

JYU DISSERTATIONS 491

---

**Terhi Ek**

# Eettisestä osaamisesta yhteiskunnalliseen ymmärrykseen

Varhaiskasvatuksen arjen hiljainen tieto  
ja hiljaisen tiedon siirtäminen

---



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ  
FACULTY OF EDUCATION AND  
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 491

---

**Terhi Ek**

**Eettisestä osaamisesta  
yhteiskunnalliseen ymmärrykseen  
Varhaiskasvatuksen arjen hiljainen tieto  
ja hiljaisen tiedon siirtäminen**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Agoran auditoriossa 2  
helmikuun 19. päivänä 2022 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,  
in building Agora, auditorium 2, on February 19, 2022, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2022

Editors

Miika Marttunen

Department of Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2022, by University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9014-5 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9014-5

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9014-5>

## ABSTRACT

Ek, Terhi

From ethical competence to societal understanding: Everyday tacit knowledge and its transfer processes in early childhood education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2022, 189 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 491)

ISBN 978-951-39-9014-5 (PDF)

This dissertation explores what kind of tacit knowledge early childhood education employees recognize in their work and what the essence of tacit knowledge is in the field of early childhood education. This study also examines what elements are connected to recognizing and sharing tacit knowledge in early childhood education and care work organizations. Furthermore, this study investigates what the content of tacit knowledge could be in the future according to early childhood professionals.

This empirical research connects the field of adult education and learning with early childhood education and operates on a shared interface. It focuses on early childhood education in an early childhood education center. Data were collected by interviewing the personnel of an early childhood education center (ECEC). They were asked to share their descriptions of their own tacit knowledge. The data were then analyzed using inductive qualitative content analysis.

The results suggest that the tacit knowledge of early childhood education is diverse, and it consists of multiple layers of knowing. It is important to understand the mutability of such knowledge when it is shared knowledge. Protecting the value of childhood and enabling continuous learning in a work organization were seen as future forms of tacit knowledge. The results show that examining tacit knowledge in organizations is profitable. It helps to identify needs for changes on individual and organizational levels. Tacit knowledge of the future can provide important information about everyday life at workplaces, its weak signals and other important notions that might otherwise remain silenced.

Keywords: tacit knowledge, tacit dimension, early childhood education, experiential learning, adult education

# TIIVISTELMÄ

Ek, Terhi

Eettisestä osaamisesta yhteiskunnalliseen ymmärrykseen – varhaiskasvatuksen arjen hiljainen tieto ja hiljaisen tiedon siirtäminen

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2022, 189 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 491)

ISBN 978-951-39-9014-5 (PDF)

Tämän väitöskirjatutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista hiljaista tietoa varhaiskasvatuksen työntekijät tunnistavat työssään, mitä on heidän kuvaustensa mukaan varhaiskasvatuksen hiljainen tieto sekä mitä elementtejä hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyy varhaiskasvatuksen työyhteisössä. Lisäksi tutkimus selvitti mitä varhaiskasvatuksen työntekijöiden mukaan voisi olla varhaiskasvatuksen hiljainen tieto tulevaisuudessa.

Tutkimus on empiirinen ja sijoittuu aikuiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen yhteiselle rajapinnalle. Tutkimusta varten on haastateltu varhaiskasvatuksen henkilökuntaa ja kysytty heidän käsityksiään oman työnsä hiljaisesta tiedosta.

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu litteroidusta varhaiskasvatuksen henkilökunnan haastatteluaineistosta. Tutkimusta varten kerätty haastatteluaineisto sisältää 13 teemallista yksilöhaastattelua kahdesta eri päiväkodista. Haastattelujen litteraatioita kertyi 124 sivua. Kerätyn aineiston analyysitapana on aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen hiljainen tieto on monikerroksista ja moninäkökulmaista osaamista. Hiljaisen tiedon siirtämisessä on tärkeää huomioida sen muokkautuvuus. Tulevaisuuden hiljaisena tietona nähtiin lapsuuden arvon suojeleminen ja jatkuvan oppimisen mahdollistaminen työyhteisössä. Kokonaisuutena tutkimus osoittaa, että hiljaisen tiedon tarkastelu on sekä yksilön että yhteisön osaamisen heijastuspinta, ja työyhteisön näkökulman huomioiminen hiljaisen tiedon tarkastelussa on käytännöllinen ja hyödyllinen. Hiljaisen tiedon tarkastelu auttaa myös havaitsemaan muutostarpeita arjen työn käytänteissä sekä yksilön että yhteisön tasolla. Tulevaisuuden hiljaisen tiedon pohtiminen antaa tärkeää tietoa arjesta, sen heikoista signaaleista sekä muutoin sanoittamattomiksi jäävistä huomioista, joita on hyödyllistä käyttää tutkimustiedon tukena.

Avainsanat: hiljainen tieto, hiljainen ulottuvuus, kokemuksellinen oppiminen, varhaiskasvatus, aikuiskasvatus

**Author's address**

Terhi Ek  
Faculty of Education and psychology  
Department of Education  
University of Jyväskylä  
terhi.a.ek@jyu.fi

**Supervisors**

Professor Tapio Puolimatka  
Faculty of Education and psychology  
Department of Education  
University of Jyväskylä

University Lector Anita Malinen  
Department of Education  
University of Jyväskylä

University Lector Tuulikki Ukkonen-Mikkola  
Department of Education  
University of Jyväskylä

**Reviewers**

Professor Auli Toom  
University of Helsinki

Docent Elina Fonsén  
University of Helsinki

**Opponent**

Professor Auli Toom  
University of Helsinki

## ESIPUHE

Kohtasin termin *hiljainen tieto* ensimmäisen kerran kasvatustieteen pro gradu - tutkielmaani liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa tarkastellessani kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden piirteitä päiväkotityön arjessa. Myöhemmin, aikuis-kouluttajan pedagogisissa opinnoissa, viittaukset hiljaiseen tietoon ja tietämi- seen tulivat vastaan useassa eri yhteydessä, kun tarkastelun kohteena oli aikui- sen oppiminen, työssä oppiminen ja asiantuntijuus. Kiinnostus hiljaista tietoa kohtaan heräsi kuitenkin vasta tutustuessani Michael Polanyin teokseen *Tacit Dimension* ja sen jälkeen kokoelmaan *Personal Knowledge*. Ymmärrykseni hiljai- sesta tiedosta oli ohut, mutta opin sen moniulotteisuudesta vähitellen enemmän.

Hiljaisen tiedon tutkimuskentällä käytiin Suomessa vilkasta keskustelua erityisesti 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä. Sen jälkeen tutkimuksia on julkaistu harvemmin. Kansainvälistä tutkimusta on julkaisujen perusteella tehty myös harvakseltaan. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta tehtyjä julkaisuja ei vielä ollut. Polanyin kirjoista löytyy tällä hetkellä käännöksiä esimerkiksi ruotsiksi, portugaliksi ja englanniksi. Suomenkielisiä käännöksiä ei vielä ole.

Tämän varhaiskasvatuksen hiljaiseen tietoon kohdistuvan tutkimuksen haastatteluaineiston keruu tapahtui vuonna 2014, jolloin oli juuri käyty laajaa yhteiskunnallista keskustelua varhaiskasvatustilanteen muuttamisesta. Samassa yh- teydessä oli esitetty erilaisia argumentteja varhaiskasvatuksen ja päivähoiton sekä esiopetuksen asemasta yhteiskunnassa. Monet julkisuudessa esitetyt pu- heenvuorot olivat vahvasti tunnelatautuneita. Aina ei oman kannan perusteena ollut tutkittu tieto tai oma analysoitu ja kontekstiin sidottu kokemus, vaan mie- lipide tai tunne, jolla esimerkiksi eduskunnassa kansanedustaja perusteli näke- mystään. Tämän tutkimuksen haastateltaviin julkisuudessa käyty, ja tuolloin vielä meneillään oleva, keskustelu heijastui huolena. Huoli näkyi aiheen esille nostamisena ja huolen ilmaisuna esimerkiksi lapsuuden ja lapsen arvostuksesta ja varhaiskasvatustyön arvostamisesta yhteiskunnassa.

Tämän väitöskirjan valmistuminen, tutkimuksessa tulleiden taukoineen ja osaksi varhaiskasvatuksen opettajan kokopäivätyön ohessa, ajoittui muutosten täyteiseen aikaan. Tuona aikana toteutui pitkään odotettu päivähoitolain muu- tos varhaiskasvatustilanteeksi, uusi esiopetussuunnitelma valmistui yhtä aikaa uu- den perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa ja myös uudet varhaiskasva- tussuunnitelman perusteet valmistuivat. Uuden varhaiskasvatusta säätelevän lain perään tuli muutoksia, jotka mahdollistivat esimerkiksi suuremman lapsi- ryhmän aikuista kohden haastaen varhaiskasvatuksen arkea päiväkodeissa, esiopetuksessa sekä kerhoissa. Näiden jälkeen uudistui vielä tuore varhaiskas- vatustilanteen laki ja sen myötä seurasivat myös uudet päivitykset työtä ja pedagogiik- kaa ohjaaviin asiakirjoihin, joten muutokset jatkuivat.

Nyt käsillä oleva tutkimus tarjoaa yhden tulokulman varhaiskasvatuksen hiljaiseen tietoon. Tutkimuskielen merkityksestä käydään säännöllisesti keskus- telua. Toivon, että tästä suomenkielisestä tutkimuksesta olisi käytännön hyötyä, kun työyhteisöissä keskustellaan hiljaisesta tiedosta. Toivottavasti se myös in- nostaisi keskusteluun.

Tämä tutkimus ei olisi valmistunut ilman rahoitusta, joka mahdollisti keskittymisen tutkimustyöhön sen kriittisissä vaiheissa. Olen kiitollinen Ellen ja Artturi Nyysösen säätiölle kannustusapurahasta väitöskirjatyön luonnosteluun, Jyväskylän yliopiston apurahasta tutkimuksen käynnistämiseksi ja myöhemmin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen apurahasta analyysivaiheessa ja viimeistelyssä. Kunnallisalan kehittämissäätiölle kuuluvat kiitokset apurahasta työn loppuvaiheessa.

Osoitan kiitokseni professori Tapio Puolimatkalle ja lehtori Anita Maliselle pitkäjänteisestä ja kannustavasta ohjauksesta. Jatkoitte varhaiskasvatuksen työtehtävien tuomista tutkimustauoistani huolimatta ohjausprosessia. Lehtori Tuulikki Ukkonen-Mikkolalle lämmin kiitos liittymisestä matkan varrella mukaan ohjaajaksi. Suuret kiitokset professori Auli Toomille ja dosentti Elina Fonsénille tutkimukseni esitarkastajiksi ryhtymisestä sekä saamistani tarkoista ja rakentavista kommentteista. Huomionne auttoivat viimeistelemään käsikirjoitukseni. Professori Auli Toomille kunnioittavat kiitokset myös lupautumisesta vastaajakseni. Professori Miika Marttuselle osoitan kiitokset käsikirjoituksen toimituksellisesta työstä ja kustoksen tehtävistä.

Kiitän kaikkia lähijohtajiani tutkimukseen tarvittavien vapaiden mahdollistamisesta. Erityiskiitokset aiemmalle pitkäaikaiselle esihenkilölleni Helena Veijoselle kannustavasta suhtautumisesta tutkimuksen ja varhaiskasvatuksen opettajan työn yhdistämiseen sekä sen tuoman hyödyn näkemisestä. Lämmin kiitos tutkimusmyönteisille kollegoilleni matkan varrella. Luottamuksenne kannusti jatkamaan. Kiitos Hitu-ryhmälle, joka oli alussa tärkeä kytkökseni yliopistoon. Erityiset kiitokset väitöskirjaretriitissä syntyneelle pienryhmälleni, Irmalle ja Marille, yhteishengen luomisesta ja työtä edistävästä metoditapaamisista keskusteluineen. Tämän tutkimuksen loppumatkalle on mahtunut pääsy osaksi yliopistoyhteisöä, kannustava vertaismentorointiryhmä, rohkaisevia ja viisaita kollegoja ja esihenkilöitä, innostavia kohtaamisia sekä rikastuttavia keskusteluja lukuisten ihmisten kanssa. Sydämellinen kiitos teille jokaiselle.

Valtava kiitos rakkaalle perheelleni työrauhasta ja ymmärryksestä, myös monien työskentelyiltojen, viikonloppujen ja jopa lomien aikana. Suurenmoinen kiitos puolisololleni kannustuksesta, arjen jakamisesta ja juhlahetkidestä.

Ennen kaikkea kiitän kaikkia haastateltavia, varhaiskasvatuksen ammattilaisia, joita ilman tämä tutkimus ei olisi tässä muodossa ollut mahdollinen. Te annoitte aikaanne, jaoitte kokemuksianne ja näkemyksiänne tutkimusta varten käyttöön. Te annoitte sanat ja äänen. Valtavan suuri kiitos.

Leppävedellä 10.12.2021

Terhi Ek



## KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimusalue .....	16
KUVIO 2	Hiljaisen tietämisen rakenne Polanyin (1966) mukaan.....	29
KUVIO 3	Haastatteluaineiston analyysin vaiheet .....	70
KUVIO 4	Tuloskoonti: kysymysteemat ja pääkategoriat.....	77
KUVIO 5	Toiminnallisen tiedon yläkategoriat.....	78
KUVIO 6	Toiminnallisen osaamisen yläkategoriat.....	80
KUVIO 7	Vuorovaikutusosaamisen yläkategoriat .....	84
KUVIO 8	Tunteet ja tunneosaamisen yläkategoriat .....	89
KUVIO 9	Negatiivisen hiljaisen tiedon yläkategoriat .....	92
KUVIO 10	Eettisen osaamisen yläkategoriat .....	96
KUVIO 11	Tulevaisuuden hiljaisen tiedon yläkategoriat.....	118
KUVIO 12	Hiljaisen tiedon osa-alueet .....	132
KUVIO 13	Hiljaisen tiedon siirtymisen prosessi työyhteisössä.....	148
KUVIO 14	Hiljaisen tiedon muokkautumiseen vaikuttavia tekijöitä .....	157
KUVIO 15	Several factors are influencing to the transformation of tacit knowledge.....	169

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Haastateltavat työtehtävittäin .....	59
TAULUKKO 2	Haastateltavat ikäryhmittäin .....	59
TAULUKKO 3	Yksilöhaastattelun kysymysteemojen runko.....	60
TAULUKKO 4	Aineistokatkelma ja analyysin eteneminen .....	67
TAULUKKO 5	Kysymysteemat ja sisällönanalyysin pääkategoriat.....	69
TAULUKKO 6	Hiljaisen tiedon siirtymiseen vaikuttavia tekijöitä.....	101
TAULUKKO 7	Hiljaisen tiedon siirtymisen esteitä.....	110
TAULUKKO 8	Ajan monikerroksisuus.....	145

# SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat .....	13
1.2	Tutkimuksen tehtävä .....	17
1.3	Tutkimusraportin rakenne .....	18
2	HILJAINEN TIETO TUTKIMUSKOHTENA .....	19
2.1	Hiljaisen tiedon ja tietämisen käsitteiden äärellä.....	19
2.2	Hiljainen tieto aiemmissä tutkimuksissa.....	22
2.3	Tutkimusten esille nostama kritiikki .....	26
2.4	Polanyin hiljainen tieto ja tietäminen .....	28
2.4.1	Tieto ja tietäminen.....	28
2.4.2	Michael Polanyin taustaa ja kytkentöjä .....	30
2.5	Hiljainen ulottuvuus - kieli .....	32
2.6	Kokemus, oppiminen ja hiljainen tieto.....	34
3	TUTKIMUSKONTEKSTINA VARHAISKASVATUS JA PÄIVÄKOTI .....	38
3.1	Varhaiskasvatus ja päiväkotityö: kehityskaaria.....	38
3.1.1	Varhaiskasvatuksen historiaa .....	39
3.1.2	Laki muutosten vahvistajana .....	42
3.1.3	Työn ytimessä vuorovaikutus.....	46
3.2	Varhaiskasvatuksen ajankohtaisia haasteita.....	48
3.2.1	Moniammatillinen työyhteisö .....	48
3.2.2	Koulutus .....	50
3.2.3	Johtaminen .....	51
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	54
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	54
4.2	Tutkimusasetelma ja metodologiset valinnat.....	55
4.3	Haastatteluaineiston kerääminen ja aineiston kuvaus.....	58
4.4	Sisällönanalyysi.....	62
4.5	Tulosten väliraportointi ja aineiston kattavuuden arviointi .....	71
4.6	Tutkimuksen eettisyys .....	73
5	TULOKSET.....	76
5.1	Varhaiskasvatuksen hiljainen tieto .....	77
5.1.1	Toiminnallinen tieto ja osaaminen .....	78
5.1.2	Vuorovaikutusosaaminen.....	84
5.1.3	Tunteet ja tunneosaaminen.....	88

5.1.4	Negatiivinen hiljainen tieto .....	92
5.1.5	Eettinen osaaminen: taitoa, asennetta ja viisautta.....	96
5.1.6	Yhteenveto .....	99
5.2	Siirtämisen edellytyksiä: mitä siirtymiseen tarvitaan .....	100
5.2.1	Siirtymisen mahdollistajia .....	101
5.2.2	Siirtymisen edistäjiä.....	104
5.2.3	Toiminnallisia tapoja .....	106
5.2.4	Siirtämisen vaarojen tunnistaminen.....	107
5.2.5	Yhteenveto .....	109
5.3	Hiljaisen tiedon siirtymisen esteitä .....	109
5.3.1	Tilat ja tavat esteinä .....	111
5.3.2	Kompleksinen aika siirtymisen esteinä .....	112
5.3.3	Osaamisen tunnistamiseen liittyvät esteet .....	113
5.3.4	Kieleen liittyvät siirtymisen esteet.....	114
5.3.5	Perspektiivisyyden puute .....	115
5.3.6	Yhteenveto .....	116
5.4	Tulevaisuuden hiljainen tieto.....	117
5.4.1	Tulevaisuuden hiljaisen tiedon viisi ydintä varhaiskasvatuksessa.....	117
5.4.1.1	Lapsuuden suojeleminen: ymmärrys lapsesta ja lapsuudesta	118
5.4.1.2	Syventyvä ja kehittyvä ammattitaito .....	120
5.4.1.3	Oppimista tukeva työyhteisö.....	122
5.4.1.4	Digi- ja viestintäosaaminen.....	123
5.4.1.5	Kriittinen ajattelu ja työn hallinta.....	125
5.4.2	Huolen sävyttämä ajattelu tulevaisuudesta.....	126
5.4.3	Yhteenvetoa tulevaisuuden hiljaisesta tiedosta.....	128
5.5	Yhteenvetoa tulosluvusta .....	129
6	POHDINTA .....	131
6.1	Varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon olemuksesta ja osa-alueista...	131
6.1.1	Toiminnallinen tieto ja toiminnallinen osaaminen .....	133
6.1.2	Vuorovaikutusosaaminen.....	134
6.1.3	Tunteet ja tunneosaaminen.....	138
6.1.4	Tasapainoilua positiivisen ja negatiivisen hiljaisen tiedon äärellä .....	140
6.1.5	Eettinen osaaminen.....	142
6.2	Ajan ja tilan merkityksellisyys hiljaisen tiedon siirtymisessä .....	145
6.3	Tulevaisuuden ammattilaisuus, lapsuus ja oppiminen .....	149
6.3.1	Professionaalinen rohkeus.....	150
6.3.2	Hiljainen tieto ja lapsuuden tilat.....	152
6.3.3	Hiljaisen tiedon ja oppimisen yhteenkietoutuvuus .....	153
6.4	Muokkautuva hiljainen tieto.....	156
6.5	Johtopäätökset.....	158
6.6	Luotettavuustarkastelu .....	161
6.7	Jatkotutkimusaiheita .....	166

SUMMARY ..... 167

LÄHTEET ..... 171

LIITTEET

# 1 JOHDANTO

Joo ehkä sitä ajatteli sitä hiljaista tietoa sellaisena pienenä osa-alueena. Mutta nyt kun ollaan juteltu, niin musta tuntuu, että rönsyilen sinne ja tänne ja tuntuu, että nyt kaikki on aika levällään. Nyt niitä ei saa niiku purkkiin. Varmaan aika suppeesti ajatteli sitä hiljaista tietoa, kun luuli siitä pääsevänsä kärryille, mutta se onkin aika laaja juttu. Ja paljon. Siinähan on aika monenlaista juttua. Että se ei ole vaan sitä mitä ne työntekijät keskenään tekee, vaan miten ne ryhmät toimii ja... (H5)

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni lähtökohtana on kiinnostus hiljaisen tiedon ilmiöön ja käsitteeseen. Käsitteen taustalla ovat Michael Polanyin ajatukset henkilökohtaisesta tiedosta (personal knowledge) ja hiljaisesta tietämisestä (tacit knowing) (Polanyi 1958/1962, 1966/2009). Toisena lähtökohtana on ajatus kokemuksesta myös kielellisesti määrittyneenä ja sen myötä ajatus kielen avulla huomaamattomastikin tapahtuvasta vallankäytöstä, esimerkiksi kokemuksen määrittelyssä (esim. Scott 1992). Koetun kokemuksen määrittelyllä on vaikutusta kokemusrustaiseen tietoon, jollaisena hiljaista tietoa usein kuvataan. Hiljaisen tiedon sanoittamisprosessin kuvaaminen on tärkeää, sillä esimerkiksi varhaiskasvatuksen hiljaista tietoa ei ole juurikaan tarkasteltu.

Hiljaista tietoa on tarkasteltu viime vuosikymmeninä useiden eri ammattialojen näkökulmasta (käytännön näkökulma). Sitä on pyritty myös nimeämään ja määrittelemään monin eri tavoin (tietoteoreettinen näkökulma). Esimerkiksi organisaatioiden kehittämis- ja muutostyössä kiinnitettiin 1990-luvulta alkaen huomiota muun muassa työyhteisöjen hiljaiseen tietoon. Tarkastelua on suunnattu muun muassa hiljaisen tiedon määrittelyihin, hiljaisen tiedon ulkoistamisprosessiin, hiljaisen tiedon merkitykseen opetuksessa, pedagogiikassa ja itsearviointinissa sekä hiljaisen tiedon näkyväksi tekemiseen eri ammattialojen näkökulmasta (esim. Hatsopoulos & Hatsopoulos 1999; Moilanen, Tasala & Virtainlahti 2005; Suhonen 2009; Toom 2006; Torff 1999; Yliruka 2000). Tutkimusta on tehty myös hiljaisen tiedon siirron, innovoinnin ja luomisen näkökulmista ja

esimerkiksi koulutussuunnittelijan työn näkökulmasta (esim. Huotari 2004; von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000). Hiljaista tietoa on tarkasteltu myös työssä oppimisen näkökulmasta esimerkiksi tekemisenä, joka jakautuu työssä ja muussa elämässä opittuun. Tietäminen, osaaminen ja hiljainen tieto näyttäytyvät näissä teksteissä toisinaan kehossa olevana osaamisena tai intuitiivisena tietona, joka on kertynyt kokemuksen ja sisäisen reflektion kautta (esim. Hatsopoulos & Hatsopoulos 1999; Horwath 1999, ix; Nurminen 2000). Moni tutkimuksista ja tarkasteluista yhdistää käytännön ja tietoteoreettisen näkökulman. Osa tarkasteluista on teoreettisia (esim. Rolf 1991). Hiljaista tietoa ja tietämistä käsitellään ja määritellään myös osassa tietoa käsittelevissä artikkeleissa (esim. Dohn 2014).

Toom ja Onnismaa (2008, 15) totesivat jo yli vuosikymmen sitten, että hiljaisen tiedon ylläpitämistä käytänteistä ja niiden kanssa työskentelemisestä on edelleen liian vähän ymmärrystä. Tärkeää on tutkia myös esimerkiksi hiljaisen tiedon epämääräisiksi ja hämäräksi todettuja näkökohtia, hiljaisen tiedon empirisiä funktioita ja olosuhteita, joissa hiljaista tietoa voidaan kuvailla, toteavat Toom ja Onnismaa (2008, 15; ks. myös Gourlay 2006).

Hiljaisen tiedon ja tietämisen käsitteiden määrittelyn haasteeseen on tarttunut esimerkiksi Toom (2006, 2008, 2012), joka on selvittänyt hiljaisen tiedon ja hiljaisen tietämisen ilmenemistä luokkahuonekontekstissa ja pyrkinyt selvittämään molempia käsitteitä. Toom (2006) kuvasi tutkimuksessaan, miten hiljainen pedagoginen tietäminen ilmenee opettajan toiminnassa opetustilanteessa ja millaisia sisältöjä luokanopettajan hiljaiseen pedagogiseen tietämiseen sisältyy. Toom on tarkastellut hiljaisen tiedon ja tietämisen käsitteitä myös suhteessa taitojen käsitteeseen ja suhteessa kompetenssin käsitteeseen (Toom 2012, 626–629). Tynjälä (2016, 233) tarkastelee asiantuntijuutta ja sivuaa sen kytkeytymistä hiljaiseen tietoon ja Toom (2016) jatkaa hiljaisen tiedon ja asiantuntijuuden kytköksen tarkastelua sekä hiljaisen tiedon sanoittamisen mahdollisuuksista.

Virtanen (2014) on tarkastellut hiljaisen tiedon käsitteen merkitystä Michael Polanyin teoriassa sekä käsitteen merkitystä 1990-luvun puolivälissä yleistyneessä tietojohdamisen keskustelussa, jossa hiljaisen tiedon käsite oli nostettu keskeiseen asemaan. Hiljaisen tiedon jakamista Virtanen (2014, 5) pitää alkuperäisen teorian näkökulmasta ongelmallisena ajatuksena. Suhonen (2009) selvitti väitöskirjatyössään ikääntyneiden pappien ja diakoniatyöntekijöiden kokemuksellista näkökulmaa hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen. Palaan näihin seuraavassa luvussa.

Monet hiljaista tietoa koskevat tarkastelut ovat keskittyneet hiljaisen tiedon tai tietämisen käsittelyyn yksilöllisestä näkökulmasta, mutta kollektiivinen näkökulmakin tulee esiin (ks. esim. Bruun 2008; Toom 2016, 257–259, 264–265; Toom 2012; Toom & Onnismaa 2008). Toom muistuttaa, että hiljainen ulottuvuus on löydettävissä niin yksilöllisissä kuin kollektiivisissäkin käytännöissä vaihtelevilla implisiittisillä, informaaleilla ja tahattomilla tai tarkoituksettomilla tavoilla (Toom 2012, 621).

Työni taustaoletuksiin kuuluu konstruktivistinen ajattelu. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan tieto ei ole passiivisen vastaanottamisen tulosta (Noddings 2012, 127). Sen sijaan näkökulman mukaan yksilö rakentaa omaa

subjektiivista käsitystään maailmasta ja siten myös tiedosta. Laajana tutkimuksellisenä viitekehyksenä on sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaan todellisuutemme rakentuu monikerroksisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Berger & Luckmann 1966, 25–30). Yksilön toiminnassa molemmat näkökulmat vaikuttavat.

Konstruktivistisen ajattelun myötä on hiljaisen tiedon siirtämisen näkökulmasta keskeisen tärkeää myös huomioida käytetty kieli ja sen merkitys. Kielen huomioimisen merkitys tulee näkyväksi, kun pysähdytään pohtimaan hiljaisen tiedon siirtämistä tilanteesta toiseen. Ensin hiljainen tieto täytyy tunnistaa ja sanoittaa kielellisesti ilmaistavissa olevaan muotoon, vasta sen jälkeen se kyetään muuttamaan esimerkiksi organisaatiossa yhteiseksi osaamiseksi (Karila & Nummenmaa 2001, 129). Toisin sanoen, kun oma osaaminen kyetään havaitsemaan ja tunnistamaan kulloinkin tarkasteltavina olevissa tilanteissa, ja pystytään sanoittamaan kyseistä osaamista, pystytään toimintaa ohjaavaa tietoa jäsentämään ja analysoimaan. Sen jälkeen tiedosta voidaan poimia siirrettävissä tai yleistettävissä olevat elementit ja siirtää ne toisiin, soveltuviin tilanteisiin. Hiljaisesta tiedosta tulee silloin tunnistettavaa, näkyvää ja siirrettävää. Kielen merkitys ammatillisen osaamisen jäsentämisessä ja todentamisessa tulee tällä tavoin myös näkyväksi ja ymmärrettäväksi. Ajatusten ja osaamisen muotoileminen kielelliseen muotoon ja jakaminen kollegoiden kesken näyttäytyykin keskeisenä osana hiljaisen tiedon siirtämistä.

