

PUBLICATIONS OF  
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

*Dissertations in Education,  
Humanities, and Theology*



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

**TIINA KIRVESNIEMI**

**TIETO JA TIEDON LUOMINEN  
PÄIVÄKODIN HENKILÖSTÖN KOKEMANA**



TIETO JA TIEDON LUOMINEN  
PÄIVÄKODIN HENKILÖSTÖN KOKEMANA



*Tiina Kirvesniemi*

TIETO JA TIEDON LUOMINEN  
PÄIVÄKODIN HENKILÖSTÖN KOKEMANA

Publications of the University of Eastern Finland  
Dissertations In Education, Humanities And Theology  
No 97

University of Eastern Finland  
Joensuu  
2017

Grano Oy  
Jyväskylä, 2017  
Sarjan vastaava toimittaja: Päivi Atjonen  
Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto  
ISBN: 978-952-61-2391-2 (nid.)  
ISSNL: 1798-5625  
ISSN: 1798-5625  
ISBN: 978-952-61-2392-9 (PDF)  
ISSN: 1798-5633 (PDF)

Kirvesniemi, Tiina

Knowledge and knowledge creation as experienced by the staff of day care centres.

University of Eastern Finland, 2017, 178 pages

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Education, Humanities and Theology; 97

ISBN: 978-952-61-2391-2 (print)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-2392-9 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

## **ABSTRACT**

The focus of this doctoral thesis is knowledge and knowledge creation as experienced by the staff of day care centres. The study set out to clarify what kind of knowledge is created and produced by and for staff on a daily basis in day care centres, as well as what kinds of knowledge are experienced by staff, and what kinds of situations and obstacles daycare staff experience in relation to knowledge creation. A general overview of knowledge creation was gained by analysing private and general meaning networks of knowledge creation.

The abductive approach taken by the study combines empirical data with theory. The theory was based on further theories of knowledge, knowledge types and knowledge creation. The various definitions of knowledge were divided into four main classifications: practical knowledge, facts, knowledge related to the individual and common knowledge shared by the community. The theoretical reference framework for knowledge creation lies in Nonaka's and Konno's (1998) Ba –theory, in which the knowledge creation is defined through the conversion of both tacit knowledge and explicit knowledge. The methodological strategy was based on a probe study, in which participants from day care centres kept a diary and photographed situations in which they felt they were attaining critical knowledge. The research material was provided by 12 participants over a period of two weeks in four day care centres. The method used to analyse the research material combines an interpretative phenomenological analysis of individual meaning networks, which reproduce the phenomenological analysis, with a method of categorising individual meaning networks and with a narrative analysis.

The participants referred to interaction, observation, reflection and documents as their various sources and means of gaining knowledge. Knowledge obtained from or about the children included knowledge on the activities of child groups, knowledge about individual children, and administrative information. Knowledge gained from and about parents included knowledge of the educational partnership involved, knowledge of the child's health and welfare, knowledge of the parent-child relationship, of the feelings of parents in various situations, and miscellaneous knowledge sourced from parents. Knowledge from or about the parents was built into an educational partnership in which a notion was created of the joint educational task in question. The staff obtained knowledge of the child's health and welfare from the parents when the latter were bringing or collecting their children from the day care centres. In such situations, knowledge was also obtained on the parent/child relationship.

Knowledge on the background of the care relationship was obtained via personal interaction and electronically at the beginning of and during the care relationship. Knowledge on work arrangements was obtained from fellow workers when joining group activities. Other knowledge gained included knowledge of staff absences and previously planned schedule changes. Knowledge was also obtained from outside the workplace. In addition, the emotions and reactions of fellow workers are observed when working alongside them. Correspondingly, knowledge of the professional skills and know-how of fellow workers is conveyed when working together. With the help of feedback, participants obtained knowledge on the state of their expertise and their success or failure at work. Emotional knowledge, such as the reaction to an event, was also conveyed by such feedback and other social situations at work. In daily interactions, staff were able to reflect on their roles and skills as interacting parties. They also obtained knowledge about their own know-how through reflection. At the level of the working community, knowledge was obtained on work arrangements which affected the staff's own child groups and activities within them. Knowledge in support of educational and care activities was obtained from other actors outside the day care centre, via general knowledge transmission, or during general interaction. Knowledge can also be obtained simply by working together.

According to the participants, opportunities for sharing and hearing, or informing others of, knowledge form part of the 'structure' at work. Documentation used for work was also viewed as a tool for obtaining knowledge both of the groups of children and work community activities. Such documents included minutes or memorandums of meetings, or notes written on important issues that occurred during the day and which were given to the children to take home. In the experience of the participants, knowledge was gained and shared throughout the working day; this could be theoretically interpreted either as a socialisation situation in which experientially everyday activities are shared, or a state of internalisation in which previously documented knowledge is transformed into tacit knowledge. During the working day, situations arose in which participants felt that they mainly obtained important knowledge via oral routes, as well as through observation. Outdoor situations were described as ones in which multiple forms of knowledge were created. In general, the participants felt that that they could affect the development of work in the day care centre, at least within their own group of children if not the daycare centre as a whole.

The photographs reveal that knowledge creation within the day care centre occurs in a number of physical contexts, such as in meetings and interaction with the children, their parents and fellow workers indoors, in the yard and in the immediate surroundings of the daycare centre. In addition to physical spaces, telephones and written documents served as knowledge creation opportunities and tools. Lack of time, finding a suitable place for knowledge creation, difficulty in finding time away from the groups of children, multiple-unit day care centres, shift schedules, forgetting, uncertainty about what knowledge should be shared, and meeting practices were viewed as obstacles to knowledge creation.

Knowledge creation was described as intrinsically adult oriented, observation-based and child oriented. Adult oriented knowledge is knowledge reported or written by another adult, fellow worker or a parent. Observation-based knowledge is knowledge heard or visually encountered during the working day by the staff member, to which he or she then assigns meaning, or interprets. In turn, child oriented knowledge comprises what the children say, draw or express in some other way. An individual network of meaning was created from each participant's diary entries and



photographs. A general structure of meaning was then created from these networks, in which routine knowledge and reflective knowledge were identified as dimensions of knowledge creation. Two types of narrative emerged from the narrative analysis, providing a more detailed description of routine and reflective knowledge as an overall body of meaning within the staff's work.

This study revealed that day care centre staff's experiences and creation of knowledge affirmed the presence of such knowledge in the everyday activities of daycare centres. Such knowledge is qualitative, practical, workaday knowledge in character and is obtained from observations, interaction and documentation. Knowledge is shared either systematically or unsystematically within various physical and social situations in the work community. The results of the study were related to the model of responsible dialogue. Further research is required on knowledge creation in working communities.

*Key words: early childhood education, knowledge, knowledge creation, probe study*



Kirvesniemi, Tiina  
Tieto ja tiedon luominen päiväkodin henkilöstön kokemana  
Itä-Suomen yliopisto, 2017, 178 sivua  
Publications of the University of Eastern Finland  
Dissertations in Education, Humanities and Theology; 97  
ISBN: 978-952-61-2391-2 (nid.)  
ISSNL: 1798-5625  
ISSN: 1798-5625  
ISBN: 978-952-61-2392-9 (PDF)  
ISSN: 1798-5633 (PDF)

## TIIVISTELMÄ

Tässä väitöskirjassa tarkastellaan tietoa ja tiedon luomisen tiloja päiväkotihenkilöstön kokemana. Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaista tietoa päiväkodin arjessa syntyy ja tuotetaan työntekijöiden kokemana. Haluttiin tarkastella, millaisia tiedon lajeja päiväkodissa voidaan työntekijöiden kokemuksen perusteella löytää sekä millaisia tiedon luomisen tiloja ja esteitä päiväkodin työntekijät kokevat työssään olevan. Kokonaiskuva päiväkodin henkilöstön tiedon luomisen kokonaiskuvasta haettiin aineistosta löytyvien merkitysverkostojen avulla.

Tutkimuksen lähestymistapa on abduktiivinen aiemman teoreettisen tiedon osin suunnatessa tutkimusprosessia. Tiedon teoretisointia tarkasteltiin laajasti. Erilaiset tiedon määrittelyt tiivistettiin neljään pääluokkaan: käytännöllinen tieto, asiatieto, yksilöön kiinnittyvä tieto ja yhteisön yhteinen tieto. Tiedon luomisen teoreettisena viitekehyksen perustan muodosti Nonakan ja Konnon Ba-teoria, jossa tiedon luomista kuvataan hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon konversion kautta. Tutkimusstrategiana oli luotaintutkimus, jossa tutkimukseen osallistuvat päiväkotien työntekijät täyttivät päiväkirjaa ja valokuvasivat tilanteita ja tiloja, joissa kokivat saaneensa tärkeää tietoa. Aineistoa tuottivat 12 päiväkodin työntekijää kahden viikon ajan. Tutkimusaineiston analyysissä käytettiin tulkitsevaa fenomenologista analyysia, fenomenologista analyysia mukailevaa yksilöllisiä merkitysverkostoja ja yleisiä merkityskokonaisuuksia kokoavaa metodologiaa sekä narratiivista analyysia.

Osallistujat kuvasivat tiedon lähteikseen tai keinoiksi saada tietoa vuorovaikutuksen, havainnoinnin, reflektoinnin ja dokumentit. Tieto lapsista tai lapsilta oli tutkimuspäiväkotien henkilöstön kokemana tietoa lapsiryhmän toiminnasta, tietoa yksittäisestä lapsesta ja hallintatietoa. Tieto vanhemmista ja vanhemmilta oli tietoa kasvatuskumppanuudesta, lapsen terveydestä ja hyvinvoinnista, lapsen ja vanhemman välisestä suhteesta, vanhempien tunteista erilaisista tilanteissa sekä yleistä tietoa. Tietoa vanhemmista tai vanhemmilta saatiin kasvatuskumppanuussuhteessa, jossa luotiin käsitystä yhteisestä kasvatustehtävästä. Päiväkodin henkilöstö sai vanhemmilta tietoa lapsen terveydestä ja hyvinvoinnista lapsen tuonti- ja hakutilanteissa. Näissä tilanteissa saatiin tietoa myös vanhemman ja lapsen suhteesta. Lapsen hoitosuhdetta taustoittavaa tietoa saatiin hoitosuhteen alussa ja sen aikana vuorovaikutuksessa ja sähköisesti. Työtovereilta saatiin tietoa työn järjestelyistä liityttäessä mukaan ryhmän toimintaan, henkilöstön poissaolojen tai aikaisempiin suunnitelmiin tulleiden aika-aulujen vuoksi. Työasioiden lisäksi saatiin tietoa myös työn ulkopuolelta. Tiiviissä yhdessä ja rinnakkain työskentelyssä havaittiin myös työtovereiden tunteet ja reaktiot. Tieto työtovereiden ammattitaidosta ja osaamisesta välittyi niin ikään yhdessä

työskennellessä. Palautetiedon avulla osallistujat saivat tietoa osaamisestaan, työn onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Palautteen saamiseen ja muihin työn vuorovaikutustilanteisiin liittyi myös tunnetietoa esimerkiksi reaktiona johonkin tapahtumaan. Päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa refleктоitiin omaa roolia ja osaamista vuorovaikutuksen osapuolena. Niin ikään refleктоiden omaa toimintaa saatiin tietoa omasta osaamisesta. Myös työyhteisötasolla saatiin tietoa työn järjestelyistä, jotka vaikuttivat omaan lapsiryhmään ja työskentelyyn siinä. Toimintaa tukeva ja taustoittava tieto liittyi puolestaan päiväkodin ulkopuolisiin muihin lasten kanssa toimijoihin, yleiseen tiedon välitykseen tai yleisiin asioihin. Yhdessä työskennellen saatiin myös tietoa.

Osallistujat kokivat ja kertoivat tiedon luomisen tiloista, että suuri osa tiedon luomisesta, jota tässä tilanteessa tulkitaan tiedon siirtämisenä toimijalta toiselle, tapahtuu päiväkotityön rakenteisiin kuuluvissa tiedon jakamisen ja kuulemisen tai tiedottamisen tilaisuuksissa. Työssä käytettävät dokumentit koettiin myös välineinä saada tietoa sekä lapsiryhmän toiminnasta että työyhteisön toiminnasta. Dokumentit olivat esimerkiksi palaverivihkoja, muistioita tai lasten lappuja, joihin kirjoitettiin päivän aikana tärkeät muistettavat asiat. Osallistujat kokivat tietoa jaettavan ja saatavan arjen työn keskellä, mikä voidaan tulkita teoreettisesti joko sosialisointin tilana, jossa jaetaan kokemuksellisesti arjen työ tai sisäistämisen tilana, jossa aiemmin dokumentoitu eksplisiittinen tieto muuttuu tiedon sisäistämisen kautta hiljaiseksi tiedoksi. Työn lomassa ilmeni tilanteita, joissa osallistujat kokivat saaneensa tärkeää tietoa pääosin suullisena tietona, mutta myös havainnon kautta. Ulkoilutilanteet kuvattiin moninaisen tiedon luomisen tilanteina. Osallistujat kokivat pääsääntöisesti voivansa vaikuttaa päiväkodin varhaiskasvatustyön kehittämiseen, jos ei koko päiväkodin osalta niin ainakin omassa lapsiryhmässä.

Valokuvien perusteella päiväkodin tiedon luomisen tilat sijaitsivat monenlaisissa fyysisissä konteksteissa. Kohtaamiset ja vuorovaikutus lasten, heidän vanhempiensa ja työtovereiden kanssa ovat tiedon luomisen tiloja päiväkodin sisätiloissa, pihalla ja lähiympäristössä. Fyysisen tilan lisäksi tiedon luomisen tiloja tai välineitä on puhelin ja kirjalliset dokumentit. Tiedon luomisen esteiksi koettiin ajan puute, sopivan paikan löytäminen tiedon luomiselle, irtautuminen lapsiryhmästä vaikeaa, usean yksikön päiväkotit, vuoropäiväkodin aikataulu, unohtus, epävarmuus jaettavasta tiedosta sekä palaverikäytänteet.

Jokaisen osallistujan päiväkirjamerkinnöstä ja valokuvista luotiin yksilöllinen merkitysverkosto. Yksilöllisten merkitysverkostoiden perusteella muodostui yleinen merkitysrakenne, jossa tiedon luomisen ulottuuksina havaittiin rutiinitiedon ja refleктоivan tiedon merkityskokonaisuudet. Narratiivisen analyysin tuloksena syntyi kaksi tyyppitarinaa, jotka kuvailivat tarkemmin rutiinitiedon ja refleктоivan tiedon merkityskokonaisuutta työssä. Tiedon luominen kuvattiin lähtökohdiltaan aikuislähtöiseksi, havaintoihin perustuvaksi ja lapsilähtöiseksi. Aikuislähtöinen tieto on toisen aikuisen, työtoverin tai lapsen vanhemman kertomaa tai kirjoittamaa tietoa. Havaintotieto on työntekijän kuulemaa ja näkemää päiväkodin arjessa saatua tietoa, jonka merkityksen ja tulkinnan hän itse antaa. Lapsilähtöinen tieto puolestaan on lasten kertomaa, piirtämää tai jollain muulla tavoin ilmaisemaa tietoa.

Tässä tutkimuksessa päiväkodin henkilöstön kokemukset tiedosta ja tiedon luomisesta kuvasivat tiedon olevan päiväkodin arjessa läsnä. Tieto on luonteeltaan laadullista, käytännöllistä ja arkitietoa. Tietoa saadaan havainnoista, vuorovaikutuksesta ja dokumenteista. Tietoa jaetaan työyhteisössä suunnitellusti ja suunnittelemattomasti erilaisissa fyysisissä ja sosiaalisissa tilanteissa. Tutkimuksen tulokset liitettiin vastuullisen dialogisuuden malliin.

*Asiasanat: varhaiskasvatus, tieto, tiedon luominen, luotaintutkimus*

# ESIPUHE

Idea väitöskirjan tekemisestä syntyi kymmenisen vuotta sitten. Tie ensimmäisistä tutkimussuunnitelman luonnoksista tähän hetkeen on ollut pitkä ja mutkikas. Olen tehnyt tutkimustyötäni työn ohella, joten olen asennoitunut niin, että väitöskirja valmistuu sitten joskus. Nyt se hetki on kuitenkin käsillä ja on kiitosten aika. Ennen virallista jatkotutkijan asemaa keskustelin silloisen kollegani KT Johanna Aurasen kanssa. Hänen kannustava ja auttavainen tukensa rohkaisi etenemään kohti jatkotutkinnon aloittamista. Alusta asti työni ohjaaja on ollut professori emerita Marjatta Vanhalakka-Ruoho. Lämmin kiitos määrätietoisesta, kärsivällisestä ja viisaasta tuesta näiden vuosien varrella. Pitkän tutkimusprosessin aikana yliopiston nimi on muuttunut Joensuun yliopistosta Itä-Suomen yliopistoksi ja Elämän kulku kontekstissa- tohtoriohjelma Sosiaalisten ja kulttuuristen kohtaamisten tohtoriohjelmaksi. Vaihdoista huolimatta ohjauksen tutkijaseminaari on pysynyt tärkeän vertaistuen ja ohjauksen paikkana. Kiitos kuuluu myös PsT Jussi Silvoselle terävistä ja työtä eteenpäin vievistä kommentteista. Life Course in Context- seminaarit Valamossa ja Kuopiossa olivat tärkeitä välitappeja tutkimuksen eteenpäin viemisessä.

Kiitän työni esitarkastajia professori emerita Soili Keskistä ja professori Kirsti Karilaa. Tarkat ja rakentavat kommenttinne veivät työtäni parempaan suuntaan. Sydämellinen kiitos Kirsti Karilalle lupautumisesta vastaväittäjäksi.

Väitöskirja ei olisi valmistunut ilman tutkimusaineistoa. Suuri kiitos kuuluu päiväkotien työntekijöille, jotka rohkeasti lupautuivat osallistumaan. Kahden viikon päiväkirjan täyttäminen ja valokuvaaminen päiväkotityön arjen keskellä ei ole pikkujuttu. Esitän lämpimät kiitokseni TaM Sanna Haapaselle, joka johdatti minut luotaintutkimuksen pariin. Kiitos kuuluu myös jatkotutkimuksen alku- ja lopputaipaleen seuraamisesta, kommentoimisesta ja tukemisesta KTM, YTM Anja Härköselälle. Haluan kiittää myös KT Jaana Poikolaista ja FT Juhani Pekkolaa väitöskirjan käsikirjoituksen kommentteista.

On ollut hyvä tehdä väitöskirjaa, kun kotiasiat ovat kunnossa. Olen saanut tukea opintoihini monella tapaa myös suvultani. Kummitätini KM Vuokko Mäki on pitänyt huolen siitä, että vitamiinipitoisia marjoja on pakastin täynnä. Eri tieteenalat ovat kohdanneet sisareni FM Arja Snyggin kanssa käydyissä keskusteluissa. Vanhempani Elmer ja Irma Tuomainen ovat aina tukeneet minua opiskeluissani. Valitettavasti isäni ei ehtinyt nähdä jatko-opintojeni valmistumista. Äitini leipomat karjalanpiirakat ovat antaneet voimaa lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Lapseni Elsi ja Pyry, olette pienestä pitäen tottuneet siihen, että äiti vetäytyy milloin minnekin huoneeseen syventyen opiskeluihinsa. Rakkaat kiitokset maltistanne, kun oli aika antaa opiskelurauha. Kiitokset myös siitä, että veditte mukaan omiin touhuihinne ja harrastuksiinne. Ajat jalkapallokentän laidalla tai musiikkiopiston aulassa olivat rentouttavaa vaihtelua tutkimustyölle. Toivon oman esimerkkini vaikuttavan kannustavasti opintopolkuihinne. Sydämellisimmän kiitoksen ansaitsee rakas puolisoni Matti, jonka tuki jatko-opintovuosieni varrella on ollut korvaamaton. Uskosi onnistumiseeni ei ole lannistunut missään vaiheessa, vaikka epätoivon hetkiäkin matkan varrella on ollut.

Kuusankoskella 1.1.2017

Tiina Kirvesniemi



# SISÄLTÖ

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>9</b>
<b>ESIPUHE</b> .....	<b>11</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 PÄIVÄKOTI KASVATUS- JA TYÖYMPÄRISTÖNÄ</b> .....	<b>20</b>
2.1 Varhaiskasvatuksen ja päiväkotityön tehtävät.....	20
2.2 Päiväkoti fyysisinä ja sosiaalisina tiloina .....	23
2.3 Päiväkotityö vuorovaikutustyönä ja yhteisöllisenä toimintakulttuurina .....	25
<b>3 TIETO JA TIEDON LUOMINEN ORGANISAATIOSSA</b> .....	<b>34</b>
3.1 Tiedon määrittämisestä .....	34
3.2 Tieto työssä ja organisaatiossa .....	38
3.3 Tiedon luominen työssä ja organisaatiossa .....	45
3.3.1 Tiedon luomisen tutkimuksia .....	51
3.3.2 Tiedon luomisen teorian kritiikkiä .....	54
3.4 Tutkimuksen näkökulma .....	55
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>59</b>
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset .....	59
4.2 Tutkimusympäristö .....	59
4.3 Tutkijan esiyttäminen .....	60
4.4 Metodologiset ja metodiset valinnat .....	63
4.4.1 Kokemukset ja merkitykset tutkimuskohteena .....	64
4.4.2 Itsedokumentointi tiedonhankintametodina .....	70
4.4.3 Luotain tiedonhankintamenetelmänä .....	75
4.5 Tiedonhankinnan toteutus ja aineisto.....	81
4.6 Tutkimusaineiston analyysi .....	86
4.6.1 Päiväkirja-aineiston analyysi.....	86
4.6.2 Valokuvien analysointi.....	91
4.7 Tiedonhankinnan ja analyysin vakuuttavuudesta.....	94
4.8 Eettisten kysymysten pohdinta.....	101
<b>5 TIETO PÄIVÄKODIN ARJESSA</b> .....	<b>104</b>
5.1 Tieto lapsista .....	104
5.2 Tieto vanhemmista .....	107
5.3 Tieto työtovereista .....	110
5.4 Tieto itsestä .....	111
5.5 Tietoa työstä ja organisaatiosta.....	115
5.6 Yhteenvetoluku .....	117
<b>6 TIEDON LUOMISEN TILAT</b> .....	<b>120</b>
6.1 Tilat ja tilanteet tiedon luomiselle .....	120
6.2 Tiedon luomisen tilat valokuvien kertomana .....	124
6.3 Tiedon luomisen esteet .....	134

<b>7 TIEDON LUOMISEN TILAT YKSILÖLLISINÄ MERKITYSVERKOS-</b>	
<b>TOINA JA YLEISINÄ MERKITYSKOKONAISUUKSINA.....</b>	<b>136</b>
<b>8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....</b>	<b>143</b>
8.1 Tieto päiväkodin arjessa.....	143
8.2 Tiedon ja tiedon luomisen merkitys päiväkodissa .....	146
8.3 Päiväkotityö tietoperustaisena työnä.....	151
8.4 Tutkimuksen arviointia ja tulevaisuuden näkymiä .....	156
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>158</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>169</b>



## TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1.	Tiedon lajeja mukaellen Käpylää ja Saloniusta (2013) .....	34
Taulukko 2.	Tiedon luokittelu Blacklerin (1995) mukaan. ....	41
Taulukko 3.	Päiväkirjakysymysten teemoittelu .....	81
Taulukko 4.	Päiväkirjan kysymykset .....	82
Taulukko 5.	Tutkimuksen osallistujat .....	85
Taulukko 6.	Esimerkki päiväkirja-aineiston analyysiprosessista .....	91
Taulukko 7.	Valokuvien määrä osallistujittain .....	92
Taulukko 8.	Tieto lapsesta ja lapsiryhmästä työntekijöiden kokema .....	104
Taulukko 9.	Tieto vanhemmista työntekijöiden kokemana .....	108
Taulukko 10.	Tieto työtovereista työntekijöiden kokemana.....	110
Taulukko 11.	Työntekijöiden kokema tieto itsestä .....	112
Taulukko 12.	Tieto työstä ja organisaatiosta .....	115
Taulukko 13.	Tiedon luomisen tilat ja välineet työntekijöiden kokemana.....	120
Taulukko 14.	Tiedon luomisen esteitä.....	135
Taulukko 15.	Varhaiskasvattajan A yksilöllinen tiedon luomisen merkitys- verkosto.....	136
Taulukko 16.	Varhaiskasvattajan B yksilöllinen tiedon luomisen merkitys- verkosto.....	137
Taulukko 18.	Tiedon alkuun saattamisen tilan lähtökohtia .....	139
Taulukko 17.	Tiedon luomisen yleisten merkityskokonaisuuksien syvyyden ulottuvuudet .....	140

## KUVALUETTELO

Kuva 1.	Vanhemmilta saadun palautteen aiheuttama tunnetila .....	113
Kuva 2.	Pihalla lasten leikin havainnointia ja neuvottelua työtoverin kanssa.....	125
Kuva 3.	Työntekijöiden retkihavainnointia .....	126
Kuva 4.	Eteinen, jonka seinillä ja ovissa tiedotteita vanhemmille .....	127
Kuva 5.	Takaovi tiedon tuottamisen paikkana .....	128
Kuva 6.	Esikoululaisten lepohetken toimintaa .....	130
Kuva 7.	Henkilökunnan neuvottelu-, kahvi- ja työtila.....	132
Kuva 8.	Käsi puhelin ja kansio .....	132
Kuva 9.	Lattialla leikkimässä .....	133
Kuva 10.	Piha tiedon tuottamisen tilana .....	134

## KUVIOLUETTELO

Kuvio 1.	SECI-prosessi Nonakan ja Konnon mukaan (1998) .....	46
Kuvio 2.	Ba:n neljä muotoa Nonakan ja Konnon mukaan (1998) .....	48
Kuvio 3.	Tietonäkökulma päiväkotityöhön.....	57
Kuvio 4.	Hermeneuttinen kehä tutkimus- ja analyysiprosessiin vaikuttamassa .....	69
Kuvio 5.	Päiväkirja-aineiston analyysin vaiheet .....	89
Kuvio 6.	Päiväkodin tiedon luomisen funktiot ja tilat .....	153



# 1 JOHDANTO

Työn tekemistä päiväkodissa kuvataan Aurasen (2004, 120–121) väitöstutkimuksessa ”eläintenkesyttäjän hommana”, jossa työntekijällä pitäisi olla mielessä tilanteeseen sopiva keino selvittää siitä tai ”palapelin tekona”, jolloin työntekijä tekee yksin omaa työtään, mutta yhdessä osana päiväkodin toimintaa. Myös muurahaismetaforalla kuvattiin työn tekemistä päiväkodissa. Lintuperspektiivistä tarkasteltuna päiväkotityö muistuttaakin muurahaiskeon vilskettä ja liikkuvuutta. Päivän aikana liikutaan huoneista toisiin. Ulkoilun aikana lapset liikkuvat vapaasti pihalla ja siirtyvät aikanaan takaisin sisälle tai illalla vanhempien kanssa kotiin. Päiväkotityötä voidaan osin kuvailla tämän liikkeen ohjailuksi tai hallinnaksi, mutta se on paljon muutakin. Kun laskeudutaan lintuperspektiivistä päiväkodin työntekijän tasolle, huomataan, että hän kohtaa työssään luonnollisesti useita lapsia, oman lapsiryhmän lapsia ja myös muiden lapsiryhmien lapsia. Hän tapaa myös lasten vanhempia. Työtä tehdään yhdessä oman tiimin ja myös koko päiväkodin työntekijöiden kanssa. Päiväkotityötä voidaan kuvailla näin myös kohtaamisten sarjoina tai tihentyminä. Lähtökohta kohtaamisille ja vuorovaikutukselle saa alkunsa lapsilta tai työntekijöiltä. Niiden merkitys voi olla pyrkimys kasvatukselliseen tai pedagogiseen tavoitteeseen, mutta myös hoidon tarpeen tyydyttämiseen.

Aurasen (2004) esittämä eläintenkesyttäjän metafora kuvaa päiväkotityön yllätyksellisyyttä tai ennakoimattomuutta, johon pitää varautua. Tilanteet tulevat esiin yllättäen, työntekijät tulkitsevat ne omista lähtökohdistaan ja tekevät päätöksen tarvittavista toimenpiteistä. Tilanteen ratkaisuun vaikuttaa monenlainen tilanteessa saatava tieto. Puroilan (2002) mukaan päiväkotityö on työntekijän näkökulmasta syvällisesti työntekijän persoonallisuuteen ja identiteettiin nivoutuva ilmiö. Työntekijä ei voi kuitenkaan työtilanteessa toimia täysin itsenäisesti, vaan hänen on huomioitava lasten, vanhempien ja muun työyhteisön toiveet, mikä luonnehtii päiväkotityön monitahoista vuorovaikutuksellisuutta, joka puolestaan pitää sisällään toimintaa ohjaavaa tietoa. Liitän tähän myös työntekijän kyvyn tulkita tilanteesta saatava tieto ja löytää siihen sopiva toimintatapa. Kukin yksilö havainnoi tilanteita, tulkitsee havaintojaan ja vuorovaikutustilanteita eri tavoin. Myös tämän seurauksena työntekijän persoonallinen ote kasvatustyössä on erilainen.

Yleisemmällä tasolla päiväkotityö on osa kunnan tarjoamia lapsiperheiden palveluita. Päiväkodissa tehtävä työ on päivähoitopalvelujen lisäksi merkittävä osa suomalaista yhteiskunnan järjestämää, valvomaa ja tukemaa varhaiskasvatusta. Käsitteenä varhaiskasvatus määrittyy Härkösen (2003) mukaan eri tavoin ja eri määrittelyjen ulottuvuudet tavoittavat tieteenalan ja oppiaineen lisäksi varhaiskasvatuksen käytännöt, joiden sisältöinä nähdään aina hoito, kasvatus ja opetus. Varhaiskasvatuksen arjen työn käytännöt toteutuvat päiväkotityössä olemassa olevien rakenteiden ja toimintatapojen avulla fyysisissä tiloissa eli päiväkotirakennuksessa ja sen ulkoilupihalla. Fyysisten tilojen lisäksi voidaan puhua päiväkodin sosiaalisista tiloista, joissa erilaiset vuorovuorovaikutustilanteet ja kohtaamiset työn keskeisinä elementteinä toteutuvat.

Päiväkotityö tuli minulle tutuksi toimittuani useiden vuosien ajan lastentarhanopettajan ja päiväkodin johtajan työssä. Tunnistan aiemmin mainitun eläinten kesyttäjän olotilan, sillä melkein päivittäin tuli vastaan tilanteita, joihin piti reagoida nopeasti ja keksiä ratkaisu. Niin ikään palapeliä rakennettiin, kun sovittiin työtovereiden kanssa monenlaisista käytännön asioista tai neuvoteltiin lasten toiveiden

toteuttamisesta tai toteuttamatta jättämisestä erilaisissa tilanteissa. Palapelin rakente-  
luksi voi kuvata myös vanhempien toiveiden toteuttamiseen pyrkivät toimet. Kaiken  
kaikkiaan päiväkodin ”muurahaispesässä” tuntui tietoa tulevan joka suunnalta ja  
kaiken tämän tiedon hallinta oli haastavaa. Viimeisinä vuosinani päiväkotityöhön  
lanseerattiin kasvatuskumppanuus-toimintamalli, jossa painotettiin vanhempien  
osuutta yhteisessä kasvatustehtävässä. Tämä konkretisoitui paitsi itsestään selvästi  
toiveina lapsen yksilölliseen huomioimiseen päiväkotityössä myös yksityiskohtai-  
siin ohjeistuksiin monenlaisissa tilanteissa. Nämä kokemukset saivat minut usein  
pohtimaan sitä, millaisen tiedon ja tiedon määrän varassa päiväkotityötä tehdään.  
Varhaiskasvatuksen ja päiväkotityön tutkimusta tiedon ja tiedon luomisen teemasta  
on ollut vähän ja tutkimuksen kohteena se on kasvatustieteessä tai varhaiskasvatus-  
tieteessä melko vieras.

Tieto voi merkitä eri ihmisille erilaisissa konteksteissa erilaisia asioita. Työhön  
liittyvä tieto voi luoda mielikuvan tietokoneelle tai pilvipalveluihin tallennettavista  
informaatiosta ja tiedostoista tai kirjojen sisältämästä tiedosta. (Ilvonen 2013.) Toinen  
työtoimintaan liittyvä mielikuva tiedon olemuksesta liittyy hiljaiseen tietoon, joka  
viime vuosina on ollut laajasti tutkimuksen kohteena eri tutkimusaloilla (Mooradian  
2006; Virtanen 2014). Työ konkreettisena käytännön toimintana sisältää myös käy-  
töntietoa (Kemmis 2010; Heron & Reason 2011). Liiketaloudessa tiedon merkitystä  
on korostettu kilpailuetuna suuntaamassa toimintaa alati muuttuvassa maailmassa.  
Julkisella sektorilla tiedon merkitys on tunnistettu esimerkiksi toiminnan suunnit-  
telun taustamateriaalina (esim. Laihonen 2011) tai kunnan hyvinvointikertomusten  
tietona. Liiketaloudessa asiakastiedon kerääminen on selviö tuotteiden kehittämisessä  
tai palvelumuotoilussa. Varhaiskasvatuksen piirissä yhtenä tiedon lähteenä nähdään  
vanhemmat, joilta saadaan tietoa esimerkiksi yksilöllisten tarpeiden huomioon otta-  
miseen ja osallisuuden edistämiseen. Perustana tälle on se, että asiakkaat haluavat  
yksilöllisesti muokattuja ja kehittyviä palveluita. (Alila 2013). Niin ikään lasten osal-  
lisuuden edistämiseen tarvitaan tietoa heiltä itseltään (Roos 2015; Virkki 2015).

Nonakan ja Konnon (1998) mukaan tiedon alkuun saattaminen tapahtuu rinnak-  
kain ja kasvokkain työskennellessä, jolloin kokemuksellisesti jaetaan yhteistä työtä.  
Tällöin toimitaan hiljaisen tiedon alueella, joten työtoimintaa ei varsinaisesti käsitteel-  
listetä. Päiväkotityö toteutetaan tiimityönä, jolloin yhden lapsiryhmän henkilöstö toi-  
mii tiiviisti yhteistyössä ja jakaa keskenään kasvatustyön kokemukset. Choon (1996,  
2001) mukaan organisaatio tarvitsee tietoa sen yhteisen tiedon luomiseen (knowledge  
creation). Yhteistä kokemuksista kasvatustyöstä saadaan aineksia tiimin ja myös koko  
työyhteisön yhteisen tiedon luomiseen, joka Nonakan ja Konnon (1998) mukaan pro-  
sessina tarkoittaa yhteisten kokemusten käsitteellistämistä ja näin syntyvän tiedon  
yhdistämistä olemassa olevaan yhteiseen tietoon.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan tietoa ja tiedon luomisen tiloja päiväkodin hen-  
kilökunnan kokemana. Lisensiaatintutkimuksessani tutkin tietoa ja tiedonluomista  
teorialähtöisesti case-tutkimuksena, mutta tämä tutkimus on lähtökohdaltaan abduktiivinen  
(Tuomi & Sarajarvi 2009, 95) yhdistäen teoriataustaan aineistolähtöisyyden.  
Tieto nähdään tässä laajana niin, että se käsittää muun muassa tiedon, jota henkilös-  
tö saa päivittäisissä kohtaamisissaan lasten, heidän vanhempiensa ja työtovereidensa  
kanssa. Hoito- ja kasvatustyössä käytetään omaa persoonaa, joten oman toiminnan  
ja osaamisen reflektointi nähdään yhtenä tiedon lähteenä. Henkilöstön kokema tieto  
omasta työorganisaatiostaan on myös kiinnostavaa. Tutkimuksen tieteenala on var-  
haiskasvatustiede tutkimuksen kontekstinsa puolesta, mutta yhtymäkohtia voidaan  
löytää myös organisaatiotutkimukseen.

Tutkimusraportin luvussa 2 taustoitan tutkimuskontekstia kuvaamalla päiväkodin kasvatus- ja työympäristöä. Päiväkotityön tehtävät määrittyvät toisaalta sen pedagogisen funktion ja toisaalta sosiaalipalvelullisen funktion kautta sisältäen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen. Päiväkotityötä tehdään fyysisissä tiloissa päiväkotirakennuksen sisällä, ulkoilupihalla tai lähiympäristössä. Vuorovaikutuksen keskeinen rooli työssä näkyy sosiaalisissa tilanteissa, jotka tarjoavat kontekstin inhimilliselle kanssakäymiselle. Työtä päiväkodissa voidaan tulkita näin ollen vuorovaikutustyönä yhteisöllisessä toimintakulttuurissa.

Kolmas luku keskittyy tietoon ja tiedon luomiseen organisaatiossa määrittelyiden kautta. Esittelen teoretisointeja tiedon määrittelyistä, jonka jälkeen tarkastelen tietoa ja tiedon merkitystä työssä ja organisaatioissa. Organisaatiossa tiedon ulottuvuuksia tai perspektiivejä voivat muun muassa olla yksilön tieto ja yhteisön tieto sekä näiden kahden välinen suhde. Toinen tiedon ulottuvuus sijaitsee dimensiolla hiljainen tieto–eksplisiittinen tieto. Myös käytännön tieto liittyy työhön ja työorganisaatioihin. Tiedon luomisen teoretisointi pohjautuu Nonakan ja Konnon (1998) SECI-prosessista johdettuun Ba-konseptiin, jossa hiljaisen tiedon muuntuminen eksplisiittiseksi tiedoksi on tietoa tuottava sykli tai prosessi.

Neljännessä luvussa kuvaan tutkimuksen toteutuksen esitellen ensin tutkimustehdävän- ja kysymykset, tutkimusympäristön ja tutkijan esiymmärryksen. Tutkimusaineiston kerääminen toteutettiin luotaimella, joka on itsedokumentointia hyödyntävä aineiston hankintaväline. Luotaintutkimus mielletään myös kokemusten ja merkitysten tutkimiseksi, joten tarkasteluun otetaan fenomenologinen tutkimusmenetelmä. Yhtymäkohtia löydetään myös päiväkirjatutkimukseen ja autoetnografiaan. Esittelen tiedonhankinnan toteutuksen ja aineiston, joka koostui 12 päiväkotityöntekijän päiväkirjoista ja heidän ottamistaan valokuvista.

Viides luku on ensimmäinen tulosluku. Siinä kuvailen, millaista tietoa löytyy päiväkotityön arjessa henkilöstön kuvaamana viitaten päiväkirja-aineistoon. Kuudennessa luvussa puolestaan hahmotellaan tiedon luomisen tiloja päiväkodissa, jolloin nojaan valokuva-aineistoon. Seitsemännessä luvussa kootaan yhteen tutkimusaineistoa niin, että päiväkirja-aineisto ja valokuvat yhdistetään osallistujittain ja luodaan yksilöllinen kuva kunkin tiedon luomisen tilasta. Yleinen merkityskokonaisuus saadaan tarkastelemalla kaikkien osallistujien koostamaa aineistoa.

## 2 PÄIVÄKOTI KASVATUS- JA TYÖYMPÄRISTÖNÄ

Tutkimuksen konteksti on päiväkoti. Siellä toteutetaan varhaiskasvatusta ja päivähoitoa universaalina, usein kunnallisena peruspalveluna, jossa reaalistuu perheiden subjektiivinen oikeus päivähoitoon (Varhaiskasvatustilastuslaki 63/1973). Vuonna 2013 kaikkiaan 229 000 lasta oli joko kunnallisessa päivähoitossa tai heitä hoidettiin Kelan yksityisen hoidon tuella. Yli puolet lapsista oli kokopäivähoitossa päiväkodeissa. Enemmistö eli 74 prosenttia päivähoitossa olleista lapsista hoidettiin kuntien ylläpitämässä päiväkodeissa. Päivähoitossa olleiden eri-ikäisten lasten määrissä on suuria eroja. Alle 1-vuotiaista päivähoitossa oli 0,8 prosenttia, yksivuotiaista 29 prosenttia ja kaksivuotiaista 52 prosenttia. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014.) Esiopetuksen piirissä oli vuonna 2014 yhteensä reilu 60 000 lasta, joka on noin 90 % ikäluokasta (Tilastokeskus 2014). Päivähoidon palveluksessa työskenteli vuonna 2012 reilut 63 000 henkilöä, joista vajaat 90 % toimii julkisella sektorilla. Noin 60 000 työntekijää työskenteli päiväkodeissa. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015.)

Päiväkoti on yksi keskeisin lapsuuden institutionaalinen ympäristö, jossa useimmat suomalaiset lapset viettävät osan valvellaoloajastaan saaden ”tarpeitaan vastaavan suojelun, hoidon, kasvatuksen ja ohjauksen”, toteaa Alanen (2008,164; 2009, 14). Tämän lisäksi päiväkoti toimii eri ammattiryhmien työympäristönä. Kasvatustyö ja kasvu tapahtuvat vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa suhteissa lasten ja päiväkotihenkilöstön välillä. Niin ikään työyhteisön toiminnassa vuorovaikutuksella ja työntekijöiden sosiaalisilla suhteilla on huomionarvoinen merkitys.

Tässä luvussa kuvaan päiväkotia kasvatus- ja työympäristönä. Varhaiskasvatuksen työstä suuri osa on kasvatustyötä vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Osa työstä on myös muuta kuin lasten kanssa toimimista, kuten esimerkiksi pedagogisen toiminnan suunnittelua, valmistelua, arviointia ja kehittämistä. (esim. Heikka ym. 2009). Työhön kuuluvat myös erilaiset dokumentoinnit (Tiililä 2007; Pyhäniemi 2010) ja yhteydenpito vanhempiin ja muihin ammattilaisiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Tämän luvun tarkastelussa keskitytään päiväkotityön kuvaukseen henkilöstön näkökulmasta sekä päiväkotiin fyysisenä ja sosiaalisena työympäristönä. Ensin kuvaillaan varhaiskasvatuksen ja päiväkotityön funktioita. Seuraavaksi tarkastellaan päiväkotia fyysisinä tiloina eli rakennuksina, huoneita ja ulkotiloina. Kolmantena päiväkodin kasvatus- ja työympäristön kuvauksena käsitellään päiväkotityötä vuorovaikutustyönä ja yhteisöllisenä toimintakulttuurina.

### 2.1 VARHAISKASVATUKSEN JA PÄIVÄKOTITYÖN TEHTÄVÄT

Varhaiskasvatuksen ja päiväkotityön funktio on käsitetty sekä sosiaalipalvelullisena että pedagogisena tehtävänä. Alila (2013, 130) esittää päivähoiton ja varhaiskasvatuksen lainsäädännöllisen kehityksen reformeina, jossa sosiaalipalvelullisen ja pedagogisen funktion painotus vaihtelee (ks. myös Puhakka 2002). Viimeisin reformiaalto siirsi päivähoiton ja varhaiskasvatuksen hallinnon opetus- ja kulttuuriministeriöön. Päiväkotityötä kuvaillaan kuitenkin Educare-mallina, jossa nivoutuvat yhteen hoito, kasvatusta ja opetus. Näin ollen päiväkotityössä toteutetaan sekä pedagogista että sosiaalipalvelullista tehtävää.

Päiväkotityölle asetetaan monenlaisia toiveita ja odotuksia: päiväkotiki on perheiden arjen hallinnan ja hyvinvoinnin tukija, moninainen varhaisen havainnoinnin ja tukemisen instrumentti, lasten oppimisvaikeuksien havainnoinnin ja ennaltaehkäisyn toteuttaja, erityisen tuen ja kuntoutuksen antaja sekä tasa-arvoisen hyvinvointiyhteiskunnan ylläpitäjä. Alasuutari (2010, 16–17) esittää, että yleisenä kunnan peruspalveluna valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman ohjeistama päiväkodin työ voidaan nähdä yhtenä yhteiskunnan hallinnan keinona, jolla saadaan aikaan ihanteita siitä, miten lasten, vanhempien ja perheiden tulee elämäänsä elää ja mihin heidän pitää toiminnassa pyrkiä.

Päiväkodissa tarjotaan varhaiskasvatusta ja päivähoitoa osana julkista hyvinvointijärjestelmää. Päiväkodit muodostavat yhdessä perhepäivähoidon ja erilaisten avoimien päivähoitopalveluiden kanssa kunnallisen päivähoitojärjestelmän (Alila ym. 2014). Sosiaalipalvelullisen funktion lisäksi Suomessa päiväkotityö on julkisin verovaroin toimeenpantua institutionaalista alle kouluikäisten lasten varhaiskasvatusta. Pedagogisessa funktiossa varhaiskasvatus on jakso elinikäisen oppimisen jatkumoa mahdollistaen lasten kasvun ja tasapainoisen kehittymisen. Päiväkodin varhaiskasvatustehtävää pidetään vakiintuneena ja toistuvana sosiaalisena käytäntönä ja toimintatapana. Alasuutarin (2009, 55–56) mukaan yhteiskunnan kasvatustuutioita uusinnetaan ja ylläpidetään rutiininomaisesti, ja niillä näyttää olevan tärkeä ja melko pysyvä asema yhteiskunnan sosiaalisessa rakenteessa. Vuonna 2016 Opetushallituksen julkaisemat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) ovat varhaiskasvatuksen järjestäjiä oikeudellisesti velvoittavia, joten yhteiskunnallinen ohjaus on vahvistumassa.

Päiväkodissa tehtävä työ on päivähoitopalvelujen lisäksi merkittävä osa suomalaisesta yhteiskunnan järjestämisestä, valvomaa ja tukemaa varhaiskasvatusta, jonka muita järjestämismuotoja ovat perhepäivähoito ja ryhmäperhepäivähoito. Varhaiskasvatuksen toimintamuotoja päiväkodin ja perhepäivähoidon lisäksi ovat muun muassa leikki- ja kerhotoiminta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 17.) Käsitteenä varhaiskasvatus määrittyy eri tavoin ja eri määrittelyjen ulottuvuudet tavoittavat tieteenalan ja oppiaineen lisäksi varhaiskasvatuksen käytännöt, toteaa Härkönen (2003). Varhaiskasvatuksen käytäntöjen sisältöinä nähdään aina hoito, kasvatus ja opetus. Varhaiskasvatuksen arjen työn käytännöt puolestaan toteutuvat päiväkotityössä tiettyjen rakenteiden ja toimintatapojen avulla. Päiväkotityössä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen erottaminen toisistaan on joskus vaikeaa, sillä ne limittyvät toimintoina mutkattomasti toisiinsa. Tosin niiden erottamista toisistaan ei voida pitää tärkeänä, sillä erilaiset ja eri-ikäiset lapset tarvitsevat eri tavoin koottua varhaiskasvatuksen kokonaisuutta. (Härkönen 2003). Suomalaisen pedagogiikan ydin onkin hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa, jota kuvataan termillä EDUCARE (Hujala ym. 2007; Hännikäinen 2013). Hoitopäivä nähdään kokonaisuutena, jossa jokainen päivittäinen hetki tarjoaa tilaisuuden lapsen oppimiselle, joten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen erottaminen ei ole aiheellista. Myös hoidossa olevien lasten tarpeet määrittelevät päiväkodin toiminnan rakennetta. Lasten päiväkotipäivään kuuluu muun muassa leikkiä, ulkoilua, lepoa ja ohjattua toimintaa. Yksi päiväkotipäivän rakennetta muokkaava tai määrittävä tekijä on ruokailu: päiväkodissa ruokaillaan yleensä tiettyihin ennalta määriteltyihin kellonaikoihin. Henkilöstön laatimat suunnitelmat varhaiskasvatuksen sisällöistä määrittävät muita päiväkodin toiminnan rakenteita.

Nummenmaan (2001, 26) mukaan varhaiskasvatuksen käytäntö on kasvatuksellista ja pedagogista toimintaa lapsuuden eri kasvu- ja oppimisympäristöissä. Siinä on huomionarvoista aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus, lasten keskinäinen

vuorovaikutus sekä aikuisten keskinäinen toiminta ja yhteistyö, jotka arjen arkisena työtoimintana saattavat jäädä huomaamatta. Vuorovaikutus tapahtuu tietyssä kontekstissa ja tietyissä tilanteissa, jolloin niiden havaitseminen työn tekemisen välineinä ja keinoina on vaikeasti todennettavissa ja toistettavissa. Vuorovaikutukseen perustuvan kasvatuksellisen ja pedagogisen toiminnan tulokset voidaan nähdä paremmin, kuten esimerkiksi silloin kun lapsiryhmän toiminta näyttää sujuvan tai silloin kun työyhteisössä yhteiset toimintamallit toteutuvat käytännöissä. Edellä mainittu kuvaa hyvin päiväkodissa tehtävän varhaiskasvatustyön huomaamattomuutta ja osaltaan myös tutkimuksellista aukkoa: mitä esimerkiksi tiedämme päiväkotityöstä vuorovaikutuksen ja siinä jaetun tai siinä syntyvän tiedon kannalta. Varhaiskasvatustyö, ja päiväkotityö osana sitä, on vuorovaikutuksen kautta ja avulla tehtävää työtä. Vuorovaikutus voidaan nähdä myös tiedon luomisen osana.

Yhteiskunnan sosiaalipalveluna päivähoidon tehtävänä on lasten kasvun kehityksen turvaamisen lisäksi koko perheen kasvatustehtävän tukeminen sekä vanhempien työssäkäynnin ja opiskelun mahdollistaminen. Päiväkotityötä säädellään lakien, normien ja voimavarojen suuntaamisen kautta. Niiden avulla voidaan tulkita sitä, millaisena nähdään kulloinkin asetetut yleiset odotukset, mitä päivähoidolta yleisesti odotetaan ja millaista asiantuntijuutta katsotaan tarvittavan niiden täyttämiseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 11–12). Päivähoitopalvelujen mahdollistaessa vanhempien työssäkäyntiä tai opiskelua heidän työ- tai opiskeluaikansa määrittävät jossain määrin päiväkodin aukioloaikoja niin, että päiväkotiti avautuu aamulla ja sulkeutuu illalla seuraten suurimmaksi osaksi työssä käyvien vanhempien työpäivien pituutta. Päiväkotityön organisoinnissa, jakamisessa ja yhteisvastuussa keskeinen määrittäjä on työvuorot ja niihin usein liittyvät vastuuvuorot (Karila & Nummenmaa 2001, 40). Rouvisen (2007, 150) mukaan päiväkodissa vastuuvuorolla tarkoitetaan usein aamu- vuoroa, jolloin työntekijällä on päävastuu lapsille suunnitellun toiminnan toteutuksesta. Työvuorot ja niihin liittyvät työtehtävät määrittävät päivän kulkua.

Perinteisesti lapsi nähdään päiväkotityön ja yleisesti myös varhaiskasvatuksen työn kohteena. 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.) Vaikka päiväkodissa lapsia kasvatetaan ryhmässä, päiväkotityössä painotetaan yksilöllistä varhaiskasvatusta, jossa jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet pyritään ottamaan huomioon (Alasuutari 2010, 16–17). Ryhmän ja yksilön tarpeet eivät aina kohtaa, jolloin saattaa muodostua ristiriitoja. Perheen kasvatustyötä tukevan kasvatuskumppanuutta (esim. Kekkonen 2012) esille tuovan näkemyksen mukaan työn kohteena voidaan nähdä myös koko perhe. Päiväkotityön kohteiksi on näin ollen mahdollista asettaa sekä lapset että perheet. Asiakassuhteet ovat päiväkodissa suhteellisen pitkäaikaisia, ja vuosien varrella voi olla useita kohteeseen liittyviä tavoitteita arjen kasvatustilanteissa.

Varhaiskasvatusta on mahdollista tulkita järjestelmän sisällä toteutuvana pedagogisena toimintana (Karila 2013), joka osaksi toteutuu kasvatusvuorovaikutuksessa (Karila & Nummenmaa, 2006). Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen määrittyykin päiväkotityön yhdeksi keskeiseksi osaamisalueeksi (Karila & Nummenmaa 2001, 33), joka liittyy sekä lasten kanssa toteutuvaan vuorovaikutukseen että lapsiryhmän työntekijöiden muodostaman työtiimin keskinäiseen vuorovaikutukseen. Hapon (2006) varhaiskasvattajan asiantuntijuuden kehittymistä koskevassa tutkimuk-



nessa lastentarhanopettajien yhteistyön ja vuorovaikutuksen taitojen hallitsemisen kehittyminen liittyi pitkälti työkokemukseen ja omaan elämänhistoriaan, esimerkiksi omien lasten kautta tulevien kokemusten myötä. Koulutuksen merkitystä tämän osaamisalueen kehittymiseen ei tutkimuksen tuloksissa voitu nähdä. Hapon (2006) mukaan on kuitenkin selvää, että esimerkiksi kasvatustieteen, psykologian tai erityispedagogiikan opinnot tukevat myös yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä, vaikka osallistujat kuvasivat vuorovaikutustaitoja omaksi vahvuudekseen. (Happo 2006, 179–180.) Työssä voidaan havaita erilaisia kehittymisen prosesseja paitsi yksilön myös työyhteisön tasolla. Näiden eri tasojen vuorovaikutus on keskeistä työn ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Ryhmän tai yhteisön tuki yksilön kehittymiselle toteutuu esimerkiksi kollegiaalisten kokemusten ja ajatusten vaihdon kautta. (Kupila 2007, 28,150.) Nykyisessä työelämässä monella alalla ja erityisesti niillä aloilla, joissa toimitaan ihmisten kanssa, yhteistyöhön ja sitä tukevaan vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on keskeistä. Moniammatillisissa työyhteisöissä toimiminen haastaa kaikki työntekijät käymään keskustelua työn yhteisistä tavoitteista ja hyväksyttävistä toimintatavoista. Päiväkoti varhaiskasvatustoiminnan ja vuorovaikutuksen paikkana on myös fyysinen tila, jota tarkastellaan seuraavana.

## 2.2 PÄIVÄKOTI FYYSISINÄ JA SOSIAALISINA TILOINA

Rutanen (2012, 45) kuvailee päiväkotia varhaiskasvatuksen fyysisenä, materiaalisena tilana tai tapahtumapaikkana on joko pieni tai iso, oma rakennus tai huoneisto jonkun isomman rakennuksen yhteydessä. Tätä fyysistä tilaa pyritään selkeästi rajaamaan ja merkitsemään muun muassa hoidetulla piha-alueella, aidoilla ja porteilla. Rakennukset ovat myös sisältä yleensä jaoteltu erilaisiin ja erillisiin fyysisiin tiloihin kuten huoneisiin, komeroihin, käytäviin ja eteiseen, joihin on tarkoitettu erilaisia toimintoja eri aikoihin päivästä, kuten ruokailua, nukkumista, pukemista.

Kun tarkastellaan päiväkotia fyysisenä tilana, huomion kohteena on keskeisesti päiväkotirakennus ja sitä ympäröivä piha, joka on usein aidan rajaama. Pääosin näiden rajojen sisällä toteutetaan varhaiskasvatustyötä. Lapsiryhmien toiminta ulottuu joskus myös näiden rajojen ulkopuolelle, kuten esimerkiksi metsiin, puistoihin, kirkkoon ja kirjastoon. Näin päiväkoti liikkuu ikään kuin muihin tiloihin (Paju 2013, 79). Suomessa päiväkotirakennukset ja niiden tilaratkaisut muistuttavat paljon toisiaan. Lindbergin (2014) mukaan voidaan sanoa, että ne eivät paljoakaan ole muuttuneet 1980-luvulla annetuista silloisen Sosiaalivaltion suosituksista. Lapsiryhmän tilat on suunniteltu 12–21 lapsen käyttöön. Yhdellä lapsiryhmällä on useimmiten käytössään kaksi huonetta, joista toisessa on pienet pöydät ja tuolit ruokailua ja muuta toimintaa varten. Toisessa huoneessa on tavallisesti sängyt päivälepoa varten. Molemmissa huoneissa on mahdollista leikkiä, mikäli muut aktiviteetit sen sallivat. Lapsiryhmien omien tilojen lisäksi tavallisesti on mahdollista käyttää yhteisesti jaettuja tiloja, kuten esimerkiksi kotileikkitaloja ja liikuntatiloja. (Lindberg 2014, 53–54.) Myös Rutanen tuo esiin päiväkodin sisä- ja ulkotilojen rajaamisen ja käyttämisen eri funktioihin (Rutanen 2012, 45).

Paju (2013) kuvailee lasten toimintaa päiväkodin tiloissa aika-tila – polkuina, jotka ohjaavat lasten liikkumista asettumista eri tiloihin. Päiväkodin poluilla oli paljon variaatioita, sillä leikkiä saatetaan eri päivinä eri tiloissa ja ohjattua toimintaa voidaan toteuttaa vaikkapa eteisessä. Päiväkotitila esineistöineen antaa arjen toiminnalle mahdollisuuksia, mutta ei määrää kuitenkaan toiminnan suuntaa. Ne pikemminkin

alustavat toimintaa (mt. 76). Henkilöstön ja lasten tavoitteet ja tarpeet määrittävät lopullisen toiminnan.

Päiväkotitila suunnitellaan ja rakennetaan ”yleiselle sinulle” ja tämä suunnitelma pitää sisällään ajatuksen siitä, miten toimintaa tullaan käyttämään. Lasten vanhemmille päiväkotitila on usein vain viivähdyksen paikka: siellä pistäydytään tuomaan ja hakemaan lapsi. Eteisen toimintafunktiona on toimia paitsi vaatteiden ja muiden lasten tavaroiden säilyttämispaikkana myös kohtaamisen paikkana. Eteiset muodostavat eräänlaisen rajapinnan päiväkodin ja sen ulkopuolisen tilan välillä (Paju 2013, 80–81.) Eteistilat toimivat myös tiedottamisen tiloina, sillä niiden seinillä on tavallisesti ilmoitustaulu, jonne on koottu vanhemmille kohdistettuja tiedotteita ja dokumentteja.

Varhaiskasvatuksessa henkilöstön kasvatusvuorovaikutuksen lisäksi on viime vuosina kiinnitetty huomiota inspiroivaan ja oppimaan houkuttelevaan kasvu- ja oppimisympäristöön. Kodinomaisuutta pyritään korostamaan, samoin kuin monipuolisia leikin mahdollisuuksia. Lindbergin (2014) mukaan leikin arvostamisesta huolimatta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa leluihin ja tavaroihin sekä niiden merkitykselliseen järjestelyyn ei kiinnitetä huomiota. Päiväkodin tilojen ja esineiden järjestely tuottaa lapsille tarjontaa eli toiminnan mahdollisuuksia.

Paju (2013, 85–89) jakaa päiväkotitilat aikuisten ja lasten tiloihin. Vertikaalitasolla tämä tarkoittaa sitä, että osa tiloista on tarkoitettu vain aikuisten käyttöön, eivätkä lapset näissä tiloissa oleskele tai käy ilman aikuisen lupaa. Näin ollen henkilökunnan tiloissa kohtaamiset ovat pääasiallisesti henkilökunnan keskinäisiä. Vuorohoidossa jakoa lasten ja aikuisten alueisiin voitiin Pajun tutkimuksessa höllentää, sillä lapset saivat oleskella esimerkiksi aikuisille tarkoitetuissa tiloissa iltaisin, varhain aamulla ja viikonloppuisin. Henkilökunnan tiloja voidaan kuvata myös takanäyttämöksi (eng. backstage), jossa henkilökunta on keskenään ja jonne työntekijät saapuvat tullessaan töihin, vaihtavat vaatteitaan ja valmistautuvat töihin. Horisontaalitason tilajakoa puolestaan tapahtuu huoneiden sisällä niin, että niissä havaitaan aikuisten ja lasten paikat. Tämä näkyy selvimmin erikokoisissa huonekaluissa lapsille ja aikuisille.

Päiväkotitila muodostaa kaikinensa lapsen toimintaympäristön. Kasvatusyhteisön ollessa kyseessä huomio kiinnittyy fyysisen ympäristön tarjoamiin oppimisen mahdollisuuksiin. Päiväkotitila fyysisenä ympäristönä toimii myös henkilökunnan työympäristönä. Sekä lasten että henkilökunnan kannalta fyysisiä tiloja tarkastellaan tässä tutkimuksessa tiedon ja tiedon luomisen paikkoina.

Fyysisen tilojen lisäksi tarvitaan laajempaa ymmärrystä tiloihin. Heiskanen (2006) mukaan Lefebvre (1998) liittyy yhteen yhteisön toiminnan ja kehityksen tilan fyysiset, mentaaliset ja sosiaaliset aspektit. Fyysinen tila viittaa tilan materiaalisiin puoliin, henkinen tila teorian merkitysten maailmaan ja sosiaalinen tila pääsääntöisesti sosiaalisiin suhteisiin. Hernes (2004 a,b) puolestaan on soveltanut Lefebvren käsitteistöä organisaatiotutkimuksen piirissä ja lähtee liikkeelle väljästä tilan määritelmästä, jonka mukaan tila tarjoaa kontekstin inhimilliselle toiminnalle ja vuorovaikutukselle. Hän myös ottaa käyttöön Lefebvren erottelun fyysisestä, mentaalista ja sosiaalisesta tilasta. Heiskanen (2006) tulkitsee nämä inhimillisen toiminnan ja vuorovaikutuksen tilat organisaatiotutkimuksen näkökulmasta. Fyysinen tila viittaa konkreettisiin rakenteisiin, jotka on luotu säätelemään työtä ja vuorovaikutusta sekä näiden rinnalla tai taustalla olevat budjetit ja aikataulut. (Heiskanen 2006.) Pajun (2013) mukaan päiväkodissa fyysiset tilat säätelevät työtä ja vuorovaikutusta, sillä osa tiloista on tarkoitettu henkilökunnan käyttöön ilman lasten läsnäoloa. Fyysisiin tiloihin tämän tulkinnan perusteella voidaan lukea päivähoitotyöhön liittyvät aikataulut, kuten esimerkiksi

käytössä olevat päiväohjelmat, joissa päivän kulku rakentuu joidenkin ennalta sovit-  
tujen kiinteiden toimintojen (esimerkiksi ruokailu) mukaan.

Heiskasen (2006) mukaan sosiaalinen tila puolestaan saa alkunsa vuorovaikutuk-  
sesta, joka synnyttää suhteellisen ennustettavaa lajia olevia suhteita. Sosiaalinen tila  
uusintaa itsensä erottuen siten fyysisestä tilasta, joka luodaan tarkoituksellisesti sääte-  
lemään toimintaa. Sosiaalista tilaa koossapitäviä tekijöitä käyttäytymisnormien lisäksi  
voivat olla luottamus, sosiaalinen identiteetti, rakkaus, riippuvuus ja lojaalisuus. In-  
himillinen läsnäolo on olennaista sosiaaliselle tilalle, mutta se voi fyysisen läsnäolon  
lisäksi olla virtuaalista tai kuviteltua. (Heiskanen 2006). Karila ja Nummenmaa (2006)  
luonnehtivat varhaiskasvatuksen sisältöä kasvatusvuorovaikutukseksi. Päiväkodis-  
sa sosiaalisen tilan merkitys on suuri ja sen koossapitävien tekijöiden olemassaolo  
ilmeistä.

Mentaalinen tila on ajattelun tila ja se koostuu esimerkiksi tiedosta, oppimisesta ja  
merkitysten annosta, toteaa Heiskanen (2006). Mentaalinen tila syntyy jaetusta ymmär-  
ryksestä. Mentaalista tilaa voi luonnehtia myös sanalla ajattelumaailma, kun rajataan  
sana koskemaan ideoiden ja ajatusten kokonaisuutta, joka on paikannettavissa ja rajatta-  
vissa. Mentaalisen tilan sisältö paikantuu esimerkiksi kertomuksiin ja myytteihin, mutta  
myös artefakteihin, tuotteisiin ja kirjoituksiin. Mentaalinen tila ei paikannu yksilöihin,  
vaan yksilöiden ja kollektiivien välisiin suhteisiin. (Heiskanen 2006). Näin sosiaalinen  
ja mentaalinen tila yhdistyvät työyhteisön vuorovaikutuksessa, jossa luodaan yhteis-  
tä, jaettua ymmärrystä. Päiväkodin tila-käsitettä on tässä luvussa tarkasteltu ensiksi  
fyysisten tilojen kautta laajentaen käsitteen merkityksiä sosiaaliseen ja mentaaliseen.  
Tila käsitteenä liittyy tiedon luomiseen tutkimuksen teoriaa taustoittavan Nonakan ja  
Konnon (1998) Ba-konseptiin, jossa tiedon luomisen tilat muodostavat paikkoja uuden  
tiedon luomiseen. Tiedon luomisen teoria esitellään luvussa 3.3.

## **2.3 PÄIVÄKOTITYÖ VUOROVAIKUTUSTYÖNÄ JA YHTEISÖLLISENÄ TOIMINTAKULTTUURINA**

Alilan ja Parrilan (2011, 13–14) mukaan 2000-luvulla varhaiskasvatusta ja päiväkotit-  
työtä käsittelevistä väitöstutkimuksista 16:n teemat ovat kohdistuneet vuorovaiku-  
tukseen ja arkeen esimerkiksi toimijuuden ja yhteisöllisyyden näkökulmista. Nämä  
väitöskirjat liittyvät monisyisesti varhaiskasvatuksen arkeen ja siinä todentuvaan  
vuorovaikutukseen. Tutkimuksen kohteina on ollut muun muassa yhteisöllisyyden  
kehittyminen ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa (Koivula 2010, Kaukoluoto  
2010) ja lasten ja aikuisten välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus päivähoi-  
dossa (ks. Lundán 2009 ja Holkeri-Rinkinen 2009). Päiväkotityön ominaislaatu-  
na nähdään näin ollen vuorovaikutuksellisuus. Toinen päiväkotityötä kuvaava ominaisuus  
on moniammatillisuus, jota ovat tutkineet Karila ja Nummenmaa (2001). Myös lapsen  
osallisuus ja toimijuus ovat olleet vahvasti esillä esimerkiksi Strandellin (1995) ja Vir-  
kin tutkimuksissa (2015). Tässä alaluvussa jäsenmän päiväkotityötä aluksi lapsen ja  
aikuisen vuorovaikutuksen, työyhteisön vuorovaikutuksen ja vanhempien näkökul-  
mista. Parhaimmillaan päiväkodissa toteutuva vuorovaikutus, moniammatillisuus,  
tiimityö ja johtajuus näyttäytyvät yhteisöllisenä toimintakulttuurina, jota Karlssonin  
(2000, 177) kuvaavat yhteisöllinen oppiminen ja kasvaminen yhteisössä sekä yhteisen  
kohtaamiset ja monisuuntaisen kohtaamisen kulttuuri.

Päiväkotityötä kuvataan vuorovaikutustyönä (Karila & Nummenmaa, 2006), jolla  
on useita suuntia ja ulottuvuuksia. Lasten ohjaaminen ja kasvattaminen toteutuvat

suurelta osin kielellisen ohjaamisen keinoin. Vuorovaikutuksen suunnaksi löydetään niin ikään työyhteisössä työtoverit, joiden kanssa rakennetaan yhteisymmärrystä muun muassa kasvatustyön toimintatavoista sekä koko työyhteisön toimintaan liittyvistä asioista. Hoitolasten vanhempien kanssa toteutuva kasvatuskumppanuus tai -yhteistyö on pantava merkille tärkeänä vuorovaikutuksen kenttänä. Vuorovaikutussellisuus toteutuu toisin sanoen paitsi itse kasvatustehtävässä myös tiimityössä, jonka periaatteiden mukaan työtä tehdään useissa päiväkodeissa.

Kun tarkastellaan ihmisten riippuvuutta tai suhteellisuutta muihin ihmisiin, painotetaan Martelan (2012) mukaan usein vuorovaikutuksen yksittäisiä irrallisia seikkoja, yksilöllisiä tai kognitiivisia näkökulmia. Kahden ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa on kyse lukuisten mikrosopeutumisten sarjasta, jotka tapahtuvat sekunnin murto-osissa. Tämän vuoksi kahden ihmisen välistä yhteyttä, dyadia on luonnehdittava ainutlaatuisiksi tapahtumaksi. Varhaiskasvatuksessa myös on kyse ihmisten liittymisestä toisiinsa niin, että ihmisten välisessä interaktiossa mennään syvemmälle kuin irrallisten yksityiskohtien, yksilöllisen tai kognitiivisen näkökulman kautta voidaan nähdä. Ihmiset herkistyvät toisilleen tai sopeutuvat toisiinsa useilla non-verbaaleilla tasoilla yhtä aikaa, ja tämä johtaa yhteiseen, implisiittiseen mukautumiseen kunkin käyttäytymiseen ja ajatteluun. (Martela 2012, 87.)

Lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen toteutumisen mahdollistaa tai estää päiväkodin toiminta- ja kasvatuskulttuuri. Päiväkotityö on organisoitunut tietyn historiallisen perinteen mukaisesti, jonka aikaan saama toimintakulttuuri näyttää olevan suhteellisen pysyvä tai ainakin hitaasti muuttuva. Toimintakulttuurin muodostumisen perustana on muun muassa päivähoitoa määrittävä lainsäädäntö (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005), joka asettaa kelpoisuusehdot päiväkodissa työskentelevälle henkilöstölle sekä määrittää lapsien ja aikuisten suhdeluvun eli sen, kuinka monta lasta voidaan lapsiryhmässä voi olla hoidossa yhtä aikuista kohti. Päiväkotia nähdään myös yhteiskunnallisena kasvatustuotteena, jonka toimintakulttuuri heijastaa hallitsevaa ideologiaa eli niitä arvoja, uskomuksia ja asenteita, joiden pohjalta päätökset tehdään ja toimintaa toteutetaan (ks. Alasuutari 2010). Koulumaailmassa opetustyötä määrittää kulloinkin voimassa oleva opetussuunnitelma, mutta päiväkotityössä opetussuunnitelman ohjaavuus ei ole ollut yhtä vahvaa. (Paavola 2007, 57.) Lisäksi vuosikymmenten aikana syntyneiden päiväkotityön sisällön ja toimintatapojen voidaan katsoa olevan melko muuttumattomia. Päiväkotien toimintaa on pyritty aktiivisesti muuttamaan, mutta arki on muuttunut varsin vähän. Kasvatustyön taustalla olevat perusolettamukset ja uskomukset rakentavat päiväkodin kasvatuskulttuuria. Karlssonin (2000, 13) mukaan käsitys lapsesta, lapsuuden olemuksesta ja lasten kanssa toimimisesta ohjaavat väistämättä arjen toiminnan suunnittelua ja toteuttamista (ks. myös Niiranen & Kinos 2001, 75; Nummenmaa 2006, 27). Karila (1997) esittää, että näkyvänä kasvatuskulttuuri ilmenee fyysisessä ympäristössä ja sen järjestämisessä, artefaktien ja symbolien muodossa sekä itse kasvatustoiminnassa.

Karilan (1997, 68–69) mukaan henkilöstön ollessa tietoisia yhteisistä päämääristä ja tehtävistä, päiväkodin toimintakulttuuria voidaan luonnehtia innovatiiviseksi toimintakulttuuriksi. Sille on ominaista oman kasvatuksellisen linjan olemassaolo ja tuon linjan jatkuva kehittäminen saadun palautteen mukaan. Myös toimintakäytäntöjä halutaan jatkuvasti kehittää. Tietoisista päämääristä ja tehtävistä huolimatta Kalliala (2008, 254) nostaa esiin lasten kanssa työskentelyn piirteinä ennakoinnin, suunnittelun ja hallinnan vaikeuden. Pedagoginen toiminta on hetkessä toimimista jopa intuition varassa. Kasvatuksellinen linja päiväkodissa voidaan määritellä toi-

saalta yksikkötasolla, jolloin luodaan päiväkodin oma arvopohja, jonka luo perustan kaikelle toiminnalle. Kasvatuksellinen linja on kuitenkin toisaalta arjen kasvatuksellisia ja pedagogisia toimia, joilla pyritään vastaamaan hoitolasten yksilöllisiin tarpeisiin ja saavuttamaan kunkin lapsen kasvatustavoitteet, jotka on määritelty yhdessä lasten vanhempien kanssa. Mäntysen (1997) mukaan päiväkodin toimintakulttuuri muodostuu vakiintuneista toimintatavoista, jotka otetaan käyttöön joko sattumalta tai harkiten ja suunnitelmallisesti. Valtakunnallisten ohjaavien asiakirjojen ideaalien ”valuminen” arjen käytäntöihin jää jossain määrin avoimeksi kysymykseksi. Näiden kasvatuksellisten linjojen muodostaminen ja toteuttaminen tapahtuvat pitkälti vuorovaikutuksen keinoin. Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016, 28) mukaan varhaiskasvatuksen kasvattajayhteisö rakentaa omaa toimintakulttuuria neuvotellessaan arvoista ja toimintatavoistaan.

Lasten ja aikuisten positio toisiinsa nähden kuvaa päiväkodin toimintakulttuuria. Kasvatusinstituution diskursiivisessa tilassa aikuiset sijoittuvat helposti esimerkiksi ohjaajan, kurinpitäjän tai hoivaajan positioihin (Puroila 2002; Lappalainen 2006, 15). Lapsiryhmän hallinnan osaamisen perinne, jossa varhaiskasvattajan tehtävä ja toiminta näyttäytyy varsin usein kontrolloijan ja turvallisuuden varmistajan rooleina, on nähty Suomen päivähoitokulttuurissa vahvana. Päiväkodin rakenteellisen organisoimisen, päiväjärjestyksen, sääntöjen laatimisen ja päivittäisten rutiinien luomisen avulla pyritään häiriötilanteiden ennaltaehkäisemiseen (Puroila 2002, 98). Lasten kurissa pitäminen on ollut jopa yksi kaikkein tärkeimmistä lastentarhanopettajan tunnusmerkeistä (Strandell 1995, 123), ja lastenhoitajan ammattiryhmän positioita pidetään hoivan ja huolenpidon antajana. Päiväkotityössä haetaan näin ollen positioita ja roolia ryhmän ja yksilön sekä lapsen ja aikuisten välillä. Toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen pohjaavat toisaalta yksilön ja lapsen tarpeisiin jossain määrin, mutta toisaalta 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. Ammatilainen suunnittelee toiminnan, jossa motivoidaan, annetaan virikkeitä ja opetetaan lasta. Lapsen tehtäväksi jää harjoitteleminen ja suunnitelman toteuttaminen. (Karlsson 2000, 42–23.) Yleisen konstruktivistisen käsityksen mukaan lapsi nähdään aktiivisena toimija, joka oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Lapsen olemusta ja toimintaa leimaa uteliaisuus, joka on myös oppimisen lähtökohta.

Päiväkodin toimintakulttuurin lähtökohtina Karlssonin (2000, 177) mukaan voivat olla aikuis-, lapsi- tai yhteisökeskeisyys. Keskiössä on ammatilaisen henkilökohtainen prosessi, kun toimintakulttuuria määrittää on ammatilaisen toiminta. Tällöin tärkeimpänä asiana näyttäytyy ammatilaisen toteuttama opetus ja kasvatusta, jossa toiminnan lähtökohta on lasten arvioiminen ja yksisuuntainen arviointikulttuuri. Aikuisen toiminta näkyy ulkoisissa järjestelyissä ja yksityiskohtaisena etukäteissuunnitteluna. Aikuiskeskeisessä toimintakulttuurissa lapsen tehtävä 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. Toimintalähtökohtana on lapsia seuraava yksisuuntainen seurantakulttuuri. Aikuisen toiminta näkyy ulkoisissa järjestelyissä, kun toimintaympäristöä muutetaan ja muokataan ennakoivasti lapsille sopiviksi. Lapsikeskeisessä toimintakulttuurissa lapsi saa ilmaista itseään ja toimia melko vapaasti. Toiminnan

suunnittelussa ja toteuttamisessa käytettävä tieto on pääasiassa lapsen. Tätä tietoa saadaan lasten toimintaa analysoimalla. Brotherus (2004) esittää, että päiväkotitraditiossa toimintakulttuuria kuvaa vapaan ja ohjatun toiminnan vuorottelu. Ohjatulle toiminnalle oli ominaista opettajajohtoisuus ja vapaalle toiminnalle toimintojen hetkellisyys ja katkonaisuus.

Kun toimintakulttuurin keskiössä on usean henkilön yhteinen toiminta, kyse on yhteisökeskeisestä toimintakulttuurista, jolloin koko yhteisöllinen prosessi on tärkeä Karlssonin (2000, 177) mukaan. Yhteisöllinen oppiminen ja kasvaminen yhteisössä on yhteisökeskeisen toimintakulttuurin näkökulma. 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, joka toteutuu vuorovaikutuksessa. 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 itsestään selviöitä, 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.

Strandell (1995) puolestaan kuvaa toimintakulttuuria 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 kulttuurin 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. Myös Virkki (2015) on tutkinut toimijuutta ja osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Hän rakensi lasten toimijuudesta ja osallisuudesta mallin, jossa toimijuudella on neljä ulottuvuutta. Nämä ovat (1) lapset kasvattajien toiminnan kohteina, (2) lapset ympäristöstä ohjautuvina toimijoina, (3) lapset yhdenvertaisina toimijoina toistensa ja kasvattajiensa kanssa sekä (4) lapset omaehtoisina toimijoina. Nämä ovat keskenään tasa-arvoisia ja toisiaan täydentäviä sekä käytännössä toisiinsa lomittuneita. Lasten toimijuudessa on läsnä yhtä aikaa sekä kasvatuksellinen, psykologinen että sosiaalis-kulttuurinen aspekti.

Vuorovaikutus vanhempien kanssa on osa päiväkotityötä. Perheen kasvatustyön tukemista jäsenetään kasvatuskumppanuudella, jossa yhdistyvät vanhempien oman lapsensa tuntemus ja päiväkodin kasvattajan tuntemus lapsesta hänen hyvinvointiaan kasvattavalla tavalla (Kekkonen 2012, 20). Näissä molemmissa kasvattajan tiedolla on merkittävä rooli.

Päiväkotia voidaan niin ikään tarkastella sekä organisaationa että työyhteisönä. Organisaationa se on virallinen, lainsäädäntöön perustuva järjestelmä, jota hallinnollisesti valvotaan. Yhteisönä päiväkotia nähdään sekä työntekijöistä koostuvana työyhteisönä, että eri koulutustaustasta tulevien kasvattajien ja opettajien muodostamasta kasvattajayhteisönä. Karila ja Nummenmaa (2006, 34–35) puhuvat kasvattajien yhteisöstä, jossa kasvatuksen arvot muodostavat kasvatustyön ytimen ja perustan. Kasvattajien yhteisölle on tärkeää kasvatustietoisuus, jolla tarkoitetaan varhaiskasvatustyötä ohjaavan esimerkiksi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tai muiden työtä ohjaavien arvojen kollektiivista tietoisuutta. Kasvattajien yhteisön tulisi olla vahvasti vuorovaikutukseen ja erilaisiin kasvatuskäytäntöihin rakentuva yhteisö, jotta tällainen kollektiivinen, yhteinen tietoisuus syntyisi. 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 yhdessä neuvoteltaviksi (Karila & Nummenmaa 2006, 37.) Toimintakulttuuri voidaan nähdä Karilan (1997) mukaan yhdistyvän päiväkodin työ- ja kasvatuskulttuurista ja kasvatuskulttuurista. Yhteiset keskustelu- ja päätöksentekokäytännöt ja työnjako muodostavat osaltaan työ- ja kasvatuskulttuuria.

Päiväkodin yhteisöllinen toimintakulttuuri eli usean henkilön yhteinen työtoiminta rakentuu myös moniammatillisuudesta, joka 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 päivähoitossa” –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 esiopetussuunnitelmat.

Päiväkodin lapsiryhmässä työskentelevästä moniammatillisesta työryhmästä käytetään usein nimitystä tiimi, joka on mahdollisimman itseohjautuvasti toimiva kiinteä ryhmä. Sen jäsenet toimivat yhteisvastuullisesti, aktiivisesti keskenään ja hyödyntäen kunkin erityisosaamista organisaatiossa määriteltyjen suoritteiden aikaansaamiseksi (Frilander 1997, 6). Tiimityöskentelyn pohjana ja lähtökohtana voidaan alun perin nähdä tiimipohjainen organisaatio, jolloin tiimit toimivat tältä organisatoriselta perustalta kehitetyillä tavoitteilla, toimintatavoilla ja menestysuskomuksilla (Vanhala, Laukkanen & Koskinen 2002, 253). Ulkoisesti katsoen päiväkotiorganisaatioita voidaan tarkastella tiimiorganisaationa, sillä siinä lapsiryhmien henkilöstö näyttää toimivan erillisinä tiiminä yhden organisaation sisällä. Tavoitekeskeisyys näyttää yleisellä tasolla varhaiskasvatuksessa kaiken kaikkiaan vahvistuneen. Valtakunnallisista varhaiskasvatussuunnitelmatyön perusteista lähtien työn keskiössä ja tavoitteena on kokonaisvaltainen hyvinvoiva lapsi kasvun ja oppimisen polulla (Opetushallitus 2016).

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 tavoitteeskeisyys ja tietoisuus tiimin tavoitteesta sen perustamisvaiheessa (Niemistö 1998, 28).

Keskisen (1999) mukaan toimiakseen ja pysyäkseen olemassa jokainen ryhmä tai tiimi tarvitsee tiettyjä tehtävfunktioita, ryhmää säilyttäviä funktioita ja ryhmän rajoista huolehtimista. Tehtävfunktioita ovat esimerkiksi aloitteenteko, yhteisymmärryksen testaaminen ja informaation haku. Päiväkodin lapsiryhmän aikuisten tiimin tehtävfunktiona on tiedon välittäminen lapsiryhmän asioista muulle päiväkodin henkilöstölle. Tiimin täytyy luoda omat toimintaperiaatteensa, joiden toimivuus riippuu siihen pohjautuvan yhteisymmärryksen toimivuudesta. 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. (Keskinen 1999, 16.)

Tiimityön itseohjautuvuus ja jonkin asteinen itsenäisyys ohjaavat päiväkotityössä tiimin jäsenet keskinäiseen dialogiseen vuorovaikutukseen sekä oman tiimin sisällä että muiden tiimien kesken. Tiimeissä toimivien yksilöiden yhdessä työskentely 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. 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. Tiimityössä parhaimmillaan kuitenkin hyödynnetään moniammatillisuuden luomat mahdollisuudet, jolloin kaikkien työntekijöiden näkökulmia ja osaamista arvostetaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 41.)

Päiväkodin johtajan rooli yhteisöllisen työyhteisön ja toimintakulttuurin rakentamisessa ja ylläpitämisessä on merkittävä. Johtaminen edesauttaa päämäärähakuista toimintaa ja sillä vaikutetaan monin eri tavoin johtamisympäristöön. Varhaiskasvatuksessa johtajuus on päivähoiton toimijoiden sitouttamista varhaiskasvatustyön tavoitteelliseen kehittämiseen ja vastuun ottamista laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumisesta. (Hujala ym. 1999, 118.) Päiväkodin johtajuuden kontekstuaalisen mallin mukaan (Nivala 1999, 81) johtajuus toteutuu siinä kulttuurisessa ympäristössä, jossa myös hoito, kasvatusta ja opetus toteutuvat. Johtajuuden onnistuminen omassa välittömässä toimintaympäristössään riippuu muun muassa päiväkodin johtajan johtamistyylistä, kyvystään viedä päiväkodin asioita määrätietoisesti eteenpäin ja henkilöstön tukemisesta hyvillä toiminnallisilla resursseilla.

Yhteiskunnan laajemmat organisatoriset ja ideologiset rakenteet määrittävät viime kädessä päiväkodin johtajan välittömiä ja välillisiä toimintaympäristöjä. (Hujala ym. 1998, 159–162.) Päivähoiton 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 varhaiskasvatustalvelujen henkilöstön ja perhepäivähoitajien esimies.



Tällainen johtamismalli asettaa haasteita johtajan läsnäololle, tavoitettavuudelle ja delegoinnille. (Halttunen 2009, 132–134.) Tällöin päiväkotiyksikön yhteisöllisen toimintakulttuurin ylläpidosta jää henkilöstölle ja tiimeille.

Päiväkotien johtamiskäytännöt vaihtelevat runsaasti riippuen päiväkodin johtajan keskeisten tehtävien hahmottamisesta ja johtajan asemaan suhtautumisesta. Karilan (1997) tutkimuksessa, joka käsitteli lastentarhanopettajan kehittyvää asiantuntijuudetta, mukana olleista 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 tilanteessa, jossa päiväkotien johtajat työskentelevät lapsiryhmässä. (Karila 1997, 61.)

Päiväkodin johtajuudelle on ominaista matala organisaatio ja ”häivytetty johtajuus”. Johtajuus häviää myös päiväkotityön voimakkaasta tiimiytymisestä johtuen ja siksi, että päiväkodin johtajalla ja hänen alaisillaan on sama peruskoulutus. Päiväkodin johtajan työ on sekä ”managementtia” eli asiajohtamista että leadership-johdantamista eli ihmisten johtamista. Myös kolmas johtamistyyli eli kehitysorientoitunut johtaminen on päiväkodin johtajalle mahdollinen. Kehitysorientoitunut johtaja on ideoiva ja edistysellinen, 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.

Päiväkotityön arki on monisuuntaista vuorovaikutustyötä ja yhteistoimintaa. Se edellyttää tietoa, kommunikointia ja tiedon luomista. Seuraavaksi tarkastellaan päiväkodin monisuuntaista vuorovaikutustyötä ja yhteisöllistä toimintaa tiedon ja tiedon luomisen näkökulmista. Varhaiskasvattajien toimintaa on arkipäivän sosiaalisten tilanteiden määrittely ja tulkinta siitä, mitä lapsiryhmässä kulloinkin tapahtuu. Varhaiskasvattaja tulkitsee toimintaympäristöään ja pyrkii toimimaan tilanteen edellyttämällä tavalla. Puroilan (2002, 61) mukaan varhaiskasvattaja tulkitsee tapahtumia kehysten kautta. Kehykset ovat kulttuurisesti määrittäneitä tapoja tulkita tapahtumia ja toimia niissä, jolloin esimerkiksi oppimisen näkökulma varhaiskasvatukseen tuottaa opetuksellisen kehysten. Opetuksen kehys toiminnan tulkinna on erilaista kuin hoivan 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. Varhaiskasvattajan tulee käsitellä eteen tulevat tilanteet aina monen eri näkökulman kautta, sillä valmiita vastauksia tai täysin ennalta määriteltyjä toimintamalleja ei ole. 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. Eri-laisiin tulkintoihin 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.

Lasten kanssa työskenneltäessä tarvitaan tilannetajua, jotta toiminnassa esiin nouseva ja havaittu informaatio käännetään teoiksi käytännön päätöksentekotilanteissa. Työntekijällä tulisi 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 kehyyksiin (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 täyttää psyykkistä läsnäoloa päiväkodin vuorovaikutuksessa. Kivijärven ja Keskinen (1999, 56-59) mukaan vahva psyykkinen 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. Jos työntekijä kokee oman identiteettinsä olevan epäsoviva, psyykkinen läsnäolo vähenee. 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 niin ikään kaikkien työyhteisön jäsenten psyykkistä energiaa.

Vuoden 2005 valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen kannalta on olennaista, että koko kasvatusyhteisöillä ja jokaisella yksittäisellä kasvattajalla on vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisen 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.) Niin ikään vuonna 2016 ilmestyneessä varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan lapsuuden merkityksen ymmärtämistä sekä tietämystä lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, jotka ovat pedagogisen toiminnan perustaa. Lisäksi on tärkeää tuntea jokainen lapsi ja ottaa huomioon hänen yksilöllinen kehityksensä. (Opetushallitus 2016, 16.) Kun työorganisaatiossa erilaisen koulutuksen saaneet työntekijät ratkaisevat yhdessä organisaatiossa tai tiimissä esiin nousevia uusia ja muuttuvia ongelmia, voidaan Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan 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. Kollektiivisen käsitteenmuodostuksen prosessi on keskeistä rajanylityksissä, jaetussa asiantuntijuudessa ja moniammatillisuudessa. (Karila & Nummenmaa 2001, 23–24.) Yhteinen käsitteenmuodostus on tärkeää myös päiväkotityössä. Koko organisaation tai tiimin on välttämätöntä käydä syvällistä keskustelua varhaiskasvatustyön käsitteistä ja niiden konkretisoitumisesta toimintana. Toimintakulttuuri luo mahdollisuuksia sille, miten lasten, heidän vanhempiensa ja henkilöstön ääntä kuullaan ja miten se otetaan huomioon vaikkapa päiväkotityön sisältöjen suunnittelussa. Mitä enemmän toimintakulttuuri antaa eri tahoille mah-

dollisuutta ilmaista ajatuksiaan, toiveitaan ja tunteitaan, sitä todennäköisempää on tiedon luomisen runsaus. Yhteisöllisyyteen liittyy yhteisön jäsenten vuorovaikutus ja jaettu toiminta yksilön ja yhteisön välillä. Yhteisöllisessä toimintakulttuurissa jaetaan tietämystä ja tietoa sekä ollaan dialogissa. Voidaan pohtia, missä määrin kasvattaja-yhteisön jäsenten on mahdollista toimia vuorovaikutuksessa toistensa kanssa niin, että oman ja työyhteisön työn suunnittelu, itse työ ja sen arviointi mahdollistuvat. Laajemmin voidaan puhua myös organisaatiosta, jossa syntyy ja luodaan tietoa.

Päiväkodin vuorovaikutus- ja toimintakulttuurin yhteys tietoon ja tiedonluomiseen nähdään ensinnäkin siinä, miten työntekijöiden herkkyys ja taito havainnoida lasta ja toimintaympäristöä toteutuvat työssä. Havainnoinnin herkkyys ja taito ovat osa ammatillista osaamista, mutta osin niihin vaikuttavat työntekijän henkilökohtaiset kyvyt tai tilannekohtaiset tekijät. Toiseksi varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksellinen luonne ja monitoimijainen yhteistyö luovat edellytykset sujuvan kommunikaation keinoin tietojen välittämiseen ja yhteiseen reflektointiin jaettuna asiantuntijuutena. Kolmanneksi lasten ja toimintaympäristön havainnoinnin avulla saatavan tiedon avulla työntekijä yksin tai työyhteisö yhdessä tekee päätöksen toiminnan kehyksestä eli käytännön kasvatustyöstä. Kaikki tämä merkitsee sitä, että tieto ja tiedon luominen ovat olennainen, mutta piiloon jäävä osa työtä. Tästä näkökulmasta päiväkotityötä ei ole tutkittu.

### 3 TIETO JA TIEDON LUOMINEN ORGANISAATIOSSA

Teoreettisena viitekehyksenä kuvaan tässä luvussa laajasti tiedon eri määrittäjiä. Ensin esittelen tiedon määrittelyjä ja lajeja yleisemmällä tasolla, jonka jälkeen tarkastelen tiedon luomista organisaationäkökulmasta. Lopuksi esitellään tutkimuksen viitekehys suhteessa päiväkotityöhön ja yhteisölliseen toimintakulttuuriin.

#### 3.1 TIEDON MÄÄRITYKSIÄ

Mistä puhutaan, kun puhutaan tiedosta? Millaisena se voidaan ymmärtää? Tieto käsitteenä on laaja ja vaikeasti haltuun otettava. Riippuen käsitteen käyttäjästä ja hänen kontekstistaan tieto voi merkitä useita asioita. Taulukkoon 1 on koottu joitakin tiedon lajeja (mukaellen Käpylä & Salenius 2013). Käpylä ja Salenius (2013) ovat koonneet tiedon lajeja tietojohdantamisen näkökulmasta ja heidän tavoitteenaan kehittää tiedon johtamista, tiedolla johtamista ja arvon luontia tiedolla. Esitys ei ole tyhjentävä, sillä ulkopuolelle jää vielä useita tiedon lajeja, mutta se kuvaa konkreettisesti tiedon lajien moninaisuutta.

Taulukko 1. Tiedon lajeja mukaellen Käpylää ja Saleniusta (2013)

Taitotieto/osaaminen	Empatiatieto (tietää miltäistä)	Ruumiillinen/kehollinen tieto	Sosiaalinen tieto Verkostotieto
Tieto on perusteitu tosuskomus (Platon)	Tarinatieto/diskurssitieto	Vaiettu tieto/vaiennettu tieto	Väitelausein ilmaistavissa oleva tieto/propositionaalinen tieto
Kirjallinen, dokumentoitu tieto	Hijainen tieto	Kulttuurinen tieto	Intuitiivinen tieto

Tiedon määrittelyjä on tehty luonnollisesti filosofian piirissä. Tiedon olemus on tärkeää myös kasvatustieteissä ja aikuiskasvatustieteissä, sillä opetus on perinteisesti perustunut tietosisältöjen ja taitojen siirtämiseen oppilaalle tai opiskelijalle sekä tiedon rakentamiseen. Viime vuosina tieto on käsitteenä liitetty johtamiseen ja organisaatiotutkimukseen, sillä tiedon hallinta on nähty yritysten kilpailuetuna. Teknologiassa tiedon käsittely vaatii myös tiedon määrittelyä.

Jäsentämällä tieto-sanalla viitataan osaamisen ohella järjen tai älyn avulla tapahtuvaan tietämiseen. (Niiniluoto 1997, 14–15). Hänen mukaansa tietoa on jaoteltu erilaisin perustein. Tieto voi olla ensinnäkin taitoa ja osaamista, jolloin on kyse käyttäytymi-

sen 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. Kolmanneksi merkkien avulla voidaan muotoilla maailmaa koskevia väitteitä, jolloin kyse on proposionaalisesta tiedosta (Niiniluoto 1997, 61.)

Jo antiikin ajoista lähtien tieto on ollut keskeinen filosofisen pohdinnan kohde. Platon (1979) määritteli tiedon hyvin perustelluksi tosiuskomukseksi. Näin väitelauseen sisältämän väitteen eli proposition todeksi toteaminen edellyttää kolmen ehdon täyttymistä. Ensiksi väitteellä pitää olla vastineensa todellisessa maailmassa. Toiseksi henkilön tulee uskoa väite todeksi ja kolmanneksi hän on oikeutettu uskomaan väite todeksi, mikäli hänellä on hyvät ja pitävät perustelut uskomukselleen.

Tietoteoreettisesti kiinnostavaa on pohtia, mitä on mahdollista tietää, miten tieto kuvaa todellisuutta ja onko tiedon lähteenä kokemus. Tiedon määrittelyjen perustana ovat historiallisesta katsannossa olleet realismin ja konstruktionismin väliset näkemyserot. Realismikäsitteen mukaan todellisuus on kaikille sama, kun taas konstruktionismissa todellisuus rakentuu sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin riippuen ajasta, paikasta, kielestä ja kulttuurista. Berger ja Luckman (1966) määrittävät tiedon ja todellisuuden sosiaalisiksi konstruktioiksi. Kantiin (1997) mukaan tiedon lähteenä voivat olla kokemus sekä tietoisuuden ja havainnon rakenteet. Tietoa voidaan saada havainnoimalla ympäristöään: kun havainnot saavat merkityksensä, ne muuntuvat tiedoksi. Mikä tahansa havainto ei tuota tietoa.

Parviainen (2006a, 83) liittyy Polanyiin (1966) tietoteorian ja Merleau-Pontyn (1990) kehon fenomenologian hahmopsykologiaan. Hahmopsykologian peruslähtökohta on, että havainto on enemmän kuin osiensa summa. Kokonaisuus hahmottuu ennen yksittäisten osien tunnistamista. Parviainen (2006a) mukaan Polanyiin teoria heijastaa tätä hahmottamisen tapaa: kohdistunut tieto vaatii hiljaista tietoa taustakseen. Merleau-Ponty (1990) puolestaan oletti, että liikettä ei voi käsittää ilman taustaansa. 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. (Kaukoluoto 2010, 18.)

Tiedon muodostaminen ja välittäminen on liitetty mieleen, joka on nähty ruumiin vastakohtana. 1990-luvulta alkaen muun muassa opettajuuden (nais)tutkimuksessa on oltu kiinnostuneita myös opettamisen ruumiillisuudesta (Kinnunen & Seppänen 2009). Myös Lappalainen (2006) etnografisessa tutkimuksessaan tunnisti itsessään opettajan tavan liikkua seurattessaan esiopetusryhmän opettajan toimintaa. Näin opettajan työn fyysinen ulottuvuus nousi muistikuvana ja tietona aikaisemmasta ammatista. Tiedon määrittelyssä ruumiillinen tieto on liitetty hiljaiseen tietoon ja sen sisältämiin taidon tai kompetenssin käsitteisiin, kuten ihmisen jokapäiväisessä toiminnassa, urheilussa ja käsityöläisten toiminnassa (Polanyi 1966; Niiniluoto 1996). Ruumiillisen tiedon tutkimusta on tehty tanssin ja tanssinopetuksen piirissä (ks. Anttila 2009; Aromaa 2014). Polanyiin (1966) mukaan useimmat inhimilliset taidot liittyvät kehon liikkeisiin ja sen tuntemuksiin. Ruumiillinen tieto käsitetään hiljaisen tiedon osa-alueena, joka korostaa hiljaisen tiedon ruumiiseen sitoutuneisuutta. Ruumiillinen tieto on piiloista, vaikeasti kuvattavaa ja toteen näytettävää. Se useimmiten hukkuu tietoisuuden taakse, ruumiillisen olemassaolon syvyyksiin.

Heikkilä (2006, 34) jaottelee tiedon myös mentaaliseen ja keholliseen. Lähes kaikkiin ammatteihin liittyy hänen mukaansa kehollista tietoa, ja Anttila (2009, 85) esit-

täkin tietoisuuden ja mielen olevan ytimeltään kehollisia. Kehollinen organismi ja keholliset kapasiteetit edeltävät tietämistä sekä tietoisuutta ja ne ikään kuin menevät "kielen taakse". "Ihmiset eivät pelkää omaksi tietoa, vaan kehollisina organismeina asuvat siinä", toteavat Alanko-Turunen ja Pasanen (2008,113).

Kehon ja ruumiin erottelun myötä Parviaisen (2006a) mukaan avautuu myös kaksi erilaista tietämisen tapaa: ruumista koskeva tieto ja kehollinen tieto. Hänen mukaansa luonnontieteellisesti päteville menetelmillä tuotettu tieto ruumiista on luonteeltaan propositionaalista tietoa. Ruumista ei kuitenkaan voi hallita tämän tiedon avulla. Aistimellista kokemusta meillä on ainoastaan kehosta. Kehosta syntyvä tieto eli kehollinen tieto ei asetu kehon ulkopuolelle eikä siitä voi muotoilla propositionaalisia lauseita. Tietäminen koskee toiminnallista kehoa ja se on luonteeltaan kinesteettistä tietoa (liikkuvasta kehosta tullut tieto). Se ei ole ainoastaan tietoa oman kehon (sisäisestä) tuntemuksista, vaan tiedon muodostaminen edellyttää toiminnallista vuorovaikutusta maailman kanssa. Kinestesian kautta syntyy kinesteettistä tietoa: tietoa esineiden ja ympäristöjen taktis-kinesteettisestä luonteesta sekä tietoa kehon liikkumisen mahdollisuuksista ja tekniikoista (Parviainen 2006a.) Ruumista koskeva tieto korostuu liikunnan, urheilun ja tanssin alalla. Lasten kanssa liikkuminen ja ulkoilu sisältyvät tärkeinä elementteinä päiväkodin kasvatukseen ja hoitoon, joten ruumiillisuus tai kehollisuus ovat läsnä kaikessa päiväkotityössä. Lappalainen (2007) kiinnittää huomion päiväkotityön performatiivisuuteen, jolla osittain luodaan kasvattajan ja lasten välistä hierarkkista suhdetta. Performatiivisuus rakentuu työntekijän asennoista, tavasta liikkua, ryhdistä, liikkeistä, ilmeistä ja katseesta. Nämä ovat kehollisia elementtejä, jotka voivat olla opittuja manereita tai työntekijän yksilöllinen tapa olla ammattiroolissaan. Aromaa (2014) tuo tutkimuksessaan esiin työn ruumiillisen suorituksen rytmin, jossa arvostetaan nopeutta ja tehokkuutta. Näitä ominaisuuksia korostavassa työ- ja opetuskulttuurissa ruumiiden yksilöllinen, hitaampi rytmi voidaan rinnastaa tuottamattomuuteen ja jopa typeryyteen.

Sosiologian edustajana Foucault (1980) esittää, että tietäminen on historiallista ja käytännöllistä. Tiedon kohteet ja tiedon muodostamisen menetelmät, se, mikä käsitellään ja tunnustetaan tiedoksi, ja se, mitä puhutaan tieteellisenä totuutena, vaihtelevat aikakaudesta toiseen. Tieto ei ole vain havaintoja jostain ulkopuolisesta kohteesta, vaan jo tiedonhankinta ja käyttö sinänsä toteuttavat valtaa. Analysoitaessa jotakin tiedon lajia ja muotoa eritellään samalla vallan muotoa: tieto ja valta ovat Foucault'n katsannossa kytkeytyneet tiiviisti yhteen. Valta/tieto –punoksessa oleellisinta ei ole vain tiedon kriteerien etsiminen eli sen määrittäminen ja tarkentaminen, mitä pidetään tietona kunakin historiallisena hetkenä ja millaisin kriteerein. Olennaista on myös, kenen tiedosta on kyse, kenen tietoa arvostetaan ja kenet asetetaan asiantuntijaksi.

Tiedon valta-asetelmia on nähtävissä toisaalta päiväkodin sisäisinä ja toisaalta kunnan hallinnon päätöksentekoon liittyvinä. Näiden lisäksi tietoa voidaan tarkastella myös valtakunnallisen tiedontarpeen sisältönä. Varhaiskasvatuksessa syntyvän tiedon asema vallan näkökulmasta herättää kysymyksen, kuuluuko lasten, perheiden ääni ja päiväkotityön ammattilaisten ääni, kuten esimerkiksi kokemustieto. Ääni on musiikista lainattu metafora (Bahtin 1991, Mönkkönen 2002) sille, ketä kuunnella, kuka nähdään ja myös sille, kenen tieto tulee näkyviin. Varhaiskasvatuksen tieto näyttää tyypistyvän valtakunnallisella tasolla pintatason indikaattoritietoon, kuten lasten määrä varhaiskasvatuksen palveluiden piirissä.

Myös kasvatusta ja aikuiskasvatustieteen piirissä on määritelty tiedon olemusta. Heikkilä (2006, 36) esittää tiedon määrittelyä kolmen dimension kautta. Ensinnäkin tiedon jaottelua voidaan tehdä sen suhteen, onko tieto deklarativista ja proseduraalis-

ta. Deklaratiivinen tieto viittaa toteamuksiin sisällöistä ja substanssista, eli "tiedetään mitä". Proseduraalinen tieto puolestaan kuvaa toimintaa, käytäntöä ja prosesseja, jolloin "tiedetään miten". Toinen dikotominen jako tiedon olemuksesta on hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto, joista ensimmäinen viittaa yksilölle kertyneeseen tietämykseen ja jälkimmäinen yhteisesti kielellisesti tai tekstinä jaettuun tietoon. Kolmas tiedon jaottelu löytyy sen suhteen, onko tieto persoonallista vai sosiaalista. Persoonallinen tieto on tällöin yksilön kokemuksen käsittämistä ja sosiaalisen tiedon avulla yhteisössä selitetään kokemuksia sekä ohjataan toimintaa. (Heikkilä 2006, 36.)

Torffin (1999, 199) mukaan 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. Ruohotie (2000, 254) toteaa tiedon olevan henkilökohtaista. Se syntyy hänen mukaansa välittömästi kokemuksesta ja liittyy aikaisempaan tietoon värityksen kontekstinsa mukaan. Ruohotie toteaa myös, että tieto on tulosta ajattelutoiminnasta, joka puolestaan saa alkunsa johonkin kohteeseen liittyvästä mielenkiinnosta. Tieto syntyy siis mielenkiinnosta ja johtaa oppimiseen. Poikela (2001) tyypittelee tiedon teoriatietoon, käytäntötietoon ja kokemustietoon. Teoriatieto 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. Tietoa voidaan myös jaotella arkitietoon ja tieteelliseen tietoon. Päiväkotityön käytäntö ilmenee arkitiedon valossa, mutta tieteellisen tiedon rooli on tärkeä esimerkiksi työn kehittämisen tukena.

Toimintatutkimuksen piirissä tiedon määrittelyä ovat tehneet Heron ja Reason (2011, 367). He esittävät neljä tapaa tietämiseen, jotka kuvaavat sekä prosessia että lopputulosta. Ensiksikin kokemuksellinen tieto (experimental knowing) ilmenee kasvokkaisissa (face-to-face) tilanteissa ihmisten kanssa, tiloissa tai esineiden kanssa. Kokemuksellisella tiedolla tarkoitetaan tietämistä välittömän havainnoinnin, havaitsemisen, empatian sekä tilanteiden merkityksen, tärkeyden ja tunnepitoisuuden kautta. Kokemuksellinen tiedon lopputuloksena syntyy vuorovaikutussuhteiden laatu, joissa ollaan osallisena. Toisena he esittävät esittävän tiedon (presentational knowing). Tämä tiedon muoto tulee esiin kokemuksellisen tiedon kohtaamisessa, jolloin merkittävät tiedon muodot ja prosessit intuitionaalisesti nousevat esiin. Sen tuotokset paljastavat em. merkitykset ilmaisullisesti esimerkiksi tanssissa, äännessä, musiikissa, piirroksissa, maalauksissa, kuvanveistossa, runoudessa, tarinoissa ja draamassa. Kolmantena tietämisen tapana Heron ja Reason esittävät asiattiedon (propositional knowing), joka on tietoa jostakin. Kyse on intellektuaalisesta teorioiden ja ideoiden tiedosta. Sen tuotoksensa on informatiivinen puhuttu tai kirjoitettu lausuma. Neljäntenä tietämisen tapana nähdään käytännöllinen tieto (practical knowing). Käytännöllinen tieto tai käytäntötieto on tietoa siitä, miten asioita tehdään. Sen tuotoksena ovat taito, kyky tai kompetenssi (interpersonal, manual, political, technical, transpersonal, and more), jota tukee käytäntöyhteisö (community of practice).

Käytäntötiedon tuotoksena syntyneet taito, kyky tai kompetenssi on mahdollista liittää myös hiljaiseen tietoon. Hiljaisen tiedon positio voidaan nähdä 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 laajempaan tiedon kategoriana voidaan nähdä organisationalinen tieto. Organisationalinen tieto koostuu dialogisen,

ihmisten välisen, nykyhetkeen liittyvän tiedon lisäksi esimerkiksi työorganisaation historian kuluessa kertyneeseen tietoon, jota voidaan jakaa sosiaalisissa suhteissa ja koodattuna. Tieto voidaan siis nähdä monelta sekä staattisena että dynaamisena ilmiönä. Nonakan, Toyaman ja Konnon (2000) tiedon luomisen teoriassa on pääosin kyse hiljaisen tai implisiittisen tiedon muuntamisesta tai muuntumisesta eksplisiitiksi 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; Vähämaa 2015). Samoin Blacklerin (1995) tiedon luokittelun teoria lausuu oletuksia tiedon olemuksesta: tieto kuvataan käsitteellisenä, toiminnallisena, kulttuurisena, ankkuroituna tai kooditettuna.

Hiljainen tieto kuvataan usein myös käytännölliseen toimintaan liittyvänä tietämyksenä, kuten esimerkiksi pullan leipominen tai polkupyörällä ajaminen. Opittu tieto menee ikään kuin luihin ja ytimiin ja on sanallisesti vaikea selittää. Hiljaisen tiedon lähtökohdaksi on mainittukin ihmiskeho, joka toimii ilman, että kiinnitämme siihen juurikaan huomiota. Samoin ihmisten välinen kasvokkainen vuorovaikutus ja siihen liittyvä tulkinta sisältää hiljaisen tiedon elementtejä. (Henry 2010.) Ammattihenkilön osaamisen kehittyy myös samoin: työkokemuksen kertyessä teoreettinen tieto integroituu käytännölliseksi viisaudeksi (practical wisdom). Työssä tehtävät tilanteeseen juuri oikeat ratkaisut voivat syntyä intuitiivisesti, jolloin työntekijä ei itsekään tiedä, miten hän ratkaisuun päätyi. (Colman 2013). Hakkarainen kumppaneineen (2012) toteaa, että yksilöllisen osaamisen ja asiantuntijuuden tarkastelu ei yksin riitä, vaan se on ulotettava työhön liittyviin relaatioihin sekä organisaatioiden sisäisten ja ulkoisten rajojen ylityksiin. Työyhteisöissä tietoa luodaan ja jalostetaan jaetuissa käytännöissä, joissa henkilökohtaiset, sosiaaliset ja materiaaliset tekijät yhdistyvät. (Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012.)

Tämän tutkimuksen teoreettiset sitoumukset kytkeytyvät tietoon toisaalta yksilön tietona ja toisaalta työyhteisön yhteisenä jaettuna tietona. Työssään yksittäinen työntekijä kohtaa lapsia, heidän vanhempiaan ja työtovereita, jolloin tietoa saadaan havainnoimalla ja vuorovaikutuksessa. Osa tiedosta jaetaan työtiimin ja -yhteisön kesken joko vuorovaikutuksessa tai dokumenttien välityksellä. Päiväkotityöhön ja työtoimintaan liittyvänä tieto nähdään myös käytännön tietona ja hiljaisena tietona.

## 3.2 TIETO TYÖSSÄ JA ORGANISAATIOSSA

Tiedon merkitys organisaatioissa on ollut viime vuosikymmeninä organisaatiotutkimuksen merkittävänä kiinnostuksen kohteena. 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 (decision-making). 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 organisaation tiedon luomiseen. Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen toiminnan ymmärtäminen ja mielen luominen ovat niin ikään tarpeen esimerkiksi muutosten keskellä.

Tietoa on määritelty johtamisen näkökulmasta, jolloin tiedon määrittelyn positio ulottuu yksilön tietoa laajemmalle. Tietojohtamisen ja tiedonmuodostuksen lähtökohdalla on koko organisaation tarvitsema tieto. Zackin (1999) mukaan tiedon voidaan kat-



soa koostuvan datasta ja informaatiosta. Data rakentuu esimerkiksi vuorovaikutuksen avulla vastaanotetusta tiedosta tai muutoin määritellystä faktatiedosta, jotka ovat vailla merkitystä sellaisenaan. Informaatio puolestaan esittää datan eli havainnot tai faktat mielekkäässä kontekstissa usein esimerkiksi suullisena tai kirjallisena viestinä. Kokemuksiemme, kommunikaation ja päättelyymme perustuvasta aikaisemman tiedon karttumasta riippuu tietoon ja sen totuusarvoon suhtautuminen. (Zack 1999, 46.)

Johtamisen tutkimuksen piirissä 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 tapauskohtaisiin 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.) Organisaatiossa esiintyvänä tai liikkuvana 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 voidaan todeta organisaation tiedon olevan varsin monitahoinen olemukseltaan.

Tieto jalostuu organisaation oppimisen kautta uusiksi tuotteiksi tai osaamiseksi. Oppiva organisaatio ja työ oppimisen ympäristönä ovat kehittyneet Suomessa suosituksi tutkimusten kohteiksi 2000-luvulla usealla tutkimusalalla. (Moilanen 2001; Mäkipää & Ruohonen 2004; Heikkilä 2006; Ollila 2006; Koski 2007; Kinnunen 2010.) Tieto on toisaalta oppivan organisaation toiminnan tulos ja toisaalta se on oppimisprosessin alku (Ruohotie 2000, 257; Moilanen 2001, 54–55). Kun organisaation toiminnan lähtökohdaksi on tiedon hyödyntäminen ja työntekijöiden osaamisen kehittäminen, haastetaan johtajuutta muuttamaan kohti osaamisen ja muutoksen johtamista, jolloin on kyse esimerkiksi pedagogisesta johtamisesta. Silloin huomio kiinnittyy erityisesti työyhteisön vuorovaikutuksen turvaamiseen ja tunteiden hyväksymiseen osana ihmisenä kehittymistä. Pedagogisen johtamisen ihmiskäsityksen mukaan työntekijä on tietoinen subjekti, johon voidaan vaikuttaa oivalluksen ja ymmärryksen avulla. Sen sijaan, että työntekijät olisivat "kaivoja", joihin kulloinkin tarvittava tieto kaadetaan, heidät koetaan tiedon lähteinä. (Their 1994, 51–52.) Myös Senge 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.)

Organisaation tiedon epistemologinen ulottuvuus paikantuu hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon välille, kun taas ontologinen ulottuvuus sijaitsee yksilön ja yhteisön välillä (Lam 2002, 68–69). Työorganisaatioissa on viime vuosikymmeninä puhuttu hiljaisesta tiedosta lähinnä yhteisöllisenä tai organisaation ominaisuutena. Hiljainen tieto nähdään tällöin yhteisenä tai jaettuna tietopohjana ja sosiaalisena ominaisuutena, joka voidaan työyhteisössä jakaa (Mooradian 2006, 108). Perusajatus hiljaisen tiedon määrittelyssä se, että voimme aina tietää enemmän kuin osaamme kertoa. Busch kumppaneineen (2008) kuvaa hiljaista tietoa pehmeäksi tiedoksi, joka on artikuloitavissa olevaa implisiittistä tietoa. Toom (2008, 34–38) puolestaan esittää, että yksilön näkökulmasta tarkasteltuna voidaan esimerkiksi taito ja kompetenssi sekä taitojen oppiminen nähdä 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. Mooradianin (2006) mukaan Polanyi (1966) rakentaessaan hiljaisen tiedon teoriaansa käytti kuvailevia määritelmiä tiedon ulottuvuuksista: fokaalinen tieto kuvaa merkittävää ja keskeistä tietoa kun taas subsidiaarinen tieto on jossain määrin toissijaista. Subsidiaarinen tieto on kuitenkin tärkeä fokaalisen esille nostamisessa, perusteissa, syissä ja mahdollistamisessa. Hiljainen tieto kuvataan kirjallisuudessa epäselvänä ja monitulkintaisena, mikä vaikeuttaa sen käytännön hyödyntämistä (Mooradian 2006).

Organisaatiokulttuurin vaikutusta tiedon luomiseen tutkinut Wang kumppaneineen (2010) toteaa, että tiedon luomista parantaa kollektiivisuutta korostava organisaatiokulttuuri, kun taas epävarmuuden välttämistä korostava ja valtasuhteiltaan etäinen organisaatio estävät tai heikentävät tiedon luomista. Tiedon jakaminen on Suppiahin ja Sandhun (2011) mukaan imperatiivi organisaation kannalta, 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.

Työorganisaation tiedon määrittelyä voidaan tehdä myös hiljaista ja eksplisiittistä tietoa laajempaan. Organisaatiotutkimuksessaan Blackler (1995) jäsentää artikkelissaan organisaatiotutkimuksen piirissä yleisimpiä kuvauksia tiedon olemuksesta. Hänen jäsenyksensä perusteella on laadittu tiedon luokittelu, jossa on mukana muun muassa Nonakan varhainen teoria tiedon luomisesta (Blackler 1995, 1024). Tiedon olemus voidaan hahmottaa monenlaisena. Nonakan ja Konnon (1998, 43) SECI-prosessissa tieto käsitetään hiljaisena tietona ja eksplisiittisenä tietona, mutta Blackler laajentaa tiedon olemusta moniulotteisemmaksi.

Taulukossa 2 on kuvattu Blacklerin tiedon luokittelua. Näiden viiden tiedon luokan lisäksi Blackler (1995) kuvailee tietoa tietämyksenä, joka on aktiivinen prosessi. Hän luonnehtii sitä välittyneeksi (mediated), jossakin olevaksi (situated), tilapäiseksi (provisional), käytännölliseksi (pragmatic) ja kiistanalaiseksi (contested). Blacklerin (1995) mukaan organisaation tieto voidaan luokitella viiteen kategoriaan: käsitteellinen, toiminnallistettu, kulttuurinen, ankkuroitu ja kooditettu tieto. Käsitteellinen tieto perustuu käsitteellistämisen taitoihin ja kognitiivisiin kykyihin ja se on tietoa jostakin. Kun luodaan monimutkaisia sääntöjä ja halutaan ymmärtää monitahoisia syy-seuraussuhteita, tarvitaan käsitteellistä tietoa. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen toimintakentässä käsitteellinen tieto liittyy teoreettisiin käsitteisiin, joiden avulla jäsennetään työskentelyä. Nämä käsitteet voivat olla henkilöstön ammatillisen peruskoulutuksen aikana tutuksi tulleita käsitteitä, esimerkiksi kehityspsykologiset käsitteet lapsen kehitysvaiheista. Jatkuvasti kuitenkin muodostuu uusia käsitteitä, joiden avulla kuvataan todellisuutta ja joista saadaan lisää tietoa tutkimuksen keinoin kuten esimerkiksi kasvatuskumppanuus-käsite. Se on melko uusi (ks. Kaskela & Kekkonen 2006) käsite varhaiskasvatuksessa, ja sen merkitysten sisäistäminen sekä implementointi käytännön työhön ovat olleet viime vuosina ajankohtaisia. Kasvatuskumppanuuteen liittyvä rinnakkainen työote on dialogisuus, joka on menetelmällisesti tietyiltä osin otettu käyttöön myös varhaiskasvatuksessa (Seikkula & Arnkil 2005; Arnkil & Seikkula 2015).

Taulukko 2. Tiedon luokittelu Blacklerin (1995) mukaan.

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

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. 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 teorian tiedon varassa. Toiminnallistettu tieto on työntekijän tietämystä siitä, miten havainnoida ja tulkita erilaisia tilanteita lapsiryhmässä sekä miten sovittaa oma toimintansa näihin havaintoihin ja niistä tehtyihin tulkintoihin. (Blackler 1995, 1024.)

Kulttuurinen tieto on yhteistä, jaettua ymmärrystä organisaation toiminnan tarkoituksista. Tämä yhteinen ymmärrys luodaan kielen avulla ja se on sosiaalisesti konstruointua. Kielen avulla luodaan todellisuutta, sopeudutaan uusiin tilanteisiin ja sovitaan yhteisistä asioista. Organisaatiossa kulttuurista tietoa ovat muun muassa työyhteisön arvot ja toiminnan säännöt, joita on yhdessä luotu ja joiden toteutumista seurataan aktiivisen dialogin avulla. Jokaisessa työyhteisössä on omat toimintasopimuksensa, ja niiden oppiminen uudelle työntekijälle on työyhteisöön sopeutumista. (Blackler 1995, 1024)

Järjestelmällisiin rutiineihin upotettu tieto on ankkuroitua tietoa ja se ilmenee organisatorisena kompetenssina, jossa keskeistä on tieto järjestelmän termit, viralliset menettelytavat, roolit ja rutiinit. Ankkuroitu tieto asettuu vahvasti hallintoon, jossa määrittellään järjestelmän termit, menettelytavat ja roolit. Roolit voidaan tulkita toimintavaltuuksien määrittäjinä: millaiset toimintavaltuudet tietty virka tai vakanssi antaa? Tässä tutkimuksessa hallinnon näkökulma asemoituu varhaiskasvatustyön reunaehdoksi, mutta toki kasvattajayhteisön omissa toiminnan järjestämisessä, rooleissa ja rutiineissa on myös ankkuroitua tietoa. Toiminta jäsentyy rutiinien kautta, ja työntekijällä on tietyt roolit, joiden lähtökohta voi olla joko hänen taustakoulutuksessaan, persoonallisuudessaan tai osaamisessaan. (Blackler 1995, 1024-1025.)

Merkkeinä tai symboleina välitetty informaatio on kooditettua tietoa ja se on jolloin tavoin valikoitunutta tietoa koko organisaation tietovarannosta, ja tähän valikoitumiseen on olemassa jokin syy. Kooditettu tieto sijaitsee pääosin kirjallisissa tai

sähköisissä dokumenteissa, joita työskentelyn kautta syntyy. Kooditettu tieto voi olla hallintoon liittyviä virallisia asiakirjoja, työyhteisön tai toimintaan liittyviä dokumentteja. (Blackler 1995, 1025.)

Erilaisen tiedon koontia ja luokittelua on tehnyt myös Lam (2002) organisaatiotutkimuksen piirissä 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. Sulautettu 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 tiivistyvät Blacklerin kulttuurinen ja ankkuroitu tietoa, joita on käytännössä joskus vaikea erottaa toisistaan. Lisäksi Lam perustaa luokituksensa kahdelle ulottuvuudelle: yksilöllinen - kollektiivinen ja hiljainen - eksplisiittinen tieto.

Työorganisaatioissa ollaan tekemisissä myös käytännön tiedon (practical knowing) tai tietämyksen (knowing-in-practice) kanssa, jolla viitataan usein yksilön tietoon tai tietämiseen. Käytännön tietäminen (knowing-in-practice) viittaa käytännölliseen järkeilyyn (reasoning) ja organisointiin työpaikalla ja sen käytännöissä. Aristoteles tarkoitti praxis-käsitteellä tiedostavan ja itsetietoisen tekemisen muotoa, joka eroaa teknisestä tekemisestä tai teoreettisesta pohdiskelusta. Keskeistä praxiksen käsitteessä on se, että tietää mitä on tekemässä silloin kun sitä tekemässä (knowing what one is doing in the doing of it) (Kemmis 2010, 10). Heron ja Reasonin (2011) mukaan käytännöllinen tieto tai käytäntötieto on tietoa siitä, miten asioita tehdään. Sen tuotoksena ovat taidot, kyky tai kompetenssi (interpersonal, manual, political, technical, transpersonal, and more), jota tukee käytäntöyhteisö (community of practice). Käsite "knowing-how" viittaa niin ikään konkreettiseen toimintaan. Tsai (2011) määrittelee knowing-how:n tiedoksi, jota tarvitaan älykkäaseen suoritukseen (intelligent performance), ja tämä määritelmä on sekä etymologisesta että pragmaattisesta näkökulmista tarkasteltuna yksinkertainen: henkilö X tietää, miten toimia, tehdä tai työskennellä jossain tilanteessa. Tiedon käytännöllinen, käytännön toimintaan liittyvä ulottuvuus on työorganisaatioiden tutkimuksessa ehdottoman tärkeä. Päiväkodin työntekijän tulee tietää, miten käytännössä toimia tai työskennellä muuttuvissa hoitopäivän tilanteissa ja lapsiryhmästä kumpuavissa tarpeissa ja vaatimuksissa. Päiväkoti käytäntöyhteisönä ilmentää yksilön tai yhteisön yhteisen reflektoinnin läsnäoloa konkreettisen tekemisen tai toiminnan aikana. Päiväkotityössä jatkuvaa reflektointia tarvitaan esimerkiksi kasvatuskäytäntöjen kehittämisessä ja vuorovaikutuksen kehittämisessä. Kaikkien työntekijöiden tietojen yhteissumma implementoituu käytännön osaamisena tai toimintana.

Shani kumppaneineen (2012) kumppaneineen kuvailee käytännön tiedon olemusta. Praktinen eli käytännöllinen tieto koskee käsillä olevaa asiaa ja vain sitä osaa siitä, joka on kulloinkin tarpeen. Tieteellinen tieto puolestaan pyrkii saamaan perusteellisen ja tyhjentävän käsityksen laajasti tutkittavasta asiasta. Käytännöllinen tieto on spontaania ja elää tilanteen mukaan, kun taas tieteellinen tieto perustuu tieteelliseen, systemaattiseen metodiin. Käytäntötiedon kielessä vallitsee laaja merkitysten skaala, kun tieteellinen tieto kehittyy ja ilmaistaan teknisenä jargonina. Käytäntötieto liittyy tutkittaville merkitykselliseen asiaan, kun tieteellinen tieto liittyy yleisiin, myös muille merkityksellisiin asioihin. Käytännöllistä tietoa kuvaa sen muuntautuminen riippuen

ajasta, paikasta ja kokijasta. Jotta arjen käytäntöjä voitaisiin ymmärtää, on selvitettävä yksilöiden ja ryhmien itseään koskevien käsitysten konstruktiot, heidän tilanteensa ja maailmansa erityisesti käsillä olevan tehtävän suhteen. Käytännön tietoa kuvaillaan myös epätäydelliseksi (myös Blackler 1995) ja sitä voidaan täydentää pyrkimällä kiinnittämään huomiota siihen tarpeeseen, joka kulloisessakin tilanteessa on esillä (Shani, Coghlan & Cirella 2012).

Konkreuttinen tekemisen ja toiminnan muoto päiväkotityössä on vuorovaikutus, jota tarvitaan esimerkiksi asiakastiedon saamiseen. Asiakastietona voidaan ymmärtää laajasti ottaen laadultaan monenlainen tieto päivittäisissä kohtaamisissa saadusta havainto- ja vuorovaikutustiedosta dokumentoituun tietoon. Osa asiakastiedosta saadaan vuorovaikutuksen kautta, jolloin tiedon saaminen edellyttää käytännön tietämystä vuorovaikutussuhteessa asiakkaan kanssa. Hoitotieteessä potilaan tuntemista (knowing the patient) koskevaa tutkimusta on pidetty haasteellisena, mikä osin liittyy lyhytaikaiseen hoitosuhteeseen. On pohdittu sitä, miten voidaan oppia tuntemaan potilas, hänen pelkonsa, toiveensa ja aikaisemmat kokemuksensa. Vaikka saatavilla oli dokumentteja potilaiden aikaisemmista sairauksista ja toimenpiteistä, niiden lukemiseen jäi vähän aikaa. Näin ollen paras tiedon lähde oli ennen toimenpidettä keskustelu potilaan kanssa. Toinen tiedon saannin keino on aistien käyttö: kuuntelu, katselu (näkeminen) ja fyysinen kosketus. Terveystieteissä tunnutaan kiinnostavan liian vähän huomiota potilaan kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa sosiaalisiin, psykologisiin ja henkisiin aspekteihin. Tämä puute johtaa siihen, että hoidon yksilöllisyys ja kokonaisvaltaisuus eivät toteudu. (Bundgaard ym. 2011). Myös Nonaka ja Takeuchi (2007) asettavat asiakaskontakteissa saadun tiedon merkittäväksi organisaation kehittämisen kannalta. Niin ikään Ruohotie (2000) painottaa tietoa luovassa organisaatiossa yksittäisen työntekijän kokemusta työprosessien onnistumisen kannalta.

Varhaiskasvatuksessa on tärkeää oppia tuntemaan hoidossa olevat lapset ja heidän perheensä. Yksilöllisen ja lapsilähtöisen kasvatustyön lähtökohtana on se tieto, joka kustakin lapsesta saadaan: temperamentti, taidot, osaaminen, kehitysvaihe, kehittämisen kohteet, mieltymykset sekä vanhemmat ja perhetausta. Varhaiskasvatuksessa asiakassuhde voi olla kestoiltaan usein vuosia, joten lapset opitaan tuntemaan melko hyvin, kun päiväkodin henkilökunta näkee lapsen kehityskaaren ja kasvun usean vuoden ajalta.

Edellä mainittu lapsen useammankin vuoden pituinen yhteys päiväkotiin kuvaa osaltaan organisaation toiminnan perustumista yleensä usean ihmisen yhteiseen työskentelyyn ja yhteisen tiedon rakentamiseen. Parviainen (2006b) puhuu kollektiivisesta tiedonrakentamisesta, joka useissa tapauksissa nähdään organisaation edun mukaisena toimintana. Myös työntekijä hyötyy kollektiivisesta tiedonrakentamisesta, sillä se laajentaa hänen omaa osaamistaan ja näkökulmaansa käsiteltäviin teemoihin tai ongelmiin. Kollektiivinen tieto voi olla myös hiljaista tietoa, vaikka analyyttiset filosofian tietoteoriat ovat perustuneet oletukselle, että vain autenttinen yksilö voi olla tiedonmuodostuksen subjekti (Dancy 1985; Pollock 1986; Lammenranta 1993). Parviainen (2006b) esittää, että viime aikoina on alkanut voimistua käsitys, että yhteisön ja kulttuurin merkitystä on aliarvioitu yksilön tiedonmuodostuksessa. Nerokkaimmakaan yksilölliset keksinnöt eivät olisi mahdollisia ilman kokemusta ja tietopohjaa (Vygotski 1982; Berger & Luckmann 1966). Berger & Luckmann (1966, 22) väittävät että ihmisten jokapäiväisessä elämässä tarvitsema arkitieto pohjautuu yhteiseen sosiaaliseen tietovarantoon. Arkitiedolla tarkoitetaan tässä hienojakoista ja yksityiskohtaista informaatiota arkisen elämän toiminnoista ja ihmisten välisistä monimutkaisista käyttäytymisnormeista. Yksilö ammentaa yhteisestä tietovarannosta

pystyäkseen hahmottamaan sekä oman paikkansa että toisten aseman, statuksen ja roolin yhteiskunnassa. Työssä tarvittava tieto on osaltaan myös arkitietoa. Tiedon muodot ja tietämisen tavat ovat läheisesti ja yhteneväisesti riippuvaisia institutionaalisisista ja organisationaalisisista järjestelyistä. Erilaiset tiedon ja tietämisen tavat pitäisi (Eikeland 2012) kirkastaa ja tehdä selvemmin huomattaviksi. Useinkaan näitä ei kuitenkaan osoiteta, vaan niitä kartetaan ja peitellään keskittyen kapea-alaisesti ”käytännön tarpeisiin” ja käyttökelpoisuuteen tutkimuksen kannalta. (Eikeland 2012.)

Arkitiedon pätevyys on itsestään selvää yleensä siihen asti, kunnes nousee esiin ongelma, joka ei ratkea arkitiedon avulla. Työssä arkitieto ja rutiinit hiljaisena tietona ovat myös yksilön tietoa, mutta ongelmatilanteissa työyhteisön muilta jäseniltä apua pyydettyessä tullaan kollektiivisen tiedon alueelle. Parviainen (2006b) väittää, että tiedon muodostaminen toteutuu aina ihmisen ja kulttuurin muodostaman tiedollisen järjestelmän kokonaisuudesta. Yksilöiden tiedonmuodostus pohjautuu kielen ja kulttuurin välittämiin käsitteellisiin jäsennyksiin, teknisiin työväliseisiin ja keholliseen taitoon käyttäen näitä välineitä. Hänen mukaansa kollektiivisella tiedonmuodostuksella viitataan tavoitteelliseen ja tietoiseen toimintaan, jossa työntekijät keskenään tai yhdessä asiakkaiden kanssa pyrkivät selvittämään jotakin ongelmaa tai ilmiötä. Yhteisen toiminnan kautta syntyvä tieto voi olla luonteeltaan joko käsitteellistä tai käytännöllistä, kuitenkin aina niin että tiedon subjekti on ryhmä. Tiedonmuodostus yhdessä on useimmiten sekä tiedollisesti, sosiaalisesti että emotionaalisesti vaativampi ponnistus kuin toimiminen yksin. Rutiinit työssä ovat tavallinen ja tavoiteltavakin asia. Uuden tiedon muodostamista tarvitaan yleensä vasta silloin, kun rutiinin katkaisee odottamaton ongelma tai muutos työolosuhteissa, minkä seurauksena vanhat tiedot ja taidot eivät riitä ongelman ratkaisuun tai niitä joutuu sopeuttamaan uudelleen vallitsevaan tilanteeseen. (Parviainen 2006b.) Tieto organisaatiossa voi liittyä myös sen sosiaalisen kanssakäymisen tilanteisiin. Vähämaa (2015) osoittaa tutkimuksessaan, että työyhteisö voi toimia tehokkaasti tietoa ja tietämisen tapoja tuottavana sosiaalisena yhteisönä. Tieto ja tietäminen syntyvät hänen mukaansa ikään kuin sivutuotteena, sillä sosiaalinen kanssakäyminen ja siinä syntyvä tieto sulautuvat yhteen. Yksilön tieto rakentuu siis sosiaalisissa suhteissa ja kulloisessakin kontekstissa, mutta hänen omana kokemuksenaan, jota taustoittaa yksilöllinen historia.

Yhteenvetona luvuista 3.1. ja 3.2. todetaan, että tiedon käsite on hankalasti halluttuun otettavissa ja aiemmin esitetyissä määrittelyissä on päällekkäisyyksiä. Tulkitseen ja tiivistän aiemmin esitettyjä tiedon lajeja ja määrittelyjä, niin että tiedon lajeiksi muodostuu neljä klusteria eli lajien ryhmää. Ensimmäinen tiedon lajien ryhmä on käytännön tieto, johon liitän tiedon lajeista käytäntötiedon ja käytännöllisen tiedon (Poikela 2001; Heron & Reason 2011; Shani ym. 2012), toiminnallistetun ja ankkuroidun tiedon (Blackler 1995), kokemuksellisen tiedon (Heron & Reason 2011), proseduraalisen tiedon (Heikkilä 2006) ja hiljaisen tiedon (esim. Polanyi 1966; Nonaka & Konno 1998; Küpers 2005; Ruohotie 2000). Luen myös kehollisen tai ruumiillisen tiedon (esim. Parviainen 2006a; Anttila 2009) kuuluvaksi käytännön tietoon, sillä se ilmenee kehollisessa käytännön toiminnassa ja vaikkapa fyysisessä kosketuksessa päiväkotityössä. Kehollinen tieto ilmenee enemmän valokuva-aineistossa ja palaan siihen luvussa 6.1.2.

Toinen tiedon lajien ryhmä on asiatieto, johon nivoutuvat deklaratiivinen tieto (Heikkilä 2006), käsitteellinen tieto (Blackler 1995), propositionaalinen tieto (Niiniluoto 1997; Parviainen 2006a; Heron & Reason 2011), kooditettu tieto (Blackler 1995), eksplisiittinen tieto (esim. Polanyi 1966; Nonaka & Konno 1998; Lam 2002) ja salattu tai vaiettu tieto (Heidegger 2000).

Kolmatta tiedon lajien ryhmää luonnehtii sen kiinnittyminen yksilöön. Myös yksilön tietoon voidaan liittää kokemustieto (Heron & Reason 2011). Yksilön tiedossa on kyse persoonan tiedosta (Heikkilä 2006), jossa on kyse kokemuksesta käsittäminen. Liitän yksilön tietoon myös intuitiivisen tiedon (esim. Takeuchi & Nonaka 2004), joka usein liitetään kehollisuuteen (Heron & Reason 2011), mutta tässä yhteydessä nivoutuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja kohtaamisiin. Yksilön tietona pidän myös tunnetietoa (esim. Puolimatka 2004, Kalliala 2008).

Neljäntenä tiedon lajien klusterina pidän yhteistä tietoa, johon kuuluvat sosiaalinen tieto, jonka avulla selitetään kokemuksia sekä ohjataan toimintaa. (Heikkilä 2006), esittävä tieto (Heron & Reason 2011) ja kulttuurinen tieto (Blacker 1995). Työyhteisön yhteistä tietoa voidaan myös kuvailla tahmeana ("sticky") (Brown & Duguid 2001). Seuraavassa alaluvussa kuvaan tiedon luomista työssä ja organisaatiossa.

### 3.3 TIEDON LUOMINEN TYÖSSÄ JA ORGANISAATIOSSA

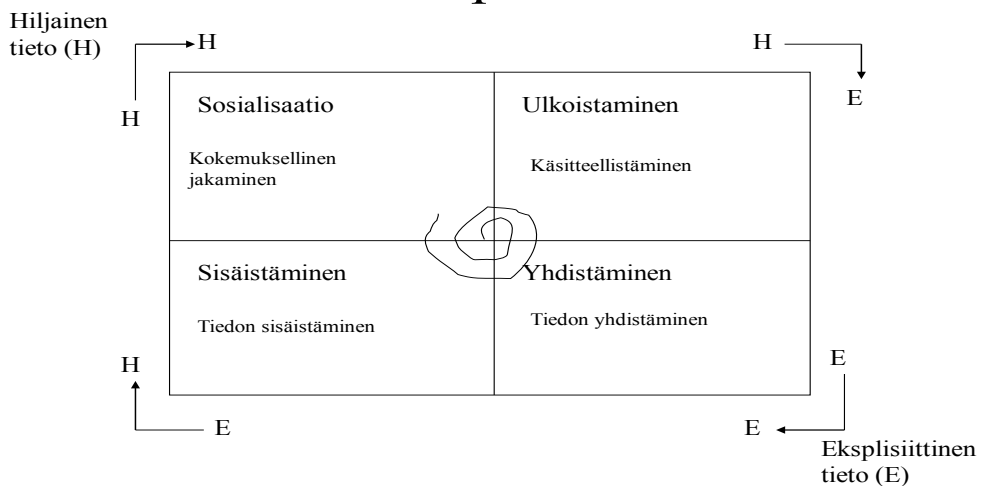
Tiedon luomisen käsitteistön alkuperä on organisaatiotutkimuksessa. Käpylä ja Saloniemi (2013, 56) jäsentävät tiedon luomisen suppeana esimerkiksi uuden tutkimustiedon, keksinnön tai innovaation, kun taas laajassa merkityksessä tiedon luomisella tarkoitetaan prosessia, jonka seurauksena syntyy sellaista tietoa ja ymmärrystä, joka muuttaa prosessiin osallistuvien henkilöiden käyttäytymistä tai toimintaa. Nonakan ja Takeuchin (1995) tietoa luovan yrityksen SECI-mallia pidetään tiedon luomisen prosessimallin klassikkona. Nonaka kumppaneineen on kehittänyt mallia edelleen koskemaan tiedon luomisen tiloja kuvaten erilaisia edellytyksiä hiljaisen tiedon muuntumiseen näkyväksi tiedoksi. Tiedon luomisella tarkoitetaan Nonakan ja Takeuchin (2004) mukaan toisaalta yksilön tiedon jakamista organisaation tiedoksi ja toisaalta hiljaisen tiedon muuntumista eksplisiittiseksi tiedoksi. Tieto ja tiedon luominen nähdään kilpailuvalttina, joka auttaa yritystä pärjäämään muuttavassa maailmassa (ks. Takeuchi & Nonaka 2004). Ruohotie (2000) liittää tiedon luomisen prosessiin oppimisen, jonka alkuvoimana toimii esimerkiksi organisaation ulkopuolelta saatava tieto. Kun toimintaympäristö muuttuu, tarvitaan muutoksia myös organisaation toiminnassa. Uudistava oppiminen toimii yhtenä mekanismina organisaation muutoksissa. (Ruohotie 2000, 253- 257.) Organisaation tai työyhteisön sisäiset muutokset tai sieltä tuleva tieto voivat myös tuottaa tarpeen uudistavalle oppimiselle.

Takeuchin ja Nonakan (2004) mukaan tiedon luominen perustuu hiljaisen tiedon muuntamiseen näkyväksi tiedoksi. Tiedon luomisen teoria on alun perin rakentunut yritystoiminnan kehittäessä kilpailuetua henkilöstön hiljaista tietoa ja asiakkailta saatavaa tietoa hyödyntämällä. Asiakkaita kohtaava myyntihenkilökunta saa esimerkiksi tietoa asiakkaiden mieltymyksistä ja ajatuksista. Reklamaatioita vastaanottava henkilöstö puolestaan saa tietoa siitä, millaisia vikoja tuotteissa tai palveluissa on. Innovoitaessa uusia tuotteita ja palveluita nämä tiedon lähteet ovat tärkeitä. Tieto kulkee teoriassa osin bottom-top-periaatteella, jolloin henkilöstön tieto nousee johdon tietoon. Myös keskijohdon tieto nähdään tärkeänä. Tieto nähdään usean eri osatekijän synteisinä: hiljainen tieto – eksplisiittinen tieto, keho - mieli, yksilö – organisaatio, top down – bottom up, hierarkkinen organisaatio – työryhmä ja länsi - itä. Tiedon luominen tapahtuu hiljaisen tiedon muuntumisella näkyväksi ja päinvastoin. Keholliset kokemukset luovat tietoa subjektiivisten oivallusten, intuition ja aavistusten avulla, jolloin kartesiaalisen dualismin mukainen ajatuksen ja mielen painopiste tiedon luomisessa ei ole ensisijaista. Vain yksilöt luovat tietoa. Organisaationaalinen tieto ymmär-

retään yksilöiden luomana tietona, joka ”kristallisoidaan” organisaatiotasolla dialogin, keskusteluiden, kokemusten jakamisen, mielenrakentamisen ja käytäntöyhteisön (community of practice) avulla. Tiedon liikkumisessa organisaatiossa vertikaalisesti puolestaan painotetaan keskijohdon roolia bottom-up –tiedon välittämisessä. Hierarkkinen organisaatio on tehokas rakenne uuden tiedon omaksumisessa, lisäämisessä ja hyödyntämisessä, kun kyse on tiedon yhdistämisestä tai yleistämisestä. Työryhmän on puolestaan tehokas tiedon luomisessa tiedon sosialisointin ja ulkoistamisen vaiheissa. Näiden kahden välimuodoksi on kehitetty ”hypertekstiorganisaatiota”, joka toimii tietopalveluna näiden kahden välillä. Länsimainen painotus tietoon on eksplisiittinen, näkyvä, konkreettinen ja dokumentoitu, kun idässä (Japani) tämä nähdään vain tiedon jäävuoren huippuna pääosan tiedosta ollessa hiljaista tietoa. Tiedon luomisen mallissa eksplisiittinen ja hiljainen tieto nivoutuvat toisiinsa. (Takeuchi & Nonaka 2004, 8–18.)

Nonaka ja Takeuchi (1995), Nonaka, Toyoma ja Konno (2000) sekä Takeuchi ja Nonaka (2004) ovat kehittäneet mallin, jossa tiedon luomista kuvataan hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon konversion tai spiraalin kautta (kuvio 1). Nonaka, Toyoma ja Konno (2000) esittävät tiedon muodostamisen mallin koostuvan kolmesta elementistä: SECI-prosessista, ba:sta eli tiedon luomisen tilasta ja tietovarannosta. Jotta syntyisi tietoa muodostava spiraali, näiden kolmen elementin tulee olla keskenään interaktiossa. SECI-prosessi muodostuu neljästä osasta: sosialisointi (socialisation), ulkoistamisesta (externalisation), yhdistämisestä (combination) ja sisäistämisestä (internalisation). Sosialisointin kautta prosessoidaan hiljaista tietoa näkyväksi, eksplisiittiseksi tiedoksi. Tämä tapahtuu esimerkiksi perinteisessä oppipoika-asetelmassa, jossa työtä opitaan tekemällä enemmän kuin käsikirjoista lukemalla. Lisäksi sosialisointi 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.

## SECI-prosessi



Kuvio 1. SECI-prosessi Nonakan ja Konnon mukaan (1998)

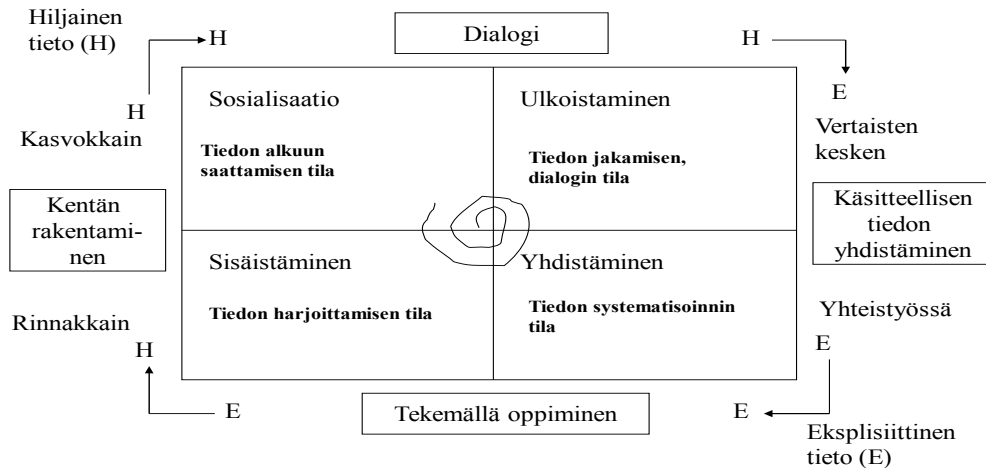


Hiljainen tieto muuttuu ulkoistamisen kautta näkyväksi käyttämällä esimerkiksi metaforia, analogioita ja malleja. Tiedon yhdistäminen on prosessi, jossa näkyvä tieto muunnetaan laajemmiksi eksplisiittisen tiedon yhdistelmiksi. Tieto on kerätty organisaation ulkopuolelta ja sisältä, ja sitten yhdistetty, editoitu ja prosessoitu uuden tiedon muotoon. Sisäistäminen prosessina on näkyvän tiedon ruumiillistumista hiljaiseksi tiedoksi ja se liittyy läheisesti ”tekemällä oppimiseen”. On huomioitava, että liike näiden neljän tiedonmuodostumisen muodon kesken on spiraalimainen, eikä ympyrä. Spiraali laajenee, kun edetään ylöspäin ontologisilla tasoilla. Tiedon muodostaminen organisaatiossa on koskaan päättymätön prosessi, joka parantaa itseään jatkuvasti. (Nonaka, Toyama & Konno 2000, 8–12.)

Ba puolestaan tarkoittaa SECI-syklille rakennettua tai rakentunutta yhteistä tiedon luomisen tilaa eli kontekstia, jossa tiedon rakentuminen mahdollistuu. Ba tarjoaa uuden tiedon synnyttämiseksi tarvittavan energian, laadun ja paikan, jossa yksilöiden tietoa muutetaan yhteiseksi tiedoksi. (Nonaka, Toyama & Konno 2000). Takeuchi & Nonaka (2004, 11.) korostavat, että vain yksilöt voivat luoda tietoa. Organisaatio sinällään ei voi luoda tietoa, joten on tärkeää tukea ja stimuloida yksilöiden tiedon luomista tai tarjota heille siihen sopiva konteksti. Ba on tiedon luomisen paikka, joka sijaitsee fyysisessä kontekstissa. Ba:n kontekstisidonnaisuus tarkoittaa niin aikaa, paikkaa kuin ihmisten välisiä suhteitakin, sillä tietoa ei voida luoda vakuuissa. Informaatio muuttuu tiedoksi ja saa merkityksensä kontekstissa tehdyn tulkinnan kautta. (Takeuchi & Nonaka, 2004, 101.) Ba on paikka, jossa tietoa 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.

Päiväkotityöhön siirrettynä tiedon luomisen tilojen malli toimii esimerkiksi siten, että tiedon alkuun saattamisen tilassa henkilöstö kokee yhdessä erilaisia tilanteita työpäivän aikana. Kyse on vielä hiljaisen tiedon tilasta, jolloin kohtaamisten, tilanteiden ja vuorovaikutuksen havainnointi ja reflektointi ovat keskeisiä ja monenlaisia kokemuksia kertyy työn ohessa. Kun siirrytään tiedon jakamisen dialogiseen tilaan, työntekijöiden kokemukset, ajatukset, tunteet ja ideat jaetaan dialogisesti vertaisten kesken esimerkiksi työyhteisön yhteisissä palavereissa tai spontaanista työn ohella. Tällöin hiljainen tieto muuttuu osin eksplisiittiseksi, kuten esimerkiksi puheeksi. Tiedon systematisoinnin tilassa osa tästä aiemmin jaetusta ja nyt käsitteellisestä tiedosta yhdistetään aiempiin tietoihin. Systematisointi tarkoittaa tavallisesti dokumentteja, jotka voivat käsitellä vaikkapa yhteisiä toimintaperiaatteita päiväkodin arjen työssä. Kun siirrytään tiedon harjoittamisen tilaan, nämä yhteisesti sovitut toimintaperiaatteet viedään käytäntöön, jolloin vähitellen muuttuvat osaksi työntekijöiden hiljaista tietoa. Tekemällä opitaan uusia toimintatapoja.

Kuviossa 2 on kuvattu tiedon luomisen tilojen muodot hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon syklimäisenä muuntumisena. Tarvitaan tiedon ja osaamisen jakamista tukevan organisaatiokulttuurin olemassaoloa, sillä tiedon luomisen ja oppimisen rakentumiseen ei riitä ainoastaan ulkoisten mahdollisuuksien luominen. 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 työyhteisössä olla autonomisuutta, vaihtelua ja kaaosta, tiedon runsautta ja ylijäämää, riittävää vaihtelua, arvostusta, välittämistä, luottamusta ja sitoutumista. (Nonaka & Toyama 2004, 112–113.)



Kuvio 2. Ba:n neljä muotoa Nonakan ja Konnon mukaan (1998)

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. Organisaation kohdatessa 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 muuta 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 organisaatioissa on henkilöstön työkierto. (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 luovat perustan tiedon luomiselle. Näiden tiedon luomisen reunaehto- jen rakentamisessa johtajilla on tärkeä rooli: työpaikalla on luotava ilmapiiri, jossa on turvallista jakaa tietoaan. Organisaation tiedon tuottajien (knowledge producers) tulisi olla innostuneita ja sitoutuneita päämäärään pyyteettömästi. Tiedon tuottajilla ei pitä olla yksinoikeutta tietoon. 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 toimivan tiedon tuottajana, jonka tärkeänä tehtävänä on jakaa tietonsa muiden työntekijöiden kanssa.

Tiedon luomisen tärkeänä ehtona tai edellytyksenä on henkilön vuorovaikutus ympäristönsä kanssa. Työpaikalla kokemuksista, ajatuksista, näkemyksistä ja ideoista on käytävä keskustelua työtovereiden kanssa, jotta uutta tietoa voidaan luoda (esim. Nonaka & Takeuchi 1995; Takeuchi & Nonaka 2004). Tällöin kyse myös sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, joka on paitsi puhetta myös eleitä, katseita, kehon ja fyysisen

tilan hyväksikäyttöä. Puheen lisäksi tiedon lähteenä on koko multimodaalinen vuorovaikutus, jolla tarkoitetaan ihmisten välistä keskustelua joko kasvokkain tai teknologiavälitteisesti. Se pitää käsitteellisesti sisällään moninaisen viestinnän, jossa ihmiset hyödyntävät omaa fysiikkaansa, kuten puhetta, kehoa eleitä ja kasvoniilmeitä. Myös ympäristöä voidaan hyödyntää niin, että esineet, tila, paikka ja liike voivat auttaa ymmärretyksi tulemisessa. (Kääntä & Haddington 2011, 11.) Yhteisön ja kulttuurin merkitystä on pitkään aliarvioitu yksilön tiedonmuodostuksessa. Parhaimmatkaan yksilölliset innovaatiot eivät olisi mahdollisia ilman yhteistä kokemusta ja tietopohjaa (Berger & Luckmann 1966; Vygotski 1982). Organisaation toiminta perustuu yleensä usean ihmisen yhteiseen työskentelyyn ja yhteisen tiedon rakentamiseen, jolloin Parviaisen (2006) mukaan on kyse kollektiivisesta asiantuntijuudesta. Hänen mielestään kollektiivinen tiedonrakentaminen on useissa tapauksissa organisaation edun mukaista, mutta se on myös työntekijän edun mukaista, koska se parantaa hänen osaamistaan ja laajentaa hänen näkökulmaansa käsiteltäviin asioihin.

Kysymys tiedon olemuksesta on keskeinen tiedon luomisessa ja tiedon luomisen prosessin johtamisessa. Aikaisemmassa alaluvussa esitettiin useita organisaation tiedon lajeja, jotka olemukseltaan, luonteeltaan tai laadultaan ovat erilaisia. Esimerkiksi eksplisiittinen ja hiljainen tieto eroavat olemukseltaan julkilausutun tiedon tai sen julkilausumattomuuden suhteen. Toisena tiedon olemuksen esimerkkinä esitän kehollisen tiedon, joka tuntuu yksilön lihaksissa, hermoissa ja ihossa. Tiedon olemuksella on suuri merkitys, kun tarkastellaan tiedon luomista ja sen prosesseja. Herää kysymys, miten hiljaista tietoa tai kehollista tietoa voidaan jakaa muiden työntekijöiden kanssa ja miten niistä voidaan jalostaa yhteistä tietoa.

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 (Ruohotie 2000). Edelliset liittyvät ”mentaaliin malleihin”, joiden avulla ihmiset muodostavat malleja ympäröivästä maailmasta. Kurosen (1997) mukaan sanattoman tiedon kognitiiviset elementit viittaavat sekä yksilön kuviin todellisuudesta että tulevaisuuden visioihin. 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. Karjalainen (2010) esittää yhtenä tiedon siirtymisen mekanismina mentoroinnin, jossa kokeneempi työntekijä kulkee työuraansa aloittavan työntekijän rinnalla jakaen omaa osaamistaan paitsi keskusteluiden myös käytännön työtoiminnan avulla. Oppimisen ja tiedon tarpeen mentorointisuhteessa määrittää kuitenkin aktori, jolloin ei ole taattua, että tavoiteltu hiljaisen tiedon siirtyminen mentorilta aktorille toteutuu. Työyhteisön tieto voi siirtyä myös Wengerin (2000) kuvaamien 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. Käytäntöyhteisöissä, kuten muissakin sosiaalisissa yhteisöissä, toimintaan vaikuttavat muun muassa valta, luottamus, yhteisön koko ja spatiaalinen ulottuvuus sekä organisaation rakenne. Nämä voivat olla kriittisiä tekijöitä tarkasteltaessa käytäntöyhteisöjen toimintaa, toteaa Roberts (2006).

Uuden tiedon lähde voi olla organisaation rajapinnan ulkopuolella tai sen sisällä. Muiden organisaatioiden benchmarking-käytännöt voivat toimia yhtenä ulkoisena uuden tiedon lähteenä. Organisaation sisäisen uuden tiedon lähteen esimerkkinä on ulkoistaminen, jolloin organisaation toiminnasta osan tuottaa ulkopuolinen toimija. (Yakhlef 2009, 37.) Päiväkotityössä organisaation ulkoisen tiedon lähteenä voisivat näin ollen toimia muut päiväkodit, joiden hyviä käytäntöjä voitaisiin ottaa käyttöön omassa toiminnassa. Sisäisen tiedon lähteenä voidaan nähdä henkilöstön saama tieto heidän kohdatessaan lapsia, heidän vanhempiaan ja työtovereita.

Kehollinen tieto tai tietämys voidaan nähdä yksilötasolla sisäisen tiedon lähteenä. Anttilan (2009) mukaan kehollisen tiedon luonne tiedon rakentamisessa, oppimisessa ja ajattelussa on hiljaisen tiedon kaltaista. Tajunnassamme on kielellisten sisältöjen lisäksi myös ei-kielellisiä sisältöjä kuten esimerkiksi aistimuksia, tuntemuksia, havain-toja ja mielikuvia. Kehollisten järjestelmien välittämä tieto muuntuu subjektiiviseksi, koetuksi tiedoksi, käsitteiksi, kieleksi ja ajatteluksi.

Työyhteisön kollektiivinen tiedonmuodostus merkitsee tavoitteellista ja tietoista toimintaa, jossa työntekijät keskenään tai yhdessä asiakkaiden tai esimerkiksi varhaiskasvatuksessa hoitolasten kanssa pyrkivät selvittämään jotakin ongelmaa tai ilmiötä (vrt. Lallimo & Veermans 2005,15). Yhteisen toiminnan kautta syntyvä tieto voi olla luonteeltaan joko käsitteellistä tai käytännöllistä, kuitenkin aina niin että tiedon muodostaja on ryhmä. Tiedonmuodostus yhdessä on useimmiten sekä tiedollisesti, sosiaalisesti että emotionaalisesti vaativampi ponnistus kuin toimiminen yksin ja se on usein tuloksekasta vasta silloin, kun tiedonmuodostuksen tarve lähtee työssä ilmenneestä ongelmasta ja ihmisillä on yhteinen päämäärä ja tavoite.

Tiedon luomisen syklissä hiljaisen tiedon näkyväksi saaminen työyhteisössä tapahtuu ajatuksia, kokemuksia, tunteita ja ideoita jakamalla työtovereiden kesken. Heideggerin (2000) käsittein kuvattuna hiljaisessa tiedossa on kyse käsillä olevasta asiasta eli tieto on olemassa käytännöllisenä tietona vaikkapa automatisoituneissa työtavoissa. Kun ne otetaan puheeksi, kyse on esillä ja tarkastelun kohteena olevasta asiasta. Puheeksi ottaminen tapahtua monesta lähtökohdasta, mutta on myös mahdollista, että asialle ei sillä hetkellä ole löydettävissä sopivia käsitteitä ja sanoja, jolloin ollaan vaietun tiedon äärellä. Vaikeneminen voi tapahtua myös tarkoitushakuisesti, vaikka sanat löydettäisiinkin. Tiedossa on kyse myös valtasuhteista: onko toisen työntekijän tieto arvokkaampaa kuin toisen? Todella tärkeää on mielestäni se, miten päiväkodin työntekijöiden onnistuu havainnoimaan ja kuulemaan hoitolasten tietoa sekä käyttämään sitä lasten osallisuuden vahvistamiseen.

Tahkokallio (2014) tuo esiin reflektion merkityksen lastentarhanopettajan ammatillisen kehittymisen alulle panevana tekijänä, kun opettajat toteuttivat toimintatutkimuksellisen syklin yhdessä tutkijan kanssa. Reflektoinnin alullepanijana ja syventäjän työn ulkopuolisena toimijana tutkija auttoi yhteisten merkitysten luomisessa. Niin ikään Ahonen (2015) toteaa reflektion kehittävänsä päiväkodin kasvattajaa työssään ja erityisesti haastavien kasvatustilanteiden jälkeen. Tiedon luomisen kannalta on tärkeää, että yksittäisen työntekijän reflektointi laajenee koko tiimin tai työyhteisön piiriin.

Päiväkoti- ja varhaiskasvatustoimintaa on tutkittu tiedonluomisen näkökulmasta varsin vähän. Keskinen (1990) käsitteli päivähoitohenkilöstön sisäisten mallien rakennetta ja sisäisiä malleja sääteleviä tekijöitä. Hänen mukaansa sisäiset mallit edustavat muistinvaraisia työtä ohjaavia tietorakenteita, joiden kehittyneisyys on yhteydessä työntekijän työviihtyvyyteen ja työyhteisön koettuun kannustavuuteen. Myös Elovainion (1991) väitöstutkimus käsitteli tiedon luomista, sillä hänen tutki-

muksensa teemana olivat sisäiset tietorakenteet erityispäivähoidossa. Kuten useissa työyhteisöissä, myös päiväkodissa päätöksenteko voi tapahtua toimintaohjeiden, manuaalien ja käsikirjoihin pohjautuvan tiedon pohjalta, mutta työsuorituksessa on läsnä myös työntekijän hiljaista tietoa, jota on kertynyt esimerkiksi pitkin työuraa, harrastuksissa ja erilaisissa elämäkokemuksissa. Saatu kokemus vaikuttaa työtilanteessa tehtäviin päätöksiin siitä, mikä olisi parhain tai toimivin ratkaisumalli. Henkilöstö tulkitsee työympäristöstään syntyviä signaaleja eri tavoin ja tulkintojen lähtökohtana on paitsi puhe myös muu oheisviestintä, joiden pohjalta he muodostavat omat käsityksensä tilanteista. Kun tiimin toiminta perustuu yhdessä muodostuvaan kokonaiskuvaan toiminnan perusteista, käsitysten jakaminen muiden kanssa on ensiarvoisen tärkeää.

Tässä tutkimuksessa haluan saada näkyviin ja kuvata henkilöstön kokemuksia päiväkotityön arjessa rakentuvasta, syntyvästä ja luodusta tiedosta, jonka avulla toteutetaan käytännön varhaiskasvatusta. Tämän tiedon metaforana voidaan käyttää polttoainetta, joka ylläpitää lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaavaa ja perheiden kasvatustyötä tukevaa varhaiskasvatusta jatkuvasti uudistuen. Varhaiskasvatustyön arjen tieto voi olla käytännön tietoa, havaintotietoa, hiljaista tietoa tai dokumentoitua tietoa. Päiväkotityön ja varhaiskasvatuksen niin sanottuja sisäisiä tiedon lähteitä on monia, mutta useat niistä jäävät piiloon (Kaukoluoto 2010).

### 3.3.1 Tiedon luomisen tutkimuksia

Nonakan (Nonaka & Konno 1998) SECI-sykliin tai ba-konseptiin liittyviä empiirisiä tutkimuksia on tehty innovaatioiden johtamisen, tiedon johtamisen ja liikkeenjohtamisen piirissä. Nonakan ja kumppaneiden 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 tehtyjä tiedon luomisen empiirisiä kotimaisia tutkimuksia sen sijaan on varsin vähän. Kivinen (2008) tutki tiedon johtamista terveydenhuollon organisaatioissa taustateorianaan Nonakan ja Konnon tiedon luomisen teoria. Kasvatustieteen alalla Heikkilä (2006) tutki väitöstutkimuksessaan työssä oppimisen yksilöllisiä lähtökohtia ja oppimisympäristöjä sosiokulttuurisina oppimisympäristöinä ja tiedon luomisen paikkoina (ba) eri tyyppisissä työyhteisöissä. Varhaiskasvatuksen tai päiväkotimaailman konteksteissa tiedon luomisen teoriaan liittyvää empiiristä tutkimusta ei juuri löydy. Seuraavaksi esittelen joitakin tiedon luomisen teoriaan ja ba-konseptiin liittyviä empiirisiä tutkimuksia.

Nonakan ja Konnon (1998) 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 (1999) tarkastelivat muun muassa Nonakan teorian valossa kriittisiä tekijöitä organisaation sisäisessä tiedonsiirrossa erityisesti informaatio- ja kommunikaatioteknologian avulla tietoa siirrettäessä. Lähettäjä muuttaa ensin oman lähetettävän tietonsa informaatioksi ja sen jälkeen dataksi, joka voidaan informaatio- ja kommunikaatioteknologian avulla lähettää vastaanottajalle, jolloin puhutaan kaksoistransformaatiosta. Vastaanottaja puolestaan muuttaa vastaanottamansa datan informaatioksi, joka muuttuu hänen tiedokseen. Tullakseen informaatioksi dataa täytyy tulkita eli sekä lähettäjän että vastaanottajan

täytyy antaa viestille merkitys. Tiedon luomisen näkökulmasta katsottuna transformaatiota voidaan verrata tai liittää eksplisiittisen tiedon muuttamiseen implisiittiseksi tiedoksi. Hiljaisen tiedon muuttaminen hiljaiseksi tiedoksi Bolisanin ja Scarson mielestä tulee kysymykseen tämän mallin sovelluksena, mikäli hiljainen tieto on ensin muutettu piirrosten tai luonnosten muotoon. He toteavat, että hiljaisen tiedon avulla ei ole mahdollista täydellisesti esimääritellä kieltä, sääntöjä ja proseduureja, vaan täytyy aina ottaa huomioon konteksti, jossa tietoa siirretään. (Bolisani & Scarso 1999, 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.

Kauppatieteissä Bennett (2001) puolestaan tutki sosiaalisten ja muiden epämuodollisten tapaamisten roolia muun muassa myyntihenkilöstön kokemusten ja asiakkaiden kanssa tapahtuvan tiedon vaihdon sekä myyntimenetelmien vertailussa. Tutkimusaineistona oli suurten lontoolaisten yhtiöiden Business- to-Business -markkinointihenkilöstölle suunnattu postikysely. Ba oli tutkimuksen mukaan merkittävä muuttuja vaikuttaen useaan kriittiseen asiaan. Kolme neljästä ba:n tyypistä vaikuttaa positiivisesti (tilastollisesti merkittävästi) myyntihenkilöstön arvioituun suoritukseen. (Bennett 2001, 48.) Martin-de-Castro kumppaneineen (2008) tutkivat tiedon tuottamisen prosesseja bostonilaisissa ja espanjalaisissa tietointensiivisissä yrityksissä, jotka toimivat samalla toimialalla mutta erilaisissa maantieteellisissä olosuhteissa. He tutkivat, voidaanko tunnistaa SECI-prosessin mukaista toimintaa yritysten tiedon luomisessa. Johtopäätöksessään he toteavat, että tiedon luominen ei ole kartoitettava prosessi vaan monialainen ilmiö; analysoitaessa tiedon luomista tietyissä teollisuustai maantieteellisissä konteksteissa täytyy yhdistää tarkasteluun myös tiedon sosiaalisen rakentumisen näkökulma, joten tutkijoiden mukaan kontekstin merkitys on suuri, sillä tieto on sosiaalisesti rakentunutta.

Senoo, Magnier-Watanabe ja Salmador (2007) tutkivat aktiivisen ba:n ja tiedon tuottamisen syntymistä kahden työpaikan uudistusprosessi-casen yhteydessä. Tutkimuksen tavoitteena oli luoda käytännölliset puitteet aktiivisen ba:n suunnitteluun ja järjestelyyn sekä arvioida, onnistuttiinko työpaikan uudistuksilla mahdollistamaan tiedon luomisen parantaminen aktiivisen ba:n kautta. Tutkimuksen kahdessa yrityksessä uudistukset tapahtuivat virtuaalisella alueella ja fyysisellä alueella. Virtuaalinen uudistus oli esimerkiksi dokumenttien vieminen sähköisessä muodossa henkilöstön kotisivuille, jotka toimivat myös omien projektien ja oman osaamisen tiedostusalustana. Fyysisen työympäristön uudistuksia olivat muun muassa toimiston työpisteissä vapaa istumajärjestys ("If you see any vacant seat, just sit there"), erilliset vyöhykkeet erilaiselle toiminnalle (luova työ, toimistotyö, keskinäinen vuorovaikutus, yksin työskentely). Työpaikkauudistuksen todettiin edistävän aktiivisen ba:n muodostumista näissä kahdessa tutkitussa yrityksessä. Suurimmaksi tekijäksi ba:n aikaansaamisessa havaittiin uudistuksen mahdollistama suora kommunikaatio. Verkostomainen työtapa informaation ja tiedon luomisessa tuli uudistuksen myötä näkyväksi (Senoo, Magnier-Watanabe & Salmador 2007, 302–304.)

Tiedon yhdistämisen näkökulmasta tiedon luomisen teoriaa ovat tutkimuksessaan käyttäneet johtamisen tutkija Camelo-Ordaz kumppaneineen, jotka totesivat teorian käyttökelpoiseksi espanjalaisten yritysten tai organisaatioiden sisäisen monimuotoistamisen strategian kuvaamiseen ja selittämiseen. (Camelo-Ordaz ym. 2004, 92.) Innovaatiojohtamisen tutkijat Salmador ja Bueno tutkivat strategisen tiedon johtamisen käytännön sovellutuksia yrityksen strategian muodostamisprosessissa case-tut-

kimuksessaan pankkisektorilla. He korostavat tiedon eri ulottuvuuksien huomioimista strategian muodostamisessa. Tiedon ulottuvuuksia tulisikin kehittää ja saattaa keskenään vuorovaikutukseen, jolloin innovaatioprosessi saadaan alkuun. (Salmador & Bueno 2007, 386.) Myös Tsai ja Li tutkivat kauppatieteen piirissä tiedon luomisen prosessia uuden liikeyrityksen strategian luomisessa ja suorituskyvyssä tutkimusaineistonaan 165 taiwanilaista yritystä. Heidän mukaansa 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 2007.)

Kaupunkisuunnittelun lähtökohdista tiedon luomisen teoriaa ovat tarkastelleet ja empiirisesti testanneet esimerkiksi Baqir ja Kathawala (2004) sekä Kostiainen (2002). Baqir ja Kathawala (2004) 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 asukas tietokaupunkiin esimerkiksi koulutuksen, sosiokulttuurisen kanssakäymisen, talouden, liike-elämän, politiikan tai hallinnon kautta. Kostiaisen mukaan 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 on tiedon yhdistämisessä jo olemassa olevaan tietoon ja tämän tiedon käyttämisessä esimerkiksi suunnittelun pohjana. Tiedon käyttäminen teollisuuden kehittämiseen ja teknologisten innovaatioiden synnyttämiseen ei kuitenkaan aina onnistu. Hansson (2007) tutki tiedepuistojen tiedon tuottamista. Tiedepuistojen perimmäistä tarkoitusta ei kuitenkaan Hanssonin katsauksen 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 johtamistieteeseen liittyvässä selostuksessaan. Historiallisesta perspektiivistä katsottuna tiedolla on ollut merkittävä rooli laatujohtamisen varhaisessa kehittämisessä, mutta on kuitenkin vain vähän tieteellistä tutkimusta organisationaalista tiedosta ja laatujohtamisesta. Tieteellinen kirjallisuus tiedosta ja laadusta keskittyy lähinnä eksplisiittiseen tietoon, joka tuntuu olevan helposti jaettavissa ja jäljiteltävissä. Vaikka useat laatu gurut ovat pitäneet tietoa tärkeänä, tietoa ei ole määritelty konkreettisilla termeillä. (Linderman ym. 2004, 589–592.) Laadun osa-alueista SECI-sykliin yhdistyvät asiakkaiden tyytyväisyys, jatkuva parantaminen ja systeeminen näkökulma. 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 tuottaa enemmän organisationaalista tietoa, jotta kehitystä ja laadun parantamista saataisiin aikaan. Tutkimus osoittaa, että laatujohtamisen käytännöt tulisi sijoittaa tiedon luomisen prosesseihin. (Linderman ym. 2004, 603.) Yhteenvetona totean edellisistä tutkimuksista, että tiedon luominen ja ba teoreettisena lähtökohdiana 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, tutkimusta on tehty melko vähän Nonakan teorioihin perustuen. Heino (2006) on kuvannut kehittämisprojektia ba:n eri muotojen ja tietospiraalin avulla. Heinin mukaan tiedon luomisen

malli on siirrettävissä soveltuvien osien 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 sosiaalipalveluiden 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.

### 3.3.2 Tiedon luomisen teorian kritiikkiä

Nonakan ja kumppaneiden tiedon luomisen mallia on myös kyseenalaistettu. Kritiikki on kohdistunut ensinnäkin tiedon käsitykseen lähinnä hiljaisen tiedon olemukseen liittyen. Lisäksi kritisoidaan sitä, että mallin tietokäsitys kapea ja se ei tuota vastauksia luovuuteen, ymmärtämiseen, tietotyöhön ja yhteisölliseen tiedonrakentamiseen. On myös epäilty tiedonluomisen syklin olemassaoloa.

Eri kulttuurikonteksteissa käsitykset tiedosta ja sen luonteesta vaihtelevat. Tiedon luonne on länsimäisessä johtamisen tieteessä ja tutkimuksessa ollut perinteisesti näkyvä ja kiinnostuksen kohteena ovat olleet sanat ja numerot, jotka puolestaan 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. Polanyi esittämän hiljaisen tiedon ja implisiittisen tiedon ero on häivytetty tiedon luomisen teoriassa, jolloin havaitaan käsitteellistä päällekkäisyyttä. Kun arvioidaan tiedon luomisen teorian käytettävyyttä, tällä on merkitystä. 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 puolestaan puhutaan pikemminkin tietämisestä kun 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 voimavaroja uuden tiedon synnyttämiseen. Uusi tieto syntyy ryhmässä silloin, kun tietoa käytetään fyysisessä maailmassa tietyssä 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 muodostumi-



nessa on tärkeää sillan rankentaminen näiden kahden epistemologian välille. (Huotari & Lindström 2002, 75–78.)

Hiljaista tietoa kuvataan arvokkaaksi ja erittäin subjektiiviseksi 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 (2002) esittää 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 esitetä. (Bereiter 2002, 177–178.)

Gourlayn (2006) mukaan Nonakan teoria on saanut paradigmaattisen aseman 1990-luvun puolivälistä lähtien tietostrategisessä kirjallisuudessa. Hän kuitenkin epäilee, että tiedon luomisen ”moottoria” eli syklä ei ole olemassa, se on anekdoottinen tai se on avoin myös muille vaihtoehtoisille selityksille. Parhaimmat näytöt tiedon luomisen tiloista löydetään teknisen hiljaisen tiedon (tai tietämyksen) sosialisatiosta tai ulkoistamisesta. Kriittikkiä saa myös Nonakan tiedon yksidimensionaalinen määrittely ja sen ristiriitaisuus traditionaalisen tiedon määrittelyn kanssa: johdon tieto ilmaistaan tärkeämpänä kuin henkilöstön tieto. (Gourlay 2006.) Tiedon ja tiedon luomisen ilmiöitä ja prosesseja on täten tutkittu monissa eri tyyppisissä työ- ja organisaatiokonteksteissa. Kasvatusorganisaatioiden tutkimuksessa tämä näkökulma ei ole ollut paljon esillä, eikä päiväkotityötä ole tutkittu tästä näkökulmasta.

### 3.4 TUTKIMUKSEN NÄKÖKULMA

Päiväkotityön tutkiminen tiedon luomisen foorumina on varsin uusi näkökulma. Päiväkotia kasvatusta- ja työympäristönä on sinänsä tutkittu paljon. Päiväkotikontekstiin sijoittuvia väitöstutkimuksia 1990-luvun alusta nykypäivään on tehty reilut kolmekymmentä. Näistä suurimmassa osassa tutkimuskohteena oli päiväkodin henkilöstö, jolloin on tutkittu heidän kasvatustyötään ja -toimintaansa (esimerkiksi Nivala 1999, Heinonen 2000, Puroila 2002, Poikonen 2003) sekä käsityksiä muun muassa laadusta (Tauriainen 2000), työstä (Auranen 2004), lukemaan opettelevista kuusivuotiaista (Nurmilaakso 2006), lastentarhanopettajan työstä (Rouvinen 2007), varhaiserityiskasvatuksesta (Korkalainen 2009) ja lastentarhanopettajan työssä kehittymisestä (Tahkokallio 2014). Lasten toimintaa, käsityksiä ja ajatuksia ovat tutkineet muun muassa Niiranen (1995), Hännikäinen (1995), Ylönen (1998), Kronqvist (2004), Brotherus (2004), Makkonen (2005), Kyrönlampi-Kylmänen (2007) ja Roos (2015). Lasten ja henkilöstön välistä vuorovaikutusta päiväkotikontekstissa ovat tutkineet Karlsson (2000), Holkeri-Rinkinen (2009) ja Lundán (2009) sekä lasten osallisuutta Virkki (2015). 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) varhaiskasvatuksen väitöstutkimuskatsauksen mukaan vuosina 2006–2010 tutkimusten teemat koskivat pääosin

vuorovaikutusta ja arkea varhaiskasvatuksessa ja näitä on tutkittu muun muassa toimijuuden ja yhteisöllisyyden näkökulmista.

Keskisen (1990) päiväkotihenkilöstön sisäisiä malleja käsittelevän tutkimuksen ja Elovainion (1991) erityispäivähoidon sisäisiin tietorakenteisiin kohdistuvan väitöstutkimuksen jälkeen tiedon luomisen näkökulma ei ole varhaiskasvatuksen tutkimuksessa noussut esiin. Tiedon luomisen näkökulma varhaiskasvatuksessa ja päiväkotityössä on tärkeää, koska päiväkotityö on vuorovaikutustyötä, joka parhaiten toteutuu yhteisöllisenä toimintakulttuurina. Päiväkotityön arki on monisuuntaista vuorovaikutustyötä ja yhteistoimintaa. Se edellyttää tietoa, kommunikointia ja dialogia ja tiedon luomista. Aiemmissä luvuissa käsiteltiin eri teorioihin nojaten tiedon määrittämiä sekä tietoa ja tiedon luomista organisaation toiminnassa, jolloin funktioina ovat kilpailu ja muutosten kohtaaminen. Tässä tutkimuksessa tiedon luomisen näkökulman korostaminen ei lähde täten kilpailutilanteen edistämisestä eikä asiakastiedon hyödyntämisestä, kuten Takeuchin ja Nonakan (2004) teorian virittämässä yritysmaailman tutkimuksissa. Tiedon luominen varhaiskasvatuksessa ja päiväkotityössä on keskeistä ja tärkeää erilaisista lähtökohdista käsin. Päiväkotityön pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna lasten toiminnan ja kasvun kannalta löydetään useita aspekteja, joihin tieto liittyy. Lapsesta tarvitaan tietoa varhaiskasvatustyön laadukkaaseen toteuttamiseen. Tietoa tarvitaan myös työyhteisön yhteiseen toimintaan, yhteistyöhön vanhempien kanssa ja yhteyksien hoitoon koko päiväkotiorganisaatiossa.

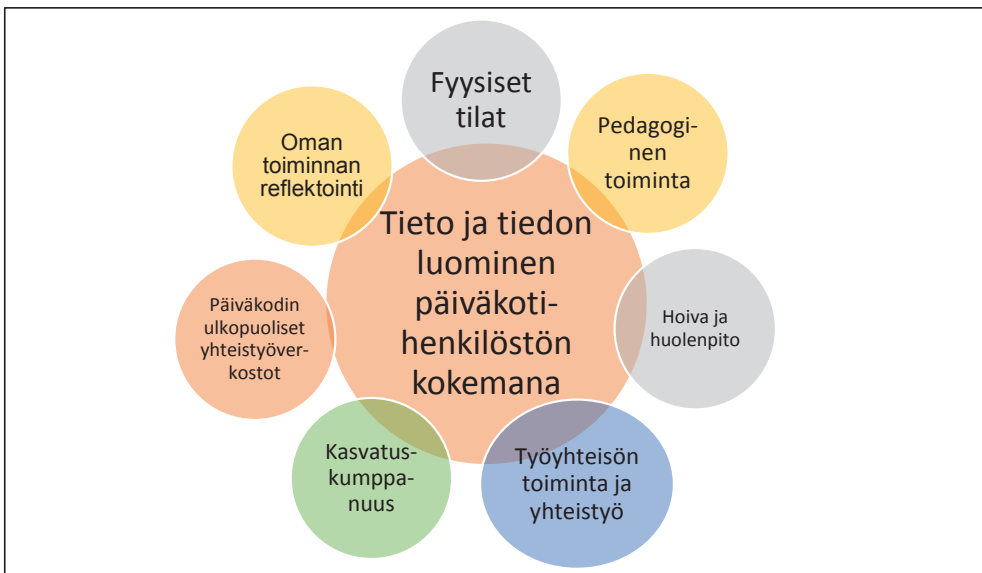
Varhaiskasvatustyössä keskeisin tiedon luomisen funktio on tiedon saaminen lapsista, mutta tiedon luomisen merkitystä voidaan hakea myös henkilöstön toiminnan kehittämisestä joko lapsiryhmän kasvattajatiimissä tai koko työyhteisössä. Nummenmaa (2001, 26) näkee tärkeänä varhaiskasvatuksen tehtävänä sen, miten lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa välittyy toisen ihmisen aito kohtaaminen, tulkinta ja ymmärtäminen. Lapset kertovat omasta maailmastaan, ajatuksistaan, kokemuksistaan ja tunteistaan monin tavoin: sanoilla, kuvilla ja rakennelmilla, ilmeillä, eleillä, äänneillä ja leikillä. Keskeistä on se, osataanko heitä kuunnella ja käsitellä saatua tietoa (Karlsson 2012). Roos (2015) nostaa esille lasten tuottaman tiedon merkityksen aikuisperspektiivin rinnalla ja hän painottaakin lasten äänen kuuluviin saamista ja sen vaikuttavuutta päiväkodin käytännöissä. Missä määrin kohtaamiset tuottavat tietoa? Miten ja millaista tietoa aikuinen saa lapsesta ja hänen yksilöllistä tarpeistaan sekä miten nämä tarpeet huomioidaan kasvatustehtävässä. Tiedon luomisen näkökulmasta voidaan lähestyä myös kysymystä, kuinka arjessa ja vuorovaikutuksessa rakentuva ymmärrys muuntuu kasvatukselliseksi toiminnaksi. Myös tätä kysymystä sivutaan tässä tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen ymmärrys tiedosta asettuu ensinnäkin yksilöön, sillä tieto syntyy työntekijöiden havainnoista, kokemuksista ja ajattelusta käytännön työtoiminnassa lasten, vanhempien ja työtovereiden kohtaamisissa. Yksilöt tulkitsevat tietonsa ja antavat niille merkityksen omista lähtökohdistaan, kuten aikaisemmasta työkokemuksesta ja pohjakoulutuksesta. Tässä tutkimuksessa ei ole sinänsä kyse hiljaisen tiedon tutkimisesta, mutta tutkimus antaa tietoa päiväkotiarjessa koetusta käytännöllisestä tiedosta ja käytäntötiedosta hiljaisena tietona.

Toiseksi tiedon kontekstin muodostaa oma työyhteisö tai laajempi työorganisaatio, jossa yksilön tieto ja sen merkitykset jaetaan dialogissa muiden kanssa. Päiväkodissa työtä tehdään yhteisössä, joka koostuu oman lapsiryhmän työntekijöistä ja koko työyhteisön kaikista työntekijöistä sekä vanhemmista ja huoltajista. Tutkimuksen ymmärrys tiedon luomisesta liittyy täten päiväkotityön yhteisölliseen luonteeseen. Tieto ymmärretään tässä tutkimuksessa myös työyhteisön toiminnan kannalta välttämät-

tömäksi sisällöksi tai toiminnan suunnan määrittäjäksi. Tiedon positio on näin ollen yksilön lisäksi myös työyhteisössä ja organisaatiossa. Tutkimuksen tiedonhankinta on toteutettu keräämällä yksilöiltä tietoa. Tutkimuksessa pyritään kuitenkin tavoittamaan jossain määrin myös sitä, miten yksilöiden tieto muuttuu yhteiseksi yhteisön tiedoksi, millaisia merkityksiä tiedolle annetaan ja miten tieto vaikuttaa työtoimintaan päiväkodissa. Tiedon luomisella on päiväkotityössä merkityksensä toki myös muutosten kohtaamisen tilanteissa, jotta työn mieli ja mielekkyys voidaan säilyttää tai rakentaa uudelleen.

Arjen työn kohtaamisista saatu ja rakennettu tieto ja sen merkitys toisaalta pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, toisaalta päiväkodin yhteistoiminnassa tiivistyvät tutkimuksen näkökulmiksi. Päiväkotityön pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna lasten toiminnan ja kasvun kannalta löydetään useita aspekteja, joihin tieto liittyy. Lapsesta tarvitaan tietoa varhaiskasvatustyön laadukkaaseen toteuttamiseen. Työyhteisöissä syntyy tietoa jatkuvasti erilaisista lähteistä. Tieto voidaan hyödyntää työssä oppimiseen, työn kehittämiseen tai toiminnan muuttamiseen, ja tällöin on kyse tiedon sisäistämisestä, joka voidaan kuvata toisaalta yksilön oppimisena ja toisaalta työyhteisön yhteisenä oppimisena. Tietoa tarvitaan myös työyhteisön toimivuuden kehittämiseen ja työkuulttuurin parantamiseen. Päiväkotityössä tarvitaan kaikkinaisen tiedon kehkeytymiseen ja tulkintaan sopivia toiminnan rakenteita ja tiloja, joita voidaan kutsua tiedon luomisen tiloiksi. Kuviossa 3 esitetään kokonaiskuva tutkimuksen perustana olevista päiväkotityön ulottuvuuksista, joita tarkastellaan tiedon ja tiedon luomisen kannalta.



Kuvio 3. Tietonäkökulma päiväkotityöhön

Varhaiskasvatustyön ydintä on pedagoginen toiminta, jossa kasvun, kehityksen ja oppimisen tarpeet havaitaan ja niihin vastataan suunnittelemalla ja toteuttamalla lapsen tarpeisiin sopivaa toimintaa. Pedagogisen toiminnan lisäksi lapsi tarvitsee myös kokonaisvaltaista hoivaa ja huolenpitoa. Kasvatustyötä toteutetaan työyhteisön monitoimi-

jaisena toimintana ja yhteistyössä, jossa vanhemmat toimivat kasvatuskumppaneina. Oma toimintaa reflektoidaan ammatillisen kehittymisen ja työyhteisössä toimimisen vuoksi. Päiväkodin toimintaan liittyy myös ulkopuolisia yhteistyöverkostoja lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseksi. Päiväkotij- ja varhaiskasvatustyö toteutuu tietyissä fyysisissä tiloissa, joita voidaan kutsua tiedon luomisen tiloiksi. Edellä mainitut ulottuvuudet muodostavat rakenteen, jossa päiväkotihenkilöstö saa ja luo tietoa. Fyysisten tilojen lisäksi ulottuvuuksia voidaan kuvata sosiaalisiksi tai mentaalisiksi tiloiksi.

Tutkimuksen empiirinen toteutus on kuitenkin lähtökohdiltaan aineistolähtöinen ja henkilöstön kokemuksia kuvaava. Voidaan esittää kysymys, missä määrin henkilöstön kokemukset tiedosta ja tiedon luomisesta kuvaavat varhaiskasvatustyötä ja sen ominaispiirteitä. Toisaalta osallistujat voivat kuvata arjen tilanteita omassa työssään ja toisaalta he tuovat esiin käsitystään siitä, millaiseksi he määrittelevät tiedon käsitteenä.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Kysyn tutkimuksessani, millaista tietoa päiväkodin arjessa syntyy ja tuotetaan sekä millaisia tiedon luomisen tiloja löydetään henkilöstön kokemana. Päiväkodissa ja varhaiskasvatuksessa erilaiset vuorovuorovaikutustilanteet ja kohtaamiset ovat keskeisin osa työtä. Tutkimuksen kohteena on tieto, jonka henkilöstö saa päivittäisissä kohtaamisissaan lasten, heidän vanhempiansa ja työtovereidensa kanssa. Hoito- ja kasvatustyössä käytetään omaa persoonaa, joten oman toiminnan ja osaamisen reflektointi nähdään yhtenä tiedon lähteenä. Henkilöstön kokema tieto omasta työorganisaatiostaan on myös kiinnostavaa.

Toisena tutkimuksen kohteena on se, millaisissa tiloissa ja tilanteissa päiväkodin henkilökunta kokee tiedon alkuun saattamisen mahdollistuvan eli minkälaisissa toiminnan tiloissa ja rakenteissa he voivat jakaa tietoja, tunteita ja kokemuksia sekä kuinka he kokevat työyhteisön ilmapiirin sallivan tiedon alkuun saattamisen ja millaisia tiedon luomisen esteitä he kokevat työssään. Tilat tulkitaan tässä tutkimuksessa pääosin fyysisiksi tiloiksi, vaikka tiedon luomisen teoriatausta (esim. Nonaka & Toyama 2004) esittää myös muunlaisia tiloja tiedon luomiselle.

Kolmanneksi tutkimuksen tavoitteena on aineiston perusteella luoda kokonaiskuvaa päiväkotityötoiminnasta tiedon luomisena. Osallistujien kokemukset ja merkitykset tiedosta ja tiedon luomisesta kootaan yhteen tarkastellen yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Tutkimustehtävänä on tarkastella päiväkotityön tietoa ja tiedon luomista henkilöstön kokemana. Vastaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaista tietoa päiväkodin arjessa syntyy ja tuotetaan työntekijöiden kokemana? Millaisia tiedon lajeja päiväkotiympäristössä voidaan työntekijöiden kokemuksen perusteella löytää?
2. Millaisia tiedon luomisen tiloja ja esteitä päiväkodin työntekijät kokevat työssään olevan?
3. Millaisia erilaisia tiedon luomisen merkitysverkostoja löytyy?

### 4.2 TUTKIMUSYMPÄRISTÖ

Tutkimukseen osallistui vuoden 2013 aikana varhaiskasvatushenkilöstöä (n=12) neljästä päiväkodista Kymenlaakson alueelta. Kaksi näistä tutkimuspäiväkodeista tarjosi vuorohoitoa, jolloin päiväkodin aukioloajat ovat laajemmat kuin tavanomaisessa päiväkodissa. Toinen näistä vuorohoitopäiväkodista oli auki jokaisena viikonpäivänä aamuvarhaisesta klo 21.30 saakka ja tästä päiväkodista tutkimukseen osallistuvan työntekijän osastolle koottiin koko päiväkodin vuorohoitolapset, kun muut osastot sulkivat ovensa. Toinen, kooltaan varsin suuri vuorohoitopäiväkoti (tai viikkopäiväkoti) oli puolestaan avoinna vuorokauden ympäri viikon jokaisena päivänä ja tästä päiväkodista tutkimukseen osallistui viisi työntekijää. Kolmannen päiväkodin erityispiirteenä on se, että sen kaksi esiopetusryhmää toimi viereisen koulun tiloissa ja lisäksi päiväkodin filiaalina toimi hieman kauempana samalla asuinalueella toimiva

pienpäiväkoti. Näissä kaikissa työskenteli tutkimukseen osallistuvia henkilöitä. Neljättä tutkimuspäiväkotia voidaan kuvailla pieneksi korttelipäiväkodissa, jossa aukioloajat palvelivat päivätyössä käyvien vanhempien tarpeita. Myös tämän päiväkodin esiopetusryhmä toimi alueen koulun tiloissa, mutta tutkimukseen osallistuvat kaksi työntekijää toimivat päiväkodin puolella.

Tutkimuspäiväkodeissa ei ollut erillisiä erityisvarhaiskasvatuksen ryhmiä, mutta yksittäisiä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia oli noin puolessa tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden lapsiryhmistä. Erityistarpeita loivat esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetus, lapsen krooninen ja tarkkailua vaativa sairaus tai käyttäytymisen ja tunteiden ilmaisun ongelmat. Parilla osastolla lasten erityishoidon- ja kasvatuksen tarpeiden määrittely oli prosessin alkuvaiheessa, jolloin erityishoidon statusta ja resursointia ei vielä ollut.

Päiväkotiryhmien lasten ikäjakauma oli laaja tutkimuspäiväkodeissa. Viidessä lapsiryhmässä oli hoidossa alle 3-vuotiaita lapsia ja yksi näistä viidestä ryhmästä oli niin sanottu sisarusryhmä, jossa lasten ikäjakauma oli 1-5 -vuotta. Kolmen lapsiryhmän ikäjakauma oli 3-5 -vuotta ja yksi ryhmä oli koulun tiloissa toimiva esiopetuksen ryhmä, jossa lapset olivat 6-7 -vuotiaita.

Tutkimukseen osallistujien työkokemus tutkimusajankohtana vaihteli paljon. Taustatietona kysyttiin osallistujilta työkokemuksen pituutta sekä nykyisessä päiväkodissa että yleensä varhaiskasvatuksessa. Tutkimusajankohtana osallistujan lyhyin työkokemus nykyisessä päiväkodissa oli kaksi kuukautta ja pisin 15 vuotta. Tutkimuspäiväkodissa työskentelyn keskiarvo oli 3,7 vuotta. Varhaiskasvatuksessa työkokemusta osallistujilla oli 3-30 vuotta ja keskiarvo varhaiskasvatuksen työkokemuksesta oli 11,8 vuotta. Osallistujista muutamalla koko varhaiskasvatuksen työkokemus muodostui työskentelystä nykyisessä päiväkodissa. Hieman useammalla pitkään työkokemukseen sisältyi työkiertoa tai vaihtelua niin, että nykyinen päiväkotitö on ollut melko lyhyen aikaa työpaikkana.

Tutkimuksen tiedon keruu toteutettiin luotaintutkimuksena (Gaver ym. 1999, Mattelmäki 2006), jossa osallistujat dokumentoivat omia kokemuksiaan, tunteitaan ja ajatuksiaan vastaten päivittäin tutkimuspäiväkirjan kysymyksiin sekä valokuvaten tiloja tai tilanteita, joissa he kokivat saavansa paljon tietoa. Oman työn ja toiminnan itsedokumentointi liittyy metodisena vaiheena myös päiväkirjatutkimukseen, jota esitellään tarkemmin luvussa 4.4.2. Tutkimuksen kohteena olevat ihmiset toimivat ”apututkijoina”, tai pikemminkin heidät nostetaan tutkimusprosessissa objektin asemasta subjektin asemaan. Tämän tarkoittaa sitä, että heidän kontribuutionsa tutkimusprosessiin ja -tietoon on suuri.

### 4.3 TUTKIJAN ESIYMMÄRRYS

Tässä alaluvussa tuon esiin tutkijan esiyymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta aihealueesta ja teemasta. Pohdin, miten tutkijana minulla on mahdollisuus kokea ja ymmärtää toisen ihmisen kokemus. Oma ammattiura luo jotakin pohjaa siihen, että voi mennä varhaiskasvattajan ”nahkoihin” tai ”kenkiin”, mutta voiko tämä tuttuus olla todellisen näkemisen este? Perttula (2012) toteaa, että ”fenomenologi itse on metodi”, joten koko tutkimusprosessin kannalta on tarpeen tarkastella tutkijan lähtökohtia tutkimukselle. Vaikka tässä tutkimuksessa ei ole kyse puhtaasti fenomenologisesta tutkimuksesta, tarvitaan tutkijan refleksiivisyyttä, jolla tarkoitetaan tietoisuutta niistä tavoista, joilla tutkija yksilönä omine sosiaalisine identiteetteineen ja taustoineen voi

vaikuttaa tutkimuksen prosessiin. On tarpeen reflektoiden tunnistaa mahdollisuudet tutkijasta lähtöisin oleviin tutkimustulosta vääristäviin virheisiin. Tämä on mahdollista arvioimalla itseään tutkijana suhteessa tutkimukseen esimerkiksi kuvailemalla omaa suhdettaan tutkimuksen kohteeseen ja voimasuhteisiin, omaa arvomaailmaa, mahdolliset roolikonfliktien alueet ja omat neutraalisuuden puutteet. (Robson 2008, 172–173.) Ihmisen kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä pidetään tutkijan esiymmärrystä ja suhtautumista tutkittavien tulkintojen erilaisuuteen. On pyrittävä esittämään oman maailmankuvan ja tiedonkäsityksen perusteet, jotta voi asettua tarkastelemaan muiden ihmisen kokemuksia. Erityisen tarkasti on yritettävä löytää mahdollisesti piiloisetkin tarkoitukset tutkimuksen toteuttamiselle.

Olen aiemmin todennut potevani jossain määrin lukkarin rakkautta varhaiskasvatuksen maailmaa ja päiväkotityötä kohtaan, vaikka en sitä työkseni ole vuosiin tehnyt. Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon ymmärryksiäni lähtökohtana näen lastentarhanopettajan yliopistokoulutukseni ja sitä seurannut reilu kymmenvuotinen ura lastentarhanopettajana ja sen jälkeen muutaman vuoden ura päiväkodin johtajana. Siirtyminen varhaiskasvatukseen kehittämistyöhön toi uusia näkökulmia alaan. Vaikka olen hanketyön jälkeen työskennellyt muissa työkonteesteissa kuin varhaiskasvatuksessa, pidän varhaiskasvatustyötä mielekkäänä, mielenkiintoisena ja yhteiskunnallisesti tärkeänä, mutta aliarvostettuna ja väärintymmärrettynä. Tunnistankin omassa tutkimuksessani emansipatorisen näkökulman, sillä haluan ”vapauttaa” varhaiskasvatusta tästä aliarvostuksesta ja väärintymmärryksistä. Väärintymmärryksenä koen sen, että varhaiskasvatustyön kokonaisuuden (sisältäen sekä sen pedagogisen että päivähoitollisen osa-alueen) haasteellisuutta, moniulotteisuutta ja refleksiivisyyttä ei täysin ymmärretä. Lasten parissa työskentely sekä heidän kasvattamisensa ja opettamisensa saatetaan nähdä vielä helppona työnä, jonka ”kuka tahansa osaa”. Varhaiskasvatuksen asema ja sen määrittely yhteiskunnallisella tasolla ovat tällä hetkellä epämääräisessä vaiheessa, ja pienimuotoista kamppailua käydään subjektiivisesta päivähoito- ja varhaiskasvatusoikeudesta sekä siitä, mitä varhaiskasvatuksella tarkasti ottaen tarkoitetaan. Viimeksi mainittu määrittelyn keskeneräisyys tiivistyy kamppailuksi henkilöstön kelpoisuuksista ja subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta.

Työ päiväkodissa on toisaalta erilaisten rutiinien toistoa päivittäin ja viikoittain. Vuosi saattaa kulua toistaen tiettyä kaavaa. Osa näistä rutiineista juontaa juurensa varhaiskasvatustyön yli 100-vuotisiin perinteisiin ja osa saanut toteutuksen muotonsa myöhemmin. Rutiinit luovat turvallisuutta sekä lapsille että työntekijöille. Toisaalta varhaiskasvatukseen liittyy paljon ennalta arvaamattomia tekijöitä, jotka pakottavat työntekijät nopeisiin ratkaisuihin ja luovuuteen. Luovuus on myös voimavara, joka tekee päiväkotityöstä innostavan ja palkitsevan: toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on henkilöstöllä melko vapaat kädet. Lasten tarpeita ja toiveita yleensä kuunnellaan ja niiden pohjalta syntyy usein uudenlaisia toimintatapoja ja toteutuksia. Nämä määrittäjät tekevät varhaiskasvattajan työstä myös haastavan ja näiden lisäksi omaa toimintaa on jatkuvasti reflektoitava suhteessa lapsiin, heidän vanhempiinsa sekä työtovereihin. Varhaiskasvatus ja päivähoito perheille tarjottavan sosiaalipalvelun muotona toteutetaan suurelta osin kunnallisena tuotantona, mutta tulevaisuuden palveluiden tuottajien joukossa yksityisten palvelutuottajien määrä saattaa kasvaa. Vanhempien valinnanvapautta painotetaan, ja kasvatuskumppanuuden rinnalle on kehittymässä asiakkuutta painottava kuluttajasuhde. Tällöin henkilöstön asiakastieto, eli niin lapsilta kuin aikuisiltakin saatu tieto ja toiveet saavat vahvemman painoarvon, kun sitä käytetään mahdollisimman suuren asiakastytyväisyyden aikaansaamiseen.

Vuosituhanne vaihteen aikana kunta-alalle levinnyt laatutyöskentely (ks. Tauriainen 2000; Alila 2013) on tuttua myös päiväkodeissa ja tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna asiakasrajapinnan tieto nähdään arvokkaana varhaiskasvatuksen ja päivähoiton laadun kehittämisen kannalta.

Siirryttyäni varhaiskasvatuksen kehittämistehtäviin ja sen jälkeen muun alan työhön olen tarkastellut päiväkotityötä ja varhaiskasvatusta ikään kuin kauempaa. Ulkoapäin alaa seurattuani olen huomannut henkilöstön sitoutumisen työhönsä, taidon kohdata erilaisia lapsia ja heidän vanhempiaan sekä toteuttaa käytännön työtään luovasti ja innostuneesti olevan vähiten tunnistettuna voimavarana kansakuntamme hyvinvoinnin ylläpitämisessä ja elinikäisen oppimisen alkutaipaleella. Tämä kaikki ja oma asemoitumiseni varhaiskasvatuksen kenttään ei voi olla vaikuttamatta aineiston tulkintaan. Toisaalta tutkimuskentän tunteminen on tulkittava tutkimusta tukevaksi asiaksi, mutta vaarana on myös liiallinen ja liian helppo tutkittavien ymmärtäminen tai tulkinta omien aikaisempien kokemusten kautta. Riskinä on myös se, että tutkijana ymmärrän ja tulkitsen tutkimukseen osallistujien kokemuksia omien kokemusteni valossa.

Ensimmäiset ajatukseni varhaiskasvatuksen tiedon ja tiedonluomisen tutkimisesta juontavat juurensa 2000-luvun vaihteessa osallistumiseni Varhainen vuorovaikutus perustason työssä –koulutukseen, jonka lähtökohta oli dialogisen menetelmän soveltaminen myös päiväkotityössä. Suomessa menetelmä on alun perin kehitetty lastenneuvoloiden käyttöön (esim. Hastrup ym. 2005) ja se on tarkoitettu sairaiden lasten vanhempien kanssa käytävän yhteistyön tukemiseen (Davis 2003). Dialogisuus suhteessa päivähoitolaisten vanhempiin tuntui tietyllä tavalla paradigman muutokselta, sillä olin saanut lastentarhanopettajan koulutukseni 1980-luvun alkuvuosina, jolloin kyllä puhuttiin vanhempien kanssa käytävästä yhteistyöstä ja kannustettiin kotikäynteihin (Huttunen 1983), mutta asiantuntijalähtöisyys määritteli työtä vahvasti. Asiantuntijuuslähtöisyyttä ilmeni niin suhteissa lapsiin kuin vanhempiinkin. Dialogisuus avasi siis uuden näkökulman työhön ja tietyllä tavalla salli asiantuntijuuden ”taakasta” luopumisen. Toisaalta moniäänisyyden lisääntyminen toi työhön uusia haasteita vanhoista työtavoista poisoppimisen kautta. Moniäänisyyden lisääntymisen kautta työhön liittyvä tieto kasvoi myös. Tämä muutosprosessi sai minut näkemään varhaiskasvatustyön entistä haastavampana, jossa työtä tehdään monenlaisen ja monimuotoisen tiedon varassa.

Tutkijan esiymmärrys on ollut tarkastelun alla koko tutkimusprosessin aikana. Tämä tutkimus on kokemuksen tutkimusta, joka ei puhtaasti noudata fenomenologista tutkimustraditiota. Tavoittelen analyysin aineistolähtöisyyttä, jolloin täytyy tarkastella tutkijan roolia ja lähtökohtia analysoinnissa. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään tavoittamaan tutkittavan kokemus ja säilyttämään se muuttumattomana koko tutkimusprosessin ja analysoinnin aikana. Tätä tutkimusta edeltänyt lisensiaattitutkimukseni kohdistui case-tutkimuksena myös tietoon ja tiedonluomisen tiloihin päiväkodissa, mutta lähtökohtana oli tiedon ja tiedon luomisen teoriat. Olen pohtinut aikaisemman tutkimuksen vaikuttamista tähän tutkimukseen tutkimusprosessin alusta lähtien. Analyysivaiheen puhdas aineistolähtöisyys on ollut suuri huolenaihe, sillä aikaisemmassa tutkimuksessa lähtökohtana ollut teoriaa on käytetty tutkimuskysymysten laadinnassa hyödyksi, mutta näihin palataan analyysin loppuvaiheessa pitäen mielessä tutkittavien kokemuksen näkyminen.



## 4.4 METODOLOGISET JA METODISET VALINNAT

Tutkimuksen metodologinen valinta perustuu tutkijan oletukseen siitä, kuinka voidaan saada tietoa tutkimuksen kohteesta ja millainen lähestymistapa on mielekäs. Metodologisen valinnan relevanssina Metsämuuronen (2006, 84) näkee käytännöllisyyden. Lähtökohtaisesti mahdollisuuksia on useita tutkimuksen toteuttamiseen, samoin rajoituksia. Rajoittavia tekijöitä ovat ennen kaikkea tutkijan käytettävissä olevat ajalliset ja taloudelliset resurssit. Tutkittavien rekrytointi voi tuottaa joskus ongelmia. Kun tutkimuksen kohteena ovat päiväkodin työntekijät, on selvää, että heidän aikansa on myös rajallista, jolloin pitkät haastattelurupeamat tai monisivuiset kyselykaavakkeet eivät välttämättä tuota parasta tulosta. On siis tarkoituksenmukaista pyrkiä luomaan tutkimusasetelmasta sellainen, että se on ylipäänsä mahdollista toteuttaa, se tuottaa tarvittavaa tietoa ja että se on analysoinnin kannalta validia tietoa. Metodologisen valinnan ja tiedonhankinnan strategian argumentaationa näen toisen sanoen toisaalta niiden kyvyn vastata tutkimusongelmaan ja –kysymyksiin. Toisaalta on tärkeää yrittää taata empiirisen aineiston hankinnan onnistuminen.

Tiedon ja tiedon luomisen tilojen kokemuksia tutkittaessa epistemologisena taustaoletuksenani on se, että yksilön kokemus ja merkityksenanto ovat tietoa. Työkontekstissa yhdistyy yksilön kokemuksena työkäytännöissä syntyvä käytännön tieto (practical knowing) ja työyhteisön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvä tieto, jotka niin ikään siivilöityvät tässä yksilön kokemuksen ja niiden merkitysten kautta. Käsillä olevassa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat päiväkotihenkilöstön kokemukset ja merkitykset tiedosta ja tiedon luomisesta. Kokemusten tutkimuksen metodit ovat usein miten laadullisia (Lukkarinen 2011, 227), joissa toteutuksen tekee tutkija haastatellen tai tutkimus tehdään esimerkiksi tutkittavien itsedokumentointina tai narratiivisin menetelmin.

Tutkimusvälineeksi valittiin luotain (Gaver ym.1999; Mattelmäki 2006), jolla tarkoitetaan tutkittavan käyttämää itsedokumentoinnin välinettä. Luotaintutkimus perustuu usein tutkittavien osallistumiseen tutkimukseen, selvitykseen tai kartoitukseen itsedokumentoinnin keinoin. Luotaimet voivat olla kokoelma tehtäviä, joiden avulla tutkittavat voivat tallentaa kokemuksiaan sekä ilmaista ajatuksiaan ja ideoitaan. Luotaimilla voidaan tarkastella myös tutkittavien henkilökohtaista toimintaympäristöä ja näkemyksiä. Luotain auttaa hahmottamaan inhimillisiä ilmiötä ja siihen liittyvät tehtävät tarkentamaan tutkittavan katsetta ja kirjaamaan muun muassa arkipäivää, sosiaalista ympäristöä, tunteita, arvoja ja asenteita. (Mattelmäki 2006, 46.) Luotaintutkimuksessa halutaan päästä lähelle ihmisen arjen toimintaa, jolloin siitä nostetaan jokin tietty fragmentti tarkastelun kohteeksi rajattuna ajanjaksona. Tällöin paljastetaan haluttu kerros tutkittavien todellisuutta, jossa on kyse heidän kokemuksistaan.

Tutkimus toteutettiin kahden viikon tutkimusjaksona, jonka aikana tutkimuksen kohteena olleet 12 päiväkodin työntekijää täyttivät päivittäin tutkimuspäiväkirjaa ja valokuvasivat työympäristöään. Tiedonhankinta oli strukturoitua osallistujien vastatessa päiväkirjan kysymyksiin. Luotaimella tutkimusvälineenä tai –metodina on nähtävissä etuja viitaten edellä käytyyn pohdintaan tutkimuksen toteutuksen haasteista. Tutkijan kannalta on vaivatonta, kun luotain ohjeistuksineen toimitetaan tutkittaville ja haetaan tutkimusajan jälkeen pois. Tutkijan läsnäolon vaikutus on poissa, mikä voi tuottaa tutkittavalle tunteen siitä, että hänellä on vapaus vastata vapaammin kuin mitä tapahtuisi vaikkapa haastattelutilanteessa, ryhmähaastattelussa tai strukturoidussa kyselyssä. Tutkittavan kannalta voidaan pitää hyvänä sitä, että hän voi oman aikataulunsa mukaan täyttää tutkimuspäiväkirjaa ja ottaa valokuvia omasta mieles-

tään tärkeistä tiedon luomisen tiloista. Samoin se, että tutkittava voi nähdä oman kokemuksensa tärkeänä, voi innostaa häntä vastaamaan kysymyksiin huolellisesti ja pohdiskellen. (Mattelmäki 2006; Mattelmäki 2008) Metodivalinnan perusteena on mahdollista esittää tutkijan ajalliset ja taloudelliset resurssit. Toinen valintaa puoltava asia on kohderyhmän ominaislaatu. Päiväkodin henkilöstöä tutkittaessa voidaan käyttää myös luovempia ja innovatiivisempia menetelmiä verrattuna muihin työaloihin tai ammattiryhmiin. Varhaiskasvatustyön yhtenä peruspilarina on luovuus (Opetushallitus 2016), jonka esiintuomiseen ja vaalimiseen lapsilla tarvitaan luovaa lähtökohtaa työhön myös henkilöstöllä. Yksi oletus oli, että luovassa työssä voidaan odottaa osallistujilta halua ja kykyä olla mukana hieman tavallisuuden poikkeavassa tutkimusmenetelmässä.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen luotaintutkimuksen olemusta, menetelmällisiä ratkaisuja ja sitä, millaisista lähtökohdista luotaintutkimusta on sovellettu. Liitän luotaintutkimuksen tutkimusfilosofisen yhtymäkohdan jossain määrin fenomenologiseen tutkimukseen, sillä molemmissa on kyse kokemuksen tutkimuksesta, mutta kyse ei ole puhtaasti fenomenologisesta tutkimuksesta ja analyysistä. Toisena mahdollisena luonnehdintana luotaintutkimukselle esittelen päiväkirjatutkimusta. Tutkimukseni ei ole toimintatutkimusta, mutta luotainmetodin kautta tutkimuksessa on vahva osallistavuuden elementti.

#### **4.4.1 Kokemukset ja merkitykset tutkimuskohteena**

Analyyttisen filosofian tietoteoriat ovat perustuneet oletukselle, että vain autenttinen yksilö voi olla tiedonmuodostuksen subjekti (Dancy 1985; Pollock 1986; Lammerranta 1993). Fenomenologiassa kysymys subjektista ja yksilöstä on ollut aina monisyisempi, vaikka juuri fenomenologiassa on ollut keskeistä ensimmäisen persoonan lähestymistapa. Myös Nonaka ja Takeuchi (2004, 32) asettavat yksilön uuden tiedon alkulähteeksi.

Tiedon luomisen tilojen teoriassa (Nonaka & Takeuchi 1995; Nonaka & Takeuchi 2004) on kyse hiljaisen tiedon konversiosta eksplisiittiseksi tiedoksi SECI-prosessin kautta. Herää kysymys, miten voidaan ymmärtää tietäminen fenomenologisen tarkastelun kautta, erityisesti hiljaisen tiedon ja narratiivisuuden näkökulmista. Narratiivisuudella tässä tarkoitan sitä, miten tutkimukseen osallistuvat varhaiskasvattajat onnistuvat työstään tai tietokokemuksistaan kirjoittamaan päiväkirjamerkintöjä. Fenomenologia tarjoaa (Merleau-Pontyn mukaan) tarjoaa kehyksen selvittää hiljaisen tiedon, implisiittisen tiedon ja narratiivisen tietämisen suhteita toisiinsa ja niiden ilmentymiä. Hiljainen tieto on käsitetty olevan ruumiillista tai ruumiillistunutta, ja näin ollen perusta narratiiviselle tietämykselle. (Küpers 2005, 115.) Fenomenologisen tiedon lähtökohta on ruumiillinen tieto, jonka lähtökohtana ovat eletyt tilanteet ja kohtaamiset. Näissä tilanteissa on läsnä elävän kehon/ruumiin yhteys sisäiseen ja ulkoiseen sekä subjektiiviseen ja objektiiviseen kokemukseen ja käsitykseen. Toisin sanoen olemme koko ajan ruumiillisina osa maailmaa ja rinnakkaiselossa sen kanssa, konstituoimme ja tulemme konstituoiduksi (constituting but also constituted). (Küpers 2005, 115).

Fenomenologisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten subjektiivisista kokemuksista ja siitä, miten kokemuksia ymmärretään ja kuvaillaan (Robson 2008, 195). Tutkimuksen kohteena on siis se kokemuksellinen todellisuus, jossa jatkuvasti elämme ja joka on jokapäiväisen viattoman ja vilpittömän arkiasenteemme lähde.

Husserl kuvaa tätä arkipäiväistä suhdetta todellisuuteen luonnolliseksi asenteeksi, jonka ytimessä on ”yleisasetus”. Tässä maailman kokonaisuus asetetaan todelliseksi ja olemassa olevaksi. (Pulkkinen 2010).

Luotaintutkimuksen kohteena on tavallisesti tutkittavan kokemukset tutkittavasta teemasta tai aiheesta. Ihmisen kokemuksen tutkimisen lähtökohtina voivat olla verbaalinen tieto, käyttäytymisestä saatava tieto ja ihmisen tunteista ja unelmista saatava tieto. Tiedon olemukseen liitettynä verbaalinen tieto, eli mitä ihmiset sanovat, on eksplisiittistä tietoa. Käyttäytymisestä saadaan tietoa usein havainnoimalla, jolloin tieto on visuaalisesti jollain tavoin nähtävissä, mutta tietyiltä osin myös käyttäytymistä taustoittaa hiljainen tieto. Ihmisen tunteet ja unelmat sijoittuvat hiljaiseen ja latenttiin tietoon, joiden kerääminen tutkimusaineistoksi tarvitaan erityisiä menetelmiä. (Koskinen 2007, 59–60.) Tietoon liitetään usein sen selkeästi ilmaistavuus kielellisesti, jotta se sitä voidaan tallentaa tietoa. Tästä tiukasta näkökulmasta katsottuna havainnot tai aistimukset sinällään eivät ole tietoa. (Parviainen 2006a, 67–68.) Kaiken kaikkiaan elävän kokemuksen tutkimus on mahdollista menetelmillä tai tavoilla, joilla ihmiset saadaan ilmaisemaan kokemuksiaan (Perttula 2011, 140). Fenomenologisella menetelmällä syntyvä tieto voi olla käytännön tietoa havaitsemisesta tai kehosta, mutta sitä ei pidä tulkita vähempiarvoiseksi kuin teoreettista tietoa (Parviainen 2006a, 52).

Perttula (2008) jäsentää kokemuksen tutkimuksen lähtökohtia seitsemään kysymykseen. Ensinnäkin on pohdittava, mitä tutkija tutkii, kun hän tutkii kokemusta. Kokemukseksi Perttula (2008) tulkitsee ihmisen tajunnallista tapaa merkityksellistää niitä todellisuuksia, joihin ihminen on suhteessa. Toisena kysymyksenä on, millaisesta aiheesta olevia kokemuksia tutkija tutkii. Tällöin on tärkeä tietää, mistä kaikesta ihmisellä voi olla kokemuksia elämäntilanteessaan, joka koostuu ideaalisesta, aineellisesta, elämänmuodollisesta ja kehollisesta todellisuudesta. Kolmanneksi olisi pohdittava, millaisia kokemuksia tutkija tutkii. Vastaus koskee kokemuksen muodostumisen tapoja. Neljänneksi on päätettävä, ketkä tutkija valitsee kuvaamaan kokemuksiaan. Kyse ei ole vain valinnasta, vaan myös tutkittavien lupautumisesta ja halusta osallistua. Kokemuksen tutkimuksessa ihmisen halu osallistua ratkaisee, sillä tutkimus vaatii heiltä paljon. On myös hyvä ajatella, tutkitaanko juuri osallistujien kokemuksia vai heidän kauttaan yleisempää kokemisen tapaa, vaikka periaatteena on, että kokemuksen empiirinen tutkimus ei tuota yleispätevää ymmärrystä kohteestaan.

Viidenneksi Perttula (2008) kehottaa kysymään, miten hän valitsee kokemuksen kuvaustavan. Tutkimusaineiston muodostamiseksi voidaan käyttää kaikkia tapoja, joita ihmisellä kokemuksensa ilmaisemiseksi on. Tutkijan on kuitenkin ajateltava, millä tavalla ilmaistuna häntä kiinnostavat kokemukset ovat parhaiten kuvattavissa. Tutkijan positiota on mietittävä myös, sillä esimerkiksi fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan paikka pyritään tekemään sosiaalisesti neutraaliksi, kun taas hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan paikka on usein aktiivisempi ja vuorovaikutus hänen ja tutkimukseen osallistujien kesken tasapuolisempaa. Kuudenneksi kysytään, mitä tutkimus edellyttää tutkijalta. Usein tutkija päätyy tutkimaan kokemuksia, joiden aihe on hänelle omakohtaisesti tuttu. Tutkimuksen toteuttamisen kannalta tuttuus ei ole tarpeellista, mutta ei haitallistakaan. Aina, kun tutkija pyytää toisia kuvaamaan kokemuksiaan, hänen on osoitettava, että pitää niitä tosina ja todellisina. Tärkeää on myös tutkijan rakastava asennoituminen toisia kohtaan. Tutkijan taitoa on olla olemassa toiselle kiinnostuen hänestä ja kokemuksestiaan enemmän kuin itsestään.

Viimeisenä kysymyksenä Perttula (2008) esittää, miten tutkija suhtautuu tutkimuksen subjektiivisuuteen ja objektiivisuuteen. Hän liittää ne tutkimustapoihin ja niiden käsityksiin esitetyn tiedon yleisestä ja yksityisestä luonteesta. Mitä enemmän

tutkimustapa painottaa metodin tärkeyttä ja sen myötä subjektiivisen asenteen korvaamista objektiivisemmalla tieteellisellä asenteella, sitä selvemmin tutkimus asettaa tavoitteeksi tutkittavan kokemuksen yleisen olemuksen tai laadun ymmärtämisen. Vastaavasti metodin vähäisempi merkitys nostaa esiin subjektiivisen ymmärtämisen sekä sen suhteellisen ja yksittäistä koskevan luonteen.

Vastauksia edellä esitettyihin kysymyksiin esitetään seuraavaksi. Ensinnäkin tutkittavien elämäntilanne ja todellisuus asettuvat päiväkotityöhön, jossa he ovat suhteissa ja vuorovaikutuksessa lapsiin, heidän vanhempaisiin ja työyhteisön jäseniin. Kokemus tiedosta ja tiedon luomisesta kiinnittyy näihin suhteisiin, vuorovaikutukseen ja kohtaamisiin. Kokemusten todellisuutta voidaan kuvailla ideaaliseksi todellisuudeksi, jossa työntekijä rakentaa jo muodostuneista kokemuksista toimintaa, esimerkiksi ennakoitua, muistelemista ja arviointia. Kokemukset ja tajunnallinen toiminta ovat ikään kuin omalakisesti tajunnallisen toiminnan voimalla toimiva spiraali. (Perttula 2008, 150.) Työympäristössä ollaan kiinni myös aineellisessa todellisuudessa, johon ihmisellä on aistimellinen suhde. Elämänmuodollinen todellisuus piirtyy puolestaan työyhteisön jäsenten elämisen sääntöjen, periaatteiden, tapojen ja käytänteiden kautta. Päiväkotityö toteutuu myös kehollisessa todellisuudessa. Perttulan (2008, 151) mukaan elävä ruumis osoittaa ihmiselle paikan, josta käsin muodostuu valtaosa, elleivät kaikki kokemukset.

Millaisia kokemuksia tässä ollaan tutkimassa? Kokemuksen muodostuminen tapahtuu tutkimuksessa arjen työn keskellä ja nivoutuu kaikkeen päiväkotityöhön. Vastaus kysymykseen kuvaa myös tutkimuksen epistemologisia ja ontologisia ennako-oletuksia. Tietoa ja tiedon luomista on aiemmin kuvattu yksilön tiedoksi, joka rakentuu sosiaalisissa suhteissa ja kulloisessakin kontekstissa, mutta hänen omalla kokemuksellaan, jota taustoittaa yksilöllinen historia. Todellisuus tai olevaisuus rakentuu päiväkotikontekstissa myös sosiaalsiin suhteisiin ja niissä rakentuviin yhteisiin merkityksiin. Todellisuus on toisaalta päiväkodissa yhteistä, mutta kuitenkin jokaisen työntekijän omaa, suhteellista todellisuutta.

Tutkimukseen osallistuvat päiväkotien työntekijät valittiin maantieteellisesti rajatulta alueelta. Osallistujat lupautuivat kuitenkin omasta halustaan mukaan. Tavoitteena oli saada mukaan eri ammattiryhmien edustajia, eri ikäisiä ja erilaisissa päiväkodeissa työskenteleviä. Näin ajateltiin saatavan tutkimusaineistoksi erilaisia kokemuksia. Kokemusten kuvaustavaksi valittiin itsedokumentointi päiväkirjan ja valokuvauksen keinoin. Päiväkirjan kysymyksiin vastaamalla ja arkeaan valokuvaten osallistujat siis kuvasivat kokemuksiaan. Mitä tutkimus edellyttää tutkijalta? Tutkimuskonteksti on tutkijalle tuttu, mutta tiedon ja tiedon luomisen tutkiminen työntekijöiden kokemusten kautta ennen kokematon. Tutkimuksen teeman lähtökohdat ovat teoreettisessa mielenkiinnossa tietoon. Siten tutkimuksen toteutuksessa yhdistyvät tuttu ja tuntematon sekä teoria ja käytäntö. Tutkimusmenetelmällisesti luotaintutkimus asettaa tutkijan sosiaalisesti neutraaliin asemaan, sillä hän ei ole läsnä tutkimusprosessin kuluessa. Etäisyys tutkittaviin vaatii kuitenkin luottamusta siihen, että tutkittavat sitoutuvat osallistumiseen.

Päiväkirjan teemat ja kysymykset rakentuivat aikaisemman tutkimuksen ja tutkijan oman käsityksen kautta, jolloin irtauduttiin puhtaasti kokemuksen tavoittamisesta. Toiseksi analyysivaiheessa pyrittiin hermeneuttiseen tutkimukseen eli tutkijan tulkinnan kautta aineiston ymmärtämiseen.

Tiedon luomisen tärkeänä ehtona tai edellytyksenä on henkilön vuorovaikutus ympäristönsä kanssa. Työpaikalla kokemuksista, ajatuksista, näkemyksistä ja ideoista on käytävä keskustelua työtovereiden kanssa, jotta uutta tietoa voidaan luoda (esim.

Nonaka & Takeuchi 1995). Tällöin kyse myös sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, joka on paitsi puhetta myös eleitä, katseita, kehon ja fyysisen tilan hyväksikäyttöä. Vuorovaikutusta on mahdollista määritellä multimodaaliseksi, jolloin viitataan ihmisten väliseen keskusteluun joko kasvokkain tai teknologiavälitteisesti. Multimodaalinen vuorovaikutus pitää käsitteellisesti sisällään moninaisen viestinnän, jossa ihmiset hyödyntävät omaa fysiikkaansa, kuten puhetta, kehoa eleitä ja kasvoniilmeitä. Myös ympäristöä voidaan hyödyntää niin, että esineet, tila, paikka ja liike voivat auttaa ymmärretyksi tulemisessa. (Kääntä & Haddington 2011, 11.) Multimodaalisuus vuorovaikutuksessa kuvaa holistista ihmiskäsitystä, jossa yksilö on suhteessa ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin kokonaisvaltaisesti ja tajunnallisesti: vuorovaikutuksessa on mukana verbaalisen vuorovaikutuksen lisäksi myös tunteet ja kehollisuus.

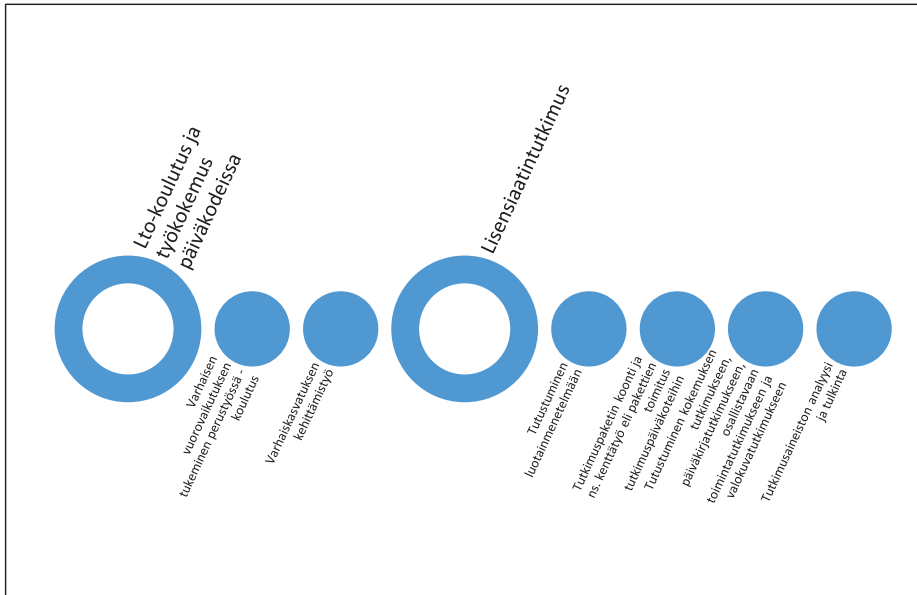
Tiedon olemukseen liittyvä kysymys on, tulkitaanko tieto ja tiedon luominen kokemuksena vai merkityksenä. Luotaintutkimusta tarkasteltaessa kokemuksen tutkimuksen metodina ilman fenomenologisen tutkimuksen taustalla olevia tieteenfilosofisia taustaoletuksia, mahdollisia menetelmiä ovat deskriptiivinen tai hermeneuttinen fenomenologia. Ensin mainittu menetelmä perustuu Husserlin (1995) otaksumaan, että kaikki tieto perustuu kokemukseen, jolloin todellista maailmaa on tutkittava kokemusten kautta. Tavoitteena on kuvata sitä tapaa, jolla ulkoinen maailma rakentuu ihmisen tajunnassa. Jälkimmäisessä sen sijaan painotetaan sitä, että tieto muodostuu ihmisen ja ulkoisen todellisuuden välisessä suhteessa, ja niitä ei pidä erottaa toisistaan. Heideggerin (2000) termi ”täälläolo” kuvaa ihmisen tilannetta, johon hän on syntynyt, kasvanut tai itse vaikuttanut ja valinnut. Ymmärtäminen ja tulkinta saavat merkityksensä juuri ihmisen tavasta olla maailmassa. Suomessa Rauhala on yhdistänyt Husserlin ja Heideggerin näkemykset holistiseen ihmisenäkemykseen, jossa ihminen nähdään kokonaisvaltaisesti tajunnallisena, situationaalisenä ja kehollisena. (Virtanen 2006, 154–156, 160–161.) Kokemus nähdään suhteena ihmisen omaan todellisuuteen, jossa hän elää. Eläminen on kehollista toimintaa ja havainnointia sekä samalla koetun ymmärtävää jäsentämistä. Ihmisen suhdetta maailmaan kuvaa intentionaalisuus, jonka kautta kokemukset saavat merkityksensä. Elämä ja kokemukset näyttäytyvät yksilön pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Itse asiassa nuo merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen kohde. (Laine 2007, 29; Lukkarinen 2011, 231.) Tämä tutkimus on luonteeltaan hermeneuttinen eli sen tarkoitus on tulkita ja ymmärtää päiväkodin henkilöstön kokemuksia sekä niiden merkityksiä, ilmenemistä, tiedostamista ja ymmärtämistä. Tutkimuksen ihmiskäsitys mukailee holistista ihmisenäkemyksiä, sillä varsinkin kehollisuuden merkitys tiedon ja tiedon luomisen kokemuksessa nivoutuu päiväkotityön fyysisyyteen.

Parviaisen (2006a) mukaan Husserlin fenomenologinen menetelmä laajenee myös intuitiivisiin havaintoihin, jotka voivat usein jäädä nykyisen informaatioyhteiskunnan ja sen tiedonvälityksen jalkoihin ja helposti peittyvät. Intuitiot tarkoittavat husserlaisittain välitöntä havaintoa, joihin sisältyy paljon sellaista, jota havaintotilanteessa ei ehkä ymmärrä ja johon ei kiinnitetä huomiota tai joka yksinkertaisesti torjutaan. (Parviainen 2006a, 44–45.) Varhaiskasvatustyössä intuition merkitystä voidaan vain arvailla. Henkilöstön tekemien havaintojen määrä työpäivän aikana on melkoinen, joten luultavasti kaikkien havaintojen merkityksiä ei heti ymmärretä tai niihin kiinnitetään vähän huomiota. Müller (2011) esittää, että havainnointia ohjaavat ihmisen aivojen yksilöllisyys siten, että säiliö- ja työmuisti, temperamentti, tunnetilat ja motivaatio, mielen vire, älyn-tunteen liitto sekä fysiologiset tilat vaikuttavat muun muassa tarkkaavuuden jakamiseen ja havaitsemiseen sekä tiedon tulkintaan. Näin olleen havaintoihimme vaikuttavat se, mitä etsimme, löydämme, uskomme tai kiellämme.

Tietyllä tavalla työyhteisöissä jaetaan todellisuus, joka on yhteinen, mutta myös erilainen. (Müller 2011.) Rauhala (2011) puolestaan toteaa, että fenomenologiassa aivojen ja tiedon välinen suhde on erottamaton. Tietoisuuden mahdollisuus syntyy aivoissa, eikä tajuntaa ja tietoisuutta voi olla ilman aivoja. Aivot ovat aineellinen elin, joka synnyttää ja ylläpitää tietoisuutta, kun tietoisuus puolestaan on ideaalisia merkityksiä. Vuorovaikutus toimii myös toisinpäin, tietoisuudessa ilmenevä kokemus synnyttää ja muuttaa aivotiloja. (Rauhala 2011).

Fenomenologisen tutkimuksen menetelmää on pidetty teknisenä ja vaikeasti ymmärrettävänä, ja useimpien mielestä mahdottomana toteuttaa reduktioon asti vietyinä (Parviainen 2006a, 46). Fenomenologisessa lähestymisessä painotetaan refleksiivisyyden merkitystä. On oltava tietoinen siitä, miten tutkijan yksilöllinen sosiaalinen identiteetti ja tausta vaikuttavat tutkimusprosessiin. (Robson 2008, 172). Myöskään teoreettisia etukäteisolettamuksia ei voi olla eli tutkijan tulisi olla ikään kuin tabula rasa tutkimuskohteensa äärellä (Judén-Tupakka 2007, 84). Tässä tutkimuksessa on kuitenkin olemassa etukäteisolettamuksia, jotka perustuvat toisaalta aikaisempaan tutkimukseen ja toisaalta tutkijan kokemukseen päiväkotityöstä. Näin ollen todetaan, että tutkija ei voi olla täysin objektiivinen. Tutkijan esiyymmärryksen esittely on silti tarpeen, vaikka tässä ei tavoitella puhdasta fenomenologista analyysiä. Perttula (2011, 143) toteakin, varsinkin hermeneuttisessa tutkimustavassa, tutkimuksellisen ymmärryksen rakentuvan tutkijan tajunnallisesta suhteesta tutkimusaineistoon, minkä vuoksi tutkimustyö on tutkijan tulkintaa eli subjektiivista. Perttula (2012, 333) korostaa tutkijan merkitystä tutkimusprosessissa ja toteaa, että ”tutkija on kokemuksen tutkimuksen metodi”. Painopiste tutkimuksessa on suurelta osin tulkinnallisessa fenomenologisessa analyysissä, jossa tutkijan subjektiivisuus aineiston tulkitsijana tunnustetaan. (Smith 2004.)

Tutkimuksen tiedonfilosofinen lähtökohta on fenomenologis- hermeneuttinen, sillä pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään päiväkodin työntekijöiden kokemusta tiedosta ja tiedon luomisen tiloista. Hermeneuttisessa kehässä tutkijan omat kokemukset ja eletty elämä muodostavat ennakkoymmärryksen, joka luo tutkimusprosessin alun ja joka ulottuu tutkimuksen analyysin ja tulosten tulkintaan. Luvussa 4.3. olen kuvannut tutkijan esiyymmärrystä, jolla on vaikutusta tutkimuksen kaikissa vaiheissa tutkimusaiheen ja –teeman valinnasta analyysiin ja tulosten tulkintaan. Tutkijan toimintaani ei voi olla vaikuttamatta lastentarhanopettajan koulutukseni ja usean vuoden työskentely lastentarhanopettajana ja päiväkodin johtajana. Toisena tutkimuksen esiyymmärrystä muodostava tekijä on vuonna 2012 valmistunut lisensiaatintutkimukseni, jossa tutkin samaa aihetta teorialähtöisenä case-tutkimuksena. Siten täydellinen irtautuminen aineistolähtöisyyteen ei ole mahdollista. Tutkimuksen lähestymistapa on pikemminkin abduktiivinen kuin puhtaan aineistolähtöinen aiemman teoreettisen tiedon osin suunnatessa tutkimusprosessia (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tiedonintressinäni on tuoda esiin moninainen päiväkodin henkilöstön työssään kokema tieto, jota muun muassa lasten ja vanhempien kohtaamisessa syntyy. Kuviossa 4 on kuvattu hermeneuttinen kehä tai jana, jossa kuvataan tutkimus- ja analyysiprosessiin vaikuttavia tekijöitä. Osin näitä teemoja käsitellään luvussa 4.3. tutkijan esiyymmärryksestä, joka rakentuu aikaisemmasta koulutuksesta, työ- ja elämäkokemuksesta. Tutkimuksellisen kokemuksen syvenemisellä on myös merkityksensä. Luotain on menetelmänä ollut jonkinlainen alkuinnostuksen lähde, ja tutkimuksen toteutuksen lisäksi pohdinnan kohteena on ollut luotainmenetelmän olemus laajemmin. Niinpä tutkimuksen polku on kulkenut kokemuksen tutkimuksen ja osallistavan tutkimuksen kautta päiväkirjatutkimukseen unohtamatta valokuvatutkimusta.



Kuvio 4. Hermeneuttinen kehä tutkimus- ja analyysiprosessiin vaikuttamassa

Tarkastelen tutkimuksessani päiväkotihenkilöstön kokemuksia tiedosta ja tiedon luomisen tiloista. Kokemuksen tutkimus liitetään usein fenomenologiseen tutkimukseen, joten tässä aluvussa tuon esiin jonkin verran fenomenologisen tutkimusperinnettä. En kuitenkaan sitoudu puhtaasti fenomenologiseen tutkimusotteeseen, vaan käytän aineiston jäsentelyssä tulkitsevaa fenomenologista analyysia (Interpretative Phenomenological Analysis eli IPA). Tutkimusta voi luonnehtia fenomenologis-hermeneuttiseksi, sillä kokemuksen tutkimuksen lisäksi on kyse päiväkotihenkilöstön kokemusten tulkitsemisesta. Tarkastelen, miten kokemuksen ja merkitysten tutkimuksessa tieto ja tiedon luominen ilmenevät. Toisena tarkastelukulmana on perustelujen esittäminen luotaintutkimukselle kokemuksen ja merkitysten tutkimuksessa.

Luotaintutkimus ihmisten kokemuksen tutkimisen keinona voidaan siis liittää fenomenologiseen tutkimusotteeseen tai -filosofiaan. Niin luotaintutkimuksen kuin fenomenologisenkin tutkimuksen tavoitteena on saada tallennettua tutkittavan kokemus. Tämä pyritään saamaan aikaan sillä, että tehtäväksi anto tai kysymyksenasettelu ovat mahdollisimman avoin. Kysymysten teemat tai niissä käytetyt käsitteet tai sanat merkitsevät jokaiselle yksilölle kuitenkin erilaisia ja eri tavoin arvottuneita asioita. Luotaintutkimukselle ominainen välittyneisyys tulee esiin kaksois- tai kolmoishermeutiikkana. Tutkijalle välittyy kokemuksesta kuva, jonka tutkittava haluaa hänelle antaa. Lähtökohtaisesti tutkittavan antama tieto on totta, mutta se on hänen tulkintansa tutkimuskysymyksistä. Tieto nähdään henkilökohtaisena kokemuksena, joka viriää aina joissakin suhteissa ja konteksteissa.

Tässä tutkimuksessa haluttiin tarkastella päiväkotihenkilöstön kokemusta tiedosta ja tiedon luomisen tiloista, jolloin he kuvaavat ja tulkitsevat arkeaan ja työtään tiedon näkökulmasta vastaten päiväkirjan kysymyksiin. Hermeneuttinen kehä muodostuu näin ollen kaksoistulkinnasta, jossa tutkija tulkitsee tutkittavien tulkintoja. Tutkimuskysymykset on laadittu pohjautuen osin aikaisempaan tutkimukseeni, jonka teoriausta nojasi Nonakan ja Takeuchin (1995) tiedon luomisen teoriaan. Päiväkirjan kysy-

myksiin vastaamisen lisäksi tutkittavat valokuvaavat arjessa löytyviä tiloja, joissa ovat kokeneet saavansa merkityksellistä tietoa kunakin päivänä. Päiväkirjan kysymykset on laadittu niin, että saataisiin mahdollisimman monipuolinen kuva kokemuksesta päiväkotityön tiedosta ja tiedon luomisen tiloista, erilaisista mahdollisuuksista tiedon saamiseen (monin eri keinoin, kuten esimerkiksi havainnoiden, kuullen, lukien) ja sen jakamiseen työtovereiden kesken, saadun ja jaetun tiedon vaikutuksista työskentelyyn kunakin tutkimuspäivänä sekä mahdollisuuksista tämän tiedon käyttämisestä oman työn ja koko työorganisaation kehittämiseen.

#### **4.4.2 Itsedokumentointi tiedonhankintametodina**

Päiväkotihenkilöstön kokemusten tutkimus toteutettiin luotaintutkimuksena, jossa tutkittavat dokumentoivat kokemuksiaan, havaintojaan ja ajatuksiaan päiväkirjan kysymysten avulla sekä valokuvaamalla. Molemmat menetelmät ovat itsedokumentointia, joissa tutkittava itse tekee tutkimukseen liittyviä (perinteisesti tutkijan) toimenpiteitä. Tässä alaluvussa käsitellään itsedokumentointia tiedonhankintametodina niin, että tarkastelun kohteena ovat päiväkirjametodi ja valokuvaus. Luotaintutkimuksissa on nähtävissä yhtymäkohtia autoetnografiseen tutkimukseen, mikä tarkoittaa useimmiten tutkittavan (informantin) oman elämän dokumentointia ja tallennusta esimerkiksi päiväkirjoihin kirjoittamalla, valokuvaamalla omaa elämäänsä ja tapahtumia tai tekemällä niin sanottuja projektiivisia tehtäviä, joissa pyritään stimuloimaan assosiaatioita osallistujan tai käyttäjän tarpeiden, arvojen, tunteiden ja haaveiden löytämiseksi. Luotaintutkimuksessa on entistä enemmän hyödynnetty mobiililaitteiden käyttöä (Hulkko ym. 2004.)

Itsedokumentointi eri menetelmin viittaa tutkittavan aktiiviseen rooliin ja osallistumiseen, jolloin mielenkiinnon kohteena on usein niin sanottu tavallinen käytännöllinen arki, sen toimivuus ja ilmiöt. Pahl ja Pool (2011) toteavat, että esimerkiksi lasten ollessa tutkimuskohteena vaaditaan erityistä metodologista kehittelyä ja heidän epistemologioidensa huomioon ottamista. (Pahl & Pool 2011). Tämä mielestäni koskee myös päiväkotikontekstia ja sen henkilöstön tutkimusta. Tutkijan on tunnettava heidän todellisuutensa ja muokattava metodi toteuttamiskelpoiseksi. Henkilöstön tietokäsitykset voivat poiketa toisistaan suurestikin, joten avoimuus tutkimusasetelmassa on ehdoton edellytys.

#### **Päiväkirjametodi**

Sosiaalitieteissä ja psykologiassa on pitkä ja hyvin vakiintunut traditio elämän suurimpien tapahtumien tutkimisessa. Yhtä tärkeää on tutkimus jokapäiväisen elämän ”pienistä kokemuksista”, jotka täyttävät suurimman osan hereillä oloajastamme ja saavat kuitenkin suurimman osana tietoisesta huomiostamme. (Wheeler & Reis 1991, 340.) Sama pätee työssäkin: suurimmaksi osaksi työn tekeminen ja työtoiminta ovat rutiiniluoteista toimintaa, jossa niin sanottuja suuria tapahtumia on harvakseltaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin katseen kohdistaminen päiväkotityön arkeen niin, että löydettäisiin ja nähtäisiin sen arjessa tärkeät ja merkitykselliset tietoon ja tiedon luomiseen liittyvät ansiot.

Päiväkirjatutkimuksessa on kyse itsetallennuksesta. Kynä ja paperi – menetelmä ovat varhaisin päiväkirjatutkimuksen muoto ja ovat edelleen käytetyin menetelmä. Menetelmä voi sisältää perinteisen kyselylomakkeen, jota täytetään tietyin väliajoin, joten tutkimusmenetelmänä se ei poikkea paljoakaan esimerkiksi surveystä. Itsetal-



lennuksen kolme perusmetodia ovat Wheelerin ja Reisin (1991) mukaan intervalliriippuvainen tallennus, signaaliiriippuvainen tallennus ja tapahtumariippuvainen tallennus. Intervalliriippuvaisessa itsetallennuksessa osallistuja raportoi kokemuksistaan säännöllisin, ennalta sovittuina määräaikoina, kun taas signaaliiriippuvaisessa tallennuksessa raportointi tapahtuu silloin, kun media tai väline antaa signaalin. Tapahtumariippuvainen tallentaa kokemuksiaan silloin, kun tutkittavana oleva tapahtuma tai ilmiö esiintyy. (Wheeler & Reis 1991, 339). Itsetallennuksen tai –dokumentoinnin säännönmukaisuuden kuvaajana tässä tutkimuksessa voidaan pitää intervalliriippuvaisuutta, sillä osallistujat ohjeistettiin vastaamaan tutkimuspaketin kysymyksiin työpäivänsä aikana eli päiväkirjamaista dokumentointia oli vähintään kerran päivässä, mikäli he vastasivat kaikkiin kysymyksiin yhdellä kertaa. On myös mahdollista, että kysymyksiin vastattiin erillisinä aikoina.

Päiväkirjatutkimuksen keinoin tutkitaan tapahtumia ja kokemuksia niiden luonnollisessa kontekstissa. Tietoa kerätään luonnollisessa elämän kontekstissa ja sellaisena kuin sitä eletään. Whalen, Odgers ja Reed (2011) tutkivat ADHD-lasten äitien päivittäistä uupumusta elektronisen päiväkirjan avulla. Tutkimuksessa kartoitettiin samanaikaisia assosiaatioita vanhempien uupumuksen ja lapsen käyttäytymisongelmien välillä, kun vanhemmat ja lapset elävät päivittäistä elämäänsä. Elektronisen päiväkirjan avulla tallennettiin vaihteluita hetkestä toiseen perheissä, joissa ADHD-lapsia ja verrokkiperheissä (ei ADHD-lapsia). Tutkimukseen sitoutumista ylläpitivät muistuttajat. Joka aamu osallistujien puhelimiin lähetettiin muistutusteksti vastaamisesta. Tämän lisäksi osallistujat saivat muistilappuja, jotka voitiin laittaa kotona jääkaapin oveen tai näkyvälle paikalle työssä.

Päiväkirjatutkimuksessa on käytetty myös käsipuhelinta. Rönkä (2010) kumppaneineen tutki perheiden päivittäisiä toimia tekstiviestien avulla. Tutkittavat perheenjäsenet lähettivät tekstiviesteinä vastauksia strukturoituihin päiväkirjakysymyksiin kolme kertaa päivässä viikon ajan. Osallistujat vastasivat 10 kysymykseen koskien mielialaa, perheen vuorovaikutusta ja työstressiä. Osallistujat pitivät tämän lisäksi perinteistä paperista päiväkirjaa. Hyväksi asiaksi tutkijat totesivat tässä, että mobiili väline mahdollisti vastaamisen sovittuna aikana ja osallistujien mielestä vastaaminen oli helppo eikä siinä kulunut liikaa aikaa. Suurimpana puutteena pidettiin sitä, että laitteessa oli varsin vähän tilaa vastaukselle. Röntgen tutkimusta kuvailtiin intervalli-tutkimuksen ja tapahtumakeskeisen tutkimuksen välimuodoksi. Raportointi ja tutkimuskysymyksiin vastaaminen tapahtui kolme kertaa päivässä, mutta ajankohta oli sovittu osallistujan työaikataulun mukaan sopivaksi.

Bolger, Davis ja Rafaeli (2003, 580) näkevät päiväkirjatutkimuksen hyödyksi sen, että päästään tutkimaan tapahtumia ja kokemuksia niiden luonnollisessa, spontaanissa kontekstissa täydentäen perinteisillä tutkimusmenetelmillä saatua tietoa. Tietoa kerätään luonnollisessa elämän kontekstissa ja sellaisena kuin sitä eletään (Ohly & al. 2010, 80; Bolger, Davis & Rafaeli 2003, 579–580). Samanlaiseen elämän tallennukseen pyritään myös luotaintutkimuksessa lähes samanlaisin menetelmin. Toinen hyöty on tiedon retrospektiivisen tallentamisen reduktion minimointi, sillä päiväkirjamenetelmissä kokemuksen ja sen kirjaamisen unohtaminen pyritty minimoimaan. Kolmanneksi nähdään tämä tutkimusmenetelmä erittäin vahvaksi välineeksi tutkia persoonallisuuden prosesseja, avio- ja perhevuorovaikutusta, fyysisiä oireita ja mielenterveyttä.

Päiväkirjatutkimukselle on luonteenomaista, että tutkija on etäällä tutkittavasta, joten hänen vaikutuksensa tutkittavaan vähenee (Carter & Mankoff 2005). Tutkimukseen osallistuja kontrolloi (joissakin tutkimuksissa) aikataulua ja valokuvaotosten tarkoitusta

(Carter & Mankoff 2005). Näistä johtuen päiväkirjatutkimuksen käytännön toteutuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että osallistujille tarjotaan yksityiskohtainen neuvonta- ja ohjaustilaisuus, jotta he tuntevat tutkimusprotokollan täysin. Tutkimukseen osallistujilta vaaditaan myös sitoutumista ja omistautumista enemmän kuin tavanomaiseen tutkimukseen osallistujilta. (Bolger, Davis ja Rafaeli 2003, 591-592.) Bolger kumppaneineen (2003) toteaa, että päiväkirjatutkimus sitoo osallistujia pidemmäksi ajaksi (myös Ohly ym. 2010) kuin esimerkiksi survey-tutkimus tai haastattelu, jolloin tutkimusmetodi tai -väline on usein suunniteltu sellaiseksi, että sen tutkimukseen kuluu mahdollisimman vähän aikaa ja ei näin ollen rasita liikaa osallistujaa. Tämä on tarpeen myös sen vuoksi, että tutkittavan sitoutuminen olisi varmempaa. On myös kyse resursseista ja kompromisseista. Tutkimuksen rajoittaminen ajallisesti mahdollisimman lyhyeksi tai menetelmän yksinkertaisuus voivat kuitenkin vaikuttaa ilmiön syvällisempään tutkimiseen tai raportointiin. (Bolger, Davis ja Rafaeli 2003, 592).

Bolger ym. (2003) suosittelevat, että päiväkirja olisi helposti kannettavissa tai taskuun mahtuva. Toiseksi pitäisi vähentää osallistujan virheitä mahdollisimman paljon (esim. ennakkoon täytetyt päivämäärät, jolloin odotetaan vastauksia). Kolmanneksi päiväkirjatutkimuksen pilotointi olisi hyvä toteuttaa osallistujilla populaatiosta, jossa se on aiottu toteuttaa. On hyvä olla yhteydessä osallistujiin henkilökohtaisesti mutta liiaksi sekaantumatta tutkimusprosessiin. Tämä tukee ja ylläpitää osallistumista paremmin kuin rahallinen kannuste tai luottamus hyväntahtoisuuteen tiedettä kohtaan. (Bolger, Davis ja Rafaeli 2003, 594.)

Lasten hyvinvoinnin pitkäaikaistutkimuksessa on käytetty osallistavaa monimenetelmäistä metodia, jossa lapset tekivät piirustus- ja kirjoitustehtäviä, joilla he kuvailivat esimerkiksi iloista ja surullista päiväänsä. Näiden lisäksi heidät varustettiin muilla aktivoivilla tutkimustekniikoilla, kuten valokuvien ottamista ja lapsien ohjaamia tutustumiskäyntejä asuinalueelle. (Crivello, Camfield & Woodhead 2008, 55.) Osallistuvuuden elementti on varmasti lasten tutkimisessa tärkeää: miten saadaan lapset tuntemaan olonsa turvalliseksi ja jakamaan tietoaan. Lasten hyvinvointitutkimuksessa on merkityksellistä saada lasten ääni kuuluviin, mikä usein voidaan toteuttaa osallistavien tutkimusmenetelmien keinoin. (Jones & Sumner 2009, 45.) Voisiko uskaltaa olettaa, että päiväkodin henkilöstön ääni tulee rohkeammin näkyviin osallistavia menetelmiä käytettäessä?

Päiväkirjatutkimukseen liittyy joitakin rajoituksia tai riskejä. Ensimmäinen riskinä on yksinkertaisesti unohtaminen, jolloin osallistuja ei muista täyttää päiväkirjaa sovittuina aikoina. Myös toinen riski liittyy muistamiseen tai unohtamiseen, sillä jälkikäteen päiväkirjaa täytettäessä on olemassa retrospektiivinen virhe: osallistuja rekonstruktio tapahtumat tai kokemukset tahi tarkoituksellisesti sepittää puuttuvat osa-alueet. Edellä mainitut pulmat liittyvät kolmanteen riskiin, joka on epävarma ohjeiden noudattaminen. (Bolger, Davis ja Rafaeli 2003, 593.) Päiväkirjatutkimuksessa on mahdollista käyttää strukturoidun menetelmän lisäksi avointa formaattia, jossa osallistajat tallentavat tapahtumia, ajatuksia, tunteita ja käyttäytymistään omin sanoin. (Ohly et al. 2010, 80).

Tiedetään vain vähän siitä, miten päiväkirjatutkimus sinällään vaikuttaa tutkittavaan, hänen kokemuksiinsa tai vastauksiinsa. On mahdollista, että tutkimusprosessin aikana tutkittavan suhtautuminen muuttuu, mikä voi olla uhka validiteetille. Päiväkirjatutkimukseen osallistumisen yhteydessä on havaittu osallistujien tietoisuuden lisääntyvän tutkittavaan ilmiöön tai käyttäytymiseen, vaikka käyttäytyminen ei sinällään ole muuttunut. Tottumisen on katsottu vaikuttavan myös siihen, että suhtautuminen tai reaktiot laskevat enemmän kuin muissa tutkimusmenetelmissä. (Bolger,

Davis ja Rafaeli 2003, 592.) Varsinaiset virheet päiväkirjojen täyttämässä voivat johtua persoonallisuudesta tai elintavoista (esimerkiksi liiallinen alkoholinkäyttö), jotka vaikuttavat kykyyn vastata päiväkirjan kysymyksiin tai tehtäviin. (em. 592).

Muita rajoituksia ovat Bolgerin ja kumppaneiden (2003, 594) mukaan vastausajankohdan informaation puute (em. 594). Dataa kertyy paljon, ja useamman päivän päiväkirjatutkimuksessa vastaamatta jääneiden osioiden täydentäminen jälkepäin ei ole mahdollista. Myös datan kirjaaminen ja käsittely voidaan kokea ”taakoiksi”. Päiväkirjatutkimuksen luotettavuuden riskinä voi olla myös se, että päiväkirjamerkinnät voivat olla muiden nähtävillä, jolloin osallistuja saattaa epäröidä olla täysin totuudenmukainen vastauksissaan ihmistenvälisissä tapahtumissa ja tunteissa. Whalen, Odgers ja Reed (2011, 49) havaitsivat joitakin rajoituksia myös e-päiväkirjojen käyttämiseen. Ne soveltuvat huonosti ihmisille, jotka ovat epäorganisoituja tai jotka elävät kaoottista elämää. Esiin nousi myös kysymys havaintojen optimaalisesta väliajasta. Heidän kuvaamassaan tutkimuksessa intervalli on noin 30 minuuttia, jolloin oli kyse korkeasta havainnointitiheydestä.

Päiväkirjatutkimus voi menetelmänä olla myös valokuvausta. Valokuvaustutkimuksessa on huomattu, että valokuvista itsestään ei tullut tärkeintä tietoa vaan niistä kuvauksista ja prosesseista, jotka johtivat heidät ottamaan kyseisen otoksensa (Carter & Mankoff 2005).

### **Valokuvat tiedonhankinnan metodina**

Tässä tutkimuksessa luotainpaketin kysymyksiin vastaamisen lisäksi tutkittavia pyydettiin valokuvaamaan niitä tilanteita ja tiloja, joissa se kokivat saaneensa työpäivän aikana tietoa. Valokuvatutkimuksella on useita ulottuvuuksia. Valokuvien avulla voidaan yksiselitteisesti dokumentoida tilanteita, tiloja ja tapahtumia, jolloin ne ikään kuin pysäyttävät hetken kuvauksen ajankohtaan, johon tutkimuksen analyysissä voidaan palata ja tarkastella lähemmin. (Pyyry 2013.)

Tutkittavia pyydettiin valokuvaamaan tilanteita tai tiloja, jotka he kokivat tärkeiksi tiedon luomisen kannalta. Karvisen (2009) mukaan valokuvien analyysi alkaa siitä hetkestä, kun tutkija ottaa valokuvan. Hänen tulee merkitä muistiin aika, paikka ja syy, miksi tilanne on ikuistettu. Tutkimuksessa ohjeistettiin tutkittavia näin toimimaan eli kirjaamaan taustatiedot. Erityisen tärkeää oli saada tietoa syistä, miksi he olivat kyseisen tilanteen tai tilan valokuvanneet. Jotkut valokuvasivat päivän mittaan useita kohteita ja toisilta saatiin vain pari valokuvaa kahden viikon tutkimusjaksolla.

Työpäivän tapahtumat ja työpaikan fyysiset tilat kameran linssin läpi tarkasteltuna näyttävät erilaisilta kuin arkihavainnoinnin luoma vaikutelma. Pyyry (2013) toteaa, että kuvaaminen edistää synnyttämään keskittymisen tilan, jossa monet rutiininomaiset arjen elementit nousevat esiin kuin korostuneina. Valokuvaaminen keskittää aistit itsestään selviin ja ohikiitäviin asioihin, jolloin ajattelu Pyyryn mukaan (2013) tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Hänen toteaa, että representaatioiden sijasta tärkeää on luovan ympäristösuhteen rakentuminen. Tämä kehollinen reflektio puolestaan vahvistaa kuvaajan osallisuutta tutkimuksessa ja avaa jälleen uusia mahdollisuuksia reflektioon. (Pyyry 2013.) Päiväkotityön lomassa keskittyneen tilan synnyttäminen valokuvaukseen ei kuitenkaan ole helppoa. Haasteena työpäivän aikana valokuvaamiselle saattaa olla sopivan ajan löytäminen. Kiire saattaa olla esteenä osallistujien runsaammalle kuvaukselle.

Kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa, on usein käytetty ja myös kritisoitu kansanomainen lause (ks. Seppänen 2011). Kuva voi kuitenkin paljastaa erilaisia ”totuuksia”, sillä kyse on eletyn elämän kokemuksista. Luotaintutkimuksessa usein käytetty

oman elämän valokuvaus itsedokumentointina voidaan liittää autoetnografiseen tutkimusotteeseen. Scarlesin (2010, 911) mukaan autoetnografinen tutkimusote mahdollistaa toisaalta tuntemusten, kosketettavien ja kehollisen tiedon tavoittamisen, mutta toisaalta autoetnografia voi sisältää potentiaalisia negatiivisia kokemuksia, jotka resonoivat surullisuuteen, vieraantumiseen, arkiseen tai poikkeavaan käyttäytymiseen. Visuaalinen etnografia antaa Scarlesin mukaan mahdollisuuden ”puheen jakamiseen” ja tuottaa ”hiljaisuuden ääniä” (sounds of silence), jotka fasilitoivat rikkaamman tutkimusalueen ja myös aiemmin piilossa olleen kehollisen tiedon jakamiseen.

Pink (2008) puolestaan liittää visuaalisen tutkimuksen refleksiivisyyden Wengerin (2000) käytännölliseen tietämiseen (knowing in practice). Toisena teoreettisena yhteenliittymänä hän tuo esiin Caseyn (1996) teorian paikasta ja paikan rakentamisesta. Visuaalisen autoetnografian toteuttajille ensisijainen konteksti tutkimuksen aktiiviteeteille on paikka, johon sisältyy sekä tila että aika. Merleau-Pontyn (1990) mukaan paikka on ”maailmassa olemisen” keskus ja ihmiset ovat väistämättä jossakin tilassa (emplaced). Käytännöllisen tietämisen painotus on jossain määrin selviö, kun tutkitaan tietoa ja tiedon luomista työyhteisössä. Valokuvien konteksti rajoittuu tässä tutkimuksessa pääsääntöisesti työpaikan tiloiksi sekä rakennuksen sisällä, että sen ulkopuolella.

Ihmisen katse vie yleensä sinne, minne hänen huomionsa on kohdistunut. Seppänen (2011, 95) toteaa, että emme rekisteröi kaikkia näkökenttään kuuluvia esineitä ja tarkan näkemisen alue on melko kapea. Näin ympäristöä voi seurata ikään kuin ”skannaamalla” tai silmäilemällä, ilman että huomio on kohdistunut mihinkään yksittäiseen asiaan. Joku asia saattaa kuitenkin viedä huomion, jolloin lopetamme ”skannauksen” ja tarkastelemme tätä mielenkiinnon kohdetta lähemmin. Gradyn (2008) mukaan suurimmaksi osaksi katsominen on äärimmäisen lyhytkestoista. Toisaalta katsominen voi olla melko intensiivistä, erittäin fokuoitetunutta ja kestää melko pitkänkin aikaa riippuen siitä, kuinka kiinnostavana tapahtuma tai asia nähdään. Tällainen tarkempi fokuoitetunutta katselu on tietoista toimintaa toisin kuin yleensä katselu, joka tapahtuu tahdosta riippumatta. Toisaalta katseen valikointiin vaikuttavat biologiset, psykologiset ja kulttuuriset tasot, jolloin samassa tilanteessa kukin ihminen kohdistaa katseensa väistämättä eri asioihin, toteaa Seppänen (2011, 96). Tarkempi katselu ikään kuin kehystää sen, mitä aiomme katsoa. Kuvan ottaminen väistämättä myös kehystää tapahtuman tai kohteen, jolloin kuvaajan ja katsojan huomio on vähintään sekunnin murto-osan siinä. Valokuvaajaa voidaan siis ensisijaisesti pitää katsojana, joka ikään kuin kehystää kohteen omalla toiminnallaan. (Grady 2008.)

Viime vuosikymmeninä sosiaalitieteissä laadullisessa tutkimuksessa on havaittu kielellinen käänne, jonka alkuna voidaan nähdä Karl Popperin ytimekäs artikulointi: ”Todellisuuden tulee, jos sen halutaan tulevan tieteellisesti relevantiksi, olla artikuloitu ”protokollalausein” tai ”perusväittämin” ja sen on oltava tekstimuodossa, toteaa Bohnsack (2008). Tämän voidaan tulkita tarkoittavan valokuvatutkimuksen kohdalla sitä, että kuvia sinällään ei kelpuuteta tutkimustulokseksi, vaan siihen pitää liittää tekstimuotoiset toteamukset tai väitteet. Pink (2007) sen sijaan 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 työn tutkimus voidaan nähdä myös visuaalisen tai auditiivisen tiedon liittämisenä jo olemassa olevaan tutkimustietoon tai ennako-oletuksiin. Valokuvien avulla

voidaan tarkastella monipuolisesti arjen työn aspekteja ja ne rikastuttavat aineistoa. Valokuva-analyysin sisältö suhteessa muuhun aineistoon luo kokonaiskuvaa ja antaa osaltaan vastauksia tutkimuskysymyksiin

#### 4.4.3 Luotain tiedonhankintamenetelmänä

Luotaintutkimuksen prosessissa luotain "lähetetään" tutkimuskentälle ja tutkittava dokumentoi itseään elämänpiirissään tai työssään. Tässä tutkimuksessa luotain yhdistää päiväkirjametodin ja valokuvat. Luotaimen eli luotauslaitteen tunnetuin merkitys on avaruusteknologiassa, jossa sen käyttö lienee tunnettua. Maapallolta lähetetään tutkimusluotain avaruuteen kiertämään radallaan joksikin ajanjaksoksi, jonka jälkeen se palaa takaisin Maan pinnalle. Tutkimusluotaimen tallentuneet tiedot puretaan ja analysoidaan. Luotaimia käytetään myös merentutkimukseen tai lääketieteessä ihmiskehon vaikeasti tutkittaviin alueisiin. Graham kumppaneineen (2007, 29) tiivistää luotaimen välineeksi, jolla saadaan tietoa kaukaisista, vaarallisista ja vaikeista tutkimuskohteista. Arkikielessä puhutaan myös syvälle luotaavista keskusteluista. Usein luotaamisessa on kyse uusien asioiden ja alueiden tutkimisesta, mistä löytyy yhtymäkohta etnografiseen tutkimusperinteeseen niin, että tutkitaan ennestään osin tuntematonta luotaimen välityksellä. Etnografinen tutkimusperinne ei näy luotaintutkimuksessa kaikilta osin, sillä esimerkiksi niin sanottu "kentälle meno" toteutuu välillisesti ja välineen avulla eikä tutkija osallistu tutkimuskohteensa elämään katsellen, kuunnellen ja kysellen. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 182; Metsämuuronen 2006, 94–95.) MOT-synonymisanakirja esittää luotainta tutkan kanssa samaa tarkoittavaksi sanaksi. Kalastuksen piirissä tämä sanapari yhdistyy luontevasti, kun puhutaan kulkuluotaimista, joilla etsitään kalaparvia merestä tai järvestä. Tällöin on kyse tutkan kanssa samanlaisesta toimintaperiaatteesta: lähetetään signaali (radioaalto), jonka palautuminen kertoo kohteesta halutun tiedon. Luotain viittaa luotaamisen välineeseen.

Luotainten käyttöä on viime vuosina laajennettu avaruuden-, meren- ja lääketieteen tutkimuksesta myös ihmisten toiminnan, käyttäytymisen ja kokemusten tutkimukseen. Gaveria kumppaneineen pidetään luotaintutkimuksen edelläkävijänä designin ja tuotekehittelyn piirissä (Gaver ym. 1999; Mattelmäki 2008; Matthews & Horst 2008). Nyttemmin luotaintutkimus on laajentunut myös muille aloille. Luotaintutkimusta on kehitetty esimerkiksi tallentamaan vakavasti ja kroonisesti sairaiden ihmisten jokapäiväistä elämää ja kokemuksia auttamaan terveysteknologian kehittämisessä (Hassling ym. 2005). Myös sosiaalitutkimuksessa on hyödynnetty luotainmenetelmiä ja erityisesti itsedokumentoinnin välineitä on käytetty laajasti sosiaalityieteissä etnografisissa tutkimuksissa (Robertson 2008, 4-5). Kulttuuriluotaimet kehitettiin 1990-luvun lopussa ja yleiskäsitteenä ne ymmärretään Mattelmäen mukaan (2006, 48-49) luotainsovelluksina, jossa ollaan kiinnostuneita ihmisten toiminnasta, ajatuksista, käsityksistä ja tunteista. Verrattuna perinteiseen luotaamiseen, kyse on luodattavan aktiivisesta osallistumisesta ja toiminnasta itsedokumentoinnin kautta

Luotaimet keräävät tietoa käyttäjistä, heidän kokemuksistaan, asenteistaan ja tarpeistaan. Mattelmäen mukaan (2006) luotaimen käytön syynä voivat olla esimerkiksi henkilöt, joihin on vaikea saada muulla tavalla yhteyttä. Toinen luotaimen käyttöä puoltava tilanne on sellainen, jossa tutkijan läsnäolo ei ole mahdollista, kuten esimerkiksi leikkaussalilyö. Luotaimilla saadaan tallennettua yksityiskohtaista tietoa ihmisen arjesta. Voidaan olla myös kiinnostuneita ihmisen toiminnasta ja tunnetiloista sellaisissa tilanteissa, joiden tapahtumapaikkaa ja -aikaa ei voida etukäteen sopia,

kuten esimerkiksi potilaskuljetukset. Näitä edellä mainittuja tilanteita ei kuitenkaan voida yleensä tallentaa tapahtumahetkellä, vaan niistä kerrotaan jälkeenpäin esimerkiksi päiväkirjassa. Tiedon keräämisen lisäksi luotaimella voi olla seuraavaan aiheeseen johdatteleva rooli, jolloin se auttaa löytämään tarkempia tutkimuskysymyksiä. (Mattelmäki 2006, 72.)

Luotaimia on haluttu käyttää tuottamaan tietoa tämän päivän todellisuudesta erilaisten ihmisten elämässä. Tuotesuunnittelun – ja kehittelyn tutkimusalalla Mattelmäki (2006) esittelee lukuisia luotaintutkimussovelluksia. Kulttuuriluotaimen avulla on suunniteltu teknologiaa, joka tukisi ikääntyneiden aktiivista läsnäoloa paikallisissa yhteisöissä. Muun muassa asuntoluotaimia on käytetty keräämään tietoa entisten mielenterveyspotilaiden tarpeista erilaisille apuvälineille. Luotaimia on sovellettu lähinnä koti- ja vapaa-ajan ympäristöissä. Sairaanhoidaja- ja kuljetustutkimuksen kohteena oli kuitenkin työympäristö ja sen tavoitteena oli saada henkilökohtainen kuva sairaanhoidajista ja heidän työtilanteistaan. Lisäksi oltiin kiinnostuneita potilaankuljetustilanteista. Luotaimilla saatiin tallennettua näkymiä työyhteisöön, -välineisiin ja –tilanteisiin yksittäisten sairaanhoidajien näkökulmasta. Etätyö- ja kotitoimistotutkimuksessa käytettiin muiden menetelmien ohella myös luotaimia, samoin vapaalakijoiden kokemuksia, asenteita ja kulttuuria tutkittaessa luotain oli käyttökelpoinen tutkimusväline Keski-Euroopan rinteillä. (Mattelmäki 2006.)

Kasvatustieteen tutkimusalalla luotaintutkimuksia ei ole juurikaan tehty. Sainio (2015) tutki pro gradu- tutkielmassaan tekstiilityöluokan oppimisympäristön viihtyisyyttä luotaamalla seitsemäsluokkalaisten oppilasryhmää. Kansainvälisessä tutkimuskentässä luotaimen käyttö liittyy esimerkiksi erityisoppilaiden kehittymiseen ja oppimisen arviointiin (esim. Murphy & Bryan 1980; Parette, Blum & Boeckmann 2009).

Kulttuuriluotainten lisäksi Mattelmäki (2006) luokittelee luotaimia viestintäluotaimiksi tai teknologiauotaimiksi, kun niiden avulla halutaan tutkia ja kehittää ihmisten välistä vuorovaikutusta ja viestintää sekä niissä käytettäviä välineitä. Teknisten ja muotoilullisten tavoitteiden lisäksi voidaan nähdä myös sosiologinen tavoite, sillä tutkimus toteutuu todellisessa ympäristössä osallistamalla ihmiset mukaan tutkimukseen. Inhimillistä aineistoa elämän eri osa-alueilta voidaan tallentaa ja heijastaa ihmisten empatialuotainten avulla. Empatia tässä tarkoittaa kuitenkin suunnitteluempatiaa, jossa pyritään välittämään tuotesuunnittelijoille uutta tietoa käyttäjien kokemuksia, jolloin puhutaan myös käyttäjakeskeisyydestä. Empatialuotaimen luonteen kuuluu tiivis vuorovaikutus tutkijoiden, käyttäjien ja suunnittelijoiden välillä. Empatialuotaimen avulla on pyritty tarkastelemaan myös tunteita, motivaatiota ja kokemuksia tuotekehityksen näkökulmasta, kuten esimerkiksi sykemittarin kehittäminen. (Mattelmäki 2006, 58-59 & 61.)

Luotaimen itsedokumentointivälineitä on monenlaisia ja niitä on käytetty lukuisissa tuote- ja palvelumuotoiluun liittyvissä tutkimuksissa ja selvityksissä. Palvelumuotoilun alalla perheiden ajatuksia ja kokemuksia kotikaupunkinsa turvallisuudesta on tutkittu esimerkiksi valokuvien ja päiväkirjojen avulla (Vainikka 2009). Yrityksen toimitilojen sisustuksellisia ongelmia ja visioita ihanteellisesta lopputuloksesta tutkittiin erilaisten päivittäin vaihtuvien tehtävien avulla, kuten esimerkiksi työpaikkasuunnistustehtävä päivän aikana käytetyistä kulkureiteistä (Laukkanen 2010). Ikääntyneiden ihmisten itsenäistä asumista ja hyvinvointia tutkittiin Väinö-projektissa. Luotaimen ydin oli työkirja, joka sisälsi tehtäviä, päiväkirjan ja valokuva-albumin. (Mattelmäki 2006, 63.)

Etätyötutkimuksessa itsedokumentointi toteutettiin sähköpostin välityksellä. Sähköposti loi luotainprosessiin uuden vuorovaikutuselementin, sillä tutkija saattoi kysellä kuulumisia ja tarkentaa havaintoja. Lisäksi sähköisesti kerätty digitaalinen

aineisto helpotti tulosten jäsentämistä ja jakamista. Etätyöntekijät tekivät viikoittain lähetetyt tehtävät, joista osa oli päiväkirjan täyttämiseen liittyviä ja osa projektiivisia, kuten esimerkiksi ”suunnittele unelmiesi koti”. Osa tehtävistä oli dokumentoituja, kuten ”kerro työpöydällä olevista esineistä”. Avoimet tehtäväksi annetut koettiin osin innostavina ja osin vähemmän innostavina. (Mattelmäki 2006.)

Luotainten toiminnan tallentamisen helpottamiseksi on kehitetty mobile probes-työkalu, joka perustuu digitaaliseen itsedokumentointiin. Mattelmäki (2006) tuo esiin, että retrospektiivinen pohdinta ja kuvailu on koettu kyllä arvokkaiksi, mutta muuttuvien kontekstien ja toiminnan dokumentointiin tarvittiin tukea. Mobile probes-työkaluna on kamerapuhelin, jolla voi lähettää kirjoitettuja vastauksia ja kuvia. Tutkijalla puolestaan on selainpohjainen käyttöliittymä, jolla lähetetään tehtäviä ja kysymyksiä, joihin tulevat vastaukset tallentuvat palvelimelle. (Mattelmäki 2006.) On olemassa myös make-tools- askartelutarvikkeita, joiden avulla luotaimen rakentaminen voidaan tehdä. Nämä tarvikkeet ovat kuvia, kollaasipohjia, vihkoja ja tarroja, joista voidaan koota kuhunkin tutkimukseen sopiva yhdistelmä. Luotainpaketin tai -tehtävän luomiseen ei ole olemassa valmiita kaavaa. Useissa luotainpaketeissa on mukana kertakäyttökamera ja kuvaustehtäviä, päiväkirja tai vastaava, avoimia kysymyksiä sekä erilaisia kartta-, piirros- tai kuvakollaasitehtäviä. (Mattelmäki 2006). Luotaintehtävien itsedokumentointi vaihtelee osallistujan aktiivisuuden tasoa tarkastellen melko automaattisesta ja lähes strukturoidusta vastaamisesta luoviin ja toiminnallisiin menetelmiin. Luotaintutkimukseen osallistujat ”muuttuvat aktiivisiksi tiedustelijoiksi (enquirer) sen sijaan, että olisivat tutkimuksen passiivisia kohteita.” (Mattelmäki 2005, 88.)

Luotainprosessin alussa henkilökohtaisella osallistujien luona käynnillä voidaan paketin täyttämistä opastaa. Kun itsedokumentointiaika on ohi, luotain palautuu tutkijalle. Osallistujat voivat joko lähettää luotainpaketit palautuskuoressa tai tutkija hakee ne henkilökohtaisesti. Vaikka henkilökohtaiset tapaamiset vaativat enemmän resursseja, ne auttavat usein pysymään aikataulussa. Ne voivat myös vahvistaa vuoropuhelua sekä tarjota mahdollisuuden havainnointiin. (Mattelmäki 2006, 104.)

Luotaintutkimukseen ei ole mielekästä valita isoa kohderyhmää. Laadullisessa tutkimuksessa, jonka piiriin luotaimet kuuluvat, pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään kohteena olevaa ilmiötä ja yksittäisiä ihmisiä. Kohderyhmän sopiva koko on 5-10 henkilöä. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, tässäkin tutkimuksessa aineiston määrällä on Virtasen mukaan (2006, 171) turha ruveta kilpailemaan. Käyttäjien määrän päättäminen on sidoksissa rekrytointimahdollisuuksiin, tarkoituksenmukaisuuteen ja siihen, mitä muita osa-alueita tutkimuksessa on.

Robertsonin (2008, 5) mukaan päiväkirjamenetelmää on käytetty luotaintutkimuksen lisäksi laajasti sosiaalitutkimuksessa ja erityisesti etnografisissa tutkimuksissa. Päiväkirja on itsedokumentoinnin perinteinen väline ja se voi käytännössä olla vihko, kirjanen tai esimerkiksi elektroninen dokumentti, jossa on joko avoimia tehtäviä tai strukturoidumpia kysymyksiä ja johon osallistuvaa pyydetään kirjaamaan tunteuksiaan tai toimiaan tietyn jakson ajan. Perinteisten päiväkirjatutkimusten kysymykset tarkastelevat ajallisia prosesseja ja niiden muutoksia tai päivittäisen elämän tapahtumiin ja merkityksiin liittyviä teemoja. Päiväkirjatutkimuksen onnistuminen riippuu osallistujan motivaatiosta, jota voidaan vahvistaa esimerkiksi tapaamisilla, puhelinkeskusteluilla ja esihaastatteluilla. Kirjoittamista ja dokumentointia voidaan muistuttaa tekemään esimerkiksi uuden teknologian avulla. Monet kokivat, että päiväkirjanomaisten ja riittävän avointen tehtävien avulla heillä oli mahdollisuus kertoa heille merkityksellisistä asioista. (Mattelmäki 2006.) Päiväkirjatutkimuksen olemuk-

sesta on selostettu tarkemmin luvussa 4.4.2, jossa tarkastellaan itsedokumentointia tiedonhankinnan menetelmänä.

Toinen perinteinen itsedokumentoinnin väline on kamera. Kameratutkimuksessa tutkittavia pyydetään ottamaan kuvia vapaasti tai annetaan kuvaustehtäviä. Valokuvien voidaan myös päiväkirjamaisesti tallentaa toimintaa visuaalisesti. Luotainten kuvaustehtävillä etsitään käyttäjän elämästä merkityksellisiä näkymiä. Kun kuvan aihe on käyttäjän valitsema tai käyttäjän rajaama, saadaan kuvauskohteisiin henkilökohtainen näkökulma. Kameran linssin läpi voi katsoa ympäristöä myös arvioiden ja siten aktivoitua kokemusten kuvaamiseen (Mattelmäki 2006, 93–97.)

Luotaintutkimuksen oikeutus ja järkipäisyys piilevät Robertsonin (2008) mukaan ensinnäkin triangulaatiossa, sillä usein luotaaminen tapahtuu usean tutkimusvälineen avulla. Toiseksi todetaan tutkittavan ja tutkijan välisen etäisyyden lyheneminen varsinkin niissä tutkimuksissa, joissa luotaintutkimus edeltää haastatteluja. Kolmanneksi hän esittää, että byrokratian ja ”virallisuuden” vähentäminen houkuttaa tutkittavia sitoutumiseen. Liiallinen virallisuus ja jäykkyys voi pelottaa osaa osallistujista, mutta luotaintutkimuksessa ei ole olemassa oikeita ja vääriä vastauksia. Osallistujien kokemusten subjektiivisuutta korostetaan, mikä on tietyllä tavalla tutkimuksen ydinarvo. Neljäntenä oikeutuksena voidaan nähdä se, että tutkijan on uppouduttava tiiviimmin tutkimusmateriaalin analysointiin, kuin esimerkiksi litteroimalla haastatteluja. Tämä uppoutuminen tuottaa myös uusia tutkimuksellisia innovaatioita. Viidenneksi Robertson piti kompleksisen ja yksityiskohtaisen datan tallentamista ja jälleen esittämistä helppona sekä tutkittavalle että tutkijalle. Kuudes järkipäinen oikeutus luotaintutkimukselle on nonverbaalin datan koonti. Tämä on varteenotettava vaihtoehto, kun tutkitaan esimerkiksi ihmisten tunteita. Seitsemänneksi tuodaan esiin luotaintutkimuksen etäisyys tutkittavan ja tutkijan välillä, mikä on päinvastainen peruste kuin aiemmin esitetty etäisyyden lyheneminen. Fyysinen etäisyys antaa tutkittavalle mahdollisuuden olla pois tutkijan ”katseen” alta. Tutkija havainnoi tutkittavaa pidemmältä etäisyydeltä, jolloin tutkija saa nähdä välähdyksiä tutkittavan maailmasta ja arjesta ilman, että on häiriöksi tutkittavalle. Siitä huolimatta Robertson (2008, 20) pitää luotaimen dataa yhdessä rakennettuna, sillä tutkijan vaikutus ja käsitykset eivät rajoitu vain tulkintaan ja analyysiin, vaan ovat vahvasti läsnä jo tutkimusmateriaalin luomisen vaiheessa. Luotaimen sisältö ja rakenne vaikuttavat paljonkin siihen, millaista tietoa sillä oletetaan saatavan ja saadaankin. Näin ollen on naivia uskoa, että tutkittava on kaukana tutkijan katseelta ja että tutkimusaineisto olisi jollain tavoin todempaa. Robertson pitää hyvänä käytäntönä ottaa tutkittavat mukaan myös analyysivaiheeseen, jolloin voidaan käydä keskustelua esimerkiksi tutkittavan tuotoksista.

Luotaintutkimus on tietyiltä osin monimetodinen aineistonhankintastrategia tutkimuksen tutkimuksessa. Metodinen triangulaatio on mahdollista toteuttaa, mutta tällöin nousee esiin Lukkarisen (2011, 231) mukaan kysymys lähtökohdiltaan erilaisiin tieteenfilosofioihin perustuvien menetelmien käyttökelpoisuus ja tutkimuskysymysten kannalta mielekkyys. Tiedonhankintamenetelmien monipuolisuus voi johtaa aineiston rikkauteen, tai päinvastoin tutkija voi löytää itsensä hankalasti haltuun otettavan materiaalin keskeltä. Itsedokumentoinnin keinoin on mahdollista tallentaa konkreettista toimintaa ja fyysistä ympäristöä. Luotaintutkimuksessa tutkitaan ihmisten kokemuksia, jotka tapahtuvat useimmiten dynaamisissa suhteissa muihin ihmisiin, paikkoihin ja objekteihin. Kokemukset siis vaihtelevat riippuen näistä kontekstuaalisista faktoreista. Kokemuskenttää voidaan lähestyä useasta perspektiivistä, joista inhimillinen tarkastelunäkökulma on yksi mahdollinen. (Jääskö ym. 2003). Robertson (2008) esittääkin, että



tarve syvällisemmän, laadullisen tiedon kokoamiseen voi myös johtaa luotaintutkimuksen käyttöön. Tutkimuskysymysten kompleksiset kerrokset voivat niin ikään johdattaa tämän tutkimusmenetelmän käyttöön (Robertson 2008, 1).

Luotaintutkimuksen haasteeksi Robertson (2008, 19) on esittänyt sen työläyttä osallistujilleen, joten vaarana ovat mahdolliset alhaiset osallistujamäärät. On myös mahdollista, että luotaintutkimus häiritsee osallistujan arkielämää, sillä varsinkin teknologiavälitteiseen tallentamiseen voi liittyä esimerkiksi uuden opettelua tai epävarmuutta. Luotainmateriaali pyritään luomaan houkuttelevaksi, visuaalisesti kiinnostavaksi ja kommunikoiduksi niin, että osallistuja kiinnostuu ja sitoutuu tehtäviinsä. Materiaalin joukossa saattaa olla stimulantteja, kuten esimerkiksi naposteltavaa, kortteja, kukkia, ja niiden tarkoituksena on edistää ja innoittaa tutkimukseen osallistujia. (Virtanen 2005.) Luotaimet pyrkivät pelkän dokumentoinnin lisäksi houkuttelemaan osallistujia refleктоimaan ja verbalisoimaan kokemuksiaan, tunteitaan ja asenteitaan sekä visualisoimaan toimintaansa ja kontekstiaan (Mattelmäki 2005).

Luotaintutkimusta kuvaa välittyneisyys vahvemmin kuin useimmissa tutkimusmenetelmissä. Itsedokumentointiprosessi on tietyllä tapaa tutkijan ulottumattomissa, niin että mahdollisimman hyvin suunniteltu tutkimuspaketti lähetetään kentälle ja ”toivotaan parasta”. On mahdollista palata tutkimuskohteeseen takaisin tekemään vaikkapa tuloksia tarkentavia haastatteluita, mutta tällöin kokemuksen autenttinen hetki on mennyt ohi. Perttulan (2011, 144) mukaan tutkimuksellinen ymmärrys rakentuu tutkijan tajunnallisessa suhteessa tutkimusaineistoon, jolloin tutkimustyö on tutkijan subjektiivista tulkintaa. Välittyneisyyttä tai kaksoishermeneutiikkaa lienee myös se, kun itsedokumentointia tekevä ihminen tulkitsee kokemuksiaan aineistossa, josta tutkija tekee omia tulkintojaan (Liimakka 2012, 103). Tuotesuunnittelun piirissä käytetään myös luovia tehtäviä itsedokumentointimenetelmänä, jolloin näistä saatu tieto on tietyllä tapaa välillistä: asioista kerrotaan vaikkapa piirrosten tai kuvien kautta. Auranen (2004) tutki kasvatustieteen työntekijöiden käsityksiä tai ajatuksia metaforien avulla. Metaforat ovat kielikuvia, joiden avulla voidaan ilmaista isoja ja monimutkaisia asioita usein lyhyesti ja ytimekkäästi. Kielikuvien kautta saadaan esiin myös paljon puhuttua hiljaista tietoa ainakin jossain määrin. Voidaanko luova tehtävä, vaikkapa piirrostehtävä, rinnastaa metaforaan? Tiedon olemuksen monipuolisuus voi mahdollistaa myös monipuolisempien tutkimusmenetelmien käytön.

Luotaimen käyttöä tieteellisenä tutkimusmenetelmänä on myös epäilty (Matthews & Horst 2008; Robertson 2008). Luotaimen käyttö perustuu usein käsitykseen tutkimuksen epävarmuudesta, leikistä, etsinnästä ja subjektiivisesta tulkinnasta (Gaver, Boucher, Pennington, & Walker, 2004, 53), jotka eivät vastaa käsitystä tieteellisestä toiminnasta. Huoli epätieteellisyydestä liittyy osin kontrolloimattomuuteen: tutkijalla ei ole mahdollisuutta valvoa ja ohjata tutkimustapahtumaa, vaan on luotettava siihen, että itsedokumentointi toimii ennalta ajatellusti. (Gaver ym. 2004, 56; Matthews & Horst 2008, 2). Tosin samanlainen huoli voidaan esittää kontrolloimattomuudesta myös esimerkiksi lomaketutkimuksessa: voidaanko luottaa, että osallistujat ymmärtävät, haluavat ja osavat vastata kysymyksiin? Haastatteluissa huolta voidaan olettaa syntyvän haastattelijan läsnäolon vaikutuksesta haastateltaviin, heidän halustaan miellyttää haastattelijaa ja vastata odotusten mukaisesti. Mattelmäki (2006, 47) esittää, että itsedokumentoinnin keinoin voidaan kerätä tietoa luotettavammin kuin tavanomaisin tutkimusmenetelmin ensinnäkin siksi, että sen avulla voidaan kerätä tietoa useista tilanteista, joiden arvellaan heijastavan ihmisestä uskottavamman ja luotettavamman kuvan kuin vain yhden tilanteen tallentaminen esimerkiksi havainnoinnin kautta. Toiseksi itsedokumentoinnissa havainnoijan tai tutkijan mahdollinen vaikutus pyritään minimoimaan.

Luotaimella kerättyä aineistoa on myös kuvattu laajaksi ja sirpaloituneeksi. Luotaimen prosessia kuvataan myös hallitsemattomaksi, koska sen aikana tehdään ilmaisemista ja tulkitsemista eri vaiheissa. Näistä syistä on esitetty, että luotaimia pitäisi soveltaa vain ei-tieteellisesti ja leikkimielellä. Taideteollisessa korkeakoulussa on kuitenkin luotaimia kehitetty ja sovellettu myös useissa tutkimusprojekteissa. Lähtökohtaisesti luotaimen filosofiaan liittyy monimerkityksellisyyden (ambiguity) hyväksyminen. (Mattelmäki 2006.)

Luotaintutkimuksessa ja usein sen sisältämässä päiväkirjatutkimuksessa on kyse jossain määrin autoetnografiasta, kun se määrittellään tutkittavan itsensä toteuttamana tutkimuksena. Etnografia on ihmisestä kirjoittamista, ihmisen kuvaamista. Sen avulla pyritään ymmärtämään ihmisen toimintaa ja sosiaalisia merkityksiä tietyssä ympäristössä. Autoetnografia toteutuu tässä tutkimuksessa yksilötasolla, mutta organisaation autoetnografian mahdollisuutena voidaan nähdä vaietun, huomiota vaille jääneiden tai vääristyneen tiedon tai tapahtumien esille saaminen (Doloriert & Sambrook 2012, 85). Autoetnografialla alun perin tarkoitettiin tutkimuksen tekemisen tapaa, jossa tutkijan omat kokemukset toimivat tutkimuksen lähtökohtana ja ovat sen keskeisintä aineistoa, toteaa Uotinen (2010, 87). Ellis kumppaneineen (2011) esittää autoetnografisen tutkimuksen syntyneen 1980-luvulla tarpeeseen luoda uusia näkökulmia tutkimukseen ja tapaan tietää kuin perinteinen valkoisen, miespuolisen, keskiluokkaiseen, kristityn ja ruumiillisesti pystyvän henkilön tietäminen.

Etnografiatutkimukselle on esitetty kritiikkiä ensinnäkin aineiston keruun osalta, sillä tutkimuksen kohde tai kohteet eivät välttämättä anna aina elämästään totuudenmukaista kuvaa, jota voivat vääristää valehtelu, tutkimustilanteen vaikutus tai tutkimuskohteen sokeus omalle toiminnalle. Toiseksi kritiikki kohdistuu analyysiin ja tulkintaan. Tutkija toimii välittäjänä kohteen ja tutkimustulosten välillä. Etnografia ei ole puolueetonta, vaan tutkijalla ja hänen tulkinnoillaan on suuri merkitys lopullisiin tuloksiin (esim. Metsämuuronen 2006, 96). Ensin mainittu kritiikki voidaan kohdistaa osin myös luotaintutkimukseen, vaikka luotaintutkimuksessa autoetnografisena tutkimuksena tutkija ei ole mukana tutkittavan elämässä, vaan vastuu ja myös valta aineiston keruussa on tutkittavalla. Jälkimmäisessä välittyneisyys toteutuu viiveellä, kun tutkija tulkitsee luotaimista saatua tutkimusaineistoa irrallaan sekä ajallisesti että paikallisesti tutkimuksen kontekstista. Perinteisessä etnografiassa tutkijan katse ja tulkinta ovat ensisijaisia, vaikka ollaan kiinnostuneita tutkittavien elämästä. Luotaintutkimuksessa tutkittavan valinta ja katse ovat tietyllä tavalla valinneet aineiston, jonka tulkinnan tehtävä jää tutkijalle.

Aiemmin esitettyjä esimerkkejä on esitetty käyttäjätutkimukseen liittyvissä julkaisuissa, ja niiden tutkimuskäsitteistö poikkeaa kasvatustieteellisen tutkimuksen käsitteistä. Joitakin yhtymäkohtia näillä voidaan kuitenkin nähdä ja näin myös liittää luotaintutkimus omaan alaani. Luotaintutkimuksen perusolemus on ihmisten kokemuksen tutkimusta (ks. Jääskö ym. 2003). Menetelmälliset yhtymäkohdat puolestaan löytyvät päiväkirjatutkimuksen ja osallistavan toimintatutkimuksen piiristä, joista jälkimmäisestä havaitaan myös tiedonfilosofisia kytköksiä. Luotaintutkimuksen kehittelyä on tehty muilla tutkimuksen aloilla kuin kasvatus- tai käyttäytymistieteessä, mutta tutkimuskohteena ihmiset ja heidän kokemuksensa ovat keskeisiä näissä kaikissa. Tiedonhalun kohteena on päästä paremmin kiinni ihmisen arkeen, työhön tai harrastuksiin, niin että tutkimuksen kohteena olevat ihmiset itse kuvaavat monin eri keinoin elämäänsä. Kokemuksen tutkimisessa on tarve päästä pureutumaan myös tietoon, tunteeseen, intuitioon ja uskoon, joita Perttula (2011, 123) pitää elävän kokemuksen olemuksina.

## 4.5 TIEDONHANKINNAN TOTEUTUS JA AINEISTO

Tiedonhankinta toteutettiin luotaintutkimuksena, jossa osallistujat (n = 12) kahden viikon ajan täyttivät päiväkirjaa ja ottivat valokuvia. Päiväkirja sisälsi jokaiselle päivälle 2-3 kysymystä, joihin päiväkodin työntekijöitä pyydettiin vastaamaan. Kysymykset olivat rakenteeltaan avoimia, jolloin niihin oli mahdollista kuvata omia kokemuksia, näkemyksiä ja ajatuksia sangen valmistelemattomasti vastauspäivän kulloisessakin tilanteessa. Tutkimuksen aluksi osallistujia pyydettiin täyttämään taustatietoja keräävä sivu, jossa kysyttiin osallistujan lapsiryhmän yleisiä tietoja, kuten lasten ikä, lukumäärä, sukupuolijakauma sekä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten määrää. Lisäksi kysyttiin osallistujan ammattia, koulutusta, työkokemuksen pituutta tutkimuspäiväkodissä ja yleisesti varhaiskasvatuksessa sekä osallistujan kanssa samassa lapsiryhmässä työskenteleviä. Osallistujien oli mahdollista kirjoittaa taustatietolomakkeelle myös muuta kuvailutietoa päiväkodistaan tai lapsiryhmästään. Päiväkirjatehtävät sisälsivät päiväkohtaiset ohjeet jokaiselle päivälle. Osallistujia pyydettiin pohtimaan kysymyksiä ja vastaamaan niihin päivän aikana tai sen lopussa. Lisäksi tähdennettiin sitä, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kunkin osallistujan omista kokemuksista, näkemyksistä ja ajatuksista, ja kehoitettiin täyttämään päiväkirjaa itsenäisesti. Ohjeistuksessa painotettiin sitä, että kaikki vastaukset ovat oikeita. Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia taulukon 3 mukaisesti tiedonhankintaa teemoitellen.

Taulukko 3. Päiväkirjakysymysten teemoittelu

Tutkimus- kysymys	Teemakokonaisuudet tiedonhankinnassa	Päiväkirjan kysymykset							
		1	2	3	4	10			
1	Tieto lapsista ja lapsiryhmästä	1	2	3	4	10			
1	Tieto vanhemmista ja vanhemmilta	3	12	13					
1	Tieto itsestä	5	6	7	8	9	10		
1	Tieto työtovereista	3	14						
1	Tieto työyhteisöstä/-organisaatiosta	3	11	15					
2	Tiedon luomisen tilat	3	19	20	21	22	23	24	25
3	Tiedon luomisen edellytykset ja esteet	16	17	18					

Millaista tietoa päiväkodin arjessa syntyy ja tuotetaan työntekijöiden kokemana? Tietoa käsitteenä ei haluttu päiväkirjan instruktiossa avata, vaan kysymyksiä teemoiteltiin tiedon lähteiden eli työpäivän aikana tapahtuvien kohtaamisen mukaan: tieto lapsista ja lapsiryhmästä, tieto vanhemmista ja vanhemmilta, tieto itsestä, tieto työtovereista sekä tieto työyhteisöstä ja organisaatiosta. Lisäksi viitattiin tiedon saannin tapaan, kuten esimerkiksi tietoa saatiin kuullen, lukien tai havainnoiden. Näin pyrittiin saamaan esiin tieto aineistolähtöisesti osallistujien kokemana ja heidän sille antamien merkitysten kautta. Tutkimuksen operationalisoinnissa ei muutoin pyritty samaan esiin erilaisia tiedon lajeja, lukuun ottamatta instruktioita viittausta tiedon saannin tapaan. Tiedon lajien tunnistaminen tapahtui analysointivaiheessa pelaten aiemmin esitettyihin teorioihin.

Tiedon luomisen tiloja kartoitettavissa kysymyksissä haluttiin tietää, miten ja millaisissa tilanteissa työntekijä toisaalta saa tietoa työpäivän aikana ja toisaalta jakaa tätä tietoa muiden kanssa. Kysymyksissä käytettiin käsitteitä tiedon jakaminen ja saaminen, sillä ne oletettavasti olivat tutumpia kuin tiedon luominen ja ne voitiin

kuitenkin liittyy tiedon luomisen prosessin eri vaiheisiin. Tiedon luomisen esteisiin ja edellytyksiin liittyvät kysymykset kohdistuivat osallistujan kokemuksiin tiedon kulkuun työyhteisössä ja työtovereiden kesken.

Seuraavaksi taulukossa 4 esitetään tarkemmin päiväkirjan kysymykset.

Taulukko 4. Päiväkirjan kysymykset

1. Millaista tietoa sait lapsista tai lapsiryhmästä? (kuulit, luit, havainnoit jne.)	
2. Miten tieto vaikutti päivän toimintasuunnitelmaasi? Teitkö jotain toisin kuin olit alun perin suunnitellut?	1. tutkimuspäivä
3. Päiväkodissa käydään ammatillisia keskusteluja esimerkiksi lasten vanhempien kanssa. Kuinka ammatillisten keskustelujen käytännöt ja vuorovaikutus vaikuttavat koko työn tekemisen prosessiin (suunnittelu, toteutus, arviointi)? Pohdi esimerkiksi kokouskäytäntöjä, lapsen havainnointia ja dokumentointia.	2. tutkimuspäivä
4. Millaisia keskusteluja käyt tavallisesti lasten kanssa?	
5. Milloin ja mistä viimeksi sait palautetta työtovereiltasi? Miltä se tuntui? Miten vaikutti työskentelyysi?	3. tutkimuspäivä
6. Millaisista asioista itse annat palautetta työtovereillesi?	
7. Millaisena kuvaat itseäsi vuorovaikutuksen toisena osapuolena?	
8. Mitkä ovat henkilökohtaiset vahvuutesi vuorovaikutuksessa?	4. tutkimuspäivä
9. Millaista tietoa sait tänään itsestäsi? Esim. Mitä osaat hyvin? Missä asiassa voisit kehittyä?	
10. Kuvaa jokin haasteellinen vuorovaikutustilanne tai ongelma työpäivän aikana lapsen kanssa ja mieti, miten tämä tilanne vaikutti työhösi tai tiimisi työhön?	
11. Miten vuorovaikutuskäytännöt erilaisissa suhteissa (esim. aikuinen- lapsi, työn- tekijä- vanhemmat, työntekijä- työntekijä) vastaavat yhdessä sopimianne arvoja, kuten esimerkiksi osallisuutta?	5. tutkimuspäivä
12. Millaista tietoa sait lasten vanhemmilta? (kuulit, luit, havainnoit)	
13. Miten tieto vaikutti päivän toimintasuunnitelmaasi? Teitkö jotain toisin kuin olit alun perin suunnitellut?	6. tutkimuspäivä
14. Millaista tietoa sait tänään työtovereistasi? (kuulit, havainnoit)	
15. Millaista tietoa sait tänään organisaatiostasi (koko päiväkotia)? Miten yhdessä sovitut toimintamallit ja arvot toteutuvat?	7. tutkimuspäivä
16. Miten ja millaisissa tilanteissa saat parhaiten tietoa koko työyhteisön toiminnasta?	
17. Miten ja millaisissa tilanteissa saat parhaiten tietoa työtovereiltasi?	
18. Mikä estää sinua jakamasta tietoa työtovereillesi?	8. tutkimuspäivä
19. Miten koet saavasi äänesi ja tietosi kuuluviin työyhteisössäsi?	
20. Millaisissa tilanteissa tai paikoissa jaat työpäivän aikana saamaasi tietoasi muille työyhteisön jäsenille?	
21. Keiden työtovereiden kanssa keskustelit tänään? Mistä asioista keskustelitte?	9. tutkimuspäivä
22. Missä määrin koet voivasi vaikuttaa voivasi vaikuttaa päiväkodin varhaiskasvatustyön kehittämiseen?	
23. Missä kohdassa päiväkotia oli tänään paras tiedon luomisen tila? Missä koit saavasi tärkeää tietoa?	
24. Millainen tieto oli tänään tärkeää?	10. tutkimus- päivä
25. Koitko saavasi tänään turhaa tietoa?	

Ensimmäisen tutkimuspäivän kysymykset kohdistuivat työntekijän kyseisenä tutkimuspäivänä hoitolapsista, – lapsilta ja lapsiryhmästä saamaan tietoon, jonka oli mahdollista saada esimerkiksi kuullen tai kuunnellen heitä ja muutoin havainnoimalla. Kysymyksessä pyydettiin kuvailemaan työntekijöiden saamaa tietoa avoimella kysymyksellä, jota hieman ohjattiin sulkeissa olevalla ohjeistuksella. Jatkokysymyksenä heitä pyydettiin kirjoittamaan siitä, miten tämä päivän aikana saatu tieto vaikutti heidän päivän toimintaansa. Ensimmäisen päivän kysymykset pohjautuivat ennako-oletukseen ja aikaisempaan tutkimukseen (esim. Kirvesniemi 2012) siitä, että päiväkotityössä saadaan hoitolapsia koskevaa tietoa runsaasti ja monipuolisesti ja että saatu tieto vaikkapa lasten mielipiteistä tai vireystilasta saattaa vaikuttaa suunniteltuun päivän toimintaan monin tavoin. Tavoitteena oli saada kuvaus siitä, miten saatu ja vuorovaikutuksessa rakentunut tieto vaikuttaa varhaiskasvatustyöhön ja sen järjestelyihin.

Toisen tutkimuspäivän kysymykset ovat saaneet vaikutteita varhaiskasvatuksen ammatillisista kasvatuskeskusteluista (Nummenmaa & Karila 2011). Toinen kysymyksiä taustoittava teoria on Nonakan ja Konnon (1998) sekä Nonakan (2004) tiedon luomisen teoria, jossa tiedon luomisen syklin yksi osa on työssä saatujen kokemusta, ajatusten, käsitysten ja tunteiden jakaminen muiden työntekijöiden kanssa työyhteisön yhteistä näkemystä luoden. Työyhteisön lisäksi keskustelut esimerkiksi vanhempien kanssa ovat merkityksellisiä yhteisen kasvatuskumppanuuden rakentamisen ja ylläpitämisen kannalta. Lasten mielipiteiden, mieltymysten ja äänen kuuleminen toteutuu puolestaan heidän kanssaan käydyissä keskusteluissa. Nämä kaikki edellä mainitut keskustelujen kumppanit ovat osallisia yhteisen kasvatuskäsityksen muodostamisessa. Kysymys (nro 3) kasvatuskeskusteluista on näin ollen mahdollista tulkita vastauksissa laajemmin kuin ainoastaan lasten vanhempien kanssa käytävänä keskusteluna. Kysymyksenasettelussa tuodaan esimerkkinä esiin vanhempien kanssa kädyt keskustelut, mutta kasvatuskeskusteluja voidaan toteuttaa myös päiväkodin henkilöstön kesken tai lasten kanssa.

Kolmantena tutkimuspäivänä huomio kiinnittyy palautteeseen, jonka merkitystä voidaan toisaalta hakea työorganisaation toiminnan yhteisen linjan tarkentamiseen, vahvistamiseen, etsimiseen sekä toisaalta tiedon saamiseksi omasta työskentelystä. Vennisen (2007) mukaan palautetaitoja kehittämällä voidaan kehittää myös päiväkotityön ammatillista osaamista. Hänen mukaansa tiimeissä vallitsevalla ilmapiirillä ja sitoutumisella oli merkittävä vaikutus palautekäytäntöihin ja niiden harjoitteluun.

Varhaiskasvatuksessa työskennellään koko persoonalla, jonka ilmentymänä kuuluu esimerkiksi työntekijän puhetapa (ks. Puroila 2002, 138; Holkeri-Rinkinen 2009, 232). Jokaisella työntekijällä on omat vahvuudet osaamisessa, mutta myös heikkoudet. Oman työn reflektointia on viime vuosina korostettu erityisesti laatutyön osana (esim. Alila 2013, 79). Reflektointi voi kohdistua paitsi koko tiimin tai työorganisaation työskentelyyn myös työntekijään itseensä. Neljäntenä tutkimuspäivänä pyydettiin vastaamaan kysymyksiin työntekijän roolista ja osaamisesta päiväkotityön vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutustilanteet ovat osaltaan tiedon luomisen tilanteita (Nonaka 2004), joissa sekä jaetaan omaa tietoa, käsityksiä, kokemuksia ja tunteita työtovereille että kuullaan ja kuunnellaan heitä. Lisäksi informantin huomio kiinnitettiin hänen osaamisen vahvuuksiin ja heikkouksiin, mikä sinällään kuvaa osallistujan reflektion kykyä ja tarkkuutta.

Viidennen tutkimuspäivän kysymysten aiheena olivat ensinnäkin haasteellinen vuorovaikutustilanne tai ongelma työpäivä aikana. Nämä voivat olla tilanteita, jossa luodaan uutta tietoa esimerkiksi lapsista, lapsiryhmän tai tiimin toimivuudesta.

Taustaoletuksena on myös se, että nämä tavallisesta arjen työstä esiin nousevat tilanteet ovat mahdollisesti sellaisia, joiden käsittelyä jatketaan koko työtiimien kesken ja joiden ratkaiseminen kehittää työtä tai toimintatapoja. Heideggeria (2000) mukaellen tässä on kyse käsillä olevan tiedon muuttamisesta esillä olevaksi tiedoksi. Toisessa kysymyksessä kiinnitetään huomiota päiväkodin yhdessä sovittujen arvojen toteutumiseen erilaisissa vuorovaikutussuhteissa (Nummenmaa & Karila 2011), mikä kuvaa työntekijöiden saamaa tietoa työorganisaatiosta ja sen toimivuudesta. Tässä on kyse myös siitä, kuvaavatko arjen työkäytännöt yhdessä sovittuja ja dokumentoituja sopimuksia tai sääntöjä.

Kuudennen tutkimuspäivän aikana tutkittavat vastasivat kysymyksiin tiedosta, joita he saivat hoitolasten vanhemmilta tai vanhemmista. Lisäksi heitä pyydettiin kuvaamaan sitä, miten tuo tieto vaikutti heidän työpäivänsä toteutukseen. Vanhempien toiveet hoitopäivän suhteen sekä heidän antamansa tieto lapsen hyvinvoinnista ja mieltymyksistä ovat nykykäsityksen mukaan sellaista tietoa, jolla on suuri merkitys varhaiskasvatuksen toteutumiselle.

Päiväkodissa työskennellään useimmiten lapsiryhmäkohtaisissa tiimeissä, joiden lisäksi tiivis yhteistyö ulottuu myös muihin tiimeihin ja muihin päiväkodin työntekijöihin, kuten esimerkiksi keittiöhenkilökuntaan ja siistijöihin. Seitsemännen tutkimuspäivän aikana huomiota kiinnitettiin työtovereilta ja koko työyhteisöstä saatuun tietoon. Kysymyksessä ”millaista tietoa sait työtovereistasi” painopiste oli yleisempään tietoon vaikkapa työtoverin tunnetilasta, osaamisesta ja persoonasta. Tätä tietoa on mahdollista saada havainnoimalla ja kuuntelemalla.

Sen sijaan kahdeksannen tutkimuspäivän aiheena oli tieto, jota saatiin työtovereilta eli painopiste tässä kysymyksessä oli tiedossa, jota välitettiin suullisesti työyhteisössä. Tiedon luomisen näkökulmana olivat ne mahdollisuudet ja tilat, jossa tutkittava saattoi saada tietoa työtovereiltaan, missä on nonakalaisittain kyse tiedon konversiosta eli hiljaisen tiedon muuttumisesta eksplisiittiseksi tiedoksi. Työpäivän aikana tiedon jakaminen muiden kanssa ei ole aina mahdollista, ja kahdeksannen tutkimuspäivän aikana pyydettiin kirjoittamaan myös tiedon jakamisen esteistä. Työyhteisössä tiedon jakaminen muille voidaan tulkita myös tietyllä tavalla äänen kuuluviin saamiseksi. Kiinnostuksen kohteena oli myös se, miten osallistujat kokivat saavansa äänensä kuuluviin työyhteisössään.

Yhdeksännen tutkimuspäivän kysymyksen teoreettisena lähtökohtana tai innoittajana oli niin ikään tiedon luomisen teoria (Nonaka & Konno 1998, Nonaka 2004), ja ne tilanteet, joissa tutkittava itse jakoi tietoa muille työyhteisön jäsenille. Heiltä kysyttiin myös sitä, keiden työtovereiden kanssa he keskustelivat työpäivän aikana ja mistä teemasta silloin puhuttiin. Tämän kysymyksen avulla haluttiin saada näkyviin päiväkodin vuorovaikutussuhteiden moninaisuus ja taustaoletuksena arveltiin, että päiväkodin koolla oli työtovereiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin merkittävä vaikutus. Tiedon luomisen edellytyksenä on muun muassa työntekijän turvallinen olo ja välittävä ilmapiiri työyhteisössä (Nonaka & Toyama 2004). Se, että työntekijä rohkenee ja uskaltaa puhua ajatuksistaan, kokemuksistaan, havainnoistaan ja ideoistaan koko työyhteisössä, on olennainen osa tämän tiedon hyödyntämistä koko päiväkodin varhaiskasvatustyön kehittämiseen. Tämän vuoksi haluttiin kysyä osallistujien kokemuksia heidän osuudestaan/panostuksestaan koko päiväkodin työn kehittämiseen.

Viimeisenä eli kymmenentenä tutkimuspäivänä haluttiin osallistujien kuvauksia niistä konkreettisista paikoista, jotka he kokivat parhaiksi tiedon luomisen tiloiksi tai joissa he kokivat saaneensa tärkeää tietoa. Lopuksi pyydettiin tutkittavien näke-

myksiä siitä, millainen tieto oli tutkimuspäivänä tärkeää ja saivatko he mahdollisesti turhaa tietoa.

Luotain sisälsi päiväkirjan lisäksi ohjeistuksen valokuvien ottamiseen. Osallistujia pyydettiin valokuvaamaan tilanteita ja tiloja, joissa sai tutkimuspäivänä paljon tietoa. Lisäksi heitä pyydettiin lyhyesti kertomaan, miksi he valitsivat juuri ko. tilan tai tilanteen.

Tutkimuksen toteutus käynnistyi keväällä 2013, jolloin sain tutkimusluvat kahden kaupungin varhaiskasvatuksen johtavalta viranhaltijalta. Kävin esittelemässä tutkimusideaani yhden kaupungin päiväkotien johtajille, ja tästä esittelytuokiosta sain ensimmäisen osallistujan, joka sai tutkimuspaketin toukokuussa 2013. Ensimmäisen tutkimuspaketin palautuksen jälkeen hioin vielä hieman kysymyksiä, mutta sisällöltään tutkimuspaketin kysymykset olivat samoja kaikille osallistuneille. Loppukesän aikana rekrytoin lisää tutkimukseen osallistujia niin, että sain vinkkejä johtavalta varhaiskasvatuksen virkamiehiltä, mitkä päiväkodit voisivat olla halukkaita osallistumaan. Näiden vinkkien jälkeen otin suoraan puhelimitse yhteyttä päiväkoteihin ja kerroin, millaiseen tutkimukseen olin heiltä henkilöstöä mukaan pyytämässä. Useat päiväkodit kieltäytyivät vedoten uuden toimikauden alkamiseen ja uuden hallinnollisen järjestelmän käyttöönottoon. Neljä päiväkotia innostui osallistumaan, ja kaikkiaan osallistujia oli siis 12.

Vein tutkimuspaketit suoraan päiväkoteihin ja kerroin osallistujille tutkimuksen toteuttamisen pääpiirteet. Yhdessä päiväkodissa sain mukaan useampia osallistujia sen jälkeen, kun olin esitellyt tutkimusta ja sen toteutusta. Näytti siltä, että kun sain selventää tutkimusidea konkretian tasolle ja painottaa sitä, että jokaisen osallistujan kokemus on oikea, löytyi uskallusta osallistua tutkimukseen. Valokuvien ottaminen vaikutti olevan joillekin osallistumista harkitsevalle ajatuksia ja epäilyksiä herättävä asia, mutta painotin sitä, että valokuvien toimittamisen voi tehdä minulle niin, valokuvat tulostetaan tai lähetetään sähköpostin liitteenä toisin sanoen niin kuin heille itselleen parhaiten sopii. Taulukossa 5 on tiivistetysti kuvattu tutkimuksen päiväkodit ja osallistajat.

Taulukko 5. Tutkimuksen osallistajat

Nro	Päivä-koti	Erityistä	Osallistujan nimi	Ammatti	Koulutus
1	Pk 1	vuoropäiväkoti	<i>Ito A</i>	lastentarhanopettaja	Sosionomi amk, lastentarhanopettajan pätevyys
2	Pk 2	vuoropäiväkoti	<i>Ih Ma</i>	lastenhoitaja	lastenhojaaja, lähihoitaja
3	Pk 2	vuoropäiväkoti	<i>Ih M</i>	lastenhoitaja	lähihoitaja
4	Pk 2	vuoropäiväkoti	<i>Ih H</i>	lastenhoitaja	lähihoitaja
5	Pk 2	vuoropäiväkoti	<i>Ito M</i>	lastentarhanopettaja	kasvatustieteen kandidaatti
6	Pk 2	vuoropäiväkoti	<i>Ih O</i>	lastenhoitaja	lähihoitaja
7	Pk 3	pieni päiväkot	<i>pk:n joht. I</i>	päiväkodin johtaja	lastentarhanopettaja
8	Pk 3	pieni päiväkot	<i>Ito Mi</i>	lastentarhanopettaja	varhaiskasvatustieteen kandidaatti
9	Pk 4	hallinnollinen keskus	<i>Ih He</i>	lastenhoitaja	lähihoitaja
10	Pk 4	hallinnollinen keskus	<i>Ito T</i>	lastentarhanopettaja	sosionomi amk
11	Pk 4	filiaali	<i>Ito S</i>	lastentarhanopettaja	lastentarhanopettaja
12	Pk 4	filiaali	<i>Ito Sa</i>	lastentarhanopettaja	sosiaalikasvattaja

Tutkimusajankohta oli suurimmalla osalla loka-marraskuussa 2013. Vuosilomat ja sairauslomat vaikuttivat joillakin osallistujilla tutkimusajankohtaan. Tutkimuspaketin noutaminen tapahtui myös niin, että kävin ne päiväkodeista hakemassa pois. Yhdessä päiväkodissa alun perin mukaan lupautunut päiväkodin johtaja oli joutunut luopumaan osallistumisestaan muiden työkiireiden vuoksi. Tutkimuspakettien noutamisen yhteydessä sain joissakin päiväkodeissa kuulla tuntemuksia osallistumisesta ja ne olivat pääosin innostuneita ja positiivisia. Myöhemmin syksyllä toimitin kaikille tutkimukseen osallistuneille kiitokseksi elokuvaclipun.

Tutkimukseen osallistui varhaiskasvatushenkilöstöä neljästä päiväkodista Kymenlaakson alueelta. Kaksi tutkimuspäiväkodeista tarjosi vuorohoitoa, jolloin päiväkodin aukioloajat ovat laajemmat kuin tavanomaisessa päiväkodissa. Kolmannen päiväkodin erityispiirteenä on hajautettu organisaatio, jossa lapsiryhmät toimivat fyysisesti erillisissä yksiköissä. Neljättä tutkimuspäiväkotia voidaan kuvailla pieneksi korttelipäiväkodiksi, jossa aukioloajat palvelivat päivätyössä käyvien vanhempien tarpeita ja myös sen toimintaa voidaan kuvailla hajautetuksi, sillä yksi lapsiryhmä toimi muualla kuin päiväkotirakennuksessa. Tutkimuspäiväkodeissa ei ollut erillisiä erityisvarhaiskasvatuksen ryhmiä, mutta erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia oli noin puolessa tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden lapsiryhmistä. Päiväkotiryhmien lasten ikäjakauma oli laaja tutkimuspäiväkodeissa. Viidessä lapsiryhmässä oli hoidossa alle 3-vuotiaita lapsia ja yksi näistä viidestä ryhmästä ikäjakauma oli 1–5 -vuotta. Kolmen lapsiryhmän ikäjakauma oli 3–5 -vuotta ja yksi ryhmä oli esiopetuksen ryhmä, jossa lapset olivat 6–7 -vuotiaita

Tutkimukseen osallistuneita henkilöitä oli yhteensä 12, ja he kaikki olivat naisia. Osallistujien ammattinimikkeinä olivat lastentarhanopettaja (6 henkilöä), lastenhoitaja (5 henkilöä) ja päiväkodin johtaja (1 henkilö). Lastentarhanopettajien koulutuksia olivat lastentarhanopettaja, kasvatustieteen kandidaatti, sosionomi (amk) ja sosiaaliskasvattaja. Tutkimukseen osallistuneilla lastenhoitajilla oli lähihoitajan tutkinto. Päiväkodin johtajan pohjakoulutus oli lastentarhanopettaja. Päiväkodin johtaja osallistui lapsiryhmätyöhön satunnaisesti, sillä tutkimuspäiväkodin kunnassa oli käytössä menettely, jossa päiväkodin johtajan kasvatusvastuulla olevat lapset oli jaettu muihin lapsiryhmiin, mikä vapautti hänen työpanostaan enemmän pedagogiseen johtamiseen ja tarvittaessa joustavaan sijaistamiseen lapsiryhmissä.

Tutkimusaineisto koostui siis päiväkirjoista, joita osallistujat täyttivät kahden viikon tai 10 työpäivän ajalta sekä heidän ottamistaan valokuvista. Tutkimusajankohdan pituus ja tutkimuspäivien määrä vaihtelivat hieman, sillä parilla osallistujalla oli työstä poissaolopäiviä joko oman tai lapsen sairauden takia. Päiväkirjat kirjoitettiin puhtaaksi tutkijan omiin tiedostoihin, jonka jälkeen aineistoa tuli yhteensä 89 sivua. Päiväkirjojen lisäksi osallistuja valokuvasivat arjen ja työn lomassa tilanteita ja tiloja, joissa he kokivat saaneensa tietoa. Valokuvia kertyi tutkimusaineistoksi 90 kappaletta.

## **4.6 TUTKIMUSAINIESTON ANALYYSI**

### **4.6.1 Päiväkirja-aineiston analyysi**

Tutkimusaineiston analyysin strategiaa viitoittavat tutkimusprosessin alun valinnat, joita pyrin johdonmukaisesti noudattamaan. Lisensiaatintutkimuksessani tarkastelin ja analysoin aineistoa pääosin teoriasta käsin, jolloin etsin tiedolle ja tiedon jakamisen



tiloille päiväkotityön arjen ilmiöinä kannalta yhtymäkohtia ja osin selityksiä aikaisemmasta teoriasta. Tässä tutkimuksessa lähestyn samaa tutkimusaihetta hieman eri näkökulmasta, sillä vaikka päiväkirjan kysymykset oli johdettu aiemmista teorioista ja tutkimuksista, pyrin saamaan osallistujien kokemuksen esiin. Luotaintutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavien kokemuksista, joten analyysissä mukaellaan fenomenologisen tutkimuksen analyysin kulkua. Irtaudun kuitenkin fenomenologisen tutkimusperinteen tiukimmista määreistä käyttäen siitä elementtejä, jotka vahvistavat tutkimuksen aineistolähtöisyyttä. Tutkimuksessani on fenomenologisen tutkimusasetteen lisäksi kyse tulkitsevasta fenomenologisesta analyysistä (Interpretative Phenomenological Analysis, IPA) Näin ollen kuvaan tämän alaluvun aluksi tutkimusanalyysin vaiheita soveltaen niissä omaan tutkimukseen soveltuvimpia tapoja käsitellä aineistoani tulkitsevammasta näkökulmasta käsin.

Päiväkirja-aineiston analyysissä käytettiin IPA-analyysia ja sisällönanalyysia. Toisaalta pyrin holistiseen näkemykseen aineistosta, mutta toisaalta yksittäisen osallistujan kokemus oli kiinnostavaa. Tutkimuskysymys päiväkodin arjen tiedosta työntekijöiden kokemana analysoitiin tulkitsevan fenomenologisen analyysin keinoin, kuten myös kysymys päiväkodin työntekijöiden kokemuksista tiedon luomisen tiloista. Kolmantena kysymykset tiedon luomisen esteistä ja edellytyksistä analysoitiin sisällön analyysin ja luokittelun keinoin. Tutkimusaineistosta tavoiteltiin tiedon lajeja päiväkodin henkilöstön tietokokemuksista sisällönanalyysin avulla.

Tulkitsevan fenomenologisen analyysin alkulähteet ovat laadullisessa psykologiassa tutkimuksessa. Smith ja Osborn (2008, 53) määrittelevät tulkitsevan fenomenologisen analyysin tavoitteeksi tarkastella yksityiskohtaisesti ja ymmärtää, kuinka tutkitavat mieltävät persoonallisen ja sosiaalisen maailmansa. Tutkimuksen kohteena ovat osallistujien antamat merkitykset erityisille kokemuksille, tapahtumille ja otiloille. Smith (2004, 41-44) määrittelee IPA:n luonteenomaisiksi piirteiksi idiograafisuuden, induktiivisuuden ja interrogatiivisuuden. Idiograafisuudella hän tarkoittaa kiinnostusta yksittäisiin tapauksiin, sillä huomio kiinnittyykin aluksi yhteen ihmiseen. Yhden ihmisen tutkimus IPA:n menetelmällä lähestyy case-tutkimusta. Induktiivisuus puolestaan tarkoittaa aineistolähtöisyyttä ja sitä, että tutkija ei yritä verifioida tai falsifioida aikaisemmista teorioista johdettuja hypoteeseja vaan on kiinnostunut tutkittavien yksilöiden kokemuksista ja käsityksistä. Interrogatiivisuus kuvaa IPA:n kysyvää tai selvittävää otetta suhteessa aikaisempaan tutkimukseen, jolloin se ei irtisanoudu niistä vaan tuottaa oman kontribuutionsa tieteenalalle.

Smith (2004, 40) liittää tulkitsevan fenomenologisen analyysin nimensä mukaisesti fenomenologiseen tutkimukseen, sillä tutkimuksen kohteena ovat yksilön kokemukset ja niiden merkitykset yksilölle. Eroavaisuutena on kuitenkin se, että IPA tunnustaa tutkijan roolin vahvemmin. Analyysissä tutkija etsii mieltä tutkittavien kokemuksista, mikä kuvaa yhteyttä tulkitsevaan ja hermeneuttiseen tutkimustraditioon. Smith (2004) korostaakin kaksoishermeneutiikan olemassaoloa, kun tutkittava etsii mieltä omista kokemuksistaan ja tutkija yrittää puolestaan löytää mieltä (making sense) tutkittavan tulkinnoista ja merkityksistä.

Lehtomaa (2011, 163) kuvailee fenomenologista tutkimusta tutkimusmatkaksi ihmisen kokemukseen. Tutkijan pyrkii ymmärtämään kokemuksellinen ilmiö sellaisena, kuin se on ja kuvata se niin, että se säilyttää oman merkitysyhteytensä muuttumatta analyysiprosessin aikana.

Fenomenologisen analyysin vaiheet etenevät porras portaalta siten, että aiempi vaihe selvitetään ennen seuraavaa. Tällä pyritään kurinalaiseen etenemiseen ja siihen, että vähennetään tutkijan omia välittömien tulkintojen vaikutusta lopputulokseen. Kuiten-

kin tutkimusprosessin edetessä korostetaan intuition asemaa merkityskokonaisuuksien "näkemisessä". Merkitysten väliset yhteydet ymmärretään tutkijan omaan intuitiiviseen, elämäkokemusten myötä kehittyneeseen merkitysten tajuun. Merkitysten löytämisessä luokittelulla on myös sijansa, kun hahmotetaan merkityskokonaisuuksien samanlaisuutta tai eroavaisuudet. (Laine 2007, 40-41). Aineistolähtöisyys sitoo jossain määrin analyysiä siihen asti, kun on saatu kokonaiskuva tai -rakenne valmiiksi, jonka jälkeen tuloksia tarkastellaan tutkimuksen kannalta merkityksellisestä näkökulmasta. (Laine 2007, 44). Tässä tutkimuksessa kokonaiskuvan tarkastelu eri näkökulmista ja tutkimusta taustoittavien teorioiden valossa toteutuu tulosten pohdinnassa.

Fenomenologissa tutkimuksissa on tavallista, että tutkimus- ja analyysimenetelmää muokataan tutkittavaan ilmiöön sopivaksi. Näin myös tässä tutkimuksessa on edetty, eli olen etsinyt tälle aineistolle sopivaa analyysimenetelmää, ja sellaiseksi olen löytänyt Smithin ja Osbornin (2008) esittämän tulkitsevan fenomenologisen analyysin, jolla haen fenomenologisesta perinteestä tukea aineistolähtöisyyden toteutumiseen.

Tulkitsevan fenomenologinen analyysi tavoittelee kokemuksellisen tutkimusaineiston monimutkaisuuden vähentämistä ja aineiston tiivistämistä tarkan, perusteellisen ja systemaattisen analyysin avulla. Smith ja Osborn (2008) kuvaavat IPA-analyysin prosessia niin, että edetään yksittäisestä yleiseen eli haastattelu tai kirjoitus kerrallaan. Ensimmäisten lukukertojen pohjalta tehdään alustavia tiivistyksiä ja tulkintoja, joiden perusteella löydetään teemoja. Analyysiprosessin edetessä teemat ryhmitellään kategorioiksi, jotka ovat yleisen tason kuvauksia ja joita voidaan tulkita suhteessa aikaisempaan tutkimukseen ja teorioihin. Tulkinnassa pyritään siis yleisen tason kuvaukseen ja tulkintaan unohtamatta kuitenkaan yksilöllisiä tapauksia ja niiden välisiä suhteita. Smith ja Osborn (2008, 54) muistuttavat, että ei ole vain yhtä oikeaa analyysitapaa, vaan heidän ohjeensa ovat suuntaa antavia.

Päiväkotihenkilöstön kokemukset tiedosta ja tiedon luomisen tiloista ovat yksittäisen työntekijän kokemuksia. Yksittäisen osallistujan kokemuksen lisäksi pyrin luomaan myös kokonaiskuvaa etsien vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia yhdistäen fenomenologisen analyysin ajatusta tulkitsevaan IPA-analyysiin. Päiväkotihenkilöstön kokemus tiedosta analysoidaan tulkitsevan analyysin metodilla, jolloin jokaisen osallistujan päiväkirjojen teksteistä etsitään teemoja ja niistä johdetaan kategoriat. Edellisestä tuloksena syntyy myös yksilölliset merkitysverkostot. Koko aineistosta yleisen kuvauksen tuloksena syntyy puolestaan yleiset merkityskokonaisuudet.

Tutkimusluotaimessa (liite 1) on tietoon ja tiedon luomiseen liittyviä kysymyksiä, joihin osallistuja on vastannut omien näkemystensä ja kokemustensa pohjalta kahden viikon tai kymmenen työpäivän ajan. Päiväkirjojen sisältöjen analyysi eteni seuraavasti:

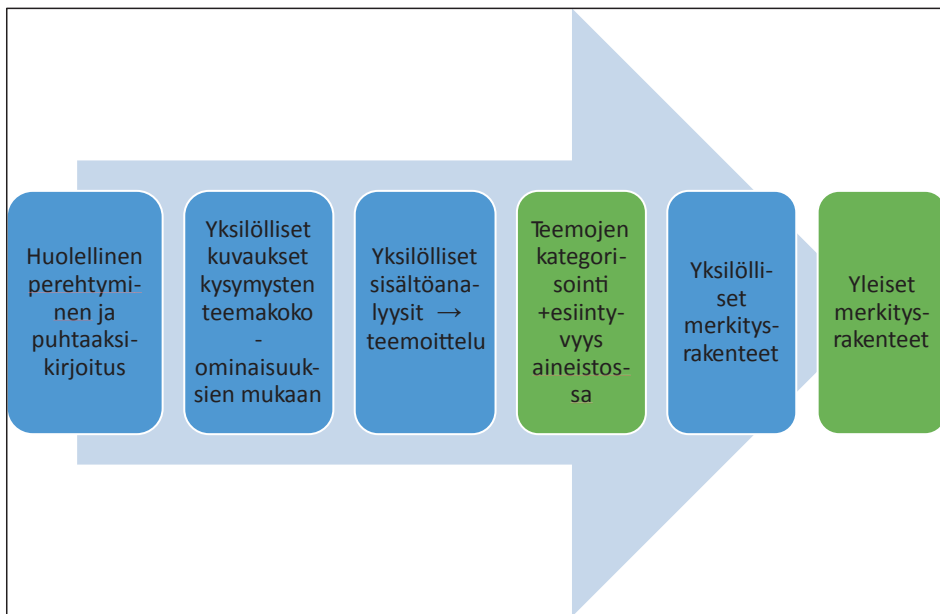
1. Tutustuminen tutkimusaineistoon huolellisesti ja avoimesti kokonaiskäsitykseen pyrkien. Ensimmäisen lukukerran tavoitteena oli kohdata aineisto sellaisena, kuin se on ilman tutkijan luonnollisia asenteita ja ennakkokäsityksiä tutkittavasta. Seuraavaksi päiväkirjojen sisällöt puhtaaksikirjoitettiin omiin muistiinpanoihin, niin että sisältöjä voitiin tarkastella ja analysoida sekä osallistujittain että kysymyksittäin.
2. Tutkimusaineisto järjesteltiin kysymyksittäin vastaamaan tutkimuskysymyksiin taulukon 3 mukaan. Laadittiin kuvaus siitä, mitä aineistossa on sanottu, josta syntyivät yksilölliset kuvaukset teemakokonaisuuksittain.
3. Jokaisen osallistujan yksilöllisestä kuvauksesta etsittiin kokonaisia sisältöyksiköjä, merkitysyksiköjä ja lauseita, jotka ilmaisevat itsessään tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen, sellaisenaan ymmärrettävän kokonaisuuden. Sisältöyk-

siköt laadittiin kielellä, joka mahdollisimman uskollisesti myötäili haasteltavan vastauksia. Tässä vaiheessa pyrittiin välttämään tulkintoja tai osallistujan vastauksen muuntamista yleistävämmiksi käsitteiksi. Sisältöyksiköiden tietoa tiivistettiin ja luokiteltiin teemoihin, jotka kehkeytyivät tutkijan harkinnan tai intuition kautta.

4. Kaikkien osallistujien sisältöyksiköistä muodostettiin synteetit, joissa edellisessä vaiheessa muodostetut teemat kategorisoitiin. Sisältöyksiköiden synteetien esiintyvyys aineistossa kartoitettiin.
5. Jokaisen osallistujan sisältöyksiköistä muodostettiin yksilöllinen merkitysrakenne, jossa kuvattiin osallistujan vastausten kokonaisuutta. Tähän kokonaisuuteen liitettiin myös osallistujan ottamat valokuvat. Tällä analyysin vaiheessa luotiin kuvaa yksilöiden tiedon luomisen tiloista.
6. Muodostetaan yleinen merkitysrakenne, jossa tarkasteltiin muodostuvaa kokonaiskuvaa, kun yksilöllisistä merkitysrakenteista etsitään luokittelua, joilla voidaan luonnehtia yleisesti tiedon luomisen tiloja henkilöstön kokemina.

Luotainaineiston analyysin alkuvaiheessa tutkittavien käsin kirjoittama teksti puhtaaksikirjoitettiin. Tämä vaihe toimi ensimmäisenä luvuvaiheena, jolloin heräsi jo ensimmäisiä ajatuksia teemoittelusta. Tässä vaiheessa omat kokemukseni päiväkotityöstä, tutkimusta taustoittavat teoriat ja tutkimustehtävä vaikuttivat väistämättä siihen, mihin huomio lukiessa kiinnittyi. (Denzin & Lincoln 2005, 6.) Pyrin kuitenkin tietoisesti refleктоimaan näitä olemassa olevia ennako-oletuksia ja lukemaan tekstejä mahdollisimman eläytyen ja pyrkien jossain määrin fenomenologiseen tutkimusotteeseen.

Analyysin vaiheet on kuvattu tarkemmin kuviossa 5.



Kuvio 5. Päiväkirja-aineiston analyysin vaiheet

Osallistujien vastausten puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen laadittiin jokaiselle osallistujalle yksilölliset kuvaukset teemakokonaisuuksittain. Teemakokonaisuudet muodostuivat niin että samaa asiaa eri tavoin ja eri puolilta kuvaavat vastaukset koottiin yhteen, jolloin aineisto näiltä osin tiivistyi. Teemakokonaisuuksia olivat (ks. myös taulukko 3) tieto lapsista ja lapsiryhmästä, tieto vanhemmista ja vanhemmilta, tieto itsestä, tieto työtovereista, tieto työyhteisöstä ja tiedon luomisen tilat. Yksilöllisen kuvauksen tavoitteena oli saada osallistujan kokemus näkyviin hänen itse kertomana ilman tutkijan tulkintaa. Esimerkki yhden osallistujan yksilöllisestä kuvauksesta tiedon luomisen teemakokonaisuudessa on liitteenä 2.

Seuraavassa vaiheessa analyysi eteni yksilölliseen merkitysanalyysiin niin ikään teemakokonaisuuksittain. Yksilöllisessä merkitysanalyysissä yksilölliset kuvaukset luettiin huolellisesti, jonka jälkeen tekstistä eriteltiin merkitykselliset osat, jotka olivat yksittäisiä tai useampia lauseita. Tähän analyysin vaiheeseen liitettiin alustavia aineistolähtöisiä luokitteluja tai ylätasoa teemoja jatkoanalyysia varten. Liitteenä 3 on yhden osallistujan yksilöllinen merkitysanalyysi tiedon luomisen teemassa. Vasemmassa sarakkeessa on tekstistä nostetut merkitykselliset osat ja oikeanpuoleisessa sarakkeessa kuvataan alustavat yleistykset.

Tämän jälkeen yksilölliset merkitysanalyysit koottiin yhteen niin, että alustavien yleistysten avulla laadittiin synteetit luokitellen. Yksilöllisten merkitysanalyysien synteetien voidaan sanoa olevan ensimmäiset tulokset erityisesti kysymyksiin tiedosta ja tietämyksestä. Niiden tarkastelunäkökulma on teemakokonaisuus ja pyrkii antamaan kokonaiskuvan kaikista vastauksista. Yksilölliset merkitysanalyysit esitellään alaluvuissa 5.1.–5.5.

Tutkimusaineiston kokonaistarkastelun lisäksi analyysi kohdistuu myös osallistujien vastauksiin yksilön kokemusta kuvaavina. Yksilölliset merkitysrakenteet muodostuivat yksittäisistä vastauksista ja niiden muodostamista kokonaisuuksista. Ne olivat kuvaus jokaisen osallistujan kokemuksista liitettynä päiväkodin fyysiseen tilaan perustuen sekä tutkimuspaketeista eli päiväkirjoista saatuun tietoon että valokuviin. Suurimmalle osalle tämä kokonaiskuvaus piirrettiin käsin, mutta luvussa 7 nähdään mallina kahden osallistujan yksilölliset merkitysverkostot.

Pisimmälle aineisto tiivistyy yleisessä merkitysrakenteessa, jossa pyritään luomaan kokonaiskuvaa koko aineistoon ja vastaamaan tutkimuskysymyksiin yleisellä tasolla. Yleinen merkitysrakenne muodostui tutkijan tulkintana perustuen tutkimusanalyysistä esiin nouseviin seikkoihin. Yleisen merkitysrakenteen avulla nähdään tiedon luomisen tilojen kokonaiskuvaa, jolle yksilölliset merkitysrakenteet muodostavat tulkintakehystä tai -pohjaa. Edellä kuvatun lisäksi analyysia syvennettiin narratiivisella otteella (Polkinghorne 1995; Heikkinen 2007; Heikkinen 2016).

Taulukossa 6 on esitetty luotainaineiston analyysiprosessia. Esimerkki kuvaa päiväkirjan kysymysten 1,2,4 ja 10 analyysia. Ensimmäisessä vaiheessa kokosin kaikkien osallistujien vastaukset tai ilmaiset, joissa oli löydettävissä sisältökokonaisuus. Tämän jälkeen luokittelin sisältökokonaisuudet yleisemmälle tasolle eli teemoiksi. Analyysin edetessä nämä tasot tiivistyivät vielä yleisempiin luokkiin eli kategorioihin. Taulukon ensimmäiset ilmaisesimerkit kuvaavat työntekijän kuvauksia vuorovaikutuksesta erityisesti työvuoron alkaessa, jolloin työtovereiden kanssa jaetaan tietoa aiemmasta tilanteesta lapsiryhmässä. Tietoa voi tällöin koskea yksittäistä lasta tai koko lapsiryhmää. Samalla tavoin aineistosta poimitut sisältökokonaisuudet teemoiteltiin ja teemat kategorisoitiin.

## Taulukko 6. Esimerkki päiväkirja-aineiston analyysiprosessista

Ilmaisesimerkkejä aineistosta	Teemoittelu	Kategoria
"työkaverin kanssa läpi edellisen ja aamun tapahtumat" "keskusteli Ito:n kanssa muutamasta lasta/perhettä koskevasta asiasta"	toiminta aiemmin, raportointi	<b>Tieto lapsiryhmän toiminnasta</b>
"lapset kertoivat, että tänään mennään metsään" "luki päivän listasta nukkumiset, askartelut ym. erityiset jutut"	toiminta nyt	
"musiikkihetkeä siirrettiin alkamaan 15 min. myöhemmin" "lulesittelyn toteutus siirsi hieman klo 10 alkavaa Halinalle-kerhoa"	aikataulu	
"liikuntatuokiolla huomasi, että isoimmat lapset eivät alkuun päässeet mukaan mielikuvissa" "täytyy olla koko ajan tarkkana, jotta toimintaa muokkaamalla pystyisi parhaiten luomaan mahdollisuuden innostumiseen ja kiinnostumiseen"	motivaatio	
"millaisella mielellä lapset ovat", "millainen tunnelma ryhmässä vallitsee"	vireystila & tunnelma	

Yhtenä tutkimustehtävänä on tarkastella, millaisia tiedon lajeja voidaan löytää päiväkotihenkilöstön tietokokemuksista. Tämän analysointi toteutettiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 96) niin, että tiedon kategorisointeja tulkittiin edelleen: millaisesta tiedon lajista on kysymys? Tiedonlajeja tarkastellaan liittämällä ne aiempaan teoriataustaan.

### 4.6.2 Valokuvien analysointi

Tiedon luomista, tiedon luomisen tiloja ja tilanteita pyydettiin dokumentoimaan valokuvien avulla. Jokaisen tutkimuspäivän ohjeena oli valokuvata tilanteita ja tiloja, joissa osallistuja sai paljon tietoa. Instruktiossa määrään "paljon" viittaus ei ollut määrällinen, vaan sen tarkoitus oli edesauttaa osallistujia kiinnittämään huomiota työpäivän aikana tilanteisiin tai tiloihin, jotka he kokivat tärkeinä tiedon kannalta. Lisäksi heitä pyydettiin kuvaamaan lyhyesti, miksi kyseinen tila tai tilanne tuli valituksi. Valokuvia kertyi yhteensä 90 kappaletta. Ohjeistuksessa ei mainittu tarkkaan, kuinka monta valokuvaa tutkimukseen osanottajilta odotettiin, joten valokuvien määrät vaihtelivat jonkin verran. Kolme työntekijää ei toimittanut valokuvia lainkaan. Yksi osallistuja otti valokuvia 40. Taulukossa 7 on kuvattu valokuvien määrä per osallistuja. Liitteenä (5) on esimerkkinä taulukko lastentarhanopettaja S:n valokuvista, niiden teemoista ja tutkittavan selostuksista.

Osallistujia pyydettiin lähettämään valokuvat sähköpostin liitteenä, mutta osa heistä toimitti valokuvat tulostettuina tutkimuspaketin palautuksen yhteydessä. Valokuvien ja niihin liittyvien tilanteiden kirjalliset selostukset tulivat osin sähköpostissa niiden lähetyksen yhteydessä. Osin tilanteita oli selostettu tutkimuspäiväkirjaan. Joissakin valokuvissa ei ollut lainkaan tarkempia selvityksiä, miksi kuvauksen kohde oli valikoitunut ikuistettavaksi. Valokuvaus päiväkotityön dokumentointikeinona on viime vuosina yleistynyt liittyen sekä toiminnan dokumentointiin että arviointiin (esim. Rintakorpi, Lipponen & Reunamo 2014; Alasuutari & Kelle 2015). Valokuvaus aineiston hankintana ei siis suuresti poikennut päiväkotityön tavanomaisesta toiminnasta.

Taulukko 7. Valokuvien määrä osallistujittain

Osallistuja	Valokuvien lukumäärä
Lastentarhanopettaja A	40
Lastenhoitaja H	0
Lastenhoitaja He	5
Päiväkodin johtaja I	2
Lastenhoitaja M	0
Lastenhoitaja Ma	4
Lastentarhanopettaja M	3
Lastentarhanopettaja Mi	5
Lastenhoitaja O	0
Lastentarhanopettaja S	14
Lastentarhanopettaja Sa	11
Lastentarhanopettaja T	6

Valokuva-aineiston määrissä näyttää olevan ammattiryhmäkohtaisia eroja. Eniten valokuvia lähettivät lastentarhanopettajat. He, jotka eivät lähettäneet laisinkaan valokuvia, olivat kaikki lastenhoitajia. Eroja näytti olevan myös eri päiväkotien välillä niin, että Päiväkoti 4:n henkilöstö valokuvasi paljon, kun taas Päiväkoti 2:n osallistujat vähemmän. Laadullisessa tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna valokuvien lukumäärällä ei ole suurta merkitystä, mutta valokuvien määrän avulla voidaan pohtia tutkimuksen laatua.

Tutkimusote valokuvien analysoinnissa on tässä tutkimuksessa sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen. Määrällisesti analysoitiin valokuvien lukumäärää ja erilaisen sisältöluokkien lukumääriä. Sisällönlukittelua puolestaan tehtiin denotaation (Emmison, Smith & Mayall, 2012) perusteella, jolloin sisältöä nimittävät tekijät luotiin niiden ilmeisten, kirjaimellisten merkitysten mukaan. Kulttuurilliset merkitykset valokuvien sisällöissä saadaan esiin konnotaation keinoin, jolloin ilmeisten merkitysten lisäksi syvennetään niitä päiväkotityön ja varhaiskasvatuksen kontekstin omilla merkityksillä. Pyrkimys päiväkotien henkilöstön kokemusten analysointiin valokuvissa on välttämätöntä, vaikka Seppänen (2011) tuo esiin Hallin (1992) ajatuksen, että kuva kääntää kolmiulotteisen maailman aina kaksiulotteiseksi, jolloin paljon jää väistämättä tulkinnan ulkopuolelle. Tästä huolimatta valokuva-analyysia toteutettaessa on koetettava löytää valokuvaajan kokemus tai se, mitä hän kokemuksestaan haluaa kuvata. Fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma eli tutkittavan kokemus valokuvatutkimuksessa toteutui toisaalta siinä, että osallistajat itse valitsivat valokuviansa kohteet ja tilanteet sekä toisaalta heidän kuvistaan kirjoittamissa selostuksissa. Tulkitseva fenomenologinen analyysi ulottuu myös valokuviin siinä mielessä, että tutkija tulkitsee valokuvan sisältöä, valokuvaajan intentiota ja hänen kuvalle antamia merkityksiä omista lähtökohdistaan.

Valokuvien analysoinnin aluksi tiedot jokaisen osallistujan valokuvista koottiin taulukkoon, johon kirjattiin ensiksi tutkijan karkean luokittelun pohjaksi kuvauskohde tai tilanne, kuten esimerkiksi huonetilä, jossa kuva oli otettu. Seuraavaksi kirjattiin osallistujan kuvaus tai selostus siitä, miksi hän oli valinnut juuri tämän kuvauskohteen. Viimeiseen sarakkeeseen kuvattiin sanallisesti valokuvan sisältö ja tutkijan ensihuomioita kuvasta. Esimerkki valokuvien koontitaulukosta on liitteenä 4. Tauluk-

koja laatiessa syntyi alustavia ajatuksia siitä, mihin teemoihin huomio kiinnittyy ja esimerkiksi millaisia luokittelun perusteita voidaan löytää. Analysoinnin seuraavassa vaiheessa valokuvien sisällöt luokiteltiin toisen luku- ja katseluvaiheen perusteella. Valokuvien sisällön lisäksi analysoinnin perustana on myös osallistujan sanallinen kuvaus, joka omalta osaltaan syventää tai monipuolistaa valokuvan sisältöä. Valokuvat sinällään ovat vain osa tutkimusaineistoa, ja niiden merkitykset ja sisällöt kiinnittyvät osallistujan varhaiskasvatustyön arkeen sanallisen kuvauksen jälkeen. Valokuvista saatava tieto tarkastellaan lopuksi tutkimuspäiväkirjatiedon rinnalla, jolloin ne yhdessä muodostavat kokonaiskuvan osanottajien kokemuksista ja ajatuksista.

Valokuvien sisällön analyysi tapahtui ensinnäkin luokittelemalla kuvauksen kohteita. Luokittelun lähtökohtana oli se, mitä valokuvissa kuvataan: paikka (ulkona, sisällä), tilat, ihmiset kuvissa, tapahtumat. Valokuvien sisällöt luokiteltiin. Tämän jälkeen valokuviin liitettiin osallistujan selostus siitä, mitä kuvassa tapahtuu ja miksi juuri tämä tilanne valikoitui kuvattavaksi. Tutkijan katse kohdistui myös siihen, onko osallistuja itse kuvassa ja miltä tunnelma kuvassa näyttää.

Valokuva-aineiston analyysia voidaan toteuttaa monella tavalla riippuen siitä, mikä merkitys valokuvilla on koko tutkimuksen aineistossa. Valokuvien voidaan ikään kuin kuvittaa muuta tutkimusaineistoa tai ne voivat olla keskeinen tiedonlähde. Kuvien analysoinnin lähtökohdaksi on mahdollista ottaa kvantitatiivinen tai kvalitatiivinen ote. Kvantitatiivisen analyysin keinoin kiinnitetään huomiota kuvien mitattaviin ominaisuuksiin. Yksi otos on kuva yhdestä hetkestä, mutta valokuvatutkimuksissa pidemmän ajan analyysissa on havaittu trendejä (esimerkiksi miesten hiusten pituus tai naisten hameen helman pituus), joita on tilastollisesti yhdistetty laajempaan yhteiskunnalliseen, taloudelliseen tai sosiokulttuuriseen dataan. (Emmison, Smith & Mayall 2012, 65-66.) Valokuvia otetaan tutkimuksessa kahden viikon ajan, jolloin aikaan myöten syntyvien kehittämissuuntien havaitsemiseen ei pyritä, vaan pitäydytään lyhyiden hetkien analysointiin. Visuaaliselle datalle annetaan kulttuurillinen merkitys, joka riippuu toimijoiden itsensä tekemistä tulkinnoista. (Knoblauch ym. 2008).

Valokuvia on tarkasteltava kysyen, mitä ne kertovat päiväkodin henkilöstön kokemuksista tiedon luomisesta ja tiedon luomisen tiloista. Onko jotain ilmiselvää, itsestään selvää? Onko jotain piilossa? Aikaisemmin viitattiin luotaintutkimuksen yhtymäkohtiin osallistavaan toimintatutkimukseen, jossa tutkimukseen osallistuvan toimijuus ja osallistuminen ovat merkityksellä seikkoja. Näin ollen voidaan muun ohella etsiä osallistujien toimijuuden ilmenemistä valokuvissa. Päiväkotiartjen valokuvaaminen työntekijän omista lähtökohdista käsin voidaan nähdä toimijuutena tai osallistumisena. Pyyry (2013) huomauttaa valokuvatutkimusta käytetyn myös toimijuuden ja osallisuuden vahvistamiseen, joka toteutuu osallistujien saadessa tuoda esiin itselleen tärkeitä asioita ympäristöstään ja näin jaettua ajatuksia niistä kiinnostuneen tutkijan kanssa. Valokuvatutkimus osallistavana tutkimusmenetelmänä toimii Kolbin (2008) ensinnäkin houkuttimena osallistaa ihmisiä tutkimukseen. Toiseksi valokuvat toimivat näkökulmien ja perspektiivien jakamisen välineenä tutkijan ja tutkittavien välillä sekä yhteisen ymmärryksen luomisessa olemassa olevista rakenteista. Kolmanneksi tutkija käyttää näitä valokuvia ja tutkimuksessa syntynyttä tekstidataa paikallisen sosiaalisen kontekstin representaatioon.

Laadullisen kuva-analyysin lähtökohdat ovat kiinteästi kulttuurintutkimuksen tutkimusperinteessä. Kulttuurintutkimus on kuvailtavissa tietyllä tavoin hybridinä tieteenalana ja sen piirissä kehitetyt kuva-analyysimenetelmät ovat saaneet jalansijaa myös muissa tieteenaloissa, kuten esimerkiksi antropologiassa, sosiologiassa ja psykologiassa. Tavallisesti valokuva-analyysia ja -tutkimusta luonnehditaan laadullisek-

si. Visuaaliselle datalle annetaan kulttuurillinen merkitys, joka riippuu toimijoiden itsensä tekemistä tulkinnoista. (Knoblauch ym. 2008). Kokemukset sellaisina kuin ne ilmenevät visuaalisissa ilmiöissä, ovat kokemuksia jostakin ja ne voivat osoittaa sisältää enemmän kuin vain materiaallinen objekti tai artefakti nähtynä. Niihin voi sisältyä abstrakteja ilmiöitä, kuten musiikkia, matematiikkaa, filosofiaa, kipua, tunteita ja muistoja. Myös kognitiivinen antropologia ja etnometodologia jakavat samanlaisen empiirisen fokuksen, jossa tutkittavien ("natiivien") huolet, uskomukset ja käytännöt ovat etnografista dataa. Tavallisen jokapäiväisen elämän ymmärrys, joka ihmisillä on heidän kokemuksistaan, johtaa molempien lähestymistapojen yleistä analyttistä orientaatiota. Tosin ne eroavat toisistaan tavassa, jolla tutkimus on suoritettu ja teorioissa, jota hienovaraisesti johdattavat niitä. (Ball & Smith 1992, 55.) Valokuvat tarjoavat persoonallisia näkökulmia kuin myös henkilökohtaisia tallenteita spatiaalisista ja sosiaalisista suhteista (Grady 2008). Päiväkotihenkilöstön jokapäiväisen elämän ymmärrys on tarpeen valokuvien analysoinnissa. Valokuvien sisällön lisäksi tätä ymmärrystä on mahdollista syventää tutkittavien omilla selostuksilla kuvien tilanteista.

## 4.7 TIEDONHANKINNAN JA ANALYYSIN VAKUUTTAVUUDESTA

Tarkastelen tässä alaluvussa tiedonhankinnan ja analyysin luotettavuutta. Käsittelem tiedonhankinnan luotettavuutta yleisestä näkökulmasta, kokemuksen tutkimuksen näkökulmasta ja luotaintutkimuksen menetelmällistä luotettavuutta. Tutkimuksen yleisen laadun ja luotettavuuden aspektina ovat vallitsevien laadullisen tutkimuksen arvioinnin osatekijät. Kokemuksen tutkimuksen laadun määritykset löytyvät fenomenologisen tutkimuksen perinteestä.

Missä tahansa tutkimuksen muodoissa tulosten pätevyys ja luotettavuus eivät ole itsestään selvyyksiä: haastattelutilanteesta tutkija ei saakaan "irti" tarpeeksi, kyselyyn ei vastata tai vastataan vajaasti ja niin edelleen. On myös mahdollista, että päiväkirjan kysymyksiin ei löydy vastauksia tai kysymykset ymmärretään eri tavoin. Luotaintutkimuksen idea itsedokumentoinnista antaa mahdollisuuden tarkentaviin kysymyksiin, mutta tässä tutkimuksessa osallistujat ottivat yhteyttä muissa kuin kysymysten sisältöihin tai teemoihin liittyvissä asioissa.

Osallistujien rekrytoinnin onnistuminen varmistaa jossain määrin luotaintutkimukseen motivoitunutta osallistumista. Rekrytointivaiheessa tuntui siltä, että osa osallistujista tuli avoimin mielen ja kiinnostuneesti tutkimukseen mukaan, mutta osa vasta perusteellisen tutkimuksen esittelyn jälkeen.

Tiedonhankinnan vakuuttavuuteen vaikuttava tekijä on osallistujien edustavuus (Cohen, Manion & Morrison 2000, 129) eli se, olivatko he sopivia henkilöitä tiedonlähteinä. Simons (2009, 131) esittää, että on myös pyrittävä arvioimaan osallistujien tarkkuutta, soveltuvuutta ja rehtyyttä. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa päiväkodin henkilöstön kokemuksista, jolloin lähtökohtaisesti pidin kaikkia päiväkodissa työskenteleviä sopivina tiedonlähteinä riippumatta heidän ammattinimikkeestään tai työsuhteen laadusta. Päiväkirjan (osallistujille tutkimuspaketti-nimi) ohjeistuksessa vastauksia pyydettiin sen laajuisena kuin osallistujat itse katsoivat parhaaksi. Ohjeissa painotettiin myös jokaisen vastausten olevan oikeita eli jokaisen kokemukset, ajatukset ja näkemykset hyväksyttiin. Ei ole mitään syytä epäillä päiväkotihenkilöstön soveltuvuutta tai rehtyyttä tutkimuksen näkökulmasta.

Robsonin (2008, 170) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan tutkimuksen laadukkuutta arvioida myös luotettavuuden kannalta, jolloin luotettavuuden mää-



reinä voidaan pitää uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistettavuutta. Uskottavuus viittaa siihen, miten tutkija on tavoittanut tutkittavien todellisuuden. Päiväkotihenkilöstön työpäivien todellisuus piirtyi heidän päiväkirjamerkinnöistään ja valokuvista sellaisena kuin he halusivat sen välittää. Siltä osin aineisto oli uskottava. Tutkimustulosten siirrettävyys esimerkiksi johon toiseen päivähoidon tai varhaiskasvatuksen kontekstiin lienee osin mahdollista ottaen kuitenkin huomioon kulloinenkin lapsiryhmän ja henkilöstön koostumus ja laatu sekä yhteisössä vallitseva toiminta- ja kasvatuskulttuuri.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä varmuutta arvioidaan sen perusteella, miten lukijan on mahdollista päätyä esitettyihin tuloksiin ja johtopäätöksiin esitetyn aineiston perusteella. Laadulliseen tutkimukseen 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 viime kädessä 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 konstruoidun, subjektiivisen ja muuntuvan todellisuuden varaan. Tällöin tietomme on oman konstruktion tulosta, jolloin tutkijan on mahdotonta sulkea pois omia subjektiivisia käsityksiään kokonaan tutkimusprosessin ulkopuolelle. (Robson 2008, 24.)

Luotaintutkimuksen ollessa kyseessä vakuuttavuuden arviointiin voidaan soveltaa fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuskriteerejä. Virtanen (2006, 198-199) lähestyy fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta neljästä näkökulmasta. Ensinnäkin luotettavuus tutkijanäkökulman kannalta tarkasteltuna merkitsee tutkijaprofiilin kuvaamisena niin, että lukija saa käsityksen niistä lähtökohdista, jotka ovat vaikuttaneet tutkimukseen. Hänen mukaansa on keskeistä kuvata ne asiat avoimesti, joissa tutkijalla ja tutkimuskohteella on olemassa yhteys. Hermeneuttinen kehä (kuvio 4) toimii tutkijan esiyymmärryksen kuvaajana niin, että siihen on liitetty kaikki toimet ja kokemukset, jolla voidaan ajatella olevan merkitystä tutkimuksen tekemisen lähtökohtiin.

Virtanen (2006, 202–204) esittelee Perttulan (1995) yhdeksän kriteeriä fenomenologisesti suuntautuneen tutkimuksen arviointiin. Ensimmäisenä kriteerinä esitetään tutkimusprosessin johdonmukaisuus, jossa tarkoittaa loogista yhteyttä tutkittavan ilmiön, tutkimuksen aineiston hankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välillä. Tutkittavina ilmiöinä tieto ja tiedon luominen ovat vaikeasti tavoitettavia. Käsitteinä ne olivat lähtökohdiltaan niin laajoja tai toisaalta suppeita, että päiväkirjassa nämä oli operationalisoitu kysymyksiksi pohjautuen aikaisempaan tutkimukseen. Tämä merkitsi puhtaan fenomenologisen menetelmän hylkäämistä, mutta taustalla olevana lähtökohtana sen haluttiin varmistavan tutkittavien kokemuksen tavoittamisen sellaisena kuin se tulee esiin aineistossa. Aikaisempaan teoriaan pohjautuvasta operationalisoinnista huolimatta kysymykset pyrittiin pitämään niin avoimina kuin mahdollista niin, että ne eivät johdattele vastausta mihinkään suuntaan. Kysymykset pyrkivät kiinnittämään osallistujan katseen johonkin kohtaan työssään ja herättämään ajatuksia ja pohdintaa tiedon ja tiedon luomisen kokemuksista. Analyysimenetelmänä tulkitseva fenomenologinen analyysi antaa osallistujalle ja hänen kokemukselleen äänen (Larkin, Watts & Clifton 2006), vaikka ei noudata täysin fenomenologisen analyysin perinteitä.

Toinen kriteeri liittyy tutkimusprosessin reflektointiin ja tutkimusprosessin kuvaukseen. Tutkimuksen lukijan on pystyttävä hahmottamaan tutkimusprosessin kulku

ja kokonaisuus, ja erityisesti tutkimusaineiston analyysiin tulee raportissa kiinnittää erityistä huomiota. Tutkimusprosessin ja – analyysin reflektointia on tehty jatkuvasti tutkimuspäiväkirjassa. Tutkimusprosessi ja – analyysi on koetettu kuvata mahdollisimman tarkasti. Analyysin reflektoinnissa on huomio kiinnittynyt tutkimuksen ole- mukseen suhteessa fenomenologiseen analyysiin.

Kolmantena kriteeri on tutkimusprosessin aineistolähtöisyys. Tutkittavan ilmiön operationalisointi tutkimuskysymyksiksi sai alkunsa teoriasta, joten puhtaasta aineis- tolähtöisyydestä ei voida puhua aineiston hankinnassa. Analyysissä sitä vastoin edet- tiin aineiston ehdoilla, mutta yleistysten osalta osin palattiin tutkimusta taustoittaviin teorioihin.

Neljäntenä luotettavuuden arvioinnin kriteerinä esitetään tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuutta. Näin ollen tutkimuksen tulokset ovat sidoksissa niihin todellisuuden ominaispiirteisiin, jotka tutkimustilanteessa ovat olemassa. Toisaal- ta kontekstisidonnaisuudella viitataan siihen, että ihmisen merkityssuhteet ovat mielekkäästi tutkittavissa vain hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa. Yksi- lökohtaisuus on säilytettävä tutkimusprosessissa mahdollisimman pitkään. Tutki- muskonteksti oli päiväkotitoiminta, joka on työyhteisö. Työyhteisöllä on ominaispiirteen- sä, jotka syntyvät työyhteisön jäsenten välisistä suhteista ja vuorovaikutuksesta. Ominaispiirteitä voidaan nähdä myös hoito- ja kasvatustehtävän olemus, jossa työtä tehdään tiiviissä yhteistyössä muiden kanssa ja jossa omaa persoonaa tietyllä tavalla käytetään työvälineenä. Työntekijöiden elämänpiirin muissa konteksteissa ominaispiirteet ovat toisenlaisia. Päiväkodin työntekijät vastasivat yksilöinä päivä- kirjan kysymyksiin ja valokuvasivat itselleen tärkeitä tiedon luomisen tiloja. Tutki- muksessa kuvataan tarkasti päiväkotityön kontekstia yleisesti ja kunkin päiväkodin piirteitä. Päiväkirja-analyysissä yksilökohtaisuus säilyy teemoittelun tasolle asti ja näkyy raportin aineistoesimerkeissä.

Viidentenä kriteerinä on tavoiteltavan tiedon laatu. Käsitteellisesti laadulla tarkoi- tetaan tässä käsitteellistä yleistettävyyttä eli yleiskäsitettä. Kokemus on aina ainut- laatuinen, mutta samankaltaisuus perustuu ihmisen kykyyn ajatella yleiskäsitteiden kautta. Tämä toteutuu tässä tutkimuksessa analyysiprosessissa tapahtuvan yleistys- ten kautta. Kuudes kokemuksen tutkimuksen kriteeri on metodien yhdistäminen. Usean metodin käyttämisellä lisätään tutkimuksen luotettavuutta. Aineistonhankinta- metodina on käytetty päiväkirjaa ja valokuvausta. Seitsemäntenä kriteerinä esitetään tutkijayhteistyötä. Se lisää tutkimuksen luotettavuutta, jos se lisää tutkimuksellisten menettelyjen ankaruutta ja systemaattisuutta. Yksittäinen tutkimustulos ei muutu au- tomaattisesti epäluotettavaksi, vaikka toiset tutkimukset eivät sitä vahvistaisikaan. Tutkijayhteistyö on merkinnyt erilaisia seminaareja ja konferensseja, jossa tutkimus- hanketta on esitelty ja saatu kuulijoilta kommentteja. Kommentit ovat osin auttaneet selkiyttämään tutkimusta.

Kahdeksantena kriteerinä on tutkijan subjektiivisuus. Tutkija käsitetään koke- muksen tutkimuksessa tutkimustyönsä subjektina, joten tutkimusraportista tulee näkyä, miten tutkija on reflektoinut, analysoinut ja raportoinut aiheita tutkimuksen eri vaiheissa. Viitataan myös tässä tutkijan esiympäristön ja hermeneuttisen kehän esittelyyn. Analyysissä tutkijan rooli on tietoinen, sillä tulkitseva fenomenologinen analyysi valittiin analyysin välineeksi. Yhdeksäntenä kriteerinä esitetään tutkijan vastuullisuuden arviointia. Tutkijan tulee suorittaa kaikki tutkimukselliset vaiheet systemaattisesti. Tosin tutkimusraporttia on käytännössä mahdotonta kirjoittaa niin seikkaperäisesti, että toinen ihminen pystyisi konstruoimaan tutkimuksen kulun täs- mälleen samalla tavoin. Tutkijan tulee arvioida vastuutaan tutkimusprosessin kai-

kissa vaiheissa. Vastuun on merkinnyt päätösten tekemistä tutkimusprosessin eri vaiheissa ja näiden päätösten arviointia ja perusteluja.

Virtanen (2006) esittää, että kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tarpeen tarkastella tutkimusta tulkinnan ja ymmärtämisen näkökulmista. Tulkinnan luotettavuuden kriteerinä on ensinnäkin se, että tutkittavan elämismaailma on ymmärtämisen kohde. Toiseksi tulkinnan perusteena on merkityksen koherenssi, jolla tarkoitetaan ymmärtämisen kokonaisuuden huomioon ottamista. Tulkintaan on toisin sanoen otettava huomioon samanaikaisesti maailma, jossa tutkimusta tehdään ja maailma, jossa tutkittava on. Kolmantena on tiedostettava, että tutkijan oma historiallisuus vaikuttaa tuloksiin, sillä vain tutkija voi omalla tutkimuksellaan paljastaa ja tuoda esiin mieliä tai niistä nousevia merkityksiä ja liittää ne omaan tematisointiinsa. Neljänneksi tulee huomioida tutkittavan ymmärtäminen hermeneuttisena kehänä, jossa ymmärrys tutkittavasta laajenee. (Virtanen 2006, 204–206)

Tulkitsevan fenomenologisen analyysin pätevyys ja luotettavuus määräytyvät Smithin, Flowersin ja Larkinin (2009) mukaan herkkyydestä kontekstille, prosessin tarkkuudesta, tutkimusprosessin läpinäkyvyydestä ja koherenttiudesta. Tutkimuksen kontekstin eli päiväkotityön tuntemus on aiemmin tullut mainituksi. Kontekstin tuntemus ja tuttuus voi toisaalta hermistää tutkijan katsetta analyysissä ennalta hänen tiedossaan oleviin seikkoihin, mutta toisaalta se voi myös olla este uusien ulottuvuuksien havaitsemiseen. Tarvitaan tasapainoa "emicin" ja eticin' välillä, jolloin tutkittavien elämään sisäpiiriin pääsy ja kiinnostus heidän kokemuksiinsa muuttuvat analyysivaiheessa ulkopuoliseen tulkitsevaan toimintaan, jossa pyritään saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin (Reid, Flowers & Larkin 2005). Analyysiprosessin tarkkuuteen on pyritty joka vaiheessa ja vaiheiden dokumentointi varmistaa prosessin läpinäkyvyyden ja johdonmukaisuuteen.

Virtanen (2006, 206-207) viittaa myös Vartoon (1995) esittäessään neljä kokemuksen tutkimuksen ymmärtämisen kriteeriä. Ensiksi olisi huomioitava ero vierauden ja tuttuuden välillä. On ymmärrettävä tutkimuskohdetta siten, että tutut piirteet saattavat korostua ja vieraat jäävät vähemmälle huomiolle. Ei ole olemassa kuitenkaan metodia, jossa voisi päästä neutraalin ymmärtämisen tilaan, vaan tutkijan on huomioitava tutkittavan merkityshorisontti. Aikaisempi työurani varhaiskasvatuksessa ja päiväkotityössä vaikuttaa siihen, että tutkittavan merkityshorisontti on osin tuttu. Täysin identtisiä eivät tutkittavan ja tutkijan merkityshorisontit eivät kuitenkaan ole, mutta päiväkodin työkontekstissa on paljon tuttuja piirteitä. Tämä tuttuus voi olla myös heikkous tutkimuksessa, sillä liiallinen tilanteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen saattavat estää itselle uusien ulottuvuuksien näkemisen.

Toiseksi ymmärtämisen kriteerinä voidaan pitää tutkijan yksilöllisen näkökulman huomioimisenä. Jokaisen ihmisen mielenkiinto vaikuttaa heidän näkökulmaansa. Näin ollen käytännön syistä syntyvä tutkimuksellinen tarve näyttäytyy erilaisena kuin teoreettisesta mielenkiinnosta syntynyt tutkimuksellinen tarve. Käsillä olevassa tutkimuksessa tutkimuksellinen tarve on saanut alkunsa teoreettisesta mielenkiinnosta teemaan eli tietoon ja tiedon luomiseen. Kolmanneksi ymmärtämisen kriteerinä huomioidaan tutkittavan erityisluonne. Tutkimuskohde tulee tulkittavana, käsitettävänä ja ymmärrettävänä mielenä tutkijan omaan maailmaan, jossa tapahtuu tutkimuskohteen maailman tulkinta ja ymmärtäminen uutta luovana tulkintana.

Neljäntenä tutkimuksen ymmärtämisen kriteerinä huomioidaan tutkimuksen lähtökohtaiset erityispiirteet, jolla viitataan tieteenalan, tieteellisen perinteen ja tutkimusyhteisön asettamia lähtökohtavaatimuksia. Tutkijan tieteenalan käytänteet vaikuttavat tulkintaan ja ymmärtämiseen. Heikkinen (2005) kumppaneineen kuvaa kasvatustieteel-

lisen tutkimuksen metodeissa ja lähestymistavoissa tapahtunutta paradigmasiirtymää. Heidän viiden teesin mallissaan esitellään näkökulmat, joiden avulla tätä siirtymää esitellään. Ensiksi he toteavat, että pelkkä dikotominen jako laadulliseen ja määrälliseen tutkimusmetodien osalta on riittämätön. Tämä johtaa osaltaan toiseen teesiin, jossa kerrotaan tieteenfilosofian ja metodologian suhteen tarkastelun lisääntyneen. Kolmanneksi he ovat havainneet metodisen diversiteetin kasvaneen ja neljänneksi Combined Designs –tutkimusotteen yleistyvän. Viidentenä teesinä esitetään tutkimuksen laatu-riteerien moninaistuminen. Kasvatustieteellisen tutkimuksen lähtökohdat ovat olleet 2000-luvun alussa muutoksessa. Tämä tutkimus asettuu lähtökohdiltaan kasvatustieteen perinteeseen siltä osin, että sen toteutettiin kasvatustieteiden instituutiossa. Luotaintutkimuksen menetelmällinen tieteenfilosofinen pohdinta on viitoittanut tutkimuspolkua tässä tapauksessa kohti fenomenologista tutkimusta. Luotaintutkimus sinällään kasvattaa kasvatustieteellisen tutkimuksen metodista diversiteettiä.

Luotaintutkimukseen metodina liittyy useita vakuuttavuuteen liittyviä seikkoja. Ensinnäkin luotaimen käytön alussa on tärkeää, että tutkittavat ohjeistetaan erittäin tarkasti itsedokumentoinnin käytäntöön. Ohjeet olisi pyrittävä tekemään yksiselitteisiksi ja yksinkertaisiksi. Tutkimuspaketissa oli ohjeistus (liite 1) mukana, joten tutkittava saattoi palata siihen. Ohjeistin myös ottamaan yhteyttä minuun sähköpostitse tai puhelimitse, mikäli kysyttävää tai epäselvyyttä tuli luotaimen käytöstä. Kun luotainpaketit toimitettiin päiväkoteihin, perehdytin osallistujat myös keskustellen siitä, mitä tutkin, miksi tutkin ja miten luotainta käytetään. Tutkimusajankohta oli syksyllä aikana, jolloin useat työntekijät pitivät lomia. Yhteydenotot koskivat näin ollen sitä, voiko tutkimuspaketin täytön alkaa myöhemmin kuin aiemmin oli sovittu. Kysymyksiä tuli myös siitä, miten toimitaan sairauspoissaolojen suhteen. Annoin ohjeen, että poissaolopäivän dokumentointi jätettiin pois, mikä lyhensi hieman parin osallistujan tutkimusaikaa. Vaikka osallistujia kehoitettiin kysymään tutkijalta epäselvissä tilanteissa, on mahdollista, että menetelmä tai ohjeistus ymmärretään väärin.

Toiseksi luotaintutkimuksen perusolemukseen kuuluva tutkijan poissaolo (myös Robson 2008, 328) saattaa vaikuttaa tutkittavan sitoutumiseen tai kiinnittymiseen itsedokumentointiin. Kun tutkija ei ole paikalla ohjeistamassa tai muistuttamassa tutkimukseen liittyvistä toimenpiteistä, voi dokumentointi unohtua tai peittyä arjen työn kiireiden keskelle. Toisaalta tutkijan poissaolo on voinut vaikuttaa myös siten, että osallistuja kokee voivansa vapaammin täyttää päiväkirjaa ja valokuvata.

Kolmantena vaikuttavuuden tekijänä nostan esiin luottamuksen. Tutkittavalla on oltava luottamus siihen, että hänen kontribuutionsa tutkimuksen lopputulokseen on tärkeä. Mikäli tutkimukseen sitoutuminen ja luottamus omien kokemusten merkityksellisyyteen ovat heikkoa, vastaamiseen paneutuminen tai vastausten pohtivuus voivat myös jäädä heikoksi. Päiväkodin henkilöstön osallistumiseen paneutumisessa oli jonkin verran eroja, ja näkyi selvästi, että osa osallistujista paneutui syvällisemmin kuin toiset. Bolger, Davis ja Rafaeli (2003) tuovat esiin riskinä sen, että jos päiväkirjamerkinnot ovat toisten nähtävillä, voidaan vältellä täysin totuudenmukaisia vastauksia. Luottamus tuli esiin myös yhdessä päiväkodissa, jossa osallistujat teippasivat tutkimuspäiväkirjansa kiinni palautuksen yhteydessä, kun päiväkirjat oli koottu yhteen paikkaa noudettavakseni. Näin he halusivat varmistaa, että päiväkirjan teksti oli vain tutkijan luettavaksi tarkoitettu. Luottamus tutkijaan näkyi siinä, että osassa teksteistä kumpusi varsin suorasti turhautuminen tutkimushetken tilanteeseen sekä päiväkodin resurssointien että toimintatapojen suhteen.

Toisaalta luotain on passiivinen väline, sillä se tekee sille annetun tehtävän. Luotaintehtävien suunnittelussa ja toteuttamisessa on siis oltava huolellinen. Tehtävien

palautuessa voidaan palata kentälle esimerkiksi haastattelujen avulla tarkentamaan ja täydentämään tuloksia (Mattelmäki 2006, 104–105), mutta mielestäni luotaimen perusidea muuttuu, jos joudutaan tekemään tutkimus ikään kuin uudelleen itsedokumentoinnin jälkeen. Tällöin tietty tutkittavan itsenäisyys tai päätösvalta menettää merkityksensä ja itsedokumentoinnin taloudellisuus aineiston hankinnassa häviää. Ensimmäisen osallistujan osuus toteutui keväällä 2013, jonka jälkeen oli mahdollisuus arvioida luotaimen toimivuutta päiväkirjan kysymysten ja valokuvien kannalta. Muutokset koskivat kysymysten sanamuotoja ja kysymysten järjestystä.

Tutkimuksen onnistuminen ja myös epäonnistuminen riippuu osallistujien aktiivisiksi osallistujiksi motivoinnin onnistumisesta. Käyttäjätutkimuksissa luotaimet ovat usein esteettisesti hienosti ja houkuttelevasti rakennettuja, mikä saattaa toimia tutkimukseen innostavana ja sitouttavana tekijänä. Innostusta voi herättää myös se, että tällainen tutkimusote on uudenlainen. Yleisesti itsensä ilmaiseminen ja erilaisten näkökulmien ajatteleva on myös nähty kiinnostavana, luovana ja motivoivana. (Mattelmäki 2005, 95.) Luotaintutkimusmenetelmän alkuperäiseen ideologiaan liittyy jossain määrin leikillisuus, joten voidaan pohtia sitä, miten vakavasti otettava menetelmä on tieteellisen tiedon lähteenä. Miten informantit suhtautuvat tähän leikillisyyteen? Johtaako se heitä leikillisyyteen myös vastauksissa? Tutkimuspaketti ei kuitenkaan ollut esteettisesti erityisen hieno. Sen kannessa oli pari kuvaa, jotka kuvasivat dokumentointia ja se oli koottu kierrekansioksi, jotta jokaisen päivän dokumentoinnit pysyisivät järjestyksessä. Osallistujille luvattiin tutkimukseen osallistumisesta palkkioksi elokuvalippu, jonka rahallinen arvo tuskin kuitenkaan ketään houkuttaa sinällään osallistumaan tutkimukseen.

Robertsonin (2008) mukaan luotaintutkimuksen oikeutus ja järkipäisyys piilevät triangulaatiossa, sillä usein luotaaminen tapahtuu usean tutkimusvälineen avulla. Kyse on siis menetelmällisestä triangulaatiosta. Triangulaatiota pidetään usein tulosten luotettavuuden selittäjinä tai takaajana. Triangulaation erilaisia tyyppejä ovat määriteltä useita. Triangulaatio voi ensinnäkin kohdistua dataan, jolloin käytetään useampaa metodologia 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. (Metsämuuronen 2006, 134; Robson 2008, 174.) Lisäksi triangulaatiota voidaan käyttää myös ajan suhteen niin, että tarkastellaan ilmiötä toisaalta ajan myötä muuttavana ja toisaalta samaan aikaan kerätyn aineiston synkronisuus. Ajan triangulaation lisäksi myös tutkimuspaikan triangulaatiota voidaan käyttää. Tutkimuksen kohteen monitasoinen tarkastelu voidaan tulkita myös osaltaan triangulaationa, jolloin tarkasteltiin ilmiötä esimerkiksi yksilön, ryhmän, organisaation ja yhteisön tasoilla. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 112.) Tässä tutkimuksessa menetelmällistä triangulaatiota edustavat kahden erilaisen menetelmän käyttö, joista saatiin erilaista dataa. Myös tutkimuspaikan triangulaatio toteutui, sillä tutkimukseen osallistui henkilöstöä eri kaupunkien useista erityyppisistä päiväkodeista.

Tiedonkeruun vakuuttavuutta arvioitaessa on syytä ottaa huomioon myös päiväkirjamenetelmään liittyvät mahdolliset heikkoudet ja rajoitukset. Bolger kumppaneineen (2003) tuovat esiin muun muassa sen, että mikäli päiväkirjamerkintöjä jää tekemättä, niiden jälkikäteinen tuottaminen ei vastaa samaa kuin ajantasainen tai säännöllinen merkitseminen. Retrospektiivisen tiedontuotannon virheiden vähenemistä pidetään vahvuutena päiväkirjatutkimuksessa (esim. Wheeler & Reis 1991,

Bolger, Davis ja Rafaeli 2003). Päiväkirjamerkintöjen tekemisen ajankohdasta ei ole tarkkaa tietoa. Yksi osallistuja oli valokuvannut oman makuuhuoneensa, sillä hänellä ei ollut työpäivän aikana kirjoittaa päiväkirjaan ja ehti tehdä sen vasta kotona omien lasten nukahtamisen jälkeen. Uskon myös, että merkintöjä on tehty jälkikäteen, esimerkiksi seuraavana päivänä. Jälkikäteinen päiväkirjan kirjoittaminen on kuitenkin hyväksyttävä ja uskottava, sillä tapahtumat, kokemukset ja ajatukset muistuvat mieleen myös seuraavana päivänä.

Päiväkirjatutkimus sinällään voi vaikuttaa tutkittavaan, hänen kokemuksiinsa tai vastauksiinsa. Bolgerin ja kumppaneiden (2003, 592) mukaan tutkittavan suhtautuminen tutkimusprosessin aikana saattaa muuttua, mikä nähdään uhkana validiteetille. Päiväkirjatutkimuksessa osallistujien tietoisuus lisääntyy tutkittavaan ilmiöön, vaikka käyttäytyminen ei ole muuttunut. Tottumisen mahdollinen seuraus päiväkirjatutkimuksessa on se, että suhtautuminen tai reaktiot laskevat enemmän kuin muissa tutkimusmenetelmissä. Kun kävin noutamassa päiväkirjoja päiväkodeista, pari osallistujaa kertoi tutkimukseen osallistumisen avanneen uutta näkökulmaa työhön, joten huomataan päiväkirjatutkimuksen vaikuttaneen tutkittavaan. Suhtautumisen ja reaktioiden laskusta oli viitteitä joidenkin osallistujien kohdalla, sillä vastaukset lyhenivät hieman tutkimusajan loppua kohti. Toisaalta jokaiselle tutkimuspäivälle oli eri kysymykset, jolloin erilaiset ja erilaisiin teemoihin kohdistuvat kysymykset tuottivat pituudeltaan erilaisia vastauksia: osaan vastattiin runsassanaisesti ja osaan niukemmin. Niin ikään osallistujien ottamien valokuvien määrä vaihteli: kolme henkilöä ei ollut valokuvannut lainkaan kun taas eniten valokuvia ottanut lähetti 40 otosta.

Tiedonkeruun vakuuttavuuteen vaikuttaa myös osallistujan persoonallisuus. Bolger kumppaneineen (2003) toteaa esimerkiksi osallistujan tarkkuuden tai huolellisuuden vaikuttavan aineiston laatuun. Samoin ylipäättensä osallistujien yksilölliset erot useilla dimensioilla vaikuttavat tutkimusaineistoon (esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet). Kuten aiemmin on todettu, osallistujat saivat vastata sillä laajuudella, kuin he halusivat. Yksilöllisiä eroja oli paitsi vastauksien pituudessa, kuin niiden sisällöissäkin. Vastaukset saattoivat olla niukkoja, mutta asiapitoisia. Toisaalta pitkät tekstit sisälsivät syvällistä reflektiota. Osassa vastauksista pyrittiin aluksi tarkkaan ja huolelliseen vastaukseen. Heikkoutena saatetaan nähdä myös se, että tutkitavat ovat kielelliseltä tasoltaan ja kirjalliselta osaamiseltaan varsin erilaisia, jolloin toisen on vaikea kuvailla sanoin omaa arkeaan, kun toinen löytää monipuolisia ja rikkaita tapoja ilmaista itseään. Tämä ei väistämättä tarkoita sitä, että ensin mainitun kokemus arjesta olisi latteampaa tai tylsempää ja jälkimmäisen arki puolestaan on täynnä monenlaisia sattumuksia. Ilmaisun ja dokumentoinnin taidosta ei niin ikään pidä vetää johtopäätöksiä työntekijöiden ammattiosaamiseen. Kokemukset voivat olla myös vaikeasti sanallistettavia ja ne eivät ole aina tavoitettavissa verbaalisella kuvauksessa (Liimakka 2012, 102).

Aineiston ja tulkinnan luotettavuus on luotaintutkimuksessa Mattelmäen (2008) mukaan haaste. Ihmisten kokemuksia, ajatuksia ja tunteita selvitetessä tulosten luotettavuus perustuu ihmisten rehellisyyteen kertoessaan esimerkiksi tarinaansa. Toisaalta luotettavuudessa on kyse siitä, kuin hyvin tutkija on saanut aineiston talteen. (Mattelmäki 2006, 108.) Luotaintutkimuksen vahvuutena voidaan nähdä tiedon subjektiivisuus, mikä valitettavasti on myös sen heikkous luotettavuuden kannalta (Mattelmäki 2005, 94.)

Tutkimusanalyysin vakuuttavuutta arvioitaessa on kysyttävä, miten päiväkotihenkilöstön kirjoittaman tekstin välityksellä pääsee tarkastelemaan heidän kokemuksiaan ja elettyä elämää sellaisenaan. Tökkäri (2012, 52) tulkitsee muun muassa Gadameriin

(2005) viitaten, että suoraa linkkiä toisten ihmisten kokemukseen ei ole, vaan kokemuksen tutkimus sisältää aina tulkintaa. Yleisesti laadullisen tutkimuksen heikkous voi sijoittua Metsämuurosen (2006, 202) mukaan tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan, järkeilykykyyn sekä yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin. Hänen mukaansa on monta tapaa tehdä päätelmiä aineistosta. Saman aineiston uudelleen analysointi- ja tulkinta voi johtaa myös toisenlaisiin, jopa ristiriitaisiin, tuloksiin. Päiväkirja-aineiston analyysimenetelmäksi valittu tulkitseva fenomenologinen analyysi eli IPA (Smith 2004 & 2007) nojaa tutkijan omista lähtökohdistaan tulkintaan. Päiväkirja-aineiston analyysin edetessä pyrittiin tekstien huolelliseen lukemiseen ja lähes koko tekstisisällön tematisointiin. Osin teemat nousivat suoraan tekstistä, mutta osin tutkijan tulkinnalle jäi suurempi rooli. Tulkinnan luotettavuuden yhtenä seikkana on tutkijan esiympäristön esittely ja hermeneuttisen kehän rakentaminen, jotta saadaan näkyviin tutkijan analyysiin vaikuttavat tekijät. Analyysiprosessi on pyritty avaamaan mahdollisimman tarkasti, mutta osa tulkinnasta jää näkymättömiin tutkijan intuitiosta johtuen.

## 4.8 EETTISTEN KYSYMYSTEN POHDINTA

Tässä alaluvussa tarkastellaan oman tutkimuksen mahdollisia eettisiä näkökulmia. Ihmisen kokemusten tutkimuksessa saatetaan kohdata eettisiä ongelmia tai haasteita, jotka poikkeavat muista tutkimusotteista. Tutkijan eettinen toiminta perustuu yleisellä tasolla hyvän tieteellisen käytännön määräyksiin, joita ovat muun muassa rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa. Nämä ja muut hyvän tieteellisen käytännön kriteerejä ohjaavat tutkimusta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002). Nämä perusedellytykset hyvälle tieteelliselle käytännölle ovat olleet myös tämän tutkimuksen lähtökohtina. Rehellisyyden merkitys korostuu erityisesti tutkittavien rekrytoinnin yhteydessä niin, että kerrotaan tutkimuksesta ymmärrettävillä käsitteillä ja niin, että tutkimukseen mukaan tulleet päiväkodin työntekijät voivat luottaa koko tutkimusprosessin uskottavuuteen. Huolellisuus ja tarkkuus ovat ehdoton edellytys tutkimuksen toteutuksen kaikissa vaiheissa.

Ihmisten ja heidän kokemustensa tutkimus edellyttää aina eettisten kysymysten pohdintaa ja varmistumista siitä, että tutkimusprosessissa on tehty kaikki voitava eettisesti hyväksyttävästi. Kuula (2006, 60–65) esittää, että tutkimuseettisten arvojen keskeisinä kulmakivinä ovat ihmisen kunnioittamista ilmentävät arvot. Hän suosittaa kolmea tutkimuseettistä normia, joita ovat ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, henkisen ja fyysisen vahingoittamisen välttäminen ja ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen. Itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen liittyy osallistumisen vapaaehtoisuuteen. Osallistujille tulee antaa riittävästi tietoa tehtävästä tutkimuksesta, jotta he pystyvät tekemään vapaaehtoisena päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavien itsemääräämisoikeus toteutui ensinnäkin siinä, että he osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen ja toiseksi heidän päiväkirjamerkintöjen sallittiin olevan juuri sen laajuisia ja syvyisiä, kun he halusivat kokemuksistaan ja ajatuksistaan kirjoittaa. Henkisen ja fyysisen vahingoittamisen mahdollisia tilanteita ei noussut tutkimuksessa esiin. Osallistujien yksityisyyttä ja anonymiteettiä suojeltiin siten, että osallistujien henkilöllisyyttä ei paljasteta. Osallistujat yksilöitiin aineisto-esimerkeissä ammattinimikkeen ja nimikirjaimen mukaan. Päiväkodit kuvattiin yleisellä tasolla, mutta niiden nimiä ei paljasteta. Kaupunkien nimiä ei niin ikään paljastettu, vaan tutkimuksen toteutusalue kuvattiin maakuntatasolla.

Myös luotaintutkimuksen toteutukseen liittyy useita eettisiä kysymyksiä. Ensinnäkin tutkimuksessa syntyneen materiaalin oikeudet ja omistus voivat tuottaa erimielisyyksiä. Toiseksi tutkimusmateriaalissa voidaan tunnistaa tutkittavan lähipiiriä ja perhettä. Raportissa voi käyttää pseudonyymejä ja valokuviissa häivyttää kasvokuvia tarpeen mukaan. Robertson (2008, 18) suosittelee, että identifioitavaa materiaali ei julkaistaisi laisinkaan. Kolmantena eettisenä ongelmana voi tulla vastaan luotaintutkimuksen materiaalissa käytettyjen kuvien ja taiteen oikeuksista. Copyright- vapaata materiaalia voi käyttää, mutta tutkimuksessa on mainittava siitä. (Robertson 2008.) Tässä luotaintutkimuksessa aineistoksi syntyi päiväkirjamerkintöjä ja valokuvia. Päiväkirjat palautuivat tutkijalle, joka säilyttää ne turvallisessa paikassa. Valokuviissa voidaan tunnistaa työyhteisön jäseniä ja hoidossa olevia lapsia. Luotaintutkimuksen tutkimusluvassa ja ohjeistuksessa todetaan, että tunnistettavia kuvia henkilöstä ei julkaista, vaan esimerkiksi kasvot muokataan tunnistamattomiksi.

Luotaintutkimuksessa on kyse tietyssä määrin autoetnografiasta, kun se määritellään tutkittavan itsensä toteuttamana tutkimuksena. Kun autoetnografinen tutkimus ulottuu koko organisaatioon, voidaan puhua organisaationaalista autoetnografiasta. Doloriert ja Sambrook (2012, 88) esittävät organisaationaalisen autoetnografian eettisiksi huolenaiheiksi kolme seikkaa, jotka tulisi ottaa huomioon autoetnografista tutkimusta kirjoitettaessa, esitettäessä ja julkaistaessa. Ensinnäkin osallistujia tulisi suojella, jotta heille tai heidän työorganisaatioilleen ei koituisi haittaa tutkimukseen osallistumisesta. Toiseksi pitäisi suojella niitä, joista saadaan tutkimuksen kautta tietoa. Päiväkodin henkilöstö kirjoittaa tutkimuspaketeissa työyhteisöistään, työtovereistaan ja hoitolapsistaan. Kolmas seikka on tutkimuksiin osallistujien identiteetin suojeleminen. Tutkimukseen osallistujan henkilöllisyys salataan, jotta heille ei koidu haittaa tutkimukseen osallistumisesta. Päiväkirjamerkinnot olivat osin varsin suorapuheista tekstiä, jossa pohdittiin kriittisesti useita päiväkotien ja sen toimintaan liittyviä seikkoja. Tekstejä käytetään analysoinnin aineistona ja osin aineistoesimerkkeinä, mutta niin että yksilöt ja heidän työyhteisönsä eivät paljastuisi.

Valokuvatutkimukseen liittyy eettisiä kysymyksiä, jotka tulee ottaa huomioon tutkimukseen tekoon ryhtyessä. Ensinnäkin tutkimukseen osallistujilta tulee saada "informed consent" eli suostumus osallistua niin, että heillä on täsmällinen tieto siitä, mihin ovat suostumassa. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen tulisi olla vapaaehtoista, joten heillä tulee olla mahdollisuus kieltäytyä. Vaikka usein käytetään kirjallisia suostumuslomakkeita, voidaan kuitenkin törmätä epätietoisuuteen ja erimielisyyksiin siitä, mistä tutkimuksessa on kysymys. Kaupunkien johtavilta viranhaltijoilta saatu tutkimuslupa antoi oikeutuksen kysyä päiväkodeista osallistujia tutkimukseen. Rekrytointi eteni päiväkodin johtajien kautta niin, että he kysyivät päiväkodeistaan halukkaita tutkimukseen lähtijöitä. Yhdessä päiväkodissa kävin henkilöstön kahvitauolla kertomassa tutkimuksesta ja pari osallistujaa tuli mukaan. Kaikille osallistujille annettiin täsmällinen tieto tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta. Yksi osallistujaksi lupautunut päiväkodin johtaja perui vedoten työkiireisiinsä.

Toinen eettinen näkökulma valokuvatutkimukseen on "haitan poissaolo" (absence of harm). Kaikki tutkimuksen vaiheet tulisi tehdä niin, että niistä koituu mahdollisimman vähän esimerkiksi fyysistä, psykologista, laillista, taloudellista tai muunlaista haittaa. On tavallista tehdä ennen tutkimusta arviointia, jossa pyritään takaamaan se, että mahdolliset haitat minimoidaan. Tutkimuksen kohteelle voi koitua haittaa tutkimuksen jälkeen, jos esimerkiksi taitamattomasti esitetyt kommentit ja arvioinnit kuvattujen henkilöiden toiminnasta voivat aiheuttaa psykologista ahdistusta, mikäli osallistujat käsittävät kommentit negatiivisina arvosteluina. Haittojen minimointina



pyrittiin kommentoimaan valokuvat mahdollisimman neutraalisti ja vähäisellä arvotautumalla.

Kolmanneksi eettiseksi kysymykseksi voidaan nostaa yksityisyys, anonymiteetti ja luottamuksellisuus. Pitäisi toimia siten, että osallistujien yksityisyys on suojattu. Identifioinnin mahdollistava informaatio tulee suojata siten, että luottamuksellisuus sekä informaation turvallisuus (security) ovat etusijalla. Nimien suojaamisen lisäksi muunkinlaisen identifioivan tiedon suojaaminen on tärkeää, kuten esimerkiksi yksityiskohtaiset tiedot pienryhmistä tai yhteisöstä.

Neljäntenä eettisenä näkökulmana petos tai vilppi (deception), joka nähdään harmaana alueena. Yleisesti vilppiä tai valheita tulee välttää tutkimuksessa, ellei niille ole olemassa validia tai oikeuttavaa teoreettista tai menetelmällistä perustetta. Vilpistä on kyse silloin, kun havainnoidaan henkilöitä heidän tietämättään tai kun tahallisesti manipuloidaan dataa tai sen hankintaa. Osallistujat ottivat valokuvia omissa työyhteisöissään. Päiväkodissa on ollut tieto, että sen työntekijä osallistuu tutkimukseen, jossa muun muassa valokuvataan työpäivän aikana. Mikäli työtoveri ei ole halunnut tulla kuvatuksi, tämä on siitä todennäköisesti kertonut.

Viidentenä eettisenä teemana tulee ottaa huomioon suojattomat tai haavoittuvimmat väestönosat. Heillä on mahdollisesti erityistarpeita tai huomioon otettavia asioita, jotka erityisesti tulee noteerata tutkimusta heidän parissa tehtäessä. Näitä erityisryhmiä ovat muun muassa lapset tai henkisesti toimintakyvyttömät sairaalapotilaat. Myös tilanteet, joissa jotkut alkuperäisryhmät voivat kokea tutkimukseen liittyneen yhteydenoton vihamielisenä, jos sitä ei ole tehty kulttuurillisesti oikealla tavalla. (Emmison, Smith & Myall 2012, 9.) Lapsia on mukana osassa valokuvista. Heidän henkilöisyyttään tulee erityisesti suojella, joten heidän tunnistettavat kasvot on muokattu tunnistamattomiksi.

## 5 TIETO PÄIVÄKODIN ARJESSA

Tässä luvussa kuvataan sitä, millaista tietoa päiväkodin arjessa luodaan päiväkodin työntekijöiden kokemana ja millaisia tiedon lajeja päiväkodissa voidaan löytää heidän kokemustensa perusteella. Tuloslukuun on koottu kategoriat kaikkien osallistujien päiväkirja-aineistosta luoduista sisällön teemoista. Alaluvut rakentuvat niin, että esitetään millaista tietoa henkilöstö saa lapsista, heidän vanhemmistaan, työtovereista, työyhteisöstä ja itsestään.

### 5.1 TIETO LAPSISTA

Ensimmäiseksi luodaan kuvaa siitä, millaista tietoa lapsista ja lapsiryhmästä osallistujat kokivat saavansa ja luovansa. Lapsista ja lapsiryhmästä saatavan tiedon teemoittelu koottiin kysymysten 1,2,4 ja 10 vastauksista. Vastaukset purettiin merkityksellisiin kokonaisuuksiin eli lauseittain tai muutoin sisällöllisten merkitysten mukaan. Paitsi tiedon sisällöt, näissä teemoittelussa nousi esiin, millaisin medioin, millaisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa he tietoa saivat. Taulukkoon 8 on koottu osallistujien kokemuksia lapsista ja lapsiryhmästä saamastaan tiedosta. Vasemmassa sarakkeessa on kategoriat, jotka on luotu oikealla olevista teemoista.

Taulukko 8. Tieto lapsesta ja lapsiryhmästä työntekijöiden kokema

<b>Lapsiryhmän toiminta</b>	Toiminta aiemmin, raportointi
	Toiminta tällä hetkellä
	Aikataulu
	Lasten motivaatio
	Lasten vireystila ja tunnelma
<b>Tieto yksittäisestä lapsesta</b>	Terveystila
	Kiinnostuksen kohteet
	Toiminta kotona
	Taidot ja osaaminen
	Tunteet
<b>Hallintatieto</b>	Lasten lukumäärä
	Hoitovuorot

Lapsista ja lapsiryhmästä saatava tieto tiivistyi kolmeen kategoriaan: tieto ryhmän toiminnasta, tieto yksittäisestä lapsesta ja hallintatieto. Ryhmän toimintaan liittyvä tieto oli tietoa, jota havainnoitiin, raportoitiin tai luettiin ja se kohdistui ryhmän aikaisempaan toimintaan joko samana päivänä tai edellisenä päivänä. Saatiin tietoa siitä, mitä lapsiryhmä tai yksittäiset lapset ennen työntekijän tilanteeseen saapumista olivat tehneet, miten toiminta oli sujunut ja oliko ollut jotain erityistä asiaa, jota tieto koski. Ryhmän toimintatieto oli myös tietoa sen hetkisestä toiminnasta: miten toiminta näyttää sujuvan, oliko lapsiryhmä motivoitunut ja otollisessa vireystilassa sekä millainen tunnelma lapsiryhmässä oli. Samalla työntekijät refleктоivat omaa toimintaansa ja

pohtivat kehittämisen kohtia, kuten esimerkiksi sitä, miten toimintaa pitäisi muuttaa tai tehdä toisin.

*...millaisella mielellä lapset ovat sekä millainen tunnelma ryhmässä valitsee. (Ito A, pk 1)*

*Huomasin liikunnassa, että isoimmat lapset (ryhmä 3–5-vuotiaat) eivät alkuun päässeet mukaan mielikuvissa. He saivat valita eläimen, joka liikkuu, touhuaa viidakossa. Musiikki oli kuitenkin mukaansa tempaavaa, joten loppua kohden hekin tulivat mukaan. Mietin, onko tällaista liikuntaa liian vähän, koska se oli (tuotti) alkuvaikeuksia. (Ih Ma, pk 2)*

*...täytyy olla tarkkana, jotta toimintaa muokkaamalla pystyisi parhaiten luomaan mahdollisuuden innostumiseen ja kiinnostumiseen. (Ito A, pk 1)*

Lastenhoitaja kuvaili reflektointiaan, joka kohdistuu toisaalta lapsiryhmän sen hetkiin toimintaan ja toisaalta toiminnan kehittämisen mahdollisuuksiin. Hän saa tietoa lapsiryhmää ja yksittäisiä lapsia havainnoimalla, mikä johtaa melko nopeasti arviointiin toiminnan mielekkyydestä lapsille.

Ryhmän toimintaan liittyvä tieto oli myös tietoa toiminnan ajoituksesta ja aika-tilausta. Lapsiryhmän toiminta näytti olevan jonkin verran riippuvainen erilaisista aikatauluista, ja tämä tuotiin esiin joissakin vastauksissa. Ryhmätoiminta saatettiin aloittaa myöhemmin kuin aikaisemmin oli suunniteltu, ulkoilu alkoi aikaisemmin kuin alun perin oli sovittu tai toiminnalliset suunnitelmat muutettiin. Osassa tutkimuspäiväkodeista annettiin vuoroa, joten tieto sekä lasten että aikuisten aika-tilausta tuotiin esiin.

*Muunsin musiikkihetken "ohjelmaa" hieman alkuperäisestä suunnitelmastani. Havainnoin lapsiryhmää ja jätin esim. yhden "leikin" pois. Lisäsin soittimia alkuperäisestä suunnitelmastani poiketen, koska lapsia oli niin monta ja halusin, että mahdollisimman moni saa soittaa useampaa soitinta. Ajallisesti musiikkihetkeä siirrettiin alkamaan 15 min. myöhemmin, jotta koko ryhmän henkilökunta oli jo työpaikalla. (pk:n joht. I, pk 3)*

*Luin listasta ketkä lapsista hoidossa tänään. Ketkä ovat iltavuorossa. Listan taakse myös kirjoitettu tietoa lasten päivästä (syömiset, nukkumiset, touhut...). Eli tullessani töihin osastoon, jossa tänään työskentelen. Kun tulin osastolle, istuimme aamussa olleen työkaaverin kanssa sohvalle keskustelemaan, mitä he ovat tänään tehneet. (Ih O, pk 2)*

Päiväkodin johtaja I. kuvaa lapsista ja heidän lukumäärästään saamansa tiedon perusteella toiminnan sisällöllistä ja aikataulullista muokkaamista, kun lastenhoitaja O. puolestaan kuvaa tiedon siirtorutiinia työvuoroon tullessaan. Hän saa tietoa hoidossa olevien lasten lukumäärästä ja toimintoistaan päivän aikana lukemalla listaa ja keskustelemalla työtoverin kanssa. Saadun tiedon perusteella työntekijät suunnittelevat ja toteuttavat toimintansa. Lastenhoitaja O. toteaa:

*Lapsia aika paljon illassa, joten erityistä emme tänään tehneet. Pääasia on tarjota turvallista perushoitoa lapsille. (Ih O, pk 2)*

Toinen tiedon ryhmä oli tieto yksittäisestä lapsesta. Se on tietoa, jonka informantit olivat kuvanneet erityisenä lapsen kuulemisena, hänen kanssaan keskustelemisena tai lapsen havainnointina. Lapsen tieto oli usein hänen terveydentilaansa tai hyvinvointiinsa liittyvä tieto, jolloin vanhemmat olivat kertoneet lapsen tilanteesta kotona, neuvola- tai lääkärissä käynnistä, ja tämä tieto korosti työntekijän katseen kiinnittymistä lapseen esimerkiksi "vaivan" vuoksi.

*Sain tietoa lapsen "vaivasta". Olivat käyttäneet lapsen lääkärissä ja kertoivat siitä. Lasta ja "vaivaa" täytyy seurata, miten kauan vaivaa, miten yms. (Ih H, pk 2)*

Päiväkirjoihin kirjoitettiin tarpeesta kuulla enemmän lasten mielenkiinnon kohteista, joita voisi mahdollisuuksien mukaan toteuttaa päiväkodin arjessa. Lapsen mielenkiinnonkohteita saatiin tietoon arkisessa jutustelussa pitkin hoitopäivää. Lasten kanssa käytiin keskusteluja monenlaisissa tilanteissa: ruokailut, ulkoilut ja pukemistilanteet olivat niitä hetkiä, jolloin lapset kertoivat asioistaan ja mielenkiinnonkohteistaan henkilökunnalle. Lasten kotitapahtumat olivat myös asioita, joista he puhuivat. Henkilöstö sai tietää, mitä lapset olivat edellisenä iltana kotona tehneet tai mitä he tekivät hoitopäivän jälkeen.

*Lapset kertovat tapahtumista kotona, hoidossa, havainnoistaan, tuntemuksistaan, toiveistaan, iloistaan, suruistaan, peloistaan jne. Minusta erityisen mahtavia hetkiä keskustelulle ovat aamu- ja välipalajahetket, jolloin syntyy usein syystä tai toisesta mahtavaa keskustelua kaikenlaisista asioista esim. mihin hammaskeijut tarvitsevat hampaita, onko mansikka tyttö vai poika yms. (Ito A, pk 1)*

*Viikonlopun jälkeen lapset kertovat lähes poikkeuksetta tekemisistään. Kahdenkeskisissä keskusteluissa kyselen lapsen lempipuuhiesta, -ruoista, -väreistä jne. Usein lempparileikeistä juttelu vie keskustelun kavereihin ja kotiin. (Ito T, pk 4)*

Kun henkilökunta havainnoi lapsia hoitopäivän ja toiminnan aikana, he saivat tietoa lasten taidoista ja osaamisesta. He saivat tietoa lasten esimerkiksi lasten motorisesta kehityksestä, kielenkehityksestä, sosiaalisista taidoista ja ryhmätoiminnassa mukana olemisen taidoista.

*...sain kuuntelemalla ja havaitsemalla tietoa lasten puheen- ja kielenkehityksen tasosta. Havainnoin diabeetikolapsen käyttäytymistä ulkoilun jälkeen ennen ruokailua. (Ito Mi, pk 3)*

*Piirustuspöydässä tein havaintoja lasten taidoista; saksilla leikkaaminen, kätisyys, lukujonon hallinta 1-8, värien tunnistaminen ja nimeäminen. (Ito Mi, pk 3)*

Kun henkilöstö kohdistaa katseensa lapseen, he saavat tietoa myös lasten tunnetilasta. Henkilöstö joutuu kohtaamaan päivän aikana monenlaisia tunteita ja käsittelemään niitä yhdessä lasten kanssa. Tarve kohdistaa katse erityisesti yksittäiseen lapseen voi tulla vanhempien kautta esimerkiksi silloin, kun lapsen elämässä on tapahtunut jotakin erityistä tai hänen terveydentilaansa on tarve tarkkailla. Miten tämän katseen kohdistaminen lapseen eroaa muusta tavallisesta lasten havainnoinnista? Toisaalta lapsen havainnoinnissa katse kohdistetaan lapseen tietyn näkökohdan kautta, kun vaikkapa tarkkaillaan lapsen liikunnallista kehitystasetta tai seurataan ryhmätilan-

teessa hänen sosiaalisia taitojaan. Tieto yksittäisestä lapsesta sisältää myös joskus motiivin saada tietoa lapsen kotielämästä.

*Sain myös tiedon ... erään perheen tulevista muutoksista, mikä saattaa näkyä lapsen käytöksessä. (Ito Mi, pk 3)*

Kolmas osa-alue lapsen ja lapsiryhmän tiedosta on hallintatieto, jossa on kyse toiminnan ja päivähoitopalvelun järjestämisen reunaehdoista. On tärkeää tietää, kuinka monta lasta kulloinkin on tulossa päiväkotiin, milloin he ovat tulossa ja milloin heidät haetaan kotiin. Tutkimusajankohtana pidettiin syyslomia, joten päiväkodin johtajan tehtävänä oli suunnitella loma-ajan henkilöstön tarvetta. Tieto lasten ja heidän perheidensä lomista oli siis tärkeää tietoa:

*Tärkeää oli myös lasten lomatieidot, jotta pystyn myöntämään henkilökunnan lomat ajoissa. (pk:n johtaja I, pk 3)*

Nämä kolme osa-alueetta ovat osin kietoutuneita toisiinsa. Yksittäiset lapset ovat toisaalta ryhmän jäseniä, joten heihin liittyvä tieto vaikuttaa koko ryhmän toimintaan. Hallintatieto luo konkreettisen pohjan toiminnalle: voidaanko suunniteltu toiminta ylipäättensä toteuttaa? Lasten lukumäärän lisäksi tässä tulee huomioida henkilökunnan määrä, sillä sekin vaikuttaa.

Päiväkirjat kertovat myös tasapainoilun tarvetta yksilön ja ryhmän välissä. Lapsilähtöisen tai lapsikeskeisen toiminnan/varhaiskasvatuksen suunnittelun ja järjestämisen vastavoimana on koko ryhmä, sen koko ja kokoonpano. Mitä tämä tarkoittaa tiedon luomisen kannalta? Eriytyykö ensin mainittu niin, että se jää tietyllä tavalla marginaaliin, ”juhlapuheeksi”, vai onko näiden kahden välisen tasapainon saavuttaminen mahdollista? Lastentarhanopettaja M. tuo näkyviin kuitenkin arjen tilanteen:

*Lapsi repi/nipisteli toisia...vaatii yhden ihmisen valvontaa, muut lapset jäi vähemmälle huomiolle. (Ih M, pk 2)*

Kysyttäessä viimeisenä tutkimuspäivänä, millainen tieto oli tärkeää, osallistujat kokivat lapsiin ja lapsiryhmään liittyvän tiedon tärkeänä. Tällaista tietoa oli muun muassa lapsen terveyteen ja kehitykseen liittyvä tieto, perushoitoon liittyvä tieto (aamupalan syöminen, vaatetus), uutta hoitolasta koskeva tieto, lapsen ja lapsiryhmän osaamiseen liittyvä tieto ja lasten tieto pohjustan varhaiskasvatuskeskustelua. Tärkeäksi koetaan työn kannalta keskeinen tieto, kuten lastentarhanopettaja A. toteaa.

*Kaikki tieto, mikä koskee lapsia ja perheitä sekä työn tekemistä, on mielestäni tärkeää niin sanallinen, kirjallinen kuin havainnoitukin. (Ito A, pk 1)*

## **5.2 TIETO VANHEMMISTA**

Tutkimuspäiväkodit olivat omaksuneet ja ottaneet käyttöön kasvatuskumppanuus-käsitteen tai toimintatavan, jolla tarkoitetaan (kuva tarkemmin toisaalla) päivähoiton henkilöstön ja lasten vanhempien välistä tasapuolista dialogista suhdetta, jonka tavoitteena on lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen turvaaminen. Tässä suhteessa saadaan myös tietoa vanhemmilta ja vanhemmista. Tieto vanhemmista on analy-

soitu päiväkirjan kysymyksistä 3,12 ja 13. Taulukkoon 9 on koottu tieto vanhemmista osallistujien kokemana.

Taulukko 9. Tieto vanhemmista työntekijöiden kokemana

<b>Kasvatuskumppanuuden tietoa (yhteinen käsitys yhteisestä kasvatustehtävästä)</b>	Päivittäinen vuorovaikutus
	Yksilölliset toiveet perushoittoon
	Vanhempien huoli
	Perheen sisäinen vuorovaikutus
	Näkemyserot lapsesta, ristiriita maailmankatsomuksessa
<b>Tieto lapsen terveydestä ja hyvinvoinnista</b>	Sairauden oireet kotona iltaisin ja viikonloppuna
	Perushoittoon liittyvä tieto
	Hyvinvointi, vireystila, terveydenhoito
<b>Tieto vanhemman ja lapsen suhteesta</b>	Ristiriitatilanteet
	Kasvatuskeinot, puuttumisen kynnykset
<b>Tieto vanhempien tunteista erilaisissa tilanteissa</b>	Vanhemman tunnetila hoidon alussa
	Keskusteluilmapiiri
	Vanhemman tunnetila erilaisissa kohtaamisissa
<b>Lapsen hoitosuhdetta taustoittava tieto</b>	Yleinen tieto lapsesta hoidon alussa
	Perhetilanteen muutokset
	Hoidon tarve
	Yhteystiedot

Monet osallistujista kokivat saavansa tietoa vanhemmista tai vanhemmilta tilanteissa, joita jossain määrin voidaan kuvailla kasvatuskumppanuudeksi. Päiväkodeissa ylläpidetään osallistujien mukaan aktiivisesti jatkuvaa vuorovaikutussuhdetta, joka konkretisoituu päivittäisissä kohtaamisissa ja harvemmin toteutuviissa keskustelutuokioissa. Näissä tilanteissa henkilöstö saa monenlaista tietoa vanhemmista. Päivittäisissä kohtaamisissa tieto voi olla lapsen hoitoon liittyviä yksilöllisiä toiveita. Vanhemmat saattavat näissä tapaamisissa tai kohtaamisissa tuoda esiin huolensa lapsen käyttäytymiseen liittyen.

*Äiti on kuitenkin jo kaksi kuukautta kertonut päiväkodissa meille kasvattajille, millaista heidän arki on kotona ja miten väkivaltainen poika muita kohtaan on. Tuonut myös selvästi esiin, että on itse lopen uupunut eikä ole enää keinoja pojan suhteen... (lto Sa, pk 4)*

Päivittäisissä kohtaamisissa henkilöstö havainnoi lasten ja vanhempien välistä vuorovaikutusta, mikä on arvokasta tietoa monessa suhteessa. Kasvatuskumppanuudessa on tietyllä tavalla kyse kahden eri maailman yhdistämisen tilasta, jossa päiväkotiedustaa virallisuunteista instituutiota. Kasvatuksen tavoitteet kumpuavat yleisistä inhimillisen kasvun päämääristä, kuten esimerkiksi ”lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi”. Lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma nostaa yksittäisen lapsen tavoitteet toiminnan suunnittelun materiaaliksi/ainekseksi, mutta ryhmämuotoisen toiminta saattaa häivyttää yksilölliset toimenpiteet yleisempien toimintalinjojen taak-

se. Lapsen yksilölliseen huomiointiin toki pyritään, mutta se ei aina ole mahdollista. Aineistossa nousi esiin tilanne, jossa lapsen ja hänen perheensä arvomaailma tuntui olevan ristiriidassa päiväkodin toiminnan kanssa. Tieto vanhemmilta ja vanhemmista näyttää nousevan erityiseen merkitykseen, sillä tavoitteena oli saada lapsiryhmän toiminta yleisten ja yksilöllisten kasvatustavoitteiden suuntaan. Jatkuva vuorovaikutus ja tiedon jakaminen puolin ja toisin on tällöin tärkeää.

Useat osallistujat kirjoittivat päiväkirjaan vanhemmilta saadusta tiedosta, joka koski lapsen terveyttä. Vanhemmat olivat kertoneet henkilöstölle lapsen voinnista, oireista tai sairauksista kotona iltaisin tai viikonloppuisin. Samoin saatiin vanhemmilta tietoa lapsen perushoitoon liittyvissä seikoissa, kuten esimerkiksi nukkuminen tai syöminen. Useat osallistujat kirjoittivat saaneensa vanhemmilta tietoa lapsen yleisestä hyvinvoinnista, vireystilasta ja terveydenhoitoon liittyvistä asioista, kuten neuvolakäynneistä.

Päiväkodin henkilöstö havainnoi lasten ja heidän vanhempiensa välistä vuorovaikutusta lähes päivittäin haku- ja tuontitilanteissa. Näissä tilanteissa saadaan tietoa mahdollisista lapsen ja vanhempien välisistä ristiriitaisuuksista. Usein nähdään, millaiset kasvatukseen ja -taidot vanhemmilla on ja millainen puuttumisen kynnys on erilaisissa tilanteissa.

*Havainnoi aina vanhempia ja lapsia tulo- ja hakutilanteessa, kun olen läsnä em. tilanteissa. Vuorovaikutusta vanhemman ja lapsen välillä on mielenkiintoista ja avartavaa seurata. (Ito A, pk 1)*

*Jouduimme myös kertomaan vanhemmille, että pari poikaa oli rikkomalla rikkonut esikoulun autoja. Toinen vanhempi oli heti torumassa lastaan ja määräämässä, että omista autoista pitää tuoda tilalle. Toinen vanhempi ei tuumannut yhtään mitään. (Ito S, pk 4)*

Vanhempia havainnoidessa päiväkodin työntekijät saivat tietoa myös vanhempien tunteista. Osallistujat kirjoittivat kokemuksistaan tilanteista, joissa vanhempien tunteet nousivat jollain tavoin tilanteessa esiin. Päivähoidon alkaminen voi olla vanhemmalle tunteita nostattava hetki, ja näitä tunteita voidaan jakaa henkilöstön kanssa. Osallistujat toivat esiin vanhempien kanssa käytyjen keskustelujen yleistä ilmapiiriä.

*... vanhemmista aistii, jos "huono aamu". (Ito M, pk 2)*

*Minusta keskustelu oli mukava ja rento ja pääsimme helposti yhteisymmärrykseen. (Ito Sa, pk 4)*

Joskus vanhempien kanssa keskustellaan asioista, jotka nostavat pintaan myös vihan tunteita. Vanhempien tunteista myös näkyivät aineistossa uupumus ja keinottomuus, kun lapsen käyttäytyminen kotona oli aggressiivista ja hallitsematonta. Vanhemmat suhtautuvat lapsiinsa tunnepitoisesti, ja tämä tunne voi joskus olla yllättävä.

*Näytin äidille Halloween-juhlista kaksi kuvaa. Toisessa kuvassa äiti tuumasi, että 'tuo ilme kertoo, että tekeminen ei ollut mieluista' ja että 'ilme on hyvin tuttu'. Siinä kuvassa hän joutui osallistumaan säkkihypylyyn. Toisessa kuvassa pojalla oli valloittava virnistys ja sormella osoittelu toista samantyyppisesti pukeutunutta lasta kohtaan. Tähän tuumasin, että 'tätä iloa me kaipaamme. Tässä on meidän tavoitteemme, että poika antaa itsensä olla positiivinen melankolian sijaan', Äidin kasvot loistivat myös kertoessaan esim. positiivisuuteen tsemppaamisesta myös kotona. LOISTAVAA! (Ito S, pk 4)*

*Nyt kuitenkin paljastui, että isälle ei äiti ollut maininnut koko asiaa ja isä yllättyi täysin. Myös oli kovin tuohtunut ja suoraan sanottuna vihainen... Halusi poistua toimistosta nopeasti ja asia jäi keskustelematta. Eli oletan, että perheessä ei keskustella asioista eikä isä näe ongelmaa pojassaan.” (Ito Sa, pk 4)*

Vanhemmilta saatu tieto on usein lapsen hoitosuhdetta taustoittavaa tietoa, joka liittyy vaikkapa lapsen hoitoaikoihin tai siihen, kuka tulee häntä hoidosta hakemaan. Tärkeäksi koettiin tieto hoidon aloitusvaiheessa saatu tieto, jolloin ollaan yhteisen kasvatuskumppanuuden alkutaipaleella. Perhetilanteeseen voi tulla muutoksia, kun vanhemmat muuttavat erilleen, eroavat tai luodaan uusia parisuhteita. Tärkeää vanhemmilta saatua tietoa ovat myös yhteystiedot esimerkiksi muuttotilanteissa.

### 5.3 TIETO TYÖTOVEREISTA

Päiväkotityössä toimitaan tiiviissä yhteistyössä oman lapsiryhmän muiden työntekijöiden kanssa sekä päiväkodin muiden lapsiryhmien työntekijöiden kanssa. Päiväkodissa työskentelee kasvatushenkilöstön lisäksi myös muuta henkilökuntaa, joilla on oma roolinsa työn kokonaisuudessa. Työtovereiden välisissä kohtaamisissa saadaan monenlaista tietoa monin eri tavoin. Tieto työtovereista on analysoitu päiväkirjan kysymyksistä 3 ja 14. Taulukossa 10 kuvataan tietoa työtovereista osallistujien kokemana.

Taulukko 10. Tieto työtovereista työntekijöiden kokemana.

<b>Tieto työn järjestelyistä</b>	Työn sujuminen aiemmin
	Aikataulut
	Poissaolot
<b>Tieto työn ulkopuolelta</b>	Lomasuunnitelmat
	Kotiasiat
	Terveystila
	Juorut
<b>Tieto työtovereiden tunteista ja reaktioista</b>	Kova työtahti, työn paljous, väsymys
	Hankalien asiakastilanteiden aiheuttamat tunnetilat
<b>Tieto työtovereiden ammattitaidosta ja osaamisesta</b>	Työtovereiden asenne lapsia kohtaan
	Työtovereiden kontakti lapsiin

Työpäivän aikana saatiin tietoa myös työtovereista esimerkiksi havainnoimalla, kirjallisessa muodossa ja sanallisessa vuorovaikutuksessa. Työtovereiden tieto oli tietoa, joka vaikutti töiden järjestelyyn, kuten esimerkiksi työtovereiden poissaolot tai henkilöstömuutokset. Lapsiryhmän toiminnan raportoinnin tai dokumentoinnin yhteydessä saatiin myös tietoa työtoverista. Saatettiin myös yleisesti havainnoida tai kuulostella, millaisella mielellä työtoverit ovat.

*Tuli tietoa työtoverin sairastumisesta. Se aiheutti muutoksia työvuoroihin. (Ih O, pk 2)*

*Millainen työpäivä työtoverilla oli ollut ennen töihin tuloani. (Ito A, pk 1)*

*Lievää kireyttä, väsymystä. (Ito T, pk 4)*



Useat osallistujat kertoivat saaneensa työtoverilta tietoa, joka ei varsinaisesti liittynyt työhön. Ennen lomakauden alkua saatiin tietoa lomasuunnitelmista. Terveydentilaan liittyvää tietoa saatiin myös.

Työtovereista havaitaan tai kuullaan sen hetkinen tunnetila. Pari osallistujaa kuvasi tilannetta, jossa he olivat huomanneet työtovereiden työskentelevän suuren paineen ja työtaakan alla, ja tuntuivat olevan väsyneitä ja kireitä. Lievää kireyttä ja väsymystä oli yhdessä päiväkodissa havaittavissa, mutta sen syytä voidaan vain arvailla. Yksi osallistuja näki työtoverinsa ahdistuneessa tilassa ”haromassa hiuksiaan”, kun oli saanut palautetta lapsen vanhemmalta. Palaute näytti saavan aikaan vahvan reaktion tunnetasolla.

*Kuulin/havainnoin , että alle 3-vuotiaitten ryhmässä henkilökunta on kovasti työllistetty. (Ito Mi, pk 3)*

Päiväkodissa työskennellään tiimeissä rinnakkain työtovereiden kanssa. Silloin myös on mahdollista havainnoida työtovereiden ammattitaitoa ja osaamista. Yksi osallistuja huomasi työtovereidensa lämpimän ja sydämellisen asenteen työssään lasten kanssa tai hyvän kontaktin lapsiin. Toinen osallistuja havainnoi kollegoidensa puheliaisuuden ollessaan heidän kanssaan työmatkalla. Tietoa työtovereista saadaan jatkuvasti päiväkotityön arjessa. Henkilöstön välisissä kohtaamisissa tieto välittyy havainnoiden tai sanallisesti sisältäen sekä työhön että henkilökunnan työn ulkopuolisiin asioihin liittyvää tietoa. Tieto työtovereilta tai työtovereista voidaan ottaa käyttöön esimerkiksi rakennusaineeksi ammatillisen osaamisen ja itsetuntemuksen kehittämiseen palautteen avulla.

## 5.4 TIETO ITSESTÄ

Vennisen (2007) mukaan palautteen tarve varhaiskasvatushenkilöstön parissa on suuri. Päiväkotien johtajan työmäärä on mittava ja heillä voi olla useita päiväkoteja johdettavanaan, joten tilanteita konkreettiseen, arkityön lomassa tapahtuvaan palautteen antamiseen on yhä vähemmän. Kollegat pääsevät seuraamaan toistensa työskentelyä läheltä ja näin ollen heidän keskinäinen palautteensa on tärkeää. Vanhempien osuus palautetiedosta voidaan nähdä toisaalta laadun hallinnan ja toisaalta kasvatuskumppanuuden näkökulmista. Tietoa itsestä saadaan myös refleктоimalla itseään, omaa toimintaa, ajatuksia ja tunteita. Tieto itsestä on analysoitu päiväkirjan kysymyksistä 5,6,7,8, 9 ja 10. Taulukossa 11 on esitetty osallistujien kokema tieto itsestä.

Palautetta oltiin saatu esimieheltä, alaisilta, työtovereilta ja vanhemmilta. Vastauksissa ei suoranaisesti tullut esiin lapsilta tullutta palautetta, mutta alaluvussa 5.1. Tieto lapsista huomataan, että lasten toiminnan ja käyttäytymisen reflektiivinen havainnointi sekä vuorovaikutus heidän kanssaan tuottaa myös palautetietoa esimerkiksi siitä, onko toiminta lapsista mieluisaa. Saadun palautteen merkitystä kuvattiin positiivisen palautteen kyseessä ollessa sellaiseksi, että se muun muassa lisää uskoa omaan ammattitaitoon, se kannustaa työssä ja se tuo viihtyvyyttä työpäivään. Negatiivisen palautteen saatuaan työntekijä oli ahdistunut ja surullinen, ja palaute pyöri hänen mielessään pitkään. Negatiivisen palautteen koettiin myös lähtökohtana kehittää omaa työskentelyä, jonka jälkeen onnistumista asiassa tuli arvioida uudelleen. Palautetta kerrottiin saadun toisaalta esimiestyön rakenteisiin liittyvissä kehityskeskusteluissa ja toisaalta yllättäen arjen työn keskellä. Myös palautteen puute omassa tiimissä mainittiin.

Taulukko 11. Työntekijöiden kokema tieto itsestä.

<b>Palautetieto</b>	Palaute esimieheltä
	Palaute työtovereilta
	Palaute vanhemmilta
<b>Tunnetieto</b>	Tunne negatiivisen palautteen jälkeen
	Tunne positiivisen palautteen jälkeen
	Tunnetila yleisesti
	Kokemukset työyhteisöön tai tiimiin kuulumisesta
<b>Vuorovaikutustieto</b>	Rooli ja osaaminen vuorovaikutuksen osapuolena (lapset, vanhemmat, työtoverit)
	Vahvuuden vuorovaikutuksessa
	Kehittämisen kohteet vuorovaikutuksessa
<b>Tieto omasta osaamisesta</b>	Ammatillinen osaaminen
	Taidot
	Kehittymisen kohteet

*Tutkimuspäivänä sain palautetta lasten kanssa tekemistä syysmaalauksista. (lh M, pk 2)*

*Palaute kannustaa työssä ja osoittaa, että tapa jolla työtä on tehty, on ollut lapsen lähtökohdista tarkasteltuna hyvää ja tarpeisiin vastaavaa. (lto A, pk 1)*

*Esimieheni kertoi vanhempainillassa vanhemmille, että halusi hänet päiväkotiansa töihin. (lto Sa, pk 4)*

*Sain palautetta, kun lapsiryhmäni ei ollut mennyt pihalle tarpeeksi aikaisin ja en ollut auttamassa pieniä ulos. (lh He, pk 4)*

*Tiimissä ei juuri kuule palautetta. (lh Ma, pk 2)*

Vanhemmilta saatu palaute voi nostaa monenlaisia tunteita esiin. Kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa työntekijän on toimittava ammatillisesti ja pidäteltävä reaktioitaan erityisesti negatiivista palautetta saatuaan, mutta työtovereiden kesken voidaan tunnetiloja käydä läpi ja reflektoiden tilannetta yhdessä. Valokuvassa 1 kuvataan tilannetta, jossa työntekijä haroo hiuksiaan ahdistuneena, vihastuneena tai kiukustuneena. Kuvan kollegastaan otti lastentarhanopettaja S (pk 4) ja kuvailee tilannetta: ”Toisen kuvan valitsin epätoivoisesta kollegastani, joka repi lähestulkoon hiuksiaan, kun hän joutui kuulemaan epäilyksiä ammattitaidostaan”.



Kuva 1. Vanhemmilta saadun palautteen aiheuttama tunnetila

Tietona itsestä on nähtävä myös työssä koetut tunnekokemukset. Tunnetila, jonka alkulähde tai syy on jokin tapahtuma työssä, saattaa tulla työntekijälle yllätyksenä tai se kumuloituu pidemmän ajan tapahtumista. Palautteen saamisen yhteydessä koettiin sekä positiivisia että negatiivisia tunnetiloja. Myös lapsiryhmän tai yksittäisten lasten käyttäytyminen aiheutti tunnereaktioita joillekin osallistujille. Työyhteisön jäsenenä toimiminen toi esiin tunteita, jotka osin liittyivät positiiviseen palautteeseen, mutta myös siihen, kun työntekijä koki jäävänsä vuorovaikutustilanteiden ulkopuolelle. Tunnekokemuksena tuotiin esiin havainto omasta kärsivällisyydestään päiväkotityön tiimellyksessä.

*Kiitos hyvin hoidetusta työstä on mukava saada. (Ito A, pk 1)*

*Se tuo viihtyvyyttä työpäivään sekä motivaatiota lisää, kun saa tietää olevansa pidetty työyhteisössä. (Ih H, pk 2)*

*Negatiivisen palautteen jälkeen yritän kehittää työtapoja ja arvioida onnistumista asiassa. (pk:n joht. I, pk 3)*

*Tuntui pahalta, kun huudettiin, kun en tiennyt miksi... olin ahdistunut ja surullinen. Palaute pyöri mielessä pitkään. (Ih He, pk 4)*

*Olen tosi lyhytpinnainen, kun on väsynyt ja ympärillä on liikaa ihmisiä. (Ih Ma, pk 2).*

Tietoa itsestä saa myös muutoinkin kuin palautteen kautta. Monenlaiset vuorovaikutustilanteet päiväkodissa toimivat myös tiedon lähteinä ja mahdollisuuksina oman tiedon jakamiseen muiden kanssa. Vuorovaikutuksen osapuolena työntekijät tunsivat omia ominaisuuksiaan, vahvuuksiaan ja kehittämisen kohtia. Tietoa itsestä saadaan suhteissa toisiin. Osallistujat toivat esiin omia vahvuuksiaan vuorovaikutuksessa. Useimmat pitivät itseään helposti lähestyttävänä, aktiivisena, sosiaalisena ja innostuneena. Jotkut osallistujasta puolestaan kokivat olevansa enemmän kuuntelijoita,

sovittelijoita ja pohdiskelijoita. Mitä erilainen vuorovaikuttaminen tarkoittaa tiedon luomisen näkökulmasta? Tietoa luodaan paitsi yksilön havaintoina myös työyhteisön vuorovaikutuksessa. Yksilön osallistuminen vuorovaikutukseen voi jossain määrin vaikuttaa tiedon luomiseen: oletettavasti aktiivinen ja innostunut ihminen tuo omat näkemyksensä, ajatuksensa, tunteensa ja kokemuksensa muiden tietoon, kun taas kuuntelevat ja pohdiskelevat työntekijät eivät ehkä itse ole heti omia ajatuksiaan jakamassa, mutta saavat kyllä tietoa työyhteisöstä.

Osallistujat erittelivät vuorovaikutuksen ominaisuuksiaan, rooliaan ja taitoaan erilaisiksi suhteessa lapsiin, lasten vanhempiin ja työtovereihin. Useat kuvasivat itseään erilaisena vuorovaikuttajana erilaisissa kohtaamisissa. Tämä kuvaa varhaiskasvatuksen vuorovaikutussuhteiden moninaisuutta, joka luo haasteita.

*Olen vuorovaikutuksessa lasten kanssa lempeä, kuunteleva, auttavainen ja huomioon ottavat. Vanhempien kanssa olen asiallinen ja humoristinen. Työtovereiden kanssa olen liian tunteikas, varsinkin jos suunnitellut asiat eivät toteudu. (Ih H, pk 4)*

*Pyrin vuorovaikutuksen toisena osapuolena kuuntelemaan enkä mene tunteella mukaan aikuisten juttuihin, mutta lapsille olen empaattinen. (Ih Ma, pk 2)*

Sekä palautteesta saatu tieto itsestä, työstä nousevat tunnereaktiot että tieto ja havainnot itsestä vuorovaikutuksen osapuolena ovat osaltaan itsetuntemuksen osa-alueita. Itsetuntemusta kuvaavat vastaukset tulivat useisiin kysymyksiin ikään kuin sivutuotteena. Osallistujien itsetuntemus koski esimerkiksi omaa ammatillista osaamista: he kykenivät kuvaamaan sitä, missä he ovat hyviä.

*Osaan mielestäni hyvin seurata lasten vuorolistoja ja sumplia vaihtuvia vuoroja. (Ih H, pk 2)*

*Uskallus heittäytyä tilanteeseen. (Ito M, pk 2)*

*Organisointi toimintatilanteissa sujuu. (Ih He, pk 4)*

Niin ikään osallistujien itsetuntemus kehittämisen kohteista sekä vuorovaikutuksessa että toiminnassa lasten kanssa tuli näkyviin. Varsinkin vuorovaikutuksessa nähtiin omat heikkoudet tai kehittymisen tarpeet.

*Haluaisin kehittyä kuuntelemisessa, sillä aktiivisena 'jyrään' helposti toiset. (Ito A, pk 1).*

*Hälinässä, kiireessä tai levottomassa tilanteessa on vaikea keskittyä eikä kuunteleminen ole helppoa (minulla on kuulon alenema juuri puheen taajuudella), silloin koen ahdistuvani. (Ito Sa, pk 4)*

Osallistujat kuvasivat myös omia taitojaan ja ammatillista osaamistaan. He tiesivät, missä ovat hyviä ja missä heiltä löytyy kehittämisen kohtia.

*Organisointi toimintatilanteessa sujuu. (Ih He, pk 4)*

*Osaan olla lasten kanssalkohdata lapsia. Heillä on mukava päivä. (Ito A, pk 1)*

*Itsearviointia voisi kehittää. (Ito M, pk 2)*

## 5.5 TIETOA TYÖSTÄ JA ORGANISAATIOSTA

Vartiainen ja Nurmela (2005, 197) jakavat työelämän organisaatiot kahteen ryhmään niiden inhimillisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation perusteella. Työorganisaatioiden luonnehdinnassa näkyy niiden tavoitesuuntautuneisuus ja jossakin määrin virallisuus. Yhteisöjen toiminta perustuu puolestaan yhteiseen mielenkiinnon kohteisiin, intresseihin ja epävirallisuuteen.

Organisaationa käsitetään tässä tutkimuksessa pääasiallisesti päiväkodin työyhteisö. Päiväkodinjohtajan työorganisaationa on mahdollista nähdä laajemmin myös kunnan varhaiskasvatuspalveluita tuottava hallinto, jossa päiväkotien esimiehet toimivat kollegoina. Päiväkodin työyhteisö on kuitenkin pääasiallinen tarkastelun kohteena oleva kokonaisuus ja se muodostui eri lapsiryhmistä, joita kutsuttiin myös tiimeiksi, työntekijöistä sekä päiväkodin avustavista työntekijöistä. Osa tutkimuksen kohteena olleista päiväkodeista muodostui usean erillisen yksikön (filiaalinen) kokonaisuuksista, jolloin organisaationäkökulma voi olla joko koko hallinnollinen yksikkö tai erillinen filiaali. Tieto organisaatiosta on analysoitu päiväkirjan kysymyksistä 3, 11 ja 12. Taulukossa 11 on kuvattu tieto organisaatiosta osallistujien kokemana.

Taulukko 12. Tieto työstä ja organisaatiosta

<b>Tieto työn järjestelyistä</b>	Henkilöstön riittävyys
	Työntekijämuutokset
	Tapahtumajärjestelyt
<b>Toimintaa tukeva ja taustoittava tieto</b>	Yhteistyö muiden lasten kanssa toimijoiden kanssa
	Tiedon välitys
	Yleisiä asioita
<b>Tieto yhteisen työn sujuvuudesta</b>	Yhteiset toimintamallit ja sopimukset sekä niiden toteutuminen
	Yhteisen työn sujuminen
<b>Tieto arvojen toteutumisesta arjen työssä</b>	Työyhteisön arvojen toteutuminen arjessa
	Arvojen toteutumattomuus

Osallistujat kokivat saavansa tietoa koko organisaatiosta tai työyhteisöstä, joilla tässä tarkoitetaan päiväkotiyksikköä tai työntekijän työtiimiä. Työorganisaatiosta tai työyhteistä saatu tieto liittyi työn järjestelyihin, joita tarvittiin esimerkiksi työntekijän poissaolotilanteissa. Henkilöstön riittävydestä saatiin tietoa erilaisten poissaolojen yhteydessä. Osallistujat kertoivat saaneensa tietoa työntekijämuutoksista silloin, kun henkilöstössä tapahtui muutoksia tai loma-aikoina järjesteltiin henkilöstöä uudelleen. Tutkimusajankohta oli syksyllä isänpäivän tietämillä, joten työn järjestelyin liittyvää tietoa saatiin tapahtumista.

Toimintaa tukevana ja taustoittavana tietona organisaatiosta tulkitaan tietoa yhteistyöstä muiden lasten kanssa toimijoiden, kuten esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja tai perheneuvolan, kanssa. Tiedon välitys näiden eri toimijoiden välillä kuin myös päiväkodin sisällä luokiteltiin yleiseen tietoon organisaatiossa. Osallistujien kokemus organisaation tiedosta oli myös yleiset asiat, joita tavallisesti käsitellään vaikkapa henkilökunnan palaverissa.

*...sain tietoa organisaatiosta perheneuvolan yhteistyövierailun aikana, jolloin käytiin keskustelua siitä, näkyykö päiväkodissa tällä hetkellä jokin huolenaihe. (lto M, pk 3)*

*Mitä aiemmin lapsen haasteisiin puututaan, sen parempi. LTO:na ei voi olla kertomatta lapsen vanhemmille, VEO:lle tai nivelpalaverissa koululle asioista, jotka ovat hänen mielestään huolestuttavia. (lto S, pk 4)*

*...sain tietoa työntekijämuutoksista (lomat, sairauslomat ym.). (lh M, pk 2)*

*Sain organisaatiosta tietoa palaverissa, jossa puhuttiin päiväkotiamme koskevia asioita. (lh O, pk 2)*

Tietoa saatiin työyhteisössä luotujen yhteisten toimintamallien sopimusten toteutumisesta. Yhteiset toimintamallit liittyivät esimerkiksi hoitopäivän perushoitotehtäviin. Niin ikään he saivat tietoa työyhteisön tai tiimin yhteisen työn sujumisesta tai sujumattomuudesta. Toimintakäytäntöjä tarkasteltiin myös koko kaupungin tasolla.

*Kaikki tekevät kaikkea ja annetaan aikaa tekemiselle. (lto Sa, pk 4)*

*He iltaisin jakavat lapset pienryhmiin ja vasta iltapalalle kokoontutaan yhteen, mikä kuvaa yhdessä sovittuja toimintamalleja. (lh H, pk 2)*

*... aika "hakoteillä" ollaan! Kaikki ei todellakaan toimi kuin pitäisi...kireyttä! (lto Mi, pk 2)*

*Eri päiväkodeissa ja päivähoitoalueilla paljon erilaisia käytäntöjä, niiden yhtenäistämisen tarpeellista. (pk:n joht. I, pk 3)*

Työskentelyn lomassa tutkimukseen osallistuja kokivat saavansa tietoa yhdessä sovitujen arvojen toteutumisesta tai toteutumattomuudesta arjen työssä. Toimintaa ohjaavia arvoja tutkimuspäiväkodeissa oli sovittu lasten kanssa toimimiseen, vanhempien kohtaamiseen sekä työntekijöiden väliseen vuorovaikutukseen ja toimintaan.

*...on aikaa pysähtyä yhden lapsen luokse ja kuunnella heidän asioitaan ja toiveitaan. (pk:n joht. I, pk 3)*

*Vuorovaikutuskäytännöt erilaisissa suhteissa vastaavat ihan hyvin yhdessä sovittuja arvoja. (lh M, pk 2)*

*Kaikkien kohdalla arvoihin tai paremminkin niiden ilmentymisiin vaikuttavat vuorovaikutuksen molempien osapuolten käsitykset asiasta. (lto A, pk 1)*

*Työntekijä-vanhempi ja työntekijä –työntekijä sovitut arvot ei aina kaikkien kohdalla toteudu. (lh He, pk 4)*

## 5.6 YHTEENVETOLUKU

Osallistujat kuvaavat tiedon lähteikseen tai keinoiksi saada tietoa vuorovaikutuksen, havainnoinnin, reflektoinnin ja dokumentit.

Tieto lapsista tai lapsilta oli tutkimuspäiväkotien henkilöstön kokemana tietoa lapsiryhmän toiminnasta, tietoa yksittäisestä lapsesta ja hallintatietoa. Tieto vanhemmista ja vanhemmilta on puolestaan tietoa kasvatuskumppanuudesta, lapsen terveydestä ja hyvinvoinnista, lapsen ja vanhemman välisestä suhteesta, vanhempien tunteista erilaisista tilanteissa sekä yleistä tietoa.

Tietoa vanhemmista tai vanhemmilta saatiin kasvatuskumppanuussuhteessa, jossa luotiin käsitystä yhteisestä kasvatustehtävästä. Päiväkodin henkilöstö sai vanhemmilta tietoa lapsen terveydestä ja hyvinvoinnista lapsen tuonti- ja hakutilanteissa. Näissä tilanteissa saatiin tietoa myös vanhemman ja lapsen suhteesta. Joissakin tilanteissa henkilöstö sai havaintotietoa vanhempien tunteista. Lapsen hoitosuhdetta taustoittava tietoa saatiin hoitosuhteen alussa ja sen aikana vuorovaikutuksessa ja sähköisesti.

Työtovereilta saatiin tietoa työn järjestelyistä liittyttäessä mukaan ryhmän toimintaan, henkilöstön poissaolojen tai aikaisempiin suunnitelmiin tulleiden aikataulujen vuoksi. Työasioiden lisäksi saatiin tietoa myös työn ulkopuolelta. Tiiviissä yhdessä ja rinnakkain työskentelyssä havaitaan myös työtovereiden tunteet ja reaktiot. Tieto työtovereiden ammattitaidosta ja osaamisesta välittyy niin ikään yhdessä työskennellessä.

Palautetiedon avulla osallistujat saivat tietoa osaamisestaan, työn onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Palautteen saamiseen ja muihin työn vuorovaikutustilanteisiin liittyi myös tunnetietoa esimerkiksi reaktiona johonkin tapahtumaan. Päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa reflektointiin omaa roolia ja osaamista vuorovaikutuksen osapuolena. Niin ikään reflektoiden omaa toimintaa saatiin tietoa omasta osaamisesta.

Myös työyhteisötasolla saatiin tietoa työn järjestelyistä, jotka vaikuttivat omaan lapsiryhmään ja työskentelyyn siinä. Toimintaa tukeva ja taustoittava tieto liittyi puolestaan päiväkodin ulkopuolisiin muihin lasten kanssa toimijoihin, yleiseen tiedon välitykseen tai yleisiin asioihin. Yhteisen työn sujuvuuden tieto voi liittyä edellä esitettyihin toimintaa tukevaan ja taustoittavaan tietoon tai havaintoihin käytännön kasvatustyöstä omassa lapsiryhmässä. Yhdessä työskennellen saadaan myös tietoa siitä, toteutuvatko yhdessä sovitut arvot käytännön työssä.

Seuraavaksi tarkastelen, millaisia tiedon lajeja päiväkirja-aineiston tiedon kategoriaista on löydettävissä. Luvussa 3.2. olen jäsennellyt teoriataustassa esiteltyjä tiedon lajeja tai määrittäviä ja päätyneet neljään tiedon lajien ryhmään: käytäntötietoon, asiatietoon, yksilön tietoon ja yhteisön tietoon. Perustan luokittelun toisaalta tiedon luomisen tapaan ja toisaalta tiedon sisältöön. Päiväkirja-aineiston tietokategorioita on mahdollista liittää useaan tiedon lajiin.

### **Tieto lapsista tai lapsiryhmästä**

Päiväkirja-aineistosta löytyvä tieto lapsista ja lapsiryhmästä tiivistyivät kolmeen kategoriaan eli lapsiryhmän toiminta, tietoa yksittäisestä lapsesta ja hallintatieto. Liittämällä nämä sisältönsä puolesta propositionaaliseen (Heron & Reason 2011; Parviainen 2006a) tai käsitteelliseen tietoon (Blackler 1995), sillä ne ovat tietoa jostakin, kuten esimerkiksi lasten käyttäytymisestä. Esittämisen muoto on eksplisiittinen (esim. Nonaka & Konno 1998; Lam 2002; Polanyi 1966) eli asia esitetään käsitteitä käyttäen puheena tai dokumentteina. Näiden lisäksi tietoa lapsista ja lapsiryhmästä saadaan havainnoimalla, joka tiedon luomisen ulkoistamisen vaiheessa käsitteellistetään ja

eksplikoidaan muille työntekijöille. Tiedon ulkoistamisen myötä tieto muuttuu esittävän tiedon kautta yksilön tiedosta yhteisön tiedoksi. Yhteys voidaan löytää myös tahmeaan tietoon (Brown & Duguid 2001), mikäli yksilön tiedon muuttuminen yhteisön tiedoksi viivästyy tai jää muuttumatta.

### **Tieto vanhemmista tai vanhemmilta**

Tieto vanhemmista tai vanhemmilta oli tietoa kasvatuskumppanuudesta, tietoa lapsen terveydestä ja hyvinvoinnista, tietoa lapsen ja vanhemman välisestä suhteesta, tietoa vanhempien tunteista erilaisissa tilanteissa ja hoitosuhdetta taustoittavaa tietoa. Niin ikään tieto vanhemmista tai vanhemmilta kiinnittyy asiatietoon, sillä se on tietoa tai toteamuksia jostain. Käsitteellisesti tämä tieto liittyy esimerkiksi yhteisiin kasvatuskäytäntöihin tai lapsen sairausoireisiin. Tieto vanhemmista ja vanhemmilta havainnoidaan, rakennetaan vuorovaikutuksessa tai luetaan dokumenteista. Havaintotieto voi myös aineiston valossa sisältää intuitiivista tietoa (Nonaka & Takeuchi 1995). Bereiter (2002, 45 & 142) puhuu impressionistisesta tiedosta, jolloin esimerkiksi jostain ideasta tai tilanteesta todetaan, että ”tuntuu hyvältä” tai ”ei tunnu oikealta” tietämättä asiasta sen enempää. Hänen mukaansa tällaiset tunteet ovat tietoa. Myös Takeuchin ja Nonakan (2004) mukaan tiedon luomisen konvergion osana hiljainen tieto sisältää käytännön työn osaamiseen liittyvän teknisen dimension lisäksi kognitiivisen dimension, johon yhtenä osana kuuluvat tunteet. Päiväkirja-aineistossa tuotiin esiin tunnetieto vanhempia kohdatessa. Työntekijä yksilönä havaitsee tietoa tai on vuorovaikutuksen osapuolena, joten kyse on myös yksilön tiedosta, josta esimerkiksi tiimipalaverissa yhdessä keskustellessa rakentuu yhteistä tietoa. Valokuva-aineistossa tuli esiin myös salainen tieto, joka paikantuu eteistilaan vanhempien tuodessa tai hakiessa lastaan. Arjen kiireessä havaittu tai vuorovaikutuksessa saatu tieto saattaa jäädä myös yksilön tiedoksi, jolloin tietoa voidaan kuvailla tahmeaksi.

### **Tieto työtovereista**

Tieto työn järjestelyistä, tieto työn ulkopuolelta, tieto työtovereiden tunteista ja reaktioista sekä tieto työtovereiden ammattitaidosta ja osaamisesta kuuluvat tietoon työtovereista. Vuorovaikutus, kohtaamiset ja havainnointi ovat menetelmiä tämän tiedon alkuun saattamiseen. Tieto työn järjestelyistä on pääosin asiatietoa, jonka sisältönä käsitteet liittyvät vaikkapa aikatauluun tai työnjakoon. Päiväkotityötä tehdään tiimityössä rinnakkain työtovereiden kanssa, jolloin arjen tapahtumat jaetaan kokemuksellisesti (Nonaka & Konno 1998). Poikelan (2001) mukaan kokemustieto on subjektiivista yksilön kokemukseen ja osaamiseen sisältyvää tietoa. Yksilön tieto saattaa nivoutua yhteiseen kokemustietoon eli yhdessä työskennellessä saatuun tietoon, jolloin työntekijä luo yhteiseen kokemukseen omat merkityksensä. Päiväkirjoissa kirjoitettiin tiedosta, joka liittyi tunteisiin tai reaktioihin erilaisissa työtilanteissa. Tuttujen työtovereiden kesken kuultiin myös tietoa työn ulkopuolelta ja myös juoruja. Yhdessä työtä tehdessä saadaan havaintotietoa toisten ammattitaidosta ja osaamisesta. Osa näistä tiedon sisällöistä jaetaan myös yhteiseksi tiedoksi.

### **Tieto itsestä**

Päiväkirjojen perusteella työntekijän tieto itsestä saatiin palautteena usealta taholta. Vennisen (2007) mukaan päiväkotityössä nähdään kollegan työskentely läheltä, jolloin työntekijöiden keskinäinen palaute on tärkeää ja voi korvata esimieheltä saadun palautteen. Tutkimuksessa palautetta saatiin vuorovaikutuksessa tai havaintona muiden käyttäytymisestä ja näin ollen siinä nähdään sekä eksplisiittisen että hiljaisen



tiedon ulottuvuuksia. Tieto itsestä oli myös tunnetietoa. Vuorovaikutustieto itsestä koski omia vahvuuksia tai kehittämisen kohteita erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutustiedon lähde oli työntekijän itsestään saama reflektiotieto. Mezirow (1998) jäsentää reflektion omien uskomusten oikeutuksen tutkimista ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arviointia. Kriittinen itsereflektio hänen mukaan viittaa omien ongelman asettamistapojen ja merkitysperspektiivien arviointiin. Reflektiolla on Mezirowin mukaan kolme funktiota: toiminnan ohjaaminen, tuntemattoman jäsentäminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi sekä aiemman tiedon perusteiden uudelleen arviointi. Tässä tutkimuksessa tieto omasta osaamisesta saatiin paitsi palautteen myös reflektion kautta, jolloin tiedon luomisen lähteenä toimi työntekijä itse. Reflektiotieto liittyy yksilön tietoon, mutta palautetiedossa on kyse jaetusta yhteisestä tiedosta. Liitän tietoon itsestä myös kehollisen tiedon, joka tuli ilmi parhaiten valokuvissa. Koko keho on mukana työssä, kuten esimerkiksi lasten kanssa lattialla istuminen, lasten sylissä pitäminen, pukeminen ja liikkuminen luonnossa. Kaikki nämä ovat tiedon luomisen lähteitä ja osatekijöitä.

### **Tieto organisaatiosta**

Tieto organisaatiosta oli tietoa työn järjestelyistä, toimintaa tukevaa ja taustoittavaa tietoa, tietoa yhteisen työn sujuvuudesta ja tietoa arvojen toteutumisesta arjen työssä. Organisaation näkökulmasta tarkasteltuna kyseessä on yhteinen tieto. Kyse on myös organisaatioon liittyvästä kulttuurisesta tiedosta (Blackler 1995), jonka avulla luodaan yhteistä ymmärrystä sen toiminnasta ja olemassaolosta. Toisaalta tieto organisaatiosta piilee myös ankkuroituna tietona (Blackler 1995) organisaation rooleissa ja rutiineissa, ja myös päiväkirja-aineistossa havaittiin vahvoja ammattiryhmiin liittyviä rooleja ja rutiineja. Tieto yhteisen työn sujumisesta ja arvojen toteutumisesta saadaan havainnoimalla yhdessä työskentelyn lomassa. Yhteinen tieto tavoitetaan esittävän tiedon (presentational knowledge) (Heron & Reason 2011) kautta organisaatiossa, kun esimerkiksi yhdessä keskustellaan sen toimivuudessa. Aineiston perusteella voidaan jossain määrin puhua myös tahmeasta tiedosta (Brown & Duguid 2001), sillä osa osallistujista koki voivansa vaikuttaa työn kehittämiseen päiväkodissa, mikäli he vain halusivat olla aktiivisia ja osallistua. Mikäli motiivia ei oman tietonsa jakamiseen ja näin työn kehittämiseen ei ole, tieto muuttuu tahmeasti yksilön tiedosta yhteiseksi tiedoksi. Organisaation tiedosta toimintaa tukeva ja taustoittava yleinen tietoa oli vuorovaikutustiedon lisäksi dokumentoitua tai kooditettua tietoa (Blackler 1995).

## 6 TIEDON LUOMISEN TILAT

Tässä luvussa keskitytään kuvaamaan päiväkodin tiedon luomisen tiloja ja esteitä tiedon luomiselle. Ensin kuvailen päiväkotityön tiedon luomisen tilojen ja tilanteiden moninaisuutta, joka koostuu ensin päiväkirja-aineiston ja sitten valokuvien analyysien kautta. Lopuksi esitellään päiväkirja-aineiston pohjalta esiin tulleita tiedon luomisen esteitä.

Päiväkoti kasvatus- ja työympäristönä on sekä tilojen että tilanteiden puolesta moninainen. Päiväkodissa kasvatushenkilöstön työ ei rajoitu vain yhteen työpisteeseen, vaan päivän aikana siirrytään päiväkodin sisällä huoneista ja tiloista toiseen sekä ulos pihalle tai kauemmaksikin. Kasvatustyö on vuorovaikutustyötä ja kohtaamisia useaan suuntaan. Tiedon luomisen tiloilla viitataan näin ollen fyysisiä tiloja laajempaan tilaymmärrykseen.

### 6.1 TILAT JA TILANTEET TIEDON LUOMISELLE

Osallistujia pyydettiin kirjoittamaan päiväkirjaan kokemuksiaan erilaisissa vuorovaikutuksen tilanteissa päiväkotityössä. Nämä tilanteet olivat muun muassa kasvatuskeskusteluja, tiimin jäsenten vuorovaikutusta ja koko päiväkodin henkilöstöä koskevia tilanteita. Näiden lisäksi osallistujia pyydettiin kuvaamaan tutkimuspäivän paras tiedon luomisen tila eli paikka tai tilanne, jossa hän koki saavansa tärkeää tietoa. Tiedon luomisen tilojen ja tilanteiden analyysi tehtiin päiväkirjan kysymyksistä 3, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ja 25. Taulukkoon 13 on koottu tiedon luomisen tiloja ja välineitä työntekijöiden kokemana.

Taulukko 13. Tiedon luomisen tilat ja välineet työntekijöiden kokemana

<b>Aikataulutetut, ennalta sovitut toiminnot</b>	Palaverit
	Dokumentit
	Tapahtumat
<b>Tiedon jakaminen ja saaminen arkityössä</b>	Perushoidon ja ulkoilun tilanteet
	Keskustelut työtovereiden tai vanhempien kanssa
<b>Havainnointitilanteet työn lomassa</b>	Lasten ja isien välisen vuorovaikutuksen havainnot
	Vanhempien tyytyväisyyden havainnointi
<b>Oman äänen esille saaminen</b>	Äänen ja tietojen kuuleminen työyhteisössä
	Kokemus, että arvostetaan ja kuullaan
	Kokemus, että ääni ei kuulu tai kuuluu huonosti
	Vaikuttaminen ja kehittäminen, mikäli on aktiivinen

Osallistajat kokivat ja kertoivat tiedon luomisen tiloista, että suuri osa tiedon luomisesta, jota tässä tilanteessa tulkitaan tiedon siirtämisenä toimijalta toiselle, tapahtuu

päiväkotityön rakenteisiin kuuluvissa tiedon jakamisen ja kuulemisen tai tiedottamisen tilaisuuksissa. Rakenteella viitataan tilaisuuksiin, jotka ovat ennalta sovittu ajallisesti tiettyyn ajankohtaan, usein säännönmukaisesti tietyn syklin mukaan tapahtuviksi. Nämä tilaisuudet ovat toisin sanoen erilaisia palavereita, joita päiväkodissa ennalta sovitusti järjestetään. Niiden funktiona voi olla tiedottaminen, toiminnan suunnittelu koskien sekä toiminnan yleisempiä ehtoja, kuten vaikkapa loma-aikoja, että varhaiskasvatustyön sisältöjä ja yhteisiä käytäntöjä. Teoreettisesti nämä palaverit voidaan liittää tiedon ulkoistamisen tilaan (Nonaka & Konno 1998), jossa käsitteellistetään työntekijöiden ajatuksia, kokemuksia, tunteita ja ideoita dialogisessa vuorovaikutuksessa. Päiväkotityössä toteutetaan tapahtumia, jotka koettiin tilanteina, joissa saadaan tietoa työyhteisöstä, lapsista ja heidän vanhemmistaan. Tutkimusajankohtana toteutettiin arkirutiinista poikkeavina isänpäivään ja halloweeniin liittyviä tapahtumia. Tiedottaminen tai tiedon siirto olivat termejä, joita useat osallistujat käyttivät. Niissä on kyse tietyllä tavalla virallisuonteisesta, rakenteissa paikkansa ottavasta toiminnasta, jolle luonteenomaista on jossain määrin yksisuuntaisuus tiedon välittämisessä. Toki päiväkodin palavereissa voi ilmetä myös keskusteluja, joissa on dialogisuuden elementtejä, mutta yksi osallistuja piti virallista kokousta myös tiedon jakamista jossain määrin estävänä:

*Palavereissa tiukka asiallinen linja estää joskus jakamasta tietoa työtovereille. (Lto S, pk 4)*

Työssä käytettävät dokumentit koettiin myös välineinä saada tietoa sekä lapsiryhmän toiminnasta että työyhteisön toiminnasta. Dokumentit olivat esimerkiksi palaverivihkoja, muistioita tai lasten lappuja, joihin kirjoitettiin päivän aikana tärkeät muistettavat asiat. Nämä dokumentit ovat yhdessä sovittuja toimintamalleja, joten ne näin ollen ovat päiväkodin toiminnan rakenteeseen kuuluvia artefakteja tai medioita, joiden kautta tieto kulkee työntekijöille. Tiedon luomisen teoriassa (Nonaka & Konno 1998) dokumentointi merkitsee uuden tiedon yhdistämistä olemassa olevaan tietovarantoon, jolloin eksplisiittinen tieto muutetaan koodattuun muotoon.

Lasten vanhempien tyytyväisyys varhaiskasvatukseen ja päivähöitoon tulevat esiin paitsi päivittäisissä kohtaamisissa myös kirjallisen tai suullisen systemaattisen ja strukturoidun palautteen kautta. Saatu palaute voidaan nähdä myös tiedon luomisen tilana, sillä sen avulla voidaan arvioida oman työn onnistumista.

*Myös vanhemmilta saaman palautteen tai keskustelujen perusteella tai ihan havainnoimalla vanhempien "tyytyväisyyttä" saa tietoa. (Lto Sa, pk 4)*

Osallistujat kokivat tietoa jaettavan ja saatavan arjen työn keskellä, mikä voidaan tulkita teoreettisesti joko sosialisaaion tilana, jossa jaetaan kokemuksellisesti arjen työ tai sisäistämisen tilana, jossa aiemmin dokumentoitu eksplisiittinen tieto muuttuu tiedon sisäistämisen kautta hiljaiseksi tiedoksi (Nonaka & Konno 1998). Työn lomassa ilmeni tilanteita, joissa osallistujat kokivat saaneensa tärkeää tietoa pääosin suullisena, mutta myös havainnon kautta. Ulkoilutilanteet kuvattiin moninaisen tiedon luomisen tilanteina. Toisaalta saatettiin työtovereiden kesken pitää pihapalaveria ja tiedottaa toisilleen päivän asioista, ja toisaalta tietoa saatiin havainnoimalla lapsia, heidän käyttäytymistään ja taitojaan. Päiväkotipäivän aikana lapset ulkoilevat yleensä pari kertaa päivässä. Lasten pukemisen auttamisen tilanteet koettiin sellaisina, että tällöin niistä sai tietoa. Pukemistilanteet ovat yksilöllisen kontaktin hetkiä lapsen ja aikuisen välillä,

ja tämä voi rohkaista lapsia kertomaan omista ajatuksistaan ja asioistaan. Pukemistilanteissa työntekijät saavat tietoa lapsen tavoitteellisen toiminnan onnistumisesta ja pukemisen (hienomotorisista) taidoista. Pukuhuoneet olivat myös tiloja, joissa koettiin saavat tärkeää tietoa. Henkilökunta kohtaa toisiaan kiireen keskellä pukuhuoneessa ja tällöin voi saada sellaista lapsiryhmään tai yksittäisiin lapsiin liittyvää tietoa, jota ei voi ryhmän läsnä ollessa jakaa. Pukuhuoneen lisäksi tiedon luomisen tiloina olivat myös monenlaiset henkilökunnan väliset keskustelut erilaisissa tiloissa päiväkodin sisällä, kuten esimerkiksi kahvihuone, lasten nukkumatilan lasten päivälevon aikana ja muut lapsiryhmän toimintatilat lasten samalla leikkiessä.

*Jaan työpäivän aikana saamaani tietoa muille työyhteisön jäsenille pihalla, eteisessä pukiessa, pukuhuoneessa eli työn lomassa. Tiimipalaverissa jos mahdollista. (Ito T, pk 2)*

*Jaan työpäivän aikana tietoa muille työyhteisön jäsenille esim. aamupalapöydässä, lasten leikkiessä tms., jos asia sellainen, mistä voi puhua lasten kuullen lasten Nukkuma-aikana voi hänen mukaansa keskustella vapaammin. (Ih O, pk 4)*

*Jaan itse työpäivän aikana saamaansa tietoa muille työyhteisön jäsenille välillä ohimennen sanoen asian esim. pukkarissa, kävellessä ohii tai kahvipöydän ääressä. Menen varta vasten ryhmään kertomaan. (Ih He, pk 4)*

Arjen keskellä käydyt keskustelut vanhempien kanssa ovat myös tiedon luomisen tiloja, jotka ovat tulkittavissa tiedon ulkoistamisen ja käsitteellistämisen tiloiksi (Nona & Konno 1998). Vanhempien kanssa järjestetään kasvatuskumppanuuteen liittyviä erillisiä keskustelutilanteita, mutta heitä kohdataan myös arjen työn tiimellyksessä, usein lasten tuomisen tai hakemisen hetkellä. Näissä kohtaamisissa tietoa jaetaan nopeasti ja tieto on sillä hetkellä tärkeää lasta tai hänen hyvinvointiaan koskevaa ajankohtaista tietoa.

Arjen työn keskellä silloin tällöin voidaan joutua kohtaamaan yllättäviä tilanteita, ristiriitatilanteita tai kriisejä joko henkilöstön kesken tai vanhempien kanssa. Nämä voi kuvailla erikoistilanteiksi, joissa saa monenlaista tietoa, joka voi liittyä esimerkiksi osapuolten käyttäytymiseen, reaktioihin tai työyhteisön ongelmanratkaisukykyyn. Jälkimmäisessä tiedossa lähiesimiehen johtamistaidot tulevat näkyviin myös, jolloin kyse on tiedolla johtamisesta. Tämän lisäksi saatetaan havaita työyhteisön toiminnan lainalaisuudet ja tiimityön vahvuudet.

*Tutkimuspäivänä tärkeää tietoa oli mielestäni konflikti-tilanteen hoito erään perheen kohdalla eli tieto, mitä perheelle sanottu, jotta voidaan myös tulevaisuudessa olla samoilla linjoilla työtöverin kanssa (toinen ei pyörrä toisen sanoja). (Ih O, pk 4)*

*Keskusteltiin lapsista sekä järjestelyistä henkilökunnan poissaolojen vuoksi. (pk:n joht. I, pk 3)*

Tiedon saamisen ja rakentamisen lisäksi tiedon jakamisella muille on tärkeä rooli tiedon luomisessa. Työn lomassa ja arjen keskellä saatu tieto pitää voida jakaa muiden kanssa. Osallistujat pohtivat omaa ääntänsä, miten he saavat sen ja omat tietonsa kuuluviin työyhteisössä sekä miten he voivat omalla tiedollaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen kehittämiseen omassa työyhteisössään. Useimmat osallistujat kokivat, että

heidän ääntään kuullaan ja heidän tietonsa otetaan vastaan hyvin. Toisaalta jotkut myös kokivat, että heidän äänensä ei kuulu tai se kuuluu huonosti.

*Koen saavani ääneni ja tietoni kuuluviin työyhteisössä hyvin. (Ih He, pk 4)*

*Koen saavani ääneni ja tietoni kuuluviin työyhteisössäni tällä hetkellä melko huonosti: nyt olen päättänyt (edelliseen kysymykseen vastausta miettiessäni) että palaverit pidetään tästä lähin joka tiistai, vaikka vain kaksi kasvattajaa pääsisi paikalle! (Ito Sa, pk 4)*

*Saan ääneni ja tietoni kuuluviin työyhteisössä suht' hyvin. Työyhteisö on kuitenkin aika iso, joten aina ei ääni kuulu. (Ih O, pk 2)*

Osallistujat kokivat pääsääntöisesti voivansa vaikuttaa päiväkodin varhaiskasvatustyön kehittämiseen, jos ei koko päiväkodin osalta niin ainakin omassa lapsiryhmässä. Tässä niissä päiväkodeissa, jossa filiaalit tai osastot toimivat eri rakennuksissa tai vähän kauempana, koko päiväkodin varhaiskasvatustyön kehittämiseen osallistuminen koettiin haastavampana. Monet osallistujista kirjoittivat, että heillä on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa, mikäli he vain olisivat aktiivisia. Heillä on ikään kuin optio vaikuttamiseen, mikäli he haluavat sen käyttää. Näyttää siltä, että heillä ei jossain tilanteissa ole halua tai resursseja kehittämistyöhön osallistumiseen.

*Olen tyytyväinen siihen, miten olen pystynyt vaikuttamaan varhaiskasvatustyön kehittämiseen päiväkodilla. Ideoita on kuultu, kehitetty ja otettu käyttöön tiimissä ja päiväkodilla. (Ito A, pk 1)*

*Voin vaikuttaa päiväkodin varhaiskasvatustyön kehittämiseen erittäin paljon, jos vain jaksaisin olla aktiivinen työryhmässä, jossa sitä kehitetään. (Ih Ma, pk 2)*

*En voi vaikuttaa päiväkodin varhaiskasvatustyön kehittämiseen kovinkaan paljon. Joskus palavereissa kun käsitellään, kaikkia kuunnellaan... Välillä työ tuntuu pelkältä suorittamiselta! Aika ei riitä. (Ito T, pk 2)*

Osallistujat kertoivat laajasti ottaen havainnoiden saavansa tietoa erilaisissa tilanteissa arjen keskellä. Lasten toimintaa havainnoitiin aktiivisesti ja siitä saatua tietoa käytettiin hyväksi vaikkapa jatkotoiminnan suunnittelussa

*Tärkeää oli tieto siitä, että hyvinkin vaillinaisin kielellisen itseilmaisun keinoin voi esiintyä sekä myös liikkumisen keinoin voi saada aikaan upean teatteriesityksen. Teatteria on ... ollut liian vähän, ja usein se on perustunut puheeseen. Ujoimmat lapset eivät uskalla välttämättä heittäytymään esittämään, jos tarvitsee ilmaista itseään sanallisesti.*

*Loppusyksylle aion etsiä lauluja, joita esittää tai pelkän musiikin keinoin esitettävää teatteria/tanssia jne.. (Ito S, pk 2)*

Tutkimusajankohta oli syksyllä isänpäivän aikoihin. Yhdessä tutkimuspäiväkodissa isät kutsuttiin aamukahville yhdessä lasten kanssa ja tämä tilanne koettiin hyvänä tilanteena havainnoida isien ja lasten välistä vuorovaikutusta. Vanhempien tyytyväisyydestä voi saada havainnointitietoa arjen työn keskellä.

## 6.2 TIEDON LUOMISEN TILAT VALOKUVIEN KERTOMANA

Seuraavaksi esitän valokuva-aineiston luokitteluja. Luokitteluperusteet muodostuivat kuvien ensimmäisten katselukertojen ja osallistujien kirjallisen selvityksen perusteella. Ensimmäisen luokittelun perusteena oli se, onko valokuva otettu ulkona vai päiväkodin sisätiloissa. Valokuvauksen kirjallisessa instruktiossa pyydettiin yksinkertaisesti kuvaamaan tiloja tai tilanteita, jotka henkilö on kokenut tärkeänä tiedon luomisen tilana tai tilanteena. Valokuvauksen lisäksi heitä pyydettiin kertomaan, miksi he valitsivat kyseisen tilan tai tilanteen kuvattavaksi. Tiedon luomisen tila eli Ba on useimmiten fyysinen konteksti, jossa tiedon rakentuminen mahdollistuu ja yksilön tietoa muutetaan yhteiseksi tiedoksi (Nonaka & Konno1998). Valokuvien perusteella päiväkodin tiedon luomisen tilat sijaitsivat monenlaisissa fyysisissä konteksteissa. Kohtaamiset ja vuorovaikutus lasten, heidän vanhempiansa ja työtovereiden kanssa ovat tiedon luomisen tiloja päiväkodin sisätiloissa, pihalla ja lähiympäristössä. Fyysisen tilan lisäksi tiedon luomisen tiloja tai välineitä on puhelin ja kirjalliset dokumentit. Kun tutkitaan päiväkodin tiedon luomista tai tiedon luomisen tiloja, voi ensimmäisenä mielikuvana päiväkodista tulla mieleen päiväkotiympäristön fyysisenä rakennuksena ja sen sisätiloissa olevat huoneet. Kuusi osallistujaa oli kuitenkin ottanut valokuvia myös ulkona. Yhteensä ulkotiloja kuvaavia valokuvia oli 24, joista päiväkodin piha-alueetta kuvasi 13. Loput 11 ulkona otetuista valokuvista kuvasivat metsäretkiä lähiympäristössä.

Osassa pihavalokuvia näkyi lapsia leikkimässä ja osa kuvasi päiväkodin pihaa tyhjiään. Pihaa ja ulkoilun aikaa kuvattiin tärkeänä tiedon luomisen tilana.

*Samalla lasten kanssa touhuten...vaihdetaan työkaverin kanssa kuulumisia ja tietoja. (Ito Sa, pk 4).*

Suurimmaksi osaksi pihalla tapahtuvaa tiedon luomista kuvattiin työntekijöiden väliseksi tiedon vaihtamiseksi, kuten esimerkiksi edellisen työvuoron tapahtumista kerrottiin vuoropäiväkodissa. Yksi lastenhoitaja kuvasi pihaa erittäin tärkeäksi paikaksi tiedon saantiin. Myös lasten vanhempia tavattiin päiväkodin pihalla, jolloin he antoivat lastaan koskevaa tietoa. Toinen tiedon luomisen fokus pihakuivissa oli lasten havainnointi. Lapsista saatiin monenlaista tietoa havainnoimalla heidän leikkiään, liikkumistaan ja toimintaansa pihalla. Pihavalokuvissa lasten leikki vaikutti pääosin vapaalta ja ohjaamattomalta. Kahden työntekijän valokuvissa ja kuvauksissa päiväkodin henkilöstö osallistui aktiivisesti leikkitoimintaan: toisessa päiväkodissa järjestettiin pihalla usean lapsiryhmän yhteinen liikuntatuokio, johon osallistuivat sekä lapset että aikuiset. Toisen päiväkodin työntekijä täydensi tietoa pihavalokuvista tiedolla, että hän osallistui kollegansa kanssa lasten kahvilaleikkiin. Huomion arvoista on se, että samalla kuin he olivat mukana leikissä, hän kertoi samalla keskustelewansa työtoverin kanssa sekä havainnoivansa lasten leikkiä (kuva 2).



Kuva 2. Pihalla lasten leikin havainnointia ja neuvottelua työtoverin kanssa

Retkiä kuvaavissa valokuvissa oli useassa mukana myös lapsia, joilla kaikilla oli heijastinliivi yllään. Toisen osallistujan metsäretki ajoittui loppukevääseen, jolloin voitiin tallentaa monenlaisia kevään merkkejä. Metsäretki näyttää tuovan esiin monipuolisempaa ja rikkaampaa tietoa lapsista ja heidän elämästään päiväkodin ulkopuolelta. Kun lapsiryhmä oli matkalla retkikohteeseen, osallistuja sai esimerkiksi tietoa siitä, että yhden lapsen mummola oli matkan varrella tai kun nähtiin metsässä (lähellä asutusta) kaksi venettä, yksi lapsi kertoi: "Meidän mökillä on vene" (Päiväkoti 1, Ito A). Luonnon keskellä saatiin tietoa myös lasten havainnointikyvystä, reagoitaitaipumuksesta erilaisiin asioihin tai kärsivällisyydestä. Toisen päiväkodin osallistujan retki kohdistui loppusyksystä läheisille kallioille, jossa hän kertoi havainnoivansa (kuva 3) lasten liikunnan taitoja: "Miten kukakin kiipeää kalliolle, kantojen yli". (Päiväkoti 2, Ito M).



Kuva 3. Työntekijöiden retkihavainnointia

Sisätilojen valokuvia oli yhteensä 66. Sisätilojen kuvat jakautuivat kuvaustilan perusteella seuraavasti:

- eteinen, kuraeteinen, tuulikaappi (15 valokuvaa)
- lapsiryhmän omat tilat, esim. ryhmätila, leikkihuone, olohuone, nukkumahuone, keittiö (28 valokuvaa)
- päiväkodin yhteiset tilat, esim. sali, ruokala (7 valokuvaa)
- hallinnolliset tilat, esim. toimisto, neuvotteluhuone (7 valokuvaa)
- sosiaaliset tilat, kuten aikuisten WC, taukotila (2 valokuvaa)



Lisäksi valokuvia oli seuraavista sisällöistä:

- dokumentointi, esim. viestivihko (4 valokuvaa)
- käsipuhelin (1 valokuva)
- kuvat osallistujasta itsestään ja hänen kotoaan (2 valokuvaa)

Millaisia tiedon luomisen paikkoja eteiset ovat? Eteiset, kuraeteiset ja tuulikaapit ovat paikkoja, jossa monesti päiväkodin henkilökunta kohtaa lapsia ja heidän vanhempiaan päivittäin. Ne ovat paikkoja, jossa lapset ovat tietyllä tavoin kahden maailman välissä. Vanhemmat osallistuvat eteisessä lasten riisuutumiseen ja pukeutumiseen, mutta pian alkaa lasten hoitopäivä ammattikasvattajien vaikutuspiirissä. Eteiset ovat paikkoja, joissa henkilökunta tiedottaa vanhemmille päiväkodin ajankohtaisista asioista. Tämä näkyy muun muassa monenlaisina tiedotelappuina, joita ilmoitustauluille ja oviin on kiinnitetty. Lapsiryhmän viikon toiminnasta tiedotetaan vanhemmille usein jonkinlaisessa viikko-ohjelmassa, samoin kuin päiväohjelma ja ruokalista ovat sellaista tietoa, jota viestitetään kotiin. Valokuvassa 4 nähdään yksi esimerkki eteistilasta, joka vaatteiden säilytyksen lisäksi toimii tiedottamisen tilana lasten vanhemmille.



Kuva 4. Eteinen, jonka seinillä ja ovissa tiedotteita vanhemmille

Tutkimukseen osallistujat kirjoittivat ja selittivät eteistä tiedon ja tiedon luomisen tilana, jossa he saavat tietoa lapsilta, heidän vanhemmiltaan ja työtovereilta. Yksi lastentarhanopettaja kuvasi tietotulvaksi eteistilannetta, jossa hänen töihin tullessa pukemassa olevat lapset tiedottavat häntä päivän tulevasta toiminnasta ja muista

kuulumisista. Tietoa lapsista saadaan myös havainnoimalla heitä. Eteistilanne voi olla hetki, jolloin arkisesti vaihdetaan kuulumisia. Eteistilaa kuvataan myös salaisen tiedon välityksen paikkana:

*Kun oikein asia on salainen, aikuinen tai vanhemmat haluavat kertoa jotain, jossa ei useinkaan ole muita. Paikka, joka on ankein mutta siitä vain kuljetaan, sinne ei jää. Siellä ei ole pieniä korvia, eikä suuria. SIELLÄ NE TIEDOT VAIHDETAAN. (Päiväkoti 2, lh Ma)*

Valokuvassa 5 on päiväkodin takaovi, josta pääsi saman päiväkodin toisen rakennuksen pihalle. Osallistuja kertoi takaovella saadun tietoa lapsista toisen yksikön henkilökunnalta. Tässäkin kuvassa on tulkittavissa salamyhkäisyyttä, sillä tieto supateltiin oven välissä pikaisesti työn keskellä.



Kuva 5. Takaovi tiedon tuottamisen paikkana

Tutkimusaineistossa eteiset tulivat esiin monitoimitilana. Pukeutumisen ja riisuutumisen lisäksi eteisessä leikittiin, kuten esimerkiksi lastentarhanopettaja Sa:n kuvaamana: eteisessä on peili, jota tarvitaan kampaamoleikissä, joten sinne leikki järjestetään. Eteinen voi olla myös siirtymätila toiminnasta toiseen, kuten esimerkiksi päivälevon

jälkeen vaihdetaan päivävaatteet päälle eteisessä. Tilanteissa, joissa kaikessa rauhassa voi kohdata lapsia muutama kerrallaan, voi saada paljon tietoa lapsista.

Eteistilat olivat joissakin päiväkodeissa pienet, joten siirtymätilanteisiin kiinnitettiin huomiota. Yhdessä vastauksessa esiteltiin eteisestä otettua valokuvaa työn kehittämisen näkökulmasta:

*Meillä on tosi pieni tuulikaappi ja tosi pieni eteinen. Lapsia on autettava pukemaan pikkuhiljalleen, että tilanne pysyy rauhallisena ja kiireettömänä. Pitää myös miettiä välillä tarkkaankin, että kuka lapsi lähtee missäkin vaiheessa ja porukassa pukemaan: tietyt parit eriin. Villitsevät vain toisiaan ja pukeminen menee leikiksi tai joku on niin hidas, että taroitsee paljon aikaa ja oman tilan jossa ei ole muiden tiellä. (Päiväkoti 4, Ito Sa)*

Tiedon luominen eteisessä ulottuu siis oman ja työtovereiden toimintaan. Aikaisemmasta kokemuksesta voidaan ottaa opiksi ja kehittää toimintaa sujuvammaksi sekä lasten että henkilökunnan kannalta.

Sisätiloja kuvaavissa valokuvissa oli eniten kuvia lasten ryhmätiloista, joiksi analyysissä luettiin yhden lapsiryhmän käytössä olevat huoneet. Osallistujat kuvasivat näitä ryhmätiloja eri nimillä, mutta pääosin niitä olivat ryhmätila ja nukkumahuone. Yhdessä päiväkodissa keittiö tarkoitti tilaa, jossa valmistettiin joitakin aterioita ja jossa lapset ruokailivat. Tämä tila oli avoin ja yhteydessä muihin tiloihin, joten se luettiin tässä ryhmätilaksi. Yhden päiväkodin filiaaliryhmä toimi läheisen koulun tiloissa, joten sen ryhmätilaa kutsuttiin luokaksi.

Voidaan kysyä, millaisia tiedon luomisen tiloja ryhmätilat olivat. Ryhmätiloissa tapahtuu monenlaista toimintaa. Niissä leikitään, kokoonnutaan yhteen ja pidetään toimintatuokioita. Nämä kaikki ovat tilanteita, joissa henkilöstö saa tietoa lapsilta ja lapsista. Lasten leikin seuraaminen mainittiin useassa valokuvan kuvauksessa tiedon lähteeksi. Samoin toiminnan lomassa lasten kanssa käydyt keskustelut antoivat tietoa. Näitä keskusteluja käytiin myös ruokailun yhteydessä. Isompien lasten eli yli 3-vuotiaiden lasten ryhmissä järjestettiin enemmän suunniteltuja toimintatuokioita, joissa henkilöstö saa tietoa monesta asiasta, kuten esimerkiksi keskittymiskyvystä, toimintaan sitoutumisesta ja mahdollisista oppimisen ongelmista.

Ryhmän toimintaa ohjattaessa tietoa saa myös itsestä työntekijänä:

*Usein huomaan, että laskeutuessani lattialle ja ollessani saatavilla ja rauhoittaessani itseni vain siihen hetkeen, alkavat lapset kokoontua ympärille, kuka minkäkin tarpeensa kanssa (yksi haluaa rauhoittua sylissä, toinen kiipeilee niskassa, kolmas höpötellä...). (Ito Sa, pk 4).*

Omasta osaamisestaan saa myös tietoa, kun huomaa lasten innostuvan oman työn tuloksista:

*...nelosluokkalaiset olivat pelaamassa tekemiäni Possupeliä ja riimiparipeliä. Pelit olivat olleet ilmeisen mukavia, sillä ruokalassa kollegani kyseli niiden pelien perään. Luokkalaiseni olivat innoissaan selittäneet miten kivoja pelejä olivat pelanneet. (Ito S, pk 4).*

Ryhmätiloissa tapahtui myös henkilöstön keskinäistä tiedonluomista. Tämä tapahtui spontaanisti ja suunnittelematta tilanteissa, joissa lapset keskittyivät leikkeihinsä hyvin.

*Joskus on tilanteita, kun on vähemmän lapsia paikalla ja/tai heillä on hyvät leikit keskenään, niin aikuiset ehtivät ainakin hetken istahtaa vaikka nukkarin nojatuoliin/lattialle ja vaihtaa ajatuksiaan ja ovat kuitenkin siinä koko ajan lasten saatavilla. (Päiväkoti 4, Ito Sa).*

Tutkimuspäiväkodeissa oli tiloja, jotka olivat kaikkien lasten käytössä tiettyinä aikoina. Tällaisia yhteisiä tiloja olivat pääasiallisesti salit, joissa toteutettiin liikuntatuokioita ja koko talon yhteisiä laulutuokioita. Koulussa toimivan filiaalinen yhteisenä tilana oli myös ruokala, jossa he kävivät muiden koululaisten kanssa. Sali oli tämän filiaaliryhmän päivälepopaikka. Useassa yhteisissä tiloissa kuvatuissa tilanteissa toimi yksi lapsiryhmä tai useampi lapsiryhmä yhtä aikaa ryhmämuotoisessa toiminnassa, kuten esimerkiksi koko päiväkodin yhteisessä laulutuokiossa tai teatteriesityksessä. Yksi lastentarhanopettaja havainnoi lasten käyttäytymistä seuraavasti:

*Nukkuva lapsi salin lattialla ja toiset koripallon peluussa kertoo taas en ärrähtämisestäni edellisenä päivänä lepo hetkellä käyttäytymisestä. (Ito S, pk 4)*



Kuva 6. Esikoululaisten lepo hetken toimintaa

Lastentarhanopettaja oli joutunut vakavasti ojentamaan lapsia lepohetken levottoman käyttäytymisen vuoksi, joten edellisessä sitaatissa hän toisaalta on tyytyväinen kuvaushetken (kuva 6) tilanteeseen, mutta toisaalta tutkimuspaketissa kyseisenä päivänä hän kertoo pettymyksen tunteestaan joutuessaan ottamaan napakammat kasvatuskeinot käyttöön.

Hallinnollisilla tiloilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan tiloja, jotka pääasiallisesti päiväkodin aikuisten käyttöön tarkoitettuja tiloja. Näissä tehdään päiväkodin hallinnollisia työtehtäviä, pidetään kokouksia ja tavataan vanhempia. Isossa vuoropäiväkodissä oli niin sanottu yöhuone tai toimisto, josta lastenhoitaja Ma kertoo:

*Täällä tapahtuu tiedon vaihtoa, koska täällä sijaitsee pk. "hermoratojen" keskus. Kansiot, jossa ovat vanhempien varaamat hoitovuorot sekä paikalla olevat lapset ja hoitajien työvuorot 3 viikoksi. Täällä tavataan myös vuoroihin tulevat hoitajat yleensä ensin. (lh Ma, pk 2)*

Usean osallistujan kuvissa (esimerkiksi kuva 7) tilassa on neuvottelupöytä tai kahvipöytä, jonka äärellä he saavat tietoa lapsista työtovereiltaan tai lasten vanhemmilta. Kahvipöytää kuvaavassa tekstissä mainittiin, että siinä voidaan myös puhua työn sujuvuudesta tai sen hetken mieltä askarruttavista asioista. Tietoa saadaan kollegan huolista, kuten esimerkiksi luvussa 5.4 kuvattu tilanne, jossa lastentarhanopettaja kuvaa epätoivoista työtoveriaan haromassa hiuksiaan pöydän ääressä.

Toimistotiloja käytettiin hallinnollisten toimien lisäksi neuvottelutilana vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa. Yksi osallistuja totesi vanhempien kanssa käytävien keskustelujen ajaksi siirtävänsä tuolinsa pöydän päähän, sillä hän ei halunnut istua pöydän vastakkaisella puolella. Järjestely muutti hänen mielestään kokoustilanteen ilmapiiriä. Toimistossa pidetään myös virallisia palavereita, sillä siellä voidaan istua rauhassa sekä vaihtaa ja saada tietoa. Siellä ovat myös tärkeät paperit saatavilla, kuten palaverimuistiot ja viestivihko.

Sosiaaliset tilat työpaikoilla ovat yleensä sellaisia tiloja, jotka eivät ole asiakkaiden käytössä, kuten esimerkiksi henkilökunnan pukuhuone tai wc. Myös sosiaalisia tiloja kuvattiin tiloiksi, joissa saadaan tietoa. WC kuvattiin paikkana, jossa voi hetkeksi piipahtaa, ennen kuin siirtyy seuraavaan vuorovaikutustilanteeseen. Henkilökunnan kahvitaukotila on kuvattu tilana, jossa vaihdetaan kuulumisia.

Kirjallista eli dokumentti tietoa kuvaavat valokuvat ovat viestivihkoista tai lasten hoitolistoista. Toimistotilojen kuvissa näkyy usein seinän ilmoitustaululle kiinnitettyjä papereita. Yksi osallistuja kuvasi lasten arviointiin käytetyn lomakkeen, johon kootaan tietoa sekä päiväkodin työntekijältä että lasten vanhemmilta. Kirjallisen tiedon yhdistämisen jälkeen syntyy osallistujan mukaan keskustelua etenkin silloin, kun vanhemmat ovat eri mieltä päiväkodin henkilökunnan kanssa jostakin asiasta. Yhtenä dokumenttina kuvataan origami-paperitaittelua, joka osallistujan mukaan kertoo toisaalta erään huolta herättävän lapsen käyttäytymisestä ja toisaalta hänen työtoverinsa origami-paperitaittelun osaamisesta. Käsipuhelin (kuvassa 8) todetaan välineeksi, jolla saadaan tietoa ja välitetään sitä eteenpäin.



Kuva 7. Henkilökunnan neuvottelu-, kahvi- ja työtila



Kuva 8. Käsipuhelin ja kansio

Tutkimuksessa pyydettiin kuvaamaan tilanne tai tila, jossa tutkimukseen osallistujat saivat paljon tietoa. Yhdessä valokuvassa oli (kotona oleva) sänky, jossa osallistuja kertoi kirjoittaneensa tutkimuspaketin tekstejä iltaisin hänen omien lasten käytyä nukkumaan. Työasiat ja työhön liittyvä tieto voi mietityttää vielä työpäivän jälkeenkin. Retrospektiivisen tarkastelun jälkeen työpäivän tilanteet voidaan nähdä uudessa valossa.

Kehollinen tai ruumiillinen tieto sinänsä ei esiintynyt valokuvien selostuksissa. Kehollinen tieto voidaan kuitenkin tulkita valokuvissa sellaiseksi, että se tulee ilmi esimerkiksi tilanteissa, jossa työntekijä leikkii lasten kanssa tai pitää lapsia sylissä. Päiväkotityö on myös fyysistä työtä, kuten esimerkiksi pukemisessa auttaminen, liikunta pihalla ja lähialueilla sekä liikuntatuokioiden toteutus. Näissä tilanteissa kehollinen tieto voi kertoa lapsen sen hetkisestä olotilasta, rentoudesta tai jännittyneisyydestä. Se voi kertoa työntekijälle itselleen myös oman kehon toiminnan mahdollisuuksista tai rajoituksista. Esimerkkinä tutkijan tulkinnasta keholliseen tietoon on valokuva 9, jossa lastentarhanopettaja istuu lattialla ja lapset leikkivät hänen ympärillään. Yksi lapsista istuu rennosti lastentarhanopettajan sylissä. Kehollisena tietona voidaan arvata lattialla istumisen fyysinen epämukavuus kuin myös lämminhenkinen lasten läheisyys.



Kuva 9. Lattialla leikkimässä

Toisessa kehollisen tiedon esimerkkikuvassa (10) päiväkodin pihalla vietetään liikunnallista tuokiota. Varhaiskasvattajan työvälineenä vuorovaikutuksen lisäksi on hänen kehonsa ja tässä esimerkkikuvassa työntekijät liikkuvat esimerkkeinä lapsille. Kehollisena tietona työntekijä voi havaita esimerkiksi niskakivun tai mielihyvän liikunnan tuloksena.

Tiedon luomisen tila eli ba on useimmiten fyysinen konteksti, jossa tiedon rakentuminen mahdollistuu ja yksilön tietoa muutetaan yhteiseksi tiedoksi (Nonaka & Konno 1998). Valokuvien perusteella päiväkodin tiedon luomisen tilat sijaitsevat monenlaisissa fyysisissä konteksteissa. Kohtaamiset ja vuorovaikutus lasten, heidän vanhempiensa ja työtovereiden kanssa ovat tiedon luomisen tiloja päiväkodin sisätiloissa, pihalla ja lähiympäristössä. Fyysisen tilan lisäksi tiedon luomisen tiloja tai välineitä ovat puhelin ja kirjalliset dokumentit.



Kuva 10. Piha tiedon tuottamisen tilana

### 6.3 TIEDON LUOMISEN ESTEET

Tiedon luomiselle koettiin myös esteitä, jotka usein liittyivät päiväkodin toiminnan rakenteisiin, tiedottamiseen ja tiedon siirtoon. Kun kahdeksantena tutkimuspäivänä kysyttiin, mikä estää heitä jakamasta tietoa työtovereille, osa osallistujista totesi, että heidän tietonsa ja havaintojensa jakamiselle työtovereiden kanssa ei periaatteessa ole esteitä.

*”Tiedon jakamista työtovereille ei estä mikään, jos halua ja tahtoa on” (Ito A, pk 1).*

*”...ei estä jakamasta tietoa työtovereille muu kuin että jos tieto on kerrottu luottamuksellisesti tai se on vaihtelovelvollista” (Ih Ma, pk 2)*



Vaikka päiväkirja-aineiston ja valokuvien perusteella näyttää siltä, että tietoa jaetaan ”rönsyilevästi” ja arjen keskellä (palaverien lisäksi), tiedon jakamisen esteiksi nähtiin monia seikkoja. Taulukossa 14 kuvataan tiedon luomisen esteitä.

Taulukko 14. Tiedon luomisen esteitä

<b>Esteitä tiedon luomiselle</b>
Ajan puute
Sopivan paikan löytäminen
Irtautuminen lapsiryhmästä vaikeaa
Usean yksikön päiväkotit
Vuoropäiväkodin aikataulu
Unohdus
Epävarmuus jaettavasta tiedosta
Palaverikäytänteet

Suurin este näytti olevan ajan puute, sillä varhaiskasvatustyön tiukka henkilöstöresursointi on johtanut siihen, että aikaa ja mahdollisuuksia kokousten ja palaverien pitämiseksi ei aina ole. Lapset ovat läsnä, ja heidän kuullen ei voida keskustella. Käytännössä tiedon jakamiselle havaittiin esteitä, jotka usein miten johtuivat toiminnan rakenteista. Sopivaa tilaa tai ajankohtaa ei tuntunut löytyvän, työntekijä ei pääse irtautumaan lapsiryhmästä tai palaverikäytänteet ovat esteenä. Yhden päiväkodin käytäntönä oli myös anonyymius lasten asioista puhuttaessa, mikä voidaan nähdä tietyllä tavalla esteenä tiedon välittämiseksi perheen tai lapsen asioista.

Päiväkodeissa, jossa toimi useita ryhmiä fyysisesti kaukana toistaan tai jopa eri rakennuksissa, tiedon jakaminen muiden työntekijöiden tai päiväkodin johtajan kanssa koettiin vaikeaksi. Yhdessä päiväkodissa oli kehitetty käytäntö, jossa yhden lastentarhanopettajan vastuulla oli tiedottaminen keskitetysti. Näissä filiaaliryhmissä tai –päiväkodeissa puhelimen ja sähköpostin merkitys oli suurempi kuin samassa rakennuksessa toimivat päiväkodit tai päiväkotiryhmät. Myös viikkopäiväkodissa ympärivuorokautinen ja jokaisena viikonpäivänä tapahtuva toiminta asetti omat haasteensa tiedon jakamiselle, sillä henkilöstön työajan puitteissa ei kohdattu työtovereita tai työskenneltiin useissa ryhmissä (vuorohoitajat). Filiaaleissa toiminnan rakenne oli kyseissä ryhmässä tai tiimissä tiedon jakamisen kannalta toimiva, mutta jos heidän tietonsa haluttiin liittää koko päiväkodin henkilöstölle jaettavaksi, vaadittiin erityisiä toimenpiteitä. Samoin vuoropäiväkodin tiedon luomisen tilat jakautuivat ajallisesti laajemmalle kuin niin sanotussa tavanomaisessa päiväkodissa. Inhimillisiä esteenä tiedon välityksellä on unohtaminen vaikkapa sen takia, kun tilanteet muuttuvat nopeasti lapsiryhmässä. Yksi lastenhoitaja kuvasi myös epävarmuuttaan sen suhteen, mikä tieto olisi tärkeä jakaa muiden kanssa.

## 7 TIEDON LUOMISEN TILAT YKSILÖLLISINÄ MERKITYSVERKOSTOINA JA YLEISINÄ MERKITYSKOKONAISUUKSINA

Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään saamaan tutkittavan kokemus ja ääni esiin niin, että ne eivät jää tutkijan tekemän yleistyksen varjoon. Päiväkirja-aineiston ja valokuvat yhdistävässä analyysissä luodaan yleinen merkitysrakenne yksilöllisten merkitysverkostojen avulla, jolloin pyrkimyksenä on jossain määrin irtautua yksilön kokemuksesta ja luoda yleisempiä kuvauksia päiväkodin työntekijöiden kokemuksesta. Jokaisen osallistujan päiväkirja-aineistosta ja valokuvista laadittiin yksilöllinen merkitysverkosto, jonka funktiona oli luoda jokaisen tutkittavan kokemuksesta yleiskuva tiedonluomisen tiloista päiväkodin fyysisissä tiloissa ja sen ympäristössä. Yksilöllisistä merkitysverkostoista muodostui analyysivaiheessa tutkijan analyysin perusteella kokonaisuuksia, joissa kuvataan osallistujan antama tieto yhdessä kuvassa, jossa yhdistyvät päiväkirjojen tieto ja valokuvien tilat. Taulukkoihin 15 ja 16 on koottu esimerkkinä tiedot kahden varhaiskasvattajan yksilöllisistä, erilaisista merkitysverkostoista. Heidän merkitysverkostonsa näyttivät asettuvan kahteen ääripäähän tiedon syvyyden ulottuvuudella. Muiden osallistujien yksilölliset merkitysverkostot asettuivat näiden ääripäivän välille.

Taulukko 15. Varhaiskasvattajan A yksilöllinen tiedon luomisen merkitysverkosto

### Palaverihuone

- saa parhaiten tietoa viikkopalavereissa ja suunnittelupäivissä
- kahvihetket
- varhaiskasvatuskeskustelut vanhempien kanssa
- 1 valokuva

### Ryhmatila

- menee varta vasten sanomaan tiedon
- lasten lukumäärä
- henkilöstön poissaolot ja sijaiset
- retkisuunnittelua
- lasten kanssa keskustelua
- havainnointi yhdessä sovittujen arvojen toteutumisesta
- 1 valokuva

### Sali

- 1 valokuva

### Eteinen

- negatiivinen palaute työtoverilta
- työntekijä -vanhempi -suhteesta sovittujen arvojen toteutumattomuus
- tieto lapsen ulkomaanmatkasta
- tieto lapsen hoidon tarpeesta
- 2 valokuvaa

### Ruokailutila

- paras tiedon luomisen tila aamupalalla
- tärkeää lapsen aamupalan syöminen

### Pukuhuone

- jakaa tietoa ohimennen sanoen

Varhaiskasvattajan A tiedon luomisen yksilöllinen merkitysverkosto muodostuu kuudesta päiväkodin huonetilasta. Valokuvia hän oli ottanut palaverihuoneessa, ryhmätilassa, salissa ja eteisessä eli näissä tiloissa hän oli kokenut tutkimuspäivänä saaneensa tärkeää tietoa. Määrällisesti varhaiskasvattaja A:lla on mainintoja tiedosta ja tiedon luomisesta eniten ryhmätilassa ja eteisessä. Tiedon luomisen tiloissa varhaiskasvattaja saa tietoa vuorovaikutuksessa ja havainnoimalla. Niin ikään hän jakaa tietoa muille vuorovaikuttaen. Tieto lapsista liittyy lasten lukumäärään ja perushoittoon. Tieto organisaatiosta puolestaan liittyy henkilöstötilanteeseen ja toiminnan suunnitteluun. Toisaalta tiedon luomisen tiloina mainitaan ennalta suunnitellut yhteiset palaverit ja suunnittelupäivät, mutta toisaalta myös tiedon luomista tapahtuu ohimennen pukuhuoneessa ja kahvihetkillä palaverihuoneessa.

Toisena esimerkkinä esittelen varhaiskasvattajan B tiedon luomisen yksilöllisen merkitysverkoston taulukossa 16.

Taulukko 16. Varhaiskasvattajan B yksilöllinen tiedon luomisen merkitysverkosto

<b>Piha</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• keskusteluja yhteistyöstä</li> <li>• lasten havainnointi</li> <li>• toiminnan esittelyä uudelle perheelle</li> <li>• 8 valokuvaa</li> </ul>
<b>Metsä</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• lasten havainnointi</li> <li>• lasten kuuleminen</li> <li>• lasten liikunnalliset taidot</li> <li>• lasten reaktiot</li> <li>• 9 valokuvaa</li> </ul>
<b>Eteinen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• tietoa vanhemmilta</li> <li>• lapsen hyvinvointi</li> <li>• vanhempien ja lasten vuorovaikutuksen havainnointi</li> <li>• dialogisuus</li> <li>• tietoa jaetaan sekä oman että toisten ryhmien aikuisten kesken</li> <li>• 5 valokuvaa</li> </ul>
<b>Palaverihuone</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• saa parhaiten tietoa</li> <li>• työn tekemisen lomass tietoa jaetaan</li> <li>• keskustellaan lepohetkellä</li> <li>• keskustelua tapahtumista, havainnoista, lomajärjestelyistä ym.</li> </ul>
<b>Toimintahuone</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• palaute</li> <li>• kiitos</li> <li>• toimintatapojen kyseenalaistaminen</li> <li>• oma osaaminen</li> <li>• itsetuntemus</li> <li>• mappi, vihko (kirjallinen tieto)</li> <li>• 13 valokuvaa</li> </ul>
<b>Pukuhuone</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• keskustelut työtovereiden kanssa tyovuoron alkaessa ja päättyessä</li> </ul>
<b>Lepuhuone</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• työtovereiden havainnointia</li> </ul>
<b>Keittiö</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• keskustelu lasten kanssa ruokailun yhteydessä</li> <li>• 5 valokuvaa</li> </ul>

Varhaiskasvattajan B tiedon luomisen yksilöllinen merkitysverkosto muodostui kahdeksasta eri tilasta, joita päiväkodin sisätilojen lisäksi olivat piha ja metsä. Määrällisesti eniten päiväkirjamerkintöjen perusteella tiedon luomista tapahtui toimintahuoneessa, jossa oli otettu myös eniten valokuvia. Niin ikään eteinen oli vilkas paikka tiedon luomisen kannalta. Varhaiskasvattaja B sai tietoa havainnoiden, keskustellen ja lukemalla dokumenteista. Tietoa lapsista hän sai paljon pihalla ja metsässä, joissa huomio kiinnittyi muun muassa lasten liikunnallisiin taitoihin. Varhaiskasvattaja B:n tiedon luomisen merkitysverkostossa on huomattavissa reflektointia työtettä lapsiin, työtovereihin ja omaan itseensä.

Yksilöllisistä merkitysverkostoista analyysi eteni kohti yleistä merkitysrakennetta, jonka tarkoituksena on tiivistää analyysi yhdeksi osaksi tuloksia täydentäen luvussa 6.1 ja 6.2 esitettyjä tuloksia tiloista ja tilanteista tiedon luomiselle. Tarkasteluun tiedon luomisen tiloista haetaan syventävää ulottuvuutta yleisestä merkitysrakenteesta, joka kootaan yksilöllisistä merkitysverkostoista. Yleisellä merkitysrakenteella pyritään saamaan tutkimusaineistoon laajempaa näkymää eli vastausta siihen, mitä yleisesti voidaan päiväkodin tiedon luomisen tiloista sanoa.

Tiedon luomisen prosessissa tiedon alkuun saattaminen tapahtuu Nonakan ja Konnon (1998) mukaan sosialisointitilassa, jossa työskennellään rinnakkain ja kohdataan asiakkaita. Päiväkotityössä tämä tarkoittaa kasvokkaista vuorovaikutusta ja kohtaamisia lapsiryhmässä lasten, tiimin työntekijöiden ja päiväkodin muiden työntekijöiden sekä lasten vanhempien kanssa. Vuorovaikutus ja kohtaamiset ovat tulkittavissa tiedon alkuun saattamisen tiloiksi. Yksilöllisten merkitysverkostojen tarkastelussa analysoinnin kohteeksi otettiin vastaajien koko päiväkirja-aineisto ja valokuvat muodostaen niistä yleiset merkitysrakenteet. Tiedon luomisen merkitysrakenteiden syvyyden lisäksi on tarpeen kohdistaa huomio siihen, miten aikuis- tai lapsikeskeisenä tiedon luominen toteutuu.

Päiväkirjan ensimmäisessä kysymyksessä pyydettiin vastaajia kuvaamaan, millaista tietoa he olivat kyseisenä tutkimuspäivänä saaneet lapsiryhmästä tai lapsista. Analyysin alkuvaiheessa kokosin vastausten sisällöt siitä, keneltä he kokivat saaneensa tietoa, millaista tietoa ja miten he tietoa saivat. Luokittelin vastauksia siten kuin tulkitsin niiden olevan aikuislähtöistä tai -välitteistä tai lapsilähtöistä. Aikuislähtöiseksi tulkitsin sellaista tietoa, joka oli kuultu työtoverilta tai lasten vanhemmilta. Myös tiedon saaminen kirjallisessa muodossa voidaan tulkita aikuislähtöiseksi. Osalla vastaajista lapsista tai lapsiryhmästä saatuna tietona oli koettu vain aikuislähtöinen tieto, kuten esimerkiksi "luin lapusta", "työkaverit kertoivat" tai "lapsen äiti kertoi".

Aikuislähtöisen tiedonluomisen lisäksi osalla vastaajista tiedon alkuun saattaminen tapahtui lapsilähtöisesti, kuten esimerkiksi "lapsilta kuulin", "lapsilta itseltään sain tiedon" ja "lasten kanssa keskusteltiin". Päiväkirjan kysymyksessä 4 pyydettiin vastaajia kuvaamaan, millaisia keskusteluja he käyivät lasten kanssa. Lasten kanssa käytävissä keskusteluissa käsiteltiin vastaajien mukaan muun muassa tapahtumia kotona ja lasten mieltymyksistä päivän toiminnan suhteen. Osa keskusteluista on kasvatuksellisia sisältäen toiminnan ohjaukseen liittyviä elementtejä.

Kolmanneksi luokaksi muodostui havaintotieto, jossa työntekijä saa tietoa lapsista kuullun ja nähdyn perusteella, kuten esimerkiksi "lapsista huomioin", "huomasin liikunnassa", "havaitsin" ja "kuulin lapsilta". Tulkitsen havaintotietoa kuitenkin aikuislähtöiseksi tiedoksi, kun sitä tarkastellaan tiedon alkuun saattamisen tilassa. Havaintotieto riippuu työntekijän havaintotoimintojen suuntautumisesta kulloisessakin tilanteessa eli mitä hän kykenee näkemään ja kuulemaan. Havaintojen tulkinta on aikuislähtöistä, kunnes havainnoista keskustellaan lasten kanssa tai niitä tulkitaan yhdessä lasten kanssa.

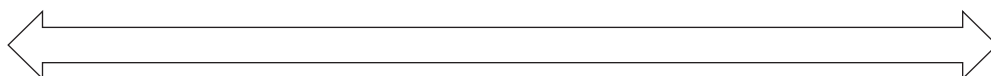
Kun tarkastellaan kaikkien työntekijöiden vastauksia kysymykseen lasten ja lapsiryhmän tiedosta, huomataan että tietoa lapsista saadaan aikuislähtöisesti tai -välitteisesti, lapsilähtöisesti tai havaintotietona. Osa vastaajista kuvasi vain aikuislähtöistä tietoa ja osa kuvasi vain havaintotietoa. Suurimmaksi osaksi tieto lapsista kuitenkin saatiin näistä kaikista lähteistä. Työpäivän aikana luettiin kirjattua tietoa, keskusteltiin työtovereiden ja lasten vanhempien kanssa, havainnoitiin lasten ja lapsiryhmän toimintaa sekä keskusteltiin lasten kanssa. Taulukossa 18 kuvataan tiedon alkuun saattamisen lähtökohtia.

Taulukko 18. Tiedon alkuun saattamisen tilan lähtökohtia

Aikuislähtöinen tiedonluominen	Aikuisen havainnot tiedon lähteenä	Lapsilähtöinen tiedonluominen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• työkaverit kertoivat</li> <li>• luin lapusta</li> <li>• lapsen äiti kertoi</li> <li>• päiväkirjasta silmäilin</li> <li>• tiedustelin eri ryhmiä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• huomasin liikunnassa</li> <li>• havaitsin</li> <li>• kuuntelin ja havainnoin</li> <li>• lapsista huomioin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lapset kertoivat</li> <li>• lasten kanssa keskusteltiin</li> <li>• sain tietoa lapsilta</li> <li>• lapsilta kuulin</li> </ul>

Tarkasteltaessa kaikkien osallistujien yksilöllisiä merkitysverkostoja kokonaiskuva tiedosta ja tiedon luomisesta päiväkodissa näyttää asettuvan tiedon syvällisyyden ulottuvuudella kahteen ääripäähän. Osallistujien päiväkirjaan kirjoittamista kokemuksista tiedosta ja tiedon luomisen tiloista huomataan henkilöstön jakautuvan tiedon perinpohjaisuuden tai syvällisyyden dimensiolla pääosin kahteen ääripäähän. Toiseen ääripäähän sijoittuu rutiinitiedon kokonaiskuva, jossa painottuvat käytännön varhaiskasvatustyöhön ja lapsen perushoittoon liittyvät tiedot, kuten esimerkiksi hoidossa olevien lasten lukumäärä ja heidän hoitoaikansa, työtovereiden poissaolot, työvuorojärjestelyt sekä lasten perushoittoon ja terveydentilaan liittyvät tiedot. Toisessa ääripäässä on reflektoidun tiedon kokonaiskuva, jossa nähdään rutiinitiedon lisäksi myös syvällisempiä tiedon kokemuksia. Tässä kokonaiskuvassa kuvataan enemmän ja tarkemmin lasten hyvinvointia, tunnetiloja, kehitystasoa ja osaamista. Itsereflektointi ulottuu oman osaamisen vahvuuksiin ja kehittämisen kohtiin sekä tunteisiin. Vanhemmilta saatu tieto yltyä päivittäisen kuulumisten vaihdon lisäksi heidän tunnetilojensa ja reaktioidensa tarkkasilmäiseen havainnointiin. Työorganisaation syvälinen tieto puolestaan on osa kokonaiskuvaa, jossa työn sujumista ja organisaation toimivuutta niin ikään herkästi huomioidaan. Työtovereiden väliset suhteet ovat monipuolisen tiedon lähteitä. Taulukossa 17 esitetään jäsenyys yksilöllisten merkitysverkostojen dimensioista janakuvauksena. Kuvaus on syntynyt analysoimalla ja tyypittelemällä osallistujien yksilöllisiä merkitysverkostoja.

Taulukko 17. Tiedon luomisen yleisten merkityskokonaisuuksien syvyyden ulottuvuudet



Rutiinitiedon merkityskokonaisuus	Refleктоivan tiedon merkityskokonaisuus
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> lasten lukumäärä	<input type="checkbox"/> lasten lukumäärä
<input type="checkbox"/> lasten hoitoajat	<input type="checkbox"/> lasten hoitoajat
<input type="checkbox"/> lasten terveydentila	<input type="checkbox"/> lasten terveydentila
<input type="checkbox"/> oman tiimin työilmapiiri	<input type="checkbox"/> oman tiimin työilmapiiri
<input type="checkbox"/> työvuorot omassa tiimissä	<input type="checkbox"/> työvuorot omassa tiimissä
<input type="checkbox"/> työvuorot koko työyhteisössä	<input type="checkbox"/> työvuorot koko työyhteisössä
	<input type="checkbox"/> lasten osaaminen, kehitysvaiheet, tunteet, tarpeet
	<input type="checkbox"/> vanhempien toiveet, tunteet, kasvatuskumppanuus
	<input type="checkbox"/> työtovereiden osaaminen, tunteet, temperamentti
	<input type="checkbox"/> työyhteisön toimivuus kokonaisuutena

Yleisellä merkityskokonaisuudella kuvataan yksilöiden tiedon luomisen syvyyden ulottuvuuksia. Osallistujat asettuvat tälle tiedon syvyyden ulottuvuudelle eri kohtiin. Osa osallistujista kuvasi kokemuksiaan melko pintapuolisesti, kun taas osa reflektoi kokemusmaailmaansa varsin syvällisesti. Osa osallistujista asettuu näiden dimensioiden välimaastoon. Näin ollen kukaan osallistujista ei puhtaasti jatkuvasti edusta kumpaakaan äärilaitaa, vaan tiedon luomisen tilat voivat vaihdella tilanteen mukaan.

Päiväkirja-aineistosta kootut yksilölliset kuvaukset jokaisesta osallistujasta toimivat lähtökohtana tyyppitarinoille, joiden tarkoituksena rikastuttaa yksilöllisten merkitysrakenteiden kuvauksia. Tyyppitarinat on rakennettu yhdistämällä samankaltaisia päiväkirja-aineistoja.

Kyse on narratiivisesta analyysistä, jossa luodaan tutkimusaineiston perusteella uutta kertomusta tai tarinaa, joka pyrkii tuomaan aineiston kannalta keskisiä teemoja.

(Heikkinen 2007; Tokola-Kemppi 2014). Yksilöllisten kuvausten perusteella rakennettiin kaksi tiedon luomisen tyyppitarinaa, jotka kuvaavat tarkemmin erilaisia tietoon ja tiedon luomiseen orientoitumista työpäivän aikana. Tyyppitarinat on koottu teemakokonaisuuksista, jotka käsittelivät tietoa lapsista ja lapsiryhmästä, tietoa vanhemmista, tietoa työtoverista, tietoa työyhteisöstä, tietoa itsestä sekä tiedon luomisen tiloista. Tyyppitarina Liisasta, rutinoituneesta ammattilaisesta, kuvaa jossain määrin taulukossa 15 kuvattua varhaiskasvattaja A:ta. Tyyppitarina Maijasta, monipuolisesta tiedonluojasta, puolestaan muistuttaa taulukossa 16 kuvattua varhaiskasvattaja B:tä.

Identtisiä tyyppitarinat eivät kuitenkaan ole A:n ja B:n kanssa. Tyyppitarinat eivät ilmennä vain yhtä osallistujan yksilöllistä kuvausta, vaan niihin on yhdistetty useamman osallistujan päiväkirjamerkinnot sen perusteella, miten hän sijoittuu rutiinitiedon vai refleктоivan tiedonluomisen merkityskokonaisuuden dimensiolla (taulukko 17). Tyyppitarinat syntyvät erilaisen analyysiprosessin tuloksena kuin yksilölliset merkitysrakenteet ja yleiset merkitysrakenteet. Yksilölliset merkitysrakenteet syntyivät jokaisen osallistujan päiväkirjamerkintöjen ja valokuvien avulla rakentuneesta kokonaiskuvasta. Yleisellä merkitysrakenteella kuvataan yksilöllisten merkitysrakenteiden kautta saatua kokonaiskuvaa tiedon luomisen tiloista. Tyyppitarinalla puolestaan pyritään tuottamaan monipuolisempi ja rikkaampi kuva varhaiskasvattajista erilaisina tiedonluojina ja tutkijan rooli narratiivisessa analyysissä on merkittävä.

### **Tyyppitarina: ”Rutinoitunut ammattilainen”, Liisa**

Töihin tullessaan Liisa ottaa selville sinä päivänä hoidossa olevien lasten lukumäärän ja sen, kuinka monta aikuista on työssä. Hän on huolissaan lasten turvallisuudesta, jos aikuisia on säädettyä suhdelukua vähemmän. Liisa keskustelee työkavereiden kanssa ajankohtaisista lasta tai perhettä koskevista asioista. Silloin sovitaan yhdessä, voidaanko päivän toimintasuunnitelma toteuttaa vai onko syytä muuttaa suunnitelmia.

Liisa keskustelee lasten kanssa mielellään kaikesta mahdollisesta maan ja taivaan välillä. Hän myös haluaa tietää, millaisesta toiminnasta lapset ovat kiinnostuneita. Lasten toiminnan havainnointi on hänen mielestään tärkeää, jotta voidaan toteuttaa varhaiskasvatussuunnitelmia yksilöllisemmin.

Suhteet vanhempiin Liisa haluaa pitää rentoina. Hänen mielestään on tärkeää, että vanhemmat kertovat kaikesta lapsen elämään liittyvästä, kuten esimerkiksi ulkomaanmatkoista. Ne kun ovat niitä pieniä tärkeitä asioita, joita tulee huomioda. Virallisemmin keskustellaan vanhempien kanssa varhaiskasvatussuunnitelmista. Liisa arvostaa vanhempien kanssa sovittuja ja puhuttuja asioita ja niiden vaikutus näkyy jokapäiväisessä työnteossa. Toimintaa ja aikatauluja muutetaan tarpeen mukaan. Erityisen tärkeää on lapsen olotilan seuraaminen, jos on vanhempien kanssa ollut puhetta lapsen sairastelusta.

Kun Liisa keskustelee työkavereiden kanssa, hän saa tietoonsa työasioiden lisäksi myös yksityisasiota. Hän kiinnittää huomiota siihen, että työyhteisössä sovitut arvot ja vuorovaikutuskäytännöt toteutuvat myös arjessa.

Liisan mielestä on tärkeää, että työyhteisössä on mukava, kannustava ilmapiiri. Palautetta pitää hänen mielestään antaa sekä hyvässä että pahassa. Palautteen saaminen nostattaa kuitenkin tunteita pintaan: hyvä palaute tuntuu hyvältä ja huono palaute pyörii mielessä pitkään. Vuorovaikutuksessa Liisa on kuuntelevainen, sosiaalinen ja ymmärtäväinen. Lasten kanssa hänen vuorovaikutuksensa on lempeä, kuunteleva ja auttavainen. Lasten vanhemmat sen sijaan kohtaavat asiallisen ja humoristisen Liisan, joka ei pelkää ottaa haasteellisiakaan asioita puheeksi. Liisa on huomannut, että hänellä on osaamista käytännön taidoissa, kuten esimerkiksi leipomisessa.

Liisa on sosiaalinen ja hän viihtyy hyvin palaverissa. Lisäksi hän keskustelee työkavereiden kanssa kahvitauoilla, ulkona ja ohimennen työn lomassa. Liisaa häiritsee joskus kova melu, kun pitäisi kertoa jokin asia työkaverille. Pääasiassa puhutaan työasioista, mutta kyllä turhaakin asiaa joskus puhutaan. Hän on aktiivinen työyhteisön jäsen ja saa äänensä kuuluviin työyhteisössään oikein hyvin.

### **Tyypitarina ”Monipuolinen pohtiva tiedonluoja”, Maija**

Ensimmäisenä töihin tullessaan Maija keskusteleekin lasten kanssa hoitopäivän tapahtumista. Hän juttelee myös työkavereiden kanssa aiemmista tapahtumista. Myös viestivihkossa on tärkeää tietoa paikalla oleviin lapsiin liittyen. Lasten kanssa keskustelun ohessa hän ehtii havainnoimaan tai tunnustelemaan lapsiryhmän tunnelmaa. Maija nauttii paljon lasten kanssa keskustelemisesta ja erityisesti aamu- ja välipalaketket ovat mieluisia rupattelun ajankohtia. Parasta hänen mielestään on silloin, kun lapset keskustelvat jostain aiheesta ilman aikuisen ohjausta. Toki ohjatut ja kasvatuskeskustelut sujuvat Maijalta. Jatkuva lapsiryhmän tarkkailu on työssä kehittymisen ja oppimisen kannalta tärkeää. Siten oppii muokkaamaan toimintaa sellaiseksi, että luodaan lapsille mahdollisuus innostumiseen ja kiinnostumiseen. Maija muuttaa toimintasuunnitelmiaan notkeasti tilanteen mukaan.

Maija panostaa vanhempien kanssa käytävään vuorovaikutukseen. Hän puhuu dialogisuudesta, joka on hänen mielestään päiväkotityön keskeisimpiä asioita. Joskus vanhempien kanssa joutuu ottamaan puheeksi hankaliakin asioita, kuten vaikkapa huoli oppimisvaikeuksista. Maija hämmästelee sitä, miten vanhemmat näkevät lapsensa. Samoin vanhempien reaktiot lapsensa käyttäytymiseen ihmetyttävät. Hänen mielestään on mielenkiintoista ja avartavaa seurata vanhempien ja lasten välistä vuorovaikutusta esimerkiksi lasten tulo- ja hakutilanteissa.

Työkavereiden kesken Maijalla on hyvät välit ja usein jaetaan vaikeat asiat muiden kanssa. Työkaverille hän antaa tarvittaessa tukea ja apua. Yleensä puhutaan työn sujumisesta yleisemmin, mutta joskus puidaan kiperät kysymykset yhdessä. Ennen lomakautta keskustellaan myös lomasuunnitelmista ja niiden toteutumisesta. Päiväkodin vuorovaikutuskäytännöt mietittyvät Maijaa ja hän pohtii, onko sellaisen tilanteen saavuttaminen, jossa vuorovaikutuskäytännöt vastaisivat yhdessä sovittuja arvoa, lainkaan mahdollista. Joka tapauksessa Maija puolustaa työyhteisössä lasten oikeutta saada tasavertaista, oikeudenmukaista kohtelua sekä pitää kiinni siitä, että toiminnassa keskitytään lapsiin ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä.

Maija saa hyvää palautetta työstään ja taidoistaan, joista hän on varsin tietoinen. Hän kokee olevansa helposti lähestyttävä taitavasti keskustelukumppaniinsa reagoiva vuorovaikutustaituri. Hänelle on luontevaa antaa myös palautetta muille. Vahvuksiensa lisäksi hän tiedostaa heikot kohtansa. Hän toivoisi olevansa parempi kuuntelija.

Niin viralliset palaverit kuin epäviralliset tilanteet ja kohtaamiset ovat Maijan mielestä parhaita tiedon luomisen tiloja. Antoisiksi hän kokee myös tilanteet, joissa saa rauhassa seurata lasten toimintaa esimerkiksi hiekkalaatikon reunalla tai muissa leikkitilanteissa. Päiväkirjatutkimuksen aikana Maija kertoi tiedostaneensa, miten paljon päiväkodissa käydään tärkeitä, yksityisiä keskusteluja päivittäin, mutta mihinkään ei ole luotu paikkaa keskustelulle. Maija on aktiivinen tiedonluoja, joka saa äänensä kuuluviin päiväkotinsa työyhteisössä. Hän on kehittämismyönteinen ja innokas uusien asioiden kokeilija. Joskus jopa liian innokas, hän toteaa, sillä muutostarintaa on hänen mukaansa olemassa.



## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa kootaan tutkimuksen tuloksia. Tämän lisäksi tarkastellaan teoreettisia linjoja tai tulkintasuuntia, joita avautuu päiväkodin henkilöstön kokeman työtoiminnassa syntyvän tiedon tai tietämyksen sekä erilaisten tiedon luomisen tilojen kautta. Päiväkodin tiedolla ja tietämyksellä on monia funktioita, aiheita, kontribuutioita ja merkityksiä, joiden esille nostaminen kirkastaa varhaiskasvatustyön perusteita. Päiväkodin tiedolla ja tietämyksellä on nähtävissä ensi kädessä tärkeä merkitys varhaiskasvatuksen perustehtävien eli hoito-, hoiva- ja kasvatustyön lapsilähtöiseen toteuttamiseen.

### 8.1 TIETO PÄIVÄKODIN ARJESSA

Tavoitteena oli kuvata, millaista tietoa päiväkodin arjessa syntyy henkilöstön kokemusten mukaan ja millaisia tiedon lajeja päiväkodissa voidaan heidän kokemuksensa perusteella löytää. Henkilöstö koki saavansa tietoa lapsista ja lapsiryhmästä, lasten vanhemmista ja vanhemmilta, itsestä työntekijänä, työtovereista sekä työyhteisöstä ja –organisaatiosta.

Osallistujat kokivat saavansa ja rakentavansa lapsista ja lapsiryhmästä tietoa, joka liittyi lapsiryhmän suunniteltuun tai vapaamuotoiseen toimintaan, yksittäiseen lapseen tai yleisempään päiväkodin toiminnan dokumentointiin ja hallintatietoon. Lapsista ja lapsiryhmästä saatu tieto on suurimmaksi osaksi asi tietoa, jota saatiin osaksi havainto- ja vuorovaikutustilanteissa eli päivittäisissä kohtaamisissa. Osin tieto on koodattua (Blackler 1995) eli kirjalliseen muotoon muutettua joko sähköisenä tai paperiversiona. Koodattu tieto eli dokumenttitieto näyttää liittyvän tiiviimmin hallintatietoon eli siihen tietoon, joka välitetään varhaiskasvatuksen hallintoon esimerkiksi tilastointia varten. Hallintatiedon varassa voidaan tehdä myös yksikkötason päätökset henkilöstöresurssien jakamisesta lapsiryhmiin.

Päiväkodin henkilöstön kokemuksen mukaan lasten vanhemmilta tai vanhemmista saatiin tietoa havainnoiden, vuorovaikutuksen keinoin ja dokumenteista ja tätä tietoa voitiin kuvata asi tietona. Vanhempien yhtenä roolina on välittää tietoa lapsesta päiväkodin henkilöstölle etenkin silloin, kun lapsi ei vielä osaa puhua. Varhaiskasvatustyö on osin hoiva- ja hoitotyötä, jonka perustana on vanhemmilta saatu tieto lapsen terveydestä ja hyvinvoinnista. Kasvatuskumppanuudeksi voidaan kuvata päiväkodin henkilöstön ja vanhempien suhdetta, jonka yhteisenä ja jaettuna tavoitteena on lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi ja ikätasoa vastaava kehitys. Kasvatuskumppanuutta rakentavaan tietoon tarvitaan yhteinen käsitys yhteisestä kasvatustehtävästä. Päiväkodin henkilöstö muodostaa oman kasvatus- ja vuorovaikutussuhteensa lapseen, mutta tärkeää tietoa he kokevat saavansa myös vanhemman ja lapsen välisestä suhteesta ja vuorovaikutuksesta. Tässä tutkimuksessa osallistujat kirjoittivat kokemuksistaan vanhempien kanssa erilaisissa tilanteissa, joissa kohtaamisia värittivät monenlaiset tunnetilat. Vanhemmilta saatiin myös lapsen hoitosuhdetta taustoittavaa tietoa. Tiedon lajeina nousi esiin myös intuitiivinen tieto ja salainen tieto.

Tutkimuspäiväkotien henkilöstö koki saavansa tietoa työtovereista kohtaamisissa havainnoimalla tai vuorovaikutuksen keinoin. Tieto oli asi tietoa, joka liittyi työn järjestelyihin esimerkiksi henkilökunnan poissaolojen aikana. Työtovereista saatiin

tietoa, joka liittyi työn ulkopuolisiin tapahtumiin. Niin ikään tiiviissä tiimityössä välittyi tietoa työtovereiden tunteista ja reaktioista erilaisissa tilanteista. Yksilön tieto nivoutui yhteiseen kokemustietoon eli yhdessä työskennellessä saatuun tietoon, jolloin työntekijä luo yhteiseen kokemukseen omat merkityksensä.

Tietoa itsestään osallistujat saivat palautetietona esimieheltään, työtovereilta ja vanhemmilta. Palautetta saatiin vuorovaikutuksessa tai havaintona muiden käyttäytymisestä ja näin ollen siinä nähdään sekä eksplisiittisen että hiljaisen tiedon ulottuvuuksia. Osallistujat kuvasivat myös tunnetietoa eli omia tunnetiloja erilaisissa tilanteissa arjen keskellä. Tunnetieto liittyi palautetietoon tai reflektointiin omista tunteista. Itseen liittyvä tieto nivoutui myös vuorovaikutussuhteisiin lasten, vanhempien ja työtovereiden kanssa sekä omaan rooliin näissä suhteissa. Tieto itsestä oli myös tietoa omasta osaamisesta sisältäen tiedon omasta ammatillisesta osaamisesta, taidoista ja kehittämisen kohteista. Tietoon itsestä kuuluu myös kehollinen tieto.

Tieto organisaatiosta osallistujien kokemana oli tietoa työn järjestelyistä koskien koko päiväkotia. Organisaation tietoa oli niin ikään toimintaa tukeva ja taustoittava tieto, joka oli esimerkiksi päiväkodin sisäisiä asioita tai päiväkodin ulkopuolisiin yhteistyöverkostoihin liittyvää dokumentoitua tietoa. Tieto yhteisen työn sujuvuudesta oli reflektointitietoa työn sujumisesta henkilöstön kesken tai yhteisten toimintamallien toteutumisesta. Arvojen toteutumisesta arjen työssä saatiin tietoa havainnoimalla yhdessä työskentelyn lomassa tai vuorovaikutuksessa. Organisaation tieto oli yhteistä ja kulttuurista tietoa, jonka avulla luodaan yhteistä ymmärrystä sen toiminnasta ja olemassaolosta. Organisaation rooleissa ja rutiineissa löydetään ankkuroitua tietoa. Tieto organisaatiossa voi olla myös tahmeaa tietoa, kun yksilön tieto ei siirry yhteisön tiedoksi.

Päiväkodin henkilöstön kokemana tieto on sekä määrällistä että laadullista. Määrällinen tieto liittyi usein lasten ja aikuisten lukumääriin. Suurimmaksi osaksi tieto näytti olevan laadullista tietoa, joka liittyi havaintoihin tai keskusteluihin. Koodattu tieto eli dokumenttitieto voi olla laadullista tai määrällistä tietoa. Tietoa käytettiin varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan tarpeisiin, päiväkodin hallinnon tarpeisiin ja työyhteisön toiminnan tarpeisiin.

Päiväkodin tieto näyttäytyi toisaalta julkisena tietona kaikille ja toisaalta siihen liittyy salassa pidettäviä elementtejä. Salainen tai salattu tieto jaetaan eteisessä tai takaoivella. Salailu liittyy lasten läsnäoloon tilassa tai tiedon arkaluontoisuuteen. Julkinen tai kaikille avoin tieto on tyypillisesti tietoa lasten hoitovuoroista

Toisessa tutkimuskysymyksessä kysytään, millaisia tiedon luomisen tiloja päiväkodin työntekijät kokevat työyhteisössään olevan. Päiväkirjoissa tiedon luomisen tiloiksi esitettiin aikataulutettuja ja ennalta sovitut toimintoja, kuten esimerkiksi koko päiväkodin henkilöstön yhteiset kokoukset ja oman tiimin palaverit. Tiedon luomisena koettiin tiedon jakaminen ja saaminen arkityössä kohdatessa työtovereita ja vanhempia päiväkodin sisällä ja pihalla. Havainnointitilanteet työn lomassa olivat myös tiedon luomisen tilanteita ja näissä tilanteissa saatiin tietoa vaikkapa vanhempien ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta. Oman äänen esille saaminen oli myös osa tiedon luomista, sillä silloin yksilön tieto muuttuu yhteisön tiedoksi.

Valokuvissa fyysisinä tiedon luomisen tiloina kuvataan lähes kaikki päiväkodin sisätilat. Eniten valokuvia oli lapsiryhmän tiloista, kuten ryhmätilasta, leikkihuoneesta ja nukkumahuoneesta. Eteinen ja tuulikaappi koettiin tärkeänä tiedon luomisen tilana. Myös ulkotilat, eli piha tai retkimetsä, kuvattiin tärkeinä tiedon saamisen tiloina. Pajun (2013, 86) esittämistä päiväkodin etu- ja takanäyttämöiden tiloista molemmat toimivat tiedon luomisen tiloina, jolloin etunäyttämöinä nähdään lasten toimintati-

lat ja takanäyttämöinä vain henkilöstölle tarkoitettut tilat. Tiedon luomisen tilat ovat toisaalta ennakoimattomia, suunnittelemattomia tilanteita työpäivän aikana, mutta toisaalta ne ovat myös ennalta sovittuja ja suunniteltuja tapaamisia tai kokouksia.

Päiväkodin tiedon luomisen tilat hahmottuvat toisaalta sosiaalisiksi suhteiksi ja toisaalta fyysisiksi tiloiksi. Tiedon luomisen tiloiksi tulkitaan päiväkodin henkilöstön tai tiimien kokoontumiset, joissa havainnoidaan ja havaitaan erilaisia asioita, ollaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja muodostetaan yhdessä tietoa. Ryhmä tai tiimi tiedon luomisen tilana sitouttavat jäsenensä yhteisen tiedonmuodostuksen avulla. Ryhmissä jaetaan tietoa ja pyritään vaikuttamaan asioihin. Ryhmällä tarkoitetaan tässä sekä lapsiryhmää että kasvattajien työtiimiä. Fyysisiä tiedon luomisen tiloja ovat lähes kaikki päiväkodin sisätilat. Tiedon luomisen tiloina nähtiin sekä lasten toimintatilat että henkilökunnan käyttöön tarkoitettut huoneet. Suuri merkitys näytti olevan eteisellä, josta valokuvia oli runsaasti.

Esteiksi tiedon luomisen tilojen syntymiselle nähtiin osallistujien mukaan toiminnan rakenteet. Sopivaa tilaa tai ajankohtaa työpäivän aikana ei tuntunut löytyvän, työntekijä ei päässyt irtautumaan lapsiryhmästä tai palaverikäytänteet jossain määrin estivät tiedon luomisen. Useampaan rakennukseen sijoittunut päiväkotikielto koettiin tiedon luomisen ja vaihtamisen kannalta haasteellisena. Vuoropäiväkodissa puolestaan henkilöstön työajan puitteissa ei kohdattu työtovereita tai työskenneltiin useissa ryhmissä, jolloin tiedon luomisen tilanteita ei arjen työn lomassa syntynyt samalla tavoin, kun tavanomaisessa päiväkodissa.

Nonakan ja Konnon (1998) tiedon luomisen teorian mukaan hiljainen tieto muuttuu näkyväksi ja jälleen piiloiseksi syklin tai konvergion kautta. Syklissä rinnakkain työskentelyssä eli sosialisointitilassa 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 pohtia 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. Hiljaisen tiedon muuntuminen eksplisiittiseksi tapahtui vuorovaikutuksessa ulkoistamalla ja käsitteellistämällä omia kokemuksia, tunteita, ajatuksia ja ideoita (Nonaka & Konno 1998) erilaisissa palavereissa tai satunnaisissa kohtaamisissa työpäivän aikana. Päiväkirja-aineisto ja valokuvat kuvasivat myös tiedon yhdistämisen ilmenemistä myös tiedon yhdistämisen ilmenemistä dokumentteina sisältäen usein lasta/lapsia koskevaa tietoa. Tiedon yhdistämisen tilat ovat myös tilanteita, jossa sovitaan esimerkiksi työyhteisön yhteisistä toimintatavoista, jotka konkretisoidaan ja implementoidaan eksplisiittisestä tiedosta hiljaiseksi tiedoksi tiedon sisäistämisen tilassa. Aineistossa tuli esiin osallistujien havaitsema tieto yhteisten toimintatapojen noudattamisesta. Tiedon luomisen teoria kuvaa sykliä, jossa hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto ovat eräänlaisessa kiertokulussa. Tulosten analyysissä ei kuitenkaan tavoitettu syklimäisyyttä, vaan voidaan puhua erillisistä tiedon luomisen tiloista. Keskeinen tiedon luomisen tila on sosialisointitila, jossa kokemuksellisesti jaetaan työtilanteita moninaisuudessaan. Nonakan ja Konnon (1998) mukaan tällöin kasvokkain tapahtuva kokemuksellinen jakaminen on tiedon alkuun saattamisen tila. Päiväkotityö on tiimityötä, jossa kohtaamisiin liittyy puhutun kielen ja vuorovaikutuksen lisäksi hiljaisen tiedon elementtejä ja jossa esimerkiksi

tunteet luovat tietoa. Nämä ovat sosiaalisia tiedon luomisen tiloja. Tutkimusaineiston perusteella tiedon luomisen fyysiset tilat sijaitsevat päiväkodin sisätiloissa, pihalla ja lähiympäristössä.

Tiedon luominen kuvattiin lähtökohdiltaan aikuislähtöiseksi, havaintoihin perustuvaksi ja lapsilähtöiseksi. Aikuislähtöinen tieto on toisen aikuisen, työtoverin tai lapsen vanhemman kertomaa tai kirjoittamaa tietoa. Havaintotieto on työntekijän kuulemaa ja näkemää päiväkodin arjessa saatua tietoa, jonka merkityksen ja tulkinnan hän itse antaa. Lapsilähtöinen tieto puolestaan on lasten kertomaa, piirtämää tai jollain muulla tavoin ilmaisemaa tietoa.

Osallistujien päiväkirjavastauksista ja valokuvista kootut yksilölliset merkitysverkostot kuvasivat yleisemmin kaikkien osallistujien tiedon luomista. Yksilölliset merkitysverkostot kuvasivat tiedon luomisen fyysisiä tiloja valokuvien kautta sekä tiedon sisältöjä ja vuorovaikutusta päiväkirjamerkintöjen valossa. Kun kaikkien osallistujien merkitysverkostoja analysoitiin, muodostui tiedon luomisen yleinen merkitysrakenne, jolla voidaan kuvata tiedon syvyyden tai syvällisyyden ulottuvuus. Rutiinitiedon merkityskokonaisuus sisälsi suppeammin tietoa, kuten esimerkiksi lasten lukumäärä, hoitoajat, terveydentila, oman tiimin työilmapiiri sekä työvuorot omassa tiimissä ja koko työyhteisössä. Reflektoidun tiedon merkityskokonaisuudessa näiden lisäksi tietoa koettiin saatavan myös lasten osaamisesta, kehitysvaiheista, tunteista ja tarpeista. Reflektoidun tiedon merkityskokonaisuus sisälsi tietoa myös esimerkiksi vanhempien toiveista ja tunteista, omasta osaamisesta, työtovereiden osaamisesta sekä työorganisaation toimivuudesta kokonaisuutena. Rutiinitiedon merkityskokonaisuus ja reflektoidun tiedon merkityskokonaisuus muodostivat tiedon syvällisyyden ulottuvuuden ääripäät, joiden välille voi muodostua muitakin merkityskokonaisuuksia. Työntekijöiden asettuminen kahden ulottuvuuden välillä voi vaihdella. Myös yksilöllisistä kuvauksista muodostetut tyyppitarinat kuvaavat osallistujien tiedon luomisen orientaatioiden eroja. Toinen tyyppitarina kuvaa ammattilaista, joka nojaa tuttuihin rutiineihin tiedon luomisessa, kun taas toinen tarina kertoo monipuolisemmasta ja pohtivammasta tiedon luomisesta. Tutkimus ei täysin tavoita työyhteisöllisen tiedon rakentumista, vaan pikemminkin kuvaa tämän prosessin alkua.

## **8.2 TIEDON JA TIEDON LUOMISEN MERKITYS PÄIVÄKODISSA**

Päiväkodin henkilöstön kokemasta tiedosta tai tietämyksestä sekä erilaisista tiedon luomisen tiloista tarjoutuu joitakin teoreettisia tulkintasuuntia. Kun tutkimustuloksia tarkastellaan suhteessa päiväkodin pedagogiseen funktioon, päiväkodin henkilöstön saama tieto lapsista saa ensisijaisen merkityksensä yksilöllisen ja lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksesta. Sekä vuorovaikutuksessa että havainnoimalla saatu ja rakennettu tieto on olennainen tekijä, kun hahmotetaan lapsen lähikehityksen vyöhykettä (Vygotski 1982, Hakkarainen 2010). Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsen herkkyyks oppia uusia asioita on alullaan. Mikäli päiväkodin henkilöstö tavoittaa lähikehityksen vyöhykkeestä kertovan tiedon, mahdollistuu päiväkodin oppimisympäristön muokkaaminen sekä varhaiskasvatustoiminnan suunnittelu ja toteutus lapsen oppimista tukeväksi. Kalliala (2008, 45) sisällyttää leikin luomaan lähikehityksen alueeseen myös sosiaalisen tekijän, jolloin joku toinen auttaa lasta eteenpäin tai ylöspäin. Esimerkiksi fyysisen aktiivisuuden tai sen puutteen huomaaminen on usein vaivatonta, jolloin on mahdollista muokata päiväkodin toimintaa sekä ulkona että sisällä fyysisistä aktiivisuutta tukeväksi saadun havaintotiedon perusteella.

(Reunamo ym. 2013). Lapsiryhmän aikuisten havaintotieto on tärkeää erityisesti leikin ja roolileikin ollessa kyseessä. Leikin merkitys lapsen oppimisen ja yhteisöllisen toiminnan lähtökohtana ja alustana on kiistaton (esim. Hakkarainen 2001; Ikonen 2006; Vuorisalo 2006). Varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisen osaamisen ydintä on se, milloin auttaa ja rikastaa leikin sujumisen takaamiseksi ja milloin pysytellä taka-alalla (Reunamo ym. 2014). Varhaiskasvatuksen lapsilähtöisyyden edellytyksenä on henkilöstön arkipäivän kasvatustilanteissa toteuttama lasten aikomusten ja toiminnan oikeanlainen tiedon tulkinta, jonka avulla rakennetaan kasvatustoimintaa ja –ympäristöä hyvän kasvatuksen toteuttamiseksi (Karila & Nummenmaa 2001).

Tieto ja tiedon luominen liittyvät konkreettiseen päiväkotityöhön suunnitteluun ja toteutuksen arviointiin. Lapsiryhmästä ja yksittäisistä lapsista saatavan havainnointitieto on tärkeää, jotta voidaan arvioida lasten toimintaan sitoutuneisuutta. Henkilöstö tarvitsee yksilöllistä tietoa kutakin lasta kiinnostavasta, mielekkästä ja tyydyttävästä toiminnasta. Lapsen toiminnan sitoutuneisuuden arviointi tekee yksittäisestä lapsesta näkyvän ja auttaa vastaamaan hänen tarpeisiinsa. Lapsen kokemuksen arviointi on tehtävä 'tässä ja nyt' toimintatilanteessa, jolloin nähdään, miten merkityksellinen kokemus on lapselle. (Laevers ym. 1997; Laevers 2000.) Havainnointi ja sen avulla saadun tiedon pohjalta rakentuva pedagoginen toiminta edellyttävät sensitiivisyyttä. Toisaalta aikuisen pitää herkistyä lasten kohtaamiseen ja toisaalta taitavasti oikea-aikaisesti aktivoida lapsia saamansa havaintotiedon perusteella. Kallialan (2008, 262) mukaan sensitiiviset aikuiset ovatkin yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen välttämättömistä ehdoista. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä tärkeämpää on sensitiivinen työote.

Lapset liittyvät yksilöinä päiväkodin lapsiryhmän sosiaaliseen verkostoon. Näin ollen yksilöllisen kontribuution lisäksi lasten sosiaaliset taidot ovat lapsista ja lapsiryhmästä saadun tiedon tärkeä hyöty. Ryhmätilanteen hahmottaminen ja siinä ilmenneiden sosiaalisten suhteiden ja taitojen ilmeneminen ovat tiedon hankinnan kannalta taitoja, joka kehittyy ammatillisen kokemuksen kautta ja toisaalta lasten tuntemisen edistymisen myötä. Kun lapsiryhmä aloittaa toimintansa tai jos uusi työntekijä tulee kesken toimintavuoden lapsiryhmään, sosiaalisten suhteiden ja ryhmäilmiöiden tunnistaminen voi olla vaikeaa. Ajan kuluessa tiedon hankkimisen ja hahmottamisen taidot kehittyvät, jolloin nähdään enemmän nyansseja ja tulkintoja lasten välisissä suhteissa. Palonen ja Lehtinen (2012) käyttävät tiedosta ja tiedon käyttämisestä ennakoinnin ja suunnittelun apuvälineenä lintubongauksen metaforaa, jossa aluksi hahmontunnistus on varsin karkeaa, mutta kokemuksen myötä katse tarkentuu erottamaan pienempiäkin yksityiskohtia. Lapsiryhmään tultaessa nähdään ja kuullaan ehkä aluksi ne lapset, jotka osaavat ottaa huomion tavalla tai toisella (ks. Holkeri-Rinkinen 2009), mutta ajan myötä pystytään hahmottamaan kokonaisuutta ja seuraamaan sosiaalisten suhteiden kehittymistä sekä niihin liittyviä prosesseja. Tieto lapsiryhmän aiemmasta ja nykyisestä toiminnasta antaa viitteitä niin ikään oman toiminnan sopeuttamiseksi ryhmän toiminnan mukaiseksi. Tässä on kyse adaptoitumisesta sekä lasten että ryhmän muiden aikuisten kanssatoimijaksi ottaen kuitenkin huomioon mahdollisesti aiemmin sovitut toiminnan periaatteet ja toimintakulttuuri sekä ryhmän lasten kasvatukselliset tavoitteet.

Työstä saatu ja siinä rakennettu tieto ohjaa osaltaan toimintakehyksen valintaa. Puroilan (2004) mukaan kehykset ovat kulttuurisesti määrittäviä tapoja tulkita tapahtumia ja toimia niissä. Kehyksiä määrittävät niin ikään työntekijän koulutus, työkokemus, ammattitaito ja työyhteisön toimintakulttuuri. Viitaten Goffmanin (1974) kehysteoriaan Puroila toteaa, että varhaiskasvatustyö ei jäsenny vain yhden kehyksen ympärille, vaan sisältyy monista maailmoista. Tilanteessa saatu tieto ja

sen tulkinta johtavat toimintakehyksen tai useamman toimintakehyksen valintaan, mutta tarvittaessa varhaiskasvattaja vaihtaa nopeasti kehystä. Toisaalta voidaan ajatella, että tilanteiden tulkintakehys vaikuttaa myös tiedon vastaanottamiseen ja sen tulkintaan.

Tieto vanhemmista ja vanhemmilta vastaanotetaan kohtaamisissa ja vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutustiedossa on empatialla tärkeä tehtävä, sillä sen avulla asetutaan toisen ihmisen asemaan, tunteisiin ja tilanteeseen sekä koetaan asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Vanhempien kanssa toteutuvan kasvatuskumppanuuden yhtenä keinona Kekkonen (2012) esittää suhteita luovan kommunikaation, jonka tavoitteena on rakentaa yhteistä tapaa olla vuorovaikutuksessa. Toinen mahdollinen kommunikaation suunta on suhteista poissulkeva kommunikaatio erityisesti päivähoitoon tulotilanteissa, kuten esimerkiksi vanhemman tunteiden tai lapsen tarvitsevuuden jättäminen huomiotta. Mönkkönen (2007) puolestaan esittää vuorovaikutustilanteeseen asettumisen mahdollisina orientaatioina asiantuntijälähtöisyyden, asiakaslähtöisyyden tai dialogisen lähestymistavan. Tiedon luomisen kannalta kasvatuskumppanuudessa tulisi pyrkiä dialogiseen lähestymiseen, sillä kumppanuuden molemmat osapuolet nähdään jossain määrin tasavertaisina tiedon tuojina yhteiseen suhteeseen, kun asiantuntijälähtöisyydessä työntekijän tietoa kuullaan ja arvostetaan enemmän. Asiakaslähtöisyydessä puolestaan asiakkaan tieto on etusijalla. Kasvatuskumppanuuden ohjaavia periaatteita ovat Kaskelan ja Kekkonen (2006) mukaan kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi. Nämä periaatteet näyttävät pitävän sisällään ajatuksen siitä, että toisen tieto otetaan tasavertaisena vastaan ja myös tunteiden näyttäminen on mahdollista. Tunnelatautunutta tietoa tämän aineiston perusteella koetaan vanhemmista tai vanhemmilta saatavan päivähoitoon aloittamisen hetkellä ja kasvatusperiaatteiden ristiriitojen tilanteissa.

Päiväkodissa työskentelee erilaisen koulutuksen saaneita työntekijöitä. Näin orientaatiot työskentelyyn vaihtelevat. Tässä tutkimuksessa aineiston analysoinnissa ei tehty ammattikuntaajaottelua, vaan tiedon ja tiedon luomisen kokemuksia tarkasteltiin yhtenäisenä aineistona. Päiväkirjavastausten pituudet vaihtelivat paljon, sillä osa osallistujista kuvasi kokemuksiaan monisanaisesti, kun taas osa vastasi melko lyhyesti ja suppeasti. Tutkimukseen vastaaminen suppeasti ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö työntekijällä olisi vaikkapa kykyä havaita moninaista tietoa työympäristöstään. Kyse saattaa olla kiireestä, tai siitä, että asioiden sanoiksi pukeminen koetaan vaikeaksi.

Päiväkotihenkilöstön työssään kokema tieto on suurelta osin havaintoihin perustuva: kuultua ja nähtyä. Yksilö havainnoi ja tekee tulkintoja omien lähtökohtiensa perusteella. Müllerin (2011) mukaan yksilö havainnoi ja näkee sitä, mitä haluaa, pelkää tai toivoo näkevänsä. Aivojen tiedonkäsittelyn seurauksena ihmiselle muodostuu mielikuva tai käsitys ympäristöstä ja siinä vallitsevista lainalaisuuksista. Jokaisella on yksilöllinen elämänhistoria ja kokemukset, erilaisia temperamenttipiirteitä ja kykyjä sekä tavoitteita, mistä johtuen kahta täysin identtistä käsitystä ympäristöstä ei ole. Tarkkailemme ja havaitsemme eri asioita. Edelleen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta ihmisille syntyy kyky ymmärtää toista ihmistä omien tunnetilojen ja kokemusten kautta (Keskinen 1990), vaikka suoraan jaettu kokemus ei ole mahdollinen.

Päiväkodin henkilöstön itsestään saama tieto kuvastaa varhaiskasvatustyön haasteita oman persoonansa kanssa ammattilaisena työskentelyssä. Kriittinen reflektio on väline itsensä kehittämisessä (Mezirow 1998). Uuden työntekijän aloittaessa työtään hän pyrkii rakentamaan proaktiivisesti omaa työidentiteettiään dialogissa vanhojen työntekijöiden kanssa ja positoiden itsensä kollegoiden joukkoon sekä löytäen itselleen sosiaalisen roolin työyhteisössä. Dialogissa ja yhdessä työskennellen työnte-

kijä kehittää osaamistaan ja ottaa paikkansa työyhteisössään (Blåka & Filstad, 2007; Collin ym. 2007). Varhaiskasvatustyön ammatillisuuden kehittymisen kannalta oman työn reflektointi käyttäen hyväksi itsestä ja työtovereista saatua tietoa on tarpeellista. Työyhteisöissä yksilön kokemusten rikastaminen kokeneempien kollegojen avulla kehittää sekä yksilön osaamista että koko työyhteisön kollektiivista asiantuntijuutta. Tärkeä yhteisen oppimisen tai kehittymisen paikka on virheistä oppiminen (esim. Harteis, Bauer & Gruber 2008; Kinnunen 2010). Jotta päästään oppimisprosessin alkuun, virheet olisi voitava tunnistaa ja tämä tapahtuu juuri kooten ja analysoiden monesta lähteestä saatavaa tietoa. Varhaiskasvattajan työuralla tulee vastaan monenlaisia kokemuksia, jotka voidaan nähdä myös oppimisen lähtökohtina. Systemaattisen ja tavoitteellisen työssä tai työstä oppimisen toteutumiseksi työhön liittyvien uusien kokemusten mahdollistaminen ja rikastaminen ovat merkityksellisiä (Billett & Somerville 2011). Työpaikalla ollaan osa sen sosiaalista yhteisöä ja oppiminen konstituoituu keskusteluissa ja vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja fyysisen maailman ja yksilölle koetun ja heijastuvan maailman välillä (Billett, 2009). Työssä- tai työstäoppimisen lähtökohtana osallistumalla oppiminen on relevanttia (Eraut 2004; Hakkarainen ym. 2012) ja osallistumisen lisäksi tarvitaan kokemusten reflektointia (Mezirow 1998, Høyrup 2004). Erautin (2007) esittämässä mallissa työssä oppimiseen vaikuttaa kaksi faktoria. Yksilölliseen oppimisen faktoriin sisältyy muun muassa palaute ja tuki. Kontekstifaktoriin puolestaan kuuluvat muiden muassa kohtaamiset ja suhteet muiden työyhteisön työntekijöiden kanssa. Palaute, tuki ja kohtaamiset voidaan tulkita myös tiedon luomisena siten, että niissä rakennetaan yhteistä todellisuutta ja kokonaiskuvaa kunkin työntekijän havaintojen ja tietojen perusteella. Tässä voi olla myös kyse tietämyksen luomisesta itsestä, sillä hän kokee työn tilanteet omalla tavallaan. Tunteetkaan tässä prosessissa eivät ole vieraita, vaan niiden kautta saadaan tietoa omasta itsestä, toisista ihmisistä ja toimintatilanteista.

Itsetuntemus ja reflektio ovat merkittäviä prosesseja tiedon luomisen näkökulmasta. Kun saadaan tietoa itsestä, peilataan omaa osaamista ja taitoja suhteessa varhaiskasvatustyön ja työyhteisön yleisiin tavoitteisiin. Vastaavatko nämä toisiaan? Onko osaamistani kehitettävä? Tiedon luomisen syklissä (Nonaka 1998) on tällöin kyse sisäistämisestä, jolloin omaksutaan uusia työskentelytaitoja ja osaamista mahdollisesti siihen asti, kun nämä ovat sisäistyneet hiljaiseksi tiedoksi. Oman työidentiteetin rakentamisen lisäksi lapsiryhmän tiimin yhteisen työn rakentuminen tarvitsee reflektointia ja yhteistä pohdintaa. Ojanen (2000, 92) kuitenkin toteaa, että ihmisen on vaikea tuoda tutkimattomia oletuksiaan tietoisuuteen ja tiedostaa tavoitteidensa ja käytännön toiminnan ristiriitaa. Reflektiivinen toimintatapa ja tietoisuus työn kehittämiseen eivät ole yksinkertaisia toteuttaa työssä.

Päiväkotien työntekijöiden itsestä saamaa tietoa voidaan kuvata osin tunnetietona. Tunteilla on merkitystä työelämässä ja työyhteisöissä, vaikka Varilan (2004, 92–93) mukaan työelämän ihanneyksilöön ei useinkaan liitetä tunteita. Organisaatioon, työyhteisöön, tiimiin, ammattiin ja työtehtäviin sitoutuminen on pikemminkin tunteisiin kuin kognitiiviseen päättelyyn perustuva prosessi. Varila (emt., 99) tiivistää, että tunteet ovat läsnä kaikessa toiminnassa affekteina, emootioina, mielialoina ja taustatunteina. Tutkimuksessani osallistujien kokemat tunnetilat ja tunteet liittyvät tiiviisti tietoon. Puolimatkan (2004, 102–103) mukaan tunteet tarjoavat informaatiota, jota ilman järki ei pysty muodostamaan kokonaisvaltaista käsitystä todellisuudesta. Ne myös suuntaavat havaintojamme, ja vaikuttavat päätelmiemme tekemiseen ja luovien ajatusten syntymiseen. Tunteilla on myös paikkansa arvotiedon välittämisessä. Tunteet sisältävät ajattelua ja ne viestittävät informaatiota, koska tunteisiin sisältyy

tilannetta koskeva tunnearvostelma. Tunteet tarjoavat siis tietoa, mutta toimivat myös yleisemmin tiedollisten prosessien motivoivana voimana. Tässä tutkimuksessa päiväkodin henkilöstön kokemuksissa tunnetieto tuli esiin tietona vanhemmista, lapsista ja itsestä. Esimerkiksi lapsiryhmän käyttäytymisen vuoksi työntekijä kirjoitti olevansa vihainen ja pettynyt. Kallialan (2008, 251) mukaan päiväkodin aikuisten tunteet ja niiden tiedostaminen ovat välttämätön edellytys uudelle tavalle katsoa, ymmärtää syvemmin ja olla vastaanottavainen kokemukselle. Tunteet ovat niin ikään alku muutokselle aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa.

Valokuviissa nähtiin päiväkotityön moninaiset fyysiset tilat, joissa varhaiskasvattaja työskennellessään on kehollaan mukana. Näistä esimerkkinä mainittakoon lastentarhanopettaja polvi-istunnassa lattialla ohjaten musiikkituokiota tai eteisen satulatuoli, jolla istuen autetaan pukeutumisessa. Erityisesti pienten lasten hoitoon ja hoivaan kuuluu itsestään selvästi fyysinen läheisyys ja kosketus, kuten sylissä pitäminen. Näin myös kehollinen tieto tiedonlajina on kiinnostuksen kohteena, vaikka ei samaan tapaan kuin aloilla, joissa kehoa käytetään työvälineenä, kuten esimerkiksi näyttämötaide, tanssi (Anttila 2009) tai poliisin työ (Ropo & Parviainen 2001). Varhaiskasvatustyössä kehollisen tiedon lähteenä toimii työntekijän oma keho. Aiemmin kuvailtiin tutkimusaineistossa esiin nousseita sekä positiivisia että negatiivisia tunnetiloja. Tunteiden vaikutus ulottuu laajemmallekin kuin vain mielentilaan. Tunnetilat saattavat tuntua myös kehossa esimerkiksi niin, että kovin negatiivisen tunnetilan fyysinen vaikutus tuntuu myöhemminkin ja ehkä osin alitajuisesti. Ikävä kokemus esimerkiksi työtovereiden kanssa voi jatkossa tuntua kehossa jännittyneisyytenä. Samoin hienosti sujunut työ lasten kanssa lisää fyysistä rentoutta. Varhaiskasvatustyö sisältää kehollisen tiedon elementtinä myös lapsilta saatua tietoa, jolla tässä tarkoitetaan esimerkiksi tietoa, joka syntyy vaikkapa lasta sylissä pitäen. Tällöin on mahdollista saada tietoa vaikkapa lapsen luottavuudesta, rentoudesta tai jännittyneisyydestä aikuista kohtaan. Koko keho on tärkeä työkalu varhaiskasvatuksessa ja työ sisältää monenlaista kehollista toimintaa, sillä lasten kanssa liikutaan ja toimitaan fyysisesti paljon toisin kuin useimmissa työtehtävissä, joissa kehon kontrollointi on tiukempaa (esim. Ropo & Parviainen 2001). Perttula (2011, 124) esittää, että tunteet ovat kokemuksia, jotka ilmentävät ihmisen tajunnallista suhdetta aiheeseen niin välittömänä kuin se ihmiselle on mahdollista ja hänen mukaansa keho toimii tunteiden elämäntilanteellisena alkupisteenä. Valtaosa tunteista on kehotunteita, jotka saavat alkunsa omasta kehosta.

Päiväkotityössä toimitaan osana laajempaa työyhteisöä ja oman lapsiryhmän työntekijätiimiä. Työyhteisö tai –organisaatio toteuttaa sille määriteltä perustehtävää annetuilla resursseilla. Aika ajoin joudutaan etsimään uusia toteutustapoja, jotta voidaan toisaalta kehittää varhaiskasvatusta vastaamaan lasten yksilöllisiä tarpeita ja toisaalta on tarve yrittää tulla toimeen käytössä olevilla resursseilla. Resurssit ovat taloudellisia resursseja, jolloin huomion kohteena on esimerkiksi se, että voidaan palkata pätevää henkilökuntaa tai tarvittaessa sijaisia. Toinen näkökulma resursseihin on erityistyöntekijöiden saatavuus, kuten esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja tai puhe-terapeutti. Mikäli heitä ei ole saatavilla, joudutaan pohtimaan, miten erityisen tuen toteutusta voidaan toteuttaa perushenkilöstön osaamisella. Uusien toimintatapojen innovointiin tarvitaan tietoa. Jotta tiedon luomisen monimuotoiset ja yllätyksellisetkin tilat ja tilanteet voidaan hyödyntää, tulee ilmapiirin työpaikalla olla turvallinen (esim. Nonaka & Toyama 2004). Varhaiskasvatuksen toimintaympäristön vuorovaikutusilmapiiriin tulisi olla turvallinen sekä lasten että henkilöstön näkökulmista. Turvallisen ja huolehtivan ilmapiirin tukemiseksi työyhteisön jäsenten tulisi arvostaa toisiaan.



Yleinen sosiaalinen ja emotionaalinen ilmapiiri pitäisi olla positiivinen (Nowak-Fabrykowski 2012, 1185). Työhön liittyy arjen tietoa ja jossain määrin rutiineja. Nämä pätevät siihen asti, kunnes eteen ongelma. Tällöin avun pyytäminen muilta työyhteisön jäseniltä ja yhteinen tiedon jakaminen ongelman ratkaisemiseksi kuvaavat päiväkotia tiedonrakentelun yhteisönä. (Scardamalia & Bereiter 2002.)

### 8.3 PÄIVÄKOTITYÖ TIETOPERUSTAISENA TYÖNÄ

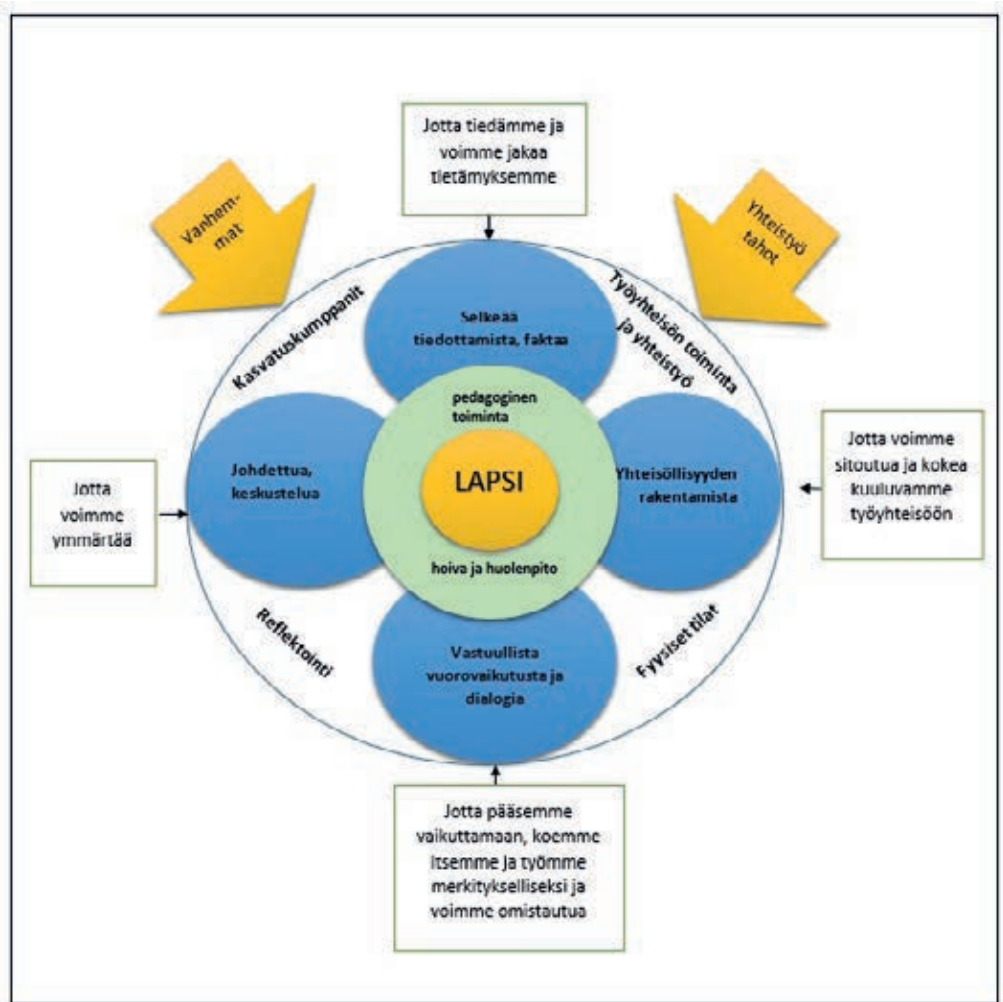
Millaisia merkityksiä voidaan päiväkodin tiedon ja tiedon luomisen kokemukselle antaa ja mitä funktioita päiväkodin tiedolla sitten on? Tietonäkökulma päiväkotityöhön sisältää olevassa kuvan kuvion 3 teemat, joiden kautta kuvattiin tutkijan näkökulmaa tietoon ja tiedon luomiseen päiväkotityössä. Fyysisissä tiloissa tapahtuva varhaiskasvatustyön vuorovaikutus ja kohtaamiset sisältävät tiedon ulottuvuuksina myös sosiaaliset tai mentaaliset tilat. Pedagoginen toiminta sekä hoiva ja huolenpito ovat päiväkodin työyhteisön ja toiminnan keskeinen sisältö. Työssä kehittymisen kannalta oman toiminnan reflektointi on välttämätöntä. Tärkeää on myös vuorovaikutus ja kohtaaminen päiväkodin ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa. Päiväkotityötä ja varhaiskasvatustyötä voidaan luonnehtia tavoitteelliseksi työksi, jolloin tieto yleisesti on käsiteltävissä toiminnan suunnittelun lähtökohtana. Toiminta- ja kasvatussuunnitelmia on rakennettu perustuen esimerkiksi vuoden kiertoon tai erilaisiin lapsia kiinnostaviin sisältöihin. Opetussuunnitelmatyön vahvistuminen ja valtakunnallistuminen tapahtuivat 2000-luvun alkukymmenellä. Varhaiskasvatus osana yhteiskunnallista institutionaalista kasvatustajärjestelmää on reilun vuosikymmenen ajan osin nojannut työssään valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden sisältöjen varaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Myös esiopetuksessa opetussuunnitelmatyötä on linjattu valtakunnallisesti (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Opetussuunnitelmatyön pohjalla on aina olemassa käsitys ihmisestä, oppimisesta ja lapsesta oppijana (esim. Toivonen 2014; Virkki 2015, 28-29). Myös jokaisella päiväkodin työntekijällä on oma tiedostettu tai tiedostamaton käsityksensä ihmisestä ja lapsesta oppijana. Nämä erilaiset käsitykset ovat jo sinällään työn tiedollinen perusta, mutta johtavat myös useanlaiseen tiedon tarpeeseen kasvatustyön toteuttamisessa. Käsitys lapsesta aktiivisena ja uteliaana toimijana luo näin ollen tarpeen saada tietoa hänen ajatuksistaan, käsityksistään ja tunteistaan. Buberin (1993) dialogisen kasvatustajattelun mukaan kasvattajan pitää kuunnella lasta ja olla herkkä koko lapsen olemukselle eikä vain älyllisille kyvyille. Dialoginen suhde mahdollistaa kasvattajan tietoisuuden kasvavan yksilön erityisistä tarpeista ja sen peruslähtökohtana on lapsen elämän ainutlaatuisuuden hyväksyminen. Myös Freiren (2005) sorrettujen pedagogiikka korostaa sitä, että lapset eivät ole toiminnan kohteita, vaan aktiivisia toimijoita, jolloin dialogi on lasten kanssa työskennellessä tärkeä tiedon luomisen ja toimijuuden tila, jossa kuullaan lasten ääntä (Bahtin 1991). Lapsen yksilöllisen kehityksen ja oppimisen kannalta on oleellista hahmottaa hänen lähikehityksensä alue, jonka suuntaan lasta tulee auttaa ja tukea (Vygotski 1982). Lähikehityksen alueen tiedostamiseen tarvitaan lapsesta tarkkaa ja osaavaa havainnointitietoa.

Työtoiminta päiväkodissa perustuu muun muassa työntekijöiden koulutuksessa saamaansa tietoon alan keskeisestä substanssista, ajankohtaiseen tutkimustietoon tai työkokemuksessa kertyneeseen tietoon. Tietoperustaa vahvistaa päivittäinen tieto, joka luetaan dokumenteista tai saadaan havainnoiden. Tietoperustan vahvistuu myös työn-

tekijöiden välisen vuorovaikutuksen ja dialogin kautta. Kuvion 6 pohjana on Juholinin, Åbergin ja Aulan (2015) vastuullisen dialogin malli, jossa jokaisella työyhteisön jäsenellä on vastuu tiedonjakamiseen, -tuottamiseen sekä vaikuttamiseen. Kun mallia sovelletaan päiväkotityön tiedon luomiseen, yhtymäkohtia on löydettävissä tämän tutkimuksen tuloksiin. Työyhteisön tiedolla on erilaisia funktioita ja motiiveja. Ensinnäkin niin sanottujen faktojen ja tiedottamisen paikkoja löydetään päiväkodin erilaisista palavereista. Niissä varmistetaan henkilöstön tiedon saanti tärkeissä työhön vaikuttavissa asioissa. Vastuullisen dialogin mallissa faktatiedottamisen lisäksi nostetaan esiin mahdollisuudet oman tietämyksen jakamiseen, mikä onnistuu dialogisissa palavereissa. Mallin osana oleva vastuullinen keskustelu mahdollistuu niin virallisemmissa, suunnitelluissa palavereissa kuin myös lukuisissa epävirallisissa, suunnittelemattomissa keskusteluissa päiväkotityön arjessa. Yhteinen keskustelu luo yhteistä ymmärrystä. Vastuullisen dialogin mallissa esitetään tietoa yhteisöllisyyden rakentamisen välineenä, jolloin tavoitellaan kokemusta yhteisöön kuulumisesta ja siihen sitoutumista. Päiväkotihenkilöstön kokemus työyhteisöön kuulumisesta voidaan nähdä myös ilmentävän sitä, miten heidän tietonsa otetaan vastaan työyhteisössä ja miten he saavat tietoa muilta työntekijöiltä. Tiedon luomisen funktiona käsitetään vastuullinen dialogi, jonka yhtenä tarkoituksena on saada työntekijä tuntemaan itsensä ja työnsä merkitykselliseksi. Tämä mahdollistuu, jos työyhteisössä päästään vaikuttamaan asioihin. Parhaimmillaan työ koetaan sellaiseksi, että sille voidaan melko vahvasti omistautua.

Juholinin, Åbergin ja Aulan (2015) malliin on lisätty päiväkotikonteksti. Ison ympärä kuvaa päiväkotia fyysisinä ja sosiaalisina tilana. Sen sisään asettuvat hoidossa olevat lapset. Lapsilta saatu tieto on kaikkein tärkeintä tietoa, joka vaikuttaa varhaiskasvatustyön toteutumiseen sekä pedagogisen toiminnan että hoivan ja huolenpidon näkökulmista. Toisaalta henkilöstö osana työyhteisöä ja lasten kanssa tiiviisti toimijoina ovat tiedon lähde. Vastuullisen dialogin mallia voidaan soveltaa päiväkodin työntekijöille. Vanhemmat ovat kasvatuskumppaneita ja kuuluvat vastuullisen dialogin piiriin, vaikka ovat päiväkotikontekstin ulkopuolella. Vanhempien tieto on kasvatuskumppanuuden ja muun yhteistyön kannalta merkityksellistä ja sen voi tulkita kuuluvan valtaosin tiedotus- ja faktaosioon. Muut päiväkodin ulkopuoliset tahot ulottuvat myös päiväkodin kontekstin rajoille, mutta jäävät kuitenkin ulkopuolelle. Niiden kanssa toimittaessa saadaan kuitenkin myös päiväkotityöhön vaikuttavaa tähdellistä tietoa, jota voidaan käsitellä useassa eri tilanteessa ja tilaisuudessa.

Juholinin, Åbergin ja Aulan (2015) vastuullisen dialogin mallissa pidetään tärkeänä sitä, työyhteisössä pohditaan yhdessä asioita ja etsitään ratkaisuja yhteisöllisesti. He pitävät tunteiden merkitystä tärkeänä aidon dialogin tunnusmerkkinä. Vastuullisuus dialogissa merkitsee jokaisen ihmisen tehtävää toimia organisaatiossaan viestijänä, jolloin heillä on samalla annettavaa työyhteisön yhteisessä tiedon luomisessa. Yhteisöllisen pohdinnan lisäksi kuvioon 6 on lisätty reflektointi, jolla voidaan viitata yksilön itsensä tarkasteluun. Yhteisöllisyyden rakentamisen keinoin sitoutetaan henkilöstöä ja he voivat kokea kuuluvansa työyhteisöön. Tärkeää on myös käydä johdettua keskustelua, joka tässä tulkitaan johtamisen keinoin luoduksi toiminnan rakenteeksi, jossa muodostetaan yhteistä ymmärrystä.



Kuvio 6. Päiväkodin tiedon luomisen funktiot ja tilat

Onko varhaiskasvatusta mahdollista tarkastella tietoperustaisena työnä? Tai päin vastoin: voidaanko varhaiskasvatustyötä tehdä ilman tietoa? Tässä tutkimuksessa päiväkodin henkilöstön kokemukset tiedosta ja tiedon luomisesta kuvasivat tiedon olevan päiväkodin arjessa läsnä. Tieto on luonteeltaan laadullista, käytännöllistä ja arkitietoa. Tietoa saadaan havainnoista, vuorovaikutuksesta ja dokumenteista. Tietoa jaetaan työyhteisössä suunnitellusti ja suunnittelemattomasti erilaisissa fyysisissä ja sosiaalisissa tilanteissa. Päiväkotityön tietoperustaisuus poikkeaa tavanomaisesta käsityksestä työn tietointensiivisyydestä, sillä tiedosta dokumentoidaan tai koodataan varsin pieni osa ja tämä kirjaaminen on usein suhteellisen epämuodollista. Tiedon lähteet ovat päivittäin läsnä eli lapsen, heidän vanhempansa ja työtoverit. Työntekijä itse on myös tiedon lähde. Hän on tiedonluomisen aktiivinen toimija työkontekstissaan.

Aiemmin tässä luvussa käsiteltiin päiväkotihenkilöstön kokeman tiedon ja tiedon luomisen tilojen merkitystä päivähoiton pedagogiselle funktiolle. Kun päiväkotityötä tarkastellaan päivähoitona osana sosiaalipalvelua, tieto ja tiedon tarve on toisenlainen.

Sosiaalipalveluiden järjestämisessä tarvitaan tietoa vanhempien tarpeesta päivähoitolle sekä tuntimääränä että ajankohtana, sillä päivähoidon tarve syntyy vanhempien työssäkäynnistä tai opiskelusta. Yksinkertaistaen perheiden hoidon tarpeen mukaan rakennetaan uusia lapsiryhmiä tai täydennetään jo olemassa olevia ryhmiä uusilla hoitolapsilla. Sosiaali- tai hyvinvointipalvelujen tietoa kootaan kunnassa keskitetysti, jolloin voidaan laskuttaa päivähoitomaksuja, tarkastella päivähoidon käyttö- ja täytöstä sekä laatia tilastotietoa monenlaiseen tarpeeseen. Useissa päiväkirjamerkinöissä voitiin havaita sosiaalipalvelullisen tiedon motiivi.

Varhaiskasvatuksella nähdään olevan yhteiskunnallisesti tärkeä tehtävä toimia ennaltaehkäisevässä roolissa niin oppimisvaikeuksien ja niiden varhaisen havainnoinnin kuin perheen kasvatustyön tukemisenkin näkökulmasta. Havainnoimalla ja seuraamalla lasten käyttäytymistä, toimintaa ja vuorovaikutusta saadaan paljon tietoa, joka on tärkeää esimerkiksi pyrittäessä ennaltaehkäisemään myöhemmin ilmeneviä ongelmia kuten kiusaamista, yksinäisyyttä, masennusta ja mielenterveysongelmia. (Rusanen 2008, 15.) Perheen kasvatustyön tukemisesta käytetään kasvatuskumppanuus-käsitettä, jossa yhdistyvät vanhempien oman lapsensa tuntemus ja päiväkodin kasvattajan tuntemus lapsesta hänen hyvinvointiaan kasvattavalla tavalla (Kekkonen 2012, 20). Näissä molemmissa edellä mainituissa tehtävissä kasvattajan tiedolla on merkittävä rooli.

Kun laajennetaan tutkimustulosten tarkastelua päiväkotityön sosiaalipalvelulliseen funktioon, tiedon luomisen näkökulman merkitys laajenee yhteiskuntaan sekä kunnalliseen päätöksentekoon ja hallintoon. Kuntien hyvinvointikertomukset, kuntien palvelujen kehittäminen ja järjestäminen tarvitsevat taustoitukseksi tietoa. Suunnittelun ja päätöksenteon taustalla ovat tavallisesti tilastotiedot, mutta alle kouluikäisten lasten hyvinvointitietoa ei juuri kansallisista tilastoista löydy (Aira, Hämylä, Kannas, Aula & Harju-Kivinen 2014). Mikä on se tieto, joka lapsista ja lapsiperheistä saadaan? Tiedetäänkö, miten perheillä menee? Kuntatasolla tätä kartoitetaan jossain määrin, samoin valtakunnan tasolla. Näen päiväkodissa tapahtuvien lasten ja perheiden kohtaamisen sellaiseksi asiakasrajapinnaksi, jossa tätä arvokasta tietoa saadaan (ks. Helavirta 2011). Haasteena on kohtaamisen tiedon laadullisuus. Miten voidaan tiivistää ja systematisoida asiakastietoa niin, että sen avulla on mahdollista nähdä yleisellä tasolla perheiden hyvinvointitila tai niitä uhkaavat tekijät, hiljaiset signaalit, joihin pitäisi ennaltaehkäisevien toimien järjestämiseksi vastata. Tilastotiedon kulku kunnan päätöksenteon pohjaksi kestää yleensä pari vuotta ja se on luonteeltaan mennyttä aikaa toteavaa. Ajantasainen asiakas kohtaamisen tieto voi puolestaan olla tulevaisuutta ennustavaa sekä toiminnan ja palveluiden kehittämiseen herättelevää tietoa.

Kaukoluoto (2010, 36) esittää väitöskirjassaan kysymyksen ”miksi ihmlapsen kasvattaminen, ihmiseltä-ihmiselle – työ, ihmismäisen konkreettinen luomistyö on vain vähän sanoitettua ja valtakunnallisissa esimerkeissä esimerkiksi hyvinvointivaltiota koskevaan ekonomistiseen sanoitukseen nähden toissijainen?”. Yhtenä vastauksena tähän kysymykseen Kaukoluoto esittää sen, että varhaiskasvatusjärjestelmän monitasoisuudessa ja – ulottuvuudessa ”alempien tasoisten” prosessit peittyvät ”ylempien tasoisten” ilmiöiden alle. Mielestäni tieto ”alemmalta tasolta” eli lasten kasvu ympäristön konkretiasta tulee saada näkyviin ja kuuluviin. Tuo tieto lasten kasvu ympäristöstä on tulkittavissa sijaitsevan pääosin hiljaisena tietona tiedon sosialisoinnin tilassa, jossa päivähoiton henkilöstö työskentelee yhdessä ja rinnakkain lapsiryhmässä. Pieni osa kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja ideoista jaetaan tiedon ulkoistamisen tilassa ja vielä pienempi osa tästä tiedosta dokumentoidaan.

Myös Karppinen (2014) väittää, että hyvinvointipalveluiden päivittäisistä toiminnoista syntyvästä tiedosta suuri osa jää piiloon. Hänen mukaansa merkittävä osa tie-

toa syntyy inhimillisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa sekä ad hoc –reaktioissa. Tätä osaa tiedosta on vaikea systematisoida esimerkiksi tietokoneohjelmiin, joten se jää piiloon. Kunnan varhaiskasvatuspalvelut ja päiväkotityö ovat yksi osa perheille tarjottavia hyvinvointipalveluja ja epäilemättä myös näiden piirissä syntyvästä tiedosta suuri osa jää hyödyntämättä. Olennaisia kysymyksiä ovat, millaista tietoa tuotetaan, millaista tietoa päiväkodissa on, mikä piiloon jäävästä tiedosta olisi ehdottomasti saatava käyttöön ja mikä tieto on sellaista, joka ei ole niin tärkeää. Käsitykseni mukaan monenlainen ja –muotoinen tieto on tärkeää, jos sen avulla voidaan edistää yksittäisen lapsen hyvinvointia, tukea perheen kasvatustyötä ja välittää käsitystä kunnan lapsiperheiden hyvinvoinnin tilasta kunnan päätöksentekijöille.

Laihonen (2009) liittyy Nonakan ja Takeuchin (1995) SECI-mallin tietovirtoihin, joita hän tutki terveydenhuollon tietojohdantamisen näkökulmasta. Sekä Laihonen (2009) että Karppinen (2014) käsittelevät tietoa sen hallitsemisen ja hyödyntämisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa näkökulma tietoon on avoimempi ja kuvailevampi. Teoreettinen viitekehys tarjoaa päiväkodin vuorovaikutuksellisen ja yhteisöllisen työssä rakentuvaan tietoon jäsenyyksen keinoja. Tutkimuksen aineistolähtöisyys tuo kuitenkin muita ulottuvuuksia tutkimusaiheeseen päiväkodissa saatavan ja rakentuvan tiedon hyötynäkökulman lisäksi.

Kun päiväkodin henkilöstö kohtaa lapsia ja heidän vanhempiaan, tilannetta voidaan kuvata toimimisena asiakasrajapinnalla, vaikka asiakas-käsitteen ja asiakkuuden määrittely ei ole tässä yhteydessä relevanttia. Jalosen ym. (2012) mukaan kaikissa asiakasrajapinnoissa luodaan tiedosta arvoa, eli hyödynnetään tietoa. Varhaiskasvatuksessa tämä saattaisi tarkoittaa sitä, että kasvatusta, hoivaa ja hoitoa suunnitellaan ja toteutetaan lapsilta ja heidän vanhemmiltaan saadun tiedon perusteella, jolloin tiedon arvo realisoituu. Myös Nonakan ja Konnon (1998) tiedon luomisen yksi prinssiippi on asiakasrajapinnan tiedon hyödyntäminen tuotteiden ja palveluiden parantamiseksi. Asiakasrajapinnan tiedossa on kyse monenlaisesta tiedosta eikä vain raporteissa ja tilastoissa näkyvästä tai pikemminkin luettavasta tiedosta. Tieto päiväkodissa syntyy osin lasten ja heidän vanhempien kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa ja havainnoinnissa. Tietoa luodaan myös ammattilaisten välisessä dialogissa, jossa ilmenee työntekijöiden koulutus, työkokemus ja työssä oppiminen. On tärkeää, että työssä löydetään tilaa esimerkiksi lapsia ja vanhempia koskevan tiedon jakamiseen.

Kun työntekijä on tehnyt työtään pitkään, työtoimintaa määrittää kokemuksen myötä syntynyt osaaminen. Useimmat hoito- ja hoiva-alojen ammattilaiset eivät tarvitse ohjekirjaa työnsä eli palvelun toteuttamiseksi, toteaa Karppinen (2014). Käytännössä hoidon, hoivan ja myös kasvatustalon työntekijät, esimerkiksi lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat, jäsentävät työn ja toiminnan sisältöä ja toteutusta vallitsevan tilanteen mukaisesti, ja nämä variaatiot eivät välttämättä tallennu mihinkään. Tilanne vaikuttaa sisäisiin tietorakenteisiin (Keskinen 1990) siten, että työntekijä poimii itselleen merkityksellistä tietoa näiden sisäisten malliensa ohjaamana. Uusi, tilanteessa syntynyt tieto tai oivallus tallentuu sisäisiin malleihin muokaten niitä entistä jäsentyneemmäksi. Päiväkotityössä toimintaa dokumentoidaan jonkin verran, mutta todennäköisesti tallennettu tieto ei kuvaa aitoa tekemistä kokonaisuudessaan. Mikäli esimerkiksi kunnan varhaiskasvatuspalvelujen suunnittelu tapahtuu vain tallennetun tiedon perusteella, suunnitelmat eivät todennäköisesti kohtaa todellisuutta, saati pitkántähtäimen suunnitelmissa lähitulevaisuuden tarpeita. Karppisen (2014) mukaan hyvinvointipalvelujen, jota varhaiskasvatuskin osaltaan edustaa, toteutus ja toteuttajat muodostavat tiedollisen järjestelmän, joka noudattaa nimenomaan käytännön kokemuksia ja näkemyksiä eikä niinkään esimerkiksi teknologiakeskeistä

ratkaisumallia. Lisääntyvän tiedon maailmassa pitäisi hänen mukaansa saavuttaa se tieto, joka kuvaa riittävästi toteutuvaa todellisuutta, niin palvelun suunnittelussa kuin toteutuksessa. Varhaiskasvatuksessa tarjolla olevasta tiedosta on osattava kaivaa esiin olennainen ja hyödyntää se tarkoituksenmukaisesti. (Karppinen 2014). Päiväkotihenkilöstön kokemustiedosta ja tiedon luomisen tiloista tuo toivon mukaan esiin olennaista ja tärkeää tietoa varhaiskasvatustyöstä.

## 8.4 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ

Tutkimusaineisto koottiin luotaimella, jossa osallistujat vastasivat päiväkirjan kysymyksiin ja valokuvasivat työpäivän aikana tiloja ja tilanteita, joissa he kokivat saaneensa tärkeää tietoa. Päiväkirjan kysymykset oli laadittu pohjautuen teoriataustaan, jolloin kyse on laadullisesti puolistrukturoidusta tutkimuksesta ja irtaudutaan puhtaasta fenomenologisesta tutkimuksesta. Arvioitaessa aineistonhankinnan menetelmää tässä tutkimuksessa löydetään useita luotaintutkimusta puoltavia seikkoja. Ensimmäkin päiväkirja antoi osallistujalle aikataulullisesti vapauden vastata kysymyksiin itselleen parhaiten sopivana ajankohtana. Toiseksi varsin avoimet kysymykset antoivat osallistujille vapauden vastata oman näkemyksensä mukaan ja niin, että hänen omat ajatuksensa tulivat näkyviin. Kolmantena seikkana esitetään aineistonhankinnan ajanjakson pituus. Osallistujat täyttivät päiväkirjaa kahden viikon ajan. Valokuvat näyttivät jakavan osallistujia niin, että osa kuvasi runsaasti arkeaan ja osa ei ottanut kuvia lainkaan. Valokuvien avulla tutkimusaineisto rikastui ja niiden avulla kuva tiedon luomisen tiloista tuli monimuotoisemmaksi.

Aineistonhankintamenetelmää valitessa tutkijan on pohdittava, miten saadaan parhaiten vastauksen tutkimuskysymyksiin. Verrattaessa luotainmenetelmää esimerkiksi haastatteluun tai kyselyyn saatiin päiväkirjatyöskentelyllä vastauksia pidemmällä ajanjaksolla. Voidaan siis olettaa, että osallistujat jossain määrin sisäistivät tutkimusjakson aikana tietonäkökulmaa työhönsä. Lappalainen (2007, 74) havaitsi, että tutkimuksen kenttätöön vaiheessa tutkittaville esitetyt kysymykset olivat jääneet ”kutittamaan” joidenkin osallistujien aivoja. Kysymysten teemat olivat jääneet askarruttamaan mieltä ja ohjasivat huomion kiinnittämistä. Kun kävin hakemassa tutkimuspaketteja pois päiväkodeissa, useat tutkimukseeni osallistuneet kertoivat innostuneensa tutkimuksen teemasta. He kertoivat, että eivät olleet aikaisemmin ajatelleet työtään tiedon ja tiedon luomisen kautta. Ehkä teema jäi heidän mieltään askarruttamaan ja sai heidät pohtimaan työtään tästä näkökulmasta.

Luotaintutkimuksen osallistavalla tutkimusotteella on nähtävissä kontribuutio työn kehittämisen välineenä. Menetelmän osallistavuus tukee työntekijöiden aktiivista toimintaa. Sen avulla on mahdollista saada kaikkien osallistuvien ”ääni” kuuluviin ja näkyviin tieto työntekijän perspektiivistä työn todellisuuteen. Menetelmällä saatua tietoa voidaan hyödyntää niin, että se vaikuttaa työntekijöiden tietoisuuteen työyhteisön toimintaan ja varhaiskasvatustyöhön liittyvistä teemoista ja valtasuhteista.

On myös kysyttävä, mitä tietoa luotaintutkimuksessa saadaan näkyviin ja mikä jää piiloon. Menetelmän välittyneisyys merkitsee sitä, että tutkijalla ei ole aineistonhankkimisen prosessin aikana juurikaan yhteyttä osallistujaan. On toisaalta luotettava siihen, että aineistohankkimisen välineiden avulla saadaan näkyviin ja tallennettua haluttu tieto. Toisaalta on luotettava siihen, että osallistujat ovat motivoituneita vastaamaan koko prosessin ajan. Motivointia on tuotemuotoilun piirissä vahvistettu niin, että luotainpaketti sisältää rohkaisevia ja innostusta ylläpitäviä elementtejä, kuten

kannustavia välikommentteja ja piristäviä palkkioita. Tässä tutkimuksessa niihin ei turvaututtu. Osallistujat täyttivät päiväkirjaa omista lähtökohdistaan ja kiireisen päiväkotityön ohessa. On todennäköistä, että osa tiedosta jäi piiloon kiireen takia ja osa siitä syystä, että kirjallinen ilmaisu ei ollut osallistujalle mieluisin ilmaisutapa. Niin ikään valokuvien lukumäärän epätasainen jakautuminen osallistujien kesken johtunee siitä, että kiireen keskellä kamera ei ollut saatavilla tai valokuvien tallennus ja lähettäminen tuntuivat työläiltä.

Menetelmän rajallisuus tulee esiin siinä, että kaikkea tietoa ei saada tavoitettua. Aineistossa oli ohuesti lapsiin liittyvää tietoa, sillä päiväkirjan kysymykset kohdentuivat työntekijän omiin kokemuksiin monenlaisissa työn tilanteissa. Lapset ovat varhaiskasvatustyön keskiössä, mutta työtä tarkasteltiin tässä tutkimuksessa myös työyhteisön vuorovaikutuksen ja työntekijän itsereflektoinnin näkökulmista. Niin ikään tilanteiden vangitseminen päiväkirjamenetelmällä jäi satunnaiseksi. Päiväkirjamerkintöjen perusteella osa dokumentoinnista oli tilanteen tai työpäivän jälkeen myöhempää reflektointia. Varsin vähän saatiin tavoitettua henkilöstön teoreettisesti oppimaa tietoa. On olemassa varmasti paljon asiantuntijuutta ja oppimista, jota tässä aineistossa ja tällä menetelmällä ei saatu näkyviin.

Päiväkirja- ja valokuva -aineiston analyysissä pyrittiin saamaan kokonaiskuva tiedosta ja tiedon luomisesta päiväkotihenkilöstön kokemana. Analyysissä ei tarkasteltu eri ammattiryhmien välisiä eroja eikä sitä, miten työkokemuksen pituus vaikuttaa tiedon ja tiedon luomisen tilojen kokemukseen tai asemoitumiseen tiedon merkityskokonaisuuksien syvällisyyden ulottuvuudella. Tutkimukseen osallistui neljä eri tyyppistä päiväkotia. Analyysissä ei myöskään syvennyt tarkastelemaan näiden eroja tiedon ja tiedon luomisen tilojen kokemuksissa. Päiväkirja-aineisto ja valokuvat on nähtävä analyysin kohteena erilaatuisina. Valokuva-aineisto oli jossain määrin valikoitunutta, sillä 90:stä valokuvasta 40 oli yhden työntekijän tuottamaa, kolme osallistujaa ei lähettänyt yhtään valokuvaa ja useat lähettivät alle 10 valokuvaa. Päiväkirja-aineistoa sen sijaan saatiin jokaiselta tutkittavalta lukuun ottamatta työstä poissaolopäiviä. Näin ollen päiväkirjoista saatua tietoa on pidettävä luotettavampana, mutta valokuvat toivat deskriptiivisen sisällön tiedon ja tiedon luomisen tilojen kuvaamiseen ja luonnehtimiseen.

Tässä tutkimuksessa tietoa ja tiedon luomisen tiloja tarkasteltiin varsin laajasta perspektiivistä. Empiirinen aineisto ei kuitenkaan mahdollistanut työyhteisöllisen tiedon rakentumisen kuvausta, sillä kohdepäiväkodeista vain kahdessa olisi ollut riittävän monta tutkimukseen osallistujaa, jotta olisi voinut työyhteisökohtaista analyysiä tehdä. Tulevaisuudessa olisikin kiinnostavaa tutkia työyhteisötasoista tiedon rakentumista. Jatkotutkimuksen aihepiiriksi soveltuisi niin ikään minkä tahansa tutkimuksessa esitetyn tiedon lajin lähempi ja syvempi tarkastelu varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatuksen ja päiväkotityön lisäksi kokemuksia tiedosta tai tiedon luomisen tiloista olisi kiinnostavaa tutkia myös muissa työkonteksteissa. Jatkotutkimuksen rajauksena voisi toimia myös asiakasrajapinnan laadullisen tiedon olemuksen syvällisempi tarkastelu sekä tämän tiedon kontribuutiot toiminnan kehittämisen, hyvinvointitiedon keräämisen ja hyödyntämisen näkökulmista. Omana tutkimushaarana nousee esiin tarve kuvata varhaiskasvatustyön tietoperustaa yleisemmin.

# LÄHTEET

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavista kasvatustilanteissa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1610.
- Aira, T., Hämylä, R., Kannas, L., Aula, M.K. & Harju-Kivinen, R. 2014. Lasten hyvinvoinnin tila kansallisten indikaattoreiden kuvaamana. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja* 2014:4.
- Alanen, L. 2008. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. *Sociologia ja sukupolvijärjestys*. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuuden tutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanko-Turunen, M. & Pasanen, H. 2008. Vangitusta tiedosta kehoon piirtyvään hiljaiseen tietoon. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. *Aikuiskasvatuksen* 47. vuosikirja, 103–118.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in childhood. *Children & Society* 29 (3), 169–173.
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupeuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2002. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1302.
- Alila, K. & Parrila, S. 2011. Varhaiskasvatuksen väitöskirjat vuosilta 2006-2010 – perusanalyysin tuloksia. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa*. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Ediva, 10–21.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Taustaineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
- Anttila, E. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 2, 84–92.
- Arnkil, T.E. & Seikkula, J. 2014. "Nehän kuunteli meitä!". *Dialogeja monissa suhteissa*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Aromaa, J. 2014. Ruumiillinen tieto opettajan työssä. Teoksessa K. Brunila & U. Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen* 51. vuosikirja. *Kansanvalistusseura*, 194–221.
- Auranen, J. 2004. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia – metaforatutkimus kasvatusyöstä kuntaorganisaation osana. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 97.
- Bahtin, M. 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki: Orient Express.
- Ball, M.S. & Smith, G.W.H. 1992. *Analyzing visual data. Qualitative Research Methods Volume 24*. Newbury Park: Sage Publications.
- 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.
- Berger, P.L. & Luckman, T. 1966. *The social construction of reality*. Garden City, NY: Doubleday.
- Billett, S. 2009. Conceptualizing learning experiences: contributions and mediations of the social, personal, and brute. *Mind, Culture, and Activity* 16, 32–47.
- Billett, S. & Somerville, M. 2011. Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 309–326.
- Blackler, F. 1995. Knowledge, knowledgework and organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies* 16 (6), 1021–1046.
- Blåka, G. & Filstad, C. 2007. How does a newcomer construct identity? A socio-cultural approach to workplace learning. *International Journal of Lifelong Education* 26 (1), 59–73.



- Bohnsack, R. 2008. The Interpretation of pictures and the documentary method. *Forum: Qualitative Social Research* 9 (3), art. 26.
- Bolger, N., Davis, A. & Rafaeli, E. 2003. Diary methods: capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology* 54, 579–616
- Bolisani E. & Scarso E. 1999. Information technology management: a knowledge-based perspective. *Technovation* 19, 209–217.
- 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* 12 (2), 198–213.
- Buber, M. 1993. *Minä ja sinä*. Juva: WSOY.
- Bundgaard, K., Nielsen K.B., Delmar, C. & Sørensen E.E. 2011. What to know and how to get to know? A fieldwork study outlining the understanding of knowing the patient in facilities for short-term stay. *Journal of Advanced Nursing* 68 (10), 2280–2288.
- Busch, P., Venkitachalam, K. ja Richards, D. 2008. Generational differences in soft knowledge situations: status, need for recognition, workplace commitment and idealism. *Knowledge and Process Management* 15 (1), 45–58.
- 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.
- Carter, S. & Mankoff, J. 2005. When participants do the capturing: the role of media in diary studies: Human Computer Interaction Institute. Paper 123. Carnegie Mellon University.
- Casey, E. 1996. How to get from space in a fairly short stretch of time: phenomenological prolegomena. Teoksessa S. Feld & K. Basso (toim.) *Senses of place*. Santa Fe: School of American Research Press, 13–52.
- 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.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin, & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–154.
- Colman, W. 2013. Reflections on knowledge and experience. *Journal of Analytical Psychology* 58, 200–218.
- 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.
- Crivello, G., Camfield, L. & Woodhead, M. 2009. How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within Young Lives. *Social Indicators Research* 90 (1), 51–72.
- Dancy, J. 1985. *An Introduction to contemporary epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Davis, H. 2003. *Miten tukea sairaan ja vammaisen lapsen vanhempia?* Helsinki: Suomen sairaanhoitajaliitto.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: the discipline and qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 1–32.
- Doloriet, C. & Sambrook, S. 2012. Organisational autoethnography. *Journal of Organizational Ethnography* 1 (1), 83–95.
- Eikeland, O. 2012. Action Research – applied research, intervention research, collaborative research, practitioner research, or praxis research? *International Journal of Action Research* 8 (1), 9–44.
- Elovainio, M. 1991. Työn sisäiset tietorakenteet erityispäivähoidossa. Työ ja ihminen. Työympäristötutkimuksen aikakauskirja. Lisänumero 1/1991.
- Ellis, C., Adams, T.E. & Bochner, A.P. 2011. Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Social Research* 12 (1), art. 11.
- Emmison, M., Smith, P. & Mayall, M. 2012. *Researching the visual*. Los Angeles: Sage.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.
- Eraut, M. 2007. Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education* 33 (4), 403–422.
- Foucault, M. 1980. *Power/knowledge*. Selected interviews and other writings 1972–1977. Toim. C. Gordon. Brighton: Harvester Press.

- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Frilander, P. 1997. Työorganisaation tiimityttäminen ja tiimityön kehittäminen. Työturvallisuuskeskus.
- Gadamer, H.-G. 2005. Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiasa. Tampere: Vastapaino.
- Gaver, W., Dunne, T. & Pacenti, E. 1999. Cultural probes. *Interactions* 6 (1), 21–29.
- Gaver, W., Boucher, A., Pennington, S. & Walker, B. 2004. Cultural probes and the value of uncertainty. *Interactions* 11 (5), 53–56.
- Goffman, E. 1974. *Frame Analysis. An essay on the organization of experience.* Boston: Northeastern University Press.
- Gorman, M.E. 2002. Types of Knowledge and their roles in technology transfer. *Journal of 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.
- Grady, J. 2008. Visual research at the crossroads. *Forum: Qualitative Social Research* 9 (3), art. 38.
- Graham, C., Rouncefield, M., Gibbs, M., Vetere, F. & Cheverst, K. 2007. How probes work. OZCHI '07 Proceedings of the 19th Australasian conference on Computer-Human Interaction: Entertaining User Interfaces, 29–37.
- Hakala, J.T. 2006. Informaatiohyöky. Tiedon ja osaamisen hallinta työelämässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. 2012. Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut työkäytännöt. *Aikuiskasvatus* 4, 246–256.
- Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia.* Jyväskylä: PS-kustannus, 184–203.
- Hakkarainen, P. 2010. Lähikehityksen vyöhyke – pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 3, 240–251.
- Hall, S. 1992. Kulttuurin ja politiikan murroksia. Tampere: Vastapaino.
- 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.
- Hassling, L., Nordfeldt, S., Eriksson, H. & Timpka, T. 2005. Use of cultural probes for representation of chronic disease experience: Exploration of an innovative method for design of supportive technologies. *Technology and Health Care* 13, 87–95.
- Hastrup, A., Toikka, S. & Solantaus, T. 2005. Ennaltaehkäisevä mielenterveystyö perustason työssä: Vavu-hankkeen loppuraportti. Helsinki: Stakes.
- Harteis, C., Bauer, J. & Gruber, H. 2008. The culture of learning from mistakes: How employees handle mistakes in everyday work. *International Journal of Educational Research* 47, 223–231.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika.* Tampere: Vastapaino.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi – Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 505.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 5, 340–354.
- Heikkinen, H.L.T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos.* Jyväskylä: PS-kustannus, 142–158.
- Heikkinen, V. 2016. Pitkäaikaistyön vai pysyvästi työkyvytön. *Tyypittarinoita 2000-luvun teollisuuskaupungista.* *Acta Universitatis Tampereensis* 2232.
- Heino, T. 2006. Tiedon tuottamisen tilat läheisneuvonpitoprojektissa. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) *Kehittämistyön risteyskiä.* Helsinki: Stakes, 167–194.
- Heinonen, S.-L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan valossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. *Acta Universitatis Tampereensis* 43.
- Heiskanen, T. 2006. Tilat, rajat ja yhteisöt tiedon luomisessa – esimerkkinä asiantuntijatyö. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus.* Tampere: Tampere University Pres, 188–213.
- Helavirta, S. 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 1133.

- Henry, S.G.2010. Polanyi's tacit knowing and relevance of epistemology to clinical medicine. *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 16, 292–297.
- Hernes, T. 2004a. *The spatial construction of organization*: Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Hernes, T. 2004b. Studying composite boundaries: A framework of analysis. *Human Relations* 57 (1), 9–29.
- Heron, J. & Reason, P. 2011. Extending epistemology within a co-operative Inquiry. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (eds) *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. Los Angeles: Sage, 366–380.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 835.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. *Laadun hallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus. Oulun yliopistopaino.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Tampere: Varhaiskasvatus 90 oy.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Hyvinkää: Edufin.
- Hulkko, S., Mattelmäki, T., Virtanen, K. & Keinonen, T. 2004. Mobile probes. *Proceedings of the third Nordic conference on Human-computer interaction*, 43–51.
- Huotari, M-L & Lindström, P. 2002. Tieto ja tietäminen organisaatiossa. Kahden epistemologian yhdistäminen uuden tiedon luomisen malliksi. *Informaatiotutkimus* 21 (3), 75–80.
- Huttunen, E. 1983. *Perhe ja päivähoito yhteistyössä*. Pieksämäki: Kustannuskiila.
- Husserl, E. 1995. *Fenomenologian idea: viisi luentoa*. Helsinki: Lokikirjat.
- Hännikäinen, M. 1995. Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toimintateorian näkökulmasta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Härkönen, U. 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:ro 86*.
- Høyrup, S. 2004. Reflection as a core process in organisational learning. *The Journal of Workplace Learning* 16 (8), 442–454.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- Ilvonen, I. 2013. Knowledge security – a conceptual analysis. Tampereen teknillinen yliopisto. *Julkaisu* 1175.
- Jalonen, H., Laihonon, H. & Lönnqvist, A. 2012. Tietojohdaminen osaksi kunnan strategista johtamista. *Hallinnon Tutkimus* 31(2), 138–147.
- Jones, N. & Sumner, A. 2009. Does mixed methods research matter to understand childhood wellbeing? *Social Indicators Research* 90 (1), 33–50.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.M. Värrä, (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 62–90.
- Juholin, E., Åberg, L. & Aula, P. 2015. Towards responsible dialogue: Searching for the missing piece of strategic employee communication. Teoksessa A. Catellani, R. Tench & A. Zerfaß (eds) *Communication Ethics in a Connected World*. Bryssel: P.I.E. Peter Lang.
- Jääskö, V., Mattelmäki, T. & Ylirisku, S. 2003. The scene of experiences. *Proceedings of The Good, The Bad and The Irrelevant conference on September 3-5, Media Centre Lume of the University of Art and Design Helsinki*.
- Kalliala, M. 2008. *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kant, I. 1997. *Prolegomena eli johdatus mihin tahansa metafysiikkaan, joka vastaisuudessa voi käydä tieteestä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen*. Kuvauskohteena päiväkoti. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. *Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri*. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 34–47.

- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249–262.
- Karila, K. 2011. Kasvattajatiimi keskustelee. Teoksessa A.R. Nummenmaa & K. Karila Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY Pro, 80–87.
- Karila, K. 2013. Ammattilaiskumpulvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila Kirsti & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 388.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Stakes: Edita.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57, 17–63.
- Karppinen, H. 2014. Reframing the relationship between service design and operations: a service engineering approach. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 569.
- Karvinen, I. 2009. Henkinen ja hengellinen terveys. Etnografinen tutkimus Kendun sairaalan henkilökunnan ja potilaiden sekä Kendy Bayn kylän asukkaiden henkisen ja hengellisen terveyden käsityksistä. Kuopion yliopiston julkaisuja D. Lääketiede 451.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Oppaita 63.
- Kaukoluoto, E. 2010. Onko varhaisen tuen päiväkotiki mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 231.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1166.
- Keskinen, S. 1990. Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 80.
- Keskinen, S. 1999. Päiväkotiki ja työyhteisön toimivuus. Teoksessa S. Keskinen & N. Virtanen (toim.) Päiväkotiki työyhteisönä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 7–19.
- Kemmis, S. 2010. Research for praxis: knowing doing. Pedagogy, Culture & Society 18 (1), 9–27.
- Kinnunen, M. 2010. Virheistä oppimisen esteet ja mahdollistajat organisaatiossa. Acta Wasaensia 230.
- Kinnunen, T. & Seppänen, J. 2009. Oikeaoppinen opettajaruumis. Naistutkimus 4, 6–17.
- Kirvesniemi, T. 2012. Päiväkotiki henkilöstön tiedon luomisen tilana. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus.
- Kivinen, T. 2008. Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatiossa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 158.
- Knoblauch, H., Baer, A., Laurier, E., Petschke, S. & Schnettler, B. 2008. Visual analysis. New developments in the interpretative analysis of video and photography. Forum: Qualitative Social Research 9 (3), art.14.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 390.
- Kolb, B. 2008. Involving, sharing, analysing – potential of the participatory photo interview. Forum: Qualitative Social Research 9 (3), art.12.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 363.
- Koski, P. 2007. Työ ja oppiminen rengastehtaassa. Organisatorinen oppiminen sekä sitä edistävät ja ehkäisevät tekijät teollisessa ympäristössä. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 605.
- Koskinen, I. 2007. Empathic design in methodic terms. Teoksessa I. Koskinen, K. Battarbee & T. Mattelmäki (toim.) Empathic Design. User Experience in Product Design. Helsinki: IT Press, 59–65.
- Kostiainen, J. 2002. Urban economic development policy in the network society. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 197.

- Kronqvist, E.-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. *Acta Universitatis Ouluensis* E 71.
- Küpers, W. 2005. Phenomenology of embodied implicit and narrative knowing. *Journal of knowledge management* 9 (6), 114–133.
- 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.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana – eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. *Acta Universitatis Lapponiensis* 111.
- Käpylä, J. & Salenius, H. 2013. Tietojohtajan taskukirja. Tietojohtamisen näkökulmia aluekehitykseen. Tampereen teknillinen korkeakoulu. Tietojohtamisen tutkimuskeskus Novi.
- Kääntä, L. & Haddington, P. 2011. Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Kääntä & P. Haddington (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 11–45.
- Lallimo, J. & Veermans, M. 2005. Yhteisöllisen verkko-oppimisen rakenteita. Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston julkaisusarja 1.
- Laukkanen, J. 2010. Toimistosisustamisen uudet tuulet. Sisustussuunnitelma ProAgria Etelä-Pohjanmaan toimiloihin. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Kulttuurin yksikkö, muotoilun koulutusohjelma. Opiinnytetyö.
- Laevens, F. 2000. Forward to Basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years* 20 (2), 20–29.
- Laevens, F., Vandenbussche, E., Kog, M. & Depondt, L. 1997. A Process-oriented child monitoring system for young children. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Lahikainen, A. R. & Rusanen, E. 1991. Uuteen päivähoitoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.
- Laihonen, H. 2009. Terveysjärjestelmän johtamisen tietovirrat. Tampereen teknillinen yliopisto. Julkaisu 824.
- Laihonen, H. 2011. Tietovirran palvelujärjestelmän ajureina. Teoksessa H. Jalonen, K. Aarva, P. Juntunen, H. Laihonen, I. Laitinen & A. Lönnqvist. *Arvoverkkoa kokemassa -saaliina tuottavuutta ja innovaatioita. Kuntaliiton verkkojulkaisu, Acta nro 226, 78–98*.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050272>. [Luettu 2.8.2015].
- Lam, A. 2002. Alice Lam: Alternative societal models of learning and innovation in the knowledge economy. *International Social Science Journal*, 67–82
- Lammenranta, M. 1993. *Tietoteoria*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisuus ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen laitoksen tutkimuksia 205.
- Lappalainen, S. 2007. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätyötä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Larkin, M., Watts, S. & Clifton, E. 2006. Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 102–120.
- Lefebvre, H. 1998. *The Production of space*. Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Lehtomaa, M. 2011. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys- tulkinta- ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.
- Li, M. & Gao, F. 2003. Why Nonaka highlights tacit knowledge: a critical review. *Journal of Knowledge Management* 7 (4), 6–14.
- Liimakka, S. 2012. Kokemus, kieli ja kokemuksen mieli – metodologisia pohdintoja. Teoksessa L. Kivimäki, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 101–114.
- Lindberg, P. 2014. In search of affordances and visual quality. Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres. National Institute for Health and Welfare.

- Linderman, K., Schroeder, R.G., Zaheer, S., Liedtke, C. & Choo, A.S. 2004. Integrating quality management practices with knowledge creation processes. *Journal on Operations Magement* 22, 589–607.
- Lukkarinen, H. 2011. Monimetodisen kokemuksen tutkimus: fenomenologisen ja positiivisten tutkimustavan yhdistäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistotutkimus, 227–253.
- Lundán, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 897.
- Makkonen, H. 2005. Yhteistoiminnallisuus tavoitteena ja voimavarana. Esiopetusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 103.
- Martela, F. 2012. *Caring connections – compassionate mutuality in the organizational life of a nursing home*. Aalto University publication series, doctoral dissertations 144.
- Martin-de-Castro, G., López-Sáez, P. & Navas-López, J.E. 2008. Processes of knowledge creation in knowledge-intensive firms: Empirical evidence from Boston's Route 128 and Spain. *Technovation* 28, 222–230.
- Mattelmäki, T. 2005. Applying probes – from inspirational notes to collaborative insights. *CoDesign* 1 (2), 83–102.
- Mattelmäki, T. 2006. *Muotoiluluotaimet*. Helsinki: Teknologiateollisuuden julkaisuja.
- Mattelmäki, T. 2008. Probing for co-exploring. *CoDesign* 4 (1), 65–78
- Matthews, B. & Horst, W. 2008. What can we learn from the probes? The role of interpretation in contributions to knowledge. *Working Papers in Art and Design* 5.
- Merleau-Ponty, M. 1990. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 79–147.
- Mezirow, J. 1998. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- 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.
- MOT-sanakirja. <https://mot-kielikone-fi.xhalax-ng.kyamk.fi:8443/mot/kyamk/netmot.exe?motportal=80> [Luettu 2.4.2016].
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoiton tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 177–193.
- Murphy, R. J. & Bryan, A.J. 1980. Multiple-baseline and multiple-probe designs: practical alternatives for special education assessment and evaluation. *Journal of special education* 14:3, 25–35.
- Müller, K. 2011. Miten aktivoin aivoni oppimaan? Työelämän käytännöllinen näkökulma. Cicero Learning-verkoston videoluento 19.5.2011 <http://www.helsinki.fi/videot/play.html?20023> [luettu 11.8.2011]
- Mäkipää, M. & Ruohonen, M. (toim.) 2004. *Organizational Learning and Knowledge Management in Contexts*. Tampereen yliopisto. Tietojenkäsittelytieteiden laitos. Julkaisusarja D, verkkojulkaisu D-2004-4.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 37.
- Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. yhteiskuntatieteet 94.
- 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 käsitteanalyysi*. Helsinki: Edita.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 24.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. *Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä*. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–76.

- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. *Acta Universitatis Lapponiensis* 25.
- Nivala, V. 2000. Johtajuus ja tiimiorganisaatio päivähoitossa. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus. Oulun yliopistopaino.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge creating company: how japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. 2004. *The knowledge-creating company*. Teoksessa H. Takeuchi & I. Nonaka (eds) *Hitutsobashi on Knowledge Management*. Singapore: John Wiley & Sons, 29–46.
- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The Concept of "ba": Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review* 40 (3), 40–54.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 2004. Theory of organizational knowledge creation. Teoksessa H. Takeuchi & I. Nonaka (eds) *Hitutsobashi on Knowledge Management*. Singapore: John Wiley & Sons, 47–90.
- Nonaka, I. & Toyama, R. 2004. Knowledge creation as a synthesizing process. Teoksessa H. Takeuchi & I. Nonaka (eds) *Hitutsobashi on Knowledge Management*. Singapore: John Wiley & Sons, 91–124.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno N. 2000. SECI, ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning* 33, 5–35.
- Nowak-Fabrykowski, K.T. 2012. An analysis of caring behaviour among early childhood teachers and children. *Early Child Development and Care* 182 (9), 1185–1192.
- Nummenmaa, A. R. 2001. Tulkinallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinon & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–39.
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2011. *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOYPro.
- Nurmilaakso, M. 2006. Lukemisen alkeita päiväkodissa. Lastentarhanopettaja ja alkava kuusivuotias lukija. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 267.
- Ohly, S., Sonnentag, S., Niessen, C. & Zapf, D. 2010. Diary studies in organizational research. An introduction and some practical recommendations. *Journal of Personnel Psychology* 9 (2), 79–93.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Ollila, S. 2006. Osaamisen strategisen johtamisen hallinta sosiaali- ja terveystieteiden julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa. Johtamisosaamisen ulottuvuudet työnohjauskellisenä näkökulmana. *Acta Wasaensia* 156. Sosiaali- ja terveyshallinto I.
- Onnismaa, J. 2008. Hiljainen tieto kulttuurien rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 83–102.
- Opetushallitus. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). [Luettu 31.7.2015].
- Opetushallitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf). [Luettu 14.11.2016].
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 283.
- Paju, E. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pahl, K. & Pool, S. 2011. 'Living your life because it's the only life you've got'. Participatory research as a site for discovery in a creative project in a primary school in Thurnscoe, UK. *Qualitative Research Journal* 11 (2), 17–37.
- Palonen, T. & Lehtinen, E. 2012. Kuinka ihmeessä lintuja oppii tunnistamaan? Teoksessa Linna, A. (toim.) *Bongauksen hurma*. Turku: Saimakko.
- Parette, H.P., Blum, C. & Boeckmann, N.M. 2009. Evaluating assistive technology in early childhood education: the use of a concurrent time series probe approach. *Early Childhood Educ J.* 37, 5–12.
- Parviainen, J. 2006a. Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Parviainen, J. 2006b. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa Parviainen, J. (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampere University Press, 155–187.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tietenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys- tulkinta-ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.

- Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimuksesta fenomenologista? – fenomenologisen ajattelun kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.). Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 319–336.
- Pink, S. 2007. *Doing visual ethnography*. Los Angeles: Sage.
- Pink, S. 2008. Mobilising visual ethnography: making routes, making place and making images. *Forum: Qualitative Social Research* 9 (3), art. 36.
- Platon. 1979. *Theaitetos*. Teokset III. Helsinki: Otava.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimusta*. Tampere University Press, 101–117.
- Poikonen, P.-L. 2003. "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkotiki- kouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 230.
- Polanyi, M. 1966. *The tacit dimension*. Magnolia: Peter Smith.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5–23.
- Pollock, J.L. 1986. *Contemporary Theories of Knowledge*. New Jersey: Rowan & Littlefield.
- Puhakka, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968 - 2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 82.
- Puolimatka, T. 2004. Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen. *Aikuiskasvatus* 2/2004, 24. vuosikerta, 102–110.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. *Acta Universitatis Ouluensis* 51.
- Pyhäniemi, S. 2010. Päiväkotien kirjoitustyöt: mitä, miten, milloin? Kotimaisten kielten keskus. Kielikello 1/2010. <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=2085> [luettu 29.12.2016].
- Pyyry, N. 2013. Valokuvaaminen moniaistillisena osallistumisena. *Alue ja ympäristötutkimuksen seura ry*. *Versus* 3 (4), 1–3.
- Rauhala, E. 2011. Voisivatko fyysikotkin ymmärtää fenomenologiaa? *Tieteessä tapahtuu* 8, 31–38.
- Reid, K., Flowers, P. & Larkin, M. 2005. Exploring lived experience. *The Psychologist* 18 (1), 20–23.
- Reunamo, J., Hakala, L., Saros, L., Lehto, S., Kyhälä, A.-L. & Valtonen, J. 2013. Children's activity in day care and preschool. *Early Years: An International Research Journal* 34 (1), 32–48.
- Reunamo, J., Lee, H.-C., Wang, L.-C., Ruokonen, I., Nikkola, T. & Malmstrom, S. 2014 Children's creativity in day care. *Early Child Development and Care* 184 (4), 617–632
- Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. 2014. Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. *Early Years: An International Research Journal*,
- Roberts, J. 2006. Limits to communities of practice. *Journal of Management Studies* 43 (3), 623–639.
- Robertson, S.K. 2008. Cultural probes in transmigrant research: a case study. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies* 4 (2), Article 3.
- Robson, C. 2008. *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1504.
- Ropo, A. & Parviainen, J. 2001. Leadership and bodily knowledge in expert organizations: epistemological rethinking. *Scandinavian Journal of Management* 17, 1–18.
- Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki". Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 119.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Rusanan, E. 2008. *Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta*. Helsinki: Palmenia.
- Rutanen, N. 2012. Alle kolmevuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research* 1 (1), 44–56.
- Rönkä, A., Malinen, K., Kinnunen, U., Tolvanen, A. & Lämsä T. 2010. Capturing daily family dynamics via text messages: development of the mobile diary. *Community, Work & Family* 13 (1), 5–21.
- Sainio, E. 2015. *Tekstiliityöluokan oppimisympäristön viihtyisyys - Luotaintutkimus seitsemän luokan oppilasryhmälle*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Salmador, M.P. & Bueno, E. 2007. Knowledge creation in strategy-making: implications for theory and practice. *European Journal of Innovation* 10 (3), 367–390.



- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2002. Knowledge building. Teoksessa Guthrie, J.W.(ed.) *Encyclopedia of Education*. New York: Mcmillan Reference USA, 1370–1373.
- Scarles, C. 2010. Where words fail, visual ignite. Opportunities for visual autoethnography in tourism research. *Annals of Tourism Research* 37 (4), 905–926.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2005. *Dialoginen verkostotyö*. Tampere: Tammi.
- 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.
- Seppänen, J. 2011. *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Tampere: Vastapaino.
- Shani, A.B., Coghlan, D. & Cirella, S. 2012. Action research and collaborative management research: more than meets the eye? *International Journal of Action Research* 8 (1), 45–67.
- Silberman, M. 2001. Smells like team spirit. *Training and Development* 55 (2), 66–67.
- Simons, H. 2009. *Case study research in practice*. Los Angeles: Sage.
- Smith, J.A. 2004. Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 1 (1), 39–54.
- Smith, J.A. & Osborn, M. 2007. *Interpretative phenomenological analysis*. Teoksessa J.A. Smith (ed.) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage, 53–80.
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. 2009. *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*. London: Sage.
- 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.
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 351.
- Takeuchi, H. 2004. Knowledge creation within a dialectic organization. Teoksessa H. Takeuchi & Nonaka I. (eds) *Hitutsobashi on Knowledge Management*. Singapore: John Wiley & Sons, 339–362.
- Takeuchi, H. & Nonaka, I. 2004. Knowledge creation and dialectics. Teoksessa H. Takeuchi & I. Nonaka (eds) *Hitutsobashi on Knowledge Management*. Singapore: John Wiley & Sons, 1–27.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksilytykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research 165.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2014. Lasten päivähoito 2013. Tilastoraportti 33.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2015. Terveys- ja sosiaalipalvelujen henkilöstö 2012. Tilastoraportti. [www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125860/Tr08\\_15.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125860/Tr08_15.pdf?sequence=1) [Luettu 4.5.2015].
- Their, S. 1994. *Pedagoginen johtaminen. Maarianhamina*: Mermerus.
- Tiillilä, U. 2007. Sosiaali- ja hoitoaloilla kirjoitetaan vaatimusten ristipaineissa. *Sosiaaliturva* 12, 16–18.
- Tilastokeskus 2014. *Esiopetusoppilaat maakunnittain ja kunnittain*. <http://pxweb2.stat.fi/Dialog/Saveshow.asp> [Luettu 18.1.2015].
- Toivonen, K. 2014. Persoonan eettinen kasvu ja kasvatusta jälkimodernissa ajassa suomalaisen kasvatusjärjestelmän kautta tulkittuna. Helsingin yliopisto käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 354.
- Tokola-Kemppi, S. 2014. *Psykoanalyttisen psykoterapian merkityksiä kirjailijahaastattelujen valossa*. Publications on the University of Eastern Finland. Dissertations on Education, Humanities, and Theology 55.
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 33–58.
- Torff, B. 1999. Tacit knowledge in teaching: folk pedagogy and teacher education. Teoksessa R.J. Sternberg & J.A. Horvath (eds.) *Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, 195–213.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsittely. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 384–394.

- Tsai, M-T & Li Y-H. 2007. Knowledge creation process in new venture strategy and performance. *Journal of Business Research* 60, 371–381.
- Tsai, C.-h. 2011. The metaepistemology of knowing-how. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 10 (4), 541–556.
- Tökkäri, V. 2012. Käsittämätöntä! Mielekkyyden luomisen keinot ja funktiot työyhteisön kertomuksissa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 227.
- Uotinen, J. 2010. Aistimuksellisuus, autoetnografia ja ruumiillinen tietäminen. *Elore* 17 (1), 86–95.
- Vainikka, S. 2009. Turvallisuutta etsimässä. Suunnannäyttäjänä kouvolalaisten lapsiperheiden kokemukset. *Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja*. Sarja A. Oppimateriaali nro 22.
- Wang, D., Su, Z. & Yang, D. 2010. Organizational culture and knowledge creating capability. *Journal of Knowledge Management* 15 (3), 363–373.
- Vanhala, S., Laukkanen, M. & Koskinen, A. 2002. Liiketoiminta ja johtaminen. Keuruu: KY-Palvelu.
- Varhaiskasvatustilasto 36/1973. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> [Luettu 2.8.2015].
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56.
- Varila, J. 2004. Tunteet aikuiskasvatustieteen tutkimuskohteeksi. *Aikuiskasvatus* 24 (2), 92–101.
- Vartiainen, M. & Nurmela, K. 2005. Tavoitteet ja tulokset – motivaatio ja palkitseminen työelämässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi J.-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 188–212.
- Varto, J. 1995. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: Vastapaino.
- Wenger, E. 2000. Communities of practice and social learning system. *Organization* 7 (2), 225–246.
- Venninen, T. 2009. ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtoimissa. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen tutkimuksia 282.
- Whalen, C.K., Odgers C.L. & Reed, P.L. 2011. Dissecting daily distress in mothers of children with ADHD: An Electronic Diary Study. *Journal of Family Psychology* 25 (3), 402–411.
- Wheeler, L. & Reis, H.T. 1991. Self-recording of everyday life events: origins, types, and uses. *Journal of Personality* 59 (3), 339–354.
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus osallisuuden ja toimijuuden edistäjänä. Publications the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities and Theology 66.
- Virolainen, A. 2006. Varhaiskasvatus työympäristönä. Teoksessa A. Häkkä, H. Kuokkanen & A. Virolainen (toim.) Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Edita, 213–228.
- Virtanen, I. 2014. How tacit is tacit knowledge? Polanyi’s theory of knowledge and its application in the knowledge management theories. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 1432.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 151–213
- Virtanen, K. 2005. Luotain –käyttäjäkokemuksen tutkimuspaketti. Teoksessa S. Torkki (toim.) Kohti käyttäjäkeskeistä muotoilua – Muotoilukoulutuksen painotuksia SeAMK:ssa. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 9, Seinäjoki.
- Virtanen, N. 1999. Päiväkodin johtajan työn haasteita ja rasitteita. Teoksessa S. Keskinen & N. Virtanen (toim.) Päiväkotitiöyhteisönä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 66–88.
- Vuorisalo, M. 2006. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 156–181.
- Vygotski, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin & Göös.
- Vähämaa, M. 2015. Groups as epistemic communities – studies on the role of groups in forming and circulating social knowledge. University of Helsinki. Publications of the Department of Social Research 10, Social Psychology.
- Yakhlef, A. 2009. Outsourcing as a mode of organizational learning. *Strategic Outsourcing: An International Journal* 2 (1), 37–53.
- 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*.

# LIITTEET

## LIITE 1. TUTKIMUSPAKETIN ESITTELYÄ JA ENSIMMÄISEN TUTKIMUSPÄIVÄN TEHTÄVÄ

# TUTKIMUSPAKETTI





Hei!

Hienoa, kun olet mukana tutkimuksessani, jossa tutkin päiväkodin tietoa ja tietämystä. Sinulla on mahdollisuus havainnoida ja pohtia päivittäistä työtäsi kiinnittämällä huomiosi tutkimuspaketin kysymysten osoittamiin teemoihin ja asioihin. Tällä tutkimuksella saadaan uutta tietoa varhaiskasvatuksesta ja päiväkotityöstä uuden tutkimusmenetelmän avulla. Tämä käsillä oleva tehtäväpaketti on luotain, jota tutkimukseen osallistuja täyttää. Tehtäväpaketin lisäksi tutkimusaineisto koostuu valokuvista.

Täytä ensin taustatietoja keräävä sivu. Varsinainen tehtäväpaketti sisältää päiväkohtaiset ohjeet jokaiselle päivälle. Pohdi kysymyksiä ja vastaa niihin päivän aikana tai sen lopussa. Josta tarvitset lisätilaa kirjoittamiselle, jatka kysymyspaperin toiselle puolelle. Tutkimuspaketin tehtävänä on myös valokuvaaminen arjen tilanteissa. Mikäli valokuvissa on lapsia, luottamus säilytetään koko tutkimusprosessin ajan. Jos valokuvia julkaistaan tutkimusraportissa, kuvankäsittelyllä muokataan kuvat niin, että niistä ei voida tunnistaa yksilöitä.

Olen kiinnostunut **sinun** kokemuksestasi, näkemyksestäsi ja ajatuksista, eli täytä tehtäväpaketti itsenäisesti. Kaikki vastaukset ovat siis oikeita!

Ohjeistan sinut alkuun, mutta jos sinulle tulee mieleen kysyttävää, älä epäröi ottaa minuun yhteyttä.

Tutkimusterveisin LTO, KL Tiina Kirvesniemi, puh. 050 339 1906

tiina.kirvesniemi@pp.inet.fi

Päiväkoti \_\_\_\_\_

Osasto \_\_\_\_\_

Kuinka monta lasta on tällä hetkellä hoidossa? \_\_\_\_\_

Lasten ikäjakauma tällä osastolla \_\_\_\_\_

Lapsiryhmän sukupuolijakauma: tyttöjä \_\_\_\_\_ ja poikia \_\_\_\_\_

Onko lapsiryhmässä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia? Kuinka monta?

\_\_\_\_\_

Tutkimukseen osallistujan nimi \_\_\_\_\_

Ammattinimike \_\_\_\_\_

Koulutus \_\_\_\_\_

Työkokemuksen pituus tässä päiväkodissa \_\_\_\_\_

Työkokemuksen pituus yhteensä varhaiskasvatuksessa

\_\_\_\_\_

Keitä muita tällä osastolla työskentelee? \_\_\_\_\_

Mitä muuta haluat kertoa päiväkodista ja omasta osastostasi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# 1. TUTKIMUSPÄIVÄ

Päivämäärä

Tutkimuspäivän suunniteltu kasvatustoiminta lyhyesti kuvattuna esim. liikuntaa, askartelua, esiopetusta. Yleinen teema?

Vastaa tänään seuraaviin kysymyksiin kirjoittamalla tutkimuspäiväkirjaan tai kertomalla sanelimelle. Valokuvaa tilanteita ja tiloja, joissa sait paljon tietoa. Muista lyhyesti kertoa, miksi valitsit juuri ko. tilan tai tilanteen.

1. Millaista tietoa sait lapsista tai lapsiryhmästä? (kuulit, luit, havainnoit jne.)

2. Miten tieto vaikutti päivän toimintasuunnitelmaasi? Teitkö jotain toisin kuin olit alun perin suunnitellut?

## LIITE 2. YKSILÖLLINEN KUVAAUS

### Päiväkoti 1, Ito A

#### TIEDON LUOMISEN TILAT (kysymykset 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ja 25)

A kertoi, että hän saa parhaiten tietoa koko työyhteisön toiminnasta palavereissa. Hänen mukaansa käydään keskusteluja arjessakin yhteistyöstä yms. mutta kun kaikki ovat paikalla niin jokainen saa tuoda tällöin oman näkemyksensä asioista esiin. A kertoo, että työkavereita pääsee myös havainnoimaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa joka kertoo myös paljon kokemuksista ja tuntemuksista kasvotusten kun ollaan.

A: mukaan hän saa parhaiten tietoa työtovereilta keskusteluissa joita käydään yleensä työvuoron alkaessa tai päättyessä. A kertoo, että heillä on tapana raportoida ja käsitellä kaikki saatu tieto, joka vaikuttaa työhön. Hänen mukaansa viestivihko on myös hyvä, mutta kasvokkain saadusta tiedosta voi myös havainnoida työtovereiden kehonkieltä ja tuntemuksia.

A mielestä tiedon jakamista työtovereille ei estä mikään, jos halua ja tahtoa on. Hänen mukaansa ainut syy on sopivan tilan ja ajankohdan löytyminen tiedon jakamiseen. A kokee, että aina ei löydy sellaista aikaa että voisi ilman lasten läsnäoloa jakaa tietoa, joten keskustelua tulee käytyä ajoittain muissa kuin tiedon jakamiseen parhaiten soveltuvissa paikoissa. A: mielestä viestivihko on ollut kätevä tiedon jakamisen väline. Itseasiassa tämän tutkimuksen kautta A sanoi tiedostaneensa konkreettisesti miten heillä käydään tärkeitä, yksityisiä keskusteluja päivittäin mutta mihinkään ei ole luotu ainakaan meillä paikkaa em. keskustelun mahdollistamiseksi. A:n mukaan niin työtovereiden kuin vanhempienkin kanssa keskustelut käydään usein ovensuussa tai toimintatiloissa, joissa on usein myös läsnä muita ihmisiä. Hänen mielestään on ehdottomasti kehittämisen tarvetta asiassa.

A kokee saavansa äänensä ja tietonsa kuuluviin hyvin, niin omassa tiimissään kuin palavereissakin. A kertoo olevansa aktiivinen ja jatkuva itsen ja oman työn tarkastelu ja kehittäminen ovat hänelle tärkeitä asioita työssä. Siksi hän kokee, että omalla kohdallaan on suurempi haaste olla hyvä kuuntelija. A kokee lasten asiat niin tärkeiksi että innostuneena ”hän menee vaikka läpi harmaan kiven”. Hänen mielestään yhdessä he saavat kuitenkin enemmän aikaan kuin yksin.

A kertoo, että työpäivän aikana saatua tietoa hän jakaa muille työyhteisön jäsenille yleensä ensimmäiseksi töihin tullessa kun hän tapaa työkavereita. Hänen mukaan mikäli töihin tullaan aamulla, niin siinä työn tekemisen lomassa tietoa jaetaan. A: mukaan aina ei ole mahdollisuutta vetäytyä keskustelemaan erilleen, mutta jos on, niin sitten pidetään keskustelua erillään ryhmästä. Lasten lepoaika aikana usein myös A:n mukaan keskustellaan tiedoista ja havainnoista. Ja kyllähän tietoa A:n mukaan jaetaan tarvittaessa myös työpäivän aikana sekä oman että toisten ryhmien aikuisten kesken.

Tutkimuspäivänä A kertoi keskustelleensa tänään oman ryhmänsä lastenhoitajan kanssa sekä toisessa ryhmässä toimivan hoitajan kanssa he keskustelivat päivän tahtumista ja havainnoista ja lomajärjestelyistä sekä erinäisistä järjestelyistä lomien aikana. A kertoi, että suunnitelmista huomista päivää varten he kävivät myös keskustelua (uusi lapsi oli aloittamassa hoitoa). Lisäksi he keskustelivat lomalle jäävän hoitajan lomasuunnitelmista sekä tulevasta syksystä ja henkilöstön sijoittelusta päiväkodin ryhmässä.



A kokee olevansa tyytyväinen siihen miten hän pystyy vaikuttamaan varhaiskasvatustyön kehittämiseen päiväkodilla. A:n mukaan ideoita on kuultu, kehitetty ja otettu käyttöön tiimissä ja päiväkodilla. Tietyin osin hän kokee että kehittämistyö saisi sujua nopeatemposemmin, mutta muutosvastarinta on olemassa olevana asiana hyväksyttävä ja toisaalta onhan hänellä itselläänkin ajoittain muutosvastarintaa. A kokee, että työn kehittämisen suhteen on vielä paljon mielenkiintoisia asioita ratkaistavana ja kokoajan hän itsekin oppii ja omaksuu uutta joka synnyttää uusia kehittämiskohteita ja vaikuttaa työn tekemiseen. A toteaa, että mikä onkaan parempaa kuin nauttia kehittämistyön tuloksena iloisista ja onnellisista lapsista sekä tyytyväisistä vanhemmista, unohtamatta hyvinvoivaa työyhteisöä.

A kertoi, että tutkimuspäivänä paras tiedon luomisen tila oli pihalla, ulkoleikeissä hiekkalaatikon reunalla. Hänen mukaansa siinä keskusteltiin aamun tapahtumat ja havainnot työkaverin kanssa ja hän kuunteli lapsia, keskusteli lasten kanssa ja teki havaintoja leikeistä, toiminnasta ja uudesta lapsesta.

A:n mielestä tutkimuspäivänä kaikki tieto, mikä koskee lapsia ja perheitä sekä työn tekemistä, on hänen mielestään tärkeää niin sanallinen, kirjallinen kuin havainnoitukin. Erityisesti tärkeää A:n mielestä tutkimuspäivänä olivat uutta lasta koskevat tiedot ja havainnot, kun uuden lapsen aloittaessa hän ei itse ollut tavannut lasta tai vanhempia aiemmin. A: mukaan saatujen tietojen ja havaintojen pohjalta kohtaa lapsen ensi kertaa ja hän kertoo pyrkivänsä aina siihen että tämä kohtaaminen, niin kuin kaikki kohtaamiset, olisivat turvallisuutta, luotettavuutta ja läsnäoloa sekä hyväksyntää tarjoavia.

A ei koe että saaneensa turhaa tietoa tutkimuspäivänä. A:n mielestä kun ollaan tekemisissä ihmisten kanssa kaikki tieto on merkityksellistä. Jos ei muille niin tiedon tuottajalle. A uskoo että kun pidetään yllä kulttuuria jossa kaikenlainen tieto on ”arvostettua” ja vastaanotetaan, niin todella tärkeät ja vaikeat asiat ja tiedot on myös ehkä sitten helpompi jakaa ja ilmaista.

## LIITE 3. YKSILÖLLINEN MERKITYSANALYYSI

### Lto A, Pk 1 Tiedon luomisen tilat

Sisältöanalyysi: aineistoesimerkki	yleistystä, luokittelua
saa parhaiten tietoa työyhteisön toiminnasta palavereissa	rakenne
käydään keskusteluja arjessa yhteistyöstä yms.	arjen keskellä
työkavereita pääsee myös havainnoimaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa	havainnointi
parhaiten tietoa työtovereilta keskusteluissa, joita käydään työvuoron alkaessa tai päättyessä	työn aikataulu, rakenne
on tapana raportoida ja käsitellä kaikki saatu tieto, joka vaikuttaa työhön	tiedon siirto, rakenne
viestivihko	dokumentti
kasvokkain saadusta tiedosta voi myös havainnoida työtovereiden kehonkieltä ja tuntemuksia	havainnointi
tiedon jakamista työtovereille ei estä mikään, jos halua ja tahtoa on	ei esteitä
sopivan tilan ja ajankohdan löytyminen tiedon jakamiseen	este, rakenne, aikataulut
keskustelut käydään usein ovensuussa tai toimintatiloissa, joissa on usein läsnä muita ihmisiä	arki, rakenne
kokee saavansa äänensä kuuluviin hyvin niin omissa tiimissä kuin palavereissakin	ääni kuuluu, vuorovaikutus
haaste olla hyvä kuuntelija	vuorovaikutus, kehittymisen kohta
kokeen lasten asiat niin tärkeiksi, että innostuneena ”hän menee vaikka läpi harmaan kiven”	lasten asiat, ääni
työn tekemisen lomassa tietoa jaetaan	arjen, työn lomassa
lasten lepohetken aikana usein keskustellaan tiedoista ja havainnoista	arjen, työn lomassa
tietoa jaetaan tarvittaessa myös työpäivän aikana sekä oman että toisten ryhmien aikuisten kesken	arjen, työn lomassa
keskusteli oman ryhmänsä lastenhoitajan kanssa sekä toisessa ryhmässä toimivan hoitajan kanssa	vuorovaikutus
tapahtumista, havainnoista, lomajärjestelyistä sekä erinäisistä järjestelyistä lomien aikana	sisältö
pystyy vaikuttamaan vk-työn kehittämiseen päiväkodilla	ääni, vaikuttaminen
työn kehittämisen suhteen vielä on paljon mielenkiintoisia asioita ratkaistavana ja koko ajan itsekin oppii ja omaksuu uutta joka synnyttää uusia kehittämiskohteita ja vaikuttaa työn tekemiseen	kehittäminen, kehittyminen
paras tiedon luomisen tila pihalla, ulkoleikeissä hiekkalaatikon reunalla	fyysinen tila, arjen työn lomassa
kaikki tieto, mikä koskee lapsia ja perheitä sekä työn tekemistä, on hänen mielestään tärkeää, niin sanallinen, kirjallinen kuin havainnoitukin	tärkeä tieto, saatu eri tavoin
ei koe saaneensa turhaa tietoa	ei turhaa tietoa
kaikki tieto on merkityksellistä	ei turhaa tietoa

## LIITE 4. LASTENTARHANOPETTAJAN S. VALOKUVIEN KOONTITAUUKKO

Informantin nimi	Kuvauskohde/ tilanne	Informantin kuvaus	Valokuvan sisältö
Lto S	Ruokala	Ruokala on se paikka, missä tapaa toisessa päässä taloa olevia kollegoita ja vaihtaa kuulumisia.	Lapset istuvat syömässä lounasta. Aikuinen seisoo pöydän päässä kädet tomerasti lantella ja katsoo hymyillen kameraan.
	Aikuisten WC	Wc taasen on paikka, missä voi hetken piipahtaa ajatuksissaan enne kuin menee kohtaamaan seuraavia vuorovaikutustilanteita.	Käsienpesuallas, jonka molemmin puolen korit. Niissä on esim. hiuskiinnettä ja muita hygieniavälineitä.
Lto S.		Huivi päässä olen minä Elsa Ennustaja Halloween-juhliissa. Jokaiselle lapselle luin kädestä jotakin positiivista ja kivaa ja kaunista lähitulevaisuudesta	S. pukeutuneena ennustajaeukoksi. Huivi päässä iloinen ilme!
	Sali	Nukkuva lapsi salin lattialla ja toiset koripallon peluussa kertoo taasen ärähtämisestäni edellisenä päivänä lepohehkellä käyttäytymisestä.	Kolme naamiaiasuista lasta pelaa koripalloa samalla kuin yksi lapsi nukkuu patjalla salin lattialla.
	Esiopetusluokka		Lapset työskentelevät taustalla pöydän äärellä. Heidän vierellään istuu satulatuolilla aikuinen ohjaamassa heidän työskenteilyään. Etualalla aikuisten pöytä, jonka äärellä kaksi naista. Toisella papereita edessään VEO?
	Salissa lasten esitys	Pyhäkoulussa puhuttiin "olen ihme. Jumala minut loi" ja olen reflektoinut tätä ajatusta miettiessäni kysymyksiä vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä...Tässä on pienryhmäopetuksen oppilaita esittämässä Piippolan vaaria meille ja iseilleen ja vaareilleen jne. Ihmeellisiä, ihania lapsia! Puhumattomia, mutta siinä he vaan esittivät upean esityksen!	Salissa lapsilla esitys meneillään. Kaikilla roolipähineet päässään. Keskitteisyys ja sitoutuneisuus esitykseen näkyy kuvassa.
	Kuva S:n kotoa	Esitellessään tutkimukseen osallistumista esimiehenä sanoi, että tutkimukseen osallistutaan työajalla. Heh, sanaakaan en kirjoittanut töissä, vaan lähinnä massullani maaten kuvaamassani sängyssä omien lasten nukahtamisen jälkeen...	Kuvassa S:n sänky ja yöpöytä. Tutkimuspaketti ja kynät sängyn päällä. Sängyn vieressä yöpöytä, jolla lamppu, tuikkulyhty, voidepullo ja arkku. Tunnelmallinen tiedon luomisen tila!

	Pyhäkoulu	Valitsin kuvan pyhäkoulusta, jonka sanoma oli "Olen ihme, minut Jumala loi". Tätä ihmettä varsinkin vanhemmat katsovat ihailen ja joku särö siinä kuvassa, minkä he peilistä näkevät tai suoraan katsoessaan lastaan on vaikea ymmärtää	Kuvassa pyhäkoulun opettaja näyttää peiliä, jossa valkoiset koristeelliset raamit.
	Epätoivoinen kollega	Toisen kuvan valitsin epätoivoisesta kollegastani, joka repi lähestulkoon hiuksiaan, kun hän joutui kuulemaan epäilyksiä ammattitaidostaan. Hän, kun kertoi vanhemmille tyttären moninaisista vaikeuksista, joita vanhemmat eivät mitenkään hyväksy	Kuvassa työntekijä istuu pöydän ääressä nojaten päätä käsiinsä. Haroo sormilla hiuksiaan.
	Koululaiset korttipeliä pelaamassa	Kolmas kuva on tilanteesta, jossa nelosluokkalaiset olivat pelaamassa tekemiäni Pos-supeliä ja riimiparipeliä. Pelit olivat olleet ilmeisen mukavia, sillä ruokalassa kollegani kyseli niiden pelien perään. Luokkalaiseni olivat innoissaan selittäneet miten kivoja pelejä olivat pelanneet	Lapset istuvat pöydän äärellä ja pelaavat korttia. Kaikki ovat kiinnostuneen ja keskittyneen näköisiä. Taustalla toisessa pöydässä lapset istuvat ja ehkä myös pelaavat?
	Vahvuudet ja vaikeudet –lomake	Kuvasin Vaikeudet ja vahvuudet-kaavakkeen, koska vanhemmat ovat lähes tulkoon palauttaneet omansa ja me alamme nyu täyttämään omiamme. Keskustelua syntyy sitten molempien pohjalta; varsinkin eriävyyksien.	Vahvuudet ja vaikeudet -kyselylomake
	Lapset kynähommissa		Pöydän ääressä lapsia piirtelössä/askartelemassa. Edessä poika katsoo totisena kameraan. Aikuinen seisoo pöydän vieressä ja ilmeisesti puhuu jotain. Lapset keskittyneen oloisia.
	Origami	Origami kertoo siitä, miten poika, josta olemme huolissamme ei antanut itselleen lupaa nauttia tekemästään origamista, vaan ryttäsi sen. Ja myös työparin origamintekotaidoista.	Kaksi halloween-aiheista origamia, valkoinen ja musta. Ne on liimattu tikkuun kiinni, joten ovat käytettävissä teatterintekoon
	Neuvotteluhuone	Neuvotteluhuoneessa pidetään erilaisia palavereja työyhteisön sisällä ja vanhempien kesken.	Neuvotteluhuone, jossa pöytä ja tuoleja. Taustalla piironki, jonka päällä vesikannu ja laseja. Seinällä taulu ja ikkunan luona viherkasvi.
	Yhteensä 14 valokuvaa		

## PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle*. 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas*. 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In Search of a Postcategorical Utopia. James Baldwin and the Politics of 'Race' and Sexuality*. 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä*. 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist Literary Hypertexts*. 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsitteistä*. 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa*. 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla*. 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language Transfer in the Written English of Finnish Students*. 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group Psychoeducation for Forensic Long-term Patients with Schizophrenia*. 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. »Savon murre» savolaiskorvin. *Kansa murteen havainnoijana*. 2011.
12. Teemu Valtonen. *An Insight into Collaborative Learning with ICT: Teachers' and Students' Perspectives*. 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evankelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja*. 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing Better? Children's and Their Parents' and Teachers' Perceptions of the Malleability of the Child's Academic Competences*. 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään*. 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurivälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa*. 2011.
17. Matti Vääntinen. *Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. 2011.
18. Merja Ylönen. *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä*. 2011.
19. Kirsi Pankarinkangas. *Leskien keski-iässä tai myöhemmällä iällä solmimat uudet avioliitot. Seurantatutkimus*. 2011.
20. Olavi Leino. *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla*. 2011.
21. Kristiina Abdallah. *Translators in Production Networks. Reflections on Agency, Quality and Ethics*. 2012.
22. Riina Kokkonen. *Mittarissa lapsen keho ja vanhemmuus – tervettä lasta sekä "hyvää" ja "huonoa" vanhemmuutta koskevia tulkintoja nyky-Suomessa*. 2012.
23. Ari Sivenius. *Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa*. 2012.
24. Kamal Sbirri. *Voices from the Margin. Rethinking History, Identity, and Belonging in the Contemporary North African Anglophone Novel*. 2012.
25. Ville Sassi. *Uudenlaisen pahan unohdettu historia. Arvohistoriallinen tutkimus 1980-luvun suomalaisen romaanin pahan tematiikasta ja "pahan koulukunta" –vuosikymmenmääritteen muodostumisesta kirjallisuusjärjestelmässä*. 2012.

26. Merja Hyytiäinen. *Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle.* 2012.
27. Hanna Mikkola. *"Tänään työ on kauneus on ruumis on laihuus."* Feministinen luenta syömishäiriöiden ja naissukupuolen kytköksistä suomalaisissa syömishäiriöromaaneissa. 2012.
28. Aino Äikäs. *Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä.* 2012.
29. Maija Korhonen. *Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavaus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa.* 2012.
30. Päivikki Ronkainen. *Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämissyirkitys opettajayhteisössä.* 2012.
31. Kalevi Paldanius. *Eläinlääkärin ammatti-identiteetti, asiakasvuorovaikutuksen jännitteiden hallinta ja kliinisen päättelyn yhteenkietoutuminen sekapraktiikassa.* 2012.
32. Kari Korolainen. *Koristelun kuvailu. Kategorisoinnin analyysi.* 2012.
33. Maija Metsämäki. *Influencing through Language. Studies in L2 Debate.* 2012.
34. Pål Lauritzen. *Conceptual and Procedural Knowledge of Mathematical Functions.* 2012.
35. Eeva Raunistola-Juutinen. *Äiti ja nunna - Kirkkojen maailmanneuvoston naisten vuosikymmenen ortodoksiset naiskuvat.* 2012.
36. Marja-Liisa Kakkonen. *Learning Entrepreneurial Competences in an International Undergraduate Degree Programme. A Follow-Up Study.* 2012.
37. Outi Sipilä. *Esiliina aikansa kehyksissä – moniaikaista tekstiilikulttuuria ja representaatioita kodista, perheestä, puhtaudesta ja käsityöstä 1900-luvun alkupuolen Suomessa.* 2012.
38. Seija Jeskanen. *Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä.* 2012.
39. Reijo Virolainen. *Evankeliumin asialla - Kurt Frörin käsitys evankelisesta kasvatuksesta ja opetuksesta Saksassa 1930-luvulta 1970-luvulle.* 2013.
40. Katarzyna Szal. *Finnish Literature in Poland, Polish Literature in Finland – Comparative Reception Study from a Hermeneutic Perspective.* 2013.
41. Eeva-Liisa Ahtiainen. *Kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammatti- korkeakoulun asiakirjateksteissä. Tapaustutkimus.* 2013.
42. Jorma Pitkänen. *Fides Directa – Fides Reflexa. Jonas Laguksen käsitys vanhurskauttavasta uskosta.* 2013.
43. Riitta Rajasuu. *Kuopiossa, Oulussa ja Turussa vuosina 1725–1744 ja 1825–1844 syntyneiden kastenimet.* 2013.
44. Irina Karvonen. *Pyhän Aleksanteri Syväriläisen koulukunta – 1500-luvun luostarihistoriaa vai 1800-luvun venäläiskansallista tulkintaa?* 2013.
45. Meri Kytö. *Kotiin kuuluva. Yksityisen ja yhteisen kaupunkiäänitilan risteymät.* 2013.
46. Jörg Weber. *Die Idee von der Mystagogie Jesu im geistigen Menschen: Einführung in die »christliche Theosophie« des Corpus Areopagiticum.* 2013.
47. Tuija, Lukin. *Motivaatio matematiikan opiskelussa – seurantatutkimus motivaatiotekijöistä ja niiden välisistä yhteyksistä yläkoulun aikana.* 2013.
48. Virpi Kaukio. *Sateenkaari lätäkössä. Kuvitellun ja kerrotun ympäristöestetiikka.* 2013.
49. Susanna Pöntinen. *Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön kulttuurin diskursiivinen muotoutuminen luokanopettajaopiskelijoiden puheessa.* 2013.
50. Maria Takala-Roszczenko. *The 'Latin' within the 'Greek': The Feast of the Holy Eucharist in the Context of Ruthenian Eastern Rite Liturgical Evolution in the 16<sup>th</sup>–18<sup>th</sup> Centuries.* 2013.
51. Erkki Nieminen. *Henki vastaan alkoholi: AA-toiminnan synty ja kehitys Lahdessa 1950–1995.* 2014.
52. Jani Kaasinen. *Perinnerakentaminen käsitteenä ja osana teknologiakasvatusta - opettajaopiskelijoiden käsitykset, käsitysten jäsentyneisyys ja muutos perinnerakentamisen opintojakson aikana.* 2014.
53. Gerson Lameck Mgaya. *Spiritual gifts: A sociorhetorical interpretation of 1 cor 12–14.* 2014.

54. Pauli Kallio. *Esimiehen muuttuvat identiteetit: Narratiivinen tutkimus keski johdon identiteeteistä ja samastumisesta organisaatiomurroksessa*. 2014.
55. Sirpa Tokola-Kemppi. *Psykoanalyttisen psykoterapian merkityksiä kirjailijahaastattelujen valossa*. 2014.
56. Dhuana Affleck. *How does Dialogical Self Theory appear in the light of Cognitive Analytic Therapy? Two approaches to the self*. 2014.
57. Teemu Ratinen. *Torjuttu Jumalan lahja. Yksilön kamppailu häpeällistä seksuaalisuutta vastaan*. 2014.
58. Päivi Löfman. *Tapaustutkimus itseohjautuvuudesta sairaanhoitajakoulutuksen eri vaiheissa*. 2014.
59. Päivi Kujamäki. *Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille*. 2014.
60. Henriikka Vartiainen. *Principles for Design-Oriented Pedagogy for Learning from and with Museum Objects*. 2014.
61. Päivi Kaakkunen. *Lukudiplomin avulla lukemaan houkutteleva yläkoulussa. Lukudiplomin kehittämistutkimus perusopetuksen vuosiluokilla 7–9*. 2014.
62. Jari Kukkonen. *Scaffolding inquiry in science education by means of computer supported collaborative learning: pupils' and teacher students' experiences*. 2015.
63. Petteri Nieminen. *Unified theory of creationism — Argumentation, experiential thinking and emerging doctrine*. 2015.
64. Esa Asikainen. *"Me olemme postipaketteja": tutkimus Helsingin vammaiskuljetuksista vuosina 2002–2007*. 2015.
65. Anna Logrén. *Taiteilijapuheen moniäänisyys. Tutkimus mediavälitteisen ja (kuva)taiteilijälähtöisen taiteilijapuheen muotoutumisesta*. 2015.
66. Päivi Virkki. *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. 2015.
67. Terhi Nevalainen. *Pinkit piikkikorot. Chick lit -kirjallisuuden postfeministiset sisällöt ja lukijat niiden merkityksellistäjinä*. 2015.
68. Soile Tikkanen. *Development of an empathic stance. Dialogical sequence analysis (DSA) of a single case during clinical child neurological assessment procedures*. 2015.
69. Erja Laakkonen. *Aikuisuuden kulttuuriset kuvat 25–35-vuotiaiden naisten haastattelupuheissa ja naistenlehtiteksteissä*. 2015.
70. Wu Enqin. *What Does Design Expose? A Comparative Study of Finnish Modern Furniture and Chinese Ming-style Furniture*. 2015.
71. Vuokko Malinen. *Uuspari, uusperheen parisuhde ja koulutuksellisen intervention mahdollisuudet sen tukemiseen*. 2015.
72. Juhana Venäläinen. *Yhteisen talous: tutkimus jälkiteollisen kapitalismin kulttuurisesta sommitumasta*. 2015.
73. Johanna Hokkanen. *Kotien lääkekasvatus*. 2015.
74. Eveline Omagano Anyolo. *Implementing Education for Sustainable Development in Namibian Schools*. 2015.
75. Satu Tuomainen. *Recognition and Student Perceptions of Non-formal and Informal Learning of English for Specific Purposes in a University Context*. 2015.
76. Jari Ruotsalainen. *Iholle kaiverrettu: Tatuoimisen kulttuurinen murros Suomessa*. 2015.
77. Sanna Hillberg. *Relativization in Scottish standard English: a corpus-based study on newspaper language*. 2015.
78. Virpi Turunen. *Pellavalangan neulonta kotineulekoneella*. 2015.
79. Emilia Valkonen. *"Me myymme ja markkinoimme kurseja" Markkinaorientaation piirteet kansalaisopistoissa*. 2015
80. Petri Haapa. *Suomalaisen peruskoulun rehtori koulun tietokonepohjaisen hallinto-ohjelman käyttäjänä*. 2016.

81. Helena Valkeapää: *Maahanmuuttaja-afgaanien kotitalouden toiminta ja akkulturaatio*. 2016.
82. Airi Hakkarainen. *Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen*. 2016.
83. Maria Kok. *Varjon kieliopillistuminen: itse-sanan paradigman rakenne ja merkityksenkehitys itäisessä itämerensuomessa*. 2016.
84. Päivi Vesala. *Koulupihan merkitys alakoulun oppilaille. Lapsen ja ympäristön vastavuoroisen suhteen analyysi*. 2016.
85. Izabela Czerniak. *Anglo-Scandinavian Language Contacts and Word Order Change in Early English*. 2016.
86. Serja Turunen. *Matkalla musiikkiin. Fenomenologinen tutkimus peruskoulun 3.-4. -luokkalaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksista koulun musiikkikasvatustilanteissa*. 2016.
87. Minna Parkko. *Stailaaminen: työtehtävät, osaaminen ja sijoittuminen*, 2016.
88. Kaisa Pihlainen. *Merkityksellisyyttä, vastuullisuutta ja uuden luomista – Erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja vanhemman toiminnasta teknologiakerhossa*. 2016.
89. Peppi Sievers. *Uskonnollisten ja hengellisten kysymysten käsittely suomalaisissa psykoterapioissa*. 2016.
90. Matti Mäkelä. *Kun häpeästä tuli kunniaa ja provokaatio. Näkökulmia tabuja rikkovaan taiteeseen*. 2016.
91. Minna Kumpulainen. *Learning translation. An empirical study into the acquisition of interlingual text production skills*. 2016.
92. Mustapha Kharoua. *Traumatic Realism in Diasporic African Writing*. 2016.
93. Merja Suomi. *Metamorphoses of a Text within the Stalinist Context. Kornei Chukovskii's "A High Art" in the 1930s*. 2016.
94. Vesa Korhonen. *High support need and minimally verbal children with autism: exploration of technology-based research methodology and the case of attending to eyes*. 2017.
95. Kati Turkama. *Difficulty of the Translation of Primary and Complex Metaphors: an Experimental Study*. 2017.
96. Arja-Irene Tiainen. *Sairaanhoitajaopiskelijoiden harjoittelun ohjaajien ohjausorientaatio ja sen muutokset 1999–2010*. 2017.
97. Tiina Kirvesniemi. *Tieto ja tiedon luominen päiväkodin henkilöstön kokemana*. 2017.



## TIINA KIRVESNIEMI

---

*Tieto ja tiedon luominen ovat monimuotoisesti ja moniulotteisesti läsnä päiväkodin arjessa.*

*Tutkimusaineiston koostui 12 työntekijän päiväkirjamerkinnöistä ja heidän ottamistaan valokuvista. Päiväkodin tieto on luonteeltaan laadullista, käytännöllistä ja arkitietoa, jota saadaan havainnoista, vuorovaikutuksesta ja dokumenteista. Tietoa jaetaan työyhteisössä suunnitellusti ja suunnittelemattomasti erilaisissa fyysisissä ja sosiaalisissa tilanteissa.*



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

*uef.fi*

**PUBLICATIONS OF  
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**  
*Dissertations in Education, Humanities, and Theology*

ISBN 978-952-61-2391-2  
ISSN 1798-5625