

**KOHTAAMISIA JA OHITUKSIA**  
**KOLLEGIAALISTEN VUOROVAIKUTUSSUHTEIDEN**  
**(ERITYIS)PIIRTEITÄ**  
**PÄIVÄKOTITYÖN ARJESSA**

Terhi Ek

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Varhaiskasvatuksen laitos

Syyskuu 2005

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	RISTIAALLOKOSSA .....	8
2.1	Yhteiskunnallisten muutosten heijasteita päiväkotityössä .....	8
2.2	Päiväkotityö muutoksissa – teorian ja käytännön ristivedossa?.....	10
2.3	Kohti monipuolista osaamista – taikuruudella? .....	11
2.4	... vai taituruudella? .....	12
3	VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN .....	14
3.1	Vuorovaikutusosaamisen paikkoja.....	14
3.1.1	Sosiaaliset verkostot ja vuorovaikutusverkostot.....	15
3.1.2	Moniammatillinen tiimi toimintasosiaalisena verkostona.....	16
3.2	Vuorovaikutusosaamisen alueita .....	18
3.2.1	Kieli .....	19
3.2.2	Hiljainen tieto ja asiantuntijuus .....	21
3.2.3	Kollegiaaliset vuorovaikutussuhteet työhyvinvoinnin näkökulmasta .....	22
3.3	Kulttuurisia näkökulmia vuorovaikutusosaamiseen.....	24
3.3.1	Organisaatiokulttuurista toimintakulttuuriin .....	24
3.3.2	Sukupuolirooleista varhaiskasvatuksessa .....	26
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	29
5	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	31
5.1	Tutkimuksen kohde .....	31
5.2	Aineiston hankinta.....	31
5.3	Aineistot .....	33
5.4	Tutkimuksen kulku .....	33
5.5	Aineiston analyysi .....	35
5.6	Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä.....	38
6	KOLLEGIAALISTEN VUOROVAIKUTUSSUHTEIDEN PIIRTEITÄ .....	40
6.1	Ongelmallinen aika – eriävät suhtautumistavat.....	40
6.1.1	Riittävästi aikaa .....	41
6.1.2	Keskustelua ajasta – kaksijakoinen suhtautumistapa .....	42
6.1.3	Riittämättömästi aikaa .....	44
6.2	Keskustelun paikkoja.....	45
6.2.1	Keskustelua joka paikassa .....	46
6.2.2	Käytävällä ja kokouksessa.....	47
6.3	Haastava tapa –keskustelukulttuurin hahmottelua .....	49
6.3.1	”Henkisesti kypsää keskustelua” .....	49
6.3.2	”Kissa pöydälle” .....	50
6.3.3	”Naisten kesken” .....	52
6.3.4	Kritiikin pelkoa.....	53
6.3.5	Huumori ja tuttuus – hyvän hengen salaisuus? .....	55
6.3.6	Kilpailevat puhetavat.....	56

6.4	Sitoutuminen.....	58
6.4.1	Luottamus .....	59
6.4.2	Muutos .....	61
6.5	Kollegiaalinen tuki .....	62
7	SAMANLAISUUS JA ERILAISUUS .....	65
7.1	Joustavuuden ja sitoutumisen monitahoinen suhde.....	66
7.2	Kohtaamispaikkana kieli?.....	68
7.3	Samuuden tavoittelua .....	71
8	KOHTAAMISIA JA OHITUKSIA.....	76
8.1	Keskustelukulttuurin piirteitä .....	76
8.2	Aika on sosiaalinen konstruktio .....	78
8.3	Ohituksia ja ohitusten kerrostumia .....	79
8.4	Kohtaamisten säikeitä.....	81
8.5	Luotettavuustarkastelu: ”Katse on aina jonkun katse” .....	85
	VIITTEET .....	90
	LÄHTEET .....	92
	LIITTEET.....	98

## Tiivistelmä

*Ek, Terhi 2005. Kohtaamisia ja ohituksia. Kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden (erityis) piirteitä päiväkotityön arjessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Varhaiskasvatuksen laitos.*

Tämä pro gradu -tutkielma on nimeltään Kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden piirteitä päiväkotityön arjessa. Tutkimusta voidaan nimittää abduktiiviseksi tutkimukseksi, jonka aineisto hankittiin kyselylomakkeella, keskustelupäiväkirjalla ja verkostokartalla ja analysoitiin grounded theory -lähestymistavan mukaan.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada lisää tietoa työntekijöiden välisistä vuorovaikutussuhteista työn arjessa. Keskeisiä kollegiaalisten eli työtoverien välisten vuorovaikutussuhteiden piirteitä olivat tämän tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna mm. toisistaan eroavat kokemukset keskusteluajan riittävydestä, sitoutumattomuuden ongelma, jatkuvasti läsnä oleva muutoksen tila, kielen ja kohtaamisen haastavuus sekä hyvä huumori ja henki.

Kollegiaalista keskustelua tapahtui lähes kaikkialla, mutta sisältö riippui aiheesta. Erilaisia kokouksia ja palavereja oli järjestetty säännöllisesti, mutta useimmat kokivat työn vaativan monenlaista keskustelua, joten aika koettiin riittämättömäksi. Erityisesti vapaampaa ja vuorovaikutteisempaa keskustelua kaivattiin. Keskustelukulttuuria voisikin luonnehtia fragmentaariseksi. Vastaajat toivoivatkin erilaisia vuorovaikutustaitojen koulutuksia tarpeeseen ja myös ennaltaehkäisyksi. Työssä voisikin sanoa tapahtuvan jatkuvasti kohtaamisia ja ohituksia monella eri tavalla ja monella eri sosiaalisen elämän tasolla.

*Avainsanat: Kollegiaalisuus, vuorovaikutus, sosiaalinen vuorovaikutus, päiväkotityö, varhaiskasvatustyö*

## Abstract

*Ek, Terhi 2005. Encounters and passings. Special features of the collegial relationships in the daily life of kindergarten. Pro gradu –thesis. University of Jyväskylä Faculty of education. Department of early childhood education.*

This thesis is called *Encounters and passings. Special features of the collegial relationships in the daily life of kindergarten*. It can be called an abductive study. It's data is collected with questionnaire, diary of topics of collegial conversations and with a map of supportive net. Analyzing process is based on grounded theory.

The aim of this study was to find out some new features of collegial relations among personnel in the kindergartens. Those features which picturizes interpersonal relations of personnel were lack of time, which is typical experience among workers, deviation between time based experiences, unbonding, the space of continuing transformation or change. Also there were many challenges with languages and thereby with facing or encountering others in daily life at work. Also there was told to be good humour and spirit.

Professional conversation is done in everywhere, because the time for meetings is not enough for varying issues and situations at work. But the topics varied according places. There were also different kinds of organized meetings for personnel. At cultural level similarity looks like being desired and preferred. Different work orientations might be making difference among people. Different habits and personal styles of discussion make the atmosphere of collegial discussion multiple. There can be found encounters and passings in multiple ways and levels of social life at work.

Keywords: *collegiality, interaction, social interaction, educare, early childhood education*

## 1 JOHDANTO

Päiväkoti on moninaisen ja monitahoisen vuorovaikutuksen kenttä. Päiväkodin arjessa aikuisten väliset suhteet luovat merkittävän tilan niin lapsiryhmän kuin aikuisten väliselle toiminnalle. Merkittävydestä huolimatta tai ehkäpä juuri sen vuoksi, aikuisten väliset suhteet on myös koettu vaikeaksi osa-alueeksi työssä.

Nämä ammatilliset työtoverien väliset eli *kollegiaaliset vuorovaikutussuhteet* vaikuttavat merkittäväällä tavalla päiväkodin arkikäytäntöihin. Arkikäytännöt taas ovat lapsen kokemaa todellisuutta, jonka kautta heidän hyvinvointinsa päiväkodissa muodostuu. Aikuisten ympärilleen luoma hyvä vuorovaikutusilmapiiri luo perustan niin lasten hyvinvoinnille kuin aikuisten työviihtyvyydelle ja heijastuu vanhempien kanssa onnistuneesti tehtävän yhteistyön kautta lopulta asiakastyytyväisyyteen. Vuorovaikutussuhteet ovat myös merkittävä työväline tavoiteltaessa korkeaa varhaiskasvatuksen laatua ja mukautettaessa toimintaa ympäristön vaatimusten mukaisiksi myös kriittisyys ja lasten näkökulmat huomioiden. Kollegiaaliset vuorovaikutussuhteet ja keskustelukulttuuri ovat kuitenkin vielä vähän tutkittu alue päivähoidon kentällä, vaikka niiden merkitys on suuri.

Keskityn tässä tutkimuksessa aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. Pysin selvittämään, millaisia piirteitä päiväkodin henkilökunnan kollegiaalisissa vuorovaikutussuhteissa on tai millaisina ne henkilökunnalle näyttäytyvät. Tarkastelen toiminnan arkea, koska arki on se merkittävin konteksti, jossa lasten ja aikuisten todellisuutta jatkuvassa dialogissa rakennetaan. Tarkastelen vuorovaikutussuhteita, niiden piirteitä ja mahdollisia vaikutuksia toiminta- ja keskustelukulttuuriin.

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä toimintakulttuurin tuntemusta ja sen merkityksen ymmärrystä osana prosessia, jossa pyritään laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja jaksamiin työssä. Myös kulttuurin synnyttämien sukupuoliroolien merkitystä toimintakulttuurin

muotoutumisessa tuodaan esille. Tätä tutkimusta voisi lähtökohtiensa puolesta jäsentää konstruktivistisen kehittämistyön otsikon alle, sillä kiinnostus on erilaisten vuorovaikutusprosessien ja niistä syntyvien tulkintojen tuottamisessa merkityksissä (Karila & Nummenmaa 2001, 64). Tarkastelukulma on monikerroksisen tulkinallisuuden vuoksi myös hermeneuttinen ja yksilön kokemuksellisten merkitysten painottumisen vuoksi myös fenomenologinen. Tutkimus myös tarkastelee joitakin yhteiskunnan makrotason ilmiöiden vaikutuksia mikrotason vuorovaikutuksessa.

Keskinen ja Lounassalo puolestaan (2001, 228) pohtivat ”eläkö varhaiskasvatuksen arki teorioissa”, ja kysyvät myös, onnistuvatko kasvatuksen arjessa esiintyvät ja esille nousevat kysymykset tiivistymään tutkimuksen kohteiksi. He epäilevät myös, kykenevätkö teoreettiset käsitteet jäsentämään varhaiskasvatuksen olemassa olevaa käytäntöä ja nopeasti muuttuvaa toimintaympäristöä riittävän nopeasti. Näihin kysymyksiin ei ole yksiselitteisiä tai tyhjentäviä vastauksia, mutta mahdollisuuksia vastata voi löytyä vuorovaikutusosaamisen, toimintakulttuurin ja keskustelukulttuurin tarkastelun kautta.

Varhaiskasvatuksen tutkimuksen piirissä on toistaiseksi esiintynyt niukasti kontekstiin liittyvää tutkimusta ja erityisen vähän olemassa olevien keskustelukulttuurien ominaispiirteisiin keskittynyttä tutkimusta. Lisäksi päiväkotia ja sen toimintakulttuuria on tutkittu toistaiseksi lähes sukupuolineutraalisti. Tässä mielessä tutkimuksen teema on ajankohtainen.

## 2 RISTIAALLOKOSSA

Päiväkotityö eli päiväkodeissa toteutettava hoito, kasvatus ja opetus (educare) heijastelevat omalla tavallaan yhteiskunnallisia muutoksia ja päiväkotia voikin tarkastella monien yhteiskunnallisten ilmiöiden kohtauspaikkana tai leikkauspisteenä. Samalla päiväkotijoutuu erilaisten vaikutuspiirien ja toimijoiden muodostamaan ristiaallokkoon, jossa päiväkotityön suuntaa ja tavoitteita on toisinaan vaikeaa hahmottaa. Seuraavissa alaluvuissa käyn läpi, kuinka jo pelkästään yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat ja kohdistuvat päiväkoteihin niin, että ne aiheuttavat tarvetta *erilaiselle* kehittämistyölle.

### 2.1 Yhteiskunnallisten muutosten heijasteita päiväkotityössä

Suomi on käynyt läpi nopean teollistumisvaiheen, johon liittyen on tapahtunut myös päivähoitojärjestelmän syntyminen ja muotoutuminen. Kuvailevaa sille on esimerkiksi nopea siirtyminen kotikasvatuksesta päivähoitoon (Koponen ym. 1987; Tähtinen 1992), mikä osaltaan on muokannut päivähoiton järjestelyjä ja ratkaisuja tietynlaiseksi. Nykyinen palvelunäkökulmaan (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 6, 11) perustuva päivähoito vaatii erilaisen näkökulman työhön ja siten uudenlaiset työtavat.

Päiväkotityö on näin ollen käynyt läpi suuria muutoksia kuluneiden kolmenkymmenen vuoden aikana. Viimeiset kymmenen vuotta ovat kenties olleet nopeimman kehityksen ja suurimpien muutosten aikaa. Usein kehittäminen on kuitenkin kohdistunut pelkästään erilaisiin rakenteisiin kuten organisaatiouudistukset, uudet työtavat ja koulutus uudistukset. Ne jättävät kuitenkin usein auki sen, miten muutokset ulottuvat myös itse työyhteisön osaamiseen ja työn kehittämiseen. Vaikuttaa myös usein siltä, että useimmat uudistukset ovat rakenteellisia eivätkä sisällä elementtejä, jotka vahvistaisivat työntekijän oman oppimisen mahdollisuuksia tai turvaisivat sen. (Esim. Leinonen 1994; Kinos 1997; Keskinen & Lou-



nassalo 2001, 227-248.) Eräs kehittämistyön ongelmista on ollut myös se, että kehittämisen tapahtuu siten, että tutkija määrittelee ja rajaa kehitettävän kohteen ja hallinto-organisaatio järjestää tulosten viemisen käytäntöön (Karila, Kinon & Virtanen 2001, 227). Tämän menettelytavan ongelmana on arjen ja tutkimuksen kohtaamattomuus käytännön tasolla.

Myös päiväkotityön valvonta ja ohjaus ovat yhteiskunnallisten muutosten myötä muuttuneet monin tavoin (Åsvik 1999; Hänninen & Valli 1986). Valtiollisen säätelyn piiriin tultuaan työtä normitettiin ja säädeltiin keskusjohtoisesti. Suomen kasvatusta- ja hyvinvointipalvelut ovatkin olleet pitkään pääosin julkisen sektorin toimesta organisoituja, jonka seurauksena julkisen hallinnon kulttuuri valtakunnan tasolta paikalliselle tasolle on ollut oleellinen yksittäisen päiväkodin toimintakulttuurin muotoutumisen kannalta. (Karila 1997, 53.) Työyhteisötasolle tämä heijastuu väistämättä, sillä esimerkiksi Karilan (1997, 53) ja Scheinin (1992, 12-13) mukaan työyhteisön uusien jäsenten työyhteisöön sosiaalistumisprosessissa on organisaatio- ja toimintaympäristö keskeinen tekijä.

Viime vuosina on raskasta byrokratiaa yritetty keventää, päiväkotien johtajien määrää on vähennetty, työtä on tiimitetty ja pyritty tekemään itseohjautuvammaksi, vaikka toisaalta juuri organisaatiomuutokset ovat joissakin paikoissa katkaissheet itseohjautuvan työskentelyperinteen (Mäkinen 1999, 310). Karila ja Nummenmaa (2001, 38) puolestaan toteavat, että päiväkotien henkilöstön koulutustaso on kokonaisuudessaan laskenut samaan aikaan, kun työlle asetetut vaatimukset ovat nousseet. Henkilökunta joutuu myös usein selviytymään vähenevillä resursseilla tai jatkuvassa epänormaaliuden tilassa (Keskinen & Lounassalo 2001, 231). Keskinen ja Lounassalo (2001, 228) toteavatkin, että 1960-luvulla oli tapana työskennellä yksin ison lapsiryhmän kanssa, mutta tämän päivän vaatimuksia tämä työskentelytapa ei vastaa, koska lähtökohdat työn tekemiselle ja tavoitteille ovat merkittävästi muuttuneet.

Lapsia koskevat käsitykset ovat siis muuttuneet, samoin kuin heidän kasvatukseensa ja oppimiseensa liittyvät käsityksetkin (esim. Alanen & Bardy, 1990; 1991; Corsaro 1997; James, Jenks & Prout 1998; Lehtinen 2000). Tämän ja ympäristönsä muutosten ohella myös lasten perheet ovat moninaistuneet, muokaten samalla aktiivisesti perhekäsityksiä (Karisto ym. 1999, 204-213; Kuosmanen 2000, 70, 76; Ritala-Koskinen 2001; Forsberg & Nätkin 2003). Myös työelämä on monella tavoin jatkuvassa liikkeessä. Lapsia koskettavia

muutoksia ovat mm. pidentyneet työajat ja työn kuormittavuus, jotka vaikuttavat päiväko-  
deissa lapsiin myös henkilökunnan työsuhteiden kautta sekä tarpeena reagoida nopeasti  
mm. lasten hoitoaikojen vaihteluihin ja perheiden muuttuviin tilanteisiin. Nämä kaikki vaa-  
tivat uutta tiedollista osaamista ja tiedon soveltamista.

Globalisaatio voidaan määritellä mm. sosiaalisena prosessina, jossa maantieteen rajoitukset  
taloudellisille, sosiaalisille ja kulttuurisille yhteyksille vähenevät ja jossa ihmiset tulevat  
tietoisiksi tästä vähenemisestä (Kosonen & Simpura 1999, 8). Lasten päivähoito luetaan  
edelleen osaksi suomalaista sosiaalipolitiikkaa ja siten globalisaatiokin liittyy päiväkotit-  
työn arkeen mm. muuttuvilla arvoilla ja vaihtelevin tavoin kohdennetuilla taloudellisilla  
resursseilla. Koska taloudelliset intressit säätelevät myös päivähoiton rahoituspolitiikkaa,  
vaikuttaa mm. OECD:n toimintakin välillisesti päivähoitopolitiikkaan (Deacon 1999, 68-  
69). Globalisaation vaikutukset näkyvät käytännössä myös mm. päiväkotien lasten ja hen-  
kilökunnan kulttuuritaustojen ja kokemusten moninaistumisina. Monikulttuuristen lasten  
kohtaaminen on haastavaa, sillä erilaisissa kulttuureissa saatetaan arvostaa erilaista osaa-  
amista ja siten odotukset lasta kohtaan ovat erilaiset (Penn 2000, 9). Näin ollen moninaisten  
kulttuurien kohtaaminen vaatii monipuolista osaamista ja ymmärrystä (mm. Gollnick  
2002).

Työn konteksti näyttäisikin muuttuvan nopeammin kuin koulutusten sisällöt kykenevät  
löytämään tiensä päiväkotityön arkeen (Keskinen ja Lounassalo 2001). Sama ilmiö on näh-  
tävissä muussakin opetustyössä (Sallila 2002).

## **2.2 Päiväkotityö muutoksissa – teorian ja käytännön ristivedossa?**

Nopeiden kontekstin muutosten seurauksena varhaiskasvattajan näkökulmasta katsottuna  
on puuttunut selkeä viitekehys siitä, mihin kasvatetaan. Esimerkiksi päiväkotityössä ovat  
hoitoa painottava ja opetusta painottava näkökulma olleet toisinaan vastakkain (Karila  
1997). Eri koulutusaloilta tulevat työntekijät tuovat myös omat ammatilliset painotuksensa  
ja haasteensa tullessaan. Tieteellisen varhaiskasvatuksen oma teoriapohja onkin vielä pirs-  
taleinen (Niikko 2002) ja kehityspsykologisesti painottunutta (Karila ym. 2003, 127). Var-  
haiskasvattajat tarvitsevat työnsä taustaksi varhaiskasvatuksen (early childhood education:  
Ruoppila 1999, 21) teoreettista tietämystä. Varhaiskasvatuksen teorioiden sisältöjä ei kui-

tenkaan ole vielä tarpeeksi selvitelty. Tieteellisen varhaiskasvatuksen käsitteen ja sisällön määrittely on myös edelleen ajankohtainen keskustelun aihe (Karila ym. 2001, 11-23; Härkönen 2002, 111-121). Työn käytännössä myös kuluu aikaa ennen kuin uudet ajattelutavat omaksutaan; Esimerkiksi 1980-luvulta alkanut aikuisjohtoisen pedagogiikan kritiikki ei ole vieläkään kokonaan päättynyt (mm. Karila 1997), vaikka kritiikin pohjalta on muuttunut sekä ammatillinen hierarkiaperusta että osaamisaluejaottelu ja pedagogiikka (Hujala ym. 1998, esipuhe). Mutta miksi muutokset työssä ovat olleet niin hitaita?

Keskeisinä syinä muutoksen hitauteen ovat työn kontekstin nopea muutos, eri alojen koulutusten sisältöjen hidas tie päiväkotityön arkeen ja hallinnon sekä arjen työn vuoropuhelun puute (Keskinen & Lounassalo 2001, 241-244). Muuttuvat tavoitteet ja toimintaympäristö sekä erilaiset painotukset asettavat suuria vaatimuksia työntekijöille. Eräänä syynä tähän voisi olla myös vuorovaikutustilanteissa edelleenkin mukana kulkevat kulttuurin syvärakenteissa piilevät ilmiöt, jotka heijastuvat jokapäiväiseen vuorovaikutusdynamiikkaan. Tärkeä kysymys onkin, kuinka koulutus voisi tukea henkilökunnan itseohjautuvuutta ja sitä, että opitut asiat siirtyisivät työn arkeen, eivätkä jäisi kulttuuristen käsikirjoitusten vuoksi yhdenmukaistavan kulttuurin alle päiväkodissa. Millaista työyhteisöteoriaa pitäisi näin ollen sisältyä varhaiskasvatuksen teoriaan?

### **2.3 Kohti monipuolista osaamista – taikuruudella?**

Päiväkotityötä on hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen liittyvä työ, jota päiväkodissa toteutetaan. Osaamista joudutaankin näin ollen tarkastelemaan monista eri näkökulmista. Karila ja Nummenmaa (2001) ovat tutkineet ja kehittäneet moniammatillisuutta päiväkotityössä ja luoneet erään mallin yhteistyön kehittämiseksi. Heidän tutkimuksessaan ilmeni, etteivät vastaajat nimenneet osaamisalueikseen aikuisten välisten vuorovaikutussuhteiden hallintaa (2001, 52-60). Linna (2000) on puolestaan tarkastellut pro gradu –työssään yli 20 vuotta alalla olleiden lastentarhanopettajien haastattelujen kautta aikuisten välisiä vuorovaikutustaitoja ja asiantuntijuutta. Hänen mukaansa vuorovaikutustaidot koettiin haastaviksi ja tutkimukseen osallistuneet olisivat kaivanneet niihin koulutusta ja tukea. Kentän vanhimmalla väellä ei kyseisen tutkimuksen mukaan ole mitenkään itsestään selvästi koulutuksen tuomaa vuorovaikutusosaamista ja niinpä he kokivatkin Linnan mukaan joutuvansa olemaan *vuorovaikutuksen taikureita*.

Tauriainen (2000, 207) toteaa, että esimerkiksi työn arviointi ja suunnittelu on toteutettava keskustellen ja yhteiset kriteerit tai välineet luoden, jos asetettuihin laatutavoitteisiin halutaan päästä. Laatutavoitteet eivät siten voi olla vain jokaisen osallistujan omassa päässä. Mikäli yhteisiä välineitä halutaan kehittää ja yhteisiin tavoitteisiin päästä, tulee aikuisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin panostaa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi myös päiväkodin sisällä.

Monet yhteiskunnalliset muutokset ovat siis tunkeutuneet päiväkotiarkeen niin perheiden kuin hallinnon sekä koulutuspolitiikan muutosten kautta. Karila, Kinos, Niiranen ja Virtanen (2003) muistuttavat, että se maailma, jossa tämän hetken lapset kasvavat, on erilainen kuin se maailma, jossa nykyiset tutkijat ja kasvattajat kasvoivat, joten työn kontekstin jatkuvasti muuttuessa on myös jatkuvasti pohdittava millaista teorianäkökulmaa tarvitaan ja myös tuotettava sitä. (Karila yms. 2003, 126-127.)

## 2.4 ... vai taituruudella?

Karila ja Nummenmaa (2001, 33) ovat rakentaneet moniammatillisuuden näkökulmasta henkilökunnan osaamisvaatimusten kenttää. Tutkimuksensa perusteella he laativat päiväkotityön keskeisistä osaamisalueista ja niiden sisällöllisistä ydinalueista koonnin:

TAULUKKO 1: Osaamisalueet ydinalueineen Karilan ja Nummenmaan (2001, 33) mukaan

<b>Keskeiset osaamisalueet:</b>	<b>Ydinosaminen:</b>
Toimintaympäristön ja perustehtävän tulkitaan liittyvä osaaminen	- Kontekstiosaaminen
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	- Kasvatusosaaminen - Hoito-osaaminen - Pedagoginen osaaminen
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	- Vuorovaikutusosaaminen - Yhteistyöosaaminen
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	- Reflektio-osaaminen - Tiedonhallinta-osaaminen

Näiden osaamisalueiden perusosaamista odotetaan kaikilta päiväkodin työntekijöiltä ja ammattiryhmiltä. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistotasaisen koulutuksen läpikäyneiltä taas odotetaan edellä mainitun perusosaamistason ylittävää osaamista.

Varhaiskasvatukseen liittyvän osaamisen alueella korostuu vahvasti moniammatillisen osaamisen merkitys (Karila & Nummenmaa 2001, 34.) Osaamisalueiden rajat eivät ole niin selkeitä ja yksiselitteisiä kuin yllä oleva kuvaus antaa ymmärtää, sillä osaamisalueet limityvät toinen toisiinsa. Moniammatillisen työtteen kehittämisen näkökulmasta vuorovaikutusosaaminen on jokaisen päiväkodissa työskentelevän eri ammattia edustavan henkilön tehtävä. Vain tiedostamalla *oma* osaaminen ja *toisten* osaaminen voi työntekijä oppia suhteuttamaan oman ammatillisen osaamisensa laajempaan kokonaisuuteen (Karila & Nummenmaa 2001, 34). Tässä nivoutuvat konteksti- ja vuorovaikutusosaaminen.

Edellä tarkastelin sitä, kuinka yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat ja kohdistuvat päiväkodeihin niin, että ne aiheuttavat tarvetta moninaiselle kehittämistyölle. Eräs kehittämistyön ongelmista on ollut, että tutkija määrittelee ja rajaa kehitettävän kohteen ja hallinto-organisaatio järjestää tulosten viemisen käytäntöön (Karila, Kinon & Virtanen 2001, 227). Tämän menettelytavan ongelmana on arjen ja tutkimuksen kohtaamattomuus käytännön tasolla. Tällä hetkellä olisikin tärkeää paneutua laajasti ja syvällisesti niihin tekijöihin, jotka tuottavat ristiriitoja työssä ja estävät niiden rakentavaa ja uutta tuottavaa ratkaisua. Kyse on laajemmasta kontekstista, jossa tuotetaan erilaisia käsityksiä naisista, heidän työstään ja asemastaan hoiva- tai opetustyöntekijöinä (vrt. esim. Vuorikoski, Törmä & Viskari, 2003). Seuraavassa luvussa lähestynkin kollegiaalisia vuorovaikutussuhteita vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta.

### 3 VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN

Karilan ja Nummenmaan moniammatillisen työyhteisön kehittämistutkimuksessa mainitaan monessa eri yhteydessä, ettei päiväkodin toimintakulttuureissa ole muodostunut kovinkaan vankkaa keskustelukulttuuria työstä ja osaamisesta keskustelemiselle (2001,129, 145). Miksi ei ole muodostunut? Löytyisikö vastauksia vuorovaikutuksesta?

Karila ja Nummenmaa (2001) erottelevat yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen. Nimitän tässä tutkimuksessa vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista kuitenkin yksinkertaistetusti vuorovaikutusosaamiseksi, sillä yhteistyöosaaminenkin pitää sisällään vaatimuksen vuorovaikutustaitojen hyvästä hallinnasta. Vuorovaikutusosaamisella on myös muita toiminnallisia merkityksiä, joista osa on hyvinkin dynaamisia ja muuttuvia.

Kirjallisuuden perusteella vaikuttaisi siltä, että vuorovaikutusosaaminen mm. nivoo yhteen toimintakulttuurikäsitteen ja hiljaisen tiedon. Vuorovaikutusosaaminen liittyy myös kiinteästi, suorastaan välttämättömyytenä, kaikkiin työhön liittyviin osa-alueisiin. Vuorovaikutusosaaminen liittyy läheisesti viestinnän osaamiseen ja sen merkityksen ymmärtämiseen. Vuorovaikutusosaaminen on myös sosiaalisen tuen antamisen osaamista sosiaalisen verkoston sisällä. Osaamisvaatimusten kasvaessa ja yhteiskunnan painottuessa yhä enemmän kielelliseen kommunikaatioon, nousee kielen merkitys keskiöön myös sosiaalisen tuen antamisessa ja sen merkityksen ymmärtämisessä.

#### 3.1 Vuorovaikutusosaamisen paikkoja

Vuorovaikutusosaamista voidaan lähestyä tarkastelemalla vuorovaikutuksen rakenteellisia paikkoja tai ”tiloja”, joissa vuorovaikutusta on tutkimusaihetta sivuten tutkittu. Lähden liikkeelle tarkastellen joitakin vuorovaikutusverkostoihin liittyviä teorioita, jotka näyttäisivät olevan yhteydessä toisiinsa.

### 3.1.1 Sosiaaliset verkostot ja vuorovaikutusverkostot

Sosiaalisten verkostojen kuvaamista on kehitetty antropologisten tutkimusten lähtökohdistta. Vähitellen sosiaalisten verkostojen tutkimus laajeni muualle ihmistieteisiin, kuten psykiatriaan, kasvatustieteeseen ja esimerkiksi hallintotieteisiin sekä organisaatiotutkimukseen. Sosiaalinen verkosto tarkoittaa pääasiassa sellaisia vuorovaikutussuhteita, joiden kautta yksilö vastavuoroisuuden periaattein ylläpitää sosiaalista identiteettiään. Nämä sosiaalisen verkoston sisältämät vuorovaikutussuhteet antavat yksilölle henkistä tukea, materiaalista apua ja palveluja, tietoa ja uusia ihmissuhteita. Verkostoon kuuluvat jäsenet ovat sellaisia henkilöitä, jotka yksilö itse kokee itselleen tärkeiksi. Tapaamisten ei tarvitse olla tiheää, vastavuoroisuus ja merkityksellisyys keskiössä olevalle yksilölle ovat tärkeimmät kriteerit. Sosiaalinen verkosto on myös käsiteltävän kokoinen. (Seikkula 1996, 16-17.) Seikkulan mukaan voidaan määritellä myös sosiaalisen verkoston muodostama ryhmä yksilön tämän hetkisen elämänpiirin ja toimimisen kautta ”toimintasosiaalisesti verkostoksi” (action social network).

Käsitettä ’sosiaalinen verkosto’ käytettiin sosiaaliantropologien mukaan jo vuonna 1954 (Seikkula 1994, 4). Nykypäivän määritelmien mukaan käsite sosiaalinen verkosto auttaa ymmärtämään vuorovaikutussuhteiden kokonaisuutta yhden ihmisen näkökulmasta katsottuna. Sosiaalinen verkosto on siis käsite, joka kuvaa ihmissuhteiden kokonaisuutta. Se ei ole tarkkarajainen, vaan muuttuva, ja pitää sisällään monia erilaisia sosiaalisia suhteita. Nämä suhteet voivat olla vastavuoroisia suhteita, välineellisiä tai riippuvuussuhteita. Usein suhteita on tarkasteltu psykologisista tai sosiaalipsykologisista näkökulmista. Vuorovaikutusosaamisen kehittämisen kannalta on kuitenkin aiheellista tarkastella verkostojäsenien monitieteellisestä näkökulmasta ja siten mahdollisimman laajasti tuoden esille kontekstisidonnaiset historialliskulttuuriset vaikuttavat tekijät kuin niihin vaikuttavat ideologiset ja myös stereotyyppioita tuottavat tekijät.

Sosiaalinen tuki (social support) sekoitetaan joskus käsitteenä sosiaaliseen verkostoon. Sosiaalinen tuki on kuitenkin tukea antava tapahtuma tai toimenpide toiselta ihmiseltä, kun taas sosiaalinen verkosto voi sisältää paljonkin tällaisia sosiaalista tukea antavia suhteita. Sosiaalinen tuki on siten sosiaalisen verkoston alakäsite. (Seikkula 1994, 16-24.) Käytännön työelämässä sosiaalista tukea voidaan saada esimerkiksi työtoverilta, joka ymmärtää tilanteen ja pystyy jakamaan ainakin hetkellisesti saman näkemyksen. Sosiaalinen verkosto

taas voi olla lähimpien työtoverien, perheen, toisten kollegoiden ja kenties koulutuksen kautta muodotunut suhteiden verkko. Verkoston jäsenillä voi olla erilainen rooli ja tehtävä sosiaalisen tuen antamisen kannalta. Kaikkien tehtävänä ei ole jakaa ammatillisia pohdintoja, vaan esimerkiksi emotionaalinen tuki voidaan kokea tärkeimmäksi.

### **3.1.2 Moniammatillinen tiimi toimintasosiaalisena verkostona**

Vuorovaikutuksen kehittämisen välineenä voidaan myös nähdä nykyisin työmuotona käytetty tiimityö. Työtiimi tulee kuitenkin osata nähdä ennen kaikkea prosessiluontoisena, jotta sen anti työvälinaena ja työn kehittämisen välineenä pääsee esiin. Nykyisessä ns. ”tiimityön uudessa aallossa” lähtökohtana on ollut organisaation ohentaminen ja siten kustannustehokkuuden lisääminen (Frilander 1997, 13) eli säästöjen aikaansaaminen karsimalla pois turha hierarkia. Kenties tätä on tulkittu niin, että siivoojakin on vain osa turhaa hierarkiaa, sillä päiväkodin kasvatushenkilökunta on katsottu toisinaan sopivaksi, työtehtävien joustavuuteen perustuen, toteuttamaan myös siivoustyön. Tässä on ristiriitaa, sillä Frilanderin mukaan tiimityöllä saatetaan pyrkiä hierarkian vähentämisen lisäksi myös ydinosaamisen kehittämiseen ja monitaitoisuuden lisäämiseen sekä samalla parantamaan työtyytyväisyyttä, mielekkyyttä ja ilmapiiriä (1997, 13-14). Näin on määritelty myös Senge, joka lisää yhteyteen myös sitoutumisen kaksisuuntaisen merkityksen (1990, 9-11).

Moniammatillinen tiimityö voi olla erinomainen työväline nykypäivän päiväkotityössä. Tiimityö voi oikein ymmärrettynä menetelmänä auttaa toteuttamaan myös jaettua asiantuntijuutta ja osaamista. Erilaisten osaamisalueiden löytäminen ja niiden näkeminen ryhmän yhteisenä voimavarana auttaa rakentamaan yhteistä identiteettiä ja siten yhteen nivoutuvia tavoitteita työlle. Tähän pääsemiseen tarvitaan vuorovaikutusosaamista, jota voidaan kehittää keskustelukulttuurin kautta.

Monitaitoisuuden lisäämisessä näyttäisi piilevän jälleen erilaisten tulkintojen välinen kuilu. Äärimmillään vietyinä on ajatus monitaitoisuuden kehittymisestä johtanut jo aiemminkin esillä olleeseen kaikki-tekevät-k kaikkea – periaatteeseen, jolloin koulutuksen tuoma ammatillinen erityisosaaminen hukataan. Se ei välttämättä edistä työssä viihtymistä eikä motivoi. Huolellisesti suunniteltu ja kärsivällisesti opeteltu ja toteutettu tiimityö tuo mukanaan kuitenkin selkeitä etuja. Tällaisia etuja on mm. synergiaetu. Synergiaetua voidaan tulkita mo-



nin tavoin, mutta tässä yhteydessä se voi tarkoittaa muun muassa sitä, että kun yhdistetään hyvin erilaista tietopohjaa ja osaamista samaan tiimiin eli erilaisen koulutustaustan omaavia ihmisiä, voidaan saada aikaan uusia ja luovia ratkaisuja (Frilander 1997, 14).