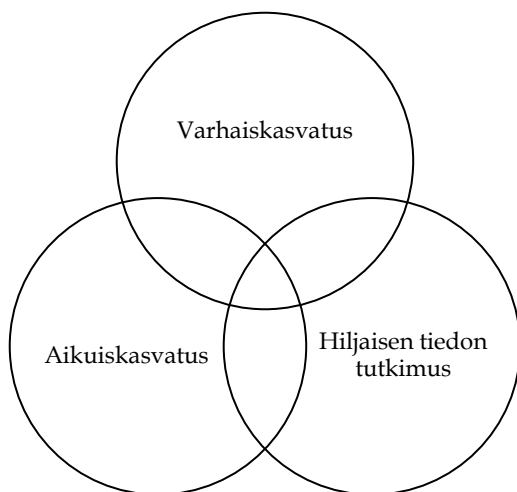
Varhaiskasvatuksen yhteydessä hiljaista tietoa ei ole juurikaan tutkittu, mutta siihen viitataan esimerkiksi kokemuksen kertymisen, asiantuntijuuden kehittymisen ja toimintakulttuurin tarkastelujen yhteydessä (esim. Karila & Nummenmaa 2001; Karila & Kupila 2010). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen ja toimintakulttuureihin liittyvissä tutkimuksissa onkin tunnistettavissa yhteyksiä hiljaiseen tiedon ilmiökenttään. Esimerkiksi Ukkonen-Mikkolan ja Fonsénin (2018) tutkimuksessa opettajat olivat huolissaan puuttuvista mahdollisuuksistaan muuttaa huonosti toimivia rutiineja. Rutiinit voivat olla tiukasti kietoutuneina organisaatioiden kulttuurissa, jolloin niitä on vaikea muuttaa (Schein 1985; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018). Hoppo, Määttä ja Uusiautti (2013) ovat osoittaneet, että konservatiivinen sosiaalinen kulttuuri estää ammatitaidon ja työn kehittymistä. Hiljaisen tiedon onkin luonnehdittu voivan olla myös itseään toistavaa ja rutiininomaista (Karila & Nummenmaa 2001, 129). Henkilöstöllä on paljon kokemuksen kautta kertynyttä tietoa, joka on epäonnistumisten, korjauksien, virhepäätelmien ja muuttuneiden käsitysten kokonaistulos. Sen siirtäminen voi tapahtua esimerkiksi jäljittelyn, mallioppimisen tai samaistumisen kautta, joten se toimii vastaavanlaisissa tilanteissa ja sen siirtäminen voi olla vaikeaa (Karila & Nummenmaa 2001, 129.)

Tämä tutkimus tarkastelee varhaiskasvatuksen hiljaista tietoa ja pyrkii vastaamaan empiirisen aineiston pohjalta varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon tunnistamiseen ja nimeämiseen liittyviin kysymyksiin. *Selvitän, millaista hiljaista tietoa työntekijät tunnistavat omassa tai kollegan työssä, ja mitä asioita tai ilmiöitä työntekijät liittäväät hiljaisen tiedon yhteyteen?* Toisin sanoen, millaisia asioita työntekijät nimeävät hiljaiseksi tiedoksi ja mistä työntekijät oikeastaan puhuvat, kun

he puhuvat hiljaisesta tiedosta? Toisen tutkimusteeman kautta tarkastelen *mitä elementtejä hiljaisen tiedon siirtämiseen liitetään?* Kysymykset liittyvät oleellisesti hiljaisen tiedon myötä aikuisen oppimisen ja työssä oppimisen kysymyksiin ja samaan aikaan myös sanoittamattoman ja henkilökohtaisen kokemustiedon siirtämiseen.

Kolmas tutkimusteema koskee *tulevaisuuden hiljaista tietoa*. Teema nousi esiin tarpeesta selvittää haastateltavien ajatuksia tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta ja pohtia sen kautta, mitä voisi olla se osaaminen tai tieto, joka saataisi vuosikymmenen päästä olla hiljaisena ammattitaidon osana. Tulevaisuuteen viittaava kysymys voi heijastella nykyhetken tärkeitä osaamistarpeita sekä työntekijöiden arvioita tulevaisuudesta. Tulevaisuuden tutkimuksessa tavoitteena on antaa välineitä vastuulliseen päätöksentekoon ja herättää yhteiskunnallista keskustelua (Malaska & Holstius 2009). Tässä tutkimuksessa tarkastelu voi tuottaa hyödyllistä tietoa varhaiskasvatusta koskevaan päätöksentekoon. Tarkasteltavaksi ehdotetaan myös muutosten lähes näkymättömiä merkkejä ja heikkoja signaaleja, jotka ovat omalla tavallaan niin sanottua hiljaista tietoa, jotka auttavat tunnistamaan päätöksenteon ja valintojen taustalla vaikuttavia rakenteita ja olettamuksia (Rubin 2004).

Tutkimukseni sijoittuu aikuiskasvatuksen, varhaiskasvatuksen ja hiljaisen tiedon tutkimuksen yhteiselle alueelle, joka asettuu alla olevan kuvion keskelle (kuvio 1). Tieteenaloina aikuiskasvatustiede ja varhaiskasvatustiede ovat tutkimusaloina eriytyneet, vaikka niillä onkin yhteistä perustaa (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi 2017).



KUVIO 1 Tutkimusalue

Varhaiskasvatuksen työyhteisössä ja -kontekstissa tapahtuva hiljaisen tiedon ja siihen liittyvän oppimisen ilmiöiden tarkastelu on jäsennettävissä osaksi aikuiskasvatuksen tutkimusalaan. Hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen ja sen teoretisoinnin tarkastelu on osa työelämän hiljaisen tiedon sanoittamista ja kytkeytyy myös työssä oppimiseen. Tarvitaan myös lisää ymmärrystä



esimerkiksi hiljaisen tiedon ylläpitämistä käytänteistä (Toom & Onnismaa 2008, 14) ja niiden vaikutuksista käytännön pedagogiselle työlle. Erityisen tärkeää tarkastelu on nyt, kun monet ajankohtaiset muutokset ovat meneillään varhaiskasvatuksessa.

## 1.2 Tutkimuksen tehtävä

Väitöskirjatutkimukseni tarkastelee hiljaista tietoa ja sijoittuu aikuis- ja varhaiskasvatuksen sekä hiljaisen tiedon tutkimuksen yhteiselle rajapinnalle, joka kohtaa päiväkodin työyhteisökontekstissa. Tutkimus kytkeytyy osaksi työelämää ja koulutusta, sillä hiljaisen tiedon käytännöllinen ja käsitteellinen tarkastelu liittyy edelleen tärkeään hiljaisen tiedon avaamisen prosessiin ja esimerkiksi varhaiskasvatuksen työssä tapahtuvan oppimisen prosessien kehittämiseen. Tutkimus kytkeytyy myös osaksi työelämän ja koulutuksen vuoropuhelua, sillä hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen ja teoretisoinnin tarkastelu liittyy tälläkin hetkellä työelämässä tapahtuvaan hiljaisen tiedon sanoittamiseen ja työssä oppimiseen liittyvään keskusteluun.

Tutkimukseni yhteiskunnallisena merkityksenä on kuvata varhaiskasvatuksen hiljaista tietoa ja osaltaan hiljaisen tiedon siirtämisprosessia. Tutkimuksen kautta on mahdollista saada lisää varhaiskasvatuksen työalakohtaista tietoa ja ymmärrystä varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon laadun ja luonteen tarkastelun avulla. Tutkimus tuottaa uutta tietoa varhaiskasvatuksen ammattilaisten ammatillisen kehittymisen ja koulutusten tueksi.

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa, kuvailla ja tulkita varhaiskasvatuksen hiljaista tietoa ja hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyvistä ja vaikuttavista asioista työyhteisössä. Selvitän haastattelujen avulla, millaista hiljaista tietoa varhaiskasvatuksen henkilökunta tunnistaa työssään, mitä heidän kuvaustensa mukaan on varhaiskasvatuksen hiljainen tieto ja mitä elementtejä hiljaisen tiedon siirtämiseen työyhteisössä liittyy. Kolmannen tutkimusteeman tavoitteena on antaa haastateltaville tilaisuus sanoittaa ajatuksia tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta. Vastaukset voivat antaa merkityksellistä tietoa nykyhetkestä myös alan tulevaisuutta koskevan päätöksenteon tueksi.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaista hiljaista tietoa varhaiskasvatuksen työntekijät tunnistavat työssään, ja miten he kuvaavat varhaiskasvatuksen hiljaista tietoa?
2. Mitä elementtejä hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyy varhaiskasvatuksen työyhteisössä?
3. Miten varhaiskasvatuksen työntekijät kuvaavat tulevaisuuden hiljaista tietoa työssään?

### 1.3 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimusraportti etenee siten, että luvussa kaksi esittelen tämä tutkimuksen kannalta keskeistä aikaisempaa hiljaisen tiedon tutkimusta sekä kielen, kokemuksen ja oppimisen suhdetta hiljaiseen tietoon oman esiymmärrykseni valossa. Luvussa kolme johdattelen tutkimuskontekstin äärelle kuvailemalla tiettyjä varhaiskasvatuksen historian keskeisiä murrospisteitä ja nykyistä tilannetta, viimeaikaisia muutoksia sekä ajankohtaisia haasteita. Varhaiskasvatuksen kontekstin avulla johdatan haastateltavien työn äärelle. Luvussa neljä esittelen tutkimuksen etenemisen, aineistonhankinnan ja tutkimusmenetelmän valintoineen. Pohdin myös aineiston, aineistonhankinnan ja analyysin luotettavuuden kysymyksiä sekä käyn läpi niihin liittyviä tutkimuksen eettisiä kysymyksiä.

Tulososan muodostaa luku viisi, jossa esittelen ensin aineistoon pohjautuvat hiljaisen tiedon kuvaukset. Sen jälkeen esittelen aineiston pohjautuvat hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyvät edellytykset ja esteet. Tulosluvun päättää tulevaisuuden hiljaisen tiedon kuvaukset aineistoesimerkein.

Pohdintaluvussa kokoan hiljaisen tiedon piirteitä ja tarkastelen tuloksia aikuisen kokemuksellisen oppimisen ja varhaiskasvatustyön näkökulmasta. Pohdin myös hiljaisten ulottuvuuksien merkityksiä käytännön oppimiselle, tiedon muodostukselle ja hiljaisen tiedon siirtämisen prosessille, erityisesti päiväkodissa tapahtuvan varhaiskasvatuksen arjen ja pedagogiikan näkökulmasta sekä ammattitaidon kehittymisen näkökulmasta.

Lopuksi tarkastelen tutkimuksen merkitystä ja hyötyjä, sekä totean, että tutkimuksen tuloksia hiljaisesta tiedosta ja sen siirtämisestä voidaan hyödyntää laajemminkin eri aloilla jatkuvan oppimisen äärellä ja työssä oppimisen yhteydessä. Raportin lopussa tarkastelen vielä koko tutkimuksen ja raportoinnin luotettavuutta sekä käyn läpi tutkimuksen eettisiä kysymyksiä.

## 2 HILJAINEN TIETO TUTKIMUSKOHTENA

Hiljainen tieto on tutkimuskohtena haastava. Se on käsitteenä laaja ja muuttuva ja siten jo lähtökohtaisesti vaikeasti lähestyttävä. Ilmiönä hiljainen tieto on myös monimutkainen ja kompleksinen. Sitä on tutkittu työelämässä useista eri näkökulmista, joista osa on käytännön hiljaisen tiedon tarkastelua ja osa tietoteoreettista tarkastelua (esim. Gascoigne & Thornton 2013; Rolf 1991; Toom 2006, 2012, 2016).

Tässä luvussa esittelen aiemmat tutkimukseni näkökulmasta keskeiset hiljaista tietoa koskevat tutkimukset ja kirjallisuutta sekä palaan hiljaisen tiedon käsitteen taustaan ja historiaan. Luvun edetessä tarkastelen hiljaiseen tietoon liittyvää kielellistä ulottuvuutta. Lopuksi tarkastelen kokemuksellista oppimista, sillä hiljaista tietoa ajatellaan usein kokemuksen myötä kertyneeksi osaamiseksi ja osaamisen kerryttäminen edellyttää oppimista, joten molemmat liittyvät läheisesti hiljaiseen tietoon. Käytän tässä yhteydessä pääasiassa käsitettä hiljainen tieto, koska suomalainen kirjallisuus on pitkän aikaa nojannut juuri sen käsitteen varaan, vaikka Polanyi (1966/2009, 7) määritteli hiljaisen tietämisen yläkäsitteeksi. Perustelen tässä luvussa myös käsitteen valintaa.

### 2.1 Hiljaisen tiedon ja tietämisen käsitteiden äärellä

Hiljaisen tiedon käsitteen määrittely on haastavaa. Usein määrittelyissä lähdetään liikkeelle Polanyin kokonaisvaltaisen tietämisen ajatuksesta ja edetään joko empiiristen tutkimusten määritelmien kautta tiedon määrittelyyn äärelle tai päinvastoin. Hiljaiseen tietoon ja tietämiseen liittyvä käsitteiden määrittely voidaan ulottaa esimerkiksi Wittgensteiniin ja Aristoteleen filosofisiin ajatuksiin ja määrittelyihin asti (esim. Toom 2008, 38). Tiedon ja tietokäsityksen taustoittaminen ja määrittelyt eivät kuitenkaan ole auttaneet hiljaisen tiedon käsitteen yksiselitteisen määritelmän löytämiseen. Toom (2012, 621) onkin todennut, ettei vielä ole saavutettu selkeää ja laajasti hyväksyttyä määritelmää hiljaisen tiedon käsitteelle, mutta sen sijaan käsitteen kompleksisuus ja monitulkintaisuus on

yleisesti tunnustettu. Rolf (1991) on tehnyt hiljaista tietoa kuvailemaan pyrkivän listauksen, jossa on jaoteltu hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon kuvauksia niiden väliseen dikotomiseen jakoon perustuen.

Toomin mukaansa hiljaista tietoa voidaan tarkastella sen filosofista tai psykologista perustaa käyttäen, mutta sen lisäksi hiljainen tieto voidaan ymmärtää ajattelun ja toiminnan kasautuneena tuotteena, produktina (Toom 2012, 621). Tyypillistä on, että hiljaista tietoa on käsitelty yksilöllisenä ja henkilökohtaisena kasvavana tietopohjana, mutta samaan aikaan sen yhteisöllinen ja organisatorinen piirteistö on laajasti tunnustettu (Toom 2012).

Toom pohjaa jaottelun Rolfin (1995) hiljaisen tiedon käsitteen käytöstä tekemiin jäsennyksiin. Rolf on tehnyt kolmeosaisen jaottelun hiljaisen tiedon alueista. Nämä kolme kategoriaa kuvaavat erilaisia painopisteitä, joita hiljaista tietoa koskevissa teoretisoinneissa on. Kategoriat ovat tiedon *alkuperä*, tiedon *sisältö* ja tiedon *funktio*. Toom (2008, 36–37) täydentää kasvatustieteiden näkökulmasta tätä jakoa vielä neljännellä kategoriolla, joka on tiedon *reflektointi* ja viidennellä kategoriolla, joka on tiedon *vaikutukset*.

Mikäli hiljaista tietoa tarkastellaan hiljaisen tiedon kertymisen näkökulmasta, viitataan usein hiljaisen tiedon karttumiseen henkilökohtaisten kokemusten myötä. Tähän kuuluu Toomin (2008) mukaan myös esimerkiksi käyttöteorian ja julkiteorioiden merkityksiä korostava Argyriksen ja Schönin (1974) toiminnan teoria. Tiedon sisällön kategoriaan puolestaan kuuluvat ne teoriat, jotka selkiyttävät hiljaisen tiedon implisiittistä sisältöä sekä myös esimerkiksi arvostukset ja asenteet (Toom 2008, 37.) Toom sijoittaa Polanyiin teoreettisen tarkastelun hiljaisen tiedon funktion kategoriaan, jossa tarkastellaan tiedon käyttöä. Tämän kategorian sisällä hiljaisen tiedon käyttö tulee näkyväksi henkilöiden kyvyissä aktivoida ja käyttää hiljaista tietoa (Toom 2008, 37; ks. myös Rolf 1991, 27–28).

Niiniluoto (1989, 51) ehdottaa, että hiljainen tieto on yksi tiedon laji ja jaottelee sen taitotiedoksi. Hän käyttää suomennosta piilevä tieto ja käyttää esimerkkinä lapsen taitoa oppia kasvuympäristönsä kieli sanaston ja kieliopin kanssa, vaikka kukaan ei sitä tietoisesti opeta. Lapselle kertyy näin kieliopin säännöistä piilevää tietoa, jonka mukaisesti hän toimii, vaikkei kykene ilmaisemaan niiden sisältöä (Niiniluoto 1989, 51). Toom (2008, 38) liittää tähän yhteyteen vielä Fenstermacherin (1994) ja Hagerin (2000). Toomin (2008, 38) mukaan hiljainen tieto rinnastuu myös rutiinien, skeemojen, skriptien ja agendojen tarkasteluun, mikäli sitä lähestytään psykologisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa näitä eri tieteenalojen näkökulmia onkin hyvä tarkastella yhdessä, yhteisiä kysymyksiä pohtimalla, kuten hän tekee psykologian ja filosofian osalta pohtiessaan hiljaisen tiedon suhdetta taidon ja kompetenssin käsitteisiin. Tiedon lajina, mutta kokonaisvaltaisena, näytti hiljaista tietoa ajatelleen myös Polanyi (1966/2009, 4), kun hän totesi, ettei kaikkea tietoa pysty kokonaisuudessaan koskaan kertomaan, vaikka kuinka tarkasti tarkastelisi yksittäistä tapahtumaa tai toimintaa. Hänelle hiljainen tietäminen oli ennen kaikkea osa inhimillistä tietoa (human knowledge).

Hiljainen tieto viittaa myös implisiittiseen tietoon, joka sisältää piilotettuja uskomuksia, käsityksiä ja arvoja. Hiljainen tieto on kuitenkin vain osittain tiedettävissä ja siten sen kokonaisvaltainen artikulointi saattaa olla vaikeaa (Toom 2012.) Näistä kahdesta hiljaiseen tietoon liittyvästä määritelmästä näyttäisi kuitenkin vallitsevan yksimielisyys monien eri alojen tutkimusten ja tarkastelujen parissa.

Hiljaista tietoa tarkastellaan myös kokemuksen myötä syntyneenä osaamisena tai toimintana (esim. Paloniemi 2008, 263–264). Hiljaista tietoa on kutsuttu vaihtelevasti, tarkastelutavasta riippuen, myös sanattomaksi tiedoksi ja kehossa olevaksi tiedoksi sekä erityisesti kokemuksellisuutta painottaen myös ihon tiedoksi (esim. Koivunen 1997). Osassa tarkasteluista, kuten esimerkiksi hoitotyön parissa, painottuu hiljaisen tiedon määrittelyssä intuition näkökulma (esim. Kurtti 2012; Nurminen 2000, 2008).

Aiemmin, 1990-luvulta alkaen 2000-luvun alkuun mennessä, hiljaisesta tiedosta oli kirjoitettu aktiivisesti ja monin eri tavoin eri tieteenaloilla ja eri professioiden näkökulmasta. Eräs useasti toistuva tapa on esitellä hiljainen tieto *piilossa olevana tietämyksenä tai tietämisenä*. Tietäminen, osaaminen ja hiljainen tieto näyttävät tai ne määritellään osassa teksteissä kehossa olevana osaamisena tai intuitiivisena tietona, joka on kertynyt kokemuksen ja sisäisen reflektion kautta (esim. Hatsopoulos & Hatsopoulos 1999; Horwath 1999, ix; Nurminen 2000). Hiljainen tieto ja hiljainen tietäminen nähdään asiantuntijuuden osana ja hiljainen tieto ymmärretään usein henkilökohtaisena osaamisena ja taitavana toimintana tai henkilökohtaisena ja siten ainutlaatuisena tapana tietää ja osata jokin asia.

Toom (2012) on pyrkinyt selventämään hiljaisen tiedon ja hiljaisen tietämisen käsitteitä ja tehnyt selkeän ja perustellun jaottelun. Hänen tarkastelussaan on mukana käsitteenä myös Polanyin esille tuoma hiljainen ulottuvuus. Toomin (2012, 621) mukaansa hiljainen ulottuvuus (tacit dimension) on löydettävissä niin yksilöllisissä kuin kollektiivisissäkin käytännöissä vaihtelevilla, implisiittisillä, informaaleilla ja tahattomillakin tavoilla. Toomin (2012) mukaan hiljainen tietäminen on prosessi, joka realisoituu ammattilaisen taitavassa ja kompetenssissa toiminnassa. Se on mahdollista artikuloida jälkeenpäin, retrospektiivisesti. Hiljainen tietäminen on keskeinen elementti ammattitaitoa vaativissa tilanteissa toimimisessa (Toom 2012, 640). Silloin kun tiedon luonteen ajatellaan käsittävän nämä kaksi ulottuvuutta, voidaan havaita, että hiljaisen tiedon prosessi- ja produktiulottuvuus eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ovat sen sijaan vastavuoroisessa suhteessa toinen toistensa kanssa, toteaa Toom (2012, 640).

Hiljaisen tiedon ja tietämisen on ajateltu olevan pääasiassa yksilöllistä, mutta ne ovat myös ilmiönä yhteydessä kontekstiin. Kumpikaan näistä ulottuvuuksista ei kuitenkaan sulje toinen toistaan pois, vaan nekin ovat molemminpuolisessa suhteessa. Yhteisön kulttuuri ja tavat realisoituvat yksilöiden toiminnassa ja taitavalla yksilön toiminnalla on positiivinen vaikutus menestyksensä toimintaan yhteisössä (Toom 2012, 640.)

Virtasen (2014, 5) mukaan hiljainen tieto on jäänyt tietojohdamisen kirjallisuudessa pinnallisesti tutkituksi ja käsitteenä ristiriitaiseksi sekä moniselit-

teiseksi. Syinä tähän hänen mukaansa on Polanyin teorian vaikeaselkoisuus ja käsitteen siirtäminen sellaisenaan suoraan toisenlaiseen tietoteoreettiseen kontekstiin (Virtanen 2014, 5). Vastaava haaste näyttäytyy muillakin aloilla.

Hiljaisen tiedon ja tietämisen yhteyteen liittyykin perustavanlainen nimeämisen haaste. Hiljaista tietoa on lähestytty monesta eri näkökulmasta, kuten eri tieteenalojen ja eri ammattialojen näkökulmista. Näkökulmasta riippumatta on hiljaisen tiedon ja tietämisen määrittely haastavaa sen kompleksisuuden ja moninäkökulmaisuuuden vuoksi. Toom (2012, 626–629) on tarkastellut hiljaisen tiedon ja tietämisen käsitettä suhteessa taitojen käsitteeseen ja suhteessa kompetenssin käsitteeseen. Hän tarjoaa erääksi ratkaisuksi käsitteen ankkuroimisen aina joihinkin lähikäsitteisiin.

Gourlay (2004, 3) muistuttaa, että nimeämisessä tapahtuu aina käsitteellinen muutos. Toisin sanoen, aina kun hiljaista tietoa nimetään, jotain muuttuu käsitteellisesti. Etenkin kielestä toiseen käännettäessä ilmiö korostuu, mutta tapahtuu myös kielestä riippumatta. Tätä voi konkretisoida monin tavoin. Esimerkiksi sanakirjan mukaan *tacit* tarkoittaa vihjattua, epäsuoraa, implisiittistä, ääneen lausumatonta ja hiljaista. Kaikki sanakirjan kuvaukset antavat hyvin erilaisen merkityksen ”hiljaiselle”. Kun suomen kielellä puhutaan usein hiljaisesta tiedosta, antaa epäsuora tieto, implisiittinen tieto tai vihjattu tieto keskenään hyvin erilaisen kuvan käsillä olevasta tiedosta.

Hiljainen tieto on käsitteenä haastava ja monitahoinen sekä samalla myös kiinnostava. Monitahoisuutensa vuoksi sitä voidaan ajatella myös monikäyttöisesti. Lienee selvää, että tämän vuoksi sitä on lähestytty erilaisista näkökulmista ja mitä erilaisimmin pyrkimyksin. Samalla tavoin kuin esimerkiksi tietojohdamisen (knowledge management) ja tiedon luomisen (knowledge creation) kirjallisuudessa, joissa molemmissa hiljaisen tiedon käsite on ollut keskeinen ja epistemologinen perusta on ollut moninaista (Uusitalo 2015, 60), on myös hiljaisen tiedon tutkimuksessa kokonaisuudessaan epistemologinen perusta moninaisen.

Hiljaisella tiedolla voidaan tarkoittaa tietopohjaa, produktia tai prosessia, kuten Toom (2008, 2016) kiteyttää. Niitä voidaan tarkoittaa yhtä aikaa tai erikseen. Edellä esitetyn perusteella on mahdollista todeta, että tarkastelun taustalähtökohdista tai epistemologisesta perustasta huolimatta, hiljaista tietoa voidaan tarkastella eri tavoin kertyneenä tietopohjana tai kumuloituneena tietona tai osana tietämisen prosessia. Tässä tutkimuksessa tarkastelen hiljaista tietoa kokemuksen myötä kertyneenä tietopohjana, ajattelun ja toiminnan produktina sekä tietämisen prosessina.

## 2.2 Hiljainen tieto aiemmissä tutkimuksissa

Hiljaista tietoa on tarkasteltu viime vuosikymmeninä useista näkökulmista, erityisesti käytännön näkökulmasta, empiirisissä tutkimuksissa ja soveltaen, mutta viime vuosina tarkastelua on tehty jälleen myös tietoteoreettisesta ja käsitteanalyttisestä näkökulmasta. Käytännössä tutkimus on tarkoittanut usein hiljaisen

tiedon tunnistamista, nimeämistä, määrittelyä ja ilmenemistä useiden eri ammattialojen näkökulmasta, monin eri tavoin ja tarkoituksin sekä erilaisista lähtökohdista käsin. Toom (2008) on jakanut hiljaista tietoa koskeneita tutkimuksia tieteenaloittain. Hiljainen tieto on jaottelun mukaan keskusteluttanut niin filosofeja, epistemologeja, teologeja, yhteiskuntatieteilijöitä, hoitotieteilijöitä kuin kasvatustieteilijöitäkin sekä kisälli – oppipoikasuhdetta käsittelevissä tutkimuksissa (Toom 2008, 34). Tähän listaan voisi lisätä myös taloustieteet ja erityisesti johtamisen alaan liittyvät tutkimukset.

Teoreettista käsitteen tarkastelua on tehnyt Rolf (1991), joka on lähestynyt hiljaista tietoa useista eri näkökulmista jäsenellen, painottuen ammattitaidon ja tiedon näkökulmaan. Hän tuo myös kulttuurin ja traditioiden vaikutusta esiin (esim. Rolf 1991, 27). Niiniluoto (1989) on tarkastellut hiljaisen tiedon monimutkaista ilmiötä ja käsitettä piilevänä tietona ja osana taitotietoa. Hänen mukaansa hiljainen tieto voi olla yksi tiedon muoto tai tiedon laji (Niiniluoto 1989, 51–53). Gourlay (2004) tarkasteli, kuinka hiljaisen tiedon käsitettä on käytetty hiljaista tietoa koskevissa empiirisissä tutkimuksissa ja havaitsi käsitteen käytön vaihtelevaksi. Dohn (2014) tarkasteli toiminnan tutkimuksen näkökulmasta erilaisia tiedon muotoja käytännössä (knowledge in practice) ja huomioi myös hiljaisen tiedon osana käytännössä tapahtuvaa tietämistä.

Esimerkiksi organisaatioita koskevassa kehittämis- ja muutostyössä sekä siihen liittyvässä kirjallisuudessa kiinnitettiin 1990-luvulta alkaen huomiota erityisesti työyhteisöissä ja organisaatioissa olevaan hiljaiseen tietoon. Tarkastelua on suunnattu hiljaisen tiedon kuvaamiseen ja määrittelyihin, hiljaisen tiedon niin kutsuttuun ulkoistamisprosessiin, hiljaisen tiedon merkitykseen opetuksessa, pedagogiikassa ja sen näkyväksi tekemiseen eri ammattialojen näkökulmasta niin kotimaisessa kuin kansainvälisessä toimintaympäristössä ja tutkimuksessa. Kenties tunnetuimpia ainakin tietojohtamisen ja yritysjohtamisen alalla ovat Nonaka ja Takeuchi (1995), joille hiljainen tieto on ollut keskeinen osa tiedon luomiseen ja jakamiseen liittyvää ja käytäntöön kytkeytyvää teoretisointia. Tutkimuskohteena on ollut myös hiljaisen tiedon rooli johtamisessa (esim. Hatsopoulos ja Hatsopoulos 1999) tai kokemus, tieto ja sotilasjohtaminen yhteisenä tarkastelukohteena (Horvath, Forsythe, Bullis, Sweeney, Williams, McNally, Wattendorf & Sternberg 1999). Tutkimusta on tehty niin ikään hiljaisen tiedon siirron, innovoinnin ja luomisen näkökulmista (esim. von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, viii, 8, 18–21, 63). Näkökulmat yhdistyvät usein johtamiseen tai asiantuntijuuteen tai organisaationäkökulmasta yhdistävät molemmat.

Hiljaista tietoa on tarkasteltu myös muun muassa opetuksessa ja opettajankoulutuksessa (esim. Minstrell 1999; Torff 1999), opettajan pedagogisessa toiminnassa (Toom 2006), koulutussuunnittelijan työn näkökulmasta (Huotari 2004), korkeakouluopiskelijoiden oppimisen tukena (Mulej & Sirca 2010) ja esimerkiksi työssä oppimisen näkökulmasta (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000; Paloniemi 2008). Toom (2006) selvitti väitöskirjatutkimuksessaan, miten hiljainen pedagoginen tietäminen ilmenee opettajan toiminnassa opetustilanteessa ja millaisia sisältöjä luokanopettajan hiljaiseen pedagogiseen tietämiseen sisältyy. Tulosten perusteella Toom toteaa, että luokanopettajan hiljainen pedagoginen

tietäminen ilmenee pedagogisen suhteen, opettajan opetuksen sisältöön liittyvän suhteen ja didaktisen suhteen ylläpitämisenä (Toom 2006, 5). Hän kehitti tulosten avulla opettajan hiljaisen tietämisen mallin, jonka avulla on mahdollista havainnollistaa opettajan ammattitaidon, professionaalisuuden, ytimessä olevia tekijöitä (Toom 2006, 5, 234–240).

Tarkastelukohteena on ollut myös sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto (Yliruka 2000). Hengellisen työn hiljaista tietoa on tutkinut Suhonen (2009), joka selvitti väitöskirjatutkimuksessaan ikääntyneiden pappien ja diakoniatyöntekijöiden kokemuksellista näkökulmaa hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen. Tutkimuksessa sovellettiin myös seci-mallia hiljaisen tiedon siirtämiseen. Moilanen, Tasala ja Virtainlahti (2005) tarkastelivat hiljaista tietoa organisaatioissa ja ehdottavat niin ikään sen siirtämiseen toimenpiteitä. Aiheen merkityksestä kertoo se, että vastaavia konkreettisiin toimenpiteisiin tähtääviä tarkasteluja on tehty useita (esim. Parkkila 2013).

Uusitalo (2015) tarkasteli väitöskirjassaan monitieteisiä tiedonluomisprosesseja ja tarkasteli muun muassa tietojohdamisen ja tiedon luomisen teorioita, joissa taustalla ovat Nonakan ja Takeuchin ajatukset hiljaisesta tiedosta. Virtanen (2014) on niin ikään tarkastellut tietojohdamisen teoriaa, joka on hänellä hiljaisen tiedon teoretisoinnin tarkastelun rinnalla, ja tietoteoreettisia ongelmia hiljaisen tiedon selittämisessä. Virtanen (2014) on tarkastellut hiljaisen tiedon käsitteen merkitystä Michael Polanyin teoriassa sekä 1990-luvun puolivälissä yleistyneessä tietojohdamisen keskustelussa, jossa hiljaisen tiedon käsite oli nostettu keskeiseen asemaan. Tietojohdamisen ja informaatiotutkimuksen alalla on tieteellisiä tutkimuksia tehty myös useita ja niissä painottuu hiljaisen tiedon siirtämisen näkökulma (esim. Durgam 2016; Pohjalainen 2013) ja hiljaisen tiedon vaikutuksia innovointiin informaatioteknologian ja tietojohdamisen alalta (Johannessen, Olaisen & Olsen 2001; Johannessen 2011).

Lainkäytön, oikeustieteiden ja tutkimuksen näkökulmasta hiljaista tietoa on tarkastellut Bruun (2008), joka esittelee myös aiemmin aihetta sivunneita oikeustieteiden tekstejä. Bruunin mukaan on tärkeää tietää, kuinka oikeustieteen ja tutkimuksen tulisi käsitellä hiljaista tietoa, joka vaikuttaa oikeudellisiin käytäntöihin (legal practices), kuten argumentointiin ja päätöksentekoon.

Osassa hiljaista tietoa käsittelevistä tutkimuksista painottuu sekä tutkimusasetelmassa että hiljaisen tiedon käsitteen määrittelyssä intuition näkökulma. Hiljaista tietoa ja intuitiota hoitotyössä on tarkastellut väitöskirjassaan Nurminen (2000) ja hiljaista tiedon hyödyntämistä röntgenhoitajan työssä oppimisen yhteydessä Kurtti (2012). Kakkonen (2006) tarkasteli intuitiota osana perheyrittäjän työtä ja Nuutinen (2004) hiljaista, implisiittistä ja eksplisiittistä tietoa muodin ennustamisessa.

Hiljaista tietoa on lähestytty myös käytännön älykkään toiminnan tarkastelun näkökulmasta (esim. Sternberg 1999; Sternberg & Horwath 1999; Wagner & Sternberg 1986). Hiljaista tietoa yhdistetään myös älykkyyden sekä viisauden yhteyteen (esim. Areldt 2004; Haynes 2005; Johannessen 1988; Kallio 2016a; Rykkje 2017; Staudinger & Glück 2011; Toom 2016; Tynjälä 2016). Rykkje (2017) jäsentää hiljaisen hoivatiedon käytännön viisaudeksi. Hän havaitsi, että koke-



neiden hoitotyön opiskelijoiden työhön liittyvien kokemusten kirjoittaminen auttaa refleктоimaan omaa toimintaa, tehden käytännön hiljaista tietoa näkyväksi, jolloin eettinen autonomia voi vahvistua ja monipuolistaa kykyä toimia hoitotyössä.

Aikuiskasvatuksen vuosikirjassa Toom, Onnismaa ja Kajanto (2008) kiteyttävät suomalaista hiljaisen tiedon tutkimusta esittelevän teoksen otsikossa hiljaisen tiedon tietämiseksi, toimimiseksi ja taitavuudeksi. Heidän mukaansa hiljaisen tiedon tutkimisella on kasvatustieteiden tutkimuksessa jo pitkä historia, sillä hiljainen tieto on heidän mukaansa lähes aina kuulunut tavalla tai toisella kasvatustieteisiin (Toom, Onnismaa & Kajanto 2008, 7). Sen sijaan pinnalla olevat tutkimuskohteet painottuvat yhteiskunnallisen tilanteen ja ajankohtaisten tarpeiden mukaan (Toom ym. 2008, 7). Hiljainen tieto on kuulunut kasvatustieteiden tutkimusalaan ja kiinnostuksen kohteisiin jo kauan, etenkin mikäli sillä ymmärretään mitä erilaisimpia ihmisen kasvuun, kasvattamiseen ja oppimiseen liittyviä toimintamalleja, hankalasti selitettävissä olevia toimintoja ja osaamista tai esimerkiksi toimintatapoja, joiden mekanismeja ei täysin osata selittää auki. Toisaalta yksilön toiminta ja yhteisöjen toimintamallit sekä yksilön ja ryhmien toiminnan lainalaisuudet ovat jo kauan olleet niin antropologian tutkimuskohteita kuin sosiaaliteiden ja myöhemmin erityisesti sosiaalipsykologian tutkimuskohteita.

Mitä sitten ovat tämän hetken yhteiskunnallisen tilanteen mukaan ajankohtaisia hiljaiseen tietoon liittyviä kysymyksiä? Edellä mainitussa vuonna 2008 julkaistussa kokoelmateoksessa *Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta* on kyseisen ajankohdan läpileikkaus kotimaisesta keskustelusta. Tuolloin, 2000-luvulla, näyttäisi käynnistyneen suomalaisessa tutkimuskentässä uusi hiljaisen tiedon tematiikan ympärillä käytävä keskustelu esimerkiksi hiljaisen tiedon tunnistamisesta ja siirtämisestä (Juuti 2008, 221; Moilanen 2008, 235–254; Salo 2008, 321). Eräänä näkökulmana oli mukaan tullut myös hiljaisen tiedon tunnustamiseen liittyvä keskustelu (esim. Saloheimo 2008, 333–353). Nämä keskustelut liittyvät oleellisesti hiljaisen tiedon tunnistamisen mekanismeihin, sillä hiljaista tietoa, taitoa tai osaamista ei voida tunnustaa, jollei sitä ensin tunnusteta. Hiljaista tietoa ei myöskään voida siirtää, jos ei sitä tunnusteta. Paloniemen (2008) esille nostamat havainnot hiljaisen tiedon siirtämisestä työyhteisössä erityisesti työssä oppimisen yhteydessä ovat hyödyllisiä ja tärkeitä. Päinvastoin kuin usein oletetaan, kokemukseen perustuvan osaamisen jakaminen ei ole työyhteisössä ongelmallista (Paloniemi 2008, 255). Kyseisen tutkimuksen vastaajien käsitykset niin hiljaisesta tiedosta kuin hiljaisen tiedon jakamisesta omassa työyhteisössä vaihtelivat toimialoittain: mukana olleista työelämän eri alueiden edustajista sosiaali- ja terveysalalla katsottiin jaettavan hiljaista tietoa enemmän kuin rakennus- ja palvelualalla. Jakamiseen ja siirtämiseen liittyikin useita erilaisia esteitä, jotka olivat osaksi konteksti- ja osaksi työalasiidonniaisia (Paloniemi 2008, 255–272). Voisi sanoa, että hiljaisen tiedon siirtäminen on yksi hiljaista tietoa koskevan tarkastelun edelleen ajankohtaisista osa-alueista.

### 2.3 Tutkimusten esille nostama kritiikki

Tutkimuksissa esiin tullut kritiikki koskee pääasiassa hiljaisen tiedon käsitteen käyttöä empiirisissä tutkimuksissa ja käsitteellistämistä (Gourlay 2002, 2004) sekä hiljaisen tiedon niin sanottuun ulkoistamiseen (externalization) eli käytännössä tunnistamiseen ja nimeämiseen kehitettyä *seci*-mallia (esim. Gourlay 2004, 2006; ks. myös Uusitalo 2015, 35). Mallin kehittivät Nonaka ja Takeuchi (1995) helpottamaan hiljaisen tiedon tunnistamista ja nimeämisprosessia. Malli kuvaa neljän päävaiheen avulla hiljaisen tiedon tunnistamis-, nimeämis- ja jakamisprosessia. Sitä on sovellettu ja hyödynnetty työyhteisöjen ja työntekijöiden hiljaisen tiedon nimeämisprosessin apuna (esim. Suhonen 2009). Gourlayn (2004) mukaan on vain vähän todisteita siitä, että jokin sellainen kuten *seci*-malli todella olisi olemassa organisaatioiden elämässä. Hänen mukaansa Nonakan ehdotus, jonka mukaan tietoa on luotu hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon vuorovaikutuksen kautta, jotka kulkevat läpi neljän tiedonmuunnosvaiheen, on havaittu kaipaavan empiiristä ja käsitteellistä pohjaa (Gourlay 2004). Uusitalon (2015, 35) mukaan myös Tsoukas (2009) on kiinnittänyt huomion siihen, että nimeämisprosessin kuvaus on jäänyt kovin lyhyeksi. Tsoukasin (2009) mukaan organisaation tiedonluomisen teorioissa on korostettu keskustelemaan vuorovaikutuksen merkitystä, mutta uutta tietoa synnyttävä prosessi, on jäänyt tarkentamatta.

Hiljaisen tiedon käsitteen merkitystä Michael Polanyin teoriassa sekä sen merkitystä 1990-luvun puolivälissä yleistyneessä tietojohdamisen keskustelussa tarkastelleen Virtasen (2014, 5) mukaan organisaatioiden kilpailukyvyn kannalta tärkeänä pidetty hiljaisen tiedon jakaminen on alkuperäisen teorian näkökulmasta ongelmallinen. Virtanen (2014) myös vertaili Damasion ja Polanyin teorioita sekä pohti Damasion teoriaa tietoisuudesta. Hän ehdottaa, että hiljaista tietoa lähestyttäisiin kognitiotieteiden näkökulmasta, jotta sen merkitys ihmisen toiminnalle tulisi paremmin ymmärretyksi.

Hiljaista tietoa ja tietämistä koskevaa tarkastelua erityisesti käsitteen näkökulmasta on tehnyt Toom (2012) artikkelissa *Considering the Artistry and Epistemology of Tacit Knowledge and Knowing*. Toomin (2012, 621) mukaan vielä ei ole saavutettu selkeää ja laajasti hyväksyttyä määritelmää hiljaisen tiedon käsitteelle. Sen sijaan käsitteen kompleksisuus ja monitulkintaisuus on yleisesti tunnustettu. Hiljaista tietoa on ajateltu ja ymmärretty yksilöllisenä ja henkilökohtaisena kasvavana tietopohjana, joskin samaan aikaan sen yhteisöllinen ja organisaatioihin liittyvä piirteistö on laajasti tunnustettu (Toom 2012, 621). Hiljaiselle tiedolle on kuvaavaa, että sekä ilmiö että käsite ovat monikasvoiset (Toom 2012, 621).

Kun Gourlay (2004) tarkasteli miten ilmaisua ”hiljainen tieto” on sovellettu hiljaista tietoa koskevissa empiirisissä tutkimuksissa, hän havaitsi, että näissä tarkasteluun osallistuneissa tutkimuksissa käsitettä käytettiin vaihtelevasti ja monin tavoin. Samaan kiinnitti huomion myös Toom (2008, 2012), ja tarttui erityisesti hiljaisen tiedon ja tietämisen käsitteiden määrittelyyn haasteeseen. Toom

(2012) on pyrkinyt selventämään vaihtelevia hiljaisen tiedon ja tietämisen määritelmiä sekä filosofiselta että psykologiselta pohjalta. Hiljaisen tiedon ja hiljaisen tietämisen käsitteiden on mainittu olevan umpioituneita (Hager 2000; Toom 2012, 639). Toom (2012, 640) tulkitsee Hageria (2000) ja toteaa, että tutkijat usein määrittelevät tietyn ilmiön, jota ovat tutkimassa, hiljaiseksi tiedoksi ilman, että tarjoavat kunnollisista analyysiä käsitteestä. Kritiikin mukaan tutkijat olettavat, että hiljaisen tiedon epätäsmällinen nimeäminen tarjoaa vaadittavan tiedon, vaikka löydösten analyysi näyttää, että nimeäminen ei tee tutkittua ilmiötä selkeämmäksi (Hager 2000, 281, 285–286; Toom 2012). Hager (2000, 295) toteaaakin, että hiljaisen tiedon teorioilla on vain rajoittunut selitysarvo erilaisissa käytännön tietotaitoon liittyvissä tilanteissa.

Toom on Hagerin (2000) kanssa samaa mieltä käsitteen määrittelyn tärkeydestä tutkimuskäsitteenä. Hän ei kuitenkaan yritä tarjota selkeää, yksinkertaista ja yksiselitteistä määritelmää hiljaisesta tiedosta, vaan sen sijaan pyrkii ottamaan huomioon ja kirkastamaan suuntia sekä lähikäsitteitä, joihin tutkijoiden kannattaisi ankkuroida määritelmänsä, Toom (2012, 640) toteaa. Toomin esittelemät keskeisimmät hiljaista tietoa koskevat näkökulmat keskittyvät kahteen hiljaisen tiedon ulottuvuuteen: tiedon luonteeseen (nature of the knowledge) ja tiedon omistajaan (owner of the knowledge). Samoihin kahteen piirteeseen on kiinnittänyt huomiota myös Virtanen (2014) tarkastellessaan tietoteoreettisia ongelmia hiljaisen tiedon selittämisessä.

Hiljaisesta tiedosta kirjoitetuissa tutkimusteksteissä näyttäisi 1990-luvulla olleen pääpaino talouselämän tai organisaatiotutkimuksen sekä työssä oppimisen piiriin sijoittuvat tutkimuksilla ja tarkasteluilla. Kiinnostuksen kohteina on ollut erityisesti hiljaisen tiedon tunnistaminen ja siirtäminen eksplisiittisen muotoon. Vastaava painotus näyttäisi olleen niin kotimaisissa kuin kansainvälisissä tarkasteluissa. Kirjoittajina on taloustieteilijöitä ja oppimisen tutkijat, mutta myös filosofian ja epistemologian näkökulmat ovat mukana. Osassa tarkasteluista hiljaista tietoa ajatellaan erityisesti kokemuksen myötä kehoon keräytyneenä tietona. Sillä viitataan laajasti niin koetun ja eletyn kokemuksen synnyttämään tietoon kuin toiston kautta syntyvään osaamiseen. Asiantuntijuusnäkökulma on läsnä tämän päivän opetus- ja aikuisoppimiskeskusteluissa ja organisaatioiden toiminnan kehittämisen yhteyteen liittyy oppiminen eri muodoissaan. Intuition näkökulma liittyy tiiviisti niin kehossa olevaksi ajateltuun tietoon kuin asiantuntijuuden ja oppimisen näkökulmiin. Tiedonsiirron näkökulma liittyy edellisiin, sillä kaikille näkökulmille yhteistä on pyrkiä kuvailemaan ja selittämään ja sen myötä siirtämään hiljaista tietoa. Asiantuntijuustarkastelutkin koskevat eri tieteenaloja, ja niiden yhteisenä nimittäjänä on ollut omien alojensa asiantuntijuuden pohtiminen, määrittely ja kehittäminen kaikilla vuosikymmenillä.

Tutkimukset ja teoretisoinnit eroavat sen suhteen, miten ne käsitteellistävät hiljaista tietoa, mitä taustateorioita ja lähtökohtia kirjoittajilla on sekä mihin he pyrkivät hiljaisen tiedon tarkastelullaan. Yhteistä näille on, että hiljainen tieto, tietäminen tai piilossa oleva tietämys käsitetään usein henkilökohtaiseksi ja kokemuksen myötä kertyneeksi tiedoksi. Se on haluttu löytää, tunnistaa, nime-

tä, paljastaa ja hyödyntää, jotta hiljaisesta tiedosta tulisi ammattialakohtaista osaamista, tietoa ja hyötyä. Yhteistä on myös se, että niissä ei yleensä ole kiinnitetty huomiota siihen, miten kieli, puhuttu tai kirjoitettu, ja sen muodoista toiseen siirtyminen, esimerkiksi puheesta kirjoitettuun tai päinvastoin, vaikuttaisi tietoon tai ymmärtämiseen. Voisikin sanoa, että hiljaisen tiedon teksteistä ja tutkimuksista näyttäisi jäävän usein pois Polanyin (1966, 1958) aikanaan esille nostama kriittinen ulottuvuus.

Työelämän tutkijoita on etenkin 2000-luvun alkukymmenyksellä keskustellut myös sukupuoli. Näiden kahden aihepiirin leikkauskohdassa on myös hiljaisen tiedon osalta hedelmällinen tarkastelukohta. Sukupuolen ohella kieli, etnisyys ja muut yksilöön usein liitetyt kategorisoivat seikat liittyvät tähän samaan tarkastelukulmaan, kuten Talib (2008, 151) artikkelissa *Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen* muistuttaa. Erilaiset intersektionaaliset ihmisiä luokittelevat pisteet ovat globalisoituvan työelämän arkea, eikä niitä siksi voi hiljaisen tiedon yhteydessä unohtaa. Toomin ja Onnismaan (2008) mukaan 2000-luvulla on ihmistieteissä ollut meneillään käytäntöjen tutkimus, ja näin on myös hiljaisen tiedon kohdalla tapahtunut.

Edellä esittelin hiljaista tietoa koskevia tutkimuksia ja hiljaisen tiedon käytännön sovelluksia sekä käsitteen määrittelyjä. Hiljaisen tiedon käsitteen alkuperänä pidetään Michail Polanyin kirjoituksia. Käyn niitä läpi tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

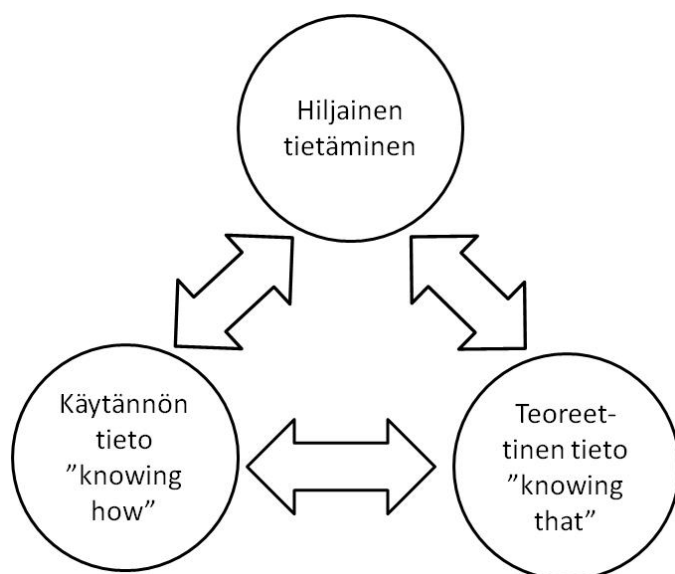
## 2.4 Polanyin hiljainen tieto ja tietäminen

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana ovat olleet Michael Polanyin ajatukset henkilökohtaisesta tiedosta ja hiljaisesta tietämisestä (Polanyi 1958/1962, 1966/2009). Taitavaan toimintaan ja osaamiseen liitetyn hiljaisen tiedon käsitteen taustalla ja käsitteen teoreettikkona on pidetty Michael Polanyita, joka pyrki kuvailemaan mahdollisimman selkeästi ja täsmällisesti 1950–1960-luvuilla julkaistuissa teksteissään hiljaisen tiedon olemusta ja niitä olemuksellisia paikkoja, joissa hiljaista tietoa esiintyy.

### 2.4.1 Tieto ja tietäminen

Polanyin pyrkimyksenä oli avata tutkimuksen ja siihen liittyen tietämisen sekä tiedon käsitteitä purkamalla tieto ja tietäminen ontologisesti kahteen osaan. Tacit knowledge, mikäli se käännetään sanoilla ”hiljainen tieto”, tarkoittaa se Polanyin mukaan sanoittamatonta teoreettista tietoa (Polanyi 1966/2009, 7). Käsitteellä ”tacit knowing”, ”hiljainen tietäminen”, Polanyi pyrki kuvaamaan ihmisellä olevaa kokonaisvaltaista inhimillistä tietoa, jota hän kutsuu käsitteellä ”human knowledge”. Inhimillistä tietoa Polanyi kuvaa esimerkein ja aloittaa siitä, miten ihminen tietää aina enemmän kuin osaa kertoa. Esimerkkinä tietämisen kokonaisvaltaisuudesta Polanyi käytti muun muassa kasvojen tunnistamisen prosessia. Esimerkin mukaan ihminen tunnistaa tietämänsä kasvot tu-

hansien joukosta, vaikka ei pysty kuitenkaan kokonaisuudessaan kertomaan tai kuvaamaan niitä piirteitä tai piirteiden yhdistelmiä, joiden perusteella hän tutujen kasvojen tunnistamisen suorittaa (Polanyi 1966/2009, 4–5). Samoin hän pystyy päättämään asioita, vaikka ei pysty selittämään perustelujaan auki. Polanyille (1966/2009, 7) hiljainen tietäminen (tacit knowing) oli yläkäsite. Polanyi käytti termiä *hiljainen tietäminen* kuvaamaan prosessimaista tietämistä, jossa teoreettinen tieto ja käytännön tieto yhdistyvät. Hiljainen tietäminen jakautuu Polanyin (1966/2009, 7) mukaan aina teoreettiseen tietoon ja käytännön tietoon, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Niiden erottaminen on vaikeaa. Sen alakäsitteiksi asettuvat teoreettinen tieto eli ”knowing that” ja käytännön tieto eli ”knowing how”<sup>1</sup>. Alla olevassa kuviossa (kuvio 2) on hiljaisen tietämisen rakenne Polanyin (1966/2009, 7) kuvauksen mukaan muotoiltuna (kuvio on kirjoittajan tulkinta).



KUVIO 2 Hiljaisen tietämisen rakenne Polanyin (1966) mukaan

Polanyi (1966, 4–7) siirtyi puhumaan tietämisestä, jotta ilmaisu kattaisi sekä käytännön tiedon että teoreettisen tiedon. Sanakirjan mukaan *tacit* tarkoittaa vihjattua, epäsuoraa, implisiittistä, ääneen lausumatonta ja hiljaista (esim. Neufeldt & Sparks 1995). Kaikki sanakirjan kuvaukset antavat hieman erilaisen merkityksen ”hiljaiselle”. Suomen kielessä *tacit knowledge* on vakiintunut käännökseen ”hiljainen tieto”. Kuvaus sallii ja antaa mahdollisuuden viitata sekä ääneen lausumattomaan että hiljaiseen. ”Vaiettu” antaisi tietoisemmin lausumattomana pysyvän kuvan. Hiljainen puolestaan kertoo, että tietoa on ja sen annetaan hiljaisesti tulla tai tihkua esiin tai muuten hiljaisesti ilmentyä.

Suomalaisessa keskustelussa on vakiintunut tapa puhua hiljaisesta tiedosta, vaikka sillä tarkoitetaan usein nimenomaan hiljaista tietämistä. Sen vuoksi

<sup>1</sup> Käsitteet ”knowing that” ja ”knowing how” ovat Gilbert Rylen, toteaa Polanyi (1966/2009, 7; ks. Ryle 1949).

olen tähän tutkimuksen otsikkoon ja lähestymistapaan valinnut yläkäsitteeksi hiljaisen tiedon. Kuitenkin olen tietoinen siitä, että hiljainen tieto on keskeinen osa hiljaista tietämistä. Käytännössä kannattaisi siirtyä puhumaan hiljaisesta tietämisestä silloin, kun viitataan prosessiin ja toiminnassa esiintyvään sekä siihen painottuvaan hiljaiseen tietämiseen. Hiljaisesta tiedosta voisin ehdottaa puhuttavaksi etenkin silloin, kun kyse on nimenomaan hiljaisena olevasta teoreettisesta tiedosta. Näiden erotteleminen on kuitenkin edelleen vaikeaa, ja jaon tekeminen saattaa olla etenkin käytännön tilanteissa mahdotonta.

#### 2.4.2 Michael Polanyin taustaa ja kytkentöjä

Michael Polanyi (1891–1976) suoritti ensimmäisen tutkintonsa vuonna 1913 lääketieteestä. Lääketieteen lisäksi hän opiskeli matematiikkaa ja laajemminkin luonnontieteitä, erityisesti fysikaalista kemiaa, josta hän julkaisi väitöskirjan vuonna 1917 (Wigner & Hodgkin 1977, 413–448.) Hän oli laajasti kiinnostunut tieteestä ja taiteista. Myöhemmin urallaan hän tuli tunnetuksi filosofina. Kiinnostus filosofiaan oli syntynyt jo varhain, vaikka hän ryhtyi vasta vähitellen kirjoittamaan aiheesta enemmän (Polanyi 1966/2009, xvii).

Polanyi muutti Unkarista Saksaan, josta siirtyi Britanniaan vuonna 1933. Hän tutki ja opetti fysikaalista kemiaa Manchesterin yliopistossa. Hän vaihtoi vuonna 1948 fysikaalisen kemian tehtävistä sosiaalitieteiden pariin ja siirtyi myöhemmin Merton Collegeen Oxfordiin. Hän sai uransa aikana useita tunnustuksia. (Wigner & Hodgkin 1977, 413–448.) Häntä arvostettiin myös opettajana, joka huolehti heikomminkin edistyvien opiskelijoiden mukana pysymisestä (Wigner & Hodgkin 1977, 424).

Polanyi oli kiinnostunut varsinaisten tutkimuskohteidensa lisäksi laajasti tieteen ja yhteiskunnan suhteista. Hän kirjoitti ja julkaisi muun muassa taloudesta, tieteestä ja poliittisesta filosofiasta. Teos *Science, Faith and Society* (1946) johdattelee Polanyin laajempiin teemoihin, joita hän kehitteli tieteen filosofiasta ja epistemologiasta. Vuonna 1958 Polanyi julkaisi teoksensa *Personal Knowledge – Towards a Post-Critical Philosophy*, josta muodostui hänen keskeisimpiä teoksiin. Tässä kirjassa Polanyi ajattelee tieteellistä tietoa uudella tavalla kriittisesti. Hän haluaa tuoda esiin vaihtoehdoisen objektiivisen tiedon ideaalin. Polanyin mukaan tieto on mielletty yleensä yleisluontoiseksi, universaaliksi ja objektiiviseksi (Polanyi 1958/1962, vii; 1958/2015, xvii). Henkilökohtainen (personal) puolestaan kuvailee tiedon uudenlaista käsitteellistämistä, jossa universaalius ja objektiivisuus murtuu ja henkilökohtainen pyrkii tulemaan näkyväksi.

Polanyi sai vaikutteita hahmopsykologiasta ja päätyi sitä kautta tiedonkäsitteensä äärelle. Hänen mukaansa hahmopsykologia keskittyy havaintokyvyn kaltaiseen ymmärtämiseen, joka näyttää kaikkein riisutuimmalta hiljaisen tietämisen muodolta (Polanyi 1966, 7). Polanyin mukaan tieteentekijät ovat paenneet hahmopsykologian filosofisia vaikutuksia. Hän pitää tietämistä (knowing) tiedettyjen asioiden aktiivisena ymmärtämisenä ja käsittämisenä, toimintana, joka vaatii taitoa (Polanyi 1958/2015, xxvii). Polanyin (1958/2015, xxvii) mukaan taitava tietäminen ja tekeminen toteutetaan hyödyntämällä yksityiskohtaisia tietoja ja vihjeitä taitavan käytännöllisen tai teoreettisen saavutuksen

muodostamiseksi. Silloin voidaan tulla täydentävästi tietoisiksi yksityiskohdistassa tässä saavutetussa kohdistuneen tietoisuuden kokonaisuudessa (Polanyi 1958/1962, vii).<sup>2</sup> Moilanen (1999) tarkastelee Polanyiin jäsenystä toiminnanohjauksen näkökulmasta ja kutsuu jäsenystä kohdistuneeksi tietoisuudeksi (focal awareness) ja kohdistumattomaksi tietoisuudeksi (subsidiary awareness). Polanyiin inhimillisen tiedon kokonaisuuteen yhdistettynä kohdistumatonta tietoisuutta voisi kuvata myös täydentäväksi tietoisuudeksi, samalla kun se on myös keskittymisen kohteena olevaan kohdistuneeseen tietoiseen suhteutettuna toisista.

Polanyi kritisoi oman aikansa tutkimusmenetelmien käyttöä. Hänen mukaansa ideoita ja työvälaineitä käytetään sellaisinaan, eikä niitä havainnoida itessään. Ne on tehty toimimaan ”kehomme jatkeina” ja se velvoittaa tiettyihin muutoksiin omassa olemisessamme. Ymmärtämisyritykset ovat tässä laajuudessa peruuttamattomia ja kritiikittömiä, kirjoittaa Polanyi (1958/1962, vii). Edellä kuvatun kaltaista välineellistä toimintaa on Polanyiin mukaan tietäjän henkilökohtainen osallistuminen kaikkiin ymmärtämiseen liittyviin toimintoihin. Hänen mukaansa tietäminen ei ole mielivaltaisen eikä passiivisen kokemus, sen sijaan se on vastuullista toimintaa. Tietäminen onkin itse asiassa objektiivista, kun siinä huomioidaan, että mukana on paljon sellaista, mitä emme näe. Polanyiin (1958/1962, vii) mukaan se on objektiivista, mikäli se ymmärretään piilotetun todellisuuden kanssa yhteyteen pääsemisenä; yhteytenä, joka on määritelty mahdollisuutena ennakoita määrittelemätön alue tuntematonta ja sen vaikutus ja merkitys.

Ymmärtäminen on siis Polanyiin mukaan aktiivista ja vastuullista toimintaa. Polanyi näkee tällaisen aktiivisen (ei-passiivisen) tietämisen tavan piilotetun todellisuuden paljastamisena, ja nimittää tällä tavoin ajateltua ymmärrystä ja sen myötä syntyvää tietämistä objektiiviseksi. Tästä syystä onkin Polanyiin (1958/1962, vii-viii) mukaan järkevää kuvailla tätä ”henkilökohtaisen ja objektiivisen fuusiota” henkilökohtaisena tietona. Henkilökohtainen tieto on Polanyiin mukaan älyllistä sitoutumista ja sellaisenaan uskaliaasta. Argumenttiansa mukaisesti Polanyi (1958/1962, viii) korostaa, että kaikki väitteet hänen kirjassaan *Personal Knowledge* ovat hänen henkilökohtaisia sitoumuksiaan.

Polanyiin näkemyksissä on havaittavissa aikakauden luonnontieteilijän käsityksiä objektiivisuudesta maailmassa, jossa esimerkiksi monet fysikaaliset tai kemialliset ilmiöt ovat sellaisinaan olemassa, vaikka niitä ei välttämättä voida havaita ja todellisuuskin on vain paloina havaittavissa. Objektiivisuus on näin ollen myös todellisuuden mahdollisimman tarkkaa havainnointia. Polanyi kuitenkin selittää objektiivisuutta laajemmin ja kompleksisempänä, lisäten objektiivisuuden persoonallisen ulottuvuuden, kuten kulloinkin havaitsemassa olevan yksilön vaikutukset. Hän pyrkii myöhemmin kirjoittamaan nimenomaan henkilökohtaisesta tietämisestä.

Polanyi kritisoi teoksessaan *Science, Faith and Society* (1946) 1900-luvun puolivälissä tieteessä ja filosofiassa vallitsevaa objektiivisuuden ideaalia. Julkai-

---

<sup>2</sup> ” We may then be said to become ‘subsidiarily aware’ of these particulars within our ‘focal awareness’ of the coherent entity that we achieve.” (Polanyi 1958/1962, vii)

su *Personal Knowledge* jatkaa epistemologian kehittelyä ja esittää kriittisiä argumentteja objektiivisuuden ideaalia kohtaan tieteessä ja filosofiassa 1900-luvun puolivälissä. Kirjan konstruktivinen filosofia, vastakohtana kriittiselle, esittelee Polanyiin kiinnostusta epistemologiaan, ja hän työstää omaa epistemologista malliaan, jossa hän ajattelee tietoa henkilökohtaisena (Polanyi 1958/1962).

Polanyi on tarkastellut objektiivisuutta kriittisesti ainakin kahdella tasolla; hän kritisoi vallitsevia käsityksiä tieteestä lähes postulaatin kaltaisina ja toisaalta hän tarkasteli kriittisesti tieteen tekemistä konkreettisina ihmisinä, toimijoina ja havaitsijoina, tutkijoina. Polanyiin voi sanoa olleen yksi aikansa edelläkävijöistä. Samankaltaisia tieto-opillisia pohdintoja on tehnyt esimerkiksi 1960-luvulla filosofi Thomas Kuhn (1994) ja myöhemmin 1980-luvulla esimerkiksi fyysikko Evelyn Fox Keller, joka tarkasteli paitsi tieteen ajattelutapaa myös sukupuolen merkitystä sekä tieteessä että tieteellisen ajattelun kehittämisessä. Fox Kellerin (1988, 7) mukaan tieteeksi on kutsuttu jonkin yhteisön käytännön toimien ja sen kokoaman tiedon joukkoa, jota eivät ole määränneet pelkästään loogisen todistelun ja kokeellisen todentamisen vaatimukset.

Polanyi on myöhemmin määritellyt itsensä postkriittisyyttä kohti kulkevaksi halutessaan murtaa traditionaalisen filosofian yleistä subjektikäsitystä ja tieteen objektiivisuuden käsitystä (Polanyi 1958/1962). Postkriittisyyttä on määriteltä myös postmoderniksi, sikäli kuin post-liitteiset filosofiat ovat luettavissa jälkimoderneiksi. Postfilosofiaa voidaan luonnehtia ainakin ranskalaisen nykyfilosofian mukaiseksi filosofiaksi, jossa kyseenalaistetaan filosofiaperinteelle tyypillinen ajatus ajattomasta ja paikattomasta yleisestä subjektista (esim. Pulkkinen 2005, 120–121). Polanyiin filosofian määrittelyä löytyy nykyisin myös teosten uusien painosten esipuheesta. Hänen filosofinen ajattelunsa ei ole luettavissa mannermaiseen, eikä Anglo-amerikkalaiseen traditioon, vaikka yhtymäkohtia onkin, sillä aikanaan hän kirjoitti traditioiden ulkopuolelta (Sen 2009; ks. myös Nye 2015).

## 2.5 Hiljainen ulottuvuus - kieli

Hiljaisen tiedon määrittelyyn liittyy olennaisesti kielellinen ongelma. Rajatut tarkastelunäkökulmat rajaavat väistämättä hiljaisen tiedon määrittelyt kapeiksi. Samaan aikaan hiljaisen tiedon määrittely on jo lähtökohtaisesti hankalaa ja sellaisenaan jopa mahdotonta (ks. esim. Gurlay 2004). Hiljainen tieto ja tietäminen on ollut vain yksi osa Polanyiin ajattelua, joskin se on ollut toistaiseksi näkyvin osa. Muut ulottuvuudet ovat jääneet sivuun, vaikka Polanyiin ajattelua seuraten näitä ulottuvuuksia ei voi erottaa ja pyyhkiä pois, vaan ne ovat aina mukana. Niitä ulottuvuuksia ovat kielen vaikutuksen huomioiminen, kaikkialle kätkeytyvä vallankäyttö, politiikka ja tiedettä ohjaavat poliittiset voimat, henkilökohtaisen tutkijasubjektin häivyttäminen ja usko siihen, että tutkimustulokset ovat edelleen objektiivisia löytöjä (Polanyi 1946, 1958, 1966). Polanyi oli kiinnostunut myös kielen merkityksestä. Se kiinnosti häntä erityisesti ymmärtämiseen ja merkityksiin liittyen (esim. Polanyi 1958/2015, 92–96; 1966/2009, 35–37).



Väitöskirjatutkimukseni eräänä tarkastelukulmana on hiljaisen tiedon jakamisen näkökulma, jonka yhteydessä on suuri merkitys sillä, miten hiljainen tieto ymmärretään. Onko se esimerkiksi vihjattua, epäsuoraa, implisiittistä, ääneen lausumatonta vai millaisena hiljainen tieto näyttäytyy? Esimerkiksi Paloniemi (2008) on tarkastellut pitkän työhistorian omaavaa kuntoutujien joukkoa ja on eristänyt aineistostaan selkeästi sosiaalisia esteitä hiljaisen tiedon siirtymiselle. Vuorovaikutuksen ainaisen läsnäolon vuoksi onkin tärkeää tunnistaa mitä tarkkaillaan, kuka tarkkailee ja missä tarkkailee, silloin kun hiljaista tietoa halutaan tunnistaa ja siirtää tai oppia ja opettaa.

Filosofi ja biologi Donna J. Haraway ja hänen ajatuksensa käsitteistä ja niiden käsitteellistämistavoista ovat hiljaisen tiedon ymmärtämisen ja käsitteellistämisen tarkastelun yhteydessä kiinnostavia. Harawayn (2000, 24) mukaan asioiden nimeämiseen voi liittyä luonnollisena pidettävyyden harha. Sen vuoksi käsitteitä ei pidä ottaa itsestään selvinä käyttöön ja suoraan sovellettavaksi. Haraway kuvailee nimeämisen ongelmaa käyttäen esimerkkinä geeniä. Harawayn (2000, 24) mukaan geeni on nimi tavalle päästä kiinni prosessiin. Tässä lähtökohtana on ajatus siitä, että tarkasteltava käsite, esimerkiksi geeni tai hiljainen tieto, on ihmisen nimeämä historiallinen prosessi, joka on muodostunut suhteessa ihmisten vuorovaikutukseen. Vastaavalla tavalla hiljainen tieto ei ole olemassa itsessään vaan se on termi, joka on syntynyt johonkin aikaan ja paikkaan sidotun vuorovaikutuksen historiallisena tuloksena. Koska kyseessä on hiljainen, sanaton tai piilossa oleva tieto, jota on pyrkimys kuvailla, siihen liittyy jatkuva nimeämisprosessi, jonka piirteistä nimeäjän on tärkeää olla tietoinen.

Käsitteiden historiallisuus ja rakentuneisuus tulee esiin myös historioitsija Joan W. Scottin (1992, 38) kokemuksen käsitteen kritiikissä. Hän kirjoittaa kokemuksen historiasta ja tulkinnasta esittäen, että kokemus on aina jo kielellisesti määritelty ja siten tulkintaa, vaikka on samalla myös tulkinnan tarpeessa (Scott 1992, 37–38). Työ- ja elämäkokemuksen tulkintaan liittyy siten myös nimeäminen. Tässä tutkimuksessa ajattelen kokemuksen kielellisesti määrittyneenä ja aina tulkinnan tarpeessa olevana. Tutkimukseni taustalla on ajatus kielen avulla tapahtuvasta vallankäytöstä, joka voi olla usein myös tiedostamatonta, kuten esimerkiksi silloin, jos esimerkiksi kokemus on aina jo kielellisesti määritelty (ks. Scott 1992). Tämä lähtökohta vaikuttaa niin hiljaisen tiedon tekstien tulkintaan, tulkintaan tietämisestä ja kokemuksesta kuin tutkimuksen kysymyksen asetteluunkin.

Myös hiljaisen tiedon siirtämisen näkökulman myötä kieli tulee siirtoprosessin ja sen tarkasteluun mukaan. Hiljaisen tiedon siirtämisen näkökulmasta on huomioitava, että hiljainen tieto voidaan muuttaa organisaatiossa yhteiseksi osaamiseksi vasta sitten, kun hiljainen tieto kyetään tunnistamaan ja pukemaan kielellisesti ilmaistavissa olevaan muotoon (Karila ja Nummenmaa 2001, 129; Huotari 2004). Käytetty kieli onkin olennainen osa ammatillisen osaamisen jäsentämistä ja todentamista.

Hiljaiselle tiedolle on nimeämisen näkökulmasta tyypillistä jatkuva liike ja muutos, sillä juuri kun jokin määritellään hiljaiseksi tiedoksi, se tulee juuri

silloin nimetyksi, jolloin se lakkaa olemasta hiljaista tietoa ja muuttuu eksplisiitiseksi tiedoksi. Liukkaan ja nopeastikin muuttuvan määrittelyn vuoksi voi tuntua haastavalta tai turhautavalta tarkastella hiljaisen tiedon ilmiötä. Toisaalta juuri sen vuoksi sitä kannattaa edelleen tutkia, jottei se tule otetuksi kiinteänä ja pysyvänä ilmiönä, jolloin sen mukana siirtyy liian helposti käytännön työelämässä haittaavia ja huonoja asenteita ja käyttäytymistapoja.

## 2.6 Kokemus, oppiminen ja hiljainen tieto

Edellä kuvasin lyhyesti näkökulmia hiljaisen tiedon ja kielen suhteeseen. Tässä luvussa avaen tiivistetysti kokemuksellisen oppimisen ja hiljaisen tiedon suhdetta.

Hiljaista tietoa kuvataan kirjallisuudessa usein kokemuksen myötä syntyneeksi osaamiseksi tai taitavaksi toiminnaksi (esim. Paloniemi 2008, 263–264; Toom 2008) tai kehossa olevana osaamisena tai intuitiivisena tietona, joka on kertynyt kokemuksen ja sisäisen reflektion kautta (esim. Hatsopoulos & Hatsopoulos 1999; Horwath 1999; Koivunen 1997; Nurminen 2000). Kuvausten ja määrittelyn tarkkuudesta sekä näkökulmasta riippumatta kokemus on aina jollakin tavalla hiljaiseen tietoon liitettyjen määrittelyjen taustalla. Sen vuoksi on tarpeellista nostaa esille joitakin kokemukseen liittyviä tarkastelukulmia, joita tulisi ottaa tarkastelussa huomioon.

Tämä tutkimus selvittää varhaiskasvatuksen hiljaista tietoa ja sen sisältöä sanoittamalla sitä haastateltavien avulla. Heidän elämäkokemuksensa ja työkokemuksensa ovat heille muotoutuneiden käsitysten, jäsenysten ja siten heidän haastatteluissa kertomiensa kuvausten taustalla. Työ- ja elämäkokemuksen taustalla on kokemus, jota on tarkasteltu teoreettisesti ja empiirisesti eri tieteen alojen näkökulmasta (esim. Hyyppä ym. 2015). Kokemuksen käsitteen määrittely ja käyttö on silti edelleen haastavaa (esim. Toikkanen & Virtanen 2018, 7–9). Tarkastelunäkökulmasta riippumatta kokemukseen liittyy oleellisesti kysymys tulkinnasta. Sen vuoksi on keskeistä huomioida myös kokemuksen kielellinen rakentuminen. Myös Henkilökohtaiset merkitysperspektiivit vaikuttavat ohjaten kokemusten tulkintaa (Mezirow 1995). Omakohtaisten tulkintojen kehittymiseen kannalta on toisten ihmisten suhtautuminen ja heiltä saatu tunnus oleellista (Laitinen 2003, 343–344).

Kokemuksen ja oppimisen suhde on tiivis ja sitä on tarkasteltu jäsenneilysti kasvatuksen historiassa kauan. Siitä esimerkkejä ovat kasvatusajattelijat Dewey, Levin ja Piaget (ks. esim. Kolb 2014). Kokemukseen liittyvä oppiminen on työelämän näkökulmasta ja erityisesti hiljaisen tiedon siirtämisen näkökulmasta tärkeä elementti. Oppimista tapahtuu kaikkialla läpi yksilön elämän. Osa on tietoista ja osa tiedostamatonta. Yksilön elämäkulku sanoittaa hänen oppimistaan ja käsityksiä oppimisesta sekä oppimisen merkityksistä (Antikainen 1996; Collin ym. 2007). Koulutus voi sisältää merkittäviä oppimiskokemuksia (Antikainen 1996, 251), mutta merkittävää oppimista voi tapahtua myös koulutuksen ulkopuolella. Oppiminen on kuitenkin henkilökohtainen prosessi, jossa

ympäristöllä on oma merkityksensä. Kolbin (2014, 38) mukaan oppiminen on ajateltavissa jatkuvana prosessina, jonka perusta on kokemuksessa. Tällöin tietoa johdetaan kokemuksista ja perustellaan oppijan kokemuksilla. Kolbin (2014, 288) mukaan kokemuksellisen oppimisen teoriassa oppiminen ajatellaan tapahtumana (transaction) henkilön ja ympäristön välillä. Oppiminen merkitsee jonkin oppimista ja se ”jokin” ei ole irrallinen vaan sijaitsee aina jossakin paikassa. Edelleen Kolbin mukaan oppiminen ei ole yksi universaali prosessi vaan pikemminkin kartta oppimisen alueita. ”*A frame of references within which many different ways of learning can flourish and interrelate*” (Kolb 2014, 291).

Kolb (2014, 66–68) on kuvannut kokemuksellista oppimista nelivaiheisena oppimisen kehänä. Oppimisen prosessi jatkuu niin kauan kuin oppiminen ja elämä jatkuvat toteaa Kolb (2014, 38). Jos hiljaista tietoa ajatellaan kokemuksen kautta kertyvänä, sisältää se väistämättä syntyprosessinsa aikana kokemuksellista oppimista.

Walter ja Marks (1981) pyrkivät jo 1980-luvulla kohti systemaattisempaan ja yhtenäisempää kokemuksellisen oppimisen kenttää. Heidän mukaansa kokemuksellisen oppimisen teoria oli tuolloin 1980-luvun alussa hajanaista (Walter & Marks 1981, vii). Malinen (2000) on tutkinut kokemuksellista oppimista tarkastelemalla viiden keskeisen teoreetikon teoretisointia kokemuksellisesta oppimisesta. Myös Malisen (2000) mukaan aikuisen kokemuksellisen oppimisen teoretisointi on ollut hajanaista ja fragmentoitunutta, vielä kaksi vuosikymmentä Walteria ja Marksia myöhemmin. Kun Walter ja Marks tarkastelivat kokemuksellista oppimista, he kritisoivat myös kokemuksellisen oppimisen näkemistä itsessään omana toimintakenttänä (Walter & Marks 1981, vii).

Malinen (2000) täsmensi kokemuksellisen oppimisen teoretisointia aikuisen kokemukselliseksi oppimiseksi, koska aikuisella on kokemuksellisessa oppimisessa omat erityispiirteensä. Malisen mukaan aikuisen kokemuksellisessa oppimisessa on sosiaalisia ulottuvuuksia (Malinen 2000, 101). Hän jakaa aikuisen oppijan kokemuksellisen oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet aluksi kahteen osaan, epistemologiseen ja eksistentiaaliseen (Malinen 2000, 101–117). Epistemologinen ulottuvuus jakautuu vielä dialogin peruselementteihin, joita ovat jakaminen (sharing), testaus (testing), oikeuttaminen (justifying), uskominen (believing). Lopulta Malinen päätyy kolmeen ulottuvuuteen, sillä eettinen ulottuvuus kuuluu hänen mukaansa myös aikuisen oppijan sosiaalisiin ulottuvuuksiin. Kokemuksellinen oppiminen voikin olla Malisen mukaan laajempi teoreettinen kehys kuin esimerkiksi konstruktivistinen oppimisteoria. (Malinen 2000.)

Oppimisen prosessin näkökulmasta on tärkeää ymmärtää, että aikuisen oppijan elämäkokemus muodostaa hänen oppimisensa perustan. Hän sijoittaa uuden asian aina aiempaan opittuun ja koettuun (Malinen 2000). Kolbin (2014, 48) mukaan oppiminen on tiedon luomisen prosessi. Jotta ymmärtää oppimista, on ymmärrettävä inhimillisen tiedon (human knowledge) luonnetta, muotoja ja niitä prosessia, jossa tämä tieto on luotu. Kolbin (2014, 49) mukaan *kokemuksellinen* (experiential) viittaa kaikkeen kokemuksen kautta tapahtuvaan, sillä oppiminen on prosessi, jossa tieto luodaan kokemusten muokkaantumisen kautta. Kokemuksellinen oppiminen ei ole ”vain” kokemuksesta oppimista, vaan oival-

luksen aiheuttaman oppimiskokemuksen kautta tapahtuvaa oppimista. Kokeuksellisen oppimisen näkökulmasta oppimista voi tapahtua koko ajan. Sitä tapahtuu jatkuvasti myös tiedostamattomasti. Samoin tapahtuu tiedon keräämistä. Voidaan ajatella, että kaikki havainnot ja aistimukset, joita ihminen kerää, ovat tietoa, jota hän sovittaa aiempiin havaintoihinsa jatkuvana virtana. Tiedon määrä on niin valtava, että on mahdotonta tiedostaa kaikkea saatua tietomateriaalia. Samalla tapahtuu myös tiedostamatonta oppimista.

Aikuisen oppiminen on nähty aktiivisena ja itseohjautuvana prosessina, joka kytkeytyy niin ympäröivään ryhmään kuin jokapäiväiseen elämäänkin (Kolb 2014, 48). Malisen mukaan aikuinen oppija ei kuitenkaan ole niin itseohjautuva kuin usein ajatellaan, vaan ennemminkin konservatiivinen ja turvallisuushakuinen (Malinen 2002).

Aikuisen oppimisen teorioissa pidetään kokemusta keskeisenä oppimisen lähteenä, jota tarkastellaan reflektiivisesti ja siitä oppien. Samoin hiljaisen tiedon tekstien yhteydessä, sen diskursseissa asiantuntijuuden ja tiedonsiirron sekä oppimisen näkökulmasta, aikuisen oppiminen nähdään vahvasti prosessi-maisena ja kokemukseen sidottuna toimintana. Taustalla on konstruktivistinen ajatus oppimisesta. Oppimisen yhteydessä kokemusta itsessään ei kuitenkaan määritellä. Kokemus saatetaan ajatella itsestäänselvänä ja kyseenalaistamattomana. Tähän yhteyteen liittyy useita kiinnostavia kysymyksiä, kuten millainen kokemus katsotaan tiedoksi? Onkin tärkeää kysyä millaiset kokemukset ohjaavat ja vaikuttavat oppimistapahtumassa tai esimerkiksi päätöksentekoprosessissa. Hatsopoulos ja Hatsopoulos (1999) antavat esimerkin rekrytoinnista, jossa tehtävään parhaiten soveltuva hakija aiheutti rekrytoijassa epäilyksiä. Ne johtuivat kuitenkin aiemmista kokemuksista, jotka eivät millään tavoin liittyneet hakijaan, mutta jotka hakija palautti mieleen. Vasta tämän yhteyden tunnistamisen jälkeen oli mahdollista karistaa väärin perustein tulleet epäilykset.

Scott (1992, 37–38) esittää, kirjoittaessaan kokemuksen historiasta ja tulkinnasta, että kokemus on jo valmiiksi tulkinta, vaikka se on tulkinnan tarpeessa. Kokemus ei siten ole tällä tavoin ajateltuna selityksemme alkuperä, vaan se, mitä haluamme selittää. Myös filosofi Judith Butler, jonka taustalla ovat vaikuttaneet ranskalaiset postfilosofit, kuten Jacques Derrida ja Michel Foucault, muistuttaa, että kokemuksemme on aina jo kielellisesti jäsentynyt (Pulkinen 2005, 123.) Näin ollen tulee entistäkin selvemmäksi se, että myöskään kokemukseen perustuvan hiljaisen tietämisen sanoittaminen ja kuvailu ei ole yksinkertaista.

Polanyin perustavanlaatuinen ajatus henkilökohtaisesta tiedosta henkilökohtaisina kokemuksina ja arvoina sekä käsityksinä on jäänyt kuitenkin melko vähäiselle huomiolle hiljaisen tiedon yhteydessä. Henkilökohtaisesta tiedosta toteaa Malinen syvemmmälle mennessä, että aikuinen oppija on usein epävarma ja konservatiivinen. Aikuinen oppija onkin itsekeskeinen, itsestä käsin asioita katsova. Itsekeskeisyys selittyy osittain persoonallisen tiedon laadulla, joka muuttuu vähitellen ihmiselle itselleen sanattomaksi, piileväksi tiedoksi, ja siksi sitä on oppijan itsensäkin vaikea tavoittaa ja määritellä, jäsentää Malinen (2002, 69). Hän viittaa prosessiin, jolla kokemusperäistä tietoa lajitellaan. Tämä lajittelu-

prosessiin seurauksena yksilö tulee itsekin tietämättömäksi omasta tiedostaan tai, Polanyin ajattelua seurailleen, tietämisestään. Kokemustiedon määrittelemättömän luokittelun seurauksena eksplisiittinen tieto muuttuukin toisaalta ehkä automatisoituneeksi osaamiseksi, toisaalta myös kenties osaamiseen tai kehoon hukkuvaksi ja unohdetuksi tiedoksi.

Voidaankin ajatella, että kokemustietoa tulisi tarkastella ainakin sen tulkinta huomioiden kahdesta eri näkökulmasta silloin, kun sitä tarkastellaan hiljaisen tiedon yhteydessä: miten ja missä yhteydessä se on syntynyt sekä miten sitä on kuvattu ja miten sitä voidaan kuvata. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon ilmiötä aineistolähtöisesti.

Tässä tutkimuksessa ajattelen hiljaista tietoa Polanyin (1966) mukaisesti laajasti kokonaisvaltaisena inhimillisenä tietona. Se sisältää useita kerroksia ja sen erilaisia kerroksia kertyy kaikessa eletyssä ja koetussa elämässä. Hiljaista tietoa kulkee mukana henkilökohtaisessa kokemusvarannossa, joka käsittää myös kulttuurista omaksuttua. Ajattelen hiljaista tietoa produktina ja hiljaista tietoa näkyväksi tekevinä prosesseina (Toom 2008, 2016). Ajattelen hiljaisen tiedon myös asiantuntijatiedon osana, jolloin siihen vaikuttaa henkilökohtaisten elämäkokemusten ohella myös ympäröivä asiantuntijakonteksti ja -kulttuuri (Toom 2016). Taustallani vaikuttaa sosiaalinen konstruktionismi ja sen myötä käsitys todellisuudesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana, jolloin kielen merkityksiä luova vaikutus tulee myös merkittäväksi.

Päiväkoti on moniammatillinen työympäristö ja työyhteisö, jonka työtä säätelevät varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavat lait, asetukset sekä toimintaa ohjaavat asiakirjat. Virallisten ohjaavien säädösten ja asiakirjojen lisäksi sen toimintaa säätelevät työyhteisöön muotoutunut toimintakulttuuri arvoineen ja normeineen (Ylitapio-Mäntylä 2016.) Toimintakulttuurissa vaikuttavat erilaiset yksilöt taustoineen ja osaamisineen sekä esimerkiksi erilaiset ammattilaiskuvapölvät (Karila & Kupila 2010).

### **3 TUTKIMUSKONTEKSTINA VARHAISKASVATUS JA PÄIVÄKOTI**

Tutkimukseni sijoittuu varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön, sillä haastateltavat työskentelevät varhaiskasvatuksen tehtävissä päiväkodeissa. Päiväkoti on yksi keskeinen varhaiskasvatusta toteuttava institutionaalinen toimintaympäristö. Tässä luvussa esittelen lyhyesti varhaiskasvatuksen käsitteen ja varhaiskasvatuksen historian. Käsitteen määrittelyssä on tärkeää erotella varhaiskasvatus ja päivähoito, vaikka ne kietoutuvatkin tiukasti toisiinsa. Lopuksi kuvaan keskeisiä viimeaikaisia varhaiskasvatuksen arkeen vaikuttavia muutoksia.

#### **3.1 Varhaiskasvatus ja päiväkotityö: kehityskaaria**

Ajantasainen Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittelee varhaiskasvatuksen seuraavasti:

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 §2)

Varhaiskasvatuslaissa määritellään myös varhaiskasvatuksen tavoitteet ja lain pohjalta on laadittu kaikkia varhaiskasvatuspalvelujen tuottajia velvoittavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), jossa kiteytetään varhaiskasvatukselle asetettuja yleisiä tavoitteita seuraavasti:

Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja ehkäisee syrjäytymistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 14.)

Varhaiskasvatusta voidaan järjestää päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai muuna varhaiskasvatuksena kuten esimerkiksi kerho- ja leikkitoimintana. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 14)

Varhaiskasvatus vakiintui viralliseen käsitteistöön 1990-luvulla. Termi varhaiskasvatus oli kuitenkin esitetty jo vuonna 1974 Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietinnössä muun muassa korvaamassa ilmaisua *alle kouluikäisten kasvatusta ja hoitoa* ja suomennokseksi englanninkieliselle termille *early childhood education* (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2016, 21; Onnismaa, Paananen & Lipponen 2014). Aiemmin tästä lapsia koskevasta palvelusta käytettiin pääasiassa termiä päivähoito, joka pohjautuu vuoden 1973 lakiin lasten päivähoitosta. Päivähoito oli tarkoitettu lapsille vanhempien työssäkäynnin tai opiskelun ajaksi ja tarvittaessa jonkin muun esteen vuoksi (Laki lasten päivähoitosta 36/1973). Lapsen oikeudesta päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen on käyty laajaa yhteiskunnallista keskustelua useaan otteeseen, jo 1900-luvun alusta alkaen. Vuonna 1990 lakiin tuli subjektiivinen päivähoito-oikeus alle 3-vuotiaille lapsille, joka laajeni koskemaan kaikkia alle kouluikäisiä vuonna 1996 (Eerola-Pennanen ym. 2016, 25). Subjektiivisella päivähoito-oikeudella tarkoitettiin lapselle kuuluvaa oikeutta saada päivähoitoa ilman vanhemmasta johtuvan tarpeen esittämistä. Lain nimen mukaisesti sillä tarkoitettiin verovaroin tuetun päivähoitopalvelun antamista. Päivähoitolaki muutettiin 1.8. 2015 alkaen varhaiskasvatuslaiksi. Sen mukaan jokaisella alle kouluikäisellä lapsella on oikeus saada varhaiskasvatusta. Vanhemmat kuitenkin päättävät lapsensa osallistumisesta varhaiskasvatukseen. Koulun aloitusta edeltävä esiopetus on toiminnallisesti osa varhaiskasvatusta. Esiopetukseen osallistuminen tuli velvoittavaksi myös 1.8.2015 alkaen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1040/2014).

Käsite varhaiskasvatus vakiintui 2000-luvulla, kun varhaiskasvatus vakiintui tieteenalana (Eerola-Pennanen ym. 2016, 21). Päivähoitoajattelu on silti vielä pysynyt arkipuheessa sekä ajatuksissa (esim. Hujala & Puroila 1998). Pidemmän historian ja oletettavasti myös päivähoitoon viitanneen lain nimen vuoksi päivähoiton käsite on dominoinut varhaiskasvatusinstituutioiden ulkopuolella olevaa keskustelua. Varhaiskasvatuksen käsitteen jälkeen ajankohitaiseksi tuli varhaiskasvatuksen pedagogiikan käsite. Käsitettä ovat useiden eri määritelmien pohjalta muotoilleet Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018), joiden mukaan se voisi olla *”suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen pohjautuvaa institutionaalista ja ammatillista toimintaa, jossa pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin”*.

### 3.1.1 Varhaiskasvatuksen historiaa

Suomessa on tapahtunut melko nopea teollistumisvaihe, johon liittyy myös verrattain nopea siirtyminen kotikasvatuksesta päivähoitoon (esim. Tähtinen 1992). Teollistumisen ja kansakoulunjärjestelmän syntymisen aikaan luotiin myös päivähoitojärjestelmän varhaiset juuret (Alila & Kinos 2014, 8). Uno Cygnaeuksen ehdotuksen mukainen lastentarha ja seimi perustettiin 1860-luvulla Jyväskylään, mutta se lakkautettiin 1890-luvulla (Eerola-Pennanen ym. 2017, 22–23). Suomalaisen järjestelmällisen varhaiskasvatuksen ja etenkin päiväkotityön historian alkuvaiheeksi voidaan katsoa myös ensimmäisen lastentarhan perustaminen vuonna 1888, kun opettaja ja lastentarhanopettaja Hanna Rothman perusti Suomen ensimmäisen niin kutsutun kansanlastentarhan Helsinkiin (Åsvik 1999,

11). Vähitellen kansanlastentarhoja tuli lisää eri kaupunkeihin. Vuonna 1917 lastentarhat liitettiin kansanopetusosaston alaisuuteen. Köyhäinhoitolaki tuli voimaan vuonna 1922 (Köyhäinhoitolaki 145/1922). Köyhäinhoitolaki ohjasi päivähoitoa lainsäädännöllisesti vuodesta 1923 alkaen (Alila & Kinos 2014, 12). Lastentarhat saivat valtiolta jonkin verran taloudellista apua toimintaa varten vuodesta 1917 lähtien (Åsvik 1999, 23). Vuonna 1927 tuli voimaan laki lastentarhain valtionavusta (296/1927), jossa säädettiin muun muassa tilojen turvallisuudesta ja henkilökunnan pätevyydestä sekä lasten määrystä opettajaa kohden (Åsvik 1999, 23–24).

Varsinainen päivähoiton palvelujärjestelmän syntyminen tapahtui sotien jälkeisenä aikana kaupungistumisen ja yhteiskuntarakenteen muutoksen aikaan. Sen syntymiseen on vaikuttanut vahvasti niin työvoimapolitiittinen ja sosiaalipoliittinen tarve kuin myös lastensuojelullinen tarve. Päivähoitojärjestelmä vastasi etenkin työvoimapolitiikan tarpeisiin, mutta myös suomalaisen yhteiskunnan talouskasvuun ja auttoi mahdollistamaan naisten työhön osallistumista ja opiskelumahdollisuuksien luomista (Alila & Kinos 2014, 8). Alilan ja Kinoksen (2014, 8) mukaan nykymuotoisen päivähoitojärjestelmän voidaan katsoa syntyneen vuonna 1973, kun laki lasten päivähoidosta (36/1973) tuli voimaan. Päivähoiton johtaminen perustui normiohjaukseen 1970- ja 1980-luvulla. Alila ja Kinos kuvaavat aikakautta vahvaksi valtiojohtoisuuden ja päivähoitopalvelujen määrällisen rakentamisen ajaksi, jolloin valtio ohjasi resursseja palvelujärjestelmän rakentamiseen ja päivähoitopaikkojen lisäämiseen (Alila & Kinos 2014, 10–11).

Päivähoiton normiohjaus ja resurssiohjaus purettiin 1990-luvun alussa valtiosuusuudistuksen (733/1992) myötä. Samalla päivähoiton ohjausjärjestelmää muutettiin ja ohjaustapoja uudistettiin. Useita keskusvirastoja lakkautettiin ja kunnat saivat lisää omaa päätäntävaltaa. Alila ja Kinos (2014, 10) kutsuvat vaihetta varhaiskasvatuksen osalta kuntien autonomian lisääntymisen ja informaatio-ohjauksen aikakaudeksi. Monien suurten muutosten aikakautta on kuvattu myös valtion vetäytymisen vaiheeksi tai toisaalta ohjauksettomaksi tai ohjauksellisen tyhjiön syntyneen aikakaudeksi, koska informaatio-ohjaus vastasi omaa paikkaansa ohjausjärjestelmässä eikä ollut siten muotoutunut vielä vahvaksi ohjausvälineeksi entisen ja vähentyneen normiohjauksen tilalle (Alila & Kinos 2014, 10.) Lääninhallitusten määrä vähentyi kuuteen, mutta niillä säilyi silti päivähoiton ohjaustehtäviä (Alila & Kinos 2014, 10). Perustettiin Stakes eli Sosiaali- ja terveysalan tutkimuskeskus, johon tuli oma varhaiskasvatuksen tiimi. Samalla syntyivät laatuhankkeet, joiden kautta varhaisvatusta kehitettiin.

Varhaiskasvatus kehittyi 1990-luvulla harppauksin tutkimus- ja tieteenalana. Varhaiskasvatus vakiintui yleisen kasvatustieteen osa-alueeksi 1990-luvun puolessa välissä, jolloin lastentarhanopettajakoulutus vakinaistettiin yliopistojen opettajankoulutuslaitoksiin. Päivähoiton, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen keskeiset käsitteet ovat muovautuneet suomalaisen yhteiskunnan ja sosiaali- ja terveydenhuollon sekä toisaalta esiopetuksen osalta koulutusjärjestelmän muutoksen yhteydessä. Käsitteiden kehitykseen on vaikuttanut myös kansainvälisen näkökulman lisääntyminen ja laajeneminen. (Alila & Kinos 2014,



15.) Yksityiset päivähoitopalvelut tulivat mukaan palvelujärjestelmään 1990-luvulla.

Vuonna 1998 perusopetuslain uudistuksessa esiopetus määriteltiin osaksi opetusministeriön toimialaa, esiopetuspaikasta riippumatta. Muu osa päiväkodissa toteutettavaa kasvatusta kuuluu edelleen sosiaali- ja terveysministeriön toimialaan. Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmässä tapahtui suuri muutos, kun päivähoito ja varhaiskasvatus siirtyivät sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alaisuuteen vuoden 2013 alussa (Alila ja Kinos 2014). Tuolloin päivähoito ja varhaiskasvatus siirtyivät sosiaalipalvelusta osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. Lukuisat kunnat ovat tehneet itsenäisiä ratkaisuja hallinnonalasta jo vuodesta 2003 lähtien. Suuntauksena onkin ollut vahvasti hallinnon siirtäminen opetus- tai sivistystoimen yhteyteen. Esimerkiksi vuoden 2012 kesällä 67 % kunnista (214 kuntaa) hallinnoi päivähoitoa sivistystoimessa. (Alila & Kinos 2014, 11.)

Vuonna 1980 julkaistu Päivähoidon kasvatustavoitekomiteanmietintö nosi esiin, että päivähoidon ei pitäisi olla työvoimapoliittisten suhdanteiden heiteltävänä (Alila & Kinos 2014, 8; Komiteanmietintö B:1980:31). Tämä tavoite toteutui, kun subjektiivinen oikeus päivähoitoon toteutui 16 vuotta myöhemmin vuonna 1996 kaikille alle kouluikäisille lapsille. Vuonna 2015 laki lasten päivähoidosta muuttui laiksi varhaiskasvatuksesta. Saman vuoden lopulla kuitenkin subjektiivinen päivähoito-oikeus, uuden lain myötä varhaiskasvatusoikeus, supistui hallituksen hyväksyessä asetusmuutoksen, jonka mukaan tuli mahdolliseksi rajata varhaiskasvatusoikeus 20 tuntiin lapsille, joiden toinen vanhempi oli kotona hoitovapaalla tai työttömänä. Lainsäädännön muutos mahdollisti rajauksen. Kunnat joutuivat tekemään päätöksen rajaamisen käyttöön ottamisesta, ja kaikki eivät siihen päätyneet. Vuonna 2016 tietojen mukaan 132 kuntaa oli tehnyt päätöksen varhaiskasvatusoikeuden rajaamisesta (Puroila & Kinnunen 2017, 69). Rajauksella palattiin osittain vanhan lainsäädännön aikaan, jossa perheen olosuhteet määrittivät lapsen oikeuden osallistua varhaiskasvatukseen.

Varhaiskasvatustalaki myös säätää, että asetuksella voidaan määrittää tarkemmin henkilöstömitoituksesta ja suhdeluviista. Vuoden 2015 lopulla hallitus teki asetusmuutoksen aikuisen ja lapsen välisestä suhdeluvusta, jolla määritellään kuinka monta lasta voi enintään olla kerrallaan yhden aikuisen vastuulla (vrt. hoitoalalla hoitajamitoitus). Aiemmin yli 3-vuotiaita on saanut olla enintään seitsemän päivähoitotyöhön yhtä koulutettua aikuista kohden. Asetusmuutoksen myötä voi olla kahdeksan yli 3-vuotiasta lasta yhtä kelpoisuusehdot täyttävää aikuista kohden (Asetus lasten päivähoidosta 22.10.2015/1282). Näin varhaiskasvatustyön olosuhteet muuttuivat jälleen. Tästä seuranneita lasten arkeen kohdistuvia vaikutuksia ovat voineet olla esimerkiksi lisääntynyt melu ja konfliktit, kun kuuntelevia aikuisia on ollutkin ryhmässä vähemmän (Eerola-Pennanen ym. 2016, 31–32).

Kehittäminen oli voimakasta 1990-luvulla. Hujala-Huttunen ja Nivala (1996, 6, 11) totesivat 1990-luvulla, että palvelunäkökulmaan perustuva päivähoito vaatii erilaisen näkökulman työhön ja myös uudenlaiset työtavat. Keskinen ja Lounassalo (2001, 228) ovat pohtineet onnistuuko varhaiskasvatuksen

arki ja teoria kytkeytymään riittävästi toisiinsa. He kysyivät elääkö varhaiskasvatuksen arki teorioissa, ja olivat huolissaan siitä, onnistuvatko kasvatuksen arjessa ilmenevät kysymykset nousemaan tutkimuksen kohteiksi. Heillä oli myös huoli siitä, kykenevätkö käytössä olevat teoreettiset käsitteet jäsentämään varhaiskasvatuksen olemassa olevia käytäntöjä sekä nopeasti muuttuvaa toimintaympäristöä riittävän nopeasti.

Voimakkaan kehittämisen aikaan 1990-luvulla tulivat esimerkiksi yksityiset päivähoitopalveluiden tuottajat mukaan palvelujärjestelmään, lastentarhanopettajakoulutus siirtyi yliopistoon ja palvelunäkökulma korostui voimakkaasti. Muutosten myötä tuli tarpeeseen myös uudistusten kriittinen tarkastelu. Tutkijat pyrkivät kiinnittämään huomiota uudistamistapoihin ja niiden sisältöön. Heillä oli huoli siitä, että monet uudistukset ovat rakenteellisia eivätkä sisällä elementtejä, jotka vahvistaisivat työntekijän oman oppimisen mahdollisuuksia tai turvaisivat sen (esim. Keskinen & Lounassalo 2001, 227–248; Kinon 1997; Leinonen 1994.) Eräänä kehittämistyön ongelmana nähtiin myös se, että tutkija määrittelee ja rajaa kehitettävän kohteen ja hallinto-organisaatio järjestää tulosten viemisen käytäntöön (Karila, Kinon & Virtanen 2001, 227). Tällöin työntekijöiden, lasten tai yleensäkin arjen tarpeista lähtevä kehittäminen helposti unohdetaan. Uuden varhaiskasvatustavan myötä näitä edellä esitetyn kaltaisia puutteita pyritään ohjaamaan korjaamaan, sillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 haastaa uusiin työtapoihin ja ajatteluun ja vuoden 2018 varhaiskasvatustavan pyrkii jatkamaan tätä arjen pedagogiikan kehittämislinjaa.

Kun 1990-luvulla raskasta byrokratiaa kevennettiin, päiväkotien johtajien määrää vähennettiin, työtä pyrittiin muokkaamaan tiimityöskentelyn suuntaan ja tekemään itseohjautuvammaksi, niin juuri organisaatiomuutokset ovat joissakin paikoissa katkaisseet itseohjautuvaksi kutsutun työskentelyperinteen (Mäkinen 1999, 310). Karila ja Nummenmaa (2001, 38) toteavat, että päiväkotien henkilöstön koulutustaso on kokonaisuudessaan laskenut samaan aikaan, kun työlle asetetut vaatimukset ovat nousseet (ks. myös Alila ym. 2014). Henkilökunta joutuu myös usein selviytymään vähenevillä resursseilla tai jatkuvassa epänormaaliuden tilassa (Keskinen & Lounassalo 2001, 231). Keskinen ja Lounassalo (2001, 228) muistuttavatkin, että kun 1960-luvulla oli tapana työskennellä yksin ison lapsiryhmän kanssa, niin tämän päivän vaatimuksia silloinen työskentelytapa ei enää vastaa, sillä työn tekemisen ja tavoitteiden lähtökohdat ovat merkittävästi muuttuneet. Nyt 2020-luvulle tultaessa vaatimukset ovat varhaiskasvatustavan uudistuksen myötä kasvaneet edelleen.

### **3.1.2 Laki muutosten vahvistajana**

Suomessa varhaiskasvatuksen kehittäminen on jatkunut ja 2000-luku on ollut varhaiskasvatustavan hallinnollisen, rakenteellisen ja sisällöllisen kehittämisen aikaa (Karila 2016, 6). Hallinnollisesti merkittävä muutos oli varhaiskasvatustavan siirto sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetusministeriöön. Varhaiskasvatustavan pohjalta laadituista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018) tuli kaikkia varhaiskasvatustavan palveluntarjoajia ja järjestäjiä vel-

voittava ohje, jonka perusteella tulee laatia omat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen keskeisiä osa-alueita ja peruslähtökohtia ovat Koivulan, Siippaisen ja Eerola-Pennasen (2017, 7) mukaan kasvattajien ja lasten sekä heidän perheidensä väliset kohtaamiset, opetussuunnitelman ja oppimisympäristön merkitys, lapsen kehityksen ja yksilöllisten tuen tarpeiden huomioiminen, vertaisryhmän ja leikin tärkeys sekä osallisuuden mahdollistaminen. Lasten oppimisympäristöt muuttuvat ja tähän muutokseen on reagoitava (Koivula ym. 2017, 9). Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) korostuvat lapsen näkökulmasta tarkasteltuna yksilöllisyyden huomioiminen kaikessa toiminnassa ja toiminnan tavoitteissa. Sen osana on keskeistä huomioida kaikessa toiminnassa lapsen ja lapsen perheiden osallisuus, yhdenvertaisuus ja moninaisuus.

Kun 2000-luvulla on hallintoa uudistettu, useissa kaupungeissa ja kunnissa on varhaiskasvatuksen hallintoa tiivistetty edelleen esimerkiksi sijoittamalla useita päiväkoteja hallinnollisesti saman johtajan alaisuuteen. Tällöin johtajien tehtävät ovat laajentuneet, jolloin on siirrytty muun muassa jaetun tai hajautetun johtajuuden malliin (esim. Halttunen 2009; 2016.) Hajautetussa johtamismallissa johtajien työtä ja tiettyjä työtehtäviä on jaettu apulaisjohtajille ja muille lapsiryhmien opettajille sekä useille muille työntekijöille (ks. esim. Eskelinen & Hjelt 2017; Halttunen 2016; Alila ym. 2014). Kun päiväkotien johtajien vastuualueet ovat laajentuneet, on siitä seurannut uusia vaatimuksia pedagogiselle johtamiselle. Siitä puolestaan on tullut uusia vaatimuksia varhaiskasvatuksen opettajien pedagogiselle työlle. (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 48.)

Varhaiskasvatustyön konteksti on näyttänyt muuttuvan huomattavasti nopeammin kuin koulutusten sisällöt pystyvät saavuttamaan päiväkotityön arjen (Keskinen ja Lounassalo 2001). Vastaava työn kontekstin nopea muutos oli ollut nähtävissä muussakin opetustyössä (Sallila 2002). Nopea muutos jatkuu edelleen ja näyttäisi olevan jo tyypillinen osa työn luonnetta. (Alasuutari 2003; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018.) Osaamisvaatimukset ovatkin muuttuneet ja oman työn jatkuvan kehittämisen velvoitteesta on tullut arkipäivää. Työn kompleksisuus on lisääntynyt ja sen myötä varhaiskasvatustyön vaativuus on lisääntynyt (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018).

Esimerkiksi kasvattajien ja vanhempien välistä suhdetta ja ammattilaispuheen vaikutusta vanhempien kasvatustuun jakautumiseen tutkinut Alasuutari (2003, 168) nostaa vanhempien ja ammattilaisten yhteistyön näkökulmasta esiin kasvatuksen ammattilaisten vastuun sekä asiantuntijatiedon käytön toden, että ammattilaisilla on eettinen velvollisuus tarkastella omaa työtään, näkökulmiaan ja niiden oikeutusta.

Päivähoitoa ja varhaiskasvatusta koskevien hallinnon, toiminnan ja sisältöä ohjaavien tavoitteiden muutosten ohella on tapahtunut paljon muitakin suuria ja kokonaisvaltaisesti vaikuttavia muutoksia. Esimerkiksi lapsia koskevat käsitykset ovat vuosikymmenten aikana muuttuneet, samoin kuin lasten kasvatukseen ja lasten oppimiseen liittyvät käsitykset ovat muuttuneet (esim. Alanen & Bardy 1990, 1991; Corsaro 1997; James, Jenks & Prout 1998; Lehtinen 2000). Lapsia koskevien käsitysten muuttumisen lisäksi varhaiskasvatuksen

toimintaympäristöt ovat muuttuneet ja osana toimintaympäristöä esimerkiksi lasten perheet ovat moninaistuneet (Forsberg & Nätkin 2003; Mykkänen & Böök 2017, 76–77; Ritala-Koskinen 2001). Uuden varhaiskasvatuslain myötä myös lasten osallisuus ja lasten perheiden kuuleminen ja osallisuus on tullut velvoittavaksi (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 §3).

Käsitteellinen muutos ja lapsia koskevien käsitysten muutokset näkyvät nyt myös lainsäädännössä. Varhaiskasvatuslain määrittelemät varhaiskasvatuksen tavoitteet ovat kaikkia varhaiskasvatuspalveluita tuottavia toimijoita velvoittavia. Varhaiskasvatuslain (540/2018) 1.9.2018 voimaan tulleen uudistuksen mukaan:

### 3 § Varhaiskasvatuksen tavoitteet

Tässä laissa tarkoitetun varhaiskasvatuksen tavoitteena on:

- 1) edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia;
- 2) tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista;
- 3) toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset;
- 4) varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö;
- 5) turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä;
- 6) antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa;
- 7) tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä;
- 8) kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen;
- 9) varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin;
- 10) toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa kasvatustyössä.

Laki muuttui merkittävästi vuoden 2015 uudistuksessa. Tavoitteiden osalta vuonna 2018 tulleen toisen lakiuudistukseen versio täydentyi vielä yhdenvertaisuuden lisäämisellä.

Laki nostaa esille ja vahvistaa keskeisiä ajattelutavan muutoksia, jotka heijastuvat sekä pedagogiseen toimintaan että lasten ja aikuisten toimintaympäristöön. Kuvasin aiemmin joitakin hallinnollisista ratkaisuista seuranneita kansallisia toimintaympäristön muutoksia. Näiden yllä kuvattujen Varhaiskasvatustalain tavoitteiden pitäisi pian näkyä arjen työssä. Yksi keskeinen varhaiskasvatustuksen arkeen vaikuttava vahvistusta saanut kohta on myös Varhaiskasvatustalain § 20, joka käsittelee osallisuutta ja vaikuttamista.

#### 20 § Osallisuus ja vaikuttaminen:

Lapsen varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla.

Lapsen vanhemmille tai muille huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatustuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

Lapsille ja heidän vanhemmilleen tai muille huoltajilleen on toimipaikassa järjestettävä säännöllisesti mahdollisuus osallistua varhaiskasvatustuksen suunnitteluun ja arviointiin.

Lakimuutoksen tuoma selkeä vaatimus lapsen osallistumismahdollisuuksien ja vaikuttamisen mahdollistamisesta vaatii toimintatapojen muutosta monella tasolla päiväkotityössä. Meneillään onkin Turjan (2016) mukaan osallisuuden pedagogiikan jalkautuminen varhaiskasvatustuksen arkeen.

Työelämä on myös jatkuvassa muutosliikkeessä. Lapsia koskettavia työn tuomia yhteiskunnallisia muutoksia ovat muun muassa vanhempien lisääntynyt pätkätö, epätyypilliset työsuhteet ja työajat, myös pidentyneet työajat, pitkät työn ja kodin välimatkat sekä vanhempien työn kuormittavuus. Toisaalta joustavuus ja etätö ovat luoneet myös uusia mahdollisuuksia perheille. Edelleen lapsiperheköyhyys ja työn puuttuminen kuormittavat perheitä ja vaikuttavat lasten arkeen ja hyvinvointiin. (Lammi-Taskula & Siippainen 2018; Mykkänen & Böök 2017, 79–80.) Lyhyet työsuhteet ja muuttuvat työajat sekä lisääntynyt vuorotyö vaikuttavat myös päiväkodeissa tarpeena reagoida nopeasti esimerkiksi lasten hoitoaikojen vaihteluihin ja perheiden muuttuviin tilanteisiin. Laadukkaan vuorohoidon saatavuus ja merkitys korostuu, sillä lapsille on turvattava samat mahdollisuudet monipuoliseen varhaiskasvatukseen ja esiopeutukseen yksilöllisistä hoitoajoista huolimatta (ks. Siippainen 2018). Tämä tarkoittaa myös lasten ja perheiden mahdollisuutta vaikuttaa arkeen ja osallisuuden toteutumiseen.

Varhaiskasvatusoikeutta rajaava vuoden 2016 lakimuutos toi omalta osaltaan lisää epävarmuutta esimerkiksi niihin perheisiin, joissa vanhemmilla ei ollut pysyvää työpaikka (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2016, 32). Samalla myös lasten eriarvoisuus palasi (Turja & Vuorisalo 2016, 39). Lapsen subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen päätettiin eduskunnassa palauttaa 1.8.2020 alkaen. Myös henkilökunnan lyhyet työsuhteet ja vaihtuvuus vaikuttavat lapsiin. Varhaiskasvatustalain tavoitteisiin onkin kirjattu mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet (Varhaiskasvatustalain 540/2018 §3).

Varhaiskasvatuksen toimintaan ja sisältöihin vaikuttavat muutokset tuovat aina uusia osaamisvaatimuksia tullessaan. Varhaiskasvatuksen keskeisiä osaamisen osa-alueita on katsottu olevan muun muassa toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen ja jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen (Karila ym. 2017, 77). Arvio perustui 2010-luvun aikana tehtyihin useisiin erilaisiin arviointeihin siitä, millä alueilla osaamista tulisi kehittää (Karila ym. 2017, 77).

Opetus- ja kulttuuriministeriö on tehnyt selvityksen varhaiskasvatuksen henkilöstöstä ja lapsen kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu (Eskelinen & Hjelt 2017) kertoo, että varhaiskasvatuksen ensimmäiseen näin laajaan koko henkilöstöä tavoitelleeseen kyselyyn tuli vastauksia kaikkiaan 282 kunnasta ja vastaajia oli yhteensä 13290 työntekijää, joka on 24 prosenttia koko varhaiskasvatuksen henkilöstöstä. Lapsen kehitykseen ja oppimisen tukeen liittyviä vastauksia oli tutkimuksessa yhteensä 169 kunnasta. Vastausten mukaan esimerkiksi Perusopetuslain mukaiseen kolmiportaiseen tukeen siirtyminen oli koettu positiivisena. Lapsen saama tuki oli tehostunut ja jatkuvuutta oli tullut lisää sekä prosessi muuttunut joustavammaksi (Eskelinen & Hjelt 2017, 69). Esiopetuksessa tuki on toteutunut paremmin kuin varhaiskasvatuksessa ennen esiopetuskäytäntöä (Eskelinen & Hjelt 2017, 78). Kolmiportainen tuki oli myös parantanut henkilöstön saaman ohjauksen määrää ja laatua, joskin resurssit vaihtelivat kuntien välillä melko paljon. Kustannuksia kolmiportainen tuki ei ollut lisännyt. Selvityksessä ilmeni, että lailla säädettäväksi kaivattiin erityisesti henkilöstön mitoittamista, varhaiskasvatuksen osalta tuen kolmiportaisuutta, määritelmää erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta ja lapsen oikeudesta saada tarvitsemaansa tukea heti tuen tarpeen ilmettyä sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrästä (Eskelinen & Hjelt 2017).

Lakimuutokset ja suositukset sekä monet niistä seuraavat uudistukset velvoittavat ja kutsuvat jatkuvaan uuden oppimiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämän valtakunnallisen selvityksen mukaan täydennyskoulutuksen osalta kuitenkin yli puolet välittömässä kasvatustyössä toimivasta varhaiskasvatuksen henkilöstöstä sai vähemmän kuin suosituksen mukaiset kolme täydennyskoulutuspäivää vuodessa. (Eskelinen & Hjelt 2017, 31–32, 48.)

### 3.1.3 Työn ytimessä vuorovaikutus

Varhaiskasvatuksen tiekartan (Karila ym. 2017, 70–71) mukaan kaikilta ammattiryhmiltä edellytetään varhaiskasvatuksen substanssin hallintaa, mutta se on eri ammattiryhmillä eritasoisista ja painottuu eri tehtävissä toimivilla työntekijöillä eri tavoin. Kaikilta päiväkodin työntekijöiltä edellytetään toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvää osaamista, samoin kuin yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvää osaamista (Karila ym. 2017, 75).

Varhaiskasvattajan vuorovaikutuksen on todettu olevan tärkein tekijä haastavissa kasvatustilanteissa (Ahonen 2015a, 184–186). Laadukas vuorovaikutus edellyttää toisen ihmisen viestien herkkää seuraamista (Ahonen 2015b, 199).

Laadukkaan vuorovaikutuksen ja osaamisedellytysten kuvaukset pitävät sisällään oletuksen, että päiväkotityössä ne hallitaan. Vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen ohella yhteistyöhön liittyvä osaaminen on edelleen eräs keskeisistä osaamisalueista varhaiskasvatuksessa (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 75). Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen pitävät sisällään myös ammatillisten keskustelujen osaamisen, työn kielellisen hallinnan, verkosto-osaamisen ja vaikuttamisosaamisen. Nämä nähdään keskeisinä myös tämän päivän varhaiskasvatustyölle (Karila ym. 2017, 73–75.)

Osaaminen (competence) voidaan ymmärtää ammattitaidon tuomana ja ammatissa toimimisen vaatimana osaamisena. Sitä voitaisiin kutsua myös taitavaksi toiminnaksi (esim. Argyris & Schön 1974; Toom 2006, 54), joka suuntaan ajatukset kyvykkyyden ja ammattilaisen taitavuuden pariin. Toom (2006, 57) kiteyttää kykyjen ja kompetenssin (abilities, competence) termien eroa viittaamalla määritelmään, jossa kompetenssin ajatellaan edustavan perustavanlaatuisia kognitiivista toimintaa. Vuorovaikutusosaaminen olisi näin ollen esimerkiksi ammattitaidon tuomaa ja ammatissa toimimisen vaatimaa taitavaa vuorovaikutuksellista toimintaa.

Vuorovaikutusosaamista väitöskirjassaan tarkastelleen Laajalahden (2014, 20) mukaan Suomen kielessä käytetään usein vuorovaikutusosaamisen yhteydessä taitojen käsitettä ja siten puhutaan esimerkiksi viestintä- ja vuorovaikutustaidoista, puheviestintätaidoista, sosiaalisista taidoista tai vaikkapa ihmishuhdetaidoista. Esimerkiksi puheviestintätaitojen arviointia tarkastellut Valkonen (2003, 11) toteaa puheviestintätaitoja kutsuttavan myös vuorovaikutustaidoiksi. Vuorovaikutusosaamisen lähi- ja rinnakkaiskäsitteitä ovat viestintäosaaminen, puheviestintäosaaminen sekä sosiaalinen, relationaalinen, interpersonallinen ja kielellinen kompetenssi (Laajalahti 2014, 20).

Vuorovaikutusosaamiselle on useita määritelmiä. Laajalahti määrittelee vuorovaikutusosaamisen olevan *”viestinnällistä osaamista, joka kohdistuu verbaaliseen ja nonverbaaliseen ilmaisu- ja havaintotoimintaan sekä viestinnän tuottamis- ja tulkintaprosesseihin niin kahdenkeskisissä kuin useamman henkilön välisissä vuorovaikutustilanteissa”* (Laajalahti 2014, 27). Joidenkin määrittelijöiden mukaan vuorovaikutusosaamista voidaan käyttää myös negatiiviseen tarkoitukseen, kun taas toisten mielestä epäeettistä toimintaa ei voida pitää lainkaan vuorovaikutusosaamisena (Laajalahti 2014, 22; ks. myös Valkonen 2003, 39). Laajalahden (2014, 12) mukaan tutkimuskirjallisuudessa on erilaisia näkemyksiä siitä, kuinka paljon vuorovaikutusosaamisesta on synnynäistä ja pysyvää ja minkä verran se voi muuttua ajan kuluessa ja oppimisen myötä. Kaikkia eri näkökulmia yhdistää kuitenkin yhteinen näkemys siitä, että vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä ja sitä on mahdollista kehittää (Laajalahti 2014, 12).

Osaamisen käsitteen liiallista painottamista on myös kritisoitu. Sen käyttöön liittyvässä kriittisessä tarkastelussa varoitetaan käytännöllisen tiedon ja osaamisen lineaarisen tulkinnan tuomasta helposti tapahtuvasta tiedonintressin liiasta kapeutuvuudesta, jolla on negatiivisia yhteiskunnallisia vaikutuksia (Heikkinen & Kukkonen 2019, 264). Tässä yhteydessä osaamisen käsite on kuitenkin toimiva ja käytännöllinen.

## 3.2 Varhaiskasvatuksen ajankohtaisia haasteita

Varhaiskasvatuksen alalla on tapahtunut paljon muutoksia viime vuosina. Viimeisimpinä ovat olleet Varhaiskasvatuslaki- ja asetusuudistukset sekä perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus, johon esiopetusuudistus liittyy kiinteänä osana. Varhaiskasvatuslakiuudistuksen myötä tehtiin myös varhaiskasvatussuunnitelmauudistus. Myös esiopetus on osa varhaiskasvatusta, vaikka lainsäädäntö tulee perusopetuslaista. Nyt on ajankohtaista myös 5-vuotiaiden esiopetuskokeilu. Nostan esiin tässä kolme ajankohtaista keskustelun suuntaa, joita uudistusten yhteydessä on käyty.

Syksyllä 2016 otettiin käyttöön uusi valtakunnallinen esiopetussuunnitelma. Loppuvuodesta 2016 valmistuivat myös ensimmäistä kertaa velvoittavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka tuli ottaa käyttöön elokuussa 2017. Tähän asti valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma oli ohjaava asiakirja, jossa annettiin suosituksia ja ohjeita, mutta ne eivät olleet velvoittavia. Uusi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja on luonteeltaan vahvempi. Se on määräys, joka koskee kaikkia varhaiskasvatuksen järjestäjiä, eikä siitä saa poiketa (Opetushallitus 39/011/2016). Uuden 1.9.2018 voimaan tulleen Varhaiskasvatuslain seurauksena opetusministeriö laati jälleen uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka tuli ottaa käyttöön syksyllä 2019.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa merkittävänä muutoksena aiempaan on myös työyhteisön nostaminen esiin. Tämä on luonteva muutos, sillä uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan monella tavoin oppimista ja pedagogiikkaa. Muutos näkyy esimerkiksi oppivan yhteisön näkymisenä keskeisenä toimintakulttuuriin vaikuttavana tekijänä. Työyhteisön tulee olla leikkiin ja vuorovaikutukseen kannustava yhteisö, jossa näkyy ja toimii osallisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, kulttuurinen moninaisuus ja kieli-tietoisuus sekä hyvinvointi, turvallisuus ja kestävä elämäntapa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Näihin tavoitteisiin pyrkivät laki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaamaan.

### 3.2.1 Moniammatillinen työyhteisö

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen parissa työskentelee työntekijöitä useilla erilaisilla ammattinimikkeillä ja koulutustaustoilla (Eskelinen & Hjelt 2017). Kun tarkastellaan toimintaympäristönä tutkimusaiheen mukaisesti päiväkotia, ammattiryhmien joukko rajautuu hieman: Esimerkiksi koulutusnimikkeittäin tarkasteltuna päiväkodissa työskenteleviä ammattiryhmiä ovat ainakin lähihoitajat, erityisavustajat, varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit, varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja varahoidosta vastaavat toisinaan perhepäivähoitajat. Päiväkotia voidaan perustellusti kutsua moniammatilliseksi työyhteisöksi.

Moniammatillisen työyhteisön jäsenillä on useita erilaisia koulutustaustoja ja sen lisäksi luonnollisesti myös yksilöllisiä henkilökohtaisia taustoja. Erilaisista koulutustaustoista tuodaan työyhteisöön monia erilaisia näkemyksiä ja siten



esimerkiksi käsitykset lapsuudesta ja lapsen edusta voivat olla erilaisia. Moniammatillinen työyhteisö koostuu usein myös eri ammattilaiskuvapolvista, joiden työidentiteetti ja pedagoginen identiteetti sekä niihin liittyvät pedagogiset ajattelutavat ja käytännöt muotoutuvat merkittävästi alalle tullessa (Karila & Kupila 2010, 4). Eri sukupolvien ja taustojen myötä voi päiväkotien kulttuureissa elää samanaikaisesti useita erilaisia ja eri aikakausilta juontavia tulkintoja niin päiväkodista, päiväkotityöstä ja varhaispedagogiikasta kuin kyseisen instituution luonteesta ja tehtävistäkin (ks. esim. Karila & Kupila 2010, 4; Turja 2018, 67).

Päiväkotia ja sen kasvattajatiimejä on tulkittu myös käytäntöyhteisöksi Wengerin (1998) mukaan (esim. Karila & Kupila 2010, 25; Liinamaa 2014; Ukkonen-Mikkola 2011). Käytäntöyhteisölle on ominaista esimerkiksi yhteinen päätöksenteko ja toiminta. Sen ydin on usein työtiimi. Tiimin toiminnassa tehdään keskeisimmät arjen päätökset työn organisointiin ja sisältöihin liittyvistä käytännöistä. Sen vuoksi tiimin merkitys tiimissä toimivien yksilöiden ja koko tiimin oppimisen ja identiteetin rakentumisen kannalta on merkittävä. Työtiimi on merkityksellinen käytäntöyhteisö ja työidentiteetin muotoutumisen kontekstina (Karila & Kupila 2010, 25.)

Henkilöstöstä ja kelpoisuusvaatimuksista määrätään Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) luvussa 6 seuraavasti:

#### 25 § Riittävä henkilöstö

Kunnan, kuntayhtymän ja yksityisen palveluntuottajan on huolehdittava, että varhaiskasvatuksessa on riittävä määrä tässä luvussa säädettyä eri kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöstöä, jotta varhaiskasvatukselle säädettyt tavoitteet voidaan saavuttaa ja jotta myös vammaisten ja muiden lasten tuen tarpeisiin vastataan. Kunnan käytettävissä on oltava varhaiskasvatuksessa esiintyvää tarvetta vastaavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. Lisäksi varhaiskasvatuksessa voi olla lasten tarpeet ja varhaiskasvatuksen tavoitteet huomioiden myös muuta henkilöstöä. Lain 1 §:ssä tarkoitetulla päiväkodilla tulee olla toiminnasta vastaava johtaja.

Laissa määritellään myös päiväkodin henkilöstön rakenteesta:

#### 37 § Päiväkodin henkilöstön rakenne

Päiväkodissa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä toimivasta 35 §:ssä tarkoitetusta henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus.

Lain tuoma ammatillisen työnjaon muutos haastaa tarkastelemaan moniammatillisia tehtävänkuvia ja eriytyvää asiantuntijuutta (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi ja Wallin 2020).

### 3.2.2 Koulutus

Varhaiskasvatustalain merkittävä muutos henkilöstön, koulutuksen ja johtamisen näkökulmasta on henkilöstön koulutustasoon liittyvä painotus. Erityisesti päiväkotityötä koskien on vuosikymmenten ajan käyty moniammatillisuuteen ja erilaisiin työnkuviin liittyviä keskusteluja (esim. Karila ym. 2013; Karila & Nummenmaa 2001). Keskeisenä keskustelun vaiheena on tässä yhteydessä ollut lakiuudistus, jonka eräänä tavoitteena on lisätä pedagogisen koulutuksen saaneiden osuutta päiväkodeissa ja selkiyttää ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ja yliopistokoulutuksen suorittaneiden asemaa. Tavoitteena on selkiyttää myös laajemmin päiväkotityön tehtävänkuvia ja vahvistaa pedagogiikan roolia arjessa. Esimerkiksi 1970-luvulla pedagogisen koulutuksen saaneita oli puolet päiväkotien työntekijöistä, mutta etenkin vuoden 1992 asetusväljennyksen myötä se laski 30 %:iin (esim. Karila ja Nummenmaa 2001).

Varhaiskasvatuksen alan koulutuksia arviointiin ensimmäisen kerran Korkeakoulujen arviointineuvoston ja Koulutuksen arviointineuvoston toimesta vuosina 2012–2013 (Alila & Kinos 2014, 18; Karila ym. 2013). Arviointi antoi kokonaiskuvaa varhaiskasvatuksen koulutuksen tilasta, eri koulutusten vahvuuksista ja kehittämishaasteista suhteessa varhaiskasvatustyön kehittyviin ja muuttuviin osaamisvaatimuksiin sekä koulutusjärjestelmän toimivuuteen. (Alila & Kinos 2014, 18). Arvioinnin pohjalta on laadittu koulutussektorikohtaisia suosituksia eri koulutusten kehittämiseksi. Arvioinnissa tuotettiin myös suosituksia koulutuksen sisältöjen, pedagogisten prosessien, opiskelijavalintojen, koulutusjatkumojen ja koulutusrakenteen toimivuuden kehittämiseksi (Alila & Kinos 2014, 18). Erilaiset koulutukset tuottavat erilasta osaamista ja asiantuntijuutta varhaiskasvatuksen arkeen. Moniammatillisessa työyhteisössä on tärkeää osata hyödyntää moninaista osaamista parhaalla mahdollisella tavalla, jolloin johtamisen merkitys korostuu.

Yksi edelleen ajankohtainen haaste on ollut myös neuvottelu sekä toiminnan että koulutuksen resursseista, toisin sanoen rahoitukseen liittyvät haasteet. Tähän neuvotteluun liittyy oleellisesti myös näkemys varhaiskasvatuksen asemasta yhteiskunnassa. Resurssikysymykset ovat olleet pinnalla kauan, mutta taloudellisten haasteiden keskellä ne korostuvat entisestään. (Karila ja Nummenmaa 2001.) Taloudellisilla syillä on ollut vaikutusta merkittäväällä tavalla myös lasten oppimisen tuen saatavuuteen. Lasten tarvitseman oppimisen ja kasvun tuen järjestämistä koskevassa selvityksessä havaittiin, että kolme tärkeintä syytä, miksi lapsen tukitoimia ei voitu järjestää kaikille tarvitseville olivat resurssipula, henkilöstön vaihtuvuus ja puutteet varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakäytännöissä (Eskelinen ja Hjelt 2017, 62). Nämä kaikki liittyvät myös henkilöstön osaamiseen sekä osaamisen ja toiminnan johtamiseen ja ovat siten tärkeä osa inhimillistä resurssia (esim. Viitala 2015). Niillä on vaikutusta myös alalle sitoutumiseen ja alan houkuttelevuuteen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2017 julkaistussa varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja lapsen tuen toteutumisesta koskevassa selvityksessä havaittiin, että täydennyskoulutuksen osalta kokonaan vaille täydennyskoulutusta jäi

kuntien palveluksessa olevista vastaajista 16 % ja yksityisellä palveluntarjoajalla työskentelevistä 38 %. Kaikista vastanneista 18 % ilmoitti, ettei ollut saanut yhtään päivää työnantajan tarjoamaa täydennyskoulutusta vuonna 2016 (Eskelinen & Hjelt 2017, 31–32, 48.) Selvityksen mukaan 60 % kunnista oli laatinut henkilöstön osaamisen kehittämissuunnitelman (Eskelinen & Hjelt 2017, 48). Kunnille on varhaiskasvatuslaissa (36/1973, 27 §; 540/2018, §39) asetettu velvollisuus huolehtia varhaiskasvatuksen henkilöstön riittävästä täydennyskoulutuksesta. Täydennyskoulutus on merkittävää ja tarpeen myös siksi, ettei työyhteisö esimerkiksi uraudu liikaa (ks. Karila ja Nummenmaa 2001; Karila ja Kupila 2010). Yhteiskunnan, työelämän ja työympäristöjen jatkuvat ja nopeat muutokset haastavat myös varhaiskasvatuksen henkilön ammattitaitovaatimuksia ja vaativat jatkuvaa kehittymistä (Ukkonen-Mikkola & Varpanen 2020).

Moniammatillisen työyhteisön uudenaikaiset tehtävät vaativat kouluttautumista ja tehtävien haltuunottoa. Varhaiskasvatustyön muutos edellyttää myös henkilöstön asiantuntijuuden hyödyntämistä ja laajentamista (Ukkonen-Mikkola ym. 2020). Tarvitaan myös koulutusta pedagogiikan johtamiseen ja pedagogisen tiimin johtamiseen (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019).

### 3.2.3 Johtaminen

Toinen edelleen ajankohtainen haaste liittyy johtamiseen. Viime vuosina huomiota on kiinnitetty yleistyneeseen jaettuun johtamiseen ja pedagogiseen johtamiseen (esim. Fonsén 2014, Halttunen 2016; Heikka 2014, Soukainen 2015, Tiihonen 2019) ja palvelevaan johtajuuteen (Rytkönen 2019). Samalla kun varhaiskasvatuksenkin työelämää leimaavat nopeat muutokset ja työn kompleksisuus on lisääntynyt muuttaen osaamisvaatimuksia, ovat varhaiskasvatuspalvelujen johtamiskokonaisuudet muuttuneet monimuotoisiksi ja laajentuneet (Alasuutari 2003; Halttunen 2016; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018). Muutosten myötä johtajuuden ja johtamisen rakenteiden merkitys korostuu entisestään. Varhaiskasvatuksen johtajuutta koskevissa tutkimuksissa johtajuus nähdään laadukkaan perustehtävän toteuttamisen edistäjänä, ja suomalaisen educaremallisen varhaiskasvatuksen periaatteiden mukaan se tarkoittaa lasten kokonaisvaltaisen kasvatuksen, opetuksen ja hyvinvoinnin tukemista (Fonsén & Keski-Rauska 2018).

Varhaiskasvatuslain uudistuksen myötä on varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu lisääntynyt. Pedagogisen vastuun jakaminen johtajan kanssa on tullut osaksi ajankohtaista keskustelua työyhteisöissä (esim. Halttunen 2016; Tiihonen 2019). Uuteen vastuunjakoon liittyvät keskeisesti uudenaikaiset osaamisvaatimukset, jotka haastavat moniammatillista työyhteisöä ja sen kokonaisuuden johtamista (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019; Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin 2020). Varhaiskasvatustyötä koskevien käsitysten, hallinnon ja käytäntöjen muutokset vaativat varhaiskasvatuksen moniammatillisen työn ja siinä tarvittavan asiantuntijuuden uudelleen tarkastelua, jotta eri ammattiryhmien osaaminen tulee käyttöön (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin 2020). Jaetun johtajuuden kokonaisuuden ja sen jaettujen tehtävien nä-

kyväksi tekeminen sekä avoin keskustelu on tärkeää, jotta roolit ja vastuut kirkastuvat (Halttunen 2016.)

Lakiuudistuksen myötä opettajan pedagoginen vastuu moniammatillisen tiimin toiminnasta on vahvistunut. Pedagogisen vastuun ja siihen liittyvät opettajan ja johtajan välisen pedagogisen johtajuuden jakamisen kysymykset muodostavat ajankohtaisen ja keskeisen osaamiseen liittyvän haasteen. Jaetun johtajuuden käsite ja merkitykset vaativatkin edelleen selkeyttämistä (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019; Fonsén, Varpanen, Kupila & Liinamaa 2021.) Jaetun johtajuuden ja siihen liittyvän vastuunjaon kirkastamisen osana on tärkeää huomioida kaikki ammatillisen uusjaon ja roolituksen toimijat, kuten varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajat (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin 2020). Varhaiskasvatustyön muutos edellyttää myös henkilöstön koulutuksen ja asiantuntijuuden hyödyntämistä ja samalla tarvitaan asiantuntijuuden laajentamista (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin 2020).

Johtamisen rakenteilla on merkitystä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja lapsen tuen toteutumista koskevan kyselyn mukaan yli puolella vastanneista johtajista onkin johdettavanaan useita palvelukokonaisuuksia (Eskelinen & Hjelt 2017, 46.) Onkin selvää, että pedagogisen vastuun jakaminen ja vastuun rajapinnat tulisi saada mahdollisimman selkeiksi (esim. Halttunen ym. 2016; Fonsén ym. 2021).

Opettajat tarvitsevat pedagogiseen johtamiseen myös osaamista (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019). Peruskoulutuksessa hankitulla osaamisella ja työssä ollessa saadulla täydennyskoulutuksen määrällä ja laadulla sekä niiden johtamisella on merkitystä. Jos esimerkiksi käytäntöyhteisö, jollaisena päiväkotia on usein luonnehdittu, toimii liian kauan ilman koulutusta tai uudistumista, se jää paikoilleen (Karila ja Nummenmaa 2001, 129). Hiljaisen tiedon on luonnehdittu olevan myös itseään toistavaa ja rutiininomaista (Karila & Nummenmaa 2001, 129), jolloin hiljaisen tiedonkin voi epäillä jämähtävän. Hakkarainen, Paavola ja Lipponen (2003) pohtivat, ovatko käytäntöyhteisöt pysähtyneitä. Jos näin on, on paikallaan pohtia, onko käytäntöyhteisöksi luonnehditun työyhteisön hiljainen tietokin silloin pysähtynyttä.

Kolmas haaste ja keskustelun aihe on edelleen varhaiskasvatuksen sijoittuminen hoivan ja oppimisen rajapinnalle, vaikka uusi varhaiskasvatustilanne pyrkii myös siihen haasteeseen periaatteellisella tavalla vastaamaan. Sijoittuminen liittyy työn arvostukseen ja houkuttavuuteen. Myös työvoiman kohtaamaton ongelma on vaivannut varhaiskasvatusalaa jo jonkin aikaa. Esimerkiksi vuonna 2017 tehdyn selvityksen mukaan Etelä-, Länsi- ja Sisä-Suomen läänien alueella kolmannes vastaajista ilmoitti, ettei kelpoisia henkilöitä ole saatavilla riittävästi vakituksiin tai määräaikaisiin työsuhteisiin. Tämä koski erityisesti yliopistokoulutettuja lastentarhanopettajia. (Eskelinen & Hjelt 2017, 47.) Työvoiman saatavuuden ongelma heijastelee puolestaan kuntien ja yksityisten työnantajien erilaisiin ratkaisuihin, jotka vaikuttavat siihen, millaiseksi varhaiskasvatuksen arki muotoutuu. Vuoden 2019 aikana on lisääntynyt varhaiskasvatuksen opettajien riittävyyden ongelma, joka näkyi osassa Suomea jo vuonna 2016 (Karila 2016).

Tämän on arveltu liittyvän sekä työn arvostukseen että johtamiseen ja työssä saatujen kokemusten kautta alalle sitoutumiseen, joskin alalle sitoutumista on vasta hyvin vähän tutkittu (Kantonen, Onnismaa, Reunamo & Tahkokallio 2020; Eskelinen & Hjelt 2017).

Hiljaisen tiedon tarkastelu on edelleen ajankohtaista, sillä moniammatillisessa työyhteisössä, jota edellä kuvasin, on lukuisilla erilaisilla taustoilla työhön tulevia ihmisiä. Heillä on vaihtelevat koulutukset, joissa on erilaiset painopisteet ja erilaiset henkilökohtaiset arvomaailmat henkilökohtaisista kokemuksista puhumattakaan. Monet erilaiset arvot ja asenteet uskomuksineen tulevat näkyviksi arjen työssä. Työyhteisöissä voi työskennellä parhaillaan kolme ammattilaissukupolvea (Karila 2016; Karila & Kupila 2010). Erilaisista koulutustaustoista tuodaan myös erilaisia näkemyksiä työstä ja työn painotuksista. Myös käsitykset lapsesta ja esimerkiksi lapsen edusta voivat vaihdella. Sen vuoksi hiljaisen tiedon tarkastelu on tärkeää ja ajankohtaista. Arkea toteutetaan yhdessä moniammatillisissa tiimeissä. Jos näkemykset tavoitteista vaihtelevat, on vaikeaa pyrkiä kohti yhteisiä tavoitteita. Yhteisissä keskusteluissa, joissa tavoitellaan myös yhteistä jaettua näkemystä, on tarpeellista olla yhteisiä käsitteitä yhteisen ymmärryksen synnyttämiseksi. Tässäkin johtajalla ja johtamisella on keskeinen rooli.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan ensin tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymykset. Sen jälkeen kuvaan metodologisia valintojani ja sitoumuksia, joita olen tehnyt. Tutkimusaineiston keräämisen yhteydessä kuvaan myös osallistujajoukon. Lopuksi esittelen sisällönanalyysin etenemisen vaiheet siihen liittyvine haasteineen ja valintoineen sekä arvioin aineiston käsittelyä ja tutkimuksen eettisyyttä.

### 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista hiljaista tietoa varhaiskasvatuksen henkilökunta tunnistaa työssään ja mitä heidän kuvaustensa mukaan on varhaiskasvatuksen hiljainen tieto. Tutkimuksessa selvitetään myös mitä elementtejä hiljaisen tiedon siirtämiseen työyhteisössä liittyy. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään mitä työntekijöiden kuvausten perusteella voisi olla tulevaisuuden hiljainen tieto varhaiskasvatuksessa. Tutkimus tarkastelee ja pyrkii kuvaamaan ilmiötä *varhaiskasvatuksen hiljainen tieto*. Ilmiön kuvaamiseksi selvitin mitä on varhaiskasvatuksen hiljainen tieto varhaiskasvatuksen työntekijöiden haastatteluissa tuottamien kuvausten ja määritelmien avulla. Ilmiön tarkasteluun ja kuvaamiseen liittyy tutkittavan ilmiön ja sen osa-alueiden tunnistaminen ja nimeäminen. Tämä kokonaisuus muodostaa ensimmäisen tutkimuskysymyksen.

Jotta hiljainen tieto ei jäisi vain kantajansa omaisuudeksi, hiljaisen tiedon siirtäminen tulee merkittäväksi. Hiljaista tietoa ajatellaan tyypillisesti kerryttäväksi kokemuksen kautta tai organisaation ominaisuutena (Nonaka & Takeuchi 1995), jolloin käytännöissä ja rutiineissa voi tulla mukana sanoittamattomia toimintatapoja, joita omaksutaan tiedostamatta. Sen vuoksi selvitän mitä elementtejä liittyy hiljaisen tiedon siirtämiseen. Tämä muodostaakin toisen tutkimuskysymyksen.

Hiljaisen tiedon luonteesta johtuen sitä ajatellaan tarkasteltavaksi lähinnä jälkepäin (Toom 2006). Tulevaisuuden tarkastelu ei siitä lähtökohdasta ajatel-

len tuntuisi relevantilta hiljaisen tiedon yhteydessä. Kuitenkin antamalla haastateltaville mahdollisuus sanoittaa heidän ajatuksiaan tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta, voidaan myös pohtia, mitä voisi olla se osaaminen tai tieto, joka saattaisi jäädä lähitulevaisuudessa hiljaiseksi ammattitaidon osaksi ja pohtia sen perusteluita. Tulevaisuuteen suuntautuvan tutkimuksen tavoitteena on antaa välineitä vastuulliseen päätöksentekoon ja herättää yhteiskunnallista keskustelua (esim. Malaska & Holstius 2009). Vastaavalla tavalla voi toimia myös varhaiskasvatuksen tulevaisuuden hiljaista tietoa koskeva kysymys. Sen vuoksi kolmantena tutkimuskysymyksenä on selvittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden ajatuksia tulevaisuuden hiljaisesta tiedosta varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista hiljaista tietoa varhaiskasvatuksen työntekijät tunnistavat työssään, ja miten he kuvaavat varhaiskasvatuksen hiljaista tietoa?
2. Mitä elementtejä hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyy varhaiskasvatuksen työyhteisössä?
3. Miten varhaiskasvatuksen työntekijät kuvaavat tulevaisuuden hiljaista tietoa työssään?

Rajaan tarkasteluni päiväkotiympäristöön, jossa toimii myös esiopetus. Varhaiskasvatuksella tarkoitan tässä päiväkodissa toteutettavaa varhaiskasvatusta ja esiopetusta.

## 4.2 Tutkimusasetelma ja metodologiset valinnat

Tässä tutkimuksessa tarkastelen varhaiskasvatukseen liittyvää hiljaista tietoa ja sen siirtämistä. Tieteellisessä tutkimuksessa on otettava kantaa tieteenfilosofiisiin ja tietoteoreettisiin kysymyksiin. Erityisesti hiljaisen tiedon tarkastelun suhteen kysymys on haastava, koska hiljaisen tiedon käsitteestä ja sisällöstä ei ole yksimielisyyttä eikä sille ole syntynyt selkeää määritelmää (Toom 2008, 33). Myös sen kuvaamisesta ja sanoittamisen mahdollisuuksista vallitsee erilaisia näkemyksiä (Toom 2008, 34–37, 2016).

Tutkimukseni taustaoletuksiin kuuluu sosiaalinen konstruktionismi ja sen myötä käsitys sosiaalinen todellisuus rakentumisesta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Berger ja Luckmann 2009, 29–34). Rakentuneisuudesta seuraa, että todellisuutta myös tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tästä seuraa, että todellisuus on myös muuttuvaa ja siihen voidaan vaikuttaa. Tutkimus onkin aina juuri sen syntyhetkien tuotos, juuri sillä aineistolla ja sillä väistämättä subjektiivisella näkemyksellä tuotettu, joka tutkijalla on ollut. Aineisto on koostunut juuri sillä hetkellä vallinneiden käsitysten ja yhteiskunnallisten todelluuksien, yksilöllisten sekä yhteisöjen, muokkaamina. Sosiaalisen konstruktionismiin liittyy ajatus kielestä todellisuuden rakentajana. Annamme asioille ja

tapahtumille merkityksiä, jotka rakentuvat kieleemme kautta (Alasuutari 2003, 37; Berger & Luckmann 1966, 49–61; 2009, 45–57).

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja aineistolähtöinen. Sen voidaan katsoa olevan luonteeltaan myös induktiivinen, koska tavoitteena on löytää uutta tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 155). Täysin aineistolähtöinen on kuitenkin olemassa olevien ennakkokäsitysteni vuoksi tiukimpien tulkintojen mukaan mahdotonta, joten tutkimuksen voisi sanoa olevan käytännössä abduktiivinen (esim. Guest 2012; Hirsjärvi ym. 2001; Karila 1997). Tarkastelen usein kokemukseen pohjautuvaksi määriteltyä ilmiötä *hiljainen tieto* ja tarkastelun kontekstina on varhaiskasvatus. Tarkastelun välineenä käytän haastateltavien kokemusten ja käsitysten myötä tuottamia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteena muodostaa mahdollisimman laaja ja kattava kuvaus aiheesta, haastateltavien käsityksistä ja niiden avulla ilmiöstä itsestään (Guest ym. 2012, 7). Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena pyrkiä myös ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2001, 168). Ilmiön ymmärtämiseksi on pyrkimyksenä ymmärtää haastateltavien käsityksiä, niiden taustalla olevia kokemuksia ja ympäröivää todellisuutta, siinä määrin kuin ymmärtäminen on yleensä mahdollista.

Kuinka toimia tutkijana silloin, kun tutkimusaiheeseen liittyy jo lähtökohdaisesti ontologinen ongelma: miten voin kysyä hiljaisesta tiedosta, kun se lakkaa olemasta hiljaista heti kun se sanoitetaan? Siitä huolimatta hiljaista tietoa on mahdollista tunnistaa ja nimetä, ja se onnistuu retrospektiivisesti, tilanteita taaksepäin katsoen (Toom 2006, 2016). Hiljaisen tiedon sanoittamisen mahdollistamiseksi kerään aineistoa haastatteleamalla. Myös aiemmin on hiljaista tietoa tutkittu haastatteleamalla (esim. Nurminen 2000; Suhonen 2013). Toom (2006) tarkasteli opettajan pedagogista hiljaista tietämistä opetustilannetallenteiden ja havainnoinnin avulla ja Kurtti (2012) röntgenhoitajien hiljaisen tiedon jakamista fokusryhmähaastattelun ja havainnoinnin avulla. Haastattelukysymyksiksi muunnetut tutkimuksen teemat ovat tulleet aiempien tutkimusten ja tutkimusaukkojen myötä. Sen vuoksi olen päätenyt tarkastelemaan kysymyksiä 1) varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon olemuksesta ja luonteesta, 2) hiljaisen tiedon siirtämisestä, 3) hiljaisen tiedon siirtämisen esteistä ja 4) tulevaisuuden hiljainen tiedosta.

Hiljaista tietoa kuvataan usein kokemuksen myötä kertyneeksi tiedoksi, joten teorialuvussa toin esille joitakin kokemukseen liittyviä tarkastelunäkökuomia osana hiljaisen tiedon tarkastelua. Tutkimuksen tarkoituksena on varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon kuvaaminen ja tarkastelu. Se tapahtuu tässä tapauksessa työntekijöiden kertomien kuvausten pohjalta, josta on pyrkimyksenä muodostaa tutkijan käsitys aiheesta.

Tässä tutkimusasetelmassa en ole tehnyt rajausta haastateltavan henkilön toisiinsa kietoutuvien kokemusten ja käsitysten välille, koska tarkasteltavana on ilmiö, *varhaiskasvatuksen hiljainen tieto*, joka ilmenee varhaiskasvatuksen arjessa. Arki tapahtuu varhaiskasvatuksen työympäristössä, tässä tapauksessa päiväkodissa ja päiväkodin esiopetuksessa. Aiheen informantteina ovat olleet työntekijät, joille olen halunnut antaa mahdollisimman suuren vapauden määrittellä



ja kuvata aihetta itse. Työntekijät ovat saaneet puhua vapaasti aiheen parissa teemakysymysten avulla tai ilman niitä. He ovat kertoneet sekä omista kokemuksistaan ja havainnoistaan että niiden pohjalta syntyneistä käsityksistä.

Lähestyn tarkasteltavaa ilmiötä kuvailemalla sitä ja siihen liittyviä piirteitä. Valitsin aineiston analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen laadullisen sisällön analyysin. Tavoitteena on ymmärtää kuvattavaa ilmiötä tässä kyseisessä kontekstissa ja siihen paljon informaatiota tuova keino on yksilöhaastattelu. Kun ymmärtämistä tavoitellaan toisen ihmisen kokemusten ymmärtämisen kautta, siihen laaja-alaisin keino on haastattelu (Laine 2007). Valitsin tähän ensisijaisesti yksilöhaastattelun, jotta jokainen työntekijä pääsee kertomaan aiheeseen liittyen omista kokemuksista ja syntyneistä käsityksistä.

Valitsin tutkimuksen aineistonhankinnan menetelmäksi mahdollisimman avoimen, mutta kuitenkin kysymysteemojen ohjaaman haastattelun, jotta haastateltavat saisivat mahdollisimman vapaasti kertoa hiljaiseen tietoon liittyvistä ajatuksistaan ja käsityksistään sekä mahdollisesti myös kokemuksistaan (Ruusuvoori & Tiittula 2005). Halutessaan haastateltavat saivat käyttää apunaan kysymysrunkoa, mutta haastattelun oli koko ajan tarkoitus olla mahdollisimman keskusteleva.

Konstruktivistisen viitekehyksen myötä otan kantaa myös käsitykseen tiedon ja todellisuuden luonteesta. Konstruktivismiin mukaan ihminen rakentaa todellisuuttaan itse vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja siten käsitykset ja ilmiöt merkityksineen ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuja (ks. esim. Kalli 2006, 10–12; Rikama 2014). Todellisuuden jatkuvasti rakentuvan luonteen vuoksi jokainen kohtaaminen haastateltavien ihmisten kanssa on ainutlaatuinen ja jokainen haastattelulitteraation lukukerta on ainutlaatuinen. Sen vuoksi on tärkeää tarkastella hiljaista tietoa koskevia tekstejä tästä ainutlaatuisuuden huomioivasta näkökulmasta ja kysyä millaisia tulkintoja tiedosta ja tietämisestä sekä tietäjistä ja heidän kokemuksistaan tiedon taustalle tekstit tulevat luoneeksi. Samalla tavalla hiljaisen tiedon tunnistamisen prosesseissa tulee katsoa kriittisesti niitä vaiheita ja tilanteita, kohtaamisia, joissa hiljaista tietoa etsitään, tunnistetaan ja tunnustetaan. Samoin on tärkeää tunnistaa näitä kriittisiä pisteitä niissä hetkissä ja niissä kohtaamisissa, joita hiljaisen tiedon siirtämisen prosesseissa tulee vastaan.

Hiljaisen tiedon nimeämisen ja tunnistamisen osalta joudutaan hyväksymään ontologinen paradoksi, sillä heti kun hiljaista tietoa nimetään, se lakkaa olemasta hiljaista tietoa tultuaan sanoitetuksi. Myös havainnoimalla tutkimisen mahdollistamiseksi, ja jotta voidaan etnografisesti tutkia, pitäisi olla ensin tunnistettu ja nimetty se, mitä tiedetään ja siihen liittyen se mitä aiotaan tarkkailla.

Yksi tutkimukseni osana kulkeva juonne on ilmaisuun ja sanoittamiseen liittyen kielellinen ilmaiseminen ja siihen liittyvät haasteet. Olin esiyymmärryksessäni tietoinen Polanyin hiljaista tietoa ja tietämistä koskevasta käsitteellisestä jaosta, samoin kuin hänen tiedekriittisyydestään. Jouduin tutkimuksen empiirisen luonteen vuoksi kuitenkin tekemään valintoja, jotka oman esiyymmärrykseni osalta olivat välttämättömiä tutkimuksen toteuttamiseksi. Olin tietoinen kielen vajavaisista mahdollisuuksista ilmaista kokonaisuudessaan kulloinkin tarkas-

teltavaa asiaa. Samoin olin tietoinen hiljaisen tiedon sisään kirjoitetusta paradoksista ja termin liukuvuudesta. Etenkin kotimaisessa kirjallisuudessa on käytetty pääasiassa termiä hiljainen tieto, joten päätin käyttää tutkimuksessani termiä hiljainen tieto sen yleisen tunnettuuden vuoksi. Halusin tietää mitä työntekijät ajattelivat hiljaisesta tiedosta, mitä he katsoivat työnsä keskeiseksi hiljaiseksi tiedoksi ja mitä he liittivät mukaan sen siirtämisprosessiin.

### 4.3 Haastatteluaineiston kerääminen ja aineiston kuvaus

Tutkimuksen empiirisen osan tavoitteena oli selvittää haastattelujen avulla, milaista hiljaista tietoa varhaiskasvatuksen henkilökunta tunnistaa työssään ja mitä elementtejä hiljaisen tiedon siirtämiseen työssä ja työyhteisössä liittyy. Valitsin aineistonhankinnan keinoksi yksilöhaastattelut. Varauduin myös ryhmähaastatteluihin, mikäli työntekijöiden yksilöhaastattelut eivät onnistuisi vastaamaan riittävän kattavasti kysymyksiin. Kokosin haastatteluaineiston harkitulla valinnalla vuoden 2014 keväällä. Valitsin yhden ennalta tuntemani päiväkodin ja toisen itselleni tuntemattoman päiväkodin. Valitsin tietoisesti hyvin erikokoiset ja eri kunnissa sijaitsevat päiväkodit. Halusin saada ulkoisilta puitteiltaan mahdollisimman paljon toisistaan eroavat työyhteisöt. Yksiköiden valinnan jälkeen hain tutkimusluvut varhaiskasvatuksesta vastaavalta johtajalta kuntaorganisaatiosta. Lupien saamisen jälkeen lähestyin haastateltaviksi toivomieni päiväkotien johtajia tutkimusluvan kanssa. Pienessä päiväkodissa oli toiveena saada kaikki työntekijät osallistumaan. Suuressa päiväkodissa oli toiveena saada ainakin kolme kokonaista tiimiä osallistumaan. Pienessä päiväkodissa kävin esittelemässä tutkimukseni taustaa ja kertomassa haastattelumenetelmästä. Toinen työyhteisö lähti mukaan sähköpostiviestin välityksellä.

Pienessä päiväkodissa neljä henkilöä viidestä osallistui haastatteluun. Isossa päiväkodissa sain haastateltavaksi kaksi tiimiä kokonaan ja lisäksi useita työpärejä. Haastattelujen sopiminen työntekijöiden ja haastattelijan aikatauluihin oli haastavaa, mutta onnistui lopulta hyvin. Toisessa päiväkodissa työntekijät saivat haastatteluajan työajaksi ja toisessa se oli työaikaa, jos se onnistuttiin järjestämään lasten päivälepoaikaan.

Jokainen haastateltava sai itselleen jo enakkoon allekirjoitettavaksi suostumuksen. Haastateltavalle itselleen jäävässä osassa kuvataan tiivistetysti tutkimuksen kulku ja menettelytapa (Liite 2). Jokainen haastateltava sai täytettäväksi myös taustatietolomakkeen (Liite 3). Haastateltaville tuli enakkoon kirjallisesti tietoon tutkimusprosessin eteneminen haastatteluaineiston osalta. Haastateltavat saivat jo ennen haastattelua tietää, että heillä on oikeus muuttaa ja korjata vastauksiaan, sillä tutkijana olen voinut kuulla tai ymmärtää heidän kertomaansa väärin tai he ovat tulleet kertoneeksi liikaa (ks. esim. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17). Heillä on myös oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Nämä tutkittavien oikeudet kerrattiin myös jokaisen kanssa henkilökohtaisesti ennen haastattelun alkua. Näin varmistettiin tutkimukseen osallistuvien tiedonsaanti omista oikeuksistaan ja esimerkiksi tunnistamatto-

muudesta (esim. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17). Tutkimuksen esittelyvaiheessa haastateltavat saivat myös pohtia miten he haluavat esiintyä tutkimuksessa. Sovimme pienen päiväkodin kanssa, että he saavat päättää tutkimustulosten valmistuttua miten haluavat tulla kutsutuiksi. Tässä vaiheessa he olivat sattumanvaraisesti päiväkotia H ja päiväkotia K.

Haastateltavia oli yhteensä 13, ja he kaikki olivat naisia. He olivat iältään 25–62 vuotta ja työkokemusta heillä oli alalta 1,5–36 vuotta. Työntekijöiden keski-ikä oli 42 vuotta ja työkokemusvuosien keskiarvo oli 15 vuotta. Lastenhoitajan, lähihoitajan tai vastaavan koulutuksen oli saanut viisi henkilöä. Haastateltavista kolme oli sosionomi- tai lastentarhanopettajakoulutuksen käyneitä, ja kolme oli kasvatustieteen kandidaatteja ja kaksi maistereita. Kaikki työskentelivät koulutuksenmukaisissa tehtävissä. Taulukossa nimikkeet ovat aineistonkeruuhetken nimikkeiden mukaan. Nykyisin nimitykset ovat varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen opettaja.

TAULUKKO 1 Haastateltavat työtehtävittäin

Työtehtävä	Henkilöä	Keski-ikä
Lastenhoitaja	5	
Lastentarhanopettaja	7	
Johtaja ja lastentarhanopettaja	1	
	<b>13</b>	<b>42 vuotta</b>

TAULUKKO 2 Haastateltavat ikäryhmittäin

Ikäryhmä (vuosina)	20–29	30–39	40–49	50–64
Henkilöä (N=13)	3	3	2	5

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista hiljaista tietoa varhaiskasvatuksen henkilökunta tunnistaa työssään, miten he kuvaavat varhaiskasvatuksen hiljaista tietoa ja mitä elementtejä hiljaisen tiedon siirtämiseen työssä ja työyhteisössä liittyy. Näihin vastausten löytämiseksi laadin haastatteluja varten tueksi väljän teemallisen kysymysrunгон. Lähdin liikkeelle mahdollisimman suorasta kysymyksestä Mitä hiljainen tieto *sinun* mielestäsi on? Haastattelutilanteessa lähdimme kuitenkin liikkeelle haastateltavan tunnelmista, mahdollisesti päivän kulusta tai muusta mieltä askarruttavasta. Kysymysten järjestys ei ollut välttämättä lainkaan rungon mukainen. Etenkin jos määrittäminen tuntui vaikealta, oli luontevaa lähteä liikkeelle konkreettisimmista asioista, kuten sen pohtimisesta, miten hiljainen tieto voisi näkyä tai olisiko joku henkilö, jolla sitä voisi olla? Haastattelua varten laatimani kysymysrunгон teemat olivat seuraavat (taulukko 3):

## TAULUKKO 3 Yksilöhaastattelun kysymysteemojen runko

1. Mitä hiljainen tieto mielestäsi on?
2. Onko työssäsi hiljaista tietoa?
  - a. Jos on, millaista hiljaista tietoa työssäsi on? Miten se näkyy? Mistä sen tunnistaa? Miten sitä voisi siirtää?
  - b. Jos ei ole, miksi ei? Onko sen esiintymiselle jotain esteitä?
3. Millaisia esteitä hiljaisen tiedon siirtämisessä voi mielestäsi olla?
4. Mitä hiljaisen tiedon siirtämiseen tarvitaan?
5. Mitä voisi olla tulevaisuuden hiljainen tieto varhaiskasvatuksessa?

Tähän tutkimukseen valitsin aineistonhankinnan menetelmäksi haastattelun, jonka rungon muodostivat mahdollisimman avoimiksi tarkoitetut kysymysteemat. Tarkoitin tällä haastattelua, jossa pyritään mahdollisimman vähäiseen ohjaamiseen, jotta haastateltavat saisivat mahdollisimman vapaasti kertoa hiljaiseen tietoon liittyvistä ajatuksistaan, käsityksistään ja kokemuksistaan. Jotta haastattelu antaisi varmasti tarvittavaa tietoa tutkimusaiheesta, laadin haastattelun tueksi kysymysteemoista itselleni tukirungon. Osa haastateltavista toivoi itselleen kuitenkin ennakkotietoa kysymyksistä, joten lähetin kysymykset kaikille tutkimukseen lupautuneille osallistumissuostumuksen ja taustatietolomakkeen lähettämisen yhteydessä. Haastattelussa kysymykset ja teemat olivat joustavia, niiden etenemisjärjestys vaihteli haastateltavan mukaan ja osa niistä jäi myös vastaamatta, mikäli haastateltavalla ei tuntunut löytyvän siihen vastausta. Haastatteluja leimasi myös keskustelunomaisuus, joten haastattelun kuluessa voitiin helposti esimerkiksi palata aikaisempaan aiheeseen.

Haastattelut toteutettiin päiväkodilla, jossa oli haastattelua varten varattu rauhallinen tila. Aikaa kullekin haastateltavalle oli varattu noin 1,5 tuntia ja tarvittaessa enemmänkin. Varattu aika riitti hyvin. Haastattelut kestivät 35 min – 1h 36min, yhteensä 13h 35min. Jokainen sai halutessaan kuunnella oman haastattelunsa jälkeenpäin. Tätä mahdollisuutta ei käyttänyt kukaan. Jokainen sai myös halutessaan oman haastattelunsa litteraatin luettavaksi ja kommentoitavaksi. Tätä mahdollisuutta käyttivät useimmat. Yhtään muutoskommenttia tai korjauspyyntöä ei saapunut. Litteraatioita kertyi yhteensä 125 sivua, fontilla Calibri ja rivivälillä 1,15.

Aineiston hankintamenetelmänä käytettyjen haastattelujen määrittelyjä on monenlaisia. Jokaisen tutkimuksen kohdalla on tehtävä ennakkoon valinta (esim. Hyvärinen 2017). Aina haastattelumuotojen valinta ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Menetelmäkirjallisuudessa teemahaastattelutapaa on kutsuttu toisinaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi (Ruusuvuori ym. 2005). Tämän tutkimushaastattelun näkökulmasta määritelmä tuntui vieraalta. Teemahaastatteluja on kritisoitu myös kokemusten tutkimisen näkökulmasta liiallisesta tiukuudesta ja sen sijaan suositellaan käyttämään mieluummin keskustelunomais- ta syvähaastattelua (in dept interview, esim. Guest 2012). Syvähaastattelussa on pyrkimys päästä mahdollisimman syvälle haastateltavan kokemuksiin (Ruusu- vuori ym. 2005). Myös avoimella haastattelulla tarkoitetaan toisinaan syvähaas- tatteluksi tulkittavaa haastattelumenetelmää. Avoimessa haastattelussa tarkoi-

tuksena on antaa haastateltavan puhua kokemuksistaan mahdollisimman vapaasti. Molemmissa tapauksissa aikaa suositellaan varattavaksi jopa kaksi tuntia, jotta keskustelunomaisessa tilanteessa varmasti päästään yli jännittyneisyydestä ja tavoitetaan aiheesta tarpeellinen. Tässä tutkimuksessa tarkoitan avoimella teemahaastattelulla mahdollisimman väljää keskustelunomaista haastattelua, jossa haastattelun sisällöllisenä runkona toimii kuitenkin ennakkoon luonnostelemani kysymysteemat (ks. taulukko 3). Kysymykset ja kysymysteemat eivät olleet ehdottomia vaan aihepiiriin johdattelevia ja niihin edettiin joko keskustelunomaisesti tai siinä järjestyksessä kuin haastateltava niitä otti esiin. Osa haastateltavista oli halunnut kysymysrunгон ennakkoon tiedoksi ja myös katsonut sitä ennakkoon, joten se ohjasi jossain määrin heidän vastauksiaan. Keskustelu eteni siitä huolimatta heidän tahtiinsa. Osa haastateltavista ei ollut halunnut nähdä teemallista kysymyslistaa etukäteen, joten he tiesivät vain aiheen eli varhaiskasvatuksen hiljainen tieto.

Haastattelua käytetään aineistonkeruumenetelmänä esimerkiksi silloin, kun halutaan saada selville haastateltavien kokemuksia tai käsityksiä. Haastattelu on keskeinen osa tiedon tuottamisen prosessia ja sen vuoksi on tärkeää pohtia sitä, miten haastattelijan kysymykset ovat voineet ohjata ja johdatella haastateltavaa ja hänen vastauksiaan ja miten vuorovaikutustilanne itsessään on saattanut vaikuttaa (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 10, 17). Tässä tutkimusasetelmassa ei tulosten kannalta ole keskeistä merkitystä sillä, oliko haastateltava pohtinut aiheita ennakkoon tai miten paljon hän on pohtinut sitä. Osa kertoi googlanneensa aiheita, jotta sai jonkinlaisen käsityksen aihepiiristä. Tämäkin kertoi aiheen haastavuudesta, joten oli myös hyvä, että osa haastateltavista oli näin hakenut itselleen mahdollisuutta jäsentää ajatuksiaan ennakkoon. Haastateltavat kertoivat aiheen myös keskusteluttaneen työpaikalla melko paljon ja osa heistä kertoikin pohtineensa aiheita myös yhdessä.

Tutkimushaastattelun eräänä haasteena on luottamuksellisen, turvallisen ja riittävän avoimen ilmapiirin synnyttäminen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 10). Tässä tapauksessa yhteinen keskustelu työpaikoilla saattoi auttaa luottamaan haastattelijaan ja rohkaista omien ajatusten kertomiseen. Ennestään tutussa päiväkodissa tilanne saattoi olla toisella tavalla haastava. Olisi mahdollista, että entuudestaan tutuilla ihmisillä voisi olla joitakin aiempia yhteistyöhön liittyviä jännitteitä estämässä luottamuksellista haastattelutilannetta. Näin ei kuitenkaan tässä tapauksessa kenties ollut, sillä kaikki olivat vapaaehtoisesti haastatteluihin osallistuneita ja vaikuttivat alkujännityksen lauettua rentoutuneilta. Näin tapahtui molemmissa päiväkodeissa. Koin myös tutkijana tilanteen monin tavoin jännittäväksi ja sanoitin tämän myös haastateltaville. Pyrin kaikin keinoin tukemaan haastatteluun osallistuvien oman ajattelun avaamista ja kannattelua eteenpäin. Haastattelu on tiedonhankinnan keinona paljon uutta tietoa tuottava, mutta vuorovaikutuksellisuudessaan myös vaativa (esim. Ruusuvuori & Tiittula 2005).

Haastattelun tarkoituksena oli äänen antaminen haastateltaville. Sama tavoite oli osaksi myös tutkimuksella. Toivoin, että se hiljainen tieto, jota työntekijöillä on tai jota he olivat havainneet, tulisi tämän tutkimuksen myötä näky-

väksi. Sen vuoksi haastattelussa oli koko ajan tavoitteena rohkaista työntekijöitä puhumaan ja jakamaan ajatuksiaan. Tällaista pyrkimystä on kutsuttu myös aktiiviseksi haastattelumuodoksi Törrönen (2006, 23) ehdottaa etenemistä kohti aktiivivaa ja dialogista haastattelumuotoa.

Myös hiljaisilla hetkillä on haastattelussa oma paikkansa ja merkityksensä. Hiljaisuus tekee tilaa haastateltavalle (ks. esim. Koivula 1997, 47; Salovaara 2019, 73). Hiljaisuuden hetket antavat tilaa molempien omille ajatuksille ja omalle pohdinnalle ennen kuin asiat sanotaan ääneen. Hiljaiset hetket mahdollistavat myös omien oivallusten syntymisen, kuten joidenkin haastattelujen kohdalla myös haastateltaville tapahtui. Oivalluksen hetket todentuvat erityisesti tallenteilla, mutta tulevat näkyviin selvästi myös litteraateissa. Hetket ja tunnelmat heijastuivat myös tutkimuspäiväkirjan haastattelumuistiinpanoissa, jotka kuvaavat tunnelmia haastattelun jälkeen.

Haastattelu sisältää aina myös erilaisia valtakysymyksiä (esim. Hyvärinen 2017, 16–20). Molemmissa haastatteluryhmissä tutkijan positio tuli haastateltavien osalta sanoitetuksi, vaikka keskustelu tuntuikin saavuttavan hyvin keskustelunomaiset piirteet. Haastateltavan asemaa haastattelutilanteessa onkin tärkeää pohtia jo ennakkoon. Vaikka haastattelu tuntuisi kuinka tasaveroiselta ”juttelu-utuokiolta”, liittyy siihen silti aina tutkijan ja tutkittavan välinen valta-aspekti. Haastateltava on lopulta kuitenkin ainutlaatuisesta, merkittävästä ja ainutkertaisesta informanttiroolistaan huolimatta myös haastattelutilanteen objekti. Haastattelun yhteydessä kerätty tieto on tarkoitettu osaksi ilmiön tarkastelua, jossa yksilö ja yksilön merkitys on tarkoitus häivyttää pois, mutta jokainen yksilö, tutkija ja haastatteluun osallistuja, kuvailevat ilmiötä, käsityksiään ja kokemuksiaan aina omalla yksilöllisellä tavalla. Tilanne voi merkittäväällä tavalla vaikuttaa siihen, mitä sanotaan ja miten sanotaan, joten tilanteella ja sen tunnelmalla voi olla oleellista ja merkittävää vaikutusta vastauksiin (Mäkelä 1990, 48; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17). Tavoitteena tulisi jokaisessa haastattelussa kuitenkin olla mahdollisimman rento ja miellyttävä ilmapiiri. Tutkijana pidän tärkeänä myös sitä, että haastattelussa ei kiirehdiä, vaan jokaiselle on riittävästi aikaa pohtia omia vastauksiaan. On myös mahdollista, että haastateltava tulee kertoneeksi enemmän kuin olisi halunnutkaan (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 17). Muistutin jokaista haastatteluun osallistujaa haastattelun alussa ja lopussa sekä vielä litteraattia lähettäessä siitä, että heillä on oikeus tarkastaa haastattelunauhut ja litteraatit, korjata vastauksiaan sekä myös perua osallistumisensa kokonaan. Nämä oikeudet näkyivät myös tutkimusluvassa. Uskon, että tästä vaikuttamismahdollisuudesta muistuttaminen useaan kertaan on myös lisännyt luotamusta haastattelutilannetta ja koko tutkimusta kohtaan.

#### 4.4 Sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa empiirisen aineiston analyysimenetelmänä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja analyysin kohteena on päiväkodin henkilökunnan haastatteluista koostuva aineisto, joka on purettu kirjalliseen muotoon. Tarkoi-

tuksena oli eritellä ja analysoida tekstin sisältöä ja sitoa se lopulta osaksi laajempaa tutkimusaiheen muodostamaa kokonaisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105). Valitsin aineistolähtöisen laadulliseen sisällön analyysin, koska sen avulla on mahdollista muodostaa aineiston pohjalta mahdollisimman kattava kuvaus aiheesta, haastateltavien käsityksistä ja niiden avulla ilmiöstä (Guest, MacQueen & Namey 2012, 7). Sisällön analyysi tuntui sopivalta, koska sitä käytetään kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä (esim. Guest 2012; Kyngäs ym. 2011). Sisällönanalyysi tarkoittaa melko laajaa menetelmätapojen joukkoa. Sisällönanalyysin ”Content Analysis” eräänä ensimmäisistä kehittelijöistä pidetään politiikantutkija Harold D. Laswellia, joka vuonna 1941 julkaisi sisällön analyysillä toteutetun tutkimuksen (Krippendorff 2004, xiii). Sisällön analyysi tunnettiin ja käytettiin aluksi lähinnä määrällisenä analyysitapana, mutta myöhemmin siitä tuli myös laadullisen tutkimuksen monipuolinen analyysitapa (esim. Schreier 2012; Guest ym. 2012).

Tässä tutkimuksessa tarkoitan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä järjestelmällistä haastatteluaineiston lähestymistapaa, jossa käytännössä analyysitapana on huolellisesti kuuntelemieni ja litteroimieni haastattelutekstien huolellinen lukeminen ja siitä havaintojen tekeminen, havaintojen nimeäminen, kirjaaminen ja järjestäminen. Luennan aikana ja etenkin sen jälkeen keskeistä on löydösten järjestäminen loogisesti ja systemaattisesti (Elo & Kyngäs 2008). Käytännössä analyysimenetelmä oli litteroitujen tekstien lähilukua ja tutkimuskysymysten vastausten etsimistä litteroidusta haastatteluaineistosta. Sen toteuttamiseksi luin aluksi litteraatiot sellaisenaan. Joitakin havaintoja ja huomioita oli syntynyt jo litterointiprosessin aikana. Olin kirjannut näitä havaintoja tutkimuspäiväkirjaan. Annoin litteraateille koko haastattelua kuvaavan otsikon, joka perustui litteroidessa syntyneisiin havaintoihin.

Seuraavan luennan ohessa tein muistiinpanoja ja kirjasin huomioita ja asiasanoja, jotka auttoivat myöhemmin aineiston sisällön järjestelyä ja analyysia eteenpäin. Luin litteroituja haastatteluja mahdollisimman avoimin mielin ja poimin dokumenttiedostoon järjestelmällisesti kaikki sellaiset tekstikohdat ja katkelmat, jotka viittasivat jollain tavalla tutkimuskysymykseeni, kuten *Mitä tai millaista on varhaiskasvatuksen hiljainen tieto?* ja jatkoin tällä samalla tavalla edelleen kaikkien tutkimuskysymysteni kanssa. Analyysiyksikkönä on tutkimuksessani kuvaileva ilmaisu, joka voi olla muutama sana, lause tai virke. Joissain tapauksissa kuvailema ilmaisu on pitkäkin aineistokatkelma, koska asian tuleminen näkyviin vaatii useamman virkkeen kokonaisuuden. Tein molemmista päiväkodeista omat tiedostot. Merkitsin jokaisen poimitun kohdan haastateltavan numerolla ja rivikohdalla esimerkiksi H1r37. Merkintä tarkoittaa haastateltavaa numero yksi ja tekstikatkelmaa hänen haastattelunsa litteraattista riviltä 37 alkaen. Katkelmia kertyi yhteensä 258 kappaletta ja 55 sivua analyysilomakkeita (fonttinaCalibri 10, riviväli 1,15). Lomakkeet jäsenyivät neljän pääteeman mukaan. Hiljaisen tiedon kuvauksia kertyi 17 sivua, tulevaisuuden hiljaisen tiedon kuvauksia 9 sivua ja loput käsittelivät hiljaisen tiedon siirtämistä.

Edellä kuvatun aineiston ensimmäisen luentavaiheen jälkeen käytin analyysimenetelmänä käytännössä lähilukua, joka on tarkasteltavien tekstien tarkkaa lukemista siten, että tekstille esitetään haastattelukysymyksiä, joiden vastaukset kirjoitetaan tuloksina auki. Tämä menetelmä tulee perusteltua yksinkertaisimmillaan sillä, että jokainen lukija muokkaa maailmaa ja rakentaa itse juuri sillä hetkellä oman tulkintansa asioista. Tämä liittyy konstruktivistiseen ajatteluun maailmasta joka hetki uudelleen rakentuvana. Jokainen lukija voi rakentaa uudelleen ja uudelleen oman tulkintansa, ja minäkin voin tutkijana tehdä uuden tarkan ja tulkitsevan luennan tekstistäni.

Luin litteroituja haastatteluvastauksia uudelleen ja esitin lukiessani aineistolle haastattelukysymyksiä. Poimin vastaukset haastattelu kerrallaan kysymysteemojen mukaisesti omiksi kokonaisuudeksi (aluksi vertikaalinen tarkastelu, sitten yhdistin saman kysymyksen vastaukset toisiinsa). Tällaisia ryhmiä olivat esimerkiksi kysymysteeman *Mitä hiljainen tieto on* sisällä olevat erilaiset avainsanat, joiden avulla muodostuivat vastausteemat, kuten esimerkiksi kokemus, elämäkokemus, sisäistetty ammattitaito, työtapoja, toiminnan tapoja, uskallus, ymmärrys, taito, herkkyys, empatia, lapsenlukutaito, sydämellisyys, situationaalisuus, reagointi ja niin edelleen. Näistä osasta muodostui myöhemmin luontevasti kategorioita, joiden alakategorioiksi vastaukset asettuivat. Osa vaati pidemmän pohdinnan. Osa kategorioiden sisältöjen lajittelusta johti myös hylkäämisen tai toiseen kategoriaan vaihtamisen.

Tein luennan aikana ja sen jälkeen haastattelutekstien oheen myös muita huomioita. Niistä kertyi asiasanoja, jotka listasin myös omaksi luetteloksi kysymysteemojen oheen. Näistä löytyi teemoja, jotka kuvaavat laajempaa puheen kontekstia. Näiden huomioiden myötä palasin takaisin vertikaaliseen haastattelukohtaiseen tarkasteluun ja kysyin haastatteluteksteiltä, että mistä haastateltavat oikeastaan puhuvat, kun he puhuvat hiljaisesta tiedosta. Sen seurauksena havaitsin, että he puhuvat myös esimerkiksi vuorovaikutuksesta, työn kiireestä ja muista tiiviisti työn arkeen liittyvistä vaikeammin puhuttavista ja vaikeammin sanoitettavista aiheista.

Tässä vertikaalisessa tarkastelussa pyrin etenemään haastattelun litteraatioita lukiessa kysymysteema kerrallaan. Kun olin poiminut mielestäni kaikki kysymykseen liittyvät katkelmat molempien päiväkotien henkilökunnan haastatteluista, ryhdyin järjestämään aineistokatkelmia ryhmiin niiden sisältöjen mukaan. Marginaaleihin kirjoittamani huomiot ja asiasanat auttoivat jonkin verran järjestämistä (vrt. Elo & Kyngäs 2008: marginaalimerkinnöistä teemoja). Tämän jälkeen poimin esiin ja pelkistin ilmauksia, jotka vastasivat kysymykseen *Mitä hiljainen tieto on ja millaista hiljaista tietoa työssäsi on*. Tein saman jokaisen kysymysteeman osalta. Jaottelin vastaukset myös niissä esiin nousseiden uusien aihepiirien ja laajempien teemojen osalta ryhmiin. Tällaisia uusia ja yllättäviä teemoja olivat esimerkiksi *naisvaltainen ala ja hiljainen tieto, sukupolvikysymykset* hiljaisen tiedon siirtämisessä sekä *negatiivinen hiljainen tieto*. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 94) muistuttavat erityisesti laadullisen aineiston analyysin yhteydessä olevasta haasteesta eli rajaamisen merkityksestä. Analyysin onnistumisen kannalta on tärkeää keskittyä olennaisiksi nouseviin sisältöihin, joten rajasin pois



osan kiinnostavalta vaikuttavista huomioista. Rönkyilyn välttämiseksi ohitin osan vain yksittäisissä vastauksissa esiin nousseista yllättävistä huomioista, mutta palasin niihin myöhemmin.

Haastatteluaineistoa lukiessa nousi uudelleen ja uudelleen selvästi esiin myös kysymys mistä työntekijät oikeastaan puhuivat, kun he puhuivat hiljaisesta tiedosta? He kertoivat työn tekemisen keskeisestä sisällöstä ja varhaiskasvatustyön ytimeistä. He puhuivat tiedon siirtymisen tavoista työssä ja työyhteisössä sekä oppimisesta työssä ja työyhteisössä. Pohdin myös, mistä muusta he puhuvat, ja mihin laajempaan ja kulttuuriseen ilmiöön he ehkä viittaavat (ks. esim. Moilanen & Räihä 2010). Haastatteluissa he kertoivat hiljaisen tiedon kuvauksien ohessa esimerkiksi siitä, millaisia ajatuksia meneillään olleet lakiuudistuksiin liittyvät keskustelut synnyttivät ja kytkivät siten itsensä tiiviisti ja ajantasaisesti varhaiskasvatuksen ja päiväkotityön kontekstiin.

Poistin jo litteroidessa kaikki tunnistamista mahdollistavat ilmaisut. Tässä vaiheessa vielä tarkastin, että ilmaisuihin ei jäänyt henkilön tunnistettavuuteen liittyviä ilmaisuja. Yhdistelin pelkistyksiä ryhmiin (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9–20). Sain tulokseksi aiheyhmiä, joiden mukaan esimerkiksi hiljaista tietoa varhaiskasvatuksessa on esimerkiksi lapsiin liittyvä yksilöä koskeva tieto, perheitä koskeva yksilöllinen ja yhteiskunnallinen tieto, vuorovaikutusosaaminen ja niin edelleen.

Pidin päiväkotien analyysitulokset alussa erillään, eri tiedostoina, mutta niiden vastaukset tuntuivat noudattelevan tutkimuskysymyksen näkökulmasta lopulta samaa linjaa. Joten, seuraavassa vaiheessa yhdistin kaikki vastaukset toisiinsa. Käytännössä liitin molempien päiväkotien vastaukset kysymysteemoittain samoihin analyysilomakkeisiin. Kysymysteemoittain edetessä jokaisen kysymysteeman sisälle muodostuneista aiheyhmistä syntyi vähitellen aiheita kuvailevat alakategoriat. Edelleen luennan ja pohdinnan tuloksena muodostuivat aiheita niputtavat yläkategoriat sekä lopulta abstrahoinnin eli yleisemmän käsitteen muodostamisen seurauksena pääkategoriat.

Aiheyhmistä muodostui vähitellen laajempia, kategorioita kuvailevia käsitteitä ja yläkäsitteitä, kuten *vuorovaikutusosaaminen* tai asenteet ja *arvot*. Vähitellen luennan seurauksena niistä muotoutui sen hetken käsitykseni mukaisia pääkategorioita, kuten esimerkiksi kohtaamisen taitoja, tunnetaitoja, yhteistyötaitoja, asenteita. Vaikka kirjoitan aiheyhmistä, kyseessä ei ole valmiiseen tai teoriaan pohjautuvaan luokittelurunkoon perustuva jaottelu vaan ryhmittelyt nousivat aineistosta. Pyrin etenemään samalla tavoin ja järjestelmällisesti jokaisen kysymysteeman osalta. Toisaalta olen koko ajan pitänyt myös tutkimustehävän laajaa kysymystä mukanani ja kysynyt sitä aineistolta. Samaan aikaan havaitsin, että aineistosta löytyi myös paljon muuta kiinnostavaa, kuten esimerkiksi joitakin tasa-arvokysymyksiä ja viittaukset sukupolvieroihin. Nämä rajasin omaksi tiedostoksi ja jätin kuitenkin lopulta niiden kiinnostavuudesta huolimatta pois.

Esimerkiksi työtä koskeva ja siitä kertyneen tiedon pohjalta syntyvä vuorovaikutusosaaminen, päiväkotityössä tarvittava lapsia koskeva vuorovaikutusosaaminen, perheitä koskeva vuorovaikutusosaaminen, kollegiaalinen vuo-

rovaikutusosaaminen ovat esimerkkejä Kysymysteema 1 alakategorioista. Käsittelem sitä esimerkkinä tässä. Pyrin konkreettisilla ja autenttisilla aineistoesimerkeillä osoittamaan analyysini ja tulkintani etenemistä. Tässä analyysissä pelkistys on mahdollisimman suora tiivistetty katkelma aineistosta, mutta siinä on jo väistämättä mukana tulkintaa, koska tutkijana teen valinnan siitä, minkä katson oleelliseksi. Esimerkiksi ”kohtaamisen taidot” on jo minun tulkintani tekstikatkelmasta, joten se ei ole pelkkä tekstin tiivistys. Tässä analyysitavassa pelkistys sisältää usein jo tulkintaa, koska aineistokatkelmaa tiivistetään. Aineistokatkelman ja pelkistyksen väliin kuuluukin käytännössä yksi välivaihe. Se ei kuitenkaan toteudu jokaisen aineistokatkelman osan kohdalla. Olen lue-  
nut litteraatioita ja tehnyt niihin keskustelun sisältöjä kuvaavia reunamerkintöjä ennen kuin olen siirtänyt tekstikatkelmat analyysilomakkeelle. Reunamerkinnät auttoivat yhdistämään sisältöjä ja siirtyivät myöhemmin kategorioiden kuvauksien avuksi (ks. esim. Elo & Kyngäs 2008).

Karkailevat kategoriat olivat loppuun asti haasteena. Jouduin myös pohtimaan aineistossa esiin tulleiden termien ja kategorioiden nimien välistä suhdetta. Pohdin, voiko esimerkiksi vuorovaikutusosaaminen olla pääkategoria, sillä se tulee jo eräässä haastatteluvastauksissa esille suoraan ilmiön kuvauksena. Sen lisäksi oli huolehdittava esimerkiksi siitä, etten sotkeudu teemoittain olevien haastattelukysymysten ja litteraatioiden luennassa ilmenneiden käsitteiden kanssa. Termivalinnat ovatkin keskeisen tärkeitä (Guest ym. 2012). Luokittelussa syntyneitä aiheryhmiä voidaan kutsua teemoiksi, joille syntyy yhdistäviä alateemoja ja niitä yhdistäviä yläteemoja. Osa teoreetikoista kutsuu niitä kategorioiksi ja osa luokiksi. Terminologia on moninaista. Päädyin kutsumaan omia tulosryhmiäni kategorioiksi, erotukseksi kysymysteemoista.

Loppuun viedyn analyysin tuloksena pitäisi löytyä tutkimuksen tulosten kannalta keskeisiä ja kuvailevia käsitteitä. Mikäli näin ei ole, on analyysi jäänyt kesken tai siinä on mennyt jotain pieleen (Kyngäs ym. 2011). Matkan varrella jouduin usein kysymään, ovatko aineistosta tai aineiston perusteella löytyneet käsitteet analyysissä syntyneiden kategorioiden kuvaajia (Schreier 2012, 58–61). Toisinaan sopivien käsitteiden löytyminen oli hyvin hankalaa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä saman tason kategorioiden pitäisi olla myös toisensa poissulkevia, ainakin mikäli ovat osa yksiulotteista koodausta (Schreier 2012, 74–75). Monitahoisen ja liukuvarajaisen ilmiön kuvaamisessa kategorioiden poissulkevuuden tavoittelu oli ajoittain haastavaa ja aiheutti toisinaan ongelmia. Kategorioiden kuvausten eroavaisuudet ja samanlaisuudet ovat puolestaan niitä sisällöllisiä ominaispiirteitä, jotka vaikuttavat kategorioiden luokitteluun ja rakentamiseen.

Alla olevassa taulukossa (taulukko 4) esittelen analyysin vaiheita. Kirjasin kysymysteemojen perusteella aineistopoinninnat alla olevan mallin mukaisesti analyysilomakkeille.

TAULUKKO 4 Aineistokatkelma ja analyysin eteneminen

Aineistopointa	Pelkistys	Huomiot	Alakategoria	Yläkategoria	Pääkategoria
H6r11: No niin kuin mä tossa sanoin äsken, niin se miten seuraa heidän toimintaansa ja asioiden käsittelyä, kun nousee vaikeitakin asioita esille tässä meidän työssä esille, <b>niin miten ne voidaan hoitaa toisia loukkaamatta ja ne sanavalinnat ja kaikki</b> . Ja sitten se, että <b>miten kohdataan se lapsi ja erilaisuus</b> , miten kohdataan. Mä olen oppinut ihan hirveän paljon kun olen <b>sivusta seurannut</b> ja ollut mukana siinä tiimissä ja osana sitä tiimiä. Ja sekin, että he arvostivat minuaikin, vaikka olin niin sanotusti nuori tällä alalla. He <b>arvostivat minun näkemyksiä ja kokemuksia tällä alalla ja se on semmosta vastavuoroista</b> ollut.	<p>1) miten voidaan hoitaa toisia loukkaamatta ja ne sanavalinnat ja kaikki</p> <p>= miten <b>vaikeat asiat</b> [ja tilanteet] voidaan hoitaa toisia [kollegoja, vanhempia, lapsia] loukkaamatta</p> <p>miten kohdataan <b>lapsi ja erilaisuus</b></p> <p>oppii kohtaamaan asioita seuraamalla</p> <p>- oppii seuraamalla</p> <p><b>arvostivat</b> näkemyksiä ja kokemuksia</p> <p>= vaikka seuraa sivusta, silti arvostetaan ja siksi pääsee paremmin käsiksi hiljaiseen tietoon.</p> <p><b>vastavuoroista</b> ollut</p>	siirtämiseen	<p>vuorovaikutusosaaminen</p> <p>taitava kohtaaminen</p> <p>→kohtaamisen taidot</p> <p>hiljaisen tiedon oppijan arvostus</p> <p>- kokemattoman kollegan arvostus</p> <p>mallin seuraaminen (= miten vaikeat asiat hoidetaan, lasten erilaisuuden kohtaaminen)</p> <p>→ Seuraamalla oppiminen</p> <p>→ vastavuoroisuus</p>	<p><b>Vuorovaikutusosaaminen</b></p> <p><b>Arvostaminen</b></p> <p><b>Vastavuoroisuus</b></p>	<b>Vuorovaikutusosaaminen</b>

Tässä analyysivaiheessa ja koko analyysitavassa pitää muistaa, että hiljaisen tiedon kannalta oleellinen informaatio ei saa kadota pelkistettäessä ja tiivistettäessä ilmaisuja. Oleellinen tieto ei saa kadota myöskään alakategorioissa vaan sen sijaan hiljaiseen tietoon liittyvän oleellisen tiedon tulee korostua tässä analyysiprosessissa. Yllä oleva taulukko on pieni pointa yhdestä analyysitaulukostani. Se on leikkaus *Mitä hiljainen tieto on* -analyysitaulukosta, johon olen koonnut tekstipointeja, joissa työntekijät kuvailevat hiljaista tietoa (käsityksiä ja kokemuksia hiljaisesta tiedosta). Yllä olevasta taulukosta (Taulukko 4) näkyy,

kuinka analyysi on edennyt. Pelkistyksessä numero kaksi näkyy, että olen tehnyt jo tässä vaiheessa omaa tulkintaa tiivistäessäni aineistokatkelmasta ilmaisuksi ”kohtaamisen taidot”. Taulukossa voisi olla näkyvissä vielä yksi pystysarake, jolloin pelkistysten tiivistyksille olisi ollut oma sarakkeensa ja alkuperäisten aineistokatkelmien pelkistykset eivät missään kohtaan olisi samassa sarakkeessa tulkittujen tiivistysten kanssa. Tässä ne ovat kuitenkin tiiviiden vuoksi esitetty yhdessä.

H6r11: No niin kuin mä tossa sanoin äsken, niin se miten seuraa heidän toimintaansa ja asioiden käsittelyä, kun nousee vaikeitakin asioita esille tässä meidän työssä esille, niin miten ne voidaan hoitaa toisia loukkaamatta ja ne sanavalinnat ja kaikki. Ja sitten se, että miten kohdataan se lapsi ja erilaisuus, miten kohdataan.

Tästä aineistokatkelmasta poimin pelkistykset eli tiivistykset:

Pelkistys 1: miten ne voidaan hoitaa toisia loukkaamatta ja ne sanavalinnat ja kaikki

→taitava kohtaaminen → vuorovaikutusosaaminen

Pelkistys 2: miten kohdataan lapsi ja erilaisuus

→ lapsen kohtaamisen taidot, erilaisuuden kohtaamisen taidot

→kohtaamisen taidot, vuorovaikutusosaaminen → vuorovaikutusosaaminen

Pelkistys 3: arvostivat näkemyksiä ja kokemuksia

→arvostuksen saaminen → arvostaminen

Pelkistys 4: vastavuoroista ollut

→ vastavuoroisuus, vastavuoroisuuden kokemus → vastavuoroisuus

Kategorioiden nimiksi jäivät *Vuorovaikutusosaaminen, kohtaaminen, arvostaminen ja vastavuoroisuus*. Vuorovaikutusosaaminen voidaan esimerkiksi Laajalahden (2014) mukaan kuitenkin katsoa yläkäsitteeksi (tässä pääkategoria), koska se käytännössä sisältää arvostuksen ja kohtaamisen taidon. Joten yläkäsitteeksi tulivat tässä kohdin vuorovaikutusosaaminen, arvostus, vastavuoroisuus. Yläkäsitteitä yhdistävää kategoriaa kutsun tässä pääkategoriaksi. Pääkategoriaksi muodostui Vuorovaikutusosaaminen.

Laadin tutkimuskysymysten luentavastauksista ja sisällönanalyysin tuloksista kokonaisuutta kuvaavan taulukon (taulukko 5), jossa näkyvät kysymysteemojen mukaisesti jaoteltuna sisällön analyysin myötä syntyneet pääkategoriat. Pääkategoriat ovat analyysilomakkeen yläkategorioiden jälkeen seuranneen abstrahoitumisen myötä muodostuneet analyysin tulokset. Haasteena oli pystyä tiivistämään tutkimuskysymyksiin vastaavat pääkategoriat tiiviiksi kuvailviksi otsikoiksi.

TAULUKKO 5 Kysymysteemat ja sisällönanalyysin pääkategoriat

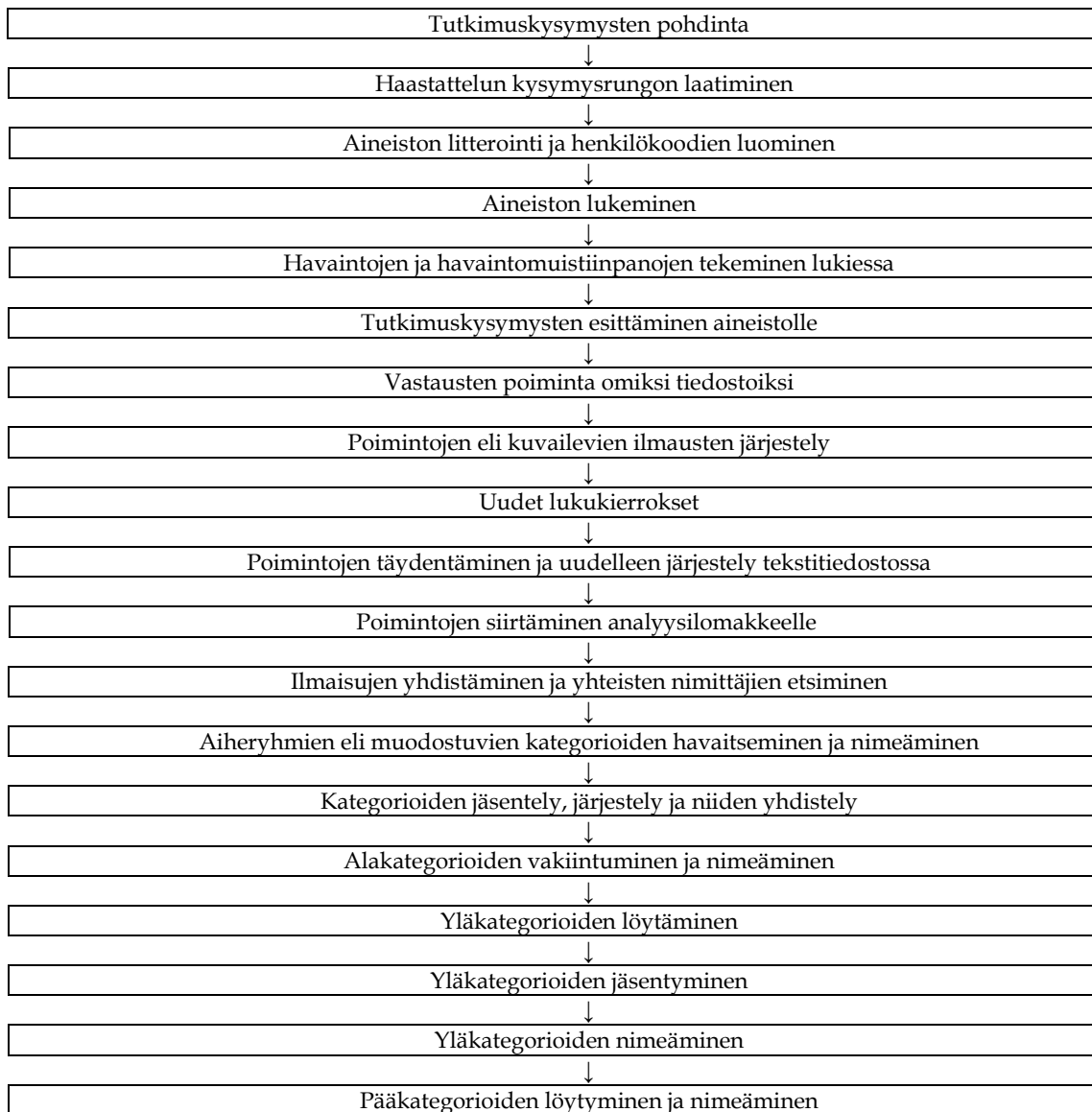
Kysymysteema 1 Varhaiskasvatuksen hiljainen tieto	Kysymysteema 2a Hiljaisen tiedon siir- tymisen edellytyksiä	Kysymysteema 2b Hiljaisen tiedon siir- tymisen esteitä	Kysymysteema 3 Tulevaisuuden hiljai- nen tieto
Pääkategoria 1A	Pääkategoria 2aA	Pääkategoria 2bA	Pääkategoria 3A
Pääkategoria 1B	Pääkategoria 2aB	Pääkategoria 2bB	Pääkategoria 3B
Pääkategoria 1C	Pääkategoria 2aC	Pääkategoria 2bC	Pääkategoria 3C
Pääkategoria 1D	Pääkategoria 2aD	Pääkategoria 2bD	Pääkategoria 3D
Pääkategoria 1E		Pääkategoria 2bE	Pääkategoria 3E

Kategorioiden nimeäminen oli ajoittain haastavaa. Schreierin (2012) mukaan jokaiselle pelkistykselle tulee löytyä kategoria, johon se kuuluu. Yläkategoriat kuten *mahdollistajat, edistäjät, toiminnalliset tavot ja vaarojen tunnistaminen* pitäisi Schreierin (2012) mukaan olla nimettyinä myös laadullisesti kuvailevina. Kategorioita täytyykin nimetä tarvittaessa uudestaan ja ne saattavat muuttaa sijaintiaan kokonaisuudessa. Näin kävi esimerkiksi negatiivisen hiljaisen tiedon kategorian yhteydessä. Negatiivinen hiljainen tieto ei tuntunut sopivan minkään yläkategorian sisälle, joten siitä tuli lopulta yksi hiljaisen tiedon kuvailuun liittyvä oma yläkategoria. Aluksi se ei tuntunut sopivan myöskään minkään pääkategorian sisälle. Se ei ollut aineistossa millään tavoin keskeisessä roolissa, mutta, koska se ei liittynyt mihinkään muuhun kategoriaan, se jäi omaksi yläkategoriakseen. Lopulta siitä tulikin yksi hiljaisen tiedon ulottuvuuksista. Vuoro-vaikutusosaaminen ja arvot olivat myös ongelmallisia sekä yläkäsitteinä että etenkin pääkäsitteinä, koska ne ovat myös aineistossa suoraan esiintyviä käsitteitä. Ne vaihtoivatkin sisällön analyysin edetessä joitakin kertoja paikkaansa. Toisin sanoen ne eivät ole olleet abstrahoinnin tuloksia. (Guest ym. 2012.)

Tässä aineiston luku- ja analyysitavassa tarkoitus ei ole etsiä vain yleisiä kuvauksia, vaan jokainen haastateltavan erilainen määritelmä on yhtä tärkeä. Jotkin ilmaisut ja kuvaukset toistuvat eri haastateltavilla ja jotkut ovat tässä aineistossa ainutlaatuisia. Jokainen on silti yhtä merkityksellinen aineiston muodostaman ilmiön kuvauksen kannalta. Pyrin käyttämään myös lukutapaa, jossa on tarkoitus irrottautua totutuista oletuksista. Pyrin esittämään tekstille myös sellaisia kysymyksiä joihin teksti itse ei suoraan rohkaise. Haastateltavien puheissa nousi myös itsestään esille spontaanisti yllättäviäkin aiheita kuten kysymys naisvaltaisen alan mahdollisista ominaispiirteistä ja sukupolvikysymykset. Yllättäen myös negatiivinen hiljainen tieto tai sen olemassaolo nousi myös esille haastateltavien toimesta.

Haastattelun analyysivaiheessa kuvataan usein haastavaksi aineistosta oleellisen poimiminen. Kun kiinnostavia elementtejä alkaa tulla liikaa, joudutaan rajaamaan (esim. Tuomi & Sarajarvi 2009, 94). Niin tapahtui tässäkin tutkimuksessa, ja sen vuoksi monta kiinnostavaa asiaa tuli rajattua pois. Seuraa-

vaksi esittelen haastatteluaineiston analyysin vaiheet siten kuin ne ovat tutkimuksessani eroteltavissa ja kuvattavissa.



KUVIO 3 Haastatteluaineiston analyysin vaiheet

Kategorioiden lisäksi luennassa nousi esiin myös muita selvästi toistuvia teemoja, joista toistuvimman esittelen tuloksissa omana osionaan. Tällainen teema on huolipuhe. Nämä teemat nousivat esiin luennan aikana, ja niistä syntyi havaintoja ja reunahuomautuksia. Elo ja Kyngäs (2008, 110) kutsuvat vaihetta avoimeksi koodaukseksi. He ehdottavat, että niistä merkinnöistä tehdään koodauskehikko (coding sheets), johon jatkossa löytyvät aiheet sijoitellaan tai kehikkoa tarvittaessa muokaten. Oma analyysini keskittyi kuitenkin kategorioihin.

Tämä tutkimus pyrki lähestymään induktiivista tutkimusta, koska tavoitteena on löytää uutta aineistosta ja ilmiöstä (esim. Hirsjärvi ym. 2001, 155). Täysin aineistolähtöiseen tutkimukseen on kuitenkin mahdotonta päästä, koska tutkijalla on aina jokin ennako-oletus ja käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Aineis-

ton lukeminen, koodaus ja purkaminen eivät myöskään ole koskaan neutraaleja toimintoja vaan perustuvat aina tutkijan esiympäryykseen (Ruusuvoori ym. 2010, 15). Olen pyrkinyt kuitenkin parhaani mukaan unohtamaan aiemmat ajatukseni aihepiiriin ympäriltä, mutta samaan aikaan ymmärrän, ettei se ole kokonaan mahdollista. Aineistolähtöinen tulkintani on näin ollen paremminkin abduktiivinen (Hirsjärvi ym. 2001; Karila 1997). Aineiston analyysini on muotoutunut ilman aiheeseen liittyvien tekstien lukemista ja olen pyrkinyt lukemaan litteraatit mahdollisimman tarkasti itse aineistossa pitäytyen.

Menetelmänä sisällönanalyysiin liittyi joitakin haastavia vaiheita, vaikka alussa pohdin huolellisesti mikä analyysitavoista vastaisi parhaiten juuri minun tutkimukseni kysymyksiin. Analyysin edetessä myös menetelmällisten ratkaisujen perustelut haastoivat. Esimerkiksi alussa vertikaalisessa luennassa arvot ja asenteet tulivat selvästi näkyviin, mutta myöhemmin analyysin edetessä ne eivät tulleet esille omana kategorianaan, vaan yhdistyivät muihin kategorioihin ja hävisivät tekstiin näkyen selvästi vain tietyn kategorian yhteydessä. Tarkistin näkökulmaa ja menetelmää useita kertoja, etenkin silloin, kun kategoriat haastoivat liikkuvuudellaan.

#### 4.5 Tulosten väliraportointi ja aineiston kattavuuden arviointi

Alustavan analyysin ensimmäisten tuloksien valmistuttua lähetin koonnin tutkimuspäiväkoteihin ja varhaiskasvatusjohtajille, joka olivat myöntäneet tutkimusluvut. Tarjosin tutkimuspäiväkodeille mahdollisuutta kokoontua myös tulosten esittelyyn.

Yhteiskunnallinen todellisuus vaikuttaa kulttuuristen tekstien sisältöön, joten puhuja on kontekstoitava siihen yhteiskunnalliseen kehykseen, jossa hän on (Mäkelä 1990, 48). Yksilöhaastattelut tehtiin vuoden 2014 syksyllä, jolloin valmisteltiin kauan odotettua Päivähoitolain muuttamista Varhaiskasvatuslaiksi. Samaan aikaan myös keskusteltiin laajasti päivähoidon rahoituksesta ja merkityksestä. Monissa kunnissa ja kaupungeissa jatkui tiukan talouden aika ja monia resurssileikkauksia perusteltiin huonolla taloustilanteella.

Ihmiset voivat puhua samoista asioista eri tavoin eri tilanteissa (Mäkelä (1990). Tämän tutkimuksen aineiston keruu järjestettiin siten, että teimme kahdenkeskisen haastattelun työpaikalla, rauhallisessa tilassa, jotta haastateltava voisi mahdollisimman vapaasti puhua. Työpaikalla siksi, että sieltä löytyi hyvät ja helposti saavutettavat tilat. Työpaikka saattoi orientoida ajattelemaan työtä ja oman työn näkökulmasta, mutta toisaalta tutkimus koski juuri työtä. On vaikea arvioida, olisiko haastateltava ajatellut vapaammin työpaikan ulkopuolella.

Mäkelä (1990, 49) mainitsee puheen autenttisuuden tai totuudellisuuden yhtenä laadullisen tutkimuksen arviointikriteerinä. Tutkijana minulla ei ollut epäilystä, etteikö jokainen haastateltava olisi ollut vastauksissaan vilpittön. Eräänä mahdollisena arviointikriteerinä Mäkelä (1990, 49) pitää myös aineiston luonnollisuutta. Kriteeri pohjautuu etnometodologian arkielämää koskevien aineistojen merkityksen painottamiseen (Mäkelä 1990, 49–50). Koska tämä ei ole

havainnointitutkimus eikä tarkoituksena ollut seurata haastateltavien toimintaa, pystyy ilmiön kuvailussa pääsemään lähimmäksi keskustelunomaisella haastattelulla. On kuitenkin tosiasia, että tutkijana tulen väistämättä ohjanneeksi tutkittavien ajattelua, vaikka annan heidän puhua vapaasti aiheesta. Jokainen lisäkuvauksen pyytäminen on viesti siitä, mihin suuntaan vastauksia haluan viedä tai se on ainakin tulkittavissa viestiksi siitä. Sen sijaan autenttisuuden kriteeri (Mäkelä 1990, 50) toteutuu sikäli, että haastattelukertomukset ovat heidän omien kokemusten ja pohdintojen sekä ajatusten tallennusta.

Laadullisen aineiston analyysissa ja tