Puheenvuorot näyttävät kasaantuvan kolmelle työntekijälle eli päiväkodin johtajalle, lastenhoitaja A:lle ja lastentarhanopettaja I:lle. Yksi työntekijä ei puhunut kokouksessa lainkaan. Jos tarkastellaan vain puheenvuorojen määrää, näyttää siltä, että kaikkien ääni ei tule kuuluviin viikkokokouksessa. Jos laajennetaan tarkastelua myös eleisiin ja ilmeisiin, näyttäytyi kokous kuitenkin ilmapiiriltään hyväksyvänä ja turvallisena foorumina tuoda asioita esiin. Osallistujat näyttivät osallistuvan aktiivisina kuulijoina, jolloin esimerkiksi nyökyttely voidaan tulkita oman äänen merkiksi. Vähiten puheenvuoroja pitäneet lastenhoitaja B ja lastentarhanopettaja F olivat sijaisia, joista F oli vain vähän aikaa työskennellyt tutkimuspäiväkodissa.

TAULUKKO 16. Viikkokokouksen puheenvuorot

Nimi	Puheenvuorojen lukumäärä
Pk:n johtaja G	17
Lh A	12
Lto C	7
Lto I	17
Lait.huolt. I	1
Lh H	5
Lto J	3
Lh B	1
Lto F	0

Päiväkotityö on toisaalta hektistä ja vaihtelevaa muun muassa lasten käyttäytymisen ja toiminnan arvaamattomuuden vuoksi. Toisaalta työtä päiväkodissa voidaan kuvailla suhteellisen yllätyksettömäksi, sillä tietyiltä osin samat rutiinit toistuvat päivästä ja vuodesta toiseen. Edellä mainittu luo kehyksiä tiedon luomiselle joko antaen mahdollisuuksia uuden tiedon luomiseen tai asettaen sille esteitä.

Kysyttäessä tilanteita tai syitä siihen, että tietoa ei voida jakaa tai välittää toisille, haastateltavien reaktio tuntui olevan se, että tiedon jakamattomuus on ”aika outoo”. Kun tiimiläiset pohtivat asiaa tarkemmin, nousi esiin joitakin tilanteita tai syitä, joiden vuoksi tieto jää jakamatta. Tilanteita, joissa tietoa ei voida tai haluta jakaa, voidaan jaotella ja määrittää niiden liittyvän joko itseen, tiedon luonteeseen tai lähteeseen tai päiväkodin toimintasääntöihin. Itseen liittyviä tiedon jakamattomuuden tilanteen määrittäjiä olivat muun muassa se, että ei muista jakaa tietoa. Toisen työntekijän tekemän ja ilmaiseman havainnon vastaanottaminen koettiin myös joissakin tilanteissa tiedon luomisen tai jakamisen esteenä. Tieto, jonka jakaminen koettiin hankalana tai jopa mahdottomana, oli muun muassa hyvin henkilökohtaista tietoa itsestä. Tällöin työntekijä on havainnoinut työtilanteessa itseään ja saanut itseään koskevaa tietoa, jota pitää jollakin tavoin arkaluontoisena. Työssä voi saada myös tietoa siten, että joko lasten vanhemmat tai työtoveri kertovat jotakin luottamuksellisesti. Eettisesti yhtä arveluttavaa olisi jakaa esimiesasemassa saatua tietoa, joka voi olla myös luottamuksellisesti kerrottua. Case-päiväkodissa oli sovittu, että lasten ollessa paikalla henkilökunta ei puhu muista asioista. Tällaisissa tilanteissa tiedon jakamisen estettä määrittävät yhteiset päiväkodin toimintasäännöt.

Haastatteluissa nostettiin esiin joitakin syitä siihen, miksi tietoa ei voida tai haluta jakaa. Nämä syyt voidaan määrittää neljästä eri lähtökohdasta: vanhemmat, itse, toiminnan rakenne ja säännöt sekä tieto sinänsä. Vanhemmista johtuvana syynä nähtiin se, että he eivät anna lupaa tiedon jakamiseen. Edellä mainittu tilanne lienee hankala silloin, kun vanhempien antama tieto valottaa jotakin tärkeää lapsen, perheen tai vanhempien tilanteesta ja tuo tieto voi olla merkityksellistä päiväkodin henkilöstön toiminnan kannalta. Tärkeimpänä syynä nähtiin itseen liittyen muistamattomuus, joka usein näytti johtuvan kiireestä. Kiire voidaan myös tulkitta johtuvan työn rakenteista ja toimintamalleista johtuvana syynä. Tällöin päiväkodin arjessa ei löydetä yhteistä aikaa jakaa tietoa. Persoonallisuuteen liittyvät syyt nähtiin sellaisina, että jotkut helpommin kertoivat havainnoistaan ja saamistaan tiedoista, kun taas joidenkin työntekijöiden oma tiedon prosessointi kesti pidemmän aikaa. Samoin koettiin epävarmuutta siitä, että omat havainnot ja oma tieto olisi tärkeä jakaa muiden kanssa. Syyksi mainittiin myös tietoon liittyvänä luottamuksellisena kerrottu asia, joka nähtiin tiedon jakamisen esteen tilanteena. Työkiire voidaan nähdä yhtenä merkittävänä työssä oppimisen esteenä useiden tutkimusten valossa (Ks. Tikkamäki 2007, 224). Tämän tutkimuksen valossa voidaan arvella, että sama pätee myös tiedon luomiseen. Taulukkoon 17 on koottu tilanteita ja syitä, joiden on koettu estävän tiedon jakamista.

TAULUKKO 17. Tiedon jakamisen esteiden tilanteet ja syyt

	Vastaukset	Tilanteen määrittäjä
Tilanne	Lapsia usealla osastolla	Itseen liittyvä
	Toisen havainnon vastaanottaminen	
	Ei muista jakaa tietoa	
	Hyvin henkilökohtainen tieto itsestä	Tietoon liittyvä
	Esimiesasemassa saatu tieto	
	Henkilökohtainen vanhemman asia	Toimintasääntöihin liittyvä
	Luottamuksella kerrottu tieto	
”Lasten yli ei puhuta muita asioita!”		
	Vastaukset	Syy määrittäjä
Syy	Vanhemmat eivät anna lupaa kertoa	Vanhemmat
	Inhimillinen muistikatkos, unohdus	Itse
	Persoonalliset erot	
	Tiedon prosessointi omassa mielessä vie aikaa	Toiminnan rakenne ja toimintamallit
	Epäröinti, että ei oo sanonut sitä ääneen	
	Yhteisen ajan puute	Tietoon liittyvä
	Kiire	
Luottamuksella kerrottu tieto		

Voidaan myös esittää kysymys, mistä työyhteisössä vaietaan tai mistä ei puhuta. Vaikeneminen voi olla tietoista, jolloin tietyistä teemoista tai asioista ei puhuta, sillä ne koetaan vaikeiksi, kielletyiksi tai hankaliksi. Vaikeneminen voi johtua myös siitä, että asian kertomiseen ei löydy sanoja. Myös hienotunteisuus ja kohteliaisuus voivat olla syitä vaieta työyhteisössä. Vaikeneminen tiedon luomisen kannalta on haasteellinen erityisesti tiedon sosialisointin ja ulkoistamisen vaiheissa.

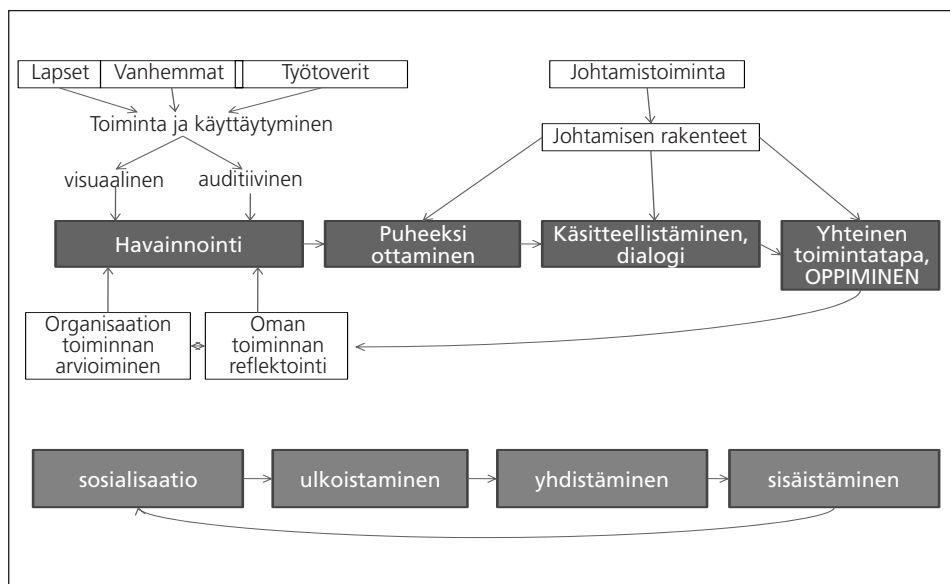
6.4 Yhteenvetoa

Päiväkotityön arjessa havaittujen lasten välisten sosiaalisten tilanteiden määrittely voidaan tulkita, paitsi lasten taitojen, toiveiden ja tarpeiden havainnoinniksi, myös tiedon luomiseksi. Tällöin erilaisten arjen tilanteiden saama tulkinta ja käsitteellistäminen syntyvät omien havaintojen ja näkemysten ulkoistamisessa esimerkiksi keskustelussa työtovereiden kanssa. Yhteistoiminnallinen toimintakulttuuri vahvistaa tiedon luomisen prosessia, sillä siinä analysoinnin kohteena on yhteinen vuorovaikutusprosessi, jonka voidaan olettaa sisältävän sekä sanallisen että sanat-

toiman viestinnän. Toiminta rakentuu vuorovaikutustapahtumassa syntyvään tietoon, jolloin kyse on tiedon sisäistämisestä käytännön työtoiminnassa. Näin voidaan yksinkertaistetusti nähdä tiedon luomisen konversion tapahtuvan päiväkodissa.

Useissa haastatteluaineiston vastauksissa tuodaan esiin reflektointi, joka käsitteenä vahvasti liittyy osin Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen perustyössä – työmenetelmään (ks. Davis 2003, Stakes 2005), jonka koulutukseen case-päiväkodin lähes koko henkilökunta on osallistunut. Tämän työmenetelmän koulutuksessa keskeinen toimintatapa on omien työskentely- ja ajattelutapojen reflektointi, joten on luontevaa tämän käsitteen siirtyminen käytettäväksi myös työn kehittämisessä ja uuden oppimisessa. Reflektoinnin käsite on tärkeä aikuisten oppimisessa (Mezirow 1998, 30). Arvioinnin ja reflektoinnin käsitteet ovat nousseet viime vuosikymmenellä myös laatutyöstä, sillä useat laatutyöskentelyn menetelmät perustuvat itsearviointiin. Reflektointi ja työn itsearviointi voidaan nähdä myös yhtenä tiedon luomisen lähteenä. Näitä molempia oli havaittavissa tapauspäiväkodin työkäytännöissä.

Kuviossa 9 on kuvattu tiedon luomisen ja henkilöstön oppimisen prosessi lineaarisena mallina, joka pääpiirteissään siirtää Nonakan tiedon luomisen teorian case-päiväkodin toimintaan. Johtamistoiminnalla on merkittävä rooli tiedon luomisen tilojen fasilitoinnissa, joten lineaarisessa mallissa sen osuus näkyy vahvana. Henkilöstö kuvailee työn kehittämisen ja tiedon sisäistämisen prosessia sellaisena, jossa visuaalisen tai auditiivisen havainnoinnin pohjalta käydyn yhteisen keskustelun jälkeen muutetaan ja sisäistetään uusia toimintamalleja tai –käytäntöjä. Tässä keskustelussa saadaan usein piilossa olevia tai tiedostamattomia asioita näkyviin ha-



KUVIO 9. Tiedon luominen lineaarisena mallina

vainoja sanallistamalla ja käsitteellistämällä, jolloin ne käsitellään yhteisesti. Joi-takin näistä käsitellyistä asioista nostetaan toiminnan kehittämisen tai muuttami-sen pohjaksi.

Tiedon luomisen tilojen kannalta tarkasteltuna päiväkotiki on monimuotoinen, vaihteleva ja yllätyksellinen. Fyysiset tilat päiväkodissa jakautuvat yleensä lapsi-ryhmän käytössä oleviin toiminta- ja lepohuoneisiin, eteis- ja wc-tiloihin, yhtei-siin leikkitaloihin sekä henkilökunnan käyttöön tarkoitettuihin kokous-, toimis-to- ja työhuoneisiin. Näiden lisäksi henkilökunnan sosiaaliset tilat voivat toimia tiedon luomisen tilana. Ulkoilupiha on myös tärkeä tiedon luomisen fyysinen tila. Fyysiset tilat voivat muuttua tiedon luomisen tiloiksi, kun niissä on toistensa kans-sa vuorovaikutussuhteessa olevia ihmisiä ja niissä saatetaan tietoa alkuun, jaetaan tietoa dialogissa, systematisoidaan ja harjoitetaan tietoa.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

7.1 Tieto ja tiedon luomisen teoria päiväkotityötä kuvaamassa

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tapauspäiväkodin tietoa ja tiedon luomisen tiloja. Tiedon luomisen teoriassa hiljainen tieto muuttuu näkyväksi ja jälleen piiloiseksi syklin kautta. Syklissä rinnakkain työskentelyssä eli sosialisoinnin tilassa tieto on hiljaista tietoa, jossa yhdistyvät aikaisemmat kokemukset, yhteinen työ, tieto lapsista, itsestä, toiminnan tilanteesta, toimintatavoista ja niin edelleen. Hiljainen tieto muuttuu näkyvämmäksi ulkoistamisen tilassa, jossa voidaan yhdessä pohdita ja keskustella seuraavista kysymyksistä: mikä meni hyvin, miltä tuntui, mitä parannettavaa, mitä muutettavaa? Tiedon systematisoinnin tilassa päätetään, mikä ulkoistamisen kautta saatu tieto johtaa uuden toimintamallin suunnitteluun tai toiminnan muuttamiseen. Systematisointiin liittyy myös tiedon dokumentointi ja liittäminen jo olemassa olevaan tietoon. Sisäistämisen tilassa systematisoitu tieto muutetaan käytännön työtoiminnaksi. Kun uusi toimintamalli on sisäistetty, se on muuttunut hiljaiseksi tiedoksi.

Tiedon sisäistämisen tilaksi voidaan osin tulkita ne jokapäiväiset tilanteet, joissa tapauspäiväkodin henkilöstö valitsee toimintavaihtoehtoista tietyn toimintansa lähtökohdaksi. Esimerkiksi lapsen käyttäytymiseen reagointi tai vastaaminen on tilanne, jossa työntekijä oman havaintonsa ja yhteisesti jaetun tiedon pohjalta joko säätelee omaa toimintaansa, lapsiryhmän toimintaa tai tiloja. Tiedon sisäistämiseksi havaintotiedon pohjalta voidaan tulkita tilanne, jossa lapsiryhmän henkilöstö muuttaa toimintalinjaansa uudessa lapsiryhmässä havaittuaan tarpeen vapaan leikin lisäämiseen ja lapsiryhmän toimintakulttuuriin huolelliseen luomiseen. Tiedon sisäistämisen tilaa kuvaa päiväkodin liikuntakasvatuksen kehittämisen prosessi: päiväkodin ulkoapäin tulevan impulssin kautta lähdettiin kehittämään lasten liikunnan olosuhteita päiväkodissa. Vuoden kestäneen kehittämisen jälkeen voitiin todeta uudistusten jääneen voimaan, eli henkilökunta oli sisäistänyt uudet ajatusmallit liikunnasta uusien toimintatapojen lisäksi.

Toisena tutkimuksen kohteena oli se, millaista tietoa päiväkotityössä syntyy ja tuotetaan. Päiväkodin arjessa syntyy ja tuotetaan monenlaista tietoa. Blacklerin (1995) tiedonluokittelussa tieto voi olla käsitteellistä, toiminnallistettua, kulttuurista, ankuroitua tai kooditettua tietoa. Käsitteellinen tieto on tietoa jostakin ja se perustuu käsitteellisiin taitoihin. Käsitteellisen tiedon avulla luodaan monimutkaisia sääntöjä ja ymmärretään syy-seuraussuhteita. Tapauspäiväkodissa käsitteellinen tieto oli tietoa lasten ja perheiden tilanteista sekä tietoa omaan työhön ja varhaiskasvatukseen liittyvistä keskeisistä käsitteistä ja teemoista. Päiväkodin johta-

jan käsitteellinen tieto laajeni hieman laajemmaksi koskemaan päiväkodin ulkopuolella koko varhaiskasvatuksen hallinnon ja myös valtakunnallista käsitteellistä tietoa.

Toiminnallistettu tieto on toimintaan ja tekemiseen suuntautunutta ja vain osin eksplisiittistä. Toiminnallistettu tieto kuvaa käytännöllistä ajattelua. Tapauspäiväkodin toiminnallistettu tieto on sitä, kuinka päiväkodissa toimitaan ja tehdään asioita. Toiminnallistettu tieto koskee lasten kanssa tapahtuvaa toimintaa, vanhempien kanssa toimimista kasvatuskumppanina, työtovereiden tapaa työskennellä, niin omaa osaamista ja toimintatapoja kuin koko työyhteisön toimintatapoja.

Kulttuurinen tieto liittyy yhteistä ymmärrystä luovaan prosessiin, joka luo jaetua ymmärrystä toiminnan lähtökohdista. Kulttuurista tietoa syntyy, kun yhteisesti tulkitaan todellisuutta ja ilmiöitä sekä sovitaan asioista. Työtiimien ja -yhteisön tasolla kulttuurinen tieto tapauspäiväkodissa syntyi yhteisten keskustelujen lopputuloksena. Lapsiryhmälläkin on oma kulttuurinen tietonsa, joka liittyy kulloisenkin lapsiryhmän ja henkilöstön kokoonpanoon. Vanhempien liittyminen päiväkodin kulttuuriseen tietoon tapahtuu sekä oman lapsen päävastuullisena kasvattajana, kasvatuskumppanina päiväkodin henkilöstön kanssa sekä osallisena koko päiväkodin vanhempien yhteisöä.

Ankkuroitu tieto on järjestelmällisissä rutiineissa, rooleissa ja virallisissa menettelytavoissa. Tapauspäiväkodin lapseen liittyvää ankkuroitua tietoa on se, miten hän toimii päiväkodin rutiineissa. Toisaalta lapsi muodostaa omat rutiininsa ja toisaalta päiväkodin toimintaan on rakentunut tiettyjä rutiineja, joihin lapsen tulisi sopeutua. Myös vanhemmat osin sopeutuvat päiväkodin rutiineihin ja osin muodostavat itse niitä. Jos tarkastellaan ankkuroitua tietoa roolien kautta, vanhempien ja henkilökunnan roolit eroavat toisistaan. Työyhteisön sisällä voidaan nähdä useita roolivaihtoehtoja, kuten esimerkiksi aamuvuorolaisen rooli. Ankkuroitu tieto virallisista menettelytavoista oli päiväkodin johtajan tietoa, sillä hallinnolliset päätökset olivat hänen vastuullaan.

Kooditettu tieto muodostuu koodeista ja symboleista joka kirjallisena tai sähköisenä. Se on valikoitunutta tietoa. Lapsiin liittyvä kooditettu tieto näkyi lapsikohtaisina varhaiskasvatussuunnitelmina ja viestivihkon kirjoituksina. Vanhempiin liittyvä kooditettu tieto oli esimerkiksi yhteystiedot ja työvuorot kirjallisessa muodossa. Työyhteisöön liittyvä kooditettua tietoa olivat kirjalliset toimintamallit. Päiväkodin johtajan kooditettuun tietoon kuuluivat viralliset asiakirjat ja hallinnolliset dokumentit.

Tiedon luomisen mahdollistavia ehtoina tässä tutkimuksessa tarkasteltiin Nonakan ja Toyaman (2004) esittämiä tekijöitä, joita olivat autonomisuus, luova kaaos, toisteisuus, vaihtelevuus, luottamus ja arvostus, sitoutuminen sekä dialektinen dialogisuus ja interaktio. Tapauspäiväkoti voitiin nähdä autonomisena yksikönä suhteessa kaupungin muihin päiväkodeihin. Se jakoi saman arvopohjan koko kaupungin varhaiskasvatusorganisaation kanssa, mutta sillä oli myös omia ar-

voja ja toimintaa ohjaavia periaatteita. Myös päiväkodin lapsiryhmät voitiin nähdä autonomisena, sillä ne suunnittelivat ja toteuttivat oman toimintansa lapsiryhmän ikäryhmän ja tarpeiden mukaan.

Luovaa kaaosta kuvastaa jossain määrin työskentely lasten kanssa. Toiminta näyttyi osin aikuisjohtoisena, mutta vahvasti lasten kanssa neuvottelevana. Lasten käyttäytymiseen, olemukseen ja tunteisiin vastattiin tarpeen mukaan, joten voidaan sanoa, että varhaiskasvatustyössä ollaan jatkuvassa liikkeessä. Luovaa kaaosta aiheuttavat ajoittain sijaisjärjestelyt. Jos henkilökunta sairastuu tai on muuten poissa lapsiryhmän aikuisten vahvuudesta, joudutaan arjen käytäntöjä muuttamaan ja usein myös joustamaan oman lapsiryhmän toiminnan suunnitelmista.

Tapauspäiväkodin toimintaa voidaan kuvata tietyssä määrin toisteiseksi. Tiedut rutiinit toistuvat vuosittain, viikoittain ja päivittäin. Päiväjärjestystä raamittavat myös tiedut rutiinit, kuten esimerkiksi ruokailut, ulkoilut ja lepoaikat. Vaihtelevuutta päiväkotityöhön tuovat vuosittain vaihtelevat lapsiryhmien kokoonpanot, jotka muuttavat myös toimintaa. Kesken toimikauden lapsiryhmään tulevat uuden hoitolapset voivat myös muuttaa lapsiryhmän totuttuja toimintatapoja. Henkilöstö oli yhdessä sopinut joitakin toimintatapoja, joita pyrittiin noudattamaan. Päiväkotityön luonteeseen kuuluu kuitenkin työn tekeminen jossain määrin omalla persoonallisella tyylillä ja jopa oman persoonan likoon laittamisella. Näin ollen henkilöstön vaihdokset tuovat jonkin verran vaihtelevuutta päiväkotityöhön. Dokumentoinnin kannalta vaihtelevuutta tarkasteltaessa näytti siltä, että tiettyyn toisteiseen malliin tuli vuosittain vaihtelevuutta.

Tiedon luomisen kannalta on tärkeää, että työyhteisössä vallitsee luottamus ja arvostus työntekijöiden kesken. Tapauspäiväkodin työntekijöiden keskinäistä luottamusta ja toisen arvostusta voitiin huomata työtoverin tarkkanäköisessä havainnoinnissa ja välittävässä kohtaamisessa. Kannettiin huolta työtoverin hyvinvoinnista ja jaksamisesta. Luottamusta ja arvostusta kuvastaa myös kokouksessa puheenvuorojen pitäminen.

Tapauspäiväkodin työntekijöiden sitoutumista työhönsä ja koko työyhteisön toimintaan kuvasti tiedon välittämiseen sitoutuminen, myös varsinaisen työpäivän päätyttyä. Päiväkodin toimintaa, kuten esimerkiksi arvojen tai toimintamallien toteutumista, arvioitiin työyhteisössä tietyin väliajoin. Osallistuminen arviointeihin on sitoutunutta työskentelyä työyhteisön kehittämiseksi. Samoin sitoutumista kuvastaa osallistuminen kokouksiin ja oman mielipiteensä, kokemuksensa, ajatuksensa tai tunteensa esille nostaminen.

Tiedon luomisen tilojen keskeinen ehto on työntekijöiden välinen vuorovaikutus, jolloin dialektisen dialogin avulla tuodaan yhteiseen keskusteluun työhön liittyviä teemoja. Tiedon, kokemusten, ajatusten ja tunteiden jakamisen tilanteita muodostui päiväkotityön arkeen sekä spontaanisti että suunnitellusti. Dialogeja voitiin huomata lapsiryhmähavainnoinneissa ja viikkokokouksen havainnoinnissa. Viikkokokouksessa näytti suurin osa tapauspäiväkodin työntekijöistä saavan äänen-

sä kuuluviin. Tiedon luomisen kannalta on tärkeää myös vuorovaikutus ja dialogi päiväkodin henkilöstön ja lasten sekä heidän vanhempiansa välillä, ja tätä voitiin havaita myös. Päiväkodin yhteisten arvojen toteutumisen reflektointi ja arviointi nähtiin tärkeänä, ja se tapahtui osin työn lomassa ja osin erilaisissa henkilöstökokouksissa.

Tiedon luomisen syklin aikana on ilmeistä, että kaikki yksilöiden tieto ei muutu koko työyhteisön tiedoksi, vaan paljon tietoa jää yksilöille. Syitä siihen, miksi yksilön tieto ei muutu yhteisön tiedoksi, voi olla monia. Yksilön eli työntekijän persoonaan tai ammatilliseen vahvuuteen liittyvät asiat voivat vaikuttaa asioiden ja tiedon esille nostamiseen esimerkiksi työpaikkakokouksissa. Tiedon luomisen tai työtovereille tiedon jakamisen esteinä tapauspäiväkodin henkilöstö näki tilanteet, joissa tilannetta määrittivät omaan itseen, tietoon tai toimintasääntöihin liittyviä tekijöitä. Itseen liittyviä tiedon luomisen esteitä olivat esimerkiksi se, että unohtaa kertoa jostain havaitsemastaan tiedosta työtoverille tai se, että ei koe toisen havainnoimaa tietoa kovin tärkeäksi. Tietoon liittyviä esteitä olivat esimiesasemassa saatu tieto tai luottamuksella kerrottu tieto. Henkilökohtaista tietoa ei myöskään haluta jakaa. Toimintasääntöihin liittyviä tiedon luomisen esteitä oli sääntö ”lasten yli ei puhuta muita asioita”, jolloin tiedon jakaminen ja luominen siirtyy tuonnemmaksi. Tiedon luomisen estäviä syitä voitiin jaotella vanhempiin, itseen, toiminnan rakenteeseen tai toimintamalliin sekä tietoon liittyviksi. Selvä syy tiedon jakamiselle on myös se, että vanhemmat eivät anna lupaa kertoa asiasta muulle henkilöstölle. Itseen liittyviä syitä olivat unohdus, persoonalliset erot, tiedon prosessointi ja epäröinti sanoa ääneen. Toiminnan rakenteisiin liittyviä syitä siihen, että tietoa ei jaeta, olivat yhteisen ajan puute ja kiire. Luottamuksella kerrottu tieto nähtiin myös syynä siihen, miksi tietoa ei jaeta tai kerrota muille.

Tässä tutkimuksessa voitiin havaita tiedon luomisen ja oppimisen tiloja tapauspäiväkodin toiminnassa. Päiväkodin toiminnassa työskennellään rinnakkain ja jaetaan tietoa kokemuksellisesti. Tiedon käsitteellistäminen puheeksi ottamisen ja jakamisen kautta tapahtuu sekä spontaanisti työn lomassa että suunnitellusti työyhteisön kokouksissa. Käsitteellistetty tieto systematisoitiin esimerkiksi erilaisissa toimintasuunnitelmissa, joissa otettiin huomioon lasten kehitykselliset ja yksilölliset tarpeet sekä lasten vanhempien odotukset. Toimintasuunnitelmien mukaan toimiessa tieto sisäistetään yhdessä toimien, jolloin jokainen työntekijä joutuu sopeuttamaan oman toimintansa lapsiryhmän tarpeisiin ja koko työtiimin yhdessä sopimiin toimintatapoihin. Sisäistämisen kautta siirrytään jälleen socialisaation tilaan, jossa jaetaan yhdessä kokemuksellista tietoa. Tapauspäiväkodissa esiintyi joi-takin tiedon luomisen syklejä, mutta ne voivat olla vaikeasti havaittavia. Jatkumo hiljaisen tiedon muuttumisesta eksplisiittisen tiedon kautta jälleen hiljaiseksi tiedoksi voi ajallisesti kestää pitkään, joten ei voida välttämättä erottaa tiedon kon-versioita toisistaan.

Tarkoituksena oli myös tutkia, voidaanko päiväkotityötä kuvata tai tulkita tiedon luomisen teorian (Nonaka & Konno 1998) avulla. Keskeinen pohdinta tulee tehdä sen suhteen, miten teoria kuvaa kyseistä arkea, työtä ja käytäntöä. On myös poh-

dittava sitä, mitä jää teorian ulkopuolelle. Tiedon luomisen teorian lähtökohtana on ollut yritysmaailmassa asiakastyön ja keskijohdon tiedon arvostuksen nostaminen, sillä asiakastyössä ja keskijohto ovat ikään kuin etulinjan työntekijöitä. He kuulevat asiakkaan palautteen, oli se sitten positiivista tai negatiivista. Heillä on suurempi yhteys markkinoihin ja yhteiskuntaan, joten heidän tietonsa tuotteiden ja palveluiden kehittämisessä ovat tärkeitä. Tiedon luomisen mallissa yhdistyvät top-down ja down-top. Tiedon luomisen tiloista tiedon yhdistäminen ja sisäistäminen hyödyntävät johdon tietoa ja osaamista, kun taas socialisaatiossa ja ulkoistamisessa tarvitaan työntekijöiden tietoa. (Takeuchi & Nonaka 2004, 13.) Päiväkotityössä toiminnan suunnittelu on siirtynyt entistä enemmän lasten yksilöllisten kehitystarpeiden ja perheiden palvelutarpeiden vastaamiseen. Jokapäiväisessä työssä päiväkodin asiakkaat, jotka tässä määritellään hoitolapsiksi ja heidän vanhemmiksi, ovat lähellä. Työntekijät kuulevat jatkuvaa palautetta omasta työstään, lapsiryhmän tiimityöstä ja koko päiväkodin työstä. Tämän palautetiedon, ja samalla muun päivän aikana saadun tiedon, jakaminen muiden kanssa on tärkeää toiminnan kehittämisen kannalta. Jos liikemaailmassa kilpailu asiakkaista on kovaa, voidaan samantapainen asetelma nähdä jossain vaiheessa myös suomalaisessa päivähoidossa. Julkisten ja yksityisten palveluntarjoajien välillä saatetaan käydä kiivas taisto asiakkaista, jolloin on tarpeellista kuulla asiakkaiden ajatuksia ja tarpeita, jotta voidaan pärjätä kilpailussa muiden kanssa. Jos tiedon luomisen tila riisutaan kaupallisista peruslähtökohdistaan, sen voidaan nähdä joiltain osin kuvaa van tiedon luomista myös muissa konteksteissa.

Nonakan teoriaa voidaan moittia sen mekanistisuudesta. Tiedon luomista tarkastellaan varsin automaattisesti toimivana ja melko yksinkertaistettuna syklinä. Hiljaisen tiedon ulkoistamiseen ja käyttöön ottoon liittyy kuitenkin vaikeuksia, joita voivat aiheuttaa ajan puute, arvot ja arvotus tai etäisyydet työntekijöiden välillä. Hiljaisen tiedon jakamista työyhteisössä voivat estää myös itsetunnon puute, ahdistuneisuus, haluttomuus, sekaannus ja liiallinen tunteikkaus. (Selamat & Choudrie 2007.) Myös teorian luojat itse ovat esittäneet, että tarvittaisiin tarkempaa epistemologista ja ontologista tutkimusta tiedon olemuksesta yksilöiden näkökulmasta tarkasteltuna. Samoin lähempää tutkimista he kaipaavat itse tiedon luomisen prosessiin, ei niinkään lopputulokseen. (Jakubik 2011.) Teoriat yleensäkin kuvaavat käytäntöä yksinkertaistetusti niin, että perusprosessit jäävät jäljelle. Seuraavassa pohdin niitä työhön vaikuttavia seikkoja, jotka jollain tavoin jäävät tiedon luomisen teorian ulkopuolelle, tai ainakin varsin vähäiselle huomiolle. Ihminen toimii työssään monenlaisten yksilöllisten ja yhteisöllisten ilmiöiden ristipaineissa. Esimerkiksi organisaatiossa voidaan samaan aikaan tuoda ongelmia esiin ja toisaalta peittää niitä, toisaalta on halu kiinnittyä työyhteisöön ja toisaalta voidaan vihata sitä sekä toisaalta halutaan muuttaa organisaatiota ja samalla halutaan säilyä samanlaisina (Vanhalakka-Ruoho 2005, 38). Samantyyppisiä ristipaineita voi löytyä myös päiväkotityössä, ja niillä on vaikutusta myös tiedon luomisen tiloihin. Ongelmien esiin nostaminen voi olla tiedon luomisen tiloissa mahdollista erityisesti tiedon ulkoistamisessa, jolloin asioista, kokemuksista, tuntemuksista ja ajatuksista työstä nostetaan esiin yhteiseen tarkasteluun. Työntekijä saattaa punnita ongelman puheeksi ottamista omista lähtökohdistaan: olenko oikea henkilö pu-

humaan ongelmasta, mitä ongelman esiin nosto aiheuttaa, syntykö asiasta konflikteja, pääsenkö helpommalla jos peitän ongelman? Tiedon luomisen tiloissa on monesti kyse siis harkinnasta, tunteista, motivaatiosta ja vallasta, joita ei kovinkaan paljon teoriassa käsitellä.

Aiemmin viittasin Nonakan tiedon luomisen teorian lähtökohtiin yrityselämän kilpailuedun saavuttamisesta tuotekehittelyyn tai palveluiden kehittämisen avulla, kun kuunnellaan työntekijöiden kokemuksia asiakasrajapinnassa. Millaista hyötyä tiedon luomisesta on päiväkotityössä? Tärkeä funktio tiedon luomiselle voisi toisaalta olla työyhteisön toiminnan kehittäminen ja toisaalta varhaiskasvatustyön kehittäminen. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on asiakirja, joka laaditaan yhdessä päiväkodin henkilöstön ja lasten vanhempien kanssa. Sen tavoitteena on lapsen yksilöllisyyden ja vanhempien näkemysten huomioon ottaminen toiminnan järjestämisessä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 33) todetaan, että henkilöstön tehtävänä on havainnoida lapsen kehitystä systemaattisesti ja tietoisesti sekä ottaa havainnointitieto huomioon toiminnan suunnittelussa ja yhdessä vanhempien kanssa tehtävissä lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Alasuutari (2010, 189) puhuu lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman kotouttamisesta, jolla hän tarkoittaa suunnitelman laatimista valtakunnallisten periaatteiden ja ideaalien muokkautumista ja muotoutumista käytännön toiminnaksi päiväkotityön arjessa. Tässä voidaan nähdä yhteys tiedon luomisen teoriaan: lapsesta saatavien ja havainnoitavien tietojen perusteella laaditaan yhdessä vanhempien kanssa lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka toteutetaan arjen käytännössä. Lapsesta saatava tieto voi olla myös hiljaista tietoa, joka nostetaan esiin vaikkapa tiimikokouksissa; tieto dokumentoidaan, sitä käytetään hyväksi toiminnan suunnittelussa ja tuo suunnitelma toteutetaan. Toinen ja ehkä vähälle huomiolle jäänyt funktio varhaiskasvatustyössä saatavalle tiedolle on sen luoma näköala lasten ja hyvinvointiin. Herää kysymys, voisiko varhaiskasvatus toimia jollain tasolla lasten ja perheiden hyvinvointitiedon systemaattisempana tuottajana (ks. Helavirta 2011).

Tässä tapauspäiväkodissa tieto näyttäytyi monipuolisena toimintaa inspiroivana ja ohjaavana. Varhaiskasvatuksen positio voidaan nähdä sosiaalipalvelun ja pedagogisen toiminnan välimaastossa, mikä voi luoda haasteen käsitteellisen tiedon kannalta. Sosiaali- tai yhteiskuntatieteellinen käsitteistö on lähtökohdaltaan erilaisista kuin kasvatustieteen käsitteistö. Varsinkin moniammatillisessa, monitoimijaisessa yhteistyössä käsite-erot voivat näkyä jossain määrin: missä tilanteessa puhutaan lapsen oppimisesta ja missä tilanteessa asiakkaan ongelman ratkaisusta? Jos yhdistetään tiedon luokittelun ja tiedon luomisen teorioita, näyttää siltä, että käsitteellinen tieto on sitä tietoa, jota esiintyy tiedon ulkoistamisen tiloissa. Toiminnallistettu tieto ja ankkuroitu tieto puolestaan näyttäytyvät hiljaisena tietona, jota esiintyy sekä tiedon sosiaalistamisen että sisäistämisen tiloissa. Kulttuurinen tieto voi toisaalta olla hiljaista tietoa, mutta toisaalta vaatii käsitteellistämistä tiedon ulkoistamisen tilassa sekä myös dokumentointia tiedon systematisoinnin tilassa. Kooditettu tieto on useimmiten systematisoitua tietoa. Kaiken kaikkiaan tiedolla voidaan nähdä olevan merkitystä päiväkodin laadukkaan toiminnan takaamises-

sa ja kehittämisesä. Toinen näkökulma tietoon on se tieto, joka päiväkodin henkilöstölle kertyy lapsista ja heidän perheistään. Päiväkodin henkilökunnalle kertyy hyvä kuva lapsiperheiden tilanteesta nykyaikana, ja tämä tieto pitäisi ottaa laajemmin käyttöön sekä valtakunnallisessa ohjaustoiminnassa että kunnan palvelujen suunnittelussa.

Tiedon luomisen teoriassa on linkkejä joiltain osin viestinnän teorioihin. Voidaan jopa ajatella, että kyse on melko samanlaisesta asiasta. Tiedon luomisen teorian keskiössä on toisaalta hiljaisen tiedon muuntaminen näkyväksi ja toisaalta myös muunlaisen tiedon jakaminen työyhteisössä. Tämä tiedon jakaminen voidaan nähdä myös viestintätoimintana. Kyseessä on tältä osin yhteisöviestintä sen vastuullisessa ja vuorovaikutuksellisessa merkityksessä. Viestinnän tarkoituksena on tukea yhteisön ja yksilöiden kehitystä ja tavoitteiden saavuttamista ja viestintäkäsitys on yhdistävä, innovoiva, keskusteleva ja prosessimainen. Viestintätyyli on monisuuntaista ja jatkuvaa sekä yksilöiden välillä että yksilöiden ja koko työyhteisön välillä. Organisaation rakenne on vastuullisessa ja vuorovaikutuksellisessa yhteisöviestinnässä usein tiimimäinen. Viestinnän tekijöinä nähdään jokainen työyhteisön jäsen, kuten myös viestinnän vastaanottajana. Viestinnän auditointi eli viestinnän toimivuuden mittaaminen on jatkuvaa. (Juholin 1999, 59.) Tarkasteltaessa case-päiväkodin tiedon luomisen toimintaa voidaan huomata lukuisia yhteisöviestinnän tunnusmerkkejä. Tiedon luominen mahdollistuu parhaiten hyvissä yhteisöviestinnän olosuhteissa.

Tiedon ulkoistamisen ja systematisoinnin tilat ovat sellaisia, joiden fasilitointiin johtajan toimenpiteillä on erityisesti vaikutusta. Ulkoistaminen vaatii tiedon ja havaintojen jakamisen, ajatuksien, kokemusten ja tunteiden jakamisen tiloja, joiden määrään ja laatuun johtaja voi vaikuttaa. Työyhteisön ilmapiirin turvallisuuden ja luottamuksen sekä yleisen työntekijöiden hyvinvoinnin turvaaminen on tiedon luomisen tilojen kannalta keskeistä: työntekijöiden tulee tuntea olonsa hyväksytyksi ja turvalliseksi, jotta he puhuvat ja jakavat tietojaan. Johtajan toimilla voidaan edesauttaa hyväksyvän organisaatiokulttuurin syntymistä.

Toinen tiedon luomisen tila, jossa johtajalla on keskeinen rooli, on systematisoinnin tila. Siinä tietoa dokumentoidaan ja kootaan. On haastavaa luoda sellainen dokumentointisysteemi, joka on mahdollista heikissä päiväkotityössä. Tutkimuksen dokumentointiaineisto kuvastaa yleisesti päiväkotityön dokumentointia (muu kuin hallinnolliset dokumentit): se on varsin kotikutoista, epävirallista ja tarkoituksenmukaista. Kotikutoisuudella tarkoitan sitä, että dokumentit eivät ulkoiselta olemukseltaan ole virallisen dokumentin näköisiä, vaan vapaamuotoisia esimerkiksi mind map –tyyppisiä koosteja henkilöstön keskusteluista. Epävirallisuudella tarkoitan sitä, varhaiskasvatussuunnitelmat sekä yksikön että lapsen suunnitelman tasolla ovat vähän säänneltyjä. Ne eivät ole lakisääteisiä suunnitelmia lukuun ottamatta esiopetuksen suunnitelmia. Tarkoituksenmukaisuudella tarkoitan sitä, että kirjalliset esitykset tehdään toimintaa varten eli niitä ei laadita vain dokumentin laatimisen vuoksi. Dokumentoinnin itseisarvoisuus ei mielestäni voi toimia päiväkotityössä, ja case-päiväkodin dokumentit näyttivät olevan sellaisia, että niillä oli

selkeä funktio työyhteisön toiminnan tai sen kehittämisen kannalta. Ne oli tarkoitettu käyttöön, ei hyllyyn pölyttymään.

Johtamisen näkökulmasta voidaan tarkastella myös tiedon luomisen ja oppimisen intentionaalisuutta. Työyhteisön toiminnan kehittämisen ja henkilöstön oppimisen varmistaminen ja vahvistaminen tiedon luomisen avulla voisi olla yksi kehittämisen menetelmä. Tapauspäiväkodissa huomattiin tiedon luomisen tilojen olevan olemassa, vaikka tietoisuutta ja tavoitteellisuutta niiden suhteen käsitteellisesti ei ollut.

Tiedon luomista yleisesti ottaen voidaan tarkastella motivaation kannalta: miksi työntekijä kokee tarpeelliseksi ensinnäkin tiedon ulkoistamisen ja toiseksi uusien toimintatapojen sisäistämisen. Motivaation tarkastelun on viimeksi mainituissa perustellumpaa kuin kahdessa muussa tiedon luomisen tilassa: rinnakkain työskentelyssä eli sosialisatiossa on mahdollista tehdä omaa työtään ilman oman osaamisen ”uhrauksia” tai hiljaisen tiedon jakamista. Systematisointi on myös sellainen tiedon luomisen tila, jossa toiminta voidaan tulkita olevan jossain määrin johtamiseen ja hallintoon liittyvää toimintaa: tieto yhdistetään olemassa olevaan tietoon ja tehdään myös päätöksiä, mikä tieto on oleellista esimerkiksi uuden toimintatavan luomisen kannalta. Yleisesti ottaen motivaatio toiminnalle voi olla joko ulkoinen tai sisäinen. Ulkoinen motivaatio voi olla palkkio tai palkinto. Sisäinen motivaatio puolestaan aktivoi ja ylläpitää monenlaisia toiminnan muotoja vailla odotusta ulkoisesta palkkiosta, sillä toiminta sinällään on tyydyttävää. Sisäistä motivaatiota lisäävät sellaiset toiminnan ympäristöt, joissa ihmisen omaehtoinen päteminen ja itsemäärääminen toteutuvat. (Niitamo 2005, 41.) Hiljaisen tiedon näkyväksi saaminen vaatii sen haltijan aktiivisuutta, samoin kuin uuden tiedon sisäistäminen. Motivaatio näihin voi löytyä sisäisestä tyydytyksestä, jota yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen antaa. Oman panoksen antaminen yhteiseksi hyväksi ja sen hyödyn tai tärkeyden huomaaminen voivat olla innoittavia ja voimaannuttavia seikkoja, jotka jatkossa kannustavat yhteisen dialogin kautta tiedon luomiseen. Sisäinen motivaatio voi olla jo olemassa vaikkapa siten, että työntekijä näkee oman työnsä merkityksen toiminnan kohteena olevien lasten hyvinvoinnille. Työyhteisön johtaminen on toimintaa, jonka yhtenä tehtävänä on työntekijöiden motivointi ja kannustaminen laadukkaaseen toimintaan. Johtajalla on mahdollisuus vaikkapa kehityskeskustelujen avulla kannustaa ja tukea työntekijää, mikä voi lisätä myös sisäistä motivaatiota.

Kysymys siitä, kenen tieto nousee yhteiseksi tiedoksi, voidaan nähdä myös kysymyksenä vallasta. Työyhteisössä, jossa työskennellään ryhmissä tai tiimeissä, voidaan havaita ryhmäilmiöitä. Päiväkodissa lapsiryhmän tai päiväkodin työntekijät toimivat väistämättä suhteessa toisiinsa työntekijöihin. Näissä suhteissa on jossain määrin kyse myös valtasuhteista, jotka kertovat työntekijöiden välisestä vaikuttamisesta ja vaikuttamisyrityksistä sekä erilaisista työntekijöiden välisistä riippuvuuksista. Jollakin ryhmän jäsenellä voi olla ryhmän toiminnan kannalta tärkeää tietoa, taitoja tai asennetta, joka tekee hänet ikään kuin arvokkaammaksi kuin ryhmän muut jäsenet. (Niemistö 1998, 119–120.) Päiväkodin lapsiryhmän tai työ-

yhteisön valtasuhteita on epäilemättä olemassa, mutta niiden havaitseminen näin lyhyessä tutkimusjaksossa ei toteutunut. Päiväkodissa pitkään työskennelleet työntekijät saattavat vallan suhteen paremmassa asemassa uusiin työntekijöihin tai sijaisiin nähden, jolloin heidän tietonsa voidaan nähdä arvokkaampana ja todempana. Näin ollen kokoneiden työntekijöiden sana ”painaa” enemmän ja he saavat äänensä kuuluviin. Case-päiväkodissa viikkopalaverin puheenvuoroja pitivät vähiten sijaiset ja nuoret työntekijät, mistä ei kuitenkaan voida tehdä johtopäätöksiä heidän valta-asemastaan. Työuran pituus tai työsuhteen vakinaisuuden lisäksi valta-asetelmiin voi vaikuttaa työntekijän koulutustausta. Päiväkodin ryhmissä työskentelee eri koulutuksen saaneita henkilöitä, jolla saattaa olla vaikutusta työntekijän tiedon käyttämiseen tiedon luomisen syklissä. Lastentarhanopettajan tieto voi jossain tilanteessa näyttäytyä arvokkaampana kuin lastenhoitajan tieto, ja päinvastoin. Taustalla oleva koulutus antaa valmiuden arvioida ja kerätä tietoa lapsista ja lapsiryhmän tilanteesta eri tavoin.

Leonard (2007, 63) kuvailee aktiivisen toiminnan roolia tiedon luomisessa tai siirtämisessä organisaation sisällä. Mitä eksplisiittisemmässä muodossa tieto on, sitä helpommin sitä passiivisena ottaa vastaan. Mitä enemmän siirrytään implisiittisen tai hiljaisen tiedon piiriin, sitä enemmän tiedon siirtäminen vaatii aktiivista osallistumista, jossa tietoa sisäistetään tekemällä. Tiedon olemuksen hahmottaminen on siis tärkeää, ja se, millä tavoin esimerkiksi johtamisen avulla voidaan tiedon luomisen tiloja rakentaa. Päiväkodin tiimeissä työskennellään yhdessä, jolloin toiminnallinen aktiivisuus ja osallistuminen antavat mahdollisuuden hiljaisen tiedon eksplisiittiseksi muuttamiseen ja jakamiseen työtovereiden kanssa. Voidaan sanoa, että ollaan tiedon lähteillä, mutta herää kysymys, huomataanko sitä. Aktiivisen osallistumisen ja yhdessä toimimisen lisäksi tarvitaan jatkoa tiedon luomisen prosessille.

7.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimusstrategiaksi oli valittu tapaustutkimus, jossa aineiston kuvaamisessa ja analyysin välineinä toimivat taustateoriat. Tämä tapaustutkimus voidaan tavalta tutkimusmatkana toisaalta tutkijalle tutulle maaperälle, mutta toisaalta uuden katsantokannan kanssa ja uudessa roolissa. Tapaustutkimus antoi mahdollisuuden koota tutkimusaineistoa useiden menetelmien avulla. Voidaan esittää kysymys, olisiko tutkimusmenetelmille löytynyt muita, ehkä parempia vaihtoehtoja. Teorialähtöisen tutkimuksen ollessa kyseessä on mahdollista hankkia tutkimusaineisto kvantitatiivisin menetelmin esimerkiksi kyselytutkimuksella, jolloin teoriasta operationalisoidaan tutkimuskysymykset. Etnografinen tutkimus olisi voinut syventää tutkimuksessa saatua tietoa, sillä tällöin havainnointiajat olisivat olleet huomattavasti paljon pidempiä, mikä olisi tutkimusresurssien puitteissa ollut mahdotonta. Eri menetelmien käyttö rinnakkain tuo tutkimukseen useita tulokulmia niin, että ne joko täydentävät ja todentavan toisiaan tai päinvastoin. Ajallisesti ensimmäisenä tutkimusprosessi olivat ryhmähaastattelut ja päiväkodin johtajan

haastattelut. Näiden sisäinen vastaavuus näytti olevan positiivinen niin, että ryhmien vastauksissa ei kuultu ristiriitaisuuksia. Myös havainnointiaineistolla voitiin nähdä tilaisuus toisaalta saada uutta täydentävää tietoa lapsiryhmien toiminnasta, mutta myös saada esiin mahdollinen ristiriita ryhmähaastattelussa saadun tiedon kanssa. Havainnointiaineisto pääosin tuki ryhmähaastattelussa ja päiväkodin johtajan haastattelussa saatua tietoa.

Tutkimusmenetelmien suunnittelua ja valintaa ohjasivat toisaalta teorialähtöisyys ja toisaalta tutkimuksen resurssit tutkijan ja tapauspäiväkodin henkilöstön kannalta. Ryhmähaastattelu menetelmänä on tehokas ajankäytön suhteen, sillä siinä useammat henkilöt voivat yhtä aikaa osallistua haastatteluun. Päiväkotityöstä irrottautuminen haastatteluun on käytännössä hankalaa, mutta ryhmähaastattelun järjestäminen tiimeittäin lasten päiväuniaikaan oli onnistunut järjestely. Ryhmähaastattelussa parhaimmillaan vuorovaikutteiset kommentit, ideat ja erilaiset näkökulmat tuovat uusia näkökulmia keskusteluun ja rikastuttavat sitä (Valtonen 2005, 226). Tiedon luomisen tilat (Nonaka & Konno 1998) voivat olla suunniteltuja tai spontaaneja työn lomassa tapahtuvia tilanteita, joissa tietoa, tunteita, ajatuksia ja ideoita jaetaan työtovereiden kesken. Havainnointi tutkimusmenetelmänä antoi mahdollisuuden seurata tapauspäiväkodin toimintaa ja etsiä tai tunnistaa näitä tiedon luomisen tiloja. Havainnointien aikana tuli mahdollisuus valokuvat tutkimuspäiväkodin tiloja ja toimintaa, joten valokuvat ovat myös osa tutkimusaineistoa. Päiväkodin dokumentit osana tutkimusaineistoa kuvaavat tiedon luomisen systematisoinnin osaa, jolloin tietoa koodataan ja yhdistetään jo olemassa olevaan tietoon. Erityisesti sellaiset dokumentit, jossa on kyse organisaation sisältä nousevasta tiedosta, olivat keskeisiä. Olennainen kysymys oli muun muassa se, miten tieto lapsista dokumentoidaan.

Holkeri-Rinkinen (2009, 214–215) kuvaa lasten toimia päiväkodin lapsiryhmässä huomion saamiseksi. Huomiota he tarvitsevat erilaisiin tarkoituksiin, kuten esimerkiksi vastauksen tai toimintaohjeen saamiseksi. Keinoja huomion saamiseksi he puhuttelivat aikuista nimeltä, katsoivat tätä silmiin, menivät luo, koskettivat tätä, käyttivät kovaa ääntä ja niin edelleen. Holkeri-Rinkisen diskurssianalyttinen tutkimus pohjaa puheeseen. Tiedon luomisen näkökulmaa voidaan kuvailla laajemmaksi kuin pelkästään sanallinen tai kielellinen vuorovaikutus. Tiedon luomisen teorian tärkeä oletus on hiljaisen tiedon muuttuminen näkyväksi, ekspliiitiseksi. Tällöin kielellisen vuorovaikutuksen lisäksi tietoa voidaan luoda päiväkotiryhmässä lasten keskinäisen vuorovaikutusten, käyttäytymisen ja tunteiden havainnoinnin avulla. Hiljaisen tiedon näkökulmaa tiedon luomiseen havainnoinnin kautta luo työvuosien aikana kertyneet lukuisat kokemukset erilaisista lapsista ja perheistä. Sanattoman ja sanallisen vuorovaikutuksen laadulla on keskeinen merkitys myös lasten itsetuntoa vahvistavassa aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa (Koivisto 2007, 148).

Tapaustudkimuksen tulosten yleistämiseen on kohdistettu kritiikkiä, tai oikeammin yleistämisen mahdottomuuteen, jolloin tapaustudkimuksen tieteellisyyttä on epäilty (Robson 2002, 180; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 28). Tapaus ei yle-

sä ole yleistettävissä, mutta toisaalta tapaus voidaan nähdä askelena yleistämisessä. Yleistystä tärkeämpää on tapauksen ymmärtäminen (Metsämuuronen 2006, 92). Paavola (2007, 83–84) ehdottaa, että tulisi mieluummin puhua suhteuttamisesta kuin yleistämisestä, jolloin tuloksia pitäisi suhteuttaa osaksi laajempia kokonaisuuksia. Tieteellisessä tutkimuksessa, ja siis myös tapaustutkimuksessa, yleistämisen vaade on kuitenkin ilmeinen. Tapaustutkimuksen yleistäminen on ennen kaikkea analyttistä yleistämistä, jolloin pyritään teorioiden yleistämiseen ja laajentamiseen. Tässä tutkimuksessa pyrkimys on tiedon luomisen teorian sovellusalueen laajentamiseen varhaiskasvatuksen alalle.

Tutkimuksen siirrettävyyttä tarkasteltaessa arvioidaan sitä, miten tutkimustulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tutkimuksen tuloksia voidaan myös verrata aikaisempaan teoriaan tai aikaisempiin tutkimuksiin. Tapaustutkimuksen ja laadullisen tutkimuksen kyseessä ollen tulokset voivat olla siirrettävissä toiseen kontekstiin joiltain osin, mutta tuloksissa korostuvat vain tämän tapauksen tulokset, jotka peilaavat vain yhden päiväkodin toimintakulttuuria ja -tapoja tiedon luomisessa.

Tiedon luomisen syklisyys kuvaa tiedon luomisen tilan jatkuvuutta: yhden syklin jälkeen on odotettavissa seuraavia syklejä. Tutkimuksellisesti useamman peräkkäisen syklin todentaminen ei ollut mahdollista, joten vaihtoehtoisena mallina tiedon luomisen ja oppimisen kuvaamiseen esitän lineaarista mallia, jossa kuvataan vain yksi prosessi. Laajasti ottaen tapauspäiväkodin työntekijät saivat tietoa havainnoiden päivittäin auditiivisesti ja visuaalisesti lapsilta, heidän vanhemmiltaan, työtovereista, itsestään ja koko työyhteisön toiminnasta. Havainnoimalla saatu tieto voitiin ottaa puheeksi tietyissä tilanteissa, ja tämä puheeksi ottaminen vaatii havaintojen, asioiden ja ilmiöiden käsitteellistämistä, jonka jälkeen henkilöstön dialogi on mahdollinen. Johtamistoiminta ja johtamisen rakenteet voidaan nähdä tärkeänä ehtona sille, että työyhteisössä on aikaa ja tilanteita puheeksi ottamiseen ja dialogiin.

LÄHTEET

Alanko-Turunen, M. & Pasanen, H. 2008. Vangitusta tiedosta kehoon piirtyvään hiljaiseen tietoon. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. 103–118.

Alasuutari, M. 2004. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70–90.

Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54–69.

Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.

Alila, K. & Parrila, S. 2011. Varhaiskasvatuksen väitöskirjat vuosilta 2006-2010 – perusanalyysin tuloksia. Teoksessa Alila, K. & Parrila S. (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Ediva, 10-21.

Anttila, E. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. Aikuiskasvatus 2, 84–92.

Auranen, J. 2004. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia –metaforatutkimus kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 97.

Baqir, M.N. & Kathawala, Y. 2004. Ba for knowledge cities: a futuristic technology model. Journal of Knowledge Management, 8(5), 83–95.

Bennett, R. 2001. ”Ba” as a determinant of salesforce effectiveness: an empirical assessment of the applicability of the Nonaka-Takeuchi model to the management on the selling function. Marketing Intelligence & Planning, 19(3), 188-199.

Bereiter, C. 2002. Education and Mind in the Knowledge Age. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bolisani E. & Scarso E. 1999. Information technology management: a knowledge-based perspective. Technovation 19, 209–217.

- Blackler, F. 1995. Knowledge, Knowledge and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies*. Vol. 16 (6), 1021–1046.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen tutkimuksia 251.
- Brown, J. S. & Duguid, P. 2001. Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. *Organization Science* vol. 12, nro 2, 198–213.
- Camelo-Ordaz, C., Fernández-Alles, M., Martín-Alcázar, F., Romero-Fernández, P. M. & Velle-Cabrera, R. 2004. Internal diversification strategies and the processes of knowledge creation. *Journal of Knowledge Management*, 8(1), 77–93.
- Choo, C. W. 1996. The Knowing Organization: How Organizations Use Information to Construct Meaning, Create Knowledge and Make Decisions. *International Journal of Information Management*, 16 (5), 329–340.
- Choo, C. W. 2001. The knowing organization as learning organization. *Education+Training*, 43(4), 197–205.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Cook, S. D. N. & Brown, J. S. 1999. Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science*, 10 (4), 381–400.
- Davis, H. 2003. Miten tukea sairaan ja vammaisen lapsen vanhempia? Helsinki: Suomen sairaanhoitajaliitto.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.
- Frilander, P. 1997. Työorganisaation tiimiyttäminen ja tiimityön kehittäminen. Työturvallisuuskeskus.
- Gorman, M. E. 2002. Types of Knowledge and Their Roles in Technology Transfer. *Journal on Technology Transfer* 27, 219–231.

Gourlay, S. 2006. Conceptualizing Knowledge Creation. A Critique of Nonaka's Theory. *Journal on Management Studies*, 43 (7), 1415–1436.

Hakala, J.T. 2006. Informaatiohyöky. Tiedon ja osaamisen hallinta työelämässä. Helsinki: Gaudeamus.

Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 375.

Hansson, F. 2007. Science parks as knowledge organization - the "ba" in action? *European Journal on Innovation Management*, 10(3), 348-366.

Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98.

Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 505.

Heino, T. 2006. Tiedon tuottamisen tilat läheisneuvonpitoprojektissa. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) *Kehittämistyön risteyskäsiä*. Helsinki: Stakes, 167–194.

Heinonen, S.-L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan valossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 43.

Helavirta, S. 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1133.

Helenius, A. 2001. Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 835.

Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Tampere: Varhaiskasvatus 90 oy.

Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadun hallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus. Oulun yliopistopaino.

Huotari, M-L & Lindström, P. 2002. Tieto ja tietäminen organisaatiossa. Kahden epistemologian yhdistäminen uuden tiedon luomisen malliksi. *Informaatiotutkimus*, 21(3), 75–80.

Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 41–56.

Hännikäinen, M. 1995. Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toimintateorian näkökulmasta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*.

Høyrup, S. 2004. Reflection as a core process in organisational learning. *The Journal of Workplace Learning*. 16(8), 442-454.

Ichijo, K. & Nonaka, I. 2007. Knowledge as Competitive Advantage in the Age on Increasing Globalization. Teoksessa Ichijo, K. & Nonaka, I. (toim.) *Knowledge Creation and Management. New Challenges for Managers*. New York: Oxford University Press, 3–10.

Jakubik, M. 2011. Becoming to know. Shifting the knowledge creation paradigm. *Journal of Knowledge Management* 15(3), 374–402.

Janhonen, M. & Johanson, J-E. 2011. Role of Knowledge conversion and social networks in team performance. *International Journal of Information Management* 31 (2011), 217–225.

Juholin, E. 1999. *Sisäinen viestintä*. Helsinki: Inforviestintä.

Järvenpää, E. & Immonen, S. 2003. Tietointensiivisten palveluorganisaatioiden dynamiikka: tietotyö, johtaminen ja organisaatioiden verkostot. Espoo, Teknillinen korkeakoulu, Working paper No 28/2002/Work and Organizational Psychology and Research Centre.

Kangasharju, H., Nikko T. & Säntti, R. 2003. Organisaation sisäinen kokous tiedon johtamisen välineenä. *Aikuiskasvatus*, 4, 260–268

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 34–47.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.

Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249–262.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti. Helsinki: WSOY.

Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 388.

Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet muroksessa. Stakes: Edita.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2007. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes. Oppaita 63.

Kaukoluoto, E. 2010. Onko varhaisen tuen päiväkoti mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Helsingin yliopisto. Käytätymistieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 231.

Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1166.

Keskinen, S. 1999. Päiväkoti ja työyhteisön toimivuus. Teoksessa Keskinen, S. & Virtanen, N. (toim.) Päiväkoti työyhteisönä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 7-19.

Kinos, J. 1999. Vuoropuhelua lähihistorian dokumenttien kanssa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 73–88.

Kivijärvi, K. & Keskinen, S. 1999. Psyykkinen läsnäolo päiväkodin vuorovaikutuksessa. Teoksessa Keskinen, S. & Virtanen, N. (toim.) Päiväkoti työyhteisönä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 52–65.

Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. Totuus, kieli ja käytäntö. Pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen. WSOY: Helsinki.

Kivinen, T. 2008. Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatiossa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 158.

Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 311.

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 51- 69.

Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 363.

Kostiainen, J. 2002. Urban Economic Development Policy in the Network Society. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 197.

Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistointa, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. *Acta Universitatis Ouluensis E* 71.

Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302.

Kuronen, T. 1997. Uuden tiedon luominen – tuskan tuottaja vai onnen lähde? *Tiedepolitiikka*, 3, 15–23.

Kvale, S. 1995. The Social Construction of Validity. *Qualitative Inquire* 1(1), 19–40.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana – eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. *Acta Universitatis Lapponiensis* 111.

Lahikainen, A. R. & Rusanen, E. 1991. Uuteen päivähoitoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.

Lai, M.-C., Huang, H.-C., Lin, L.-H. & Kao, M.-C. 2011. Potential on organizational memory for creating service performance: A cross-level analysis. *Expert Systems with Applications* 38, 10493-10498.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9-38.

Lam, A. 2002. Alice Lam: Alternative societal models of learning and innovation in the knowledge economy. *International Social Science Journal*, 67–82.

Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen laitoksen tutkimuksia 205.

Leonard, D. 2007. Knowledge Transfer Within Organizations. Teoksessa Ichijo, K. & Nonaka, I. (edit), *Knowledge Creation and Management. New Challenges for Managers*. Oxford: Oxford University Press, 57-68.

Li, M. & Gao, F. 2003. Why Nonaka highlights tacit knowledge: a critical review. *Journal of Knowledge Management*, 7(4), 6-14.

Linderman, K., Schroeder, R.G., Zaheer, S., Liedtke, C. & Choo, A.S. 2004. Integrating quality management practices with knowledge creation processes. *Journal on Operations Management*, 22, 589–607.

Lundán, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 897.

Makkonen, H. 2005. Yhteistoiminnallisuus tavoitteena ja voimavarana. Esiopetusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 103.

Martin-de-Castro, G., López-Sáez, P. & Navas-López, J. E. 2007. Processes of knowledge creation in knowledge-intensive firms: Empirical evidence from Boston's Route 128 and Spain. *Technovation*, doi: 10.1016/j.technovation.2007.10.002

Maznevski, M. & Athanassiou, N. 2007. Bringing the Outside In. Learning and Knowledge Management Through External Networks. Teoksessa Ichijo, K. & Nonaka, I. (toim.) *Knowledge Creation and Management. New Challenges for Managers*. New York: Oxford University Press, 69-82.

Mezirow, J. 1998. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. et al.(toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 81–144.

- Moilanen, R. 2001. A Learning Organization: Machine or Human? *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 14.
- Mooradian, N. 2006. Tacit knowledge: filosofic roots and role in KM. *Journal of Knowledge Management*, 9(6), 104-113.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 37.
- Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita.
- Niemistö, R. 1998. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino.
- Niiniluoto, I. 1997. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Edita.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. *Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja* 24.
- Niitamo, P. 2005. Tunneperäinen ja tietoperäinen motivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 40-52.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. *Acta Universitatis Lapponiensis* 25.
- Nivala, V. 2000. Johtajuus ja tiimiorganisaatio päivähoitossa. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus. Oulun yliopistopaino.
- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*. Vol. 40 (3), 40- 54.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno N. 2000. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33, 5-35.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 2004. Theory of Organizational Knowledge Creation. Teoksessa Takeuchi, H. & Nonaka (edit.), I. *Hitutsobashi on Knowledge Management*. Singapore: John Wiley & Sons, 47-90.
- Nonaka, I. & Toyama, R. 2004. Knowledge Creation as a Synthesizing Process. Teoksessa Takeuchi, H. & Nonaka (edit.), I. *Hitutsobashi on Knowledge Management*. Singapore: John Wiley & Sons, 91-124.
- Nurmilaakso, M. 2006. Lukemisen alkeita päiväkodissa. *Lastentarhanopettaja ja alkava kuusivuotias lukija*. Helsingin yliopiston käyttätymistieteellisen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 267.

Onnismaa, J. 2008. Hiljainen tieto kulttuurien rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuis-kasvatuksen 47. vuosikirja.

Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 283.

Pink, S. 2007. *Doing Visual Ethnography*. Los Angeles: Sage.

Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä S. (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimusta. Tampere University Press.

Poikonen, P-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää”. Päiväkoti- koulu yhteistö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 230.

Polanyi, M. 1966. *The Tacit Dimension*. Magnolia: Peter Smith.

Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. *Acta Universitatis Ouluensis* 51.

Pyhäniemi, S. Lastenhoitoa vai kirjaamista? *Lastentarha* 1/2010.

Robson, C. 2002. *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishing.

Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”. Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 119.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.

Salmador, M.P. & Bueno, E. 2007. Knowledge creation in strategy-making: implications for theory and practice. *European Journal of Innovation*, 10(3), 367-390.

Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2005. *Dialoginen verkostotyö*. Tampere: Tammi.

Selamat, M.H. & Choudrie, J. 2007. Using meta-abilities and tacit knowledge for developing learning based systems. A case study approach. *The Learning Organization* 14(4), 321-344.

- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senoo, D., Magnier-Watanabe, R. & Salmador, M.P. 2007. Workplace reformation, active ba and knowledge creation. From a conceptual to practical framework. *European Journal on Innovation Management*, 10(3), 296-315.
- Silberman, M. 2001. Smells Like Team Spirit. *Training and Development*, February 2001.
- Simons, H. 2009. *Case Study Research in Practice*. Los Angeles: Sage.
- Snowden, D. 2002. Complex acts of knowing: paradox and descriptive self-awareness. *Journal of Knowledge Management*, 6(2), 100-111.
- Stake, R. E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stakes. Aiheita 8/2005. Ehkäisevä mielenterveystyö perustason työssä.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Suppiah, V. & Sandhu, M. S. 2011. Organisational culture's influence on tacit knowledge-sharing behavior. *Journal on Knowledge Management* 15(3), 462-477.
- Takeuchi, H. & Nonaka, I. 2004. *Knowledge Creation and Dialectics*. Teoksessa Takeuchi, H. & Nonaka (edit.), I. *Hitutsobashi on Knowledge Management*. Singapore: John Wiley & Sons, 1-27.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Their, S. 1994. *Pedagoginen johtaminen*. Maarianhamina: Mermerus.
- Tiililä, U. 2001. Sosiaali- ja hoitoaloilla kirjoitetaan vaatimusten ristipaineissa. *Sosiaaliturva* 12/2007.
- Tikkamäki, K. 2007. Työssä oppimisen ja organisaatioiden kehittämisen haasteista. *Aikuiskasvatus* 3/2007, 223-227
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto,

A.(toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatukseen 47. vuosikirja, 33-58.

Torff, B. 1999. Tacit Knowledge in Teaching: Folk Pedagogy and Teacher Education. Teoksessa Sternberg, R.J. & Horvath J.A. (toim.) Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, 195-213.

Tsai, M-T & Li Y-H. 2007. Knowledge creation process in new venture strategy and performance. Journal of Business Research, 60, 371-381.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusu-vuori, J. & Tiitula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223-241.

Vanhala, S., Laukkanen, M. & Koskinen, A. 2002. Liiketoiminta ja johtaminen. Keuruu: KY-Palvelu.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2005. Työelämäohjaus toisin toimimisen mahdollistajana. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M.(toim.) Työelämäohjauksen mahdollisuuksia ja toimivia käytäntöjä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 93, 24-53.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56.

Venninen, T. 2009. ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen tutkimuksia 282.

Violainen, A. 2006. Varhaiskasvatus työympäristönä. Teoksessa Häkkä, A., Kuokkanen, H. & Violainen, A. (toim.) Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Edita. 213-228.

Virtanen, N. 1999. Päiväkodin johtajan työn haasteita ja rasitteita. Teoksessa Keskinen, S. ja Virtanen, N. (toim.) Päiväkotiyhteisönä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 66-88.

Wang, D., Su, Z. & Yang, D. 2010. Organizational culture and knowledge creating capability. Journal of Knowledge Management 15(3), 363-373.

Wenger, E. 2000. Communities of Practice and Social Learning System. Organization 7(2), 225-246.

Yakhlef, A. 2009. Outsourcing as a mode of organizational learning. Strategic Outsourcing: An International Journal. 2(1), 37-53.

Yin, R. K. 2009. Case Study Research. Design and Methods. Los Angeles: Sage

Ylönen, H. 1998. Taikahattu ja hopeakengät. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.

Zack, M. H. 1999. Managing Codified Knowledge. Sloan Management Review.

LIITE 1 Tiimien haastattelurunko.

Tiimien haastattelurunko

Taustatietoa tiimistä:

Tiimin nimi:

Millainen lapsiryhmä (koko, aukioloaika, lasten ikä?)

Jäsenet 1

2

3

Kuinka kauan tiimi on toiminut yhdessä?

- 1. Kuusivuotias "Ville" saapuu aamulla päiväkotiin. Yleensä hän on aamuisin reipas ja hyväntuulinen, mutta tänä aamuna itku ei ole kaukana ja päiväkotiin jääminen on vaikeaa. Päiväkotihenkilöstö saa aamun ensimmäisestä kohtaamisesta "Villen" kanssa tietoa. Millaista?**
- 2. Päiväkodin arjessa lasten vanhempia tavataan päivittäin aamulla kun lapsia tuodaan päiväkotiin ja illalla, kun heidät haetaan kotiin? Millaista tietoa päiväkotihenkilöstölle syntyy lasten vanhempien kohtaamisissa?**
- 3. Millaisissa tilanteissa päiväkotihenkilöstö voi jakaa lasten ja vanhempien kohtaamisessa syntyneen tiedon, kokemukset, ajatukset ja tunteet?**
- 4. Miten yhteisesti jaettu tieto (esimerkiksi "Villen" tapaus) vaikuttaa henkilöstön/tiimin toimintaan kyseisenä päivänä ja myös jatkossa?**
- 5. Voiko mielestänne olla sellaisia tilanteita, että tietoa ei voi tai halua jakaa?**
- 6. Millaiset mahdollisuudet mielestänne on tiimillänne kehittää työtään ja oppia uutta yhdessä luodun tiedon pohjalta?**

LIITE 2 Päiväkodin johtajan haastattelurunko

Päiväkodin johtajan haastattelu

Taustatietoja:

Kuinka paljon henkilökuntaa päiväkodissa työskentelee?

Kuinka paljon lapsia hoidossa?

Päiväkodin toiminta-aika

Kuinka kauan päiväkodin johtaja on toiminut tehtävässään?ammattissaan?

- 1. Lapsiryhmässä työskentelevä päiväkodinjohtaja kohtaa lähes päivittäin lapsia ja heidän vanhempiaan. Lisäksi on kontakteja oman tiimin jäseniin, muuhun henkilöstöön ja päiväkodin ulkopuolisiin tahoihin. Millaista tietoa sinulle johtajana näissä kohtaamisissa kertyy?**
- 2. Millaisissa tilanteissa saat mielestäni eniten tietoa?**
- 3. Päiväkodin johtajan tehtävänä on osaltaan (henkilöstöjohtamisen ja toiminnan mahdollistamisen kautta) taata päiväkodin lasten hyvinvointi. Millainen tieto on mielestäni erityisen tärkeää päiväkodin lasten hyvinvoinnin kannalta?**
- 4. Päiväkodin johtajan tehtävinä voidaan nähdä myös henkilöstöhallinto ja myös pedagoginen johtaminen. Millainen tieto on mielestäsi työyhteisön johtamisen kannalta keskeistä?**
- 5. Päiväkodin henkilöstö saa työssään jatkuvasti tärkeää tietoa kohdatessaan lapsia ja heidän vanhempiaan. Millaisissa tilanteissa tätä tietoa jaetaan koko työyhteisön tiedoksi?**
- 6. Lasten havainnoinnin kautta saatu tietoa kirjataan lapsiryhmissä esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Millaisia mahdollisuuksia näet henkilöstölle ja johtajalle kertyneen tiedon hyödyntämisessä päiväkodin toiminnan ja henkilöstön kehittämisessä?**
- 7. Millaisia esteitä näet tiedon luomiselle ja jakamiselle? Millaisissa tilanteissa havainnoinnin kautta saatu tieto ei välity muille?**

LIITE 3 Havainnointilomake

Havainnointilomake

Aika	Mitä tapahtuu? Tilanne?	Kuka puhuu?	Kenelle puhuu?	Puheen sisältö?

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisusarjassa B. ilmestyneet julkaisut

B-SARJA Tutkimukset ja raportit

- B 1 Markku Huhtinen & al.:
Laivadieselien päästöjen vähentäminen olemassa olevissa laivoissa [1997].
- B 2 Ulla Pietilä, Markku Puustelli:
An Empiral Study on Chinese Finnish Buying Behaviour of International Brands [1997].
- B 3 Markku Huhtinen & al.:
Merenkulkualan ympäristönsuojelun koulutustarve Suomessa [1997].
- B 4 Tuulia Paane-Tiainen:
Kohti oppijakeskeisyyttä. Oppijan ja opettajan välisen ohjaavan toiminnan hahmottamista [1997].
- B 5 Markku Huhtinen & al.:
Laivadieselien päästöjä vähentävien puhdistuslaitteiden tuotteistaminen [1998].
- B 6 Ari Siekkinen:
Kotkan alueen kasvihuonepäästöt [1998]. Myynti: Kotkan Energia.
- B 7 Risto Korhonen, Mika Määttänen:
Veturidieseleiden ominaispäästöjen selvittäminen [1999].
- B 8 Johanna Hasu, Juhani Turtiainen:
Terveysalan karusellikoulutusten toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi [1999].
- B 9 Hilikka Dufva, Mervi Luhtanen, Johanna Hasu:
Kymenlaakson väestön hyvinvoinnin tila, selvitys Kymenlaakson väestön hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä [2001].
- B 10 Timo Esko, Sami Uoti:
Tutkimussopimusopas [2002].
- B 11 Arjaterttu Hintsala:
Mies sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisena – minunko ammattini? [2002].
- B 12 Päivi Mäenpää, Toini Nurminen:
Ohjatun harjoittelun oppimisympäristöt ammatillisen kehittymisen edistäjinä – ARVI-projekti 1999-2002 [2003], 2 p. [2005] .

- B 13 Frank Hering:
Ehdotus Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kestävän kehityksen ohjelmaksi [2003].
- B 14 Hillka Dufva, Raija Liukkonen
Sosiaali- ja terveysalan yrittäjyys Kaakkois-Suomessa. Selvitys Kaakkois-Suomen sosiaali- ja terveysalan palveluyrittäjyyden nykytilasta ja tulevaisuuden näkymistä [2003].
- B 15 Eija Anttalainen:
Ykköskuski: kuljettajien koulutustarveselvitys [2003].
- B 16 Jyrki Ahola, Tero Keva:
Kymenlaakson hyvinvointistrategia 2003 –2010 [2003], 2 p. [2003].
- B 17 Ulla Pietilä, Markku Puustelli:
Paradise in Bahrain [2003].
- B 18 Elina Petro:
Straightway 1996—2003. Kansainvälinen transitoreitin markkinointi [2003].
- B 19 Anne Kainlauri, Marita Melkko:
Kymenlaakson maaseudun hyvinvointipalvelut - näkökulmia maaseudun arkeen sekä mahdollisuuksia ja malleja hyvinvointipalvelujen kehittämiseen [2005].
- B 20 **Anja Härkönen, Tuomo Paakkonen, Tuija Suikkanen-Malin, Pasi Tulkki:**
Yrittäjyyskasvatus sosiaalialalla [2005]. 2. p. [2006]
- B 21 Kai Koski (toim.):
Kannattava yritys ei menetä parhaita asiakkaitaan. PK-yritysten liiketoiminnan kehittäminen osana perusopetusta [2005]
- B 22 Paula Posio, Teemu Saarelainen:
Käytettävyyden huomioon ottaminen Kaakkois-Suomen ICT-yritysten tuotekehityksessä [2005]
- B 23 Eeva-Liisa Frilander-Paavilainen, Elina Kantola, Eeva Suuronen:
Keski-ikäisten naisten sepelvaltimotaudin riskitekijät, elämäntavat ja ohjaus sairaalassa [2006]
- B 24 Johanna Erkamo & al.:
Oppimisen iloa, verkostojen solmimista ja toimivia toteutuksia yrittäjämäisessä oppimisympäristössä [2006]
- B 25 Johanna Erkamo & al.:
Luovat sattumat ja avoin yhteistyö ikäihmisten iloksi [2006]
- B 26 Hanna Liikanen, Annukka Niemi:
Kotihoidon liikkuvaa tietojenkäsittelyä kehittämässä [2006]
- B 27 Päivi Mäenpää
Kaakkois-Suomen ensihoidon kehittämissstrategia vuoteen 2010 [2006]

- B 28 Anneli Airola, Arja-Tuulikki Wilén (toim.):
Hyvinvointialan tutkimus- ja kehittämistoiminta Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa [2006]
- B 29 Arja-Tuulikki Wilén:
Sosiaalipäivystys – kehittämishankkeen prosessievaluatio [2006].
- B 30 Arja Sinkko (toim.):
Kestävä kehitys Suomen ammattikorkeakouluissa – SUDENET-verkostohanke [2007].
- B 31 Eeva-Liisa Frilander-Paavilainen, Mirja Nurmi, Leena Wäre (toim.):
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Etelä-Suomen Alkoholiohjelman kuntakumppanuudessa [2007].
- B 32 Erkki Hämäläinen & Mari Simonen:
Siperian radan tariffikorotusten vaikutus konttiliikenteeseen 2006 [2007].
- B 33 Eeva-Liisa Frilander-Paavilainen & Mirja Nurmi:
Tulevaisuuteen suuntaava tutkiva ja kehittävä oppiminen avoimissa ammattikorkeakoulun oppimisympäristöissä [2007].
- B 34 Erkki Hämäläinen & Eugene Korovyakovsky:
Survey of the Logistic Factors in the TSR-Railway Operation - "What TSR-Station Masters Think about the Trans-Siberian?" [2007].
- B 35 Arja Sinkko:
Kymenlaakson hyvinvoinnin tutkimus- ja kehittämiskeskus (HYTKES) 2000-2007. Vaikuttavuuden arviointi [2007].
- B 36 Erkki Hämäläinen & Eugene Korovyakovsky:
Logistics Centres in St Petersburg, Russia: Current status and prospects [2007].
- B 37 Hilka Dufva & Anneli Airola (toim.):
Kymenlaakson hyvinvointistrategia 2007 - 2015 [2007].
- B 38 Anja Härkönen:
Turvallista elämää Pohjois-Kymenlaaksossa? Raportti Kouvolan seudun asukkaiden kokemasta turvallisuudesta [2007].
- B 39 Heidi Nousiainen:
Stuuva-tietokanta satamien työturvallisuustyön työkaluna [2007].
- B 40 Tuula Kivilaakso:
Kymenlaaksolainen veneenveistoperinne: venemestareita ja mestarillisia veneitä [2007].
- B 41 Elena Timukhina, Erkki Hämäläinen, Soma Biswas-Kauppinen:
Logistic Centres in Yekaterinburg: Transport - logistics infrastructure of Ural Region [2007].
- B 42 Heidi Kokkonen:
Kouvola muuttajan silmin. Perheiden asuinpaikan valintaan vaikuttavia tekijöitä [2007].

- B 43 Jouni Laine, Suvi-Tuuli Lappalainen, Pia Paukku:
Kaakkois-Suomen satamasidonnaisten yritysten koulutustarveselvitys [2007].
- B 44 Alexey V. Rezer & Erkki Hämäläinen:
Logistic Centres in Moscow: Transport, operators and logistics infrastructure in the Moscow Region [2007].
- B 45 Arja-Tuulikki Wilén:
Hyvä vanhusten hoidon tulevaisuus. Raportti tutkimuksesta Kotkansaaren sairaalassa 2007 [2007].
- B 46 Harri Ala-Uotila, Eeva-Liisa Frilander-Paavilainen, Ari Lindeman, Pasi Tulkki (toim.):
Oppimisympäristöistä innovaatioiden ekosysteemiin [2007].
- B 47 Elena Timukhina, Erkki Hämäläinen, Soma Biswas-Kauppinen:
Railway Shunting Yard Services in a Dry-Port. Analysis of the railway shunting yards in Sverdlovsk-Russia and Kouvola-Finland [2008].
- B 48 Arja-Tuulikki Wilén:
Kymenlaakson muisti- ja dementiaverkosto. Hankkeen arviointiraportti [2008].
- B 49 Hilikka Dufva, Anneli Airola (toim.):
Puukuidun uudet mahdollisuudet terveyden- ja sairaanhoidossa. TerveysSellu-hanke. [2008].
- B 50 Samu Urpalainen:
3D-voimalaitossimulaattori. Hankkeen loppuraportti. [2008].
- B 51 Harri Ala-Uotila, Eeva-Liisa Frilander-Paavilainen, Ari Lindeman (toim.):
Yrittäjämäisen toiminnan oppiminen Kymenlaaksossa [2008].
- B 52 Peter Zashav, Peeter Vahtra:
Opportunities and strategies for Finnish companies in the Saint Petersburg and Leningrad region automobile cluster [2009].
- B 53 Jari Handelberg, Juhani Talvela:
Logistiikka-alan pk-yritykset versus globaalit suuroperaattorit [2009].
- B 54 Jorma Rytönen, Tommy Ulmanen:
Katsaus intermodaalikuljetusten käsitteisiin [2009].
- B 55 Eeva-Liisa Frilander-Paavilainen:
Lasten ja nuorten terveys- ja tapakäyttäytyminen Etelä-Kymenlaakson kunnissa [2009].
- B 56 Kirsi Rouhiainen:
Viisasten kiveä etsimässä: miksi tradenomiopiskelija jättää opintonsa kesken? Opintojen keskeyttämisen syiden selvitys Kymenlaakson ammattikorkeakoulun liiketalouden osaamisalalla vuonna 2008 [2010].
- B 57 Lauri Korppas - Esa Rika - Eeva-Liisa Kauhanen:
eReseptin tuomat muutokset reseptiprosessiin [2010].

- B 58 Kari Stenman, Rajka Ivanis, Juhani Talvela, Juhani Heikkinen:
Logistiikka & ICT Suomessa ja Venäjällä [2010].
- B 59 Mikael Björk, Tarmo Ahvenainen:
Kieelliset käytänteet Kymenlaakson alueen logistiikkayrityksissä [2010].
- B 60 Anni Mättö:
Kylälaisten metsävarojen käyttö ja suhtautuminen metsien häviämiseen Mzuzun alueella Malawissa [2010].
- B 61 Hilka Dufva, Juhani Pekkola:
Turvallisuusjohtaminen moniammatillisissa viranomaisverkostoissa [2010].
- B 62 Kari Stenman, Juhani Talvela, Lea Värtö:
Toiminnanohjausjärjestelmä Kymenlaakson keskussairaalan välinehuoltoon [2010].
- B 63 Tommy Ulmanen, Jorma Rytkönen:
Intermodaalikuljetuksiin vaikuttavat häiriöt Kotkan ja Haminan satamissa [2010].
- B 64 Mirva Salokorpi, Jorma Rytkönen
Turvallisuus ja turvallisuusjohtamisjärjestelmät satamissa [2010].
- B 65 Soili Nysten-Haarala, Katri Pynnöniemi (eds.):
Russia and Europe: From mental images to business practices [2010].
- B 66 Mirva Salokorpi, Jorma Rytkönen:
Turvallisuusjohtamisen parhaita käytäntöjä merenkulkijoille ja satamille [2010].
- B 67 Hannu Boren, Marko Viinikainen, Ilkka Paajanen, Viivi Etholen:
Puutuotteiden ja -rakenteiden kemiallinen suojaus ja suojauksen markkinapotentiaali [2011].
- B 68 Tommy Ulmanen, Jorma Rytkönen, Taina Lepistö:
Tavaravirtojen kasvusta ja häiriötekijöistä aiheutuvat haasteet satamien intermodaalijärjestelmälle [2011].
- B 69 Juhani Pekkola, Sari Engelhardt, Jussi Hänninen, Olli Lehtonen, Pirjo Ojala:
2,6 Kestävä kansakunta. Elinvoimainen 200-vuotias Suomi [2011].
- B 70 Tommy Ulmanen:
Strategisen osaamisen johtaminen satama-alueen Seveso-laitoksissa [2011].
- B 71 Arja Sinkko:
LCCE-mallin käyttöönotto tekniikan ja liikenteen toimialalla – ensiaskeleina tuotteistaminen ja sidosryhmäyhteistyön kehittäminen [2012].
- B 72 Markku Nikkanen:
Observations on Responsibility – with Special reference to Intermodal Freight Transport Networks [2012].
- B 73 Terhi Suuronen:
Yrityksen arvon määrittäminen yrityskauppatilanteessa [2012].

- B 74 Hanna Kuninkaanniemi, Pekka Malvela, Marja-Leena Saarinen (toim.):
Research Publication 2012 [2012].
- B 75 Tuomo Väärä, Reeta Stöd, Hannu Boren:
Moderni painekyllästys ja uusien puutuotteiden testaus aidossa, rakennetussa ympäristössä. Jatkohankkeen loppuraportti [2012].
- B 76 Ilmari Larjavaara
Vaikutustapojen monimuotoisuus B-to-B-markkinoinnissa Venäjällä - lahjukset osana liiketoimintakulttuuria [2012].
- B 77 Anne Fransas, Enni Nieminen, Mirva Salokorpi, Jorma Rytönen:
Maritime safety and security. Literature review [2012].
- B 78 Juhani Pekkola, Olli Lehtonen, Sanna Haavisto:
Kymenlaakson hyvinvointibarometri 2012. Kymenlaakson hyvinvoinnin kehityssuuntia viranhaltijoiden, luottamushenkilöiden ja ammattilaisten arvioimana [2012].
- B 79 Auli Jungner (toim.):
Sosionomin (AMK) osaamisen työelämälähtöinen vahvistaminen. Ongelmaperustaisen oppimisen jalkauttaminen työelämäyhteistyöhön [2012].
- B 80 Mikko Mylläri, Jouni-Juhani Häkkinen:
Biokaasun liikennekäyttö Kymenlaaksossa [2012].
- B 81 Riitta Leviäkangas (toim.):
Yhteiskuntavastuuraportti 2011 [2012].
- B 82 Riitta Leviäkangas (ed.):
Annual Responsibility Report 2011 [2012].
- B 83 Juhani Heikkinen, Janne Mikkala, Niko Jurvanen:
Satamayhteisön PCS-järjestelmän pilotointi Kaakkois-Suomessa. Mobiilisatama-projektin työpaketit WP4 ja WP5, loppuraportti 2012 [2012].
- B 84 Tuomo Väärä, Hannu Boren:
Puun modifiointiklusteri. Loppuraportti 2012 [2012].