Hyvin toimivissa tiimeissä voidaan myös oppia kohtaamaan ristiriidat positiivisesti, osana normaalia elämää ja siten oppimisen paikkoina. Tällöin erilaisista mielipiteistä ja näkemyksistä voidaan yhdessä selvittämällä, tutkimalla ja analysoimalla saada aikaiseksi uutta ja parempaa, entistä toimivampaa todellisuutta. Haapamäki (2000, 45) kuvaa ristiriitatilanteita onnenkantamoisiksi, koska niiden onnistunut ratkaiseminen on niin harvinaista. Tiimityö vaatiikin aikaa oppimisprosessille ja myös toiminnan ylläpitämiselle. Frilanderin (1997, 17-18) mukaan tarvitaan myös syväoppimista eli koko organisaation läpäisevien arvojen, normien, uskomusten ja toiminnan tavoitteiden ja toteuttamistapojen, kuten johtamistavan ja organisoitumismallien tuntemista.

Moniammatillisuus on piirre, joka määrittää päiväkotia työympäristönä. Monien ammattikuntien muodostama työyhteisö voidaan siten nähdä aktiivisena, subjektin luonteisena vuorovaikutuskenttänä. Se määrittää itse itseänsä koko ajan. Moniammatillisuus asettaa jo itsessään työntekijöille moninaisia vaatimuksia. Eri koulutusväylät ja -taustat luovat hieman erilaisen kielellisen kulttuurin, joka näkyy esim. perustehtävän jäsentämisessä (vrt. Karila 1997) ja eri työyhteisöissä muodostuu omanlaisensa työ- ja puhekulttuurit. Näiden yhteensovittaminen vaatii tietoa ja taitoa sekä työskentelyä yhteisten käytänteiden luomiseksi. Karilan ja Nummenmaan moniammatillisen työyhteisön kehittämistutkimuksessa mainittiinkin monessa eri yhteydessä, ettei päiväkodin toimintakulttuureissa ole muodostunut kovinkaan vankkaa keskustelukulttuuria työstä ja osaamisesta keskustelemiselle (2001,129, 145; ks. myös Törrönen 1994).

Tässä yhteydessä on muistettava, että työtiimi on myös sosiaalinen verkosto. Sosiaalinen verkosto tarkoittaa vuorovaikutussuhteita, joiden kautta yksilöt vastavuoroisuuden periaattein ylläpitävät omaa sosiaalista identiteettiään. Nämä sosiaalisen verkoston sisältämät vuorovaikutussuhteet antavat yksilölle henkistä tukea, materiaalista apua ja palveluja, tietoa ja uusia ihmissuhteita. Näiden suhteiden kautta yksilöt myös muokkaavat ja rakentavat sosiaalista identiteettiään. Ongelmaksi muodostuu usein se, että päiväkodin henkilökunnalla työyhteisönä ei ole yhteistä ammatillista identiteettiä, sillä eri ammattiryhmät kilpailevat

tilasta keskenään (Kinos 1997). Myöskään tulkinnat perustehtävästä eivät ole yhteneviä (Nivala 1999).

Seikkulan mukaan verkostoon kuuluvat jäsenet ovat sellaisia henkilöitä, jotka yksilö itse kokee itselleen tärkeiksi. Seikkulan (1994) mukaan sosiaalisen verkoston muodostama ryhmä määräytyy yksilön tämän hetkisen elämänpiirin ja toimimisen kautta eli tämän tutkimuksen aihepiirin mukaan mesotasolla työyhteisön ja mikrotasolla työtiimin kautta. Nämä ryhmät muodostuvat ”toimintasosiaalisiksi verkostoksi” (action social network). Millä perusteella määritellään tärkeät henkilöt? Perustuuko tärkeäksi kokeminen samanlaisen näkemyksen jakamiseen vai yhteiseen laajempaan tavoitteeseen vai kenties samanlaiseen tapaan tehdä työtä? Kuinka paljon muilla kuin ammatillisilla seikoilla on vaikutusta?

Entä millainen merkitys on johtajuudella vuorovaikutusilmapiirin luonnissa? Tiimijattelun mukaan johtajan merkitys on pienempi kuin perinteisen hierarkkisen järjestyksen kautta. Tiimien myötä on ajateltu päästävän suurempaan itseohjautuvuuteen, jota toisaalta on myös toivottukin. Kyseessä on kuitenkin asian eri puolet. Ilmeisesti juuri tiimijattelun mukanaan tuoman itseohjautuvuus – ajattelun myötä on hallinnon taholla tultu siihen tulokseen, että johtajia voitaisiin vähentää. Mutta vaikka henkilökunta olisi kuinka itseohjautuvaa ja ammattitaitoista, jo pelkästään tiimikirjallisuudesta löytyy monta lukua johtajan merkityksestä. Aivan kuin tiimijattelu olisi siten tältäkin osin mielletty väärin organisaatiotasolla. Nykyisellään johtajien vähentyessä ja heidän työnsä painottuessa hallinnointiin joudutaankin usein kysymään, kuinka johtaja voi keskittyä johtamaan ja siten myös kouluttamaan uuden toimintatavan vaatimuksiin, jos hänelläkään ei ole siihen aikaa (Kaukoluoto 2002, 41).

### **3.2 Vuorovaikutusosaamisen alueita**

Seuraavaksi tarkastelen vuorovaikutusosaamista edellisessä luvussa esiin tulleiden erilaisien vuorovaikutuksen osatekijöiden näkökulmista. Tähän yhteyteen on edelliseen lukuun liittyen valittu *kieli*, *asiantuntijuus* ja *hiljainen tieto* sekä *työhyvinvointi*, koska ne vaikuttivat nimenomaan vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta kartoittamattomilta.

### 3.2.1 Kieli

Kieli on vuorovaikutuksen väline ja siksi merkityksellinen. Kieli voi olla todellisuuden rakentamisen väline (Eskola ja Suoranta 1998). Tämän tutkimuksen yhteydessä on merkityksellistä pohtia, ymmärretäänkö kieli todellisuuden kuvana vai todellisuuden luojana. Gergenin (1985, 1990) mukaan sosiaalinen todellisuus rakennetaan aina jokaisessa vuorovaikutustilanteessa uudelleen. Samoin sosiaalinen identiteetti on koko ajan tilanteiden mukaan muuttuva ja rakentuva. Samassa vuorovaikutustilanteessa yksilöt sekä luovat toistensa toimintojen pohjalta omaa sosiaalista identiteettiään että vaikuttavat vastavuoroisesti toistensa sosiaalisten identiteettien muotoutumiseen. Sosiaalisen identiteetin muotoutuminen vuorovaikutustilanteissa on näin ollen hyvin dialogimaista. Siten eri ihmisillä ja ihmis-suhteilla on hyvin erilainen merkitys tarkastelun kohteena kulloinkin olevalle yksilölle. (Seikkula 1994,18.) Sosiaalista vuorovaikutusta voidaankin tarkastella myös kielen tuottamana tapahtumana tai kielen välittämänä tapahtumana.

Sosiolektit eli sosiaaliset kielet tai murteet toimivat myös ammatillisen vuorovaikutuksen välittäjinä (Lehtonen 1996). Päiväkodissa ovat läsnä monet erilaiset ammatilliset kielet (Karila ja Nummenmaa 2001, 56- 57; Lehtonen 1996, 47), joita erilaiset ihmiset tuottavat ja uusintavat. Kieli on kontekstisidonnaista, joten ympäristö ja puheen kohde muokkaavat puhujan kieltä ja puhetapaa. Kieli on näin ollen myös muuttuvaa. Kielen ja sosiaalisten murteiden syntymiseen vaikuttavat myös mm. sukupuoli, rotu ja etnisyys, joten kieli ei ole neutraali viestin kuljettamisen väline (Lehtonen 2004, 44-48). Kuitenkaan puhujan ollessa tottumaton esimerkiksi analysoimaan omaa työtänsä tietyllä ammatilliseen osaamiseen kuuluvalla puhetavalla, hän ei sitä yhtäkkisesti pysty omaksumaankaan. Näin oli myös Karilan ja Nummenmaan (2001, 57) tutkimuksen haastateltavien kohdalla. Jotkut haastatelluista esimerkiksi puhuivat hyvin laajassa merkityksessä tehtäväalueista, kun pyydettiin kertomaan omia osaamisen vahvuusalueita. Kirjoittajat viittaavat tässä yhteydessä kuitenkin myös hiljaiseen tietoon, jota on varmasti paljon, mutta jonka esille nostaminen on monimutkainen prosessi.

Käytännössä osoitus henkilöstön kulttuurisista puhetavoista ilmenee Karilan ja Nummenmaan (2001, 60) mukaan esimerkiksi siten, että kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa tarvittavat taidot on totuttu ilmaisemaan henkilökohtaisina ominaisuuksina. Tämä paljastui, kun tutkimuksessa selvitettiin osaamisen vahvuusalueita ja niistä laadittiin osaamisvah-

vuusprofiileita. Näistä kävi ilmi, että osa henkilökunnasta mielsi pelkästään henkilökohtaiset ominaisuudet ammatillisen osaamisensa vahvuuksiksi. Karilan ja Nummenmaan mukaan sellainen orientaatio on erityisen haavoittuva, koska osaamisvaatimusten muuttuessa pitäisi pystyä muuttamaan omaa itseään.

Näin ollen on tärkeää tarkastella ammatillisia vuorovaikutussuhteita myös henkilökunnan työssä oppimisen ja kehittymisen näkökulmista. Esimerkiksi usein päiväkodin ulkopuolelta järjestetyt koulutukset ovat hyviä, hyödyllisiä ja innostaviakin, mutta niiden anti voi jäädä ottamatta käyttöön, jos ei ole reflektointia keskustelua hyödyistä ja toteutuskäytännöistä ja koulutuksen kieli on ollut käsitteellisesti vierasta. Toisin sanoen olisi tärkeää, että henkilökunnalla olisi aikaa kuunnella toisiaan, keskustella ja jäsentää niin toiminnallisella tasolla kuin käsitteelliselläkin tasolla uutta tai jo käytössä ollutta asiaa, tapahtumaa tai toimintaa.

Tuula Seikkula (2000) tutki vanhempien ja opettajien yhteisiä tapaamisia kielen näkökulmasta. Tutkimuksen pohdinnassa nousee esiin kysymys yhteisen ymmärryksen luonteesta. Teorian valossa hän pohtii, onko opettajan ja vanhempien yleensä ollenkaan mahdollista saavuttaa yhteistä ymmärrystä lapsesta. Taustalla on ajatus kielen ymmärtämisestä ja käsitteellistämistä sosiaalisen konstruktivismin hengessä sekä lapsen kahden eri lähiympäristön kohtaamisesta bronfenbrenneriläisittäin. Lapsen kannalta kyseessä on siten mesosysteemi. Seikkula pohtii, voiko yhteinen ymmärrys lainkaan mahdollistua, sillä konstruktivismin (sosiaalisen konstruktivismin) myötä näyttää siltä, että kahdesta eri ympäristöstä tulevalle ihmiselle sellaisen ymmärryksen synnyttäminen olisi vain illuusio (2000, 223).

Tarkastelenkin tässä tutkimuksessa kieltä konstruktivistisesti välineenä, jolla vallitsevaa todellisuutta tuotetaan. Kieli on näin ollen keskeinen väline horisontaalisesti erilaisten verkostojen ja toimintaympäristöjen välillä sekä vertikaalisesti erilaisten hierarkkisten tasojen välillä. Kieli on myös väline, jolla luodaan merkityksiä, siirretään tietoa ja siten esimerkiksi asiantuntijuutta tehdään työtä kehittäessä näkyväksi. Kielellä on siten aktiivinen rooli ja sillä voidaan suunnata toimintaa eteenpäin eli luoda myös yhteisiä merkityksiä. Ne eivät kuitenkaan synny itsestään, vaan kieltä täytyy käyttää aktiivisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Seikkulan (2000) kritiikistä huolimatta uskon yhteisten merkitysten luomisen mahdollisuuksiin päiväkotityön arjessa. Onnistuakseen se kuitenkin vaatii syvällistä ymmärrystä, joka puolestaan vaatii aikaa määritellä käsitteitä ja niiden merkityksiä eri ulottuvuuksissa.

### 3.2.2 Hiljainen tieto ja asiantuntijuus

Hiljainen tieto on rajoittunutta ja rajallista, koska sen siirtäminen yhteisesti käytettäväksi osaamispääomaksi on vaikeaa. Hiljaisen tiedon vastakohtaksi määritellään usein koodattu tai fokusoitu tieto (esim. Koivunen 1997). Näin hiljaista tietoa itseään kuvataan ja määritellään vastakohtansa kautta eli sen kautta, mitä hiljainen tieto *ei* ole. Hiljaisen tiedon siirtäminen myös tilanteesta toiseen on vaikeaa. Vasta sitten kun hiljainen tieto kyetään tunnistamaan ja pukemaan kielellisesti ilmaistavissa olevaan muotoon, se kyetään muuttamaan organisaatiossa yhteiseksi osaamiseksi (Karila ja Nummenmaa 2001, 129; Huotari 2004). Toisin sanoen kun kyetään näkemään ja tunnistamaan oma osaaminen tietyissä tarkasteltavissa tilanteissa, pystytään toiminnallista tietoa jäsentämään ja analysoimaan. Sen jälkeen tiedosta voidaan poimia siirrettävissä tai yleistettävissä olevat elementit ja siirtää ne toisiin, soveltuviin tilanteisiin. Hiljaisesta tiedosta tulee silloin näkyvää. Edellisessä kappaleessa tarkasteltu kieli on siten jälleen olennainen osa ammatillisen osaamisen jäsentämistä ja todentamista. Ajatusten muotoileminen kielelliseen muotoon ja jakaminen kollegoiden kesken on oleellinen osa hiljaisen tiedon siirtämistä.

Hiljaisella tiedolla on sekä kognitiivinen että tekninen ulottuvuus. Kognitiivinen sisältää itseä ja ulkomaailmaa käsitteleviä uskomuksia, olettamuksia, arvoja ja sisäisiä malleja, jotka muodostavat havaintoja ohjaavia usein tiedostamattomia tulkintakehyksiä. Hiljaisen tiedon tekninen ulottuvuus tulee esille taitoina ja tietämyksenä, joka näkyy taitavana toimintana. Hiljainen tekninen tieto on laadultaan sellaista käytännöllistä tietoa asioiden kontekstuaalisista (tilannesidonnaisista) riippuvuussuhteista, joita on vaikea selittää ulkopuolisille. (Frilander 1997, 139.)

Hiljaisessa tiedossa yhdistyvät sellainen kokemustieto ja käytännön toiminta, jota emme välttämättä edes huomaa. Niiden näkyväksi tekeminen on alku erilaisuuksien ja myös erilaisen osaamisen havaitsemiselle (Karila ja Nummenmaa 2001, 64). Osaamisessa ja asiantuntijuudessa on erilaisia tasoja, jotka ovat sidoksissa työnkuvaan ja työtehtäviin. Tämä tarkoittaa sitä, ettei kaikkien tarvitse osata tehdä kaikkea, sillä se on tämän päivän työelämässä jo mahdotontakin. Jokaisella on omat vahvuutensa ja osaamisalueensa, jotka tulee tunnistaa ja tarvittaessa kehittää. Myös heikkouksia voidaan opetella tunnistamaan ja kehit-

tää tarvittaessa. Eri ammateissa profiloitetaan erilaisiin tehtäviin ja erilaisiin osaamisalueisiin. Näitä eroja tulisi korostaa rikkautena ja vahvuuksina eikä pyrkiä tasoittamaan. Erilaisuus ei siten tarkoita eriarvoisuutta.

Osaamisen pohjalta kehittyvä asiantuntijuus on myös sosiaalisesti määrittynyttä, sillä on ns. sosiaalinen luonne. Tämä tarkoittaa sitä, että asiantuntijuus muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa työyhteisössä ja myös suhteessa muuhun maailmaan. Asiantuntijuus on myös kontekstisidonnaista (Järvinen ym. 2000). Asiantuntijuus ja siihen liittyvä osaaminen on siis aikaan ja paikkaan sidottu ilmiö. Se on siten myös muuttuvaa, sillä kun työn vaatimukset muuttuvat, on myös asiantuntijuuden muututtava (mm. Karila ja Nummenmaa 2001, 129). Asiantuntijuus on näin ollen myös dynaaminen ilmiö. Asiantuntijuus vaatii siten kykyä työskennellä muuttuvissa tilanteissa. Tilanteisiin mukautuminen ja tarvittaessa myös turhien muutosten vastustaminen tarvitsee välineeksi toimivaa vuorovaikutusilmapiiriä. Asiantuntijuuden vaatimusten tulisi koskea myös omaa itseä, koska oma itse on päiväkotityössä tärkeä työväline.

Organisaatioiden kehittämis- ja muutostyössä on ryhdytty kiinnittämään huomiota työyhteisöjen hiljaiseen tietoon, hiljaisen tiedon merkitykseen ja näkyväksi tekemiseen. Näin mm. konstruktivistisessa kehittämistyössä, jossa huomio on erilaisten vuorovaikutusprosessien ja niistä syntyvien tulkintojen tuottamisessa merkityksissä. (Karila ja Nummenmaa 2001, 64.) Viime vuosina on aiheeseen liittyvää tutkimusta syntynyt paljon (mm. Eteläpelto & Tynjälä 1999; Torff 1999; Nurminen 2000). Näissä kaikissa näkökulmissa tunnutaan tarkastelevan hiljaista tietoa, hiljaisen tiedon siirtoa ja hiljaisen tiedon oppimista sosiaalisina prosesseina, joissa itse hiljainen tieto siirtyy kuitenkin ”puhtaana” abstraktiona. Näin siinäkin tapauksessa, että luovuuden tai innovoinnin vapauttamiseen pyritään esimerkiksi pohtimalla luottamuksen merkitystä toimintaympäristöille (von Krogh ym. 2000, viii, 8, 18-21, 63).

### **3.2.3 Kollegiaaliset vuorovaikutussuhteet työhyvinvoinnin näkökulmasta**

Opetustyön stressaavuutta, siihen liittyviä tekijöitä sekä stressistä selviämistä on tutkittu paljon ja eri näkökulmista jo yli 30 vuoden ajan (Keskinen 1999, 51). Keskinen toteaa artikkelissaan ”Opetustyössä jaksamisen keinoja”, että opetustyön stressaavuutta tutkittaessa on huomattu, että erityisesti 1990-luvulla on työhön liittynyt sellaisia muutoksia, jotka ovat

tutkimusten (mm. Niemelä 1996) mukaan rasittaneet erityisesti juuri opetushenkilökuntaa. Nämä 1990 -luvulla tapahtuneet muutokset työssä ovat olleet varhaiskasvatuksen alueella esimerkiksi sosiaalityön puolelta tulleet paineet ja toisaalta kouluhallinnon puolelta tulleet paineet esiopetuksen järjestämiseksi (Keskinen 1999, 51.) Vastaavanlaisista paineista raportoi tutkimuksessaan myös Kinos (1997); yleisemmin työelämän muutoksista ja vaativuudesta kirjoittaa mm. Siltala (2004).

Viinamäki (1997) puolestaan toteaa, että tutkimuksessaan mukana olleet ala-asteen opettajat ennakoivat tulevia negatiivisia muutoksia työssään seuraavasti: Työn tavoitteet muuttuvat vaikeammin saavutettaviksi ja epäselvemmiksi, työmäärä tulee kasvamaan ja yhteiskunnallinen tuki vähenemään. Yhteistä kaikille opettajille on se, että oppimiseen ja oppimiskäsityksiin liittyi merkittäviä muutoksia 1990-luvulla. Oppiminen halutaan nyt ajatella aktiivisena toimintana, jossa oppija itse prosessoi oppimisensa. Opettajan rooli on olla taustalla, mutta oppimista ohjaten. Opettaja on näin ollen joutunut opettelemaan uuden tavan opettaa. (Keskinen 1999, 51, 53.)

Työuupumus ilmenee ammatillisen itsetunnon heikkenemisenä, psyykkisenä fyysisenä väsymyksenä sekä myös kyynisyytenä. Työterveyslaitoksen mukaan noin puolet työssäkäyvistä ihmisistä kokee jonkinasteista työuupumusta, mutta vakava uupumus on yleisintä koulutusosalalla. Työuupumus ei tule yhtäkkiä, vaan sitä edeltää usein työn vaatimusten ja kykyjen epätasapaino tai työn vaatimusten ja mahdollisuuksien epätasapaino tai työyhteisön ristiriidat sekä roolien epäselvyydet. Myös julkisuuden kielteinen suhteutuminen opetusalaan sekä henkilöstöleikkaukset ja sijaisten vähentäminen ovat vaikuttaneet lisääntyneenä sairastavuutena. (Lamminpää 1999, 105.)

Viinamäki (1997) toteaa tutkimuksessaan, että masentuneilla opettajilla tärkein yksittäinen tekijä masennuksen yhteydessä oli vähäinen sosiaalinen tuki. Opettajat olivat myös kokeneet, että heillä on vain vähän mahdollisuuksia keskustella työasioista työtoverin kanssa. Keskinen toteaa, että vaikka masennus ja muut mielenterveydenhäiriöt ovat yksilön kokemia oireita, niiden esiintyvyyteen on kuitenkin myös työyhteisöllä oma vaikutuksensa. (Keskinen 1999, 53.) Toisin sanoen, työyhteisön tuella ja mahdollisuuksilla keskustella työasioista on selvästi vaikutusta työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin. Ammatillisten suhteiden verkoston olemassaolo tuo tullessaan myös mahdollisuuden sosiaaliseen tukeen silloin kun sitä tarvitaan.

Keskinen tarjoaa työnohjausta koulujen opettajille foorumiksi opettajan työn aiheuttamien tunteiden käsittelyyn. Pienryhmässä on helpompi tulla pois keskipisteenä olemisen ja tietämisen taakan alta. Paikka, jossa tietoisesti keskitytään työn aiheuttamien tunteiden ajatteluun ja jäsentämiseen, voi toimia resurssilähteenä. Keskinen lainaa Siltalaa (1995), joka kuvaa oivallisesti luovaa työnohjausta parhaimmillaan (1999, 59):

*”Luovassa ymmärtämisessä on kysymys merkitysten tajun kehittymisestä, merkitysten erottelukyvyn kasvusta ja tuntoherkkyyden voimistumisesta. Työnohjauksessa pyritään kirkastamaan hämärtyneet merkitykset, löytämään kadonneet ja hukkaantuneet merkitykset. Jos merkitysten taju hämärtyy, ihminen asettaa mitättömyydet arvojen edelle.”*

Hyvät suhteet ja ilmapiiri työpaikalla taas edistävät ongelmatilanteiden rakentavaa ratkaisemista. Vuorovaikutussuhteiden merkityksen ymmärtäminen sekä niiden kehittämiseen aktiivisesti ja hyvin perustein tähtäävä toiminta lisää ammatillisen tuen saatavuutta. Se myös lisää kykyä ratkaista ristiriitoja siten, että niissä tuotetaan uutta tietämystä.

### **3.3 Kulttuurisia näkökulmia vuorovaikutusosaamiseen**

Vuorovaikutusosaamisen paikkojen eli rakenteiden ja sisältöjen tarkastelu ei kuitenkaan vielä riitä, jotta vuorovaikutusosaamisen keskeisimmät näkökulmat tulisivat avatuiksi. Tarvitaan vielä kulttuurin näkökulma. Vuorovaikutus on aina kulttuuriin sidottu ilmiö. Tavat, joilla viestimme ja tulkitsemme ympäristöämme ja ympäristössämme, ovat kulttuurisesti sävyttyneitä ja siten myös historian kuluessa muokkautuneita. Kulttuurikin on itsessään myös hierarkkinen rakennelma. Syvällä omassa kulttuurikoodissamme on tiedostamattomia ja ääneenlausumattomia tapoja toimia, vaikkamme sitä itse tiedostakaan. Seuraavaksi tarkastelen päiväkodin sisäisiä ja ulkoisia kulttuurisia toimintaympäristöjä.

#### **3.3.1 Organisaatiokulttuurista toimintakulttuuriin**

Juuti ja Lindström (1995, 20) määrittelevät, että kulttuurimallin mukaisesti organisaatio on sosiaalisesti rakentunut merkitysjärjestelmä, joka liittyy sosiaalisiin koodistoihin ja yksilöiden ajatteluun. Sosiaaliset koodistot taas sääntelevät vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Organisaation kulttuurimalli on hermeneuttinen ja sosiaalisen konstruktivismin perustalle



rakentuva. Organisaatiossa syntyvien ja omaksuttujen ajattelu- ja toimintatapojen luomisessa se painottaa ihmisten välistä vuorovaikutusta.

Organisaation ja yhteisön eron kuvailee Murto (2000, 142) näin: Organisaatio on usein virallisiin säädöksiin pohjautuva systeemi, joka on kooltaan ja rakenteeltaan vaihteleva. Suuressa organisaatiossa voi olla useita yhteisöjä, mutta organisaatio on harvemmin yhteisö. Perheentupa (2003) toteaa, että organisaatio ei ole elävä, se on vain pelkkä rakennelma. Yhteisö ja yhteisöt ovat elävä aines, joka on täynnä ihmisiä. Murton mukaan yhteisön jäsenet ovat keskenään tuttuja ja vuorovaikutus on suhteellisen säännöllistä.

Karila (1997) käyttää organisaatiokulttuurista termiä toimintakulttuuri. Toimintakulttuuri taas sisältää kasvatus- ja työkulttuurit. Yhdessä ainoassa päiväkodissa on mahdollista olla useita kasvatuskulttuureita, mikäli eri aikuisryhmät ovat ajatuksellisesti kaukana toisistaan. Samasta syystä päiväkodin sisällä voi olla myös monta erilaista työkulttuuria. Erilaisten kulttuurien yhteensovittaminen ei aina ole mutkatonta. Toimintakulttuurien erilaisuudesta seuraa helposti ongelmia aikuisten yhteisissä käytännöissä. Hankaluuksia voi tulla myös lapsille, kun he muuttavat esimerkiksi loma-ajan vuoksi tai iän myötä toiseen ryhmään. Samoin määräaikaiset tehtävät lisäävät yhdenmukaisen tai yhteen soviteltavien kulttuurien synnyttämisen tarvetta.

Työkulttuureihin liittyy oleellisena osana hiljainen tieto. Siksi vallitsevan toimintatavan siirtäminen sijaiselle yksiselitteisesti ja ilman ristiriitaisia tulkintoja on vaikea tehtävä. On haastavaa siirtää tietoa, joka on ajan mittaan työn käytäntöjen mukana oppimisen ja erehdyksen ja kokemuksen myötä syntynyttä, ja jolle ei itsekään aina oikein tiedä sanoja ja syitä. Periaatteessa tällaisissa tilanteissa sijaisen läsnäolo voisi ristiriitojen kautta synnyttää myös käytäntöanalyysia ja uusia käytänteitä, mutta kuten on todettu (Linna 2000; Karila & Nummenmaa 2001, 129, 145), aikaa ei usein ole riittävästi edes vakituisen henkilökunnan palavereihin ja pohdintoihin. Karila ja Nummenmaa toteavat kuitenkin myös, että aina aikaa ei myöskään ole osattu järjestää (2001). Aiemmin keskusteluajalle ei ole ollut niin paljon tarvetta, koska työt oli selkeästi hierarkian mukaan jaettu, eikä niissä ollut vielä niin moninaisia funktioita kuin tänä päivänä.

Useat päivähoiton piirissä toteutetuista muutoksista ovat olleet rakenteellisia ja ulkoapäin tulevia muutoksia. Tälläkin hetkellä on meneillään kuntien pohdintatyö päivähoiton hal-

linnonalasta. Osa uudistuksista taas on ollut mm. päiväkodin työtehtävien rakenteisiin vaikuttavia, kuten tiimityön tulo. Päämääränä uudistuksissa on ollut kehittäminen. Organisaatiossa ylhäältä hallinnon tasolta tulevat uudistukset ovat kuitenkin toisinaan unohtaneet päivähoiton organisatoriset ja kulttuuriset erityispiirteet. Kenties niitä ei ole edes tunnettu kaikkialla. Esimerkiksi tiimityö on valitettavan monissa paikoissa ajettu sisään ilman kunnollista aiempien työtapojen analyysia ja uusien periaatteiden opettelua. Seurauksena mm. 'kaikki tekevät kaikkea' – periaate, jossa eri koulutusten mukanaan tuoma erityisosaaminen katoaa työvuorolistojen sanelemaan työnkuvaan. Muutoksissa pitäisi huomioida ja paneutua organisaatio- ja toimintakulttuuriin. Silloin mahdollistuisi päivähoiton olemassa olevan ns. resurssien kanavoiminen osaamiseksi ja syntyisi oikeansuuntaisia muutoksia, eikä vain ylhäältä johdettuja ulkoisiin rakenteisiin kohdistuvia muutoksia. Esimerkiksi Karila ja Nummenmaa ovat lähteneet liikkeelle juuri päivähoiton sisältä käsin kehittämistyössään, vaikka sen tarve onkin syntynyt osaltaan ulkoisista tekijöistä.

Tässä tutkimuksessa sivutaan kaikkia osaamisalueita. Keskitän tarkastelun kuitenkin vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen, sillä ne ovat välineitä muihin osaamisalueisiin.

Kontekstuaalisuus eli yksilön tarkasteleminen ja ymmärtäminen ympäristönsä kanssa sosiaalisena ja vuorovaikutteisena olentona on tutkimukseni eräs keskeinen näkökulma. Bronfenbrennerin (1979; 1981) mukaisesti erilaiset toimintaympäristöt rakentavat osaltaan yksilön elämänpiirin kokonaisuutta. Karila (1997) toteaa tutkimuksensa tuloksena lastentarhanopettajan asiantuntijuuden rakentuvan kolmesta merkittävästä tekijästä, joista eräs on elämänhistoria. Elämänhistoria taas muodostuu monen erilaisen elämän osa-alueen summasta. Vuorovaikutusosaaminen luo osaltaan edellytyksiä näiden toisinaan hierarkkistenkin elämän osa-alueiden välisen tiedon siirtämiseen ja ymmärtämiseen sekä niiden välillä siirtymiseen.

### **3.3.2 Sukupuolirooleista varhaiskasvatuksessa**

Päiväkotityö on pääosin naisten toteuttamaa työtä. Vain pieni osa työntekijöistä on miehiä. Silti työyhteisöjä tarkastellaan yleensä sukupuolineutraalisti. Kuitenkin sukupuolirolit (gender), joihin päiväkodin työntekijät ovat kasvaneet, ovat merkityksellisiä mm. heidän työtöitä ja heidän (toiminta-) kulttuurisia työtapojaan tarkasteltaessa. Esimerkiksi Hel-

singin Sanomien mielipidesivuilla käytiin kesällä 2003 vuoropuhelua päiväkodin toimintakulttuurista. Elina Helimäki (28.5.2003) kritisoi päiväkotien toimintakulttuuria. Hänen mukaansa nimenomaan toimintakulttuuri on huonoa ja sen vuoksi on mm. jaksamisongelmia. Koska ongelmat ovat olleet samoina vuosikymmeniä (mm. vastine 9.6.2003), lienee aiheellista pohtia, voisiko kyseessä olla myös jotakin ”naisellista”?

Päiväkodin ilmapiiri on moninainen kudelma. Aikuisten välinen vuorovaikutus on hyvin herkkävireistä, sillä työtä tekevät usein hyvin herkkävaistoiset ihmiset. Tämä on ollut myös toivottu piirre, jota on painotettu koulutuksessakin (Ojala 1993, 223). Sen kääntöpuolena on kuitenkin joskus liiallinen herkkyys aikuisten välisissä suhteissa. Lapsen sanoessa loukkaavasti asiaa ei koeta henkilökohtaisena loukkauksena, vaan sen katsotaan olevan lapsen kokeilua ja rajojen etsintää. Sen sijaan kun aikuinen luulee sanoneensa ystävällisesti, jokin hänen olemuksessaan tai sanavalinnassaan saattaa viestiä toisin kuin oli tarkoitettu, ja vastapuoli loukkaantuu tai jää epävarmuuden tilaan. Osittain tämä on luonnollista, sillä kasvatushenkilökunta on koulutettu tulkitsemaan kehonkieltä ja lukemaan rivien välistä. Aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa se on toisinaan haitaksi, erityisesti jos ei ole muotoutunut kulttuuria, jossa voi vapaasti kysyä ja ihmetellä.

Kotikasvatuksen muotoutumiseen 1900 – luvulla on vaikuttanut merkittävästi luterilainen uskontomme. Se ei ole vaikuttanut vain kasvatukseen, vaan myös käsityksiimme naisista, miehistä, lapsista ja perheestä. Käsityksiin ovat vaikuttaneet myös monet yhteiskunnalliset seikat, jotka ovat vaikuttaneet rinnalla ja myös seurauksina. Uskonnon vaikutus on ollut kuitenkin selkeästi moraali-filosofinen. Siitä ovat kummunneet monet uskomukset ja käsitykset sukupuolista ja niiden paikasta yhteiskuntajärjestyksessä sekä velvollisuuksista yhteiskunnan uusintamisessa. (Sunnari ym. 2003; Päivänsalo 1986, 165-177.) Päiväkotityökin on pohjautunut kotikasvatusperinteelle (Ojala 1993, 10-15; Tähtinen 1992).

Sunnarin, Huotarin ja Kuorikosken (2003, 160) mukaan kristinusko on ollut ja on yhä niin olennainen osa kulttuurimme syvärakennetta, että sen välittämät nais- ja mieskuvat ovat edelleen vaikuttamassa kulttuurimme ihmiskuvien perustan muotoutumisprosessissa. Näin siitäkkin huolimatta, että uskonnolla itsellään ja kirkolla ei ole suurta merkitystä tavallisen suomalaisen arjen tietoisissa valinnoissa tai toiminnoissa. Nämä kulttuurimme mies- ja naiskuvat saattavat näyttäytyä vahvoina tai huomaamattomina stereotyyppioina, joita siir-

rämme tiedostamattomasti eteenpäin. Ne vaikuttavat mm. tapoihimme toimia niin yksin kuin sosiaalisissa tilanteissa.

Lasonen (1991, 4) puolestaan toteaa, että suomalaisten ammattikasvattajien sukupuolirooliasenteista ja niihin liittyvistä tekijöistä on vain vähän tutkittua tietoa. Aiempien ulkomaisien tutkimusten perusteella on Lasosen mukaan kuitenkin jo todettu, että kouluopetuksella voidaan muuttaa sukupuolirooliasenteita ja että ammatinopettajien sukupuoliroolit välittyvät oppilaille. Gordon ja Lahelma (1992, 314-325) esittävät, että koulut ja oppilaitokset tuottavat sukupuolittunutta työnjakoa. Tämä työnjako näkyy myös yliopistoissa selkeinä jakoina perinteisiin naisennemistöisiin ja miesennemistöisiin tieteenaloihin (mm. Husu 2002). Nämä em. näkemykset auttavat ymmärtämään, miksi päiväkodit naisvaltaisina työyhteisöinä asemoidaan usein monin tavoin epäedullisesti ja samalla myös ristiriitaisesti huolimatta reproduktiivisesta merkityksestään päivähoidon toteuttajana tai varhaiskasvattajana.

#### 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää päiväkotien toimintakulttuuriin merkittävästi vaikuttavaa keskustelukulttuuria ja sen piirteitä. Tämä tapahtuu tutkimalla työntekijöiden välisen kollegiaalisen vuorovaikutuksen piirteitä. Tarkastelun kohteena ovat työntekijöiden kokemukset ja käsitykset aiheesta. Kyselylomakkeessa tarkasteltavat teemat ovat keskustelurakenteet, roolit ja oma vaikuttaminen, suhtautuminen ristiriitoihin sekä toiveet. Tarkastelen teemoista myös ilmiön tuttuutta, omaa kokemusta ja toimintatapaa eli pyrin tavoittamaan vastaajan käsitystä omasta aktiivisuudestaan (toimijuudestaan).

Karila ja Nummenmaa (2001,129, 145) toteavat, ettei päiväkotien toimintakulttuureissa ole muodostunut vankkaa keskustelukulttuuria työstä ja osaamisesta keskustelemiselle. Tämän väitteen pohjalta muotoutui *ensimmäinen tutkimustehtävä*, jossa asiaa kysytään henkilökunnalta suoraan.

*Toinen tutkimustehtävä* pyrkii tavoittamaan eräitä kollegiaalisen vuorovaikutuksen piirteitä, jotka voisivat auttaa suuntaamaan kehittämistyön huomion uusiin ja entisiä täydentäviin näkökulmiin.

Työn moniammatillisen luonteen vuoksi selvitetään ammatillisen tukiverkoston laajuutta ja luonnetta, joskaan tiimin jäseniä ei eroteltu. Kiinnostuksen kohteena on myös ammatillisen tuen saatavuus. Tämän perusteella syntyi *kolmas tutkimustehtävä*.

Miten, missä ja milloin keskustellaan? *Neljäs tutkimustehtävä* tarkastelee päiväkotien luomia rakenteita keskusteluja varten henkilöstön kuvailemana.

*Viides tutkimustehtävä* suuntaa huomion kollegiaalisissa vuorovaikutussuhteissa ilmeneviin eroihin ja pyrkii löytämään joitakin syitä kokemusten eroille.

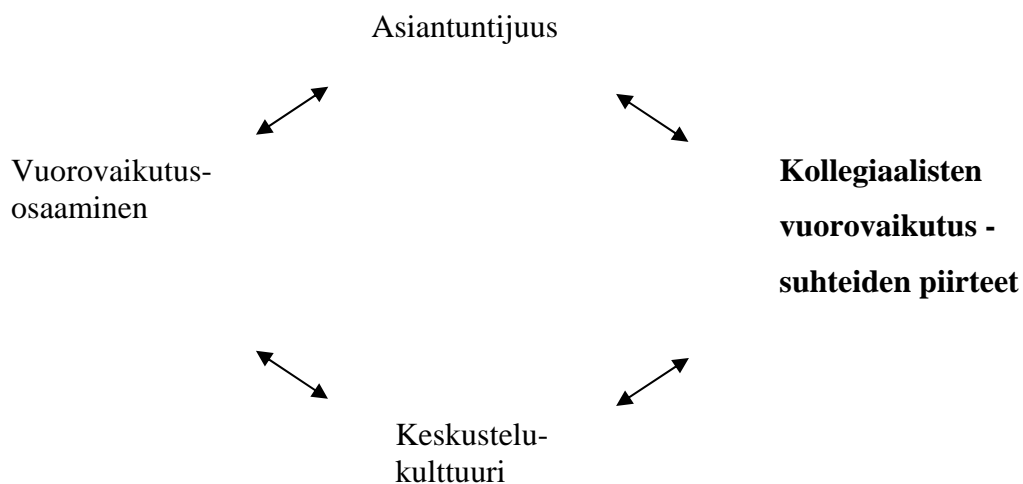
Yhdessä tutkimustehtävät pyrkivät vastaamaan teorian ohessa omalta osaltaan väitteeseen, miksi keskustelukulttuuria ei ole syntynyt.

Tutkimustehtävät ovat siis:

- 1 Saavatko päiväkodin työntekijät keskustella työhön liittyvistä asioista tarpeeksi?
- 2 Millaisia piirteitä kollegiaalsiin vuorovaikutussuhteisiin liittyy?
- 3 Millaisia kollegiaalisia vuorovaikutussuhteita henkilökunnalla on?
- 4 Millaisia rakenteita työpaikoilla on keskusteluja varten?
- 5 Millaisia eroja kokemuksista löytyy? Ja eroavatko kokemukset koulutuksen suhteen?

Yksi päiväkotityön ajankohtainen haaste näyttäisikin olevan työyhteisön aikuisten välisen vuorovaikutuksen kehittäminen, sillä ilman toimivia suhteita ja verkostoja on vaikeaa toimia aktiivisesti varhaiskasvatuksen arjessa kohti tarkoituksenmukaisia päämääriä.

Tutkimusasetelmani käsitteellinen kehikko rakentuu seuraavasti:



KUVIO 1: Tutkimusaiheen laaja kontekstointi

## **5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN**

### **5.1 Tutkimuksen kohde**

Tutkimuspäiväkodit sijaitsevat Keski-Suomessa ja niiden valinta oli valikoivan ja sattumanvaraisen yhdistelmä. Karila (1999, 121) kutsuu tätä avoimeksi otannaksi. Valintatapa oli valikoitu siltä osin, että otoksessa olisi edustettuna rakenteellisesti erilaisia päiväkoteja. Sattumanvaraisuus taas tuli siitä, että etsin mahdolliset tutkimuspäiväkodit puhelinluettelon tietojen perusteella. Keski-Suomen puhelinluettelon tietojen perusteella valitsin ryhmien lukumäärältä suurehkon ja myös pienemmän päiväkodin, tavoitteena saada esimerkit tyypillisistä päiväkodeista. Koska muutokset lapsiryhmien lukumäärässä ja rakenteessa saattavat olla puhelinluettelon julkaisuajankohtaan nähden (keväällä 2003) merkittäviä, ei otantaa voinut tehdä täysin varmasti valikoiduksi siltä pohjalta. Huomioon piti tietenkin ottaa myös päiväkotien suostumus. Tutkimusjoukon valintaa ei ohjannut mikään ennakkotieto, enkä tuntenut seudun päiväkoteja entuudestaan.

### **5.2 Aineiston hankinta**

Aineistonhankintamenetelmä muotoutui lopulta kolmeosaiseksi: kysely, verkostokartta ja keskustelupäiväkirja. Alaluvussa 5.4 teen selkoa siitä, miten päädyin kolmiosaiseen aineistonhankintaan. Aineiston hankinta toteutettiin kaikille samanlaisella avoimella kysymyksellä sisältävällä lomakkeella, joka suunnattiin kaikille tutkimuspäiväkodin kasvatustehtävissä toimiville aikuisille. Tavoitteena oli saada mahdollisimman kattava kuvaus koko päiväkodista. Kyselylomake valikoitui sen vuoksi, että tutkimusjoukko voisi näin olla suurempi kuin teemahaastattelussa ja kysymykset olisivat myös kaikille samanlaiset. Samalla vastajilla oli mahdollista säilyttää anonymiteetti ja vastata siten mahdollisimman avoimesti.

Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä tietoa, jota voi tutkia ja tarkastella monesta eri näkökulmasta, mielellään myös monesta eri metodisesta näkökulmasta. Näin tässäkin tutkimuksessa. Alasuutarin (1994, 74-75, 78) mukaan laadulliselle aineistolle on ominaista sen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Laadullisen aineiston tulisi olla kuin ”pala maailmaa”, yhtä rikas. Tämä rikkaus mahdollistui avoimilla vastauksilla, sillä vastaajat kirjoittavat vastauksensa omin sanoin, siten kuin asian kokevat ja siten kuin osaa- vat siinä tilanteessa. Kirjoitetut avoimet vastaukset toimivat myös osana luotettavuustar- kastelua, sillä niistä voi myös nähdä onko kirjoittaja paneutunut asiaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 180-191). Toisaalta kirjallinen ilmaisu voi olla myös menetelmän heik- kous, sillä jokaisella vastaajalla on oma persoonallinen tapansa ilmaista itseään. Jotkut pitävät enemmän haastatteluista, jotkut taas kirjoittavat mieluummin.

Kyselylomakkeessa teemoina ovat *keskustelurakenteet, roolit ja oma vaikuttaminen sekä ristiriitojen kohtaaminen, kieli ja toiveet*. Niistä tarkastelin aluksi ilmiön näkymistä vasta- uksissa, vastaajan omaa kokemusta ja toimintatapaa. Kohdensin tarkastelun keskusteluta- poihin lähestyen niitä ristiriitoihin suhtautumisen kautta. Ristiriitojen kohtaaminen ja niihin suhtautuminen on eräs ikkuna keskustelukulttuuriin. Paras näkökulma siihen voisi olla observointi, mutta toisaalta kyselyssä on mahdollisuus vastata anonyymisti. Rajasin ristirii- tojen tarkastelun koskemaan niitä kokemuksia ja käsityksiä, mitä kyselyn perusteella työn- tekijöillä itsellään on aiheesta ja etsin niiden perusteella vain mahdollisia kulttuurisia piir- teitä ja osaselityksiä, en yksilön persoonaan kohdistuvia.

Kyselyn osana oli Bronfenbrennerin malliin perustuva sosiaalisten verkostojen kartta, jossa lähtökohtana on sosiaalisen verkoston neljä lohkoa. Verkostokartta on Klefbeckin työryh- män kehittämä malli (Seikkula 1994, 22), joka muunsin päiväkodin henkilökunnalle sopi- vaksi. Tähän malliin muotoilin sosiaalisen verkoston neljä tukea antavaa lohkoa seuraavas- ti: työtoverit, koulutus, perhe/suku ja ystävät. Vastaajien tehtävänä oli piirtää verkostokart- ta ammatillisista vuorovaikutussuhteistaan.

Hankin aineistoa myös keskustelupäiväkirjojen avulla: Vastaajat täyttivät lomakkeen yh- den tavallisen työpäivän aikana. Tavallinen työpäivä on vastaajien itsensä valitsema. Kes- kustelupäiväkirjan avulla keräsin vain työhön liittyvät keskustelut ja niiden keston. Tämä oli selkeä rajaus kolmesta syystä. Ensinnäkin, työpäivä on täynnä keskustelua lasten kanssa hoito, kasvatus ja opetustilanteissa. Toiseksi, erityisesti aamut ja iltapäivät ovat täynnä



keskustelua vanhempien kanssa. Näin ollen ei olisi käytännössä edes mahdollista kirjata kaikkea. Kolmanneksi, muun muassa teoriaosassa esitettyjen perustelujen vuoksi on tärkeää keskittyä tarkastelemaan juuri ammatilliseen keskusteluun käytettävää aikaa ja sen piirteitä.

### 5.3 Aineistot

Tutkimuksen aineisto koostui siis lopulta kolmesta eri osasta: Kyselystä avovastauksineen sekä verkostokartasta ja keskustelupäiväkirjasta. Toimitin kyselylomakkeita kahteen tutkimuspäiväkotiin yhteensä 23 kpl ja niitä palautui 18, jotka kaikki hyväksyttiin aineistoon. Vastausprosentiksi tuli siten 78,3 %. Huolimatta siitä, että kyselyssä ei ollut kuin yksi strukturoitu kysymyskohta (Kysymys 7), vastaukset olivat hyvin samankaltaisia. Mukana oli kuitenkin myös eriäviä vastauksia, joten kysymysten voidaan olettaa tavoittaneen jotakin oleellista tietoa kollegiaalisista vuorovaikutussuhteista ilmiönä ja moninaista elämän kirjoja (vrt. Alasuutari 1994). Näin ollen kyselymittaria voisi pitää luotettavana.

Verkostokartta-aineisto koostui 18 palautuneesta kartasta, joista osa ilman kyselyosiota. Palautuneiden joukossa ei ollut yhtään hylättyä, joten tähänkin olivat vastaajat paneutuneet huolella. Luotettavin kuvaus syntyisi tutkijan läsnä ollessa, sillä silloin vastaukset olisivat mahdollisimman yksiselitteisiä. Nyt mukana saattaa olla tulkintaeroja.

Keskustelupäiväkirja-aineisto koostui 17 palautuneesta keskustelupäiväkirjasta. Osa palautti vain keskustelupäiväkirjan. Yksi kesken jäänyt hylättiin. Päiväkirja oli työläs täyttää, mutta osa vastaajista oli täyttänyt sen hyvin tarkasti ja koonnut näin arvokasta, mielenkiintoista ja tärkeää tietoa tavallisen päivän kulusta ja keskusteluista päivän aikana. Samalla syntyi myös tietoa siitä, miten vastaajat jäsensivät ja määrittivät ammatillista keskustelua.

### 5.4 Tutkimuksen kulku

Alun perin tutkimusaihe piti sisällään vain kysymyksen henkilökunnan saaman kollegiaalisen tuen riittävydestä ja saatavuudesta. Tutkimustehtävä rajautui kirjallisuutta lukiessa

seuraavien seikkojen myötä: Karila ja Nummenmaa (2001, 26) toteavat, että Suomessa on vain vähän tutkittu sitä, millaista ammattitaitoa ja asiantuntijuutta päiväkotityö nykyisellään vaatii. He toteavat myös aiempien tutkimusten perusteella, ettei työn analysoimiselle ja siten kehittämiseksi ole muodostunut näin ollen riittävää viitekehystä eikä siten ole syntynyt kunnollista kokonaiskuvaa. Useimmat tutkimukset kun on tehty vain tietyn ammattialan näkökulmasta, vaikka toimintapaikkana on päiväkoti tai laajemmin päivähoito, jossa työskentelee monien ammattikuntien edustajia ja vieläpä samoissa tehtävissä. Tämän vuoksi halusin kaikkien ammattiryhmien vastaukset samasta päiväkodista. Useassa lähteessä on myös todettu, että aikaa ei ole edes vakituisen henkilökunnan palavereihin ja pohdintoihin riittävästi. (esim. Linna 2000; Karila & Nummenmaa 2001, 129, 145.) Tämän seurauksena pohdintaan astui mukaan aika. Oman kokemukseni mukaan ajan tarve vaihteli monen tekijän summana. Merkittävänä tekijänä pidin yhä lapsiryhmien suurentumista ja muuttumista sekä usein varsinkin eri ryhmissä sattuvien yhtäaikaisten ja yllättävien sairauslomien ja vähien sijaisresurssien summaa.

Karila ja Nummenmaa (2001) toteavat, että aina ei aikaa myöskään ole osattu järjestää. Tässä vaiheessa tutkimusta aika näyttäytyi vielä hyvin konkreettisena ominaisuutena, jota joko on tai ei ole. Sen sijaan syyt ajanpuutteelle alkoivat elää. Helsingin sanomien yleisönosastossa olleen keskustelun (kesä 2003) seurauksena aloin pohtia päiväkodin toimintakulttuuri -ilmiötä. Varhaiskasvatuksen piirissä tehdyt tutkimukset aiheesta eivät tuoneet vielä riittävää valaistusta asiaan.

Tutkimusaiheen täsmentäminen jatkui. Pohdinnan ja kirjallisuuden perusteella lähdin laatimaan kysymyksiä. Samalla tapahtui menetelmän pohdinta. Haastattelu ja kysely olivat edelleen vaihtoehdot. Lopulta päädyin kyselyyn sekä verkostokarttaan ja työpäiväkirjaan, koska halusin nähdä niistä muodostuvan kokonaisuuden. Aluksi myös pohdin, pitäisikö kyselyvastausten noutamisen yhteydessä olla täyttöohjeiden antaminen henkilökunnan ”työnkuvaus- ja kontaktipäiväkirjoja” varten. Tutkimuslupa myönnettiin elokuussa 2003. Seminaaritapaamisessa työnkuvaus- ja kontaktipäiväkirjojen nimeksi muotoutui ytimekäs keskustelupäiväkirja (Liite 3).

Näiden ajatusten ja kirjallisuuden pohjalta teemoiksi muotoutuivat: keskustelurakenteet, roolit ja oma vaikuttaminen sekä ristiriidat. Niistä tarkastelen kunkin ilmiön esiintymistä

(tai sen tunnistamista), vastaajien omaa kokemusta ja toimintatapaa. Näiden pohjalta muotoutuivat seuraavanlaiset kysymysryhmät (ks. myös Liite 1):

1. Millaiset ovat keskustelurakenteet ja kuinka paljon on aikaa keskusteluille?  
Kysymykset 1-2, 4-8, 29 sekä keskustelupäiväkirja
2. Miten henkilökunta itse kokee keskusteluajan tarpeellisuuden ja riittävyyden? Mitä se kertoo? Kysymykset 3, 9-28
3. Roolit ja toimijuus: 9-15
4. Vuorovaikutusilmapiiri: kieli ja ristiriidat: Kysymykset 11-18, 19-28
5. Mitä henkilökunta kaipaa työssään ja työyhteisössään? Kysymykset 29-32, 34

Monet aihealueet limittyvät toistensa päälle, joten aivan täsmällistä jaottelua ei voi tehdä.

Kyselylomakkeen, verkostokartan ja keskustelupäiväkirjan testaus tapahtui kahdessa työyhteisössä, joista toinen oli päiväkotia. Lokakuussa sovin alustavasti kahden päiväkodin johtajan kanssa mahdollisesta osallistumisesta. Henkilökunnan vastauksen sain seuraavalla viikolla. Sovittuna päivänä esittelin ja jaoin ensimmäiseen tutkimuspäiväkotiin kyselylomakkeen ja keskustelupäiväkirjan. Vastausaikaa sovimme tasan kaksi viikkoa. Johtaja ilmoitti, että kyselylomakkeeseen vastaamiseen kotona käytetyn ajan sai merkitä työajaksi. Aineiston keruu tapahtui lokakuussa. Kyselyvastausten keräämisen yhteydessä löytyi kaksi mahdollista haastateltavaa. Aineistoa kertyi kuitenkin niin runsaasti, että luovuin haastattelejatuksista.

## 5.5 Aineiston analyysi

Tämä laadullinen tutkimus on luonteeltaan induktiivinen, koska tavoitteena oli löytää mahdollisesti uusia ja yllättäviä piirteitä tutkittavasta aihekentästä (Hirsjärvi et al 2001, 155). Täydelliseen aineistolähtöisyyteen on kuitenkin mahdoton päästä, koska tutkijalla on aina jokin oletus tutkittavasta ilmiöstä. Kuvaavampi nimitys on abduktiivinen tutkimus. Tutkimusote on luonteeltaan myös fenomenologinen, koska tarkastelun kohteena on ilmiön piirteitä sekä tutkittavien kokemuksia ja käsityksiä aiheesta. (Karila 1997, 26-27.)

Tutkimusote on ontologisesti tarkasteltuna myös hermeneuttinen, sillä tulkinta ja jatkuva uudelleen tulkinnan mahdollisuus ovat läsnä sekä esioletuksissa että tulkinnoissani vastaa-

jien teksteistä (Nummenmaa 2001, 26, 29, 34-38). Näitä tulkintatapoja määrittävät aiemat tulkinnat, jotka ovat ohjanneet esiyymmärrystä sekä tulkinnat tutkittavasta ilmiöstä tutkimusprosessin aikana. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa korostuu tutkimuksessa aina läsnä olevan tulkinnan monitasoinen rakenne.

Suuria metodologisia kysymyksiä tutkimusta tehdessä olivat: Miten tavoittaa parhaiten tutkittavan ilmiön olemassaolo ja tehdä se näkyväksi? Mikä menetelmä tai menetelmien yhdistelmä olisi kyselyaineiston avointen vastausten analyysissä kuvailevin ja samalla syvälle ilmiön suhteisiin yltävä? Entä kuinka kirjoittaa vastauksia tutkimuskysymyksiin siten, että henkilökunta itse saa äänensä kuuluville? Kuinka kirjoittaa objektiivisesti oma subjektiivisuus koko ajan tiedostaen? Myös kielen todellisuutta tuottava luonne oli otettava huomioon.

Analyysin lähestymistapaa voisi luonnehtia laadulliseksi aineistolähtöiseksi sisällön analyysiksi, joka on hyvin moninainen lähestymistapa (Esim. Husa 2001; Kinos & Virtanen 2001, 155-157). Päädyin lopulta<sup>1</sup> Karilan (1997) mukaan grounded theory – lähestymistapaan. Tämän tutkimuksen etenemistä voikin kuvata Honkosen ja Karilan (1995, 135-137) mukaan seuraavasti: Tutkimus alkoi ilmiön eli kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden tunnistamisesta, jonka jälkeen tapahtui ilmiön laaja kontekstointi osaksi asian-tuntijuuden ja vuorovaikutusosaamisen kenttää. Tämän jälkeen seurasi tutkimusaineiston hankkiminen.

Kyselyaineiston analyysi jakautui (Honkonen ja Karila 1995, 137-138; Karila 1999, 125-126; Strauss ja Corbin 1990, 96-97, 116-117) jatkuvan vertailun menetelmän (constant comparative method), grounded theoryn keskeisen menetelmän, mukaisesti seuraaviin vaiheisiin:

1. Avoin koodaus, jossa jokainen aineistosta nouseva ja tutkimuskohdetta kuvaileva piirre luokiteltiin niin moneen luokkaan kuin mahdollista vertikaalisesti ja horisontaalisesti tarkastellen.
2. Akselikoodaus (axial coding), jossa etsittiin piirteitä kuvailevia kategorioita. Kutsuin näitä kategorioita aluksi ”aihepoluiksi”, koska ne tuntuivat muodostavan eräänlaisia kuvailevia kertomuksia tai narraatioita päiväkodin vuorovaikutussuhteiden arjesta. Omat kokemukseni ohjasivat väistämättä tulkintaa, mutta pyrin tietoisesti etsimään kuvauksille mahdollisimman monta vaihtoehtoista tulkintaa. Aihepolut muotoutuivat ilmiötä kuvaileviksi

kategorioiksi. Esimerkiksi joustavuus alkoi saada erilaisia ulottuvuuksia eri tilanteissa ja erilaisia piirteitä yhdistettynä toisiin kategorioihin (esim. kieli, sitoutuminen tai arvot).

3. Selektiivinen koodaus, jossa valitaan muodostetuista kategorioista pääkategoria ja tarkastellaan sen suhteita muihin kategorioihin. Nämä yhdistetään muodostamaan aineistolähtöinen teoria tai tässä tapauksessa uuden näkökulman tuomaa täydennystä aikaisempaan teoriaan ja alustavaa käsitteiden tarkastelua.

Layder (1998, 132-133) nimittää lähestymistapaa adaptiiviseksi, koska se ei ole täysin ”grounded” eli induktiivinen, jolloin tutkija olisi täysin ilman esioletuksia ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Sen sijaan tutkijalla on päässään tietty tietämys aiheesta, joka väistämättäkin ohjaa häntä analyysin edetessä. Samalla tutkija käy vuoropuhelua sekä aineiston, omien esioletusten että kirjallisuuden kanssa. Näin tutkimus etenee alkuideasta analyysin raportin kirjoittamiseen asti prosessimaisesti.

Keskustelupäiväkirjojen vastaukset jakautuivat teemoihin. Näistä syntyi erilaisia aihealuokkia, joita keskustelut koskivat. Keskustelupaikat ryhmittivät talokohtaisesti, mutta tietty samankaltaisuus oli nähtävissä. Laskin kaikki maininnat ja taulukoin ne. Näin sain selville missä ko. päivän aikana useimmin keskusteltiin. Vertasin myös kyselyvastausten ja keskustelupäiväkirjan tietoja toisiinsa. Lomakkeessa (Liite 3) oli valmiina skaalatut aikavaihtoehtot, joista vastaaja rastitti sopivat. Laskin keskusteluajat, mutta skaalauksesta johtuen luvut olivat epätarkkoja. Ne antoivat kuitenkin suuntaa pohdinnoille keskusteluajoista ja niiden tarpeen laadusta. Verkostokarttoja vertailin päiväkodeittain ilmoitettujen ammattilista tukea antavien ihmisten määrä sekä vertailemalla eri päiväkotien henkilökunnan karttoja toisiinsa.

Lisäksi tarkastelin aineistoa diskurssianalyttisesti aikateeman osalta ja kiinnitin huomion puhetapoihin<sup>2</sup> koko aineiston osalta. Diskurssianalyysi on sosiaalisen toiminnan moninaisuuden keskittyvien analyysitapojen yhteisnimike. Sen avulla voidaan analysoida yksityiskohtaisesti esimerkiksi sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Menetelmäni pohjautuu suomalaiseen sosiaalipsykologian perinteeseen nojaavaan diskurssianalyysiin, jossa kielet ja tekstit rakentavat yksilön kokemuksia ja siten käsityksiä maailmasta. Diskurssi ymmärretään tässä siten merkitysrakenteena, joka samanaikaisesti sekä kuvailee että asemoi osapuolet. Diskurssit ovat tässä yhteydessä ”merkitysuhteiden systeemejä, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytänteissä ja samalla rakentavat so-

siaalista todellisuutta” (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2004, 27). Ne ovat myös aina tutkijan tulkintatyön tuloksia, eivätkä siten esiinny suoraan raakamateriaalissa (emt. 28). Tämän tutkielman tuloksiin nostin esiin kaksi diskurssia, joista käytän nimitystä puhetapa. Ne näkyivät toistuvina merkitysrakenteina, jotka saivat merkityksensä suhteessa kontekstiinsa, ja joilla tuntui olevan valtaa suhteessa toisiin (Jokinen, Juhila ja Suoninen (2004, 19-21, 29).

## 5.6 Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä

Tutkimukseen vastanneiden tunnistamattomuus on aina tärkeää, mutta koska tässä tarkasteltiin hyvin pienellä aineistolla nimenomaan hankalaksi koettuja vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä, nousi vastaajien tunnistamattomuus erityisen tärkeäksi. Myös vähäiset miesvastaajat ja runsas naisemmistö aiheuttivat pohdintaa vastausten esittämistavan ja tunnistettavuuden vuoksi. Samalla tuli pohdittavaksi myös tieto itsessään ja tutkijan valankäyttö tiedon valikoijana, kategorioiden laatijana ja tulkitsijana sekä valikoimansa tiedon esittelijänä (Ronkainen 1999, 15; Strauss & Corbin 1990, 225).

Oman pohdintansa vaati myös tulkinnan monikerroksisuus ja raportoiminen. Kun tarkastellaan ihmistä toimijana tai yhteisön osana, törmätään moniin tiedostamattomiin kulttuurisiin tapoihin tai koodeihin (Bauman 1997, 184-187), joista ihmiset eivät edes ole itse tietoisia. Kun tutkija sitten näkee ja tulkitsee tällaisia *mahdollisia* ilmiöitä aineistossaan, saattaa se tuntua yksittäisten vastaajien mielestä virheelliseltä tai väärältä. Tämän ja tiedon valikoinnin vuoksi on tärkeää tutkijana tiedostaa, että julkaistulla tiedolla saattaa olla myös seurauksia vastaajille tai heidän yhteisöilleen (Strauss & Corbin 1990, 225; Edwards & Mauthner 2002, 28-30).

Vastaajat on nimetty tulososassa tekaistuilla nimillä, jotta heidän anonymiteettinsä säilyisi (ks. Liite 5). Samalla tekaistut nimet voivat tuoda vastauksiin persoonallisen ulottuvuuden, eivätkä vastaukset jää osaksi kasvotonta massaa. Toisaalta myös nimeämällä tulee käyttäneeksi valtaa ja vahvistaneeksi esimerkiksi mielikuvia. Käytettävien nimien valinta on siten mutkikasta. Arkaluontoiseksi koetun aiheen käsitteleminen puolestaan on aina haastavaa. Sen vuoksi asialla täytyy olla jokin merkitys, jota tutkija tavoittelee. (Edwards & Mauthner 2002, 17, 20.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa juuri joistakin

haasteellisista kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden piirteistä, jotta niihin voitaisiin paneutua ja oppia paremmin kohtaamaan niitä.

## 6 KOLLEGIAALISTEN VUOROVAIKUTUSSUHTEIDEN PIIRTEITÄ

Tässä luvussa esittelen ja tarkastelen tästä aineistosta avoimen koodauksen myötä muodostuneita ja tiivistettyjä kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden piirteitä. Vastaan tutkimustehtäviin aineistoa noudatellen, jolloin yksittäiseen tutkimustehtävään vastaaminen jakautuu useampaan alalukuun ja kietoutuu toisiin. Päiväkotien vastaukset esitetään tässä yhdessä, lukuun ottamatta sellaisia kohtia, joissa päiväkotien välillä muodostui selkeitä eroja. Vastajien nimet on muutettu, mutta lainaukset on pyritty pitämään tunnistamattomuus huomioiden mahdollisimman autenttisina, jotta vastaajan kokemus ja siten oman kokemuksen asiantuntijuus pääsisi esille.

### 6.1 Ongelmallinen aika – eriävät suhtautumistavat

Kyselyvastauksissa ilmeni jako keskusteluajan suhteen. Kysymykseen ” Onko keskustelulle mielestäsi tarpeeksi aikaa? (kys.no.4) tuli kolmenlaisia vastauksia: On aikaa, On ja ei ole aikaa ja Ei ole aikaa. Aiheeseen liittyviä kysymyksiä oli kuitenkin vain kuusi (kysymykset 1, 3-6 ja 29). Kysymyksittäin teemoiteltujen vastausten tarkastelussa näkyi yhdenmukainen vastauslinja näiden ryhmien sisällä. Nämä ryhmät eivät ole kuitenkaan tiimejä, joten suhtautuminen tiimien sisällä saattoi vaihdella paljonkin.

Kaikista palautuneista kyselyvastauksista (N=18) ilmoitti 28 % aikaa keskusteluille olevan tarpeeksi. Vastaajista 39 % ilmoitti yksiselitteisen selvästi, ettei aikaa ole riittävästi työtä koskevaan ammatilliseen keskusteluun. Loput totesivat kaksijakoisesti aikaa olevan periaatteessa kaikkeen oleelliseen, mutta toisaalta ei kuitenkaan tarpeeksi esimerkiksi lapsiin liittyviin keskusteluihin ja esimerkiksi toiminnan taustalla vaikuttaviin asioihin. Vastaajat kuvailivat aikaa mm. seuraavasti:



*”Liian vähän. Henkilökunnan palaveri on kerran viikossa yksi tunti. Päiväkahvilla on hetki aikaa puhua, mutta silloin väki ei ole kokonaan kasassa (puuttuu aina joitakin). aamuisin pidämme ”aamukäskynjaon”, jossa akuutit asiat. Ja toiminnan lomassa puhumme pakolliset, muttei silloin ole aikaa syvempään pohdintaan.”(Hillevi)*

Jaottelin ryhmät vastausten aikaan suhtautumisen mukaan seuraavasti: kaksijakoisesti aikaan suhtautuvat (kaksijakoisen ajan ryhmä B), selkeästi ajanpuutteen ilmoittavat (riittämättömän ajan ryhmä C) ja selkeästi aikaa omaavat (riittävän ajan ryhmä A). Jaottelussa ovat mukana suuren ja pienen päiväkodin vastaajat.

Miten määritellään ”riittävästi keskusteluaikaa”? Kyseessä on vastaajien subjektiivinen kokemus ammatillisen keskusteluajan riittävydestä. Vastaajat perustelevat kuitenkin hyvin samansuuntaisesti kokemuksiaan keskusteluajan riittävydestä päiväkodista riippumatta:

*”Työmäärä liian suuri.” (Annika)*

*”Työaika ja työnluonne sellaisia, ettei ole mahdollista löytää kaikille yhteistä aikaa, jotta voitaisiin käydä kaikki yhteinen puhuttava ja pohdittava läpi”. (Hillevi)*

Toisaalta vastauksissa oli havaittavissa eroa suhtautumistavassa:

*”Ei ole riittävästi aikaa.. On pakko keskustella rauhattomassa ympäristössä, myös lasten läsnä ollessa. Lähes poikkeuksetta keskustelu tulee keskeytetyksi, lasten pyyntöjen tai henkilökunnan välttämättömien asioiden takia”.(Kukka)*

*” On, jos tiimillä on yhteiset pelisäännöt ja arvot kuinka me teemme tätä päivähoito-, kasvat- ja opetustyötä. Toimintakulttuuri määrittelee jollain tavoin mikä on arvokasta ja tärkeää. Työvuorojen puitteissa yhteistä keskusteluaikaa ei ole tarpeeksi. Tarvitaan jous- toa.(Marjo)*

### **6.1.1 Riittävästi aikaa**

Riittävästi aikaa oli mielestään alle joka kolmannella vastaajalla. Kuitenkin myös heidän ryhmässään esiintyy ristiriitaa vastausten sisällöissä: Esimerkiksi Marjatta toteaa, että *”Etukäteen sovitut palaverit auttavat saamaan ajan riittämään”*. Toisaalta hän haluaisi muuttaa työyhteisössään *”keskustelua vaikeista asioista avoimemmaksi ja tietyt keskustelut toimivimmiksi*. Sama vastaaja kokee myös, että koko talon kokouksissa asiat jäävät helposti roikkumaan sekä syntyy *tulkintavaikeuksia*, eikä niitä käsitellä tai sovita loppuun asti. Vastaaja ei ole lopulta yksiselitteinen ajan riittävyden suhteen, sillä juuri ajanpuute saattaa vaikuttaa keskustelujen loppuun saattamiseen ja keskustelelevamman kulttuurin syntymiseen. Vastaaja tuokin selkeästi esiin ajan ja ajankäytön moniulotteisuuden.

Litteroitujen vastausten ja vastausryhmien rinnakkaisessa (vertikaalisessa) tarkastelussa olikin havaittavissa, että tämän kaltaisia vastauksia oli monta. Tyypillistä on, että vastaaja tuntee olonsa palaverissa hyväksi ja saa ajoittain tuotua mielipiteensä esiin palaverissa. Koko talon palaverit ovat epävarmempi palaverimuoto. Liittykö tähän ryhmään myös ristiriitojen pelko? Ainakin osa heistä kokee, että omaan työhön keskittymällä voidaan parhaiten välttää ristiriidat.

Useimmat ovat oman ryhmän palaverissa tyytyväisiä ja luontevia, mutta koko talon palaverissa olo on epävarmempi eikä aina saa sanottua omaa mielipidettään käsiteltävästä asiasta. Tämä piirre liittyyneen suurien talojen yleiseen ongelmaan: Oman tiimin oppii tuntemaan, mutta ne henkilöt, joiden kanssa ei ole koskaan työskennellyt jäävät vieraisiksi. Eri-laiset henkilösuhteet sekä tulkintaeroavaisuudet vaikuttavat siten, ettei luontevaa ja riittä-vän luottamuksellista suhdetta pääse syntymäänkään.

*Riittävän ajan ryhmää* yhdistävänä tekijänä on vastauslomakkeiden tietojen perusteella pitkä työkokemus ja rationaaliseen kasvatusotteeseen viittaava koulutus tai koulutusaika (vrt. Brotherus 1993; Karila, Kinon & Virtanen 2003). Riittävän ajan ryhmän vastauksissa on myös löydettävissä aavistus ammattikuntien välisestä kilpailusta, jota koulutukseen kat-somaton työnjako toisinaan ruokkii. Tämä ryhmä pelkää joutuvansa syrjäytetyksi, jos he tunnustavat kärsivänsä ajanpuutteesta. Toisaalta heidän koulutuksen mukainen näkemyk-sensä työstä ei välttämättä käsitä esimerkiksi pedagogista vastuuta eikä kontekstiosaamista. Niinpä heidän kehittämisehdotuksensa olivat toisenlaisia kuin muissa ryhmissä. Ehdotuk-set koskivat lähinnä tiedonkulkua ja sen vuoksi näkemykset olivat muutosmahdollisuuksi-en suhteen passiiviset:

*”Jos haluaisi enemmän keskustella, pitäisi varmaan käyttää jo vapaa-aikaa. Lapsetkin on hoidettava – aikaa ei silloin jäisi tähän olennaiseen tehtävään.” (Marja)*

### **6.1.2 Keskustelua ajasta – kaksijakoinen suhtautumistapa**

*Kaksijakoisesti* ajankäyttöön ja aikaresurssien olemassaoloon suhtautuu vajaa kolmannes vastaajista. Heidän vastaustensa vertikaalisessa tarkastelussa käy kuitenkin selvästi ilmi, että hekin toivovat lisää aikaa, mutta ilmaisevat vastauksissaan tyytyväisyytensä sille, että kaikki mahdollinen on kuitenkin tehty. Ajantarve liittyy joiltakin osin myös siihen, mistä

näkökulmasta asiaa tarkasteltiin. Esimerkiksi keskusteluajan riittävydestä eri päiväkodeissa työskentelevät Antti ja Harri toteavat näin:

*”... Yleensä ehtii keskustella oleellisimmat asiat, mutta taas välillä tuntuu, että asioista voisi keskustella loputtomasti.” (Antti)*

*”Kyllä, koska tulemme toimeen ja henki on hyvä. Ei, koska suunnitteluun ja lasten asioista puhumiseen olisi aina tarvetta.” (Harri)*

Mutta Antti jatkaa toisaalla kaipaavansa keskusteluhetkiä, joissa

*”... ei tule häiriötekijöitä eikä ole kiire jo seuraavaan ohjelmaan.” (Antti).*

Hän kaipasi myös lisää suunnitelmallisuutta ja yhteistä linjaa, sillä monien muiden kanssa hänkin totesi, että usein esiintyvien näkökantojen yhteentörmäysten aiheuttajina olivat

*”Erilaiset käsitykset rajoista, kasvatustavoista, opetustavoista jne.” (Antti)*

sekä kokousten liian nopea ja kiireinen tahti, jolloin

*”asiat jäävät roikkumaan...” (Marjatta)*

Lisääajan tarve suuntautuu myös työtehtävien painotusten mukaisesti. Esimerkiksi Anna toteaa, että

*”Yleisesti ottaen aikaa on. Sitä on pyritty järjestämään erilaisin palaverein. Päivittäiseen lasten asioista puhumiseen on aika vähän aikaa. Se täytyy tehdä lapsia hoitaessa.” (Anna)*

Kenties Annan työympäristössä on myös kaikkein pienimpiä lapsia, jolloin aikuisen tarve on vielä keskeisempi kuin isommilla lapsilla:

*”Periaatteessa en kaipaa enempää keskusteluhetkiä vaan sitä, että ne lyhyetkin keskusteluhetket olisivat rauhallisia: Kun muutama itkee ja muut hulisevat, niin on turha edes yrittää.” (Anna)*

*”Ehkä kerran päivässä pitäisi löytää aika, jolloin kaikki olisivat paikalla ja tilanne rauhallinen. Silloin voisi rauhassa vaihtaa päivän kuulumiset.” (Anna)*

Anna tarjoaa ratkaisuksi juuri uniaikaan sijoittuvaa päivittäistä keskusteluhetkeä. Tämä kuitenkin vaatii aina työtiimin ulkopuolisen valvojan nukkumishuoneeseen. Joka päivä toistuvana tapana se vaatisi vakituisen henkilön, joka pystyy irrottautumaan tehtävistään. Mikäli kyseessä on pienten ryhmä, nukuttajiakin tarvitaan yleensä useampi. Näin ollen päivittäistä keskusteluhetkeä ei ole mahdollista järjestää yhtä yksinkertaisesti kuin isompien lasten ryhmässä. Useimmissa päiväkodeissa näitä ratkaisuja on pyritty löytämään monin tavoin. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että kaikki ylimääräinen on jo karsittu päiväkodeista pois. Mikäli ylimääräinen varahenkilö talossa olisi, täytyisi hänetkin joka tapauksessa huomioi-

da useissa palavereissa, jotta hän integroituisi työyhteisöön niin ammatillisesti kuin yksilönä.

Vastausten joukosta kävikin ilmi juuri tämä varahenkilöiden ja sijaisten ajoittain kokema hankaluus. Kun he eivät pääse kiinteäksi osaksi työyhteisöä nimenomaan käytännön arkipäivässä, seuraa siitä ulkopuolisuuden tunnetta sekä väistämättä myös informaatio-ongelmia. Monissa vastauksissa korostettiin tiedonkulun merkitystä. Mutta se on aina kaksisuuntainen ongelma: Päiväkodin väki ei voi odottaa jatkuvaa tiedottamista, jos he eivät itsekin tiedota. Tämä koskee niin sisäistä tiedottamista kuin päiväkodin sidosryhmien välistä tiedottamista. Esimerkin informaation tarpeesta ja sen puuttumisen vaikutuksista antaa eräs työntekijä, joka toteaa tuntevansa itsensä sivulliseksi ns. oman ryhmänsä palaverissa, johon ei yleensä edes osallistu. Sen sijaan koko talon palaverissa hän tuntee kuuluvansa yhteisöön. Häntä hämmentääkin *toimintatapojen erilaisuus*, josta kirjoittaa monessa vastauskohdassa. Esimerkkinä tilanteista, joissa työtoveria on vaikea ymmärtää (kysymys 18), hän kuvailee ruokailutilanteiden käytäntöjen vaihtumista:

*”Välillä riittää, että lapsi maistaa ruokalajia. Välillä taas pitää syödä kaikki.” (Vuokko)*

### 6.1.3 Riittämättömästi aikaa

Lähes puolet vastaajista luonnehti aikaa *riittämättömäksi*. Tämä ryhmä tarkasteli työtään kriittisesti ja heidän vastauksissaan oli luettavissa selkeästi kritiikki riittävän kollegiaalisen keskusteluajan puuttumisesta. Heidän ryhmänsä oli vastausten perusteella kehityssuuntautunut, tiedonhankinnassa ja toimintatavoissa aktiivinen, omaa työtä arvioiva ja kasvatus-työhön kokonaisvaltaisesti suhtautuva.

*”Päivittäisiä tapahtumia/päivän sujumista pitäisi ehtiä käsitellä tarkemmin. Työn sujuvuuden ja laadukkuuden kannalta olisi oltava aikaa jakaa enemmän kokemuksia ja ajatuksia lapsista ja lapsiryhmän toiminnasta. Keskustelut lasten vanhempien kanssa kyllä onnistuvat, jos ollaan valmiit tekemään iltatöitä.” (Marjukka)*

Koulutustasoltaan he olivat samankaltainen ryhmä kaksijakoisesti aikaan suhtautuvien kanssa. Ryhmässä olivat edustettuina kaikki koulutusasteet, mutta enemmistönä opisto- tai yliopistotason koulutus.

Ryhmän vastauksissa heijasteli myös turhautuneisuus vaatimusten ja resurssien ristiriidan vuoksi:

*”On pakko keskustella rauhattomassa ympäristössä, myös lasten läsnä ollessa. Lähes poikkeuksetta keskustelu tulee keskeytetyksi, lasten pyyntöjen tai henkilökunnan välttämättömien asioiden takia.” (Kukka)*

Riittämättömän ajan ryhmä toivoi aikaa ja tilaa keskustelulle ja työyhteisökoulutusta kaikille, sekä ammatillisen itsetuntemuksen lisäämistä.

*”Tiimikoulutusta niin, että työajalla tiimi saisi kehittää työtään tai ulkopuolinen kouluttaja, työyhteisökouluttaja tulisi iltaisin, että kaikki pääsevät mukaan.” (Kukka)*

Hillevin vastauksista käy ilmi tyytyväisyys työhön ja työyhteisöön, joten tulkitsin *kaiken yhteisen pohdittavan* tarkoittavan yhteisiä periaatteita ja yhdenmukaisten toimintatapojen hiomista sekä mahdollisesti myös arvokeskusteluja. Tätä olettamusta tukevat myös keskustelupäiväkirjojen keskusteluaiheet: lapsia koskevista asioista ja heidän kanssaan käydyistä keskusteluista yms. tiedottaminen ja keskustelu, jatkuvasti muuttuvista asioista ja tilanteista sopiminen, kenties myös toiminnan taustalla olevien arvojen ja käytännön yhtenevyyden arviointi?

Aika on näiden vastausten perusteella monitahoinen ongelma. Suhtautuminen aikaan, ajankäyttöön, kollegiaaliseen keskusteluun tai sen tarpeeseen paljastaa monitahoisen ja monitasoisen vuorovaikutussuhteiden kudelman. Tietoisuus monista vaikuttavista tekijöistä auttaa paremmin erittelemään valtasuhteiden vaikutusta ja hahmottamaan oman työn eri puolia eri näkökulmista. Ilman tietoa ja ymmärrystä syntyy helposti vain *keskenään kilpailuvia* kannanottoja esimerkiksi juuri kollegiaalisen keskusteluajan tarpeesta, jotka puolestaan vesittävät pohjaa yhteisiin tavoitteisiin pääsemiseltä. Tällöin unohtuu helposti myös lapsen näkökulma.

## 6.2 Keskustelun paikkoja

Kollegiaalista keskustelua suoritettiin keskustelupäiväkirjojen mukaan monessa paikassa ja usein myös muiden toimintojen ohessa. Molemmissa päiväkodeissa oli lähes yhtenevät *säännölliset* kokouskäytänteet. Kahvihetki oli tietenkin mainittu, mutta silloin eivät ole kaikki paikalla ja lisäksi se on tarkoitettu tauoksi.

TAULUKKO 2: Tutkimuspäiväkotien säännölliset toteutuvat palaverit

<b>Suuri päiväkoti</b>	<b>Pieni päiväkoti</b>
Kuukausipalaveri iltaisin kaikille	Talon opetussuunnitelmapalaveri joka 2. kk
Viikkopalaveri talolle	Viikkopalaveri talolle
Viikkopalaveri tiimeille, yleensä	Työpareille suunnittelua 1tunti/viikko
-	Aamulla pikaisesti päivän asiat

### 6.2.1 Keskustelua joka paikassa

Keskustelupäiväkirjan mukaan kollegiaalisiksi työtä koskevaksi luokiteltavaa keskustelua tapahtui jatkuvasti ja lähes kaikkialla päiväkodin tiloissa. Monet asiat kuitenkin ovat myös hiljaisessa paikassa ja ulkopuolisten kuulumattomissa keskusteltavia, joten näiden keskustelujen paikat ovat rajoitettuja. Keskustelupäiväkirjojen luokiteltu sisältö noudatteli Karilan ja Nummenmaan (2000, 45) keskeisten työtehtävien luokittelua. Toisin sanoen tämän tutkimuksen aineistossa keskustelupäiväkirjoihin kirjatut keskustelujen aiheet noudattelivat samoja työtehtäviä kuin em. tutkimuksessa olivat henkilöt maininneet keskeisinä työtehtävinään. Kummassakaan aineistossa ei siten noussut esiin vuorovaikutusosaaminen tai siitä keskustelu. Tämän tutkimuksen aineisto oli kerätty yhden tavallisen työpäivän aikana ja se sisältää jonkin verran työnjakoon liittyviä keskusteluja, joita Karilan tutkimuksen raportissa ei ainakaan selkeästi tullut esille.

Eri ryhmien välillä oli hieman eroa keskusteluaikojen pituudessa. Keskustelupaikkoina olivat talosta, ryhmästä, työtehtävistä ja mm. tiloista riippuen yleisimmin oma osasto ja eteinen sekä keittiö tai muu yhteinen toimintatila. Monet keskusteluista suoritettiin siten lapsiryhmän yhteydessä, joskin salassa pidettävät asiat selvitettiin vastaajien mukaan suljettujen ovien takana. Keskusteluaiheina olivat lasten päiväjärjestykseen ja työn kulkuun sekä lapsiin liittyvät moninaiset asiat, mutta useasti toistuivat myös mm. sijaisjärjestelyt sekä päivittäiset keskustelut vanhempien kanssa, erityisesti uusien lasten kohdalla. Keskustelupäiväkirjat täydensivät kuvaa elävistä ja muutosherkistä työympäristöistä.

## 6.2.2 Käytävällä ja kokouksessa

Kysymyslomakkeessa kysyttiin keskustelusta ja keskusteluajasta, mutta suoraan keskustelua koskevien kysymysten ulkopuolelta, muiden kysymysten myötä, tuli paljon lisää informaatiota kollegiaaliseen keskusteluun liittyen. Kokonaisuutena vastauksista saattoikin lukea keskusteluajan puutteen aiheuttavan kriisiytymistä. Tässä alaluvussa pyritäänkin tuomaan esiin asioita, joihin ajan puute vastauksien mukaan vaikuttaa ja miten eri tavoin vastaajat näkevät asian.

Johtaja viittaa keskustelurakenteisiin ja toteaa, että iltapalaverit on suunniteltu siten, että

*”...tarkempi keskustelu koko porukalla tapahtuu iltakokoontumisessa...”*

ja toisaalla, että

*”Nykyiset keskustelu- ja käytännöt vaikuttavat hyviltä. Jos mahdollista, tiimeille pitäisi varata vielä lisää aikaa.”(Marjut)*

Kuitenkin henkilökunnan vastauksissa todetaan, että iltapalaveria odotellessa asiat kasautuvat ja sielläkin on lähinnä informatiivista tietotulvaa. Vain riittävän ajan ryhmä vastasi olevansa melko tyytyväinen keskusteluajan riittävyteen, vaikka juuri siitä ryhmästä kommentoitiin asioiden kasautumista:

*”Yleensä aikaa on riittävästi, mutta esim iltapalaveri-iltoina asioita tahtoo kertyä aika paljon ja silloin parituntinen tuntuu aika vähältä.” (Hanna)*

Vastauksista käy ilmi, että varsinainen keskustelu ei toteudu suuren päiväkodin yhteiskokouksissa. Vilkkaimmiksi keskustelupaikoiksi nimettiin oman ryhmän palaverit ja kahvipöytä sekä ulkoilu-aika (kysymys 7). Selkeinä syinä tähän olivat tyypilliset ryhmädynaamiset ilmiöt. Riippumatta siitä, mitä vaikeilla asioilla on ymmärretty (kys.12), kuvailee Anna niiden esille ottamista koko talon kokouksissa näin:

*”Yleensä kyllä. Joskus voi olla vaikeampaa esittää kysymyksiä hankalista asioista, kun jännittää.” (Anna)*

Moni vastaajista kertoo olevansa tietoinen vuorovaikutusmekanismeista, tiimien muotoutumisen vaiheista tai ryhmäytymiseen liittyvistä ilmiöistä ja pyrkivänsä omalta osaltaan vaikuttamaan eri tavoin kussakin tilanteessa koolla olevan ryhmän toimintaan. Esimerkiksi Marjo kuvailee rooliaan koko talon palavereissa näin:

*”... Olen tietoisesti pyrkinyt jättäytymään taka-alalle etten tukkisi toisten suita, jos he ovat eri mieltä kanssani.” (Marjo)*

Johtaja on tietoinen ilmiöstä ja tiimien tilanteista. Hän toivoikin tiimeille lisää aikaa. Aika ei kuitenkaan yksin riitä, sillä usein muutokseen tarvitaan kokonainen sukupolvi. Ja jos uusien ja nuorien varhaiskasvattajien yksisuuntainen sosiaalistumisprosessi työyhteisöön on niin vahva kuin Karilan (1997) tutkimuksesta voi päätellä, tarvitaan paljon työtä ja opettelua uudenlaisen keskustelukulttuurin luomiseksi.

Lisäksi esille tuli muitakin ilmapiiriin ja siten *keskustelukulttuuriin* vaikuttavia tekijöitä kuten hyvin toimivien tiimien hajottaminen vain sen vuoksi, että tiimit on päätetty hajottaa tietyin aikaväleihin sekä toisaalta siirretyn henkilökunnan ”tupsahtaminen” keskelle hyvin hitsautunutta työyhteisöä ilman kunnollista aikaa tutustumiselle ja sopeutumiselle.

Henkilökunta kaipaa myös selvästi enemmän ns. *vapaampaa keskusteluaikaa*, jota ei näiden vastausten mukaan palaverien yhteydessä ole ollut mahdollistakaan järjestää.

*Ei ole aikaa riittävästi: ”Täällä olisi niin paljon yhteistä puhuttavaa ja pohdittavaa, joka olisi hyvä käydä kaikkien kanssa yhdessä läpi. Mutta työaika ja työn luonne ovat sellaisia, ettei millään käytännön järjestelyllä löydy kaikille yhteistä aikaa riittävästi” (Hillevi)*

*”Täällä en käy käytävä keskustelija. Ei ole sellaiseen aikaa eikä paikkaa. Keskustelu vapaamuotoisessa paikassa saattaa olla myös merkityksellistä.” (Kukka)*

*”[Käytäväkeskustelut] Ovat tosi antoisia ja ajankohtaisia monesti, yllättävän tärkeä rooli” (Marjukka).*

Tarve vapaammalle keskusteluajalle paljastui yllättäen myös käytäväkeskusteluista kysyttäessä (kysymys 8). Niitä koskevissa vastauksissa näkyi vastaajan suhtautuminen keskusteluajkaan ja myös suhtautuminen sen tarpeeseen. Tämän lisäksi vastaukset toivat esiin sellaista, mitä ei tullut esille suorissa aikaa koskevissa kysymyksissä. Esimerkiksi Roosa toteasi, että aikaa on riittävästi, kun sitä *järjestää*, mutta silti toteaa käytäväkeskusteluista:

*”Ihan tarpeellisia, vapaampaa, ei jäykkää.” (Roosa)*

*”Joskus parhaita paloja päivästä ja yllättäen joskus hyvin valaisevia” (Ruusu)*

Roosa jättää kylläkin määrittämättä sen, miltä kannalta katsottuna keskustelut ovat ihan tarpeellisia. Ovatko ne henkilökunnan keskinäisten suhteiden vuoksi hyväksyttäviä vai tiedon siirron vuoksi tarpeellisia vai kenties aiempien esimerkkien mukaisesti hyödyllisiä?



Hillevi, Kukka ja Marjukka kuuluvat riittämättömän ajan ryhmään, mutta heidän kuvauksensa suhtautumisestaan käytäväkeskusteluun verrattuna Roosin ja Ruusun kommentteihin on mielenkiintoinen. Aivan kuin Ruusu viittaisi samaan asiaan heidän kanssaan: Ruusun mielestä aikaa keskustelulle on tarpeeksi ja hän tuntee monet työtovereistaan, mutta on jokin keskustelun piirre, jonka puuttumisen vuoksi käytäväkeskustelut ovat ”yllättäen hyvin valaisevia” ja jota hän ei ole osannut nimetä.

Työtoverien välisiä, työtä koskevia keskusteluja käytiin näiden vastausten mukaan hyvin monissa paikoissa. Säännöllistä keskusteluaikaa oli varattu viikko-ohjelmaan ja jopa päivittäin, mutta silti moni koki tarvitsevansa erityisesti vapaampaa keskustelua työasioista. Koska työtä tehdään usean aikuisen kesken ja koko ajan muuttuvassa ympäristössä, on vuorovaikutteinen ja analyttinen keskustelu tärkeä osa työtä. Kun keskustelu tapahtui muiden toimintojen ohessa, ei syvälliselle ja intensiiviselle pohdinnalle ole riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia. Päiväkotien välillä ei ollut vastausten mukaan huomattavia eroja.

### **6.3 Haastava tapa – keskustelukulttuurin hahmottelua**

Keskustelupäiväkirjoista kävivät ilmi ne moninaiset paikat, joissa työtä koskettavaa keskustelua käydään varsinaisten palaverien lisäksi. Seuraavissa alaluvuissa pyrin hahmottelemaan mitä muita piirteitä näiden vastauksien perusteella hahmottui. Pyrin tarkastelemaan piirteitä kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden ja keskustelukulttuurin näkökulmista.

#### **6.3.1 ”Henkisesti kypsää keskustelua”**

Suoraan kysyttäessä (kysymys 29) vastaajat ilmoittivat kaipaavansa kolmenlaisia keskusteluhetkiä: Lapsiin liittyviä keskusteluja (kuten kehityksen seurantaan, käyttäytymiseen ja lasten ajankohtaisiin asioihin liittyviä keskusteluja), kasvatus- ja arvokeskusteluja sekä tilanteena rauhallisia ja keskeytyksettömiä keskusteluhetkiä. Tämän lisäksi johtajat kaipasivat toisinaan ihan vain tavallista jutustelua työntekijöidensä kanssa. Suuressa päiväkodissa johtaja toivoi myös pääsevänsä useammin lapsiryhmiin.

Useissa vastauksissa todettiin monen eri kysymyksenkin kohdalla, että päiväkotityössä ja työtiimeissä pitäisi keskustella myös *arvoista*. Lisäksi se tuli esiin monissa vastauksissa ammattiryhmästä tai tehtävänimikkeestä riippumatta. Myös riittävän ajan ryhmästä tämä mainittiin esimerkiksi seuraavasti:

*”Ryhmän asiat hoituvat työaikojen puitteissa, mutta koko työyhteisöä koskevat suurten linjojen asiat jäävät aina ajan puutteen vuoksi liian pienelle käsittelylle.” (Roosa)*

*”Koko ajan puhutaan informatiivista keskustelua, pohtiva keskustelu ja riittävä taustojen selvittely ontuu.”(Marjo)*

Vastaajat kaipasivat myös:

*”Lapsista aidosti kiinnostunutta, ammattitaitoista, innostunutta, henkisesti kypsää keskustelua....”(Marjaana)*

*”Yleisiä kasvatuskeskusteluja, joissa voisi pohtia arvoja ja ajatuksia tämän arkityön tekemisen taustalta”. (Heidi)*

Päiväkodin henkilökunnasta löytyy tämän tutkimusaineiston perusteella työyhteisön kehittäjiä ja laaja-alaisen näkemyksen omaavia työntekijöitä, joilla on osaamista sekä taitoa lukea myös aikuisryhmää. Miksi nämä tiedot ja taidot eivät pääse esille? Miksi vastaajat kuvailevat tarkasti puuttuvaa keskustelukulttuuria ja näyttö sen tarpeellisuudesta on selkeä, mutta sitä ei silti kokemusten mukaan selkeästi ole?

### 6.3.2 ”Kissa pöydälle”

Kyselylomakkeessa kysyttiin ristiriitojen esiintymisistä ja niiden selvittämistavoista, koska usein juuri niiden kohtaaminen on toisinaan haastavaa. Millaisia olivat kokemukset väärinymmärrysten määrästä ja ristiriidoista? Pienessä päiväkodissa ilmeni vähemmän väärinymmärryksiä, mikä oli olettavissakin. Mitä enemmän on ihmisiä, sitä enemmän on erilaisia näkemyksiä. Siten on enemmän mahdollisuuksia risteäviin mielipiteisiin ja myös virheellisiin tulkintoihin. Pienessä päiväkodissa asiat joutuvat herkemmin käsittelyyn, koska kaikki ovat ”näkössä”. Asiat eivät myöskään pääse tämän vuoksi paisumaan tarpeettoman suuriksi. Suuren päiväkodin vastauksista taas käy ilmi asioihin suoraan käyvän keskustelun lisäksi ristiriitoja ja siten mahdollisia konflikteja välttelevä taktiikka:

*”Joskus [esiintyy ristiriitoja]. On kyllä melko harvinaista (ei uskalleta puhua)”. (Marjaana)*

Kaikki eivät uskaltaneet, kuten Marjaana ehdottaa, tai eivät olleet yksinkertaisesti kiinnostuneita väärinymmärrysten ja niiden alkuperän selvittelystä:

*"Tuntuu työläältä." (Marjukka)*

*"Ei aina. Jotkut asiat on helpompi jättää omaan arvoonsa." (Marjatta)*

*"Kaikki haluavat 'pestä kätensä' asiasta ja se yritetään unohtaa." (Ruusu)*

Aina asioiden selvittelyä ei myöskään katsottu oleellisen tärkeäksi.

*"Jos asia vaivaa, kysyn. Jos se on vähäpätöinen, minulle merkityksetön, annan asian olla." (Kukka)*

Suuressa päiväkodissa ei ole mahdollista työn puitteissa tutustua riittävästi kaikkiin työtovereihin, jollei siihen ole varattu erikseen riittävästi aikaa. Näin voisi olla esimerkiksi kaikille yhteisten koulutusten puitteissa, mutta se on alalla hyvin harvinaista. Henkilökunta tietää tämän itsekin, mutta sitä kuitenkin jatkuvasti toivotaan.

Henkilökunta on myös sisäistänyt molemmissa päiväkodeissa tiukan talouden vaatimukset. He tuntuvat tietävän, mikä on mahdollista ja mikä ei ja omaavat ymmärtävän näkökulman niukkuuteen:

*"Rauhallista keskusteluaikaa, jossa kaikki olisivat läsnä tarvittaisiin, mutta työajan puitteissa sitä on melko mahdotonta järjestää: Ylitöistä on aina ylimääräistä kuormitusta muille." Hillevi*

Ristiriitojen käsittely ei ole helppoa, mutta siinä voi kehittyä. Tieto auttaa toimintatapojen oppimisessa, samoin kyky tarkastella reflektiivisesti omaa toimintaa. Ruusu oli reflektoinut tarkkanäköisesti omaa ajatteluaan läpi koko lomakkeen. Hän toteaa mm. asioiden selvittelyn vaikeudesta seuraavaa:

*"Olen huono selvittämään vaikeita asioita, vaikka olisin itse kokenut vääryyttä. En haluaisi loukata ketään." Ruusu*

Vaikeista asioista puhuttaessa mennäänkin kokemusten mukaan helposti asian vierestä, koska:

*"Asia rönsyilee helposti." (Marjatta).*

Vastaja kaipasikin keskusteluihin ulkopuolista henkilöä tai johtajaa *huolehtimaan asiassa pysymisestä.*

Isossa päiväkodissa oli väärinymmärryksiä ja tulkintaeroja vastausten mukaan enemmän kuin pienessä. Siellä epäselvyyksiä lähestyttiin esimerkiksi näin:

*"Nostetaan kissa pöydälle." (Antti)*

*"Tällöin keskustellaan missä meni vikaan ja mistä se johtui ja yritetään korjata asia." (Anna)*

*"Puhumalla vaikka kahvipöydässä." (Marja)*

Käsitettä *keskustelu* ei määritelty tutkimuspyynnössä eikä kyselylomakkeessa, joten se saatettiin ymmärtää monenlaisena: kahden välisenä, oman tiimin välisenä tai suuremmalla joukolla keskusteluna. Joissakin vastauksissa väärinkäsityksiä todettiin ilmenevät vain tiimien välillä tai toisilla tiimeillä. Tällöin tietysti tuli kyseeseen isommalla joukolla keskustelu. Omaa tiimiä suuremmat palaverit eivät kuitenkaan olleet useimmille kaikkein luontevin paikka puhua. Koko persoonallaan työtä tekemään oppineiden on kenties myös vaikea toisinaan vetää rajaa ammatillisuuden ja henkilökohtaisuuden välille. Niinpä keskustelut vaikeista aiheista ovatkin herättäneet monenlaisia tunteita ja saattaneet olla hankalia:

*”Aina ei ole tarpeen tonkia jotain väärinymmärryksiä juuriaan myöten, varsinkaan jos mennään henkilökohtaisuuksiin, vaan asiat on saatava sovittua niin että työnteko voi jatkua.”(Marjut)*

Vastausten mukaan pienessä päiväkodissa ei ollut juuri koskaan tai vain joskus väärinkäsityksiä tai tilanteita, joissa työtoveria olisi ollut vaikea ymmärtää. Toisaalta erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia kuitenkin oli. Vastauksena selvittämiseen oli kaikissa vastauksissa yhtenäisesti *rauhallinen keskustelu* ja lisäksi ennaltaehkäisyyn neuvoja:

*”informaatio kaikille”  
 ”rauhallista aikaa asioiden käsittelyyn”  
 ”aito kuuntelu”  
 ”halu yrittää ymmärtää toista osapuolta”*

### 6.3.3 ”Naisten kesken”

Juuri edellä kuvatut ohjeet tuntuvat sopivan ratkaisuksi koko aineistosta koottuihin kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmeneviin ongelmiin. Tiivistettynä nämä ovat:

- a. Sovitut asiat unohtuvat tai sovitussa ei pitäydytä.
- b. Erilaiset tulkinnat sanotusta tai sovitusta, erilaiset tavat ajatella ja toimia. Esim. siirtymissä lapsiryhmän kanssa paikasta tai toiminnosta toiseen on eri henkilöillä erilaiset tavat. Se aiheuttaa hämmennystä, erityisesti varahenkilöiden tai sijaisten kokemuksissa.
- c. Puhutaan selän takana – vai käytäväkeskustelua?
- d. Kilpailusta. Koska työssä ei ole merkittäviä urakehitysmahdollisuuksia, kilpaillaan johtajan suosiosta. Myös kateuden todettiin saattavan vaikuttaa ihmisten välisissä suhteissa, etenkin kun oli kyse naisvaltaisesta alasta.

Kaksi ensimmäistä ongelmaa näyttäisivät liittyvän sitoutumiseen ja joustavuuteen. Kaksi seuraavaa taas ovat piirteitä, jotka usein on nähty naisvaltaiselle päiväkotikulttuurille tyypillisiksi (esim. Tamminen 1995, 124). Voisivatko juuri naisille tyypillisiksi lasketut piirteet, kuten kiltteys ja joustavuus aiheuttaa mm. tiedonkulun ongelmiakin?

Kuten Merja Tammisen (1995) aineistoistakin kävi ilmi, niin tämänkin aineiston vastaajilla on kokemusta yhä henkilökunnan kesken vaikuttavasta kilpailusta ja kateudesta. Työkaveria on saattanut olla vaikea ymmärtää, koska:

*”Jos ei voida sanoa suoraan mitä halutaan, vaan asiat kulkevat kiertotietä ja monen mutkan kautta... Joskus naisten kesken asioita on ehkäpä kiinni 'kateudesta' joltain ominaisuutta kohtaan.” (Ruusu)*

Koska uranousua ei juurikaan ole, osa työntekijöistä kilpailee johtajan tai muun sopivan henkilön suosiosta. Kilpailu saattaa näyttäytyä myös pätemisenä tai täydellisen tiimin tai työntekijän imagon avulla tai tavoitteluna, jolloin yhteistyö kärsii:

*”Kateus, kilpailu sumentaa mielen.” (Marjo)*

Henkilökohtaisten asioiden puhuminen työaikana herättää myös ristiriitaisia tunteita. Toisaalta kaivattaisiin tutustumista työtovereihin, joista moni on täysin vieras, toisaalta kuitenkin työ pitäisi hoitaa.

*”...Vähemmän omia asioita – olemme töissä.. se tehdään ja siihen keskitytään ensisijaisesti” (Marjaana)*

Joidenkin vastausten mukaan nämä olisivat erityisesti naisten kesken esiintyviä ongelmia. Jos näin on, on paikallaan pohtia miksi. Pelkkä kateus vaikuttaa liian yksinkertaiselta syyllä. Nämä teemat ovat kuitenkin olleet ongelmia päiväkotien historiassa jo kauan (mm. Kieseläinen 1998, 89). Syntyvätkö ne ajoittain uudelleen vai eikö niitä ole koskaan ratkaistukaan? Vai olisiko kyseessä perimmiltään asia, jolle ei ratkaisua ole olemassakaan, johon sen sijaan täytyisi sopeutua? Entä voisiko eräänä tekijänä olla kyse sukupuolirooliin sosiaalistumisen vaikutuksista eli opituista käyttäytymismalleista?

#### **6.3.4 Kritiikin pelkoa**

Vaikuttaisi siltä, että päiväkodin sisällä on myös monenlaista pelkoa kritiikille ja siten es-tyy reflektointi ja oma oppiminen. Kritiikki nähdään helposti loukkauksena, vaikka sen tavoitteena on vain parantaa tai jäsentää työn käytänteitä. Kuten Karila toteaa tutkimuksis-

saan (1997; 2001), osaaminen nähdään henkilökohtaisina ominaisuuksina. Tällöin kriittisyyttä ja kyseenalaistamista vältellään. Työtä halutaan myös tehdä rauhassa, joskus jopa eristyksissä, ettei jouduta arvostelun kohteeksi. Näkemuserotkin voidaan hyvin ahtaan tulkinnan kautta nähdä kyseenalaistamisena ja siten henkilökohtaisena mitätöintinä. Sen vuoksi asioiden selvittelyä halutaan välttää ja eriävien mielipiteiden esittäminenkin voi äärimmillään johtaa hämmentävään ja epävarmuutta aiheuttavaan tilanteeseen. Toisaalta ajoittain tulee vastaan myös tilanteita, jossa kritiikin tai eriävän näkemyksen esittäminen on paikallaan tai jopa esimerkiksi lapsen näkökulman vuoksi välttämätöntä. Ruusu kiteyttääkin monien pelot ja tuntemukset:

*”Joskus asian selvittäminen tuntuu loukkaavalta.” (Ruusu)*

Moni vastaaja eritteli väärinymmärrysten syyksi (kysymykset 20-23) juuri erilaiset tulkinnat asioista ja erilaiset tavat ajatella. Työskentely yhdessä ja yhteisiä tavoitteita kohti on vaivalloista, jos kollegojen työtapoja ja suhtautumistapoja ei tunne riittävästi. Pelkkien kahvitaukojen aikana ei tällaista tutustumista ja pohdintaa ehdi syntymään. Niinpä ei ole ihme, että kritiikin antaminen koetaan hankalaksi. Sitä annetaan, mutta sen antamiseen ei ole muodostunut selkeää väylää. Kritiikin ja negatiivisen palautteen antamista pelätään ja sitä yritetään välttää, sillä pelätään työtoverin loukkaantumista. Näin ollen kollegiaalisen tuen tarve, hedelmällisten ja tietoa jakavien keskustelujen tarve ja kritiikin (sekä toisaalta positiivisen palautteen antaminenkin) kietoutuvat yhteen vyyhdiksi, jota määrittää joka puolelta tarve keskustella rauhassa.

Vastaajien kokemusten mukaan ovat tulkinnat olleet useimpien väärinymmärrysten kuten myös ristiriitojen syynä. Niinpä esimerkiksi työn tavoitteista keskustellessa on tiedettävä ja määriteltävä tarkasti mistä keskustellaan. Näin ollen on myös tunnettava sanojen ja käsitteiden merkitykset. Ilman samalla tavoin ymmärrettyjä käsitteitä on vaikea synnyttää yhteistä tai yhteisesti hyväksyttyä näkemystä. Voidaan siis sanoa, että ammatillisen keskustelun puute voi *kriisiyttää* työyhteisön. Työyhteisöissä tulisikin aika ajoin myös määrittää, mitä ammatillinen keskustelu pitää sisällään, sillä siitäkin voi olla paljon erilaisia tulkintoja.

### 6.3.5 Huumori ja tuttuus – hyvän hengen salaisuus?

Tässä aineistossa on nähtävissä, että vastaajat ovat tyytyväisempiä kollegiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin pienessä päiväkodissa kuin suuressa. Tämä ei ole kuitenkaan yksiselitteinen ilmiö, vaan siihen vaikuttavat monenlaiset tekijät. Pienissä päiväkodeissa saattaisi kuitenkin olla eräs tekijä, joka auttaa viihtyisän ilmapiirin luomisessa. Siitä antaa viittauksen pienen päiväkodin henkilökunnan hyvin yhtenäiset kommentit:

*”Kaikki aikuiset ovat tuttuja, tunnemme toisemme. Täällä uskaltaa olla oma itsensä.” (Annika)*

*”Kaikkia työntekijöitä kuunnellaan. Ideoita kokeillaan mieluummin kuin tyrmätään.” (Heidi)*

*”Asioista on pystytty puhumaan mukavasti asioina.” (Harri)*

*”Hyvä yhteinen huumori” (Hillevi)*

Suuressa päiväkodissa kehuttiin hyvin yhtenäisesti:

*”Ammattitaitoinen, koulutettu, työhön motivoitunut, huumorintajuinen työyhteisö.” (Margit)*

Kukka totesi positiiviseen tapaansa:

*”Hyvä ilmapiiri ja ystävällinen tapa puhua työtovereille sekä halu sovittaa asioita. Etenkin naapuriryhmän kanssa yhteistyö sujuu oikein hyvin.” (Kukka)*

Tässä aineistossa välittyi tyytyväisyys johtajiin. Johtaja oli vastausten perusteella ollut merkittävällä tavalla luomassa molemmissa päiväkodeissa keskustelukäytäntöjä ja – rakenteita. Johtajalta pyydettiin myös vaikeissa tilanteissa apua. Osa vastaajista totesi itse selvittävänsä asiat, osa taas ilmoitti pyytävänsä johtajan avuksi jo hyvin varhaisessa vaiheessa ongelmien tai kysymysten ilmetessä.

Yhteinen hyvä huumori oli molemmissa esimerkkipäiväkodeissa yhteinen nimittäjä henkilökunnan vastausten mukaan. Kriittisimmätkin pohtijat totesivat huumorin olevan läsnä ja yhdessä juhlimisen onnistuvan. Yhdessä nauraminen ja hauskanpito onnistuu, vaikka kritiikkiä pelätään suuren päiväkodin vastauksissa. Toinen toisensa tunteminen ei tullut heidän vastauksissaan esille. Päinvastoin eräänä ongelmana oli juuri työntekijöiden suuri vaihtuvuus ja vähäisen tutustumisajan puute. Kasvatusnäkemys- ja työotekirjon myötä erilaisia näkemyksiä omaavat saattavat kuitenkin koko talon tasolla löytää ”hengenheimolaisia”, mikäli oman tiimin jäsenet tuntuivat etäisiltä. Tämä taas ei välttämättä onnistu pienessä työyksikössä.

Tiivistäen voisi todeta, että työyhteisöissä kaivattiin aiheiltaan monenlaisia keskusteluja, lasten arjesta aina ajankohtaisiin asioihin. Lisäksi kaivattiin tilanteena rauhallisia ja keskeytyksettömiä keskusteluhetkiä. Erilaiset näkemykset niin työstä kuin toiminta- ja keskustelutavoista sekä yksilölliset tavat keskustella vaikuttivat työn arjessa. Myös sukupuolella saattoi vastaajienkin mukaan olla vaikutusta toimintatapoihin. Esimerkiksi halu keskustella rauhassa ja mielellään pareittain, kritiikin pelko ja monenlainen sensitiivisyys näkyivät vastauksissa. Huumori ja tuttuus näyttäytyivät tekijöinä, jotka luovat mahdollisuuden vaativimmistakin työasioista keskusteluun ja luovat siten myös hyvää yhteishenkeä.

### 6.3.6 Kilpailevat puhetavat

Vastausten luennan ja analyysin edetessä huomio kiinnittyi kilpailevilta<sup>3</sup> vaikuttaviin puhetapoihin. Tarkastelin ilmiötä lähemmin diskurssianalyysin avulla (ks. luku 5.5). Tällaisia sosiaalisia käytäntöjä ovat esimerkiksi päiväkodin arki kokonaisuudessaan tai pilkottuna yksittäisiin vuorovaikutustapahtumiin, kuten lyhyt keskustelu tai ajatusten vaihto. Tällöin tarkastellaan vuorovaikutussysteemien sisällä käytännön toiminnassa aktualisoituvia eli todentuvia merkityssysteemejä (Jokinen, Juhila ja Suoninen 2004, 19-23, 28). Tarkastelun kohteena on siten mikrotason toiminta, joka kuitenkin heijastuu mm. työviihtyvyyden kautta yhteiskunnan makrotasolle asti. Tässä yhteydessä tarkastelin arkea laajempänä kokonaisuutena.

Tämän aineiston vastauksissa päiväkodin henkilökunnalla on tunnistettavissa keskenään kilpailevia tapoja puhua ajasta, ajankäytöstä ja niihin liittyen työstä laajemmin. Nimesin kaksi puhetapaa: 1) osaamista korostava puhetapa ja 2) refleктоiva puhetapa. Näiden ilmeneminen on sekä luonnollista (Bahtin 1991) että toisinaan kiusallista, sillä niiden keskinäinen vastakkaisuus ja kilpailevuus rasittavat arkea. Puhetavat luovat myös valta-asetelmia (Jokinen, Juhila ja Suoninen 2004, 29).

*Osaamista korostava puhetapa* korostaa omaa tai ryhmän ammatillista osaamista. Ympäristölle (toiset tiimit, johtaja, ulkopuoliset tahot) halutaan antaa kuva tehokkuudesta ja hallitusta ajankäytöstä sekä ammattitaidosta, jolla tehdään hyvin kaikki tarpeelliseksi katsottu. Olemassa olevat resurssit hyödynnetään näin ollen maksimaalisesti ja joustetaan, mutta tyydytään yleisemmällä tasolla vallitsevaan tilanteeseen, eikä siten pyritä aktiivisesti muu-



tokseen, jonka lähtökohtana olisi jonkin puutoksen tai tarpeen tunnustaminen. Näin osaamista korostava tapa voi kääntyä nykyisten tavoitteiden suhteen vaikutuksiltaan negatiiviseksi suhtautumistavaksi. Osaamista korostavassa puhettavassa omaksutaan helposti mm. tehokkuusajattelu ja siten puheen tasolla käytännössä hyväksyy ajattelutavan.

*Reflektoivan puhettavan* edustaja päivittää varhaiskasvatustietoa jatkuvasti ja tarkastelee omaa työtään kriittisesti. Tämän puhettavan edustaja toteaa ääneen useissa yhteyksissä kokemuksen ajan riittämättömyydestä työssä tärkeiksi koettuihin elementteihin. Syynä ja samalla seurauksena on jatkuva kriittinen itsereflektio ja syyn etsiminen ajan riittämättömyyteen. Koska omaa persoonaa on totuttu pitämään keskeisenä työnteon välineenä, osuu itsereflektio ja työn arviointi osin kipeästi itseän. Kriittistä reflektointia voidaan myös pelätä ja siksi kriittisesti reflektoivaa henkilöä saatetaan vältellä.

Henkilökohtaisuus on ajoittain rikkaus, mutta myös suuri uhka ja rasite työssä jaksamiselle ja kehittämisen jatkamiselle. Kaikenlainen kritiikki koetaan myös usein hyvin henkilökohtaisena epäonnistumisena. Ajan riittämättömyyden toteaminen taas saattaa johtaa henkilöiden tai ryhmien välisen kilpailutilanteen kiristymiseen asettamalla ajan riittämättömyyttä kokevan altavastajaksi ja edistämällä leimautumista huonoksi työntekijäksi tai valittajaksi joidenkin silmissä.

Kysymykseen keskusteluajan riittävydestä (kysymys numero 4) tuli saman päiväkodin sisältä hyvin erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä. Esimerkeistä käy ilmi niiden keskinäinen ristiriitaisuus:

*”On [aikaa]. Etukäteen sovitut palaverit helpottavat, että saa ajan riittämään” ( Marjatta).*

Tässä esimerkiksi Marjatta ei kaipaa työpäivään enempää keskusteluhetkiä (kys.29), sillä hänen mielestään aikaa on riittävästi keskustelulle (kys.4), kun vain noudatetaan sovittuja palaveriaikoja. Toisaalta hän ei ota hankalia asioita puheeksi koko talon palaverissa (kys. 11-12), koska siellä niitä ei yleensä käsitellä loppuun asti, vaan ne jäävät kesken samoin kuin tulkintaerimielisyydetkin. Hän kuitenkin toivoisi (kys. 31), kuten moni muukin, avoimempaa keskustelua vaikeista asioista. Näin hän tulee kyselylomakkeen edetessä ikään kuin muuttaneeksi vastaustensa näkökulmaa omaa työtään ja oman ryhmänsä toimintaan puolustelevalta reflektoivaksi.

Sen sijaan Marjo pohtii ja kommentoi vastauksissaan kokemuksiaan yleisemmällä tasolla ja lähes kaikissa vastauskohdissa kuvailee useita erilaisia vaihtoehtoja, jotka toteutuvat samanaikaisesti:

*”On [aikaa], jos tiimillä on yhteiset pelisäännöt ja arvot kuinka me teemme tätä päivähoito-, kasvat- ja opetustyötä. Toimintakulttuuri määrittelee jollain tavoin mikä on arvokasta ja tärkeää. Työvuorojen puitteissa yhteistä keskusteluaikaa ei ole tarpeeksi. Tarvitaan joustoa.”. ( Marjo)*

Samalla hän tekee vastauksissaan näkyväksi erilaisten ja keskenään kilpailevien näkökulmien olemassaolon vaikutukset. Hän esimerkiksi toteaa puhuvansa vaikeistakin työhön liittyvistä asioista (kys. 12) koko talon kokouksissa, mutta ei oman ryhmän palaverissa, päinvastoin kuin Marjo. Syyksi hän mainitsee koko talon palaverien tuoman kollegiaalisen tuen ja näkökulman ymmärtämisen. Toisten ihmisten ja toisenlaisten näkökulmien ymmärtämättömyyden vaikutuksia työn kannalta hän kuvailee mm. näin:

*”Jos suhtautuminen toisiin ja toisten tekemisiin nähdään aina negatiivisena, ei yhteistoiminta onnistu.”. ( Marjo)*

Ajan riittämättömyys voidaan kokea myös henkilökohtaisena epäonnistumisena. Kilpailevat puhuvat ajan riittävydestä ruokkivat näin ollen sekä kilpailua että syyllistymistä ja saattavat ajaa vähitellen osan henkilökunnasta aktiivisesta passiiviseksi, jolleivät he saa riittävästi tukea ajatuksilleen jaksakseen jatkaa uudistamista ja ”aikaa vastaan” taistelua. Mikäli työpaikalla vallitsee myös ”teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri”, jolloin kollegiaalinen vuoropuhelu on pakollista, muodollista ja tiettyyn paikkaan, kuten kokouksiin, sidottua (Tynjälä 2004, 183; Hargreaves 1994), saattaa työkuulttuuri edistää uupumista.

Keskustelutaitojen ja -muotojen lisäksi tavat puhua ja yhteisöissä muodostuvat puhuvat ja diskurssit vaikuttavat kaikki yhdessä jatkuvasti keskustelukulttuurin muotoutumiseen.

Tässä esitetty piirteistö esimerkkeineen on eräs mahdollinen tulkinta ilmiöstä, joka on kuitenkin jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa<sup>4</sup>.

#### **6.4 Sitoutuminen**

Sitoutuminen tuli esiin monissa vastauksissa ja monella tavalla. Sitoutumattomuus koettiin työtä hankaloittavaksi tekijäksi kaikissa ammattiryhmissä, myös varahenkilöiden ja sijais-ten joukossa:

*”Haluaisin, että kaikista asioista puhuttaisiin avoimesti ja loppuun asti yhteisissä tilaisuuksissa, niin ettei kenellekään jäisi epäselvyyttä. Suunnitelmista pitäisi pitää kiinni ja sitoutua omiinkin ajatuksiin”.(Ruusu)*

Ruusun mielestä pitäisi ”sitoutua omiinkin ajatuksiin”. Onko hän huomannut työntekijöissä epävarmuutta? Puuttuuko positiivinen ja kannustava palaute vai onko kyseessä kenties tulkintaerot? Aiemmin mainittu kilpailu ja vastauksissa esiintynyt kateus saattavat myös vaikuttaa. Henkilöstön sisäisen kilpailulla voi olla negatiivisia ja tukahduttavia vaikutuksia. Kilpailun myötä raunioituu mahdollisuus todelliseen yhteistyöhön sekä yhteiseen kehittämiseen ja tavoitteenasetteluun, visiointiin. Myös tunne kyvyttömyydestä vaikuttaa heikentää sitoutumista.

*Roolien* muodostuminen voi olla joskus hyvinkin sattumanvaraista. Sopivienkin roolien jämähtäneisyydestä voi muodostua huomattava henkilökohtainen rasite ja uhka työyhteisön työn kehittämislle. *Kokoustuntemuksia* kysyttäessä ilmeni mm. seuraavaa:

*”Melko turvalliseksi. Joskus väsyneeksi siitä, että jos en ole aktiivinen, asiat eivät etene.”  
(Marjaana)*

Esimerkki kuvastaa hyvin sitä, kuinka roolit toisaalta sitovat vastuuseen, toisaalta saattavat vapauttaa siitä. Toiset uupuvat, koska juuri heiltä odotetaan aina toimintaa toisten vältyessä vastuusta. Vetovuorojen puuttuessa vastuuhenkilöt uupuvat. Sitoutumattomuus kuvastuu myös vastuun konkreettisenä välttelynä sekä erilaisina tulkintoina asioiden tilannekohtaisista tärkeysjärjestyksistä.

*”Ehkä pohdin [epäselväksi jäänyttä asiaa] mielessäni, mutta en kyllä ehkä kyselekään perään.”(Marja)*

Eteläpelto ja Lahelma (2004, 231) viittaavat Goodsoniin (2003), jonka mukaan nykypäivän opettajilla on työhön sitoutuminen minimaalista ja samalla yhteisöllisyyden merkitys näyttää kadonneen. Goodson kutsuu ilmiötä ”sydänten ja mielten kriisiksi” ja ennustaa koululle ja oppilaille tuhoisia seurauksia. Erilaiset tulkinnat sanotuista, koetuista ja tapahtuneista asioista saattavat olla osaksi myös sitoutumisen ongelman takana.

#### **6.4.1 Luottamus**

Luottamus kollegoihin näyttäytyi hyvin kaksijakoisena. Sitä joko oli tai ei ollut. Vastauksien perusteella näytti siltä, että luottamus oli joko valmiina perusuottamuksena, jota ei oltu

rikottu tai syntynyt tekojen seurauksena, joita olivat esimerkiksi aito kuuntelu ja sopimusten pitäminen sekä:

*”Kyllä. Hän on osoittautunut olemaan luottamuksen arvoinen. Ihmisenä ja työntekijänä hän on kypsä ja ammatillinen”(Marjo)*

*”Kyllä. Olemme tehneet työtä yhdessä muutaman vuoden. Huumorintajuinen, vastuuntuntoinen, ammattitaitoinen, rehellinen, ystävällinen, hienotuntinen, erehtyväinen. Hän on fiksu.”(Kukka)*

Weberin ja Carterin (2003, 2) mukaan luottamuksessa voidaan erotella ainakin kolme ulottuvuutta, jotka ovat kognitiivinen (keneen ja milloin luottaa), emotionaalinen (tunteet ja kokemukset luottamuksen taustalla) ja käyttäytymiseen liittyvä kunnioitus (perustuu kokemuksiin toisten ihmisten käyttäytymisestä), jonka vuoksi jokainen vuorovaikutustilanne on ainutkertainen. Nämä kaikki piirteet näkyivät tämän tutkimusaineiston vastauksissa.

Selma Sevenhuijsen (1998, 4, 11) täydentää edellistä määritelmää toteamalla, että luottamusta ei tässä yhteydessä voi tarkastella essentiaalisena, ihmisessä olevana. Hän toteaa, että luottamus voi olla olemassa (rakennettuna) vasta sitten, kun on realistisia vaihtoehtoja. Weberin ja Carterin (2003) mukaan luottamus onkin dynaaminen sosiaalinen konstruktio, joka rakentuu jokapäiväisessä elämässä, arjessa. Luottamuksen rakentuminen vaatii aikaa, epäonnistumisen riskin tietoista hyväksyntää, haavoittuvuuden hyväksyntää ja anteeksianton kykyä.

Rakennetun luottamuksen voi myös menettää. Helpoimmin se näyttäisi tapahtuvan jos luottamuksellisuus rikkoutuu, sillä nimenomaan rikkoutumattomuutta arvostettiin:

*”Tehty työtä monta vuotta yhdessä Olen huomannut, etteivät asiat lähde ’kulkemaan’ hänen mukanaan.”*

Mutkat ja hankaluudet voivat myös olla synnyttämässä luottamusta. Aika on siten myös sosiaalista. (Carter ja Weber 2003, 155.) Anteeksianto ei ole unohtamista, vaan se on muistakin rakentamista suhteen mukaisesti. Anteeksianto ei ole myöskään loukkausten hyväksymistä, eikä luottamuksen rikkomisen hyväksymistä. Anteeksianto on kuitenkin välttämättömyyden syntymiselle. Milloin ja missä ajassa anteeksianto tapahtuu ja muuttuu sovinnoksi, on yksilöllistä, mutta myös sosiaalista. Carter ja Weber (2003, 82,118) käyttävät termiä ”forgiveness – based reconciliation” eli anteeksiantoon perustuva sovinto.

Luottamus osoittautui lopulta laajemmaksi ilmiöksi kuin vastauksia lukiessani osasin ajatella, sillä luottamus tuntui vaikuttavan myös kaikkialla vastauksissa implisiittisesti ja myös intertekstuaalisesti. Niinpä tarkastelin myös luottamusta laajemmin ja totesin sen monitahoiseksi sosiaalisesti tuotetuksi konstruktioksi, jolla on myös kytköksensä sosiaaliseen pääomaan. Tämän myötä osasin yhdistää myös kysymykset muutoksesta luottamuksen yhteyteen

#### 6.4.2 Muutos

Vastauksissa ei varsinaisesti tullut esiin ”muutosvastarintaa”. Vastaajat olivat pikemminkin halukkaita muutoksiin ja työyhteisön kehittämiseen entistä paremmaksi. Yllättävä piirre vastauksissa oli kuitenkin joiltakin osin vahva surumielisyys tai luopumisen tunnelma. Joidenkin vastauksista ilmeni turhautumista, jonkin asteista luovuttamista ja ”vain” parhaansa tekemistä. Joistakin vastauksista välittyi suru siitä, etteivät asiat koskaan etene. Tämä piirre oli ilmeinen paljon lisäkoulutusta hankkineiden vastauksissa. He turhautuivat, mutta eivät halunneet luovuttaa ja sen vuoksi vaikuttivat surullisilta tai turhautuneilta vastauksissaan. Heidän ammatilliset tavoitteensa olivat korkealla ja he tunsivat ne realistisiksi, mutta ilmeisesti erilainen koulutustausta ja opitut asenteet olivat vaikeuttamassa yhteisen *sävelen* löytymistä ja tavoitteiden toteutumista. Lisäksi he saattoivat tuntea olevansa erilaisten vaatimusten ja ilmiöiden ristipaineessa. Tämä ilmeni riittämättömän ajan ryhmässä.

Riittämättömän ajan ryhmä myös kritisoi voimakkaimmin tiimien muuttamista ja henkilöstörakenteiden jatkuvaa murtamista. Tämä on ymmärrettävää, sillä naisvaltaisella alalla äitiyslomien ja hoitovapaiden vuoksi liikehdintä on jo valmiiksi suurta. Kenties juuri riittämättöminä ajan kokoneiden tiimeissä oli ollut paljon muutoksia. Miksi siis lisätään henkilökunnan vaihtuvuutta jatkuvilla määräaikaishuutoilla, muilla siirroilla ja muutoksilla?

Karila (1997, 147) toteaa tutkimuksessaan naisten alueellisen liikkuvuuden olemattomaksi, samoin kuin urakehityksen. Päiväkodin sisällä liikkuvuutta ja tehtävien vaihtoa halutaan toteuttaa, jotta turha rutinoituminen vältettäisiin. Monet vastaajat eivät tästä pitäneet ja tiimien kehityskaaren tunteminenkin asettaa turhan liikuttelun hyvin ristiriitaiseen valoon. Äitiyslomien yms. myötä tulevat ns. luonnolliset määräaikaishuudet ovat kuitenkin koko ajan muuttamassa toimijakenttää. Näin ollen on selvästi havaittavissa, että päiväkotitoiminta on

myös työvoimapolitiikan harjoituspelikenttä, jossa työntekijöitä siirrellä pienen alueen sisällä kuulematta työntekijän todellista halua. Päiväkodin sisällä olevat siirrot näyttäisivät toteutuvan työntekijöiden kokemuksissa hieman samanlaisin periaattein.

Edellä esitetyn kritiikin ohella vastaajat ilmaisivat olevansa yleisesti ottaen tyytyväisiä, mutta silti kaipaavansa tiettyjä muutoksia. Jatkuva arjen säännöistä, tapahtumista ja toimintoista keskustelu ei siis ole turhaa. Jatkuvasti muuttuva työympäristö suorastaan vaatii sellaista keskustelua. Henkilökunnalta itseltään tuli eniten muutosehdotuksia työyhteisöjen kehittämiseen liittyen. Ehdotettiin paljon työyhteisökoulutusta, esim. ”*Tyky:n yhteydessä*”. Suorat ehdotukset kysymykseen (kys.32) olivat samankaltaisia. Osa vastaajista oli kirjannut hyvinkin selkeät ja tarkasti mietityt muutostoiveet. Esimerkiksi:

*”Joka taloon yksi ylimääräinen henkilö, joka tulee tarvittaessa jokaiseen ryhmään, jotta ryhmäpalaverit ja puuttuva henkilö saadaan paikattua.” (Kukka)*  
*Tähän ei muut järjestelyt auta kuin riittävä henkilökunta. Muuten se on lapsilta pois. ”Hölmöläisten peiton jatkaminen” ei tässä auta.” (Kukka)*

Ongelmaksi usein mainittuun informaation kulkuun ei suoranaisesti liitetty täsmällisiä ehdotuksia, ainoastaan yleisiä, kuten avoimuuden lisäämistä. Kukka kiteytti jälleen monien mielipiteen:

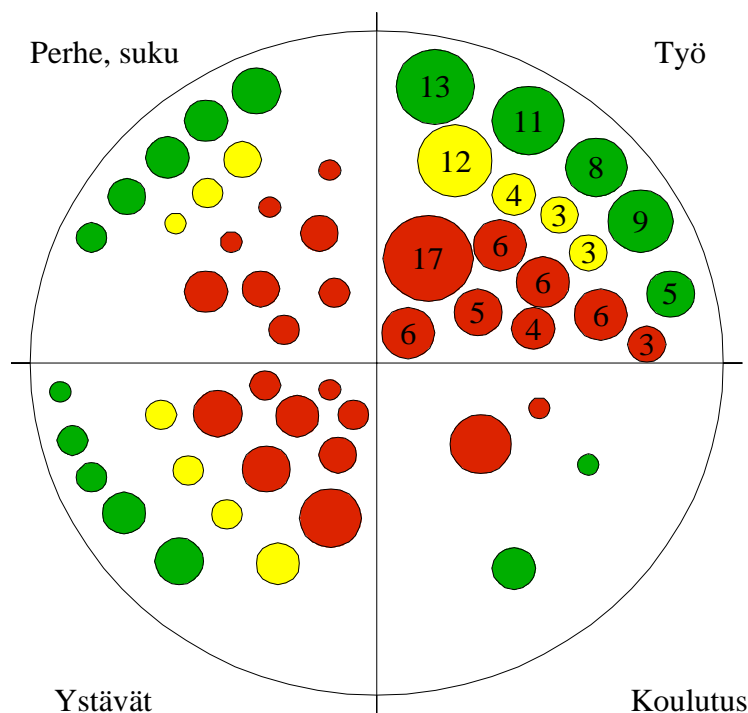
*” Eniten rassaa se, että niin paljon joutuu keskustelemaan tärkeistä lasten asioista ja suunnittelemaan toimintaa lapsiryhmässä lasten läsnä ollessa. Usein tulee keskeytetyksi lasten tai vanhempien taholta. Asiat on kuitenkin hoidettava, mutta tällainen aiheuttaa stressiä.” (Kukka)*

Monet kaipasivat muutosta, mutta vain harva vaikutti vertikaalisessa tarkastelussa tekevän aktiivisesti työtä sen eteen. Ne, jotka siihen työyhteisössä pyrkivät, saattoivat myös olla uupuneita jatkuvaan eri tahoilta tulevaan vastustukseen. Toisaalta työympäristössä tapahtuva jatkuva muutos vaatii työntekijöiltä paljon. Jatkuva lapsiin ja muuhun työhön liittyvä tietotulva on osa jatkuvaa liikkeessä olemista ja uuden omaksumista. Muutos on siten läsnä koko ajan, mutta muuttavana ja vaikeasti hallittavana.

## 6.5 Kollegiaalinen tuki

Kyselylomakkeen yhteydessä olevaan verkostokarttaan pyydettiin merkitsemään kaikki merkittäviksi koetut ihmiset, joiden kanssa vastaaja on työhön liittyvissä asioissa tekemisissä. Verkostokartat kertovat vain tukea antavien ihmisten määrän, ei tuen laatua, tiheyttä

tai luonnetta. Pienen päiväkodin henkilökunnan verkostokartat olivat vastanneiden osalta hyvin samankaltaiset, kun taas suuren päiväkodin vastaukset vaihtelivat suuresti. Alla olevassa kuvassa on koottu kaikki vastaukset yhteen. Jaottelua on tehty kollegiaalisen keskusteluaajan kokemuksen mukaan: *Riittävän* ajan ryhmä (vihreä), *kaksijakoisen* ajan ryhmä (keltainen) ja *riittämättömän* ajan ryhmä (punainen). Ympyröiden koko kertoo tapausten lukumäärän, joita on ohjeellisesti kirjoitettu yhteen lohkoista.



KUVIO 2: Verkostokartta kollegiaalisesta tuesta.

Pienen päiväkodin työntekijät olivat kirjanneet 7-12 tärkeää työtä koskevaa tukea antavaa henkilöä. Joukossa olivat mukana kaikki työtoverit. Suuren päiväkodin henkilökunta oli kirjannut vaihtelevasti joko koko talon tai oman tiimin ja muutamia muita merkittäviä työtovereita, esimerkiksi aikaisempia työpareja tai tiiminsä jäsenet.

Monissa verkostokartoissa oli työtovereita, jotka oli kirjattu myös ystävien puolelle. Perheessä ja sukulaisissakin saattoi olla työtovereita. Työtoveruuden ja ystävyuden yhdistyessä voisi kuvitella myös löytyvän runsaasti sosiaalista tukea. Ystävyys voisi siten toimia luotettavana ammatillisena purkautumisreitteinä työasioissa sekä mahdollisesti myös työn kehittämiskeinona. Toisaalta ystävyysuhteissa on aivan oma luonteensa verrattuna työtoveruuteen, joten voi olla myös mahdollista, että ystävyys voi toimia myös negatiivisena resurssina. Toisin sanoen, työtoverille, joka on ystävä, tulee kenties suurempia odotuksia ja

vaatimuksia kuin muilla ja toisaalta taas, häneltä kenties odotetaan suurempaa tukea kuin muilta. Ystävyys ei saisi myöskään vaikuttaa työtehtävien hoitamiseen esimerkiksi yksityisasioiden puhumisena työaikana:

*”Työssä tehdään työt –omat asiat omalla ajalla”*

Keskustelupäiväkirjat täydensivät kuvaa erilaisista, mutta elävistä ja muutosherkistä työympäristöistä. Koska työtä tehdään usean aikuisen kesken ja koko ajan muuttuvassa ympäristössä, keskustelu on tärkeä osa työtä. Koska keskustelu tapahtuu muiden toimintojen ohessa, ei syvälliselle ja intensiiviselle pohdinnalle ole paljoa aikaa. Aika onkin näiden vastausten perusteella monitahoinen ongelma tai konstruktio, jota rakentavat erilaiset suhtautumistavat, jotka nekin vaihtelevat tilanteittain ja saattavat olla ristiriidassa keskenään. Ristiriidat syntyvät kiireen ja väärinymmärrysten sekä tulkintaerojen seurauksena. Niiden käsittely koettiin pääosin vaikeaksi, joskin työtovereiden tuttuus ja yhteinen hyvä huumori olivat helpottavia elementtejä. Sitoutuminen oli yllättävä ja odottamaton ilmiö, joka tuli esiin useista eri näkökulmista ja useissa eri yhteyksissä sekä limittyi työelämän muutoksiin ja myös kehitykseen.

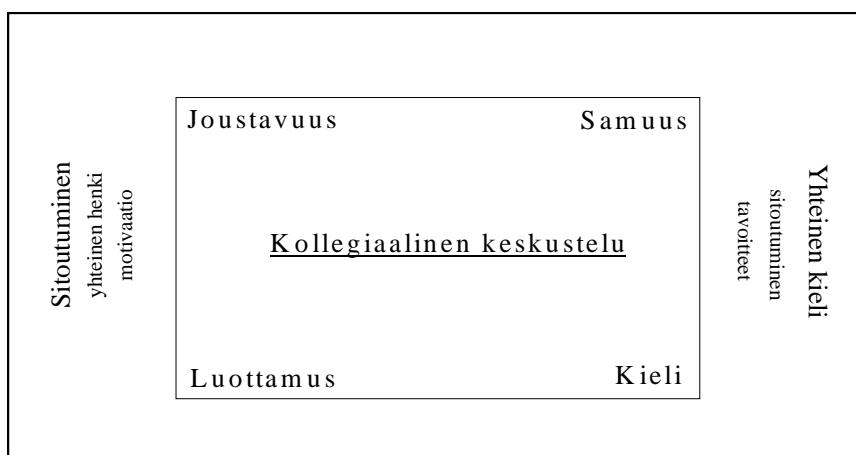
Kollegiaalista tukea oli vastausten mukaan saatavilla ja jokaiselle löytyi useampia erilaisia tuen antajia. Moni kuitenkin kaipasi tukea enemmän, nimenomaan keskustelun muodossa. Huumori ja tuttuus näyttäytyivät hyvän hengen tekijöinä, jotka voivat vievät kohti yhteisiä tavoitteita, voivat saada näkemään työn jatkuvana oppimisprosessina ja siten vahvistavat sitoutumista ja helpottavat ymmärtämään jatkuvan muutoksen luonteen. Hyvä henki ja yhteiseksi muotoutunut huumori ovat hyvä perusta, mutta eivät yksin riitä. Tarvitaan lisää tietoa työyhteisöjen vuorovaikutuksesta ja sen soveltamista käytäntöön.



## 7 SAMANLAISUUS JA ERILAISUUS

Tässä luvussa pyrin tarkastelemaan aineiston ja tulosten avaamaa näkökulmaa kollegiaaliin vuorovaikutussuhteisiin yleisemmällä ja abstraktimmalla tasolla, mutta palaan tarvittaessa poimimaan esimerkkejä aineistostakin. Edellisessä luvussa esitin avoimen koodauksen tiivistettyjä löydöksiä. Olen tiivistänyt niitä lisää jatkuvan vertailun menetelmää apuna käyttäen pääkategorioiksi (kieli, tulkinnat, aika, luottamus, sukupuoli, joustavuus, sitoutumattomuus ja samanlaisuus), joita vertailin toisiinsa niihin liittyvien ominaisuuksien suhteen (axial coding). Tämän grounded theory – lähestymistavan mukaisen jatkuvan vertailun (constant comparative analysis) menetelmään kuuluvan akselikoodauksen (Honkonen & Karila 1995, 137) seurauksena muotoilin ja tiivistin niistä kolme piirrettä eli ydinkategoriaa, jotka kuvailevat kollegiaalisia vuorovaikutussuhteita. Näitä ovat:

1. sitoutumisen ja joustavuuden monitahoinen suhde
2. kieli kohtaamispaikkana
3. samuuden tavoittelu



KUVIO 2: Kollegiaaliseen keskusteluun vaikuttavia toimintakulttuurin piirteitä.

Kokoan tässä luvussa yhteen ne piirteet, joita edellisessä luvussa kävin läpi. Hahmottelen myös miten samanlaisuuden tavoittelu näkyy työyhteisön arjen vuorovaikutussuhteissa ja miten erilaisuus vaikeuttaa toisinaan vuorovaikutusta.

Kollegiaaliseen keskusteluun ja siten keskustelukulttuurin vaikuttaisivat tämän mukaan seuraavat kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden piirteet: Joustavuus, samuus eli samuuden tavoittelu, kieli, luottamus. Joustavuus ja luottamus muodostavat yhdessä mahdollisuuden sitoutumiseen, joka puolestaan lisää yhteishenkeä ja motivoi. Liiallinen joustavuus taas aiheuttaa sitoutumattomuutta. Luottamuksen puute, sen näkeminen eri tavoin tai luottamuksen rikkoutuminen ja rikkoutumisen näkeminen korjaamattomana, aiheuttavat puolestaan sitoutumattomuutta. Oikealle puolelle siirryttäessä voidaan ajatella, että luottamus synnyttää kielellistä tarkkuutta ja rohkeutta selvittää erimielisyyksiäkin. Yhteinen kieli eli kieli ja samuus puolestaan esimerkiksi synnyttävät luottamusta ja saavat aikaan tunteen ymmärryksestä ja siten kasvattavat luottamusta.

Samuus ja joustavuus ovat haasteellinen yhdistelmä. Kielellisen epätarkkuuden myötä molemmat voivat näyttäytyä hyvin negatiivisina piirteinä toiminnassa, vaikka tarkoitus olisi ollut myönteinen. Samuus eli samuuden tavoittelu ja tietoinen tai tiedostamaton oman toiminnan samauttaminen (Kiviaho & Toivonen 1998, 165-173 ) toisen toimintaan, saattaa aiheuttaa liiallista perään antavuutta ja liiallista joustavuutta, jolloin joustavuus alkaakin näyttää sitoutumattomuudelta tai epämääräisyydeltä ja epävarmuudelta. Samuuden ja joustavuuden yhdistelmää voitaisiin nimittää myös *kiltteydeksi*. Tällöin toimija saattaa esimerkiksi empaattisuudessaan ja kyvyssään asettua toisen ihmisen asemaan estää tärkeän asian käsittelyn. Tai tiedostamattomassa halussa olla joustava hän tulee olleeksi samaa mieltä asiassa, kohtaamisen hetkessä, jossa tärkeämpää olisi suhtautua kriittisesti.

## **7.1 Joustavuuden ja sitoutumisen monitahoinen suhde**

Sitoutumisen ongelma on paradoksaalinen: Toisaalta juuri alalle sitoutuminen ja sitoutumisen näkeminen kutsumuksena saattaa osaltaan vaikuttaa alan työoloihin, resursseihin, tarpeisiin ja myös vaatimukseen reagoimattomuutena (Henriksson ja Wrede 2004, 9-15, 236-237). Toisaalta taas näissä vastauksissa juuri sitoutumattomuus on ongelma. Onko tilanne muuttumassa vai onko sitoutuminen historiaa? Vai johtuuko paradoksi eritasoisesta sitou-

tumisesta? Alemmalla tasolla sitoudutaan hoiva- ja huolenpito- sekä kasvatustyöhön. Seuraavalla tasolla pitäisikin sitoutua yhteisiin työn tekemistä määrittäviin arvoihin, kuten käsitykseen lapsesta ja oppimisesta sekä määrittää tavoitteet ja niiden kanssa yhtenevät menet, joihin sitoudutaan. Rinnalla kulkeekin *sitoutumisen orientaatio*, joka kertoo sitoutuuko oman ryhmänsä työhön vai kuuluuko kokonaisvaltaisesti osaksi myös koko päiväkotia ja sitoutuu siten koko talon yhteisiin tavoitteisiin. Näin ollen sitoutuminen liittyy tiukasti myös näkemykseen työn luonteesta: Näkeekö työnsä vain lapsiin kohdistuvana hoiva-, kasvat- ja mahdollisesti opetustyönä vai merkityksiltään laajempaan, jolloin siihen kuuluvat oleellisesti myös tarkasti määritellyt tavoitteet ja tietoisuus arvoista, joiden pohjalta työtä tehdään.

Toisin sanoen hoiva-, kasvat- ja opetustehtäviin (*kutsumus*)*sitoutuminen*, kutsumus ja missio, on kautta historian aiheuttanut aliresursoinnin. Sama ilmiö näkyy tänä päivänäkin, vaikka varhaiskasvatus kuuluu hyvinvointivaltion peruspalveluihin. Aliresursointi tai tehokkuuden lisäämiseen tähtäävässä markkinatalousjärjestelmässä jatkuva resurssien vähentäminen, kuten henkilöstön kokonaiskoulutustason jatkuva laskeminen minimiin palkkakustannusten säästämiseksi ja henkilökunnan jatkuvaan joustamiseen luottaminen, aiheuttavat herkästi työn sisältöön eli substanssiin sitoutumisen ongelman. Tämä taas heijastuu työn arjessa näkyvinä erilaisina toimintatapoina, jotka ovat ristiriitaisia ja aiheuttavat hämmennystä niin henkilökunnassa kuin lapsissakin. Seurauksena työmoraali heikkenee ja sitoutuminen vähenee (vrt. Kiesiläinen 1998, 88-89).

Sitoutumisen kaksitahoinen ongelma, paradoksi, pitää osittain sisällään myös informaation kulkemisen heikkouden. Sitoutumattomuus työssä tehtyihin päätöksiin tai jopa omiin ajatuksiin ja ehdotuksiin, heikentää viestien viemistä eteenpäin. Myös tilanteittain vaihtuvat mielipiteet estävät tiedonkulkua ja asioiden eteenpäin viemistä. Kehittämiseen sitoutuminen on vaativaa. Se pitää sisällään esimerkiksi vaatimuksen puolustella kantaansa ja viedä sitä eteenpäin. Se vaatii myös kritiikin ja vastustuksen kestämistä, luopumatta siltikään perustellusta tavoitteestaan. Kehittäminen vaatii vahvan vision tavoitteesta ja siihen pääsemisen keinoista sekä vaatimuksen saada muut mukaan. Tällöin vaaditaan *tilannesitoutumista* ja *aiheeseen sitoutumista*. Se vaatii kuitenkin myös *luottamusta* itseen ja/tai toisiin.

Tässä saattaa vaikuttaa myös sukupuolittunut kulttuuri. Esimerkiksi Thorne (1993, 94-95) toteaa koululaisia havainnoituaan, että tytöt selvittävät asioita yleensä kahden kesken ja

erimielisyyden sattuessa he spekuloiivat tapahtunutta kolmannen osapuolen kanssa. Pojat taas selvittelevät asiansa usein isommissa ryhmissä, jolloin heille kehittyi jo lapsesta lähtien kyky pitää puoliaan suuressa ryhmässä. Nämä ovat tietenkin aina yleistyksiä, eivätkä siten päde jokaiseen. Huomion arvoista on kuitenkin se, miten vaikeaa monien naisten saattaa olla pitää puoliaan ja sitoutua ”omiin ajatuksiin” sekä puolustella kantaansa, jos he eivät ole oppineet siihen. Anna-Liisa Valtavaarakin (2004, 18-19, 120-121) kutsuu liiallista empaattisuutta ja *periksiantavuutta eli joustavuutta* kiltteydeksi. Hänen mukaan monet työntekijät ovat liiallisesta kiltteydestä kipeitä, sillä he joustavat liikaa ja suostuvat kaikkeen. Oma tahtoa ei osata tai pidetä suotavana näyttää, vaan toisten tahtoa toteutetaan. Tämän voisi nähdä myös samuuden tavoitteluna, sillä usein monet naisia koskevat ihanteet ja ideaalit vaikuttavat arjessa huomaamatta. Esimerkiksi Tuija Nykyri (1998, 80-85) lukee aineistostaan, ettei naisille ole ollut suotavaa ilmaista negatiivisia tunteita avoimesti, vaan luonnollisempana on pidetty asioiden ”vatkaamista” omassa mielessä.

## 7.2 Kohtaamispaikkana kieli?

Kieli luo vuorovaikutuksen tasoa, suuntaa ja todellisuutta. Kieli näkyy monella tavalla tuloksissa: mm. henkilöstön yhteinen kieli (vrt. Seikkula 2000; Bahtin 1991), tulkinnat, kilpailevat diskurssit ja voitaisiinpa Valtavaaran (2004), Karilan (1997), Karilan ja Nummenmaan (2001) sekä tämänkin tutkimuksen perusteella intertekstuaalisesti nimetä myös *kiltteyden diskurssi*, joka on yhdistelmä kulttuurista ja arjen toiminnassa näkyvää tapaa puhua, ilmaista ja kenties tulkita asioita. Esimerkiksi joustavuus ja empaattisuus puheessa rakentavat diskursiivista tilaa, jossa tulkinnat aiheuttavat väärinkäsityksiä ja jopa illuusion sitoutumattomuudesta. Kieli on siten merkityksellinen väline.

Erääksi kollegiaalista vuorovaikutusta kuvailevaksi piirteeksi voisi liittää myös ammatillisen keskustelukulttuurin monitasoisen fragmentaarisuuden. Usein keskustelut hoidetaan ohimennen ja muiden töiden lomassa, jolloin fragmentaarisuus on ajallis-tilallista. Palaverissa keskustelu on vähäistä, kyse on lähinnä informaation välittämisestä ja nopeista päätöksistä. Kyse on työyhteisön toimintakulttuurista, mutta myös kulttuuris-yhteiskunnallisesta ilmiöstä, jossa kielellä ja muutoksella on oma merkityksensä (Bucholtz & Hall 1995, 9-19).

Kieli vaikuttaa arjen toiminnoissa monin tavoin yksilö-, yhteisö- ja yhteisön kulttuurin tasolla. Esimerkiksi vaikeista asioista puhuttaessa mennään joidenkin kokemusten mukaan helposti asian vierestä, koska *asia rönsyilee helposti* tai koska *asian selvittäminen tuntuu helposti loukkaavalta*. Keskusteluihin kaivattiinkin toisinaan ulkopuolista henkilöä tai johtajaa huolehtimaan asiassa pysymisestä. Vastauksista ei käynyt ilmi, johtuuko tämä vain halusta kiertää vaikeita asioita vai esimerkiksi siitä, että konfrontoivaa (Ojala & Uutela 1993) keskustelutaitoa ei ole vielä muotoutunut vai kenties pyrkimisestä samanlaisuuteen, jota toisinaan kutsutaan itsestään selvästi tasa-arvoksi. ”Naisten kesken” ja ”kissa pöydälle” – ilmaisut saattavat viitata myös keskustelutapoihin sekä niihin kietoutuviin kulttuuriin koodistoihin, joita kielellisestikin tuotamme. Esimerkiksi Tammisen (1995, 4, 124) aineistossa miehet nähtiin huumorintajuisina työyhteisön tervehdyttäjinä, jolloin samalla naisten kesken tapahtuva toiminta taas implisiittisesti tulee tulkituksi negatiivisesti. Samalla kielellisesti tuotetaan dikotominen kuva sukupuolesta ja toimijuudesta samoin kuin myös kuva sukupuolista kahtena keskenään erilaisena, mutta sisäisesti yhtenevinä kategorioina.

Kiusaamisessa esiintyvät monet arkielämän ilmiöt, joskin vääristyneinä ja kielteisestä näkökulmasta. Tämän tutkimuksen vastauksissa ei ollut viittauksia kiusaamiskokemuksiin, joskaan niistä ei myöskään kysytty. Kiusaamisen analogiaa voidaan kuitenkin käyttää itseä syyllistävien ajattelumallien tarkastelussa, sillä kiusaamisilmiön tarkastelussa löytyy merkittäviä ryhmän dynamiikkaan vaikuttavia seikkoja. Esimerkiksi Neil Duncan (2003, 99-104) kirjoittaa artikkelissaan ”Tytöt, kiusaaminen ja koulunvaihto” kiusaamisesta ja syyllisyydestä seuraavasti: Kiusattuja tyttöjä haastateltaessa kävi ilmi, että syömättömyys oli eräs heidän keinonsa tuoda julki hätänsä ilman, että heidän olisi tarvinnut mennä pyytämään suoraan apua. Mikseivät he tahtoneet pyytää apua? Koska he pelkäsivät kosta tai sitä, ettei heitä otettaisi vakavasti, joillakin kiusatuista oli kokemuksia myös siitä. Lisäksi he pelkäsivät jollakin tasolla itse avun pyytämistä myös siksi, ettei heillä oikein ollut kieltä, sanoja, joilla kuvata ja selittää sitä mitä heille tapahtui (emt.,106).

Kielen puuttuminen aiheuttaa myös sen, etteivät he olleet aivan varmoja kokemastaan ja siitä, oliko se itse aiheutettua ja siten oikeutettua vai ei. Vaikka he tiesivät mitä kiusaaminen on ja näkivät tapahtumien kulun ja syy-seuraus – suhteet sekä tiesivät kiusaamisen sinällään vääräksi käyttäytymiseksi, silti heille ei ollut varmaa se, olivatko he kuitenkin ehkä jollakin tapaa syyllisiä itse omaan kohteluunsa ja olisiko siten kiusaaminen jotenkin

oikeutettua. Erilaiset säännöt ja uskomukset, joita elävässä elämässä viljellään, vaikuttavat heidän ajatuksissaan. Pelko siitä, ettei otetakaan vakavasti tai on itse erehtynyt ja terve omien ajatusten kyseenalaistaminen (tai itsereflektio positiivisessa valossa), saattavat kuitenkin usein toistuvana ja aina omien ajatusten vähättelyyn päättyvänä estää uudenlaisten, erilaisten ja rikastuttavien ajatusten esille tulemisen työyhteisössä.

Mistä itseä syyllistävä tai itseä kohtaan ylikriittinen ajattelu johtuu? Alkuperän kanssa yhtä tärkeää on pohtia mitä se aiheuttaa? Onko se vain yksilön oma ongelma (psykologisointi) vai olisiko taustalta löydettävissä jotakin, jonka kulttuurimme tuottaa tai jonka kulttuurimme on aikoja sitten tuottanut ja joka nyt siirtyy kasvatuksen kautta eteenpäin tiedostamattamme? Suomessa sanotaan olevan tasa-arvoneutraalia opetusta (Aaltonen 2003). Tämä osaltaan edesauttaa ajattelemaan, että koetut ”vääryydet”, olivatpa ne sitten konkreettisia tai henkisiä ja kenen tahansa taholta tulevia, saattavat mahdollisesti olla myös omaa kuvittelua tai jopa itse omalla toiminnalla aiheutettua. Ikään kuin ajateltaisiin, että oman toiminnan tulisi olla täysin moitteetonta, ennen kuin voi itse edes esittää ääneen mahdollisuuden, että jotakin ikävää olisi tapahtunut tai että omatkin ajatukset – jotka ehkä juuri silloin saattavat poiketa valtavirrasta - voisivat olla oikeutettuja ja jopa mahdollisesti huomioon otettavia (vrt. Kurki & Tedre 2003, 22-23).

Kieli itsessään jo tuottaa ja muokkaa merkityksiä. Jokaisella on oma näkemyksensä sanoista ja niiden merkityksistä. Kenelläkään toisella ei ole samanlaista (von Glasersfeld 1995, xiv; Bahtin 1963/1991.) Kielellä on henkilökohtaisten merkitysten lisäksi myös monitasoisia ja monenlaisia kulttuurisia merkityksiä. Sanat ja ilmaukset *ymmärretään* ja *tulkitaan* eritavoin, eri merkitysperspektiiveistä käsin. Esimerkiksi suomen sana *ristiriita* on omiaan työntämään luotaan, koska siihen liittyy negatiivisesti arvottuva sana *riita*.

Bahtin (1991, 162, 359) kuitenkin toteaa elämän ja kielen peruspiirteisiin kuuluvan moninaisuuden ja ristiriitaisuudet. Kielen moninaisuus synnyttää tietoisuuden moniäänisyyttä. Kieli ei siten näyttäydy yhtenä, muuttumattomana ja yksinkertaistettuna systeeminä, vaan sille on ominaista muuttuvuus ja kerrostuneisuus. Esimerkiksi erilaiset murteet, sosiaalisten ryhmien kielet ja ammatilliset kielet sekä eri sukupolvien kielet ovatkin vuorovaikutuksessa keskenään. Kieli on siis moniääninen ja dynaaminen kokonaisuus. Von Glasersfeldin (1995, xiv) mukaan yhteisössä kuitenkin subjektiivisillä merkityksillä on taipumusta tulla yhteisiksi (intersubjective), koska me opimme muokkaamaan ja sovittamaan merkityksiä

siten että ne sopivat niihin tilanteisiin, joissa toimimme vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Mutta kehittyäkseen tällä tavoin käytettäväksi, yksilöllisten merkitysten ei tarvitse olla identtisiä.

### 7.3 Samuuden tavoittelua

Tässä alaluvussa pyrin avaamaan vielä lisää näkökulmia tähän edellä muotoilemaani kilttiyden piirteistöön ja sidon sitä joistakin kohdin toisiin tutkimuksiin. Samalla avautuu hie-  
man *erilaisuuden* haastavuus.

Edellisessä alaluvussa esiin tullut ”kiltteys” on moninainen kategoria. Se kuvaa pyrkimyksellistä vuorovaikutusta kielen ja merkitysten tasolla, mutta myös konkreettisia tapoja toimia arjessa. Käsitteen kuuluu myös joustavuus, joka luetaan myös tämän tutkimuksen aiheistossa tärkeäksi työssä pärjäämisen ominaisuudeksi. Mukaan kuuluu myös empaattisuus eli kyky asettua toisen ihmisen asemaan hetkeksi aikaa. Tämän vuoksi esimerkiksi kritiikin esittäminen tai erimieltä olemisen ilmaiseminen on toisinaan vaikeaa. Hyvänä työtoverina oleminen on tärkeämpää. Usein ajatellaan empaattisesti miltä itsestä tuntuisi vastaavassa tilanteessa. Tällöin kuitenkin unohtuu ajatella pitemmän aikavälin seurauksia. Henkilökuntaa luonnehditaan myös mukautuvaksi. Mukautuvuus menee jopa niin pitkälle, että esimerkiksi Karilan ja Nummenmaan mukaan (2001, 49-50) päiväkodeissa eletään jatkuvassa epänormaaliuden tilassa. Kulmalan pro gradu –tutkielman (2003, 105) mukaan tämä johtuu siitä, että joku on lähes aina poissa sairauden tai ylityövapaiden vuoksi tai tuuraamassa esimerkiksi toisessa ryhmässä siellä tapahtuneiden sairastumisten vuoksi. Tämän asian mainitseminen saa henkilökunnan kuitenkin usein puolustuskannalle ikään kuin hyvänä pidetty piirre olisikin yhtäkkiä merkki kyvyttömyydestä selvitä poikkeavissa tai hankalissa tilanteissa.

Kulttuurin tasolla samuuden tavoittelu tai siihen sosiaalistaminen on tarkasteltavissa monista näkökulmista. Karilan (1997) mukaan havaittavissa on enkulturaatio eli ”sosiaalistuminen kulttuuriin se asteittain omaksuen” (Sivistyssanakirja 2000). Sandelinin (2003) mukaan monoakkulturaatio eli kulttuurin yhdenmukaistaminen vaikuttaa. Nämä molemmat ilmiöt vaikuttavat päiväkotien kulttuureissa ja vaikuttavat väistämättä myös keskustelukulttuuriin. Yleisesti ottaen halutaan olla samanmielisiä, tavoitella eräänlaista kulttuurista sa-

muutta ristiriitojen välttämiseksi ja ollakseen hyvä työntekijä (esim. Valtavaara 2004, 19; Nykyri 1998, 82-94). Tämä näkyy arjessa monin tavoin. Samuuden tavoittelu liittyynee myös tasa-arvoisen kohtelun illuusioon, jota tuotetaan monissa koulutuksissakin.

Sandelinin (2003, 176) mukaan Suomessa ammatillinen terveysalan hoitajaihanne luotiin viktoriaanisen ajan keski- ja yläluokan naisihanteen pohjalle 1800- ja 1900 –luvun vaihteessa. Hänen mukaansa ratkaisuihin kykenevä ja vahvatahtoisin naisen ihanne muuttui kuitenkin käytännössä emäntä ja piika – suhteeksi. Samaan aikaan käynnistyi myös lastentarhatoiminta, eivätkä ajan nais- ja hoitajaihanteet voineet olla vaikuttamatta lastentarhan kasvattajaihanteisiin. Globaalilla ja yhteiskunnan tasolla ilmiö heijastuu monin tavoin. Eräs tapa kuvata ilmiötä on monoakkulturaation käsite. Monoakkulturaatio sisältää valtapolitiikan, joka on konstruoinut juuri nyt vallalla olevat käsitykset ja sopimukset miehisyydestä ja naiseudesta määrittelemällä mielivaltaiset sukupuoliroolit luontaisiksi. Esimerkiksi naiseuteen liitetään kuvailevina termeinä mm. passiivisuus, kuuliaisuus, kiltteys, hoivaaminen, intuitiivinen tieto, tunneäly, kasvatuksellinen arvorakennelma eli hoiva- ja vastuurationalismi, ylikorostunut kehollisuus ja aistillisuus (Sandelin 2003, 177.) Näiden piirteiden lisäksi Kailon (2001) mukaan naiseuteen yhdistetään omien tarpeiden uhraaminen toisten, kuten perheen tai jonkin yhteisön, tarpeiden hyväksi.

Naisten ja miesten välisten valtasuhteiden epäsymmetria on myös niin syvälle juurtunutta, että se on usein vaikeasti tunnistettavaa ja monien mielestä osa luonnonjärjestyksestä (vrt. em. mielivaltaiset roolit). Niinpä on helppo perustella esimerkiksi palkkakysymys kutsumusammattilla, jolloin kutsumuksensa toteuttaminen on jo palkka sinänsä (esim. Ollila 1997; Kailo 2001). Tätä mallia toistetaan ja uusinnetaan kulttuurisesti tukemalla tyttöjä kasvamaan kilttien ja nöyrien hoivaajien rooleihin (Sandelin 2003, 177). Myös koulut ja oppilaitokset osallistuvat tähän tuotantoon (esim. Lahelma 2004; Scheinin 2004, 31, 39-40; Measor & Sikes 1992)

Yhteisö- ja yksilötasolla monoakkulturaatio toimii siten, että korkeammassa asemassa tai tilanteessa oleva yksilö määrää ja sanelee. Hierarkkiset järjestelmät saattavat joiltakin osin edistää tällaista käyttäytymistä (Sandelin 2003, 177). Kasvatusyhteisöt ovat luonteeltaan hierarkkisia, vaikka sitä pyritään häivyttämään tuomalla tasa-arvoa ja tasapuolisuutta työnjaon kautta (Karila 1997, 147). Karila luonnehtiikin päiväkotien kulttuuria perustellusti naisten kulttuuriksi, joka näkyy edellä mainitun tasapuolisen työnjaon ohessa myös työnja-



on epäselvyytenä. Tämä heijastuu negatiivisena ilmiönä ja vaikeuttaa siten mm. asiantuntijuuden kehittymistä (Karila 197, 147).

Esimerkkinä tasapuolisuudesta ja tasa- arvoon pyrkimisestä tuli eräs keino kysymyksen 10 yhteydessä:

*”Olen tietoisesti pyrkinyt jättäytymään taka-alalle, etten vaientaisi toisia, jos he ovat eri mieltä kanssani..”(Marjo).*

Samalla ainakin vanhempi sukupolvi pitää kiinni auktoriteeteista. Päiväkodissa tämä näkyy esimerkiksi turvautumisena johtajaan ja hänen auktoriteettiinsa monissa erilaisissa tilanteissa:

*(Vaikeat asiat selvitetään) ”Keskustelemalla, usein johtaja mukana..” (Marjatta)  
(Eriävistä näkemyksistä yhteisymmärrykseen pääsemiseen) ”Tarvitaan ulkopuolinen henkilö pitämään keskustelun ’avaimen’ käsissään.( Marjatta)*

Käytännössä se ilmenee myös auktoriteettittömän henkilön mielipiteiden ohittamisena, kuten Marjaanan esimerkki osoittaa:

*”Teen paljon aloitteita, mutta ajatukseni kulkevat joskus kymmenenkin vuotta edellä toisia. Sama asia tajutaan ja siitä innostutaan minua myöhemmin. Olen tähän väsynyt. –Muutoksia pitää ehdottaa/ tehdä muidenkin välillä. Osa ehdotuksistani on kyllä toteutunutkin...” (Marjaana)*

Toiminta ei ole alun perin tarkoitettu yksilötasolla syrjiväksi tai loukkaavaksi, mutta tapahtumien ja tilanteiden toistuessa ja ilmiön tunnistamattoman läsnäolon seurauksena se saattaa kääntyä henkilökohtaiseksi. Ihminen, joka esittää kritiikkiä tai kehittämisehdotuksia toistamiseen tai perustelee sanomaansa siten, että hänet kenties tulkitaan virheellisesti, saattaa leimautua esimerkiksi tyytymättömäksi tai tärkeilijäksi. Tällöin yhteisön tai jopa yhteiskunnan ongelma saatetaan kuitenkin esille tultuaan *käantää toisinpäin* vain yksilön ongelmaksi ja siten ohittaa. Kyseessä voi olla myös vuorovaikutustilanteiden kommunikatiotapahtumissa tapahtuva viestien vastaanottamisen valikointi sen mukaan, kuka viestin lähettää (Ojala & Uutela 1993, 79). Arvostetusta tai luotettavasta lähteestä (henkilöltä) peräisin oleva tieto otetaan vakavasti. Tiedon lähettäjän tietäminen muodostuukin siten tärkeämmäksi kuin tieto eli viestin sisältö.

Yhteisö- ja yksilötason monoakkulturaation ilmentymänä Sandelinin (2003, 179) mukaan hoitoalalla oli löydettävissä mm. työstään innostuneiden ruotuun laittaminen. Ruotuun laittamista löytynee myös päivähoitokontekstista. (Vrt. Karila 1997). Sandelin (2003, 183-184) jatkaa edelleen toteamalla, että hierarkkiset ja byrokraattiset järjestelmät ainakin

mahdollistavat maskuliinisen kulttuurin olemassaolon ja (sitien) monoakkulturaation toimintatavat. Koulutuksessa rasittavat perinteet, kuten terveystieteen työntekijöihin ja opiskelijoihin liitetyt piirteet: kuuliaisuus, nöyryys, itsensä unohtaminen. Näiden ominaisuuksien toivottavuutta korostettiin suosimalla sellaisia piirteitä omaavia henkilöitä ja näin opiskelijajoukosta kehittyi ulospäin samankaltainen joukko: Nöyrä, kiltti, näkymätön, hierarkkisesti passiivinen, alistuva.

Karilan (1997, 146-147) mukaan päivähoiton kulttuuria ja lastentarhanopettajien asiantuntijuutta leimaa palkattoman kotityön perustalle nojaaminen, joka haittaa asiantuntijuuden kehittymistä mm. työnjaon epäselvyytenä ja tietynlaisen naiskulttuurin painottumisena. Voidaankin kysyä ollaanko päivähoitossa ja päiväkodeissa oltu valmiina hierarkian madaltamisen suhteen? Nopeassa tahdissa on päiväkotien henkilökunnilta alettu odottaa mahdollisimman itsenäistä ja itseohjautuvaa työtettä. Johtajatkin ovat saaneet useita päiväkoteja johdettavakseen ja johtaminen on usein lähinnä hallinnollista johtamista. Työyhteisöjen johtaminen ja tiimien johtaminen on vähäisempää kuin olisi tarve. Tämän aineiston perusteella johtajat itsekin kaipaavat enemmän henkilökunnan tapaamista ja tiimeissä työskentelyä.

Kuten Karila ja Nummenmaakin (2001) toteavat, päiväkotien työkuulttuuri on ollut hallinto- ja keskusjohtoista. Tiimityön tulosta on kulunut jo vuosia ja silti päiväkodeissa kaivataan parempaa keskustelukulttuuria. Poistettiin johtajien vähentämisellä myös mahdollisuudet nopeampaan keskustelukulttuurin luontiin? Nykyisellä menetelmällä muutokseen menee ainakin sukupolvi. Muutoksen dynamiikka on kuitenkin nuoren ja koulutetun henkilökunnan tiedossa, sillä toivomusten joukossa oli myös sukupolvi- ja sukupuolijakauman muuttaminen.

Terveystieteiden koulutus ja käytäntö eivät sisällä Sandelinin mukaan naisnäkökulmaa, vaikka kyseessä on naisvaltainen ala. Naisnäkökulman sijasta ala sisältää tiedostamattoman ja ääneen lausumattoman miesnäkökulman (2003, 184). Jälleen voidaan olettaa, että päiväkotityössä saattaisi toteutua koulutustaustassa ja käytännön työssä vastaava ilmiö.

Tämä ajattelu ei kuitenkaan sulje pois yksilötasolla koettua onnistumista tai mahdollisuutta toimia omana itsenään. Esimerkiksi Vapaavuoren (2002, 34) aineiston lastenhoitajien enemmistö koki työyhteisön vahvuudeksi juuri erilaisten yksilöiden olemassaolon. Vastavaa ilmeni myös tämän aineiston vastaajien joukossa.

Samanlaisuus ja erilaisuus ovatkin monisäikeisiä kategorioita, jotka näyttäytyvät arjessa erilaisissa tilanteissa mitä moninaisimmissa positioissa, eivätkä ole toisiaan poissulkevia. Niiden ilmenemiskaikkoja on arjen toistuvissa kohtaamisissa niin kielessä, opituissa ajattelu- ja toimintatavoissa, kulttuurissa kuin ympäristössäkin.

Tässä luvussa esitin tuloksista abstrahoidut ydinkategoriat sekä tarkastelin kategorioita ja niiden mahdollisia suhteita toisiinsa. Päätösluvussa kahdeksan kokoan tulokset ja johtopäätökset yhteen ja tarkastelen vielä niiden merkitystä päiväkotityön arjen sekä koulutuksen kannalta.

## 8 KOHTAAMISIA JA OHITUKSIA

Tässä viimeisessä luvussa kokoan yhteen kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden ja keskustelukulttuurin piirteitä edellisten lukujen pohjalta sekä pohdin niiden merkitystä päiväkotityön arjen sekä koulutuksen ja asiantuntijuuden kehittämisen kannalta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää joitakin päiväkotityön arjessa esiintyvien kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden piirteitä. Näiden avulla oli tavoitteena myös konstruoida pala keskustelukulttuuria. Tämän aineiston perusteella ei voi sanoa, ovatko nämä kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden piirteet päiväkodeille erityisiä. Kirjallisuuden ja aineiston vuoropuhelun perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että naisvaltaisilla aloilla hoi- vasta opetukseen olisi tiettyjä *sukupuolen ja samalla sukupuolineutraaliuden tuottamia yhteisiä ominaisuuksia*, jotka ovat muihin aloihin verrattuna *erityisiä*. Tässä tutkimuksessa esitetyt piirteet ovat myös sikäli erityisiä, että ne ovat juuri tämän aineiston perusteella konstruoituja. Kaikkia työyhteisöjä yhdistävinä piirteinä on kuitenkin se, että arjen kollegiaalisissa eli työtoverien välisissä vuorovaikutussuhteissa tapahtuu *kohtaamisia ja ohituksia* kaiken aikaa. Kohtaamisiin ja ohituksiin vaikuttavat mm. tässä tutkimuksessa esiin tulleet kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden ja keskustelukulttuurin piirteet, joita pohdin vielä tiivistetysti seuraavissa alaluvuissa.

### 8.1 Keskustelukulttuurin piirteitä

Keskustelupäiväkirjan mukaan työhön liittyvistä asioista keskusteltiin monessa paikassa. Silti keskustelua kaivattiin, koska suhtautuminen työhön ja tavoitteisiin nähtiin moninaise- na, työnkuvat ja yleensäkin työn puitteet olivat hyvin erilaiset. Erityisesti kaivattiin syvä- listä ja asiantuntevaa keskustelua työn taustalla olevista arvoista. Nämä kaivatut keskuste- lut vaativat kuitenkin rauhallista aikaa, kuten vastaajatkin totesivat. Myös arjessa toistuvat tavat keskustella ja suhtautua keskusteluun pohdituttivat vastaajia. *Keskustelukulttuuria*

*voisikin kuvailla fragmentaariseksi eli pirstoutuneeksi, katkonaiseksi tai epäyhtenäiseksi* (Sivistyssanakirja 2000).

Keskustelukulttuurin epäyhtenäisyyttä synnyttävät monet tekijät. Epäyhtenäisyys puolestaan ylläpitää esimerkiksi käsityksiä naisten kesken tapahtuvasta keskustelusta huonosti toimivana ja samalla pirstaleisuus myös pitää yllä tilannetta, jossa palautetta toivotaan, mutta kritiikkiä pelätään. Ihmisiä ei siten tunneta riittävästi, jotta syntyisi luottamus itse keskustelutilanteissa siihen, että erilaisia mielipiteitä kuunneltaisiin rakentavassa hengessä. Toisaalta, pieni päiväkotiteki tässä poikkeuksen. Työntekijöiden keskinäinen ja melko pitkäaikainen *tuttuus mahdollisti kenties sisäisen luottamuksen syntymisen ja siten kaikkien kuuntelun sekä monenlaisen uuden asian kokeilun*. Huumori ja tuttuus tuntuivatkin olevan hyvän hengen tekijöitä. Myös suuressa päiväkodissa mainittiin sekä hyvä yhteinen huumori että tuttuus ja luotettavuus työviihtyvyyden tekijöinä, joskin myös ammattitaitoinen henkilökunta. Suuren päiväkodin tiimi voi yleisessä tarkastelussa olla kuin pienen päiväkodin koko henkilökunta. Suurten päiväkotien haaste onkin juuri tässä kohdin, sillä yhteen päiväkotiin mahtuu monta hyvin erilaista tiimiä, joiden sisäinen sidos saattaa olla hyvinkin vahva ja toimintakulttuuri yhtenäinen, mutta jotka taas tuntevat vierautta joitakin ajatuksellisesti tai fyysisestikin etäisempiä tiimejä kohtaan.

Kilpailevat puhetavat rasittavat toisinaan arkea, mutta ne ovat silti luonnollisia sosiaalisen elämän ilmentymiä. Niiden haitallinen puoli voi kuitenkin korostua työyhteisöä hajottavaksi tekijäksi, jos *puhetavalla tuotetaan toisenlaisten toimintatapojen ja näkemysten toiseutta*. Tällä saattaa olla puolestaan omat vaikutuksensa mm. työhön sitoutumiseen ja luottamukseen työyhteisötasolla. Tällöin myös muutos näyttäytyy toiminnan tasolla helposti mahdottomana, aiheuttaen esimerkiksi työssä uupumista ja sitoutumisongelmaa. Kollegiaalista tukea tämän aineiston henkilökunta sai yleensä lähimmiltä työtovereiltaan. Tämä ei kuitenkaan ollut lainkaan itsestään selvää. Tiimien muutokset esimerkiksi aiheuttavat tilanteita, joissa ihmiset toimintatapoineen ovat toisilleen vieraita. Monilla työntekijöillä oli kuitenkin myös vapaa-ajalla yhteyttä toisiinsa ja työkavereista oli tullut ystäviä tai toispäin.

## 8.2 Aika on sosiaalinen konstruktio

Kyselyvastausten ja keskustelupäiväkirjojen analyysin perusteella vaikuttaa siltä, että keskustelua ja suunnittelua tehdään paljon muiden toimintojen ohessa, kuten ulkona ja sisällä lasten vapaan leikin aikana, sekä uniaikaan varsinaisten palaveriaikojen lisäksi. Viikkopalaverit on sovitettu nukkuma-aikaan ja kuukausipalaverit on sijoitettu toisessa tutkimuspäiväkodissa ilta-aikaan kaikkien yhtäaikaisen osallistumisen mahdollistamiseksi. Luovuutta on käytetty suunnittelu- ja keskustelurakenteiden luomiseksi. Siitä huolimatta merkittävä osa henkilökunnasta kokee, ettei ole tarpeeksi aikaa kollegiaaliselle keskustelulle.

Kyselyn perusteella he kaipaavat nimenomaan rauhallista kollegiaalista keskustelua työstä. He kaipaavat aikaa, joka ei ole heti loppumassa ja joka keskeytetään koko ajan. *Vastaajat kaipaavat keskustelua, jossa eriävät mielipiteet hyväksytään ja niitä pohditaan erilaisista näkökulmista.* He kaipaavat erilaisuuden sietämistä. Tämän lisäksi vastauksissa oli myös ilmaistu tarve ihan vain tavalliselle jutustelulle, jonka ammatillisena päämääränä on työtovereiden parempi tunteminen – tarve korostuu erityisesti suurissa päiväkodeissa.

Erilaiset ja eri aikoina hankitut koulutustaustat tuovat mukanaan erilaisia tavoitteita työlle, sen toteuttamistavoille ja näkemyksille sekä tulkinnoille niistä kaikista. Erilaiset koulutustaustat samoin kuin erilaiset elämänhistoriat luovat pohjan erilaisille tavoille ja kyvyille ymmärtää ja hahmottaa esimerkiksi vuorovaikutussuhteiden merkityksiä, esiintymistä ja sävyjä. Erilaiset tulkinnat esimerkiksi lapsen hyvästä tai päivähoidon laadusta luovat *väistämättä* ristiriitoja arkeen. Tavoitteensa korkealle asettava työntekijä joutuu ristiriitaan todetessaan, että kaikki paperilla tapahtuva suunnittelu ja vaadittava tai toivottava työn dokumentointi vie paljon aikaa lasten kanssa olemiselta.

Aikaa ei useinkaan varata myöskään viimeisimmän tutkimustietoon perehtymiselle ja siitä keskustelemiselle tai hallinnossa ja organisaatiossa tapahtuvien muutosten vaikutusten pohdintaan, toteavat Keskinen ja Lounassalokin (2001). Em. keskustelemisen oletetaan yhä hoituvan jonkin muun työn ohessa. Tällöin ei kuitenkaan ole monta ihmistä läsnä, eikä esimerkiksi ulkona voida tehdä pitkiä yhteenvetoja, neuvotella demokraattisesti tai tehdä kaikkia koskevia päätöksiä, jollei päätösvaltaa ole etukäteen delegoitu. *Aika on siten myös sosiaalisesti tuotettu konstruktio, joka määrittää mitä koetaan merkitykselliseksi työssä, mutta joka puolestaan määrittää arkea.* Aika on myös tilallista eli paikkaan ja sen tapoihin

sekä muotoutuneeseen kulttuuriin sidottua. Se miten aikaa käytetään, jaetaan, rytmitetään ja mitä sillä tehdään, on myös kulttuurissa tuotettua. Näin aikaa määrittävät ja ajan määrittysten tapoja synnyttävät paitsi edellä mainitut, myös koettu sekä eletty tila (Saarikangas 1996, 308-310).

### 8.3 Ohituksia ja ohitusten kerrostumia

Pienissä päiväkodeissa on nykyisin *luonnollisena työtapana* kaikenlaisten töiden tekeminen. Töitä on mahdollista tehdä myös lasten kanssa, jolloin esimerkiksi välipalan laittaminen ja siivous toimivat samalla pedagogisena toimintana. Jokainen päiväkotiki on kuitenkin omanlaisensa ja erilaiset työtavat vaativat päiväkotikohtaiset perustelut. Todelliseen tiimityöhön kuuluu jokaisen osaamisen kartoittaminen ja paras mahdollinen hyödyntäminen. Osaamisen kartoittaminen kuitenkin epäonnistuu, jollei siihen varata aikaa ja jollei ole taitoa kohdata ihmisiä avoimesti. Lisäksi on tunnettava vuorovaikutuksen kontekstuaalisuus, jotta voidaan ymmärtää vuorovaikutusprosesseja.

Suurella osalla vastanneista oli *tunne jatkuvasta ajanpuutteesta*, lisäksi oli surumielisyyttä, sitoutumattomuutta, liikaa määrääikaisuutta, väsymystä vaikuttamisen puuttumiseen, siihen liittyen ehkä passiivisuutta, joka voi olla toimintakulttuurin ja oman kulttuurimme synnyttämää. Tämä voi kertoa pakottavista rutiineista, jotka arjen *toistojen* kautta muotoutuvat itsestänselvyyksiksi, joita ei huomata kyseenalaistaa. Se voi kertoa myös ihmisten kohtaamattomuudesta työn arjessa, joita rutiinit osaltaan tuottavat. Kohtaaminen ei ole Laineen ja Heikkisen (1997, 7-8) mukaan esimerkiksi ryhmän mukaan määrittyvä ihmisten välinen sosiaalinen suhde. Sen sijaan kohtaaminen on aina ainutkertainen tapahtuma, jossa kaksi ihmistä kohtaa toisensa tiedostaen toinen toisensa ja toistensa *erilaiset perspektiivit*, joista eivät voi koskaan tulla kokonaan tietoisiksi (Buber 1923/1995; Laine & Heikkinen 1997).

Informaation kulku koettiin yhä ongelmalliseksi, kuten monessa muussakin päivähoiton tutkimuksessa (mm. Kulmala 2003). Tiedon kulkeminen mainitaan yllättäen ongelmaksi myös pienessä työyhteisössä. Syynä voi olla moninaisen pienen tiedon runsas määrä päivittäin, mutta osasyynä myös tarve jatkaa tiedonkulun kehittämistä. Erilainen tieto vaatii erilaisia rakenteita kulkeakseen optimaalisesti. Kaikkea pientä ei tarvitse välttämättä siirtää

suullisesti, osan voi jättää tuleviin kokouksiin, osan voi hoitaa jättämällä kysymyspaperin kahvihuoneen pöydälle. Osa on kuitenkin tärkeää kertoa nopeasti ja osa on sellaista, että sen kirjaaminen on vaikeaa tai salassa pidettävää. Tällaisia ovat erityisesti lapsia koskevat luottamukselliset asiat sekä heidän kehitystään koskevat pohdittavat asiat. Oleellista onkin, että erityyillisille keskusteluille on riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia, ilman että lapset joutuvat siitä kärsimään aikuisten puutteena ja että on järjestetty sopivanlaatuisia informaatiokanavia ja tapoja tiedoille, kuten tutkimuspäiväkodeissa oli jo pitkälle kehiteltykin.

Koulutuserot, yksilöerot, sukupuolten ja sukupolvien erot vaativat niin ikään syvällistä paneutumista yhteistyön parantamiseen. Usein työyhteisöissä turvaudutaan ulkopuolisiin kouluttajiin ja koulutuksiin, jotka tuovat vain informaatiota, mutta eivät tarjoa mahdollisuuksia oppimiseen. Päiväkodeista löytyy runsaasti monin erilaisin tavoin koulutettua henkilökuntaa, joilla olisi tietoa ja taitoa ja siten hyvät edellytykset jopa kouluttaa itse omaa väkeä. Kuten johtajatkin toteavat, asiat on järjestetty niin hyvin kuin mahdollista, mutta lisää aikaa pitäisi olla tiimeille ja arvokeskusteluille. Pitäisi siten järjestää olosuhteet, jossa henkilökunnan osaaminen saadaan kartoitetuksi. Se tarkoittaa käytännössä konkreettisia mahdollisuuksia keskusteluihin, mutta pelkät kehityskeskustelut eivät riitä. Joissakin päiväkodeissa on iltatapaamiset kuukausittain. Esimerkiksi tällaisen käytännön kautta voitaisiin uudenlaisen keskustelukulttuurin luomisessa päästä alkuun. Henkilökunnan sitouttamiseksi tarvitaan kuitenkin aivan ensin tieto siitä, että syntyvät ylityöt eivät jää omille harteille vaan avuksi on mahdollisuus saada koulutettuja ja mahdollisimman pitkäaikaisia sijaisia. OECD:n suositusten mukaisesti Suomen pitäisikin kehittää varhaiskasvatuksen osalta mm. ohjausta, henkilöstön koulutusta, palkkausta ja vielä lisää tasa-arvoa (Rinne, Kallo & Hokka 2004, 46-47).

Pienessä ja työhön sitoutuneessa työyhteisössä on määräaikaisen työntekijänkin helpompi sitoutua. Tutustuminen tapahtuu nopeammin ja siten päästään nopeammin tehokkaaseen työhön. Tähän ongelmaan olisi tartuttava suurissakin päiväkodeissa. Henkilökunnalle voisi olla esimerkiksi vastauksissakin kaivatun itsensä tuntemisen kehittämisen tähtäävien tehtävien merkeissä kevyempää iltakoulutusta, jolloin itsensä tutustumisen lisäksi myös sijaiset pääsisivät tutustumaan kaikkiin paremmin. Työnantajan taholta olisi suotavaa saada tukea tämän ”uuden yhteisöllisyyden” luomiselle ja kehittämiseksi. Se olisi mahdollista, mikäli työnantajapuoli näkee ammattitaitoisen ja motivoituneen henkilökunnan sekä laadukkaan palvelun takeena, että samalla laajemman yhteiskunnallisen tehtävän näkyväksi tekemisen



välineenä eli lasten ”edunvalvojina”. Jos taas työnantaja näkee henkilökunnan ja mahdolliset resurssivaatimukset vain minimoitavina kuluina ja vaiennettavina ääninä, voidaan kysyä ”Kuinka voin palvella?” ja kuinka tämän palvelun tuottaminen uusien laatuvaatimusten kera todellakin aiotaan toteuttaa? Yhteiset ja *riittävän* yksimielisesti jaetut moninaiset näkemykset päiväkotityöstä ja varhaiskasvatuksesta auttavat henkilökuntaa tulemaan näkyvämmäksi toimijaksi oman osaamisensa ja lasten oikeuksien suhteen laajemminkin.

Yhteiskunnan tasolla ohituksia syntyy myös, esimerkiksi työyhteisön sisällä vallitsevan näennäistasa-arvon tai tasa-arvosokeuden myötä, joka on työn laadukkuuden ja mielekkyyden kannalta kohtalokasta. Tasa-arvo ja demokratia ovat arjessa tiedettyjä, mutta usein ääneen lausumattomia tavoitteita. Kuinka ne on mahdollista saavuttaa, jollei käsitteiden sisältöä ja merkitystä palauteta säännöllisesti mieleen? Suomessa esimerkiksi demokraattinen kasvatus on käsitteenä vieras tai ainakaan sitä ei käytetä, väittävät Beach, Gordon ja Lahelma (2003) Piattoevan ja Vuorikosken mukaan (2004, 352). Näennäistasa-arvo aiheuttaa väistämättä yhä päiväkotien sisäistä ”ristiaallokkoa”, sillä esimerkiksi lastentarhanopettajien profiloituessa koulutuksessaan opettajiin ja työn arjessa taas helposti tasa-arvon nimissä ”hoivaajiin”, syntyy lastentarhanopettajille sisäistä ristiriitaa.

#### **8.4 Kohtaamisten säikeitä**

Yhdistävinä piirteinä oli kriittisimmilläänkin vastaajilla kiitollisuus huumorintajuisesta työyhteisöstä, jossa vapaamuotoinen jutustelu onnistuu, vaikka työasioissa oltaisiinkin eri mieltä. Tämä onkin hyvä lähtökohta työn kehittämiseksi, kuten monissa opinnäytteissä on todettu (esim. Kulmala 2003; Linna 2000). Muutoksia ei kuitenkaan ole runsain mitoin tapahtunut, joten kenties lähtökohta on tulkittu liian positiivisesti. Eräänä rinnakkaisena vaihtoehtona on aktuaalinen tarve pitkäkestoiselle ja syvälliselle vuorovaikutusosaamisen ja kontekstiosaamisen kehittämiseen tähtäävälle kehittämistyölle. Tällainen voisi olla esimerkiksi projektityönä toteutettu prosessikonsultaatiota menetelmänä käyttävä kehittämis-työ. Myös halu yrittää ymmärtää toista osapuolta ja aito kuuntelu ovat tärkeitä, mutta kaikkea muuta kuin itsestään selviä osia asiantuntijuutta.

Oleellista olisi asettaa kehittämistyön tavoitteet siten, että niissä hyödynnetään sekä viimeisintä tutkimustietoa kriittisesti ja reflektioivasti että henkilökunnan omaa, huolellisesti

kartoitettua, osaamista. Prosessin edetessä tulisi henkilökunnan luoda toimivia keskustelurakenteita ja niihin sopivia käytänteitä sekä tuottaa yhteistä näkemystä työstä ja ottaa yhä enemmän vastuuta kehittämistyöstä itselleen. Prosessin edetessä tulisi myös saada todelliset resurssitarpeet esille ja oppia keskustelemaan eriävistä näkemyksistä asioina, jotka tuottavat uusia näkökulmia ja onnistuneempia järjestelyitä. Tämä edellyttää kuitenkin mm. dialogiherkkyyttä ja myös kielen monikerroksisuuden ja semantiikan tuntemista.

Moniammatillisuus on muotisana kuten tiimityökin. Niistä puhutaan, mutta ne eivät toteudu työyhteisöissä ilman riittävää syvälliseen oppimiseen pohjautuvaa resurssointia päiväkotityössä. Se vaatii varsinaisen työn (substanssin) ulkopuolellakin tapahtuvaa oppimaan oppimista ja yhteistyötä työyhteisön kesken (esim. Murto 2000; Hakkarainen ym. 2004; Wenger 1997). *Päivittäiset vuorovaikutustilanteet pitäisikin voida myös nähdä selvemmin oppimistilanteina, joissa on mahdollista oppia toimimaan toisin.* Se vaatii kuitenkin huolellisesti kohdennettuja resursseja oppimiseen. Myös esimerkiksi osaamisen kartoittaminen olisi tärkeää, kuten Lumme (2002, 69-70, 91) esittää verkostoitumisen yhteydessä. Samoin yhteisöllisen oppimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet olisi tärkeä tuntea, koska ne rakentuvat erilaiselle perustalle (Repo-Kaarento 2004, 500-510; Paukku, Tossavainen & Turunen 2003, 258-271).

Korkeammin koulutetut kaipasivat vastausten mukaan enemmän arvokeskustelua kuin vähemmän koulutetut. Kapeamman pedagogisen koulutuksen saaneet tai sitä kokonaan ilman olevat kaipaavat kollegiaalista tukea suunnitteluun. Lapsen kehitykseen liittyvää kollegiaalista keskustelua kaivattiin myös. Osaltaan tarve liittyy tärkeään konteksti- ja substanssiosaamiseen, mutta osaltaan se liittyy myös siihen, että säästö- ja työnjaollisista syistä työntekijät joutuvat ajoittain tehtäviin, joihin eivät kenties ole saaneetkaan riittävää koulutusta. Tällöinkin kollegiaalisen keskustelun tarve on ensiarvoisen tärkeää, jotta pystyttäisiin turvaamaan lapsille korkeatasoinen hoito, kasvatus ja opetus. On turhaa tavoitella laadukasta varhaiskasvatusta, jos perusedellytykset eivät ole kunnossa. Henkilökunnalle on abstraktissa mielessä olemassa yhä rajat ja määritelmä millainen on hyvä kasvattaja, mutta käytännössä ne ovat muuttuneet olemattomiksi. Ulkoapäin kasvattajayhteisöön tulevat vaatimukset ovat toisenlaiset kuin ne, mihin koulutuksessa on opittu. Ulkoapäin, esimerkiksi hallinnon tasolta, tulevat työn vaatimukset ovat muuttuneet rajattomiksi tai rajat rikkonaisiksi: Työn sisällön (esimerkiksi yliopistokoulutuksen mukanaan tuomat) työn sisällölliset vaatimukset ovat ristiriidassa ulkoapäin tulevien vaatimusten kanssa. Hyvän kasvattajan

konkreettiset määritelmät ovat kadonneet. Myös professiokamppailut hajottavat yhä kenttää (Kinos 1997; Henriksson & Wrede 2004), vaikka sitä yritetään monin tavoin arjessa tasoittaa ja yhteistyötä hallinnon tasolla lisätä (Valtioneuvoston asetuksia 10.6.2004; Valtioneuvoston päätöksiä 17.2.2005).

Koulutuksessa tulisikin huomioida alan naisvaltaisuus ja sukupuolen neutralisoinnin sijasta tarkastella varhaiskasvatuskulttuuria myös sukupuoliherkästi ja ilman stereotypioita. Tällöin hoiva- ja kasvatuskulttuuria ei tarvitsisi yksioikaisesti alistaa teknokraattiselle tehokkuusajattelulle ja koettaa pärjätä sukupuolineutraalina näyttäytyvän asiantuntijuus- ajattelun avulla, vaan rinnalle voitaisiin ottaa perustellusti ”pehmeämpää osaamista”, jossa pyydyttäisiin myös tietoisesti erossa erilaisista stereotypioista. Tällöin on helpompi pysyä lapsuuden arvojen ja lasten oikeuksien toteutumisen äärellä. Onneksi päivähoiton arjessa vielä toistaiseksi monissa paikoissa näin tapahtuu. Mutta kun katsotaan tulevaisuuteen, niukenevien resurssien liturgia etenee väistämättä päivähoitossa kuntasektorin puheissa. Jos päivähoiton henkilöstö on sisäisessä hajaannuksessa, diasporassa, se ei kykene olemaan mukana turvaamassa lasten oikeuksia hyvään päivähoidon. Suomalaisen päivähoiton tulevaisuuden uhkakuvat ovat nähtävillä joissakin Euroopan maissa, joissa päivähoito ei ole ollut hyvinvointivaltion keskeisiä palvelumuotoja, kuten Suomessa. Kielen merkityksen ja luottamuksen tarkastelu, niiden vaikutusten huomioiminen sekä keskustelukulttuurin kehittäminen voisivat kasvattaa päiväkodin sosiaalista pääomaa. *Kriittisyyttä pitäisikin oppia jo koulutuksessa tarkastelemaan esimerkiksi sosiaalisen pääoman muotona, eikä henkilökohtaisena uhkana ja persoonallisen kyseenalaistamisena.*

Vuorovaikutusosaamisen ja siten myös hiljaisen tiedon tutkiminen antaisi lisää tietoa ja näkökulmia niin perustason koulutukseen kuin täydennyskoulutuksen kehittämiseenkin. Erityisesti täydennyskoulutuksessa olisi tärkeä paneutua vuorovaikutusosaamisen kasvatamiseen ja menetelmiin, jotka ovat käytännössä siirrettävissä arkeen. Päivähoidon henkilöstöä tulisi kannustaa ja rohkaista kehittymään rohkeasti vuorovaikutusosaamisen ja kontekstiosaamisen suuntaan sekä kehittämään siten rohkeasti työtänsä. Tämä ei kuitenkaan onnistu kehottamalla, vaan siihen on annettava käytännössä toteutuvia oppimistapoja mm. koulutusväylien kautta. Toisaalta Martin Buber (1923/1995, 34) toteaa, että kaikki (muodolliset) *keinot* ovat kohtaamisen esteitä.

On myös pohdittava, mitä oikeastaan tarkoitetaan varhaiskasvatuksen tai päivähoidon substanssiosaamisella. Sallila (2002, esipuhe) toteaa, että pelkkä substanssiosaaminen ei opettajuudessa riitä, mutta jos vuorovaikutusosaaminen ei kuulu itse substanssiosaamiseen, silloin sitä ei myöskään koulutuksissa riittävästi painoteta. Tällöin sitä ei myöskään mielletä keskeiseksi osaamisalueeksi. Samoin hiljaisen tiedon osalta on tarkasti pohdittava kieli ja sisältöjen arvostus: esimerkiksi Hannele Koivunen (1997, 120) toteaa naisten oman tietämisen tavan olevan erityistä ja sisältävän ruumiin tiedon, johon kuuluu myös ihon tieto ja myös Raija Nurminen (2000, 11, 24, 26) toteaa hiljaisen tiedon rakentuvan niin subjektiivisesti koetun ja eletyn elämäkokemuksen kautta kuin mm. aistitiedon kautta.

Varhaiskasvatusta on siis pystyttävä kuvailemaan sellaisilla käsitteillä, joilla pystytään säilyttämään ominaispiirteet ja luonne. Päivähoitoa ei siten pitäisi alkaa kuvailemaan varhaiskasvattajien ammattilaispuheessakaan tulosityksikkönä jne. vaan päiväkotina, perhepäivähoitona tai kuinka varhaiskasvattajien itsensä toimesta asioita katsotaan parhaaksi pohdinnan seurauksena nimetä. Joka tapauksessa keskusteluaikaa tarvitaan. Jos sitä ei työnantaja järjestä, on sitä järjestettävä henkilökunnan toimesta. Yksikään kysymys, joka työntekijöiltä työtä koskien nousee, ei saa jäädä selvittämättä. *Se, joka vaientaa kysymyksen ilman vastaamista, vaientaa päiväkotityön, päivähoidon ja nykymuotoisen varhaiskasvatuksen mahdollisuudet kehittyä ja vastata annettuihin haasteisiin.* Haasteita ei voi paeta, niihin on vastattava. Jos henkilökunta ei itse vastaa, se ei voi myöskään olla määrittelemässä tulevaisuudessakaan työtään eikä vaikuttamassa päätöksiin, jotka juuri tällä hetkellä on kuitenkin pyritty hajauttamaan mahdollisimman alas hallinnon tasolla.

Kiinnostavia jatkotutkimusaiheita olisivat myös esimerkiksi: tieto, valta ja paikantuminen lastentarhanopettajien ja muun henkilökunnan kokemuksissa. Tai mitä on olla *naislastentarhanopettaja*? Myös se, miten äitiys ja isyys näkyvät varhaiskasvattajan työotteessa tai suhteessa lapsiin olisi mielenkiintoinen aihe, samoin institutionaalinen vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Erilaisuus -käsitteen tarkastelu päiväkotikontekstissa olisi itsessään jo laaja ja mielenkiintoinen tutkimusaihe. Tämän tutkimuksen myötä alkoi hahmottua myös joitakin lisäsyitä maisterien katoon päiväkotityöstä (Huttunen 2003). Aiheen jatkotutkimus antaisi oleellista lisätietoa, jota voisi hyödyntää jo nimenomaan kandidaattikoulutuksessa.

Kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden dynamiikkaa päivähoidon kontekstissa ei ole läheskään kaikista tärkeistä näkökulmista tutkittu ja tarkasteltu. Tämän tutkimuksen myötä

avautui itselleni aivan uusia tutkimusaiheita, joiden kautta voisi saada lisävalaistusta varhaiskasvatustyön omaleimaisiin piirteisiin ja niiden kautta moniin käytännön ongelmiin. Varhaiskasvatustyötä tekevissä ihmisissä on jotakin hyvin ainutlaatuista ja korvaamatonta, jota ei kannata yksioikoisesti sovelletuilla menetelmillä turmella. Varhaiskasvatustyön piirteet ja yhteiskunnallinen merkitys olisikin saatava näkyvämmäksi. Varhaiskasvattajien ammattitaitoinen osaaminen olisi myös saatava näkyvämmäksi ja stereotyyppioita purettua. Reunaehtona on kuitenkin pidettävä työn ominaislaadun tunnistamista ja käsitteellistämistä ilman luonteenomaisten käsiteiden ja piirteiden hylkäämistä ja ilman sukupuolineutraaluiden harhaa.

Lopuksi vielä kiteytys tällä tutkimusmatkalla syntyneeseen kysymykseen, mitä vuorovaikutusosaaminen on. Tiivistettynä vuorovaikutusosaamisen voisi sanoa olevan sopivasti osuneita ja ajoitettuja *kohtaamisia ja ohituksia*, joita jäsentävät monikerroksiset samuuden ja erilaisuuden kokemukset suhteessa toiseen ihmiseen, suhteessa kieleen ja suhteessa maailmaan. Siitä kertoo tämän tutkimuksen otsikko. Lopulta kaikki sosiaalinen vuorovaikutus kulminoituu kysymykseen siitä, kuinka käsitämme ja näemme *toisen* ihmisen, hänen *erilaisuutensa* ja kuinka osaamme *kohdata*.

## 8.5 Luotettavuustarkastelu: ”Katse on aina jonkun katse”

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä oli kolmiosainen. Sen muodostivat kysely, jossa oli avoimet vastauskohdat, verkostokartta ja keskustelupäiväkirja. Haasteena olivat erilaisten ihmisten erilaiset ominaisuudet vastaamisessa, puhumattakaan ajan ja paikan sekä tilanteen vaikutuksista. Päiväkotien johtajat olivat osaltaan pyrkineet minimoimaan ympäröivien olosuhteiden vaikutusta vastauksiin paneutumisessa. Jokaisessa päiväkodissa vastaajat ovat saaneet kotona käyttämänsä vastausajan joko suoraan tai osittain hyvitettyinä työajassa, jonka voisi ajatella rohkaisevan vastaamiseen. Kysymysten käsitteellistäminen käy kuitenkin ilmi lomakkeen kokonaistarkastelussa. Eri kohdissa voi vastata ristiriitaisestikin. Kuitenkin, mikäli on perustellut vastauksensa, voi nimenomaan perusteluista nähdä, miten vastaaja näyttäisi tulkinneen kysymyksen.

Suurin osa lomakkeista oli vastattu hyvin tarkasti ja huolellisesti. Osa kysymyksistä oli ollut selvästi puhuttelevampia kuin toiset ja jo tämä oli tärkeä tieto. Kirjoitetut avoimet

vastaukset toimivat myös osana luotettavuustarkastelua, sillä niistä voi myös nähdä onko kirjoittaja paneutunut asiaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 180-191). Toisaalta, juuri kirjallinen ilmaisu voi olla myös heikkous, sillä kaikki eivät ilmaise itseänsä yhtä hyvin kirjoittamalla kuin haastattelussa olisivat tehneet. Kirjalliset vastaukset puoltavat kuitenkin paikkaansa takaamalla vastaajille jonkinlaisen intimitetsuojan alun taustakysymyksistä huolimatta. Tämä on eettisesti tärkeää, sillä kysymys on aroista asioista. Jo tutkimuksen alussa, tutkimusaihetta esitellessä oli työntekijöiden joukossa runsaasti epäluuloisuutta ja huolta esimerkiksi moniammatillisen näkökulman huomioimisesta (muistiinpanot). Monet tutkimukset tuntuvatkin ikään kuin syyttävän jotakin ammattikuntaa. Tätä halusin alusta lähtien välttää. Sen vuoksi esimerkiksi tarkastelin vastauksia aluksi ilman taustatietoja pelkän numero- ja kirjaintunnisteen avulla. Tämän vuoksi myös esittelin vastaajat tekaistuilla nimillä ilman ikä tai ammattitietoa.

Keskusteluaikoja vertailtaessa oli huomioitava kirjaamisen suoritustapa. Esimerkiksi tulokset siitä mikä on keskustelua, saattoivat erota toisistaan. Työpäivät ovat myös ensimmäiseen täynnä toimintaa ja sen vuoksi monet keskustelut tulevat ja menevät, eikä kaikkia ehdi ja muista laittaa välttämättä aivan täsmällisesti ylös. Kirjoitettu ja tarkoitettu eivät aina ole sama asia kirjaajalle ja lukijalle. Lisäksi myös tutkija lukee ja tulkitsee. Oleellista ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan ole keskustelupäiväkirjoista saatava täsmällinen tieto. Keskustelupäiväkirjat olivat mielenkiintoinen ja täydentävä osa, jolla oli oma suuntaantava ja myös kokeellinen merkityksensä. Keskustelupäiväkirjat voivat myös kertoa kuinka monta tuntia on työntekijöiden itsensä arvioimana ammatilliseksi luokiteltavaa keskustelua päivänmittaan ja mitä se näyttäisi olevan sisällöltään. Tämän tutkimuksen liitteistä jouduin kuitenkin rajaamaan koontit pois oman rajallisen aikani vuoksi.

Strauss ja Corbin (1998, 268-270) ehdottavat mahdollisimman näkyväksi tehtyä tutkimusprosessia erääksi luotettavuuden arvioinnin keinoksi. Koska tällainen laadullinen tutkimus on aina ainutlaatuinen, eikä siten koskaan toistettavissa täsmälleen samanlaisena, parantaa aineistonkeruun, aineiston, aineiston analyysin ja tulkinnan sekä päättelyiden mahdollisimman tarkka analyysi ja prosessien näkyväksi tekeminen koko tutkimuksen luotettavuutta. Keskustelupäiväkirjojen koontien puuttumisen vuoksi tässä on puute.

Kyselyaineiston analyysimenetelmänä oli abduktiivinen sisällön analyysi, jonka toteutumisesta voisi kuvata aineiston kampaamisena, teemoitteluna ja sen jälkeen lähilukuna. Nämä

toiminnot toistuivat. Prosessimainen eteneminen oli haastavaa, koska kokemattomalle tekijälle oli koko ajan vaarana sotkeutuminen aineistoon. Grounded theoryn ”löytäminen” toi uskoa ja järkevyyttä analyysi- ja synteesisprosessiin. Oma kokemattomuuteni antaa aiheita kriittiselle tarkastelulle. Koko tutkimusprosessin luotettavuuden tarkasteluun Strauss ja Corbin (1998, 269-272) ehdottavat mahdollisimman tarkkaan jäsenneltyjä ja perusteltuja valintoja ja niin olen pyrkinyt tekemään. Käsitteiden valintojen ja perusteluiden suhteen olisin voinut olla tarkempi ja kontekstoida tiiviimmin.

Olen pyrkinyt tiedostamaan oman subjektiivisuuteni ja paikantuneisuuteni tutkijana (Ronkainen 1999, 110) tässäkin kohtaa ja kuvailemaan ilmiöitä sellaisena kuin ne minulle näyttäytyvät juuri nyt, juuri tämän tietoni varassa (Malinen 2002, 63). Oman haasteensa koko tutkimusprosessiin (aineiston keruun suunnittelusta analyysiin ja kirjoittamiseen) on tuonut yhteismitallisuuden lisäksi se, että oman alan teksteihin ja niiden kautta tuotettuihin ihanteisiin, normeihin ja toimintatapoihin sosiaalistutaan jo opiskeluaikoina. Tällöin tiedeyhteisön puhettavat vaikuttavat tutkijaan oletuksina, kokemuksina ja tietoina. Puhettavat ovat kuitenkin muuttuvia, mutta muutos on hidasta. (Luukka 2002, 15.) Opiskelijan opintoaika on puhettajien muutokseen nähden nopea, joten hänen sosiaalistumisensa tapahtuu juuri sillä hetkellä vallitsevaan diskurssiin.

Tutkimukseen osallistujien tunnistettavuus oli suuri metodologis-eettinen haaste, jota en täysin pystynyt ratkaisemaan. Erityisesti harvalukuisten miesten vastaukset saattoivat jäädä tutkimuksesta tietävien tunnistettaviksi. Olen pyrkinyt tiedostamaan vastausten vaikutusten merkityksen kaikkien tutkimukseen osallistuneiden yhteisöille ja yksilöille (Ronkainen 1999, 17, 26; Edwards & Mauthner 2002, 28-29), mutta samalla pyrkinyt pitämään vastaukset mahdollisimman autenttisina. Olen koettanut välttää itseni häivyttämistä neutraalin tiedon tuottajan rooliin. Olenkin näkynyt kirjoittajana ja pyrkinyt jättämään tilaa toisin tulkinnolle (Pearce 2004, 23-30) sekä pyrkinyt tiedostamaan taustani myös lastentarhanopettajana.

Tutkimusaihe sisälsi jo tarkastelunäkökulmansa puolesta paljon mahdollisuuksia kriittisiin vastauksiin ja tuloksiin, olihan jo tutkimuksen lähtöasetelmana katsoa tarkemmin keskustelukulttuuria tai sen puutetta, siis jollakin tavoin sivuta juuri hankalaa asiaa vuorovaikutussuhteissa. Saamani palaute rohkaisi vaikeaksi ja araksi koetun aiheen kriittiseenkin tarkas-

teluun. Halunani oli nimenomaan löytää hyödyllisiä kehitettäviä kohtia, ei arvostella.

Kommentteina tutkimuksesta oli esimerkiksi:

*”Mielenkiintoinen ja tuore aihe.”(Marjukka)*

*”Tutkimuksen aihe on merkittävä. On tärkeä tuoda esille henkilöstön monimuotoinen ammatillinen vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen runsaus ja samanaikaisesti lasten huomioiminen vaativat hyvää henkistä terveyttä ja sellaista persoonallisuuden rakennetta, että voi äänekäessä ja ärsyketulvaisessa ympäristössä säilyttää rauhallisuutensa, kärsivällisyytensä ja toimia silti johdonmukaisesti ja ammattitaitoisesti...joutuu hoitamaan niin monta asiaa samanaikaisesti, olemaan koko ajan saatavilla ... Videointi olisi hyvä keino tallentaa...” (Kukka)*

Kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden tarkastelussa korostuivat tässä tutkimuksessa puutteet, jotka näyttäytyvät helposti negatiivisina puolina. Kun pitää tuloksia tarkastellessa mielessä nimenomaan päivähoidon kentän työyhteisöjen kehittämistarpeen monista eri näkökulmista, on helpompi ymmärtää tulosten käsittelyn muodon. Tätä tutkimusta en kuitenkaan halunnut nimetä ”Kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden ongelmakohtia”, sillä sellaista etukäteisoletusta ei ollut ja toisaalta vastauksista paistoi myös selvästi positiivinen suhtautuminen ja kokemus omasta työstä ja työyhteisöstä. Oleellista on kuitenkin muistaa, että vaikka työssä on mukavaa ja siellä viihtyy, voi työssä silti olla aitoja kehittämisen paikkoja. Ja toisaalta taas, vaikka juuri nyt olisi vaikeaa, voi asioihin silti tarttua, kartoittaa ongelmat ja lähteä rohkeasti selvittämään niitä.

Tähän tutkimukseen osallistuneet päiväkodit ja osa henkilökunnasta toimivat eräänlaisina ikkunoina joihinkin vähemmän esillä olleisiin, mutta silti hyvin monien päiväkodeissa työskennelleiden kohtaamiin ilmiöihin ja vuorovaikutussuhteiden piirteisiin. Käytännössä vastaajien ikkunana oleminen tarkoittaa sitä, että vastaajien kirjoittamien ja kuvailemien kokemustensa ja näkemystensä kautta he tarjosivat mahdollisuuden kurkistaa heidän kokemustensa kautta kyseisiin ilmiöihin. Kuvauksien ja tutkimuskirjallisuuden avulla pääsin kurkistamaan syvemmälle ilmiön sisään, kuvainnollisessa mielessä koko siihen ilmiön ulottuvuuksien horisonttiin, joka ei välttämättä enää lainkaan koskettanut kyseisen vastaajan kokemuksia, mutta mahdollisesti jonkun toisen tai toisten kokemuksia samasta ilmiöstä. Tämän yhtenevyyden ja aiheen herkkyyden vuoksi jouduin useaan otteeseen pohtimaan vastausten esittämistapaa ja tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Samalla jouduin pohtimaan millaista tietoa ja tiedon subjekteja tuotan ja kenen näkökulmasta sekä mitä on neutraali tieto vai onko sellaista olemassakaan (esim. Mauthner ym. 2002).



Tuloksilla on kriittisestikin tarkasteltuna siirrettävyyttä (transferability) (Lincoln & Cuba 1985; Niiranen-Linkama 2005, 178), sillä kokemukseni mukaan monesta päiväkodista löytyy tämän tutkimuksen tulosten mukaisia piirteitä. Myös monista tutkimuksista ja keskusteluista välittyy implisiittisesti tämän tutkimuksen mukaisia ilmiöitä. Myös tekstin lukijat ovat löytäneet yhtäläisyyksiä. Näin ollen tutkimuksen välittämällä tieto voisi olla myös merkityksellistä (significant) (Strauss & Corbin 1998, 272) ja näkökulma hyödyllinen. Näin voidaan ajatella siitäkin huolimatta, että konstruktivismin mukaisesti tutkimus ei heijasta todellisuutta vaan osallistuu aktiivisesti todellisuuden luomiseen ja muokkaamiseen. Sen sijaan tutkimustilanteen ja tutkimuksen tulosten vastaavuutta (credibility) ei tämän tutkimuksen perusteella pysty toteamaan, sillä olen menossa keskustelemaan tuloksista päiväkoteihin vasta syksyllä, joten tutkimukseen osallistuneet eivät valitettavasti ole osallistuneet tutkimuksen tulosten kommentointiin tässä vaiheessa. Heille annettiin kyllä mahdollisuus siihen väliraportin yhteydessä. Toiset tutkimukset ja kirjallisuus antavat kuitenkin vaikutelman vastaavuuden jonkinasteisesta löytymisestä.

Menetelmällinen triangulaatio (Hirsjärvi ym. 2001, 215) voidaan myös katsoa tutkimuksen luotettavuutta parantavaksi tekijäksi. Kolmen eri aineiston keruumenetelmän tulokset eivät olleet ristiriidassa keskenään vaan tukivat eriasteisesti toinen toisiaan, vaikka en keskustelupäiväkirjojen aikakoonteja tämän tutkimuksen liitteeksi enää laittanutkaan.

Tärkeää on kuitenkin tiedostaa se, että tämä tutkimus ei kuvaile sitä miten asiat *ovat* vaan sitä, miltä ne tämän tutkijan silmissä tämän aineiston pohjalta tulkittuna voivat olla tai millä ne *näyttävät*. Kuten Suvi Ronkainen (1999) toteaa, ”Katse on aina jonkun katse”.

## VIITTEET

### 1 Analyysin kulku

Aloitin systemaattisen vastausten läpikäymisen suuren päiväkodin vastauksista lomake kerrallaan (vertikaalisesti) ja myöhemmin kysymysryhmittäin (horisontaalisesti), jolloin kaikki saman kysymyksen ti kysymysryhmän vastaukset oli koottuna yhteen. Kirjasin huomioita ja kysymyksiäni. Kyselylomakkeiden luennassa alkoi ilmaantua erilaisia vastaajaposoitioita ja myös vastaustyyppisiä/vastaajatyyppisiä.

Vastauslomakkeissa ilmeni hyvin selkeä jako keskusteluaikaan suhtautumisessa. Keskustelu-aika oli koko lomakkeen ensimmäistä sivua luonnehtiva kysymysryhmä. Aihe jatkui jäljempänä lomakkeessa hieman erilaisella, muutosävyisellä näkökulmalla. Heti alkusivulta oli siten helppo nähdä, kuinka vastaaja suhtautui keskusteluajan riittävyteen. Aluksi koin mielenkiintoisimmaksi ryhmäksi riittävän ajan ryhmän (ryhmä A). Tämän jälkeen siirryin kaksijakoisen ajan ryhmään (ryhmä B), sillä ajattelin heidän olevan vedenjakajalla ja antavan siten tärkeää tietoa. Halusin myös jättää riittämättömän ajan ryhmän (ryhmä C) viimeiseksi, sillä suhtauduin tietoisesti skeptisesti riittämättömän ajan ryhmään, koska epäilin heidän mahdollisesti käyttävän tilaisuutta hyväkseen kertoakseen korostetusti työnsä epäkohdista. Pyrin tällä ajattelulla pääsemään riittävään objektiivisuuteen aineiston suhteen. Täydelliseen objektiivisuuteen pääseminen on mahdotonta, olenhan itse toiminut lastenhoitajana ja lastentarhanopettajana sekä ollut näin erilaisten työyhteisöjen jäsenenä, joissakin vähän aikaa, yhdessä kauemmin.

Seuraavaksi litteroin pienen päiväkodin vastaukset, jotka olivat keskenään hyvin samankaltaiset. Tämän jälkeen ryhmittelin ison päiväkodin vastaukset kysymyksittäin eli aloitin horisontaalisen tarkastelun. Pidin intuitiivisesti tässä vaiheessa vastaukset yhä ajan suhteen ryhmiteltyinä jokaisen kysymyksen sisällä. Etsin teemoja vastauksista ja pyrin olemaan koko ajan kriittinen aikajaon suhteen. Lopuksi lisäsin pienen päiväkodin puhtaaksikirjoitetut vastaukset (litteraatiot) ison päiväkodin vastausten joukkoon ja katsoin miten ne asettuivat vastausten joukkoon.

Luokittelin nämä litteroidut lomakevastaukset kysymysteemojen osalta. Näistä syntyi joiltakin osin kvantifioivaa luokittelua ”tien löytämiseksi”. Analyysitavan pohdinta jatkui: Sisällön erittely välivaiheenaan teemoittelu (Eskola ja Suoranta 1998, 185) tuottaisi määrällistä tietoa, ei suoraan laadullista. Se sopii tutkimusjoukon avulla tutkittavan ilmiön luonteen kuvailuun, mutta sen avulla unohtuu helposti yksittäiset kokemukset ja tapaukset. Aineistolähtöinen sisällön analyysi kertoisi tässä aineistossa siitä *mistä* puhutaan, kun kirjoitetaan aihepiirien vastauksia. Diskurssianalyysin avulla voisi tarkastella sen sijaan *miten* puhutaan. Fenomenologinen lähestymistapa kuvaisi käsityksiä, joita vastaajilla on ilmiöstä ja hermeneuttinen lähestymistapa painottaisi tulkinnan osuutta tarkastelussa. Mutta vielä oli avoimena suhteutetaanko sanottava sanojaan vai jääkö sanottu osaksi ilmiötä luonnehtivaa käsitteistöä ja piirteiden kokoelmaa (vrt. Husa 2001).

Suoritin aluksi myös kvantifioivaa kontekstuaalista sisällön analyysia vakuuttuakseni siitä, että tutkimuksen tuloksissa tarkastellut asiat ovat myös useamman kuin yhden vastaajan kokemuksia ja näkemyksiä. Jokaisen

vastaajan henkilökohtainen kokemus on tärkeä, mutta *alussa* asian merkittävyyttä tuntui useampi maininta lisäävän. Menetelmällisen tietämykseni lisääntyessä luovuin tästä näkemyksestä. Päädyin kontekstiin suhteutettuun aineistolähtöiseen sisällön analyysiin, jonka luennassa ”kampaamalla” (Husa 2001) nousi esiin selkeitä teemoja kuten: suhtautuminen keskustelu aikaan (orientaatiot), ongelmia aiheuttavat tekijät työssä, sitoutuminen, tiedonkulku, kilpailu, kritiikin pelkääminen. Tämän jälkeen etenin löydettyjen teemojen pohjalta Kinosta ja Virtasta (2001, 155-157) ja Karilaa (1997) seuraillen, mutta tarkastellen lähemmin juuri niitä piirteitä, jotka aineistossa näyttäytyivät merkityksellisiltä. Päädyin lopulta aineiston analyysin jatkamiseen Karilan (1997;1999) mukaan grounded theory –periaatteella ja vastausten lähiluennalla, kuten Hirsjärvi ym (2001,246) tiivistävät.

Jäsentääkseni aineistoani tein myös aikateemasta diskurssianalyttisen tarkastelun. Diskurssianalyysi on sosiaalisen toiminnan moninaisuuden keskittynyt moninainen analyysitapa, jonka avulla voidaan analysoida yksityiskohtaisesti esimerkiksi sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Jokinen & Juhila 1993, 10). Tässä tapauksessa löysin aineiston aikaan liittyvistä vastauksista Juhilan ja Jokisen (2004) mukaisesti erilaisia aikapuheen faktuaalistamisstrategioita (Ek 2004a). Tämän jälkeen tarkastelin vielä erikseen luottamukseen liittyviä vastauksia sosiaalisen pääoman näkökulmasta (Ek 2004c).

**2** Jokinen, Juhila ja Suoninen (2004) käyttävät käsitteitä merkityssysteemit, tulkintarepertuaarit tai diskurssit, mutta niiden sijasta käytän tässä yhteydessä termiä *puhetapa*, koska se viittaa selkeästi ja suomenkielisesti siihen kielelliseen tapahtumaan eli puhetilanteeseen, jossa tarkasteltava toiminta/toiminto tapahtuu.

Tässä yhteydessä en tarkastele puhetapoja sinänsä vaan sitä miten ne ”aktualisoituvat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä” (Jokinen, Juhila ja Suoninen 2004, 28). Tarkastelen näin ollen sitä mitä ne tekevät, miten ne vaikuttavat ja mitä ne saavat aikaan tarkasteltavassa sosiaalisessa toiminnassa ja kontekstissaan.

Puhetapa = merkityssysteemi, jolla todellisuutta tuotetaan ja uusinnetaan. Kieli on systeemi, jossa kaikki elementit ovat yhteydessä toisiinsa ja saavat merkityksensä yhteydessä toisiin (Jokinen, Juhila ja Suoninen 2004, 19). Kielen käyttö on siten osa todellisuutta, jossa kieli ja todellisuus ovat koko ajan vuorovaikutuksessa keskenään (emt. 21).

**3** Kuten diskurssit, niin myös puhetavat voivat olla paitsi rinnakkaisia myös keskenään kilpailevia. Tällöin jotkut puhetavat voivat saada toisia suuremman vallan ja syrjäyttää toisia. Näin niistä voi tulla itsestään selvinä pidettyjä ”totuuksia”, jotka vievät tilaa vaihtoehdoilta näkemyksiltä (Jokinen, Juhila ja Suoninen 2004, 29) ja asian analyttiseltä tarkastelulta.

**4** Kielen käyttö on siten osa todellisuutta, jossa kieli ja todellisuus ovat koko ajan vuorovaikutuksessa keskenään. Näin ollen tutkija on osa sitä merkityssysteemien maailmaa, jota hän tutkii, eikä näin ollen pääse sen ulkopuolelle. (Jokinen, Juhila ja Suoninen 2004, 21, 23).

## LÄHTEET

- Aaltonen, S. 2003. Kerrottua, kiistettyä ja vaiettua: nuorten tulkintoja koulun konflikteista ja sukupuolesta. Teoksessa Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna - Seksualisoitunut ja sukupuolittunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. (Toim.) Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M., & Kuorikoski, N. Oulun Yliopiston oppimateriaalia E 1 Kasvatustieteet. Oulu.
- Ahn, Hey Jun 2005. Child care teacher's strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care* 1/2005 Vol. 175(1), pp. 49-61.
- Alanen, Leena & Bardy, Marjatta. 1990. Lasten aika ja paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Helsinki: Sosiaalhallituksen julkaisuja 12.
- Alanen, Leena & Bardy, Marjatta. 1991. Childhood as a social phenomenon. National report. Finland. Vienna: European Centre.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bahtin, Mihail (1963) 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Suom. Paula Nieminen ja Tapani Laine. Helsinki: Orient Express.
- Bauman, Zygmunt 1999. Sosiologinen ajattelu. Tampere: Vastapaino
- Bronfenbrenner, Urie 1979. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie 1981. Sosialisatiotutkimus. Espoo. Weilin&Göös
- Brotherus, Annu, Helimäki, Elina, Hytönen Juhani 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY
- Buber, Martin (1923) 1995. Minä ja sinä. 3. painos. Helsinki. WSOY
- Burbules, Nicholas 1993. Dialogue in teaching. Theory and Practice. New York: Teachers College Press.
- Carter Allison I. ja Weber Linda R. 2003. The Social Construct of Trust. Kluwer Academic/Plenum Publishers. New York
- Deacon, B. 1999. Kansainväliset järjestöt, Euroopan Unioni ja globaalinen sosiaalipolitiikka. Teoksessa: Kosonen, P. & Simpura, J. (Toim.) Sosiaalipolitiikka globalisoituvassa maailmassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Duncan, Neil 2003. Tytöt, kiusaaminen ja koulunvaihto. Teoksessa Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna –Seksualisoitunut ja sukupuolittunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. (Toim.) Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M., & Kuorikoski, N. Oulun Yliopiston oppimateriaalia E 1 Kasvatustieteet. Oulu.
- Edwards, Rosalind & Mauthner, Melanie (2002) Ethics and feminist research: Theory and practice. Teoksessa Ethics in qualitative research. (Toim.) Mauthner, Melanie, Birch, Maxine, Jessop & Miller, Tina. London: Sage.
- Eteläpelto, Anneli. & Tynjälä, Päivi 1999. (Toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY
- Eteläpelto, Anneli & Lahelma, Elina 2004. Kasvatustieteen päivät kokosivat ennätysmäärän osallistujia. *Kasvatus* 35 (2) 230-232.
- Forsberg, Hannele & Nätkin, Ritva. (toim.) 2003. Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Frilander, Pertti 1997. Työorganisaation tiimityminen ja tiimityön kehittäminen. Työturvallisuuskeskus: Helsinki.
- von Glasersfeld, Ernest 1991. (ed.) Radical constructivism in mathematics education. Mathematics Education Library. Kluwer Academic Publishers.

- Gollnick, Donna M. & Chinn, Philip C. (toim.) 2002. Multicultural education in a pluralistic society. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa: Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Näre, Sari ja Lähteenmaa, Jaana (toim.) Tietolipas 124. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Haapamäki, Jouko. 2000. Yhteisö kasvattaa: päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. (Toim.) Haapamäki et al. Tammi: Helsinki
- Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY: Helsinki.
- Hall, Kira & Bucholtz, Mary 1995. Gender Articulated. Language and Socially Constructed Self. New York: Routledge.
- Harjunen, Hannele. 2003. Hyväksyttävän naisruumiin konstruoiminen suomalaisessa koulussa. Teoksessa Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna –Seksualisoitunut ja sukupuolittunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. (Toim.) Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M., & Kuorikoski, N. Oulun Yliopiston oppimateriaalia E 1 Kasvatustieteet. Oulu.
- Heikkinen, Riitta-Liisa ja Laine, Timo 1997. Hoitava kohtaaminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helimäki, Elina. Helsingin Sanomat. Mieli-palsta. (28.5.2003)  
vastine: Suhonen Kaisa (9.6.2003)
- Henriksson, Lea & Wrede, Sirpa. 2004. Hyvinvointityön ammattieettinen tutkimus. Teoksessa: Hyvinvointityön ammatit. (Toim.) Henriksson ja Wrede. Helsinki: Gaudeamus
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko ja Sajavaara, Paula 2001. Tutki ja kirjoita. Tammi: Helsinki
- Honkonen, Risto ja Karila, Kirsti 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa: Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakkossa. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. Yhteistyö päivähoitossa. Kasvatuksen lapsikohdainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulun yliopisto.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus
- Huotari, Vesa. 2004. Hiljainen tieto koulutussuunnittelussa. Kasvatus 35 (4) 420-434.
- Husa, S. 1999. Diskurssianalyttinen lähestymistapa dokumenttiaineistoon. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (Toim.) Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. ja Ojala, M. Jyväskylä: Atena Kustannus
- Husu, Liisa. 2002. Piilosyrjintä akateemisessa maailmassa. Teoksessa: Tasa-arvopolitiikan haasteet. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Helsinki: WSOY
- Huttunen, U. 2003. Selvitys varhaiskasvatuksen laitokselta vuosina 1996-2002 valmistuneiden opiskelijoiden sijoittumisesta työelämään ja koulutuksen merkityksestä. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisuja D:3. Myös: <http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/varh/Varhaiskasvatus.pdf>
- Hänninen, Sisko-Liisa ja Valli, Siiri. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Härkönen, Ulla. 2002. Mitä varhaiskasvatus on? Teoksessa: 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa (s. 111–121). (Toim.) Pirjo Nuutinen ja Erkki Savolainen. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopisto. Verkko-versio: (toim.) Erkki Savolainen. 2003  
<http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/15UllaH.htm> LUETTU 10.2.2005

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2004. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Juuti, Pauli. & Lindström, Kari. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työ ja Ihminen: Tutkimusraportti 4. JTO -tutkimuksia sarja 9. Työterveyslaitos. Johtamistaidon opisto. Helsinki.
- Järvinen, Annikki, Koivisto, Tapani, Poikela, Esa. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY
- Kailo, Kaarina. 2001. Naistutkimus ja naisten vapaaehtoistyö. Hoivatyöstä sukupuoliroolin murttamiseen. Teoksessa: Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena. (toim.) Eskola, A. ja Kurki, Leena. Tampere: Vastapaino
- Karila, Kirsti & Nummenmaa Anna-Raija. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY
- Karila, Kirsti 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (Toim.) Ruoppila et al. Atena. Jyväskylä.
- Karila, Kirsti. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Virtanen, J. 2003. Varhaiskasvatuksen muotoutuminen lastentarhanopettajakoulutuksen opetus suunnitelmassa. Kasvatus 34 (2), 115-129.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karisto, A., Takala, P., Haapola, I. 1999. Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa. Helsinki: WSOY.
- Kaukoluoto, E. 2002. Julkisen varhaiskasvatuksen johtamistyön haasteet. Lastentarha 2/2002 (38-41)
- Keskinen, Soili. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja (51-61). Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Kiesiläinen, Liisa 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Helsinki: Arator.
- Kinos, Jarmo. 1997. Päiväkotit ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopiston julkaisusarja C; 133.
- Kiviaho, Matti & Toivonen, Veli-Matti 1998. Tässä suhteessa. NLP –vuorovaikutuskirja. Kohti parempaa vuorovaikutusta. Jyväskylä: Gummerus.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina (68-82). Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus
- Koponen Riitta, Remes Marja-Liisa ja Salminen Jukka. 1987. Päivähoidon hallinnon käsikirja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Kuosmanen, Paula. 2000. Äitien ja lesbojen arkipäivän tilanteita: performatiivis-diskursiivinen tarkastelu. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kurki, Leena & Tedre, Silva 2003. Sukupuolipiiloja ja –huolia. Naisten muistoja yliopistouralta. Naistutkimus 3/2003 (19-32).
- von Krogh, Georg, Kazuo Ichijo ja Ikujiro Nonaka (toim.). 2000. Enabling knowledge Creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation. OxfordUniversity Press.
- Lamminpää, A. 1999. Työkykyä ja hyvinvointia ylläpitävät toimijat. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä (105-111). Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Lahelma, Elina. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? (54-67) Julkaisussa: Koulu-sukupuoli-oppimistulokset. Opetus-

- hallitus 2004. <http://www.edu.fi/julkaisut/netkoulusukuoppi/pdf>  
>LUETTU12.12.2004
- Lasonen, Johanna. 1991. Suomen ammatillisten oppilaitosten opettajien sukupuolirooliasenteet. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tutkimuksia 8.
- Layder, Derek. 1998. *Sociological Practice. Linking Theory and Social Research*. London: Sage.
- Lehtinen, Anja-Riitta. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. SoPhi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, Mikko. 1996; 2004. *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino
- Leinonen A. M., 1995. Päivähoitojärjestelmään kohdistuneet muutokset lastentarhanopettajan kokemana. Pro gradu –tutkielma, Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Lincoln, Y.S. & Guba E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Linna, M-R. 2000. Vuorovaikutuksen taikuri: Lastentarhanopettaja aikuisten välisen yhteistyön rakentajana. Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, varhaiskasvatuksen laitos.
- Lumme, Soili 2002. Verkostoitumalla myönteisyyden kierteeseen. Päivähoidon varhaiskasvattajien ammatillinen osaaminen ja sen jakaminen. Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, varhaiskasvatuksen laitos.
- Luukka, Minna-Riitta. 2002. Mikä tekee tekstistä tieteellisen? Tieteellinen kirjoittaminen (13-28). Toim. Merja Kinnunen ja Olli Löytty. Vastapaino. Tampere. 2002.
- Malinen, Anita. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntemuksesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa: Sallila, Pekka & Malinen, Anita. (Toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Measor, Lynda & Sikes, Patricia. 1992. *Gender and Schools*. London: Cassell.
- Murto, Kari. 2000. Näkökulmia yhteisölliseen oppimiseen ja oppimaan oppimiseen. Aikuiskasvatus 2/2000, (142-150). Vol.20.
- Mäkinen, Terttu. 1999. Alle 3-vuotiaiden lasten päivähoiton sisäinen kehittäminen. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (Toim.) Ruoppila, Hujala, Karila, Kinos, Niiranen ja Ojala. Jyväskylä: Atena.
- Niikko, Anneli. 2002. Lastentarhanopettajien koulutuksen uudet haasteet (102-110). Teoksessa: 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. (Toim.) Pirjo Nuutinen ja Erkki Savolainen. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopisto. Verkko-versio: (toim.) Erkki Savolainen. 2003.  
<http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/14Anneli.htm> LUETTU10.2.2005
- Niiranen-Linkama, Päivi 2005. Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuuden diskurssissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 272. Jyväskylän yliopisto.
- Nivala, Veijo. 1999. Päiväkodin johtajuus. Acta Universitatis Lapponiensis 25. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi.
- Nurminen, Raija. 2000. Hiljainen tieto hoitotyössä. Helsinki: Tammi.
- Nykyri, Tuija. 1998. Naisen viha. SoPhi. Jyväskylän yliopisto.
- Ojala, Mikko. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Kirjayhtymä. Jyväskylä.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. *Rakentava vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY
- Ollila, A. 1998. Jalo velvollisuus. Virkanaisena 1800-luvun lopun Suomessa. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 711. Helsinki.

- Pakkanen, Marja. 2002. Dialogisuus opettajaksi kasvamisen haasteena. Teoksessa: Sallila, Pekka & Malinen, Anita. (Toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Palola, E. 1998. Kaksi näkemystä päivähoitosta. Lasten hoivapalvelut Isossa-Britanniassa ja Tanskassa. Suomen kuntaliitto. Helsinki.
- Pearce, Lynne 2004. Im/personal Pronouns. Teoksessa: The Rhetorics of Feminism. Readings in contemporary cultural theory and the popular press. London: Routledge.
- Penn, H. 2000. Early Childhood Services. Theory, policy and practices (Toim. Helen Penn). Buckingham: Open University Press.
- Piattoeva; N. & Vuorikoski, M. 2004. Koulutuksen demokraattisuus on vain illuusiota. Kirja-arvostelu. Kasvatus 35 (3), 352-353.
- Pulkkinen, Lea. 2002. Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa: Perhe ja vanhemmuus (Toim.) Rönkä & Kinnunen. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Päivänsalo, Paavo. 1986. Kasvatuksen elämäkatsomuksellisista perusteista ja tavoitteista. Teoksessa: Ajatuksia aikamme kasvatuksesta. (toim.) O.K. Kyöstiö. Helsinki: Otava
- Rinne, Risto, Kallo, Johanna & Hokka, Sanna. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. Kasvatus 35 (1), 34-54.
- Ronkainen, Suvi 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruoppila Isto, Hujala Eeva, Karila Kirsti, Kinos Jarmo, Niiranen Pirkko ja Ojala Mikko. 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Atena.
- Saarikangas, Kirsi. 1996. Katseita, kohtaamisia, kosketuksia. Tilassa muodostuvat merkitykset. Tiede ja edistys 4/1996, 306-317.
- Sandelin, Pirkko. 2003. Terveystieteiden hoitotyöntekijät. Teoksessa Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna -Seksualisoitunut ja sukupuolittunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. (Toim.) Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M., & Kuorikoski, N. Oulun Yliopiston oppimateriaalia E 1 Kasvatustieteet. Oulu.
- Schein, E. H. 1999. Process-consultation revisited. Building the helping relationship. New York: Addison-Wesley.
- Scheinin, Patrik. 2004. Sukupuolten mahdollisuudet koulutukseen. (30-41) Julkaisussa: Koulu-sukupuoli-oppimistulokset. Opetushallitus 2004.  
<http://www.edu.fi/julkaisut/netkoulusukuoppi/pdf>LUETTU12.12.2004>
- Seikkula, Jaakko. 1994. Sosiaaliset verkostot ammattiauttajien voimavarana kriiseissä. Kirjayhtymä: Helsinki.
- Seikkula, Tuula. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Dialogin analyysi. Journal of Teacher Research 9/2000. Tuope. Jyväskylä.
- Senge, Peter. M. 1990. The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday.
- Siltala, Juha. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia: muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet M. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. London: Sage.
- Sunnari, Vappu, Huotari, A-L. & Kangasvuo, J. 2003. Tapaustutkimus ripissä ja maallikkosielunhoidossa tapahtuneesta seksuaalisesta ahdistelusta. Teoksessa Leimattuna, kontrolloitunaa, normitettuna -Seksualisoitunut ja sukupuolittunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. (Toim.) Sunnari, V., Kangasvuo, J.,



- Heikkinen, M. ja Kuorikoski, N. Oulun Yliopiston oppimateriaalia E: 1. Kasvatustieteet. Oulu.
- Tamminen, Merja 1995. Mieslastentarhanopettajan rooli ja merkitys päiväkotityössä. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 58.
- Tauriainen, Leena. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 165.
- Thorne, Barrie. 1993. *Gender Play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Torff, Bruce. 1999. *Tacit Knowledge in Teaching: Folk Pedagogy and Teacher Education*. Teoksessa *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. Eds. Robert J. Sternberg & Joseph, A. Horwath.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174-190.
- Tähtinen, Juhani. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia: kasvatustieteiden ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatustieteiden ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Törrönen, Maritta. 1994. Lapsen etu ja viidakon laki. Lastensuojelun keskusliitto.
- Valtavaara, Anna-Liisa. 2004. *Kiltteydestä kipeät*. Helsinki: Kirjapaja.
- Valtioneuvoston päätöksiä 17.2.2005 Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan asettamisesta <http://www.statsradet.fi/vn/liston/base.lsp?r=1582&k=fi>>Luettu 18.2.2005
- Vapaavuori, Elina. 2002. Lastenhoitajan arkea. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, varhaiskasvatuksen laitos. <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/n/evapaav/pdf>>Luettu 10.2.2004
- Vuorikoski Marjo, Törmä Sirpa, Viskari Sinikka. 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Wenger, Etienne. 1997. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Yliruka, Laura. 2000. Sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto. Finsoc. Sosiaalihuollon menetelmien arviointiprojekti. Työpapereita 2/2000. Stakes.
- Åsvik, Annika (1999) *Työ on ilomme, palkka surumme*. Lastentarhanopettajaliiton historikki. Jyväskylä.

### **Sekundaarilähteet**

- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teacher's College Press.
- Goodson, Ivor 2003. "All the lonely people: struggle for private meaning and public purpose". Esitelmä Kasvatustieteen päivillä Helsingissä.

**LIITTEET**

(Liite 1)

**KYSELYLOMAKE/Päiväkoti**

Taustatiedot

1. Mies ( ) Nainen ( )
2. Ikä \_\_\_\_\_
3. Päiväkodin henkilökunnan lukumäärä \_\_\_\_\_
4. Päiväkodin lapsiryhmien lukumäärä \_\_\_\_\_
5. Työkokemus vuosina \_\_\_\_\_
6. Koulutus \_\_\_\_\_
7. Työsuhteen laatu \_\_\_\_\_
8. Kuinka kauan nykyinen aikuisryhmänne (tiiminne) on työskennellyt yhdessä? \_\_\_\_\_
9. Kenen kanssa tiimistänne olet työskennellyt yhdessä jo aiemmin? \_\_\_\_\_

1. Kuinka paljon työpaikallasi on aikaa työasioista, kuten työyhteisöön ja lapsiin liittyvistä aiheista puhumiseen?

---



---



---



---



---

2. Millaisia keskusteluja ja kokouksia teillä on päiväkodissanne?

---



---



---



---



---

3. Pyritkö itse aktiivisesti järjestämään aikaa työasioista puhumiseen? Miten?

---



---



---



---



---

4. Onko keskusteluihin mielestäsi tarpeeksi aikaa? Perustele.

---



---



---



---



---

5. Haittaavatko keskeytykset tai salassapitosäädösten noudattaminen keskustelua tai sen järjestämistä?

---

---

---

6. Mikä on mielestäsi riittävä aika työasioita koskevaan keskusteluun?

Päivässä: \_\_\_\_\_

Viikossa: \_\_\_\_\_

7. Missä paikassa keskustelu työasioista on vilkkainta ?

- Oman aikuisryhmän palaverissa  
 Koko talon palaverissa  
 Palaverin jälkeen  
 Ulkona  
 Kahvipöydässä  
 Muualla, missä :

---

8. Mitä mieltä olet ns. käytäväkeskusteluista?

---

---

---

---

9. Onko sinulla mielestäsi jokin rooli oman aikuisryhmänne palavereissa? Kuvaile, millainen.

---

---

---

---

10. Onko rooli koko talon palavereissa erilainen?

Kyllä: Miten eroaa?

---

---

---

---

Ei: Miksi? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

11. Puhutko vaikeistakin työhön liittyvistä asioista oman aikuisryhmänne palavereissa? Miksi?

---

---

---

---

12. Entä koko talon kokouksissa? Miksi?

---

---

---

---

13. Millaiseksi tunnet olosi oman aikuisryhmänne palavereissa?

---

---

---

---

14. Millaiseksi tunnet olosi koko talon palavereissa?

---

---

---

---

15. Saatko tuotua työtä ja työyhteisöä koskevat mielipiteesi esiin palavereissa?

---

---

---

---

16. Ymmärrättekö toisianne hyvin? Miten se ilmenee?

---

---

---

---

17. Onko teille muotoutunut yhteistä kieltä?

( ) Kyllä: Miten se ilmenee?

---

---

---

( ) Ei:

---

18. Onko joskus tilanteita, jolloin työtoveria olisi vaikea ymmärtää?

( ) Ei.

( ) Kyllä:

Millaisia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Kuinka usein tällaisia tilanteita on? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. Kuinka toimit, jos työtoverin esittämä asia jäi sinulle epäselväksi?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20. Tuleeko teillä väärinkäsityksiä omassa aikuisryhmässänne?

( ) Ei juuri koskaan.

( ) Joskus. Millaisia? \_\_\_\_\_

( ) Usein. Millaisia? \_\_\_\_\_

21. Tuleeko teillä väärinkäsityksiä koko päiväkotia ajatellen, esimerkiksi ryhmien välillä?

( ) Ei juuri koskaan.

( ) Joskus. Millaisia? \_\_\_\_\_

( ) Usein. Millaisia? \_\_\_\_\_

22. Jos väärinkäsityksiä ilmaantuu, selvitättekö yleensä niiden alkuperää?

( ) Kyllä: Miten?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Ei: Miksi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23. Miten mahdollisia väärinkäsityksiä voitaisiin mielestäsi parhaiten selvittää?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24. Esiintyykö työyhteisössänne eri näkökantojen yhteentörmäyksiä?

Ei juuri koskaan.

Joskus.

Millaisia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Usein. Millaisia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

25. Pystytäänkö työpaikallanne puhumaan eriävistä näkemyksistä?

Ei.

Kyllä. Miten se tapahtuu?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26. Pääsettekö yleensä yhteisymmärrykseen eriävistä näkemyksistä?

Ei.

Kyllä. Miten se tapahtuu?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

27. Puhutaanko työyhteisössänne joskus vaikean asian vierestä?

Ei.

Kyllä. Millaisissa asioissa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

28. Onko sinulla työtoveri, johon erityisesti luostat?

Ei. Miksi ei? \_\_\_\_\_

Kyllä. Miksi juuri hän? \_\_\_\_\_

29. Kaipaatko työpäivääsi enemmän keskusteluhetkiä?

Ei.

Kyllä. Millaisia?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

30. Mitä tällaisten keskusteluhetkien toteuttamiseksi tarvittaisiin?

---

---

---

---

31. Mitä muuttaisit työyhteisössäsi, jos saisit siihen tilaisuuden?

---

---

---

---

32. Mitä muuttaisit työyhteisössäsi, jos sinulta odotettaisiin muutoksen aloittamista?

---

---

---

---

33. Mikä on parasta työyhteisössäsi?

---

---

---

---

34. Millaista koulutusta toivoisit?

Itsellesi: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Työyhteisöllesi: \_\_\_\_\_

---

---

35. Verkostokartta. Katso seuraavalle sivulle (sivu 7)!

Kommentteja tutkijalle:

---

---

---

---

**Kiitos ajastasi ja vastauksistasi!**

## 35. Verkostokartta

(Liite 2)

Täyttöohje:

1. Piirrä oheiseen ympyrään itsellesi merkittävät henkilöt, joiden kanssa olet työhön liittyvissä asioissa yhteydessä. Yhteyden pitojen tiheydellä ei ole merkitystä. Tärkeää on se, että koet itse nämä ihmiset tärkeiksi itsellesi työhön liittyen. Sinä olet keskellä, pienessä ympyrässä. Esim. jos aviopuolisosi on tärkein puhekumppanisi ja tukijasi raskaissa työasioissa, merkitset hänet lähelle keskiötä. Tai jos ensisijaisesti keskustelet lähimpien työtovereidesi kanssa, laitat heidät lähimmäksi itseäsi keskiössä.

2. Yhdistä viivalla toisiinsa ne henkilöt, jotka ovat tekemisissä myös toistensa kanssa.

3. Anna jokaiselle piirtämällesi henkilölle oma numero. Se ei ole järjestysnumero, vaan numeron tarkoituksena on auttaa tutkijaa erottamaan eri henkilöt, koska sama henkilö voi olla myös usealla loholla. Voit käyttää ohessa olevaa paperia, listataksesi itsellesi henkilöt ja niitä vastaavat numerot. Lista jää itsellesi.

4. Käytä näitä merkkejä:

○ = nainen

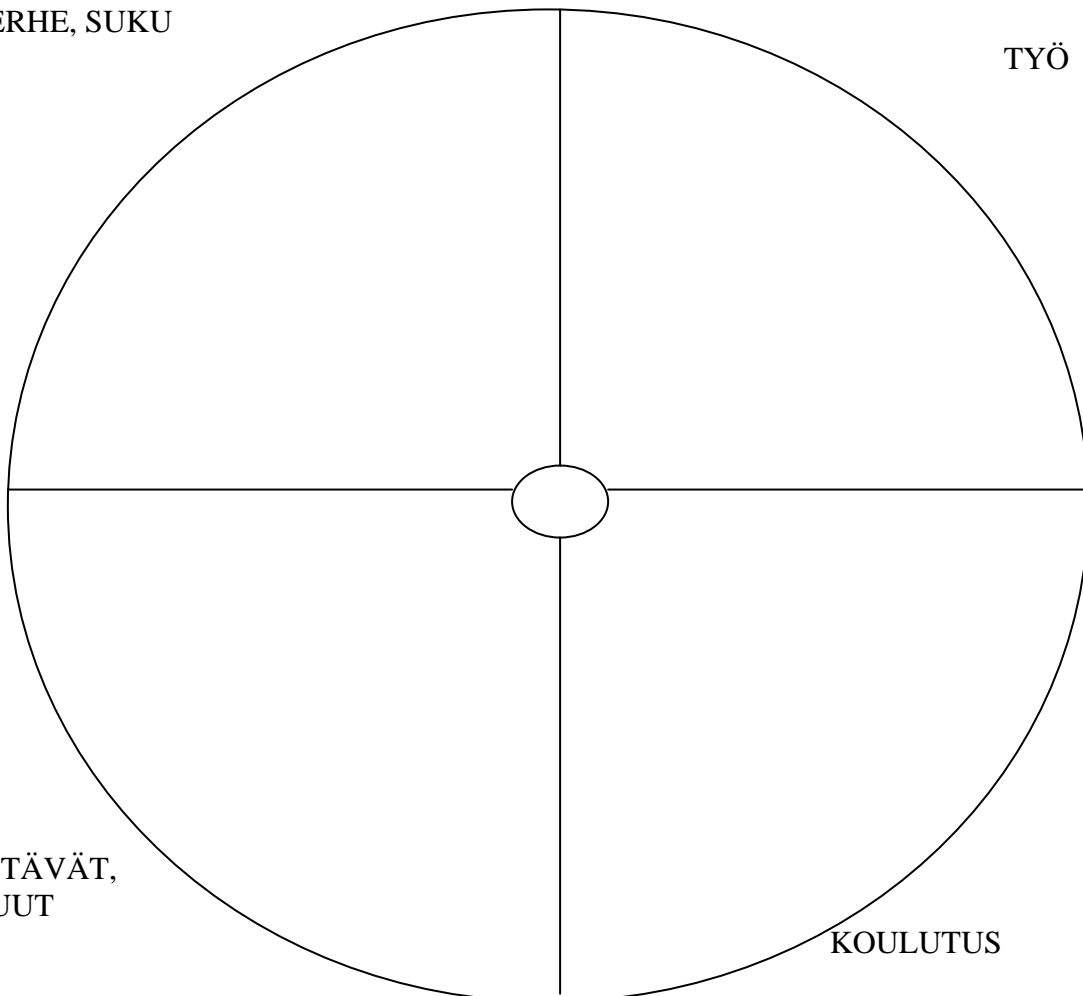
△ = mies

PERHE, SUKU

TYÖ

YSTÄVÄT,  
MUUT

KOULUTUS







OHJE: TÄYTÄ LOMAKKEEN TIEDOT KERRAN TUNNISSA, YHDEN TAVALLISEN TYÖPÄIVÄN AJAN.				
11.30-12.00				
12.00-12.30				
12.30-13.00				
13.00-13.30				
13.30-14.00				
14.00-14.30				
14.30-15.00				
15.00-15.30				
15.30-16.00				
16.00-16.30				
16.30-17.00				
17.00-17.30				
17.30-18.00				

Väliraportti tutkimuspäiväkodeille  
20.4.04

## Arvoisa henkilökunta!

Suuret kiitokset syksyisistä kyselyvastauksistanne. Tutkimuksen kokonaisvastausprosentti oli 78,3. Sisällöltään vastaukset olivat hyvin informatiivisia ja monet jo valmiiksi hyvin kuvailevia sekä valmiiksi jäsennehtyjä. Olitte nähneet paljon vaivaa. Olitte kokeneet tutkimuksen myös tärkeäksi. Olin erityisen ilahtunut myös siitä, että vastauksia oli hyvin monenlaisia. Se taas kertoo jokaisen omasta henkilökohtaisesta panoksesta kertoa asiat kuten on itse ajatellut ja kokenut. Esittelen seuraavaksi tällä hetkellä keskeisimmiltä vaikuttavista tuloksista:

### Aika

Keskusteluihin käytettiin keskustelupäiväkirjojen mukaan runsaasti aikaa, tulkinta ja kirjaamistavasta sekä päivästä riippuen noin 0,5-3 tuntia. Keskustelut koskivat pääpiirteissään lapsia, käytännön toimia ja jonkin verran myös toiminnan suunnittelua. Kokemukset keskusteluaikojen riittävydestä työssä jakoivat vastaajat selkeästi kolmeen ryhmään, jotka nimesin seuraavasti:

1. ”Riittävän ajan ryhmä”
2. ”Kaksijakoisesti suhtautuva ryhmä”
3. ”Riittämättömän ajan ryhmä”

Riittävän ajan ryhmä koki, että työn arjessa on aivan riittävästi aikaa ammatilliselle keskustelulle. Oma aktiivisuus ja olemassa olevat palaverikäytännöt takasivat sen. Kaksijakoisesti suhtautuva ryhmä koki, että käytännön asioihin on riittävästi keskusteluaikaa. He kaipasivat kuitenkin aikaa toimintalinjojen ja toimintatapojen määrittelyyn ja yhdenmukaistamiseen sekä kasvatuksesta keskusteluun. Myös arvokeskusteluun kaivattiin aikaa. Ihan vain tilaisuutta jutustella ja siten myös tutustua ihmisiin kaivattiin jonkin verran. Erityisesti johtajat kaipasivat sellaiseen enemmän aikaa. Riittämättömän ajan ryhmä oli samalla linjalla kaksijakoisen ryhmän kanssa kaivaten työhön tai työyhteisöön liittyvää keskusteluaikaa ja -kulttuuria. He kokivat tarpeen kuitenkin vastauksissaan voimakkaammin ja yksiselitteisemmin. Heillä esiintyi myös jonkin verran turhautumista muutosten hitauden vuoksi.

Muutosten hitaus tai muutosvastarinta taas johtune juuri mm. ryhmässä refleктоivan ja siten työtä kehittävän keskustelukulttuurin puutteesta. Vastauksissa viitattiin tähänkin ilmiöön toteamalla, että työn luonteen vuoksi kaikille yhteistä aikaa on lähes mahdotonta järjestää. Jos varsinaisen työajan ulkopuolella järjestetään jotakin, se kosta tuu taas vapaiden myötä henkilökunnan vähyytenä. Työaikana taas koko talon väki ei pääse mukaan, koska lapsia ei tietenkään voi jättää hetkeksikään. Eräänä ratkaisuna moni toivoi lisää henkilökuntaa tai lisää päteviä varahenkilöitä. Tutkimukseen osallistuneilla päiväkodeilla oli erilaisia rakenteellisia ratkaisuja yhteisille keskusteluille. Sen vuoksi henkilökunnan toiveissa on jonkin verran kaikille yhteiseen aikaan liittyviä eroja.

### Keskusteluaiheet

Keskusteluaiheet olivat samankaltaiset kaikissa vastauksissa. Jonkin verran eroja syntyi työnkuvan vuoksi ja myös ryhmän ikäjakauman vuoksi. Pienillä keskusteltiin vähemmän, joskin nimenomaan lapsista keskustelua toivottiin enemmän. Eniten mainittuina aiheina olivat: Päivän kulku, ryhmän kuulumiset, lasten päivittäisiä asioita vanhemmilta/

### Keskustelupaikat

Kahvipöydän ääressä, ulkona ja tiimipalaverissa olivat kyselyn mukaan vilkkaimmat paikat. Keskustelupäiväkirjan mukaan ammatilliset keskustelut tapahtuivat tietysti ryhmissä, mutta hyvin usein myös eteisessä - työn lomassa tai vaihtoehtoisesti juuri hiljaista paikkaa tavoitellessa.

### Sitoutuminen

Vastauksista nousi esille sitoutumisen monitahoinen ongelma. Perinteisesti päivähoitohenkilöstöä on kutsuttu työlleen omistautuneeksi ja sen vuoksi työhön sitoutuneeksi, mutta asia ei ole aivan yksiselitteinen. On mahdollista että esimerkiksi työolojen pätkittäisemmäksi ja kireämmäksi muuttumisen seurauksena on tapahtunut muutos. Monet kokivat jonkinasteisena hankaluutena työssä sen, että kaikki eivät sitoudu tehtyihin sopimuksiin tai suunnitelmiin eikä toisinaan edes omiin ajatuksiin. Tällainen kollegojen välinen tulkinta sitoutumattomuudesta lisää epävarmuutta ja rasittaa asianosaisia. Kyseessä voi kuitenkin olla esim. loppuunviemättömistä tai keskeytyneistä keskusteluista aiheutunut ongelma. Tästäkin vastauksissa mainittiin. Eräs syy on myös erilaisten ihmisten erilaiset tavat ja taidot ilmaista ja tuoda esille asioita. Kuten vastaajat totesivat itsekin, usein kyse on erilaisista tavoista *tulkita*.

Vastaukset näyttäisivät viittaavan tarpeeseen luoda jäsennellympää keskustelukulttuuria. Risteävät tulkinnat keskusteluajan riittävydestä kertovat selvää kieltä erilaisista työtehtävistä ja ryhmistä erilaisine vaatimuksineen. Myös erilaiset tulkinnat työn tavoitteista ja menetelmistä aiheuttavat risteäviä näkemyksiä. Nämä eivät saisi kuitenkaan nousta esteeksi työn kehittämiseksi ja määritelyihin tavoitteisiin pääsemiseksi. Konkreettisten työhön liittyvien asioiden läpikäymisen oheen vastauksissa kaivattiinkin koko työyhteisölle suunnattua keskustelua ja koulutusta. Näissä ehdotuksissa oli oleellista se, että niitä toivottiin aivan kaikille ja mieluiten vielä kaikille samanaikaisesti -tai edes tiimille kokonaisuudessaan.

Tarkkaan harkittujen ja täsmällisten kehittämisajatusten sekä tarkkanäköisen kritiikin mukana välittyi kiitollisuus mukavista työtovereista ja hyvistä työyhteisöistä, joissa on huumoria ja hienoja ihmisiä. Tämä onkin oiva lähtökohta lähteä kehittämään kaivattua keskustelukulttuuria, jossa arvioidaan ja kehitetään omaa ja yhteistä työtä. Kritiikkiä ei pitäisi joutua pelkäämään, vaan siihen pitäisi suhtautua hedelmällisenä lähtökohtana. Työtovereille suunnattujen kiitosten perusteella sille olisi olemassa lähtökohdat.

Nämä ovat alustavia tuloksia. Pahoittelen raportoinnin venymistä arvioimaani aikaa pidemmälle. Olin välillä toisissa tehtävissä, mutta nyt olen jatkamassa taas graduani.

Keväisin terveisin,

P.s. Otan mielelläni vastaan kommentteja, kysymyksiä, kritiikkiä, korjauksia sähköpostiosoitteeseen taek@cc.jyu.fi. Voitte myös soittaa numeroon 041-5477107. Kaikki käsitellään edelleen luottamuksellisesti

## (Liite 5)

Nimet kuvaavat ikää siten, että alle 30v. nimi alkaa A:lla, alle 40v. nimi alkaa H:lla, alle 50v. nimi alkaa M:lla ja yli 50v. nimi on kukan nimi.

TAULUKKO 4: Vastaajien profiilit

<p>”On aikaa tarpeeksi...” eli <i>riittävän ajan ryhmä A</i></p> <p>lastenhoitaja/lähihoitaja/lastenohjaaja, yli 10v työkokemus  lastenhoitaja/lähihoitaja/lastenohjaaja, yli 10v työkokemus  lastenhoitaja/lähihoitaja/lastenohjaaja, yli 20v työkokemus  lastenhoitaja/lähihoitaja/lastenohjaaja, yli 10 v työkokemus  lastentarhanopettaja/elto/kk/sos.kasvattaja, yli 30 v työkokemus</p> <p>Kaikki vakituisessa tai toistaiseksi olevassa työsuhteessa</p>
<p>“On ja ei ole aikaa...” eli <i>kaksijakoisen ajan ryhmä B</i></p> <p>lastenhoitaja/lähihoitaja/lastenohjaaja, alle 5 v työkokemus  lastentarhanopettaja/elto/kk/sos.kasvattaja, alle 5 v työkokemus  lastentarhanopettaja/elto/kk/sos.kasvattaja, yli 20v työkokemus  lastentarhanopettaja/elto/kk/sos.kasvattaja, yli 20v työkokemus  lastentarhanopettaja/elto/kk/sos.kasvattaja, yli 10v työkokemus</p> <p>Työsuhteina myös määräaikaisia, pääosin vakituisia</p>
<p>”Ei ole aikaa keskustelulle tarpeeksi” eli <i>riittämättömän ajan ryhmä C</i></p> <p>lastentarhanopettaja/elto/kk/sos.kasvattaja, lähes 20v työkokemus  lastentarhanopettaja/elto/kk/sos.kasvattaja, yli 10 v työkokemus  lastentarhanopettaja/elto/kk/sos.kasvattaja, yli 20 v työkokemus  muu koulutus, lähes 30 v työkokemus  lastentarhanopettaja/elto/kk/sos.kasvattaja, lähes 30 v työkokemus  muu pedagoginen koulutus, alle 5 v työkokemus  lastentarhanopettaja/elto/kk/sos.kasvattaja, lähes 10 v työkokemus  lastenhoitaja/lähihoitaja/lastenohjaaja, alle 5 v työkokemus</p> <p>Työsuhteina pääosin vakituisia, myös määräaikaisia</p>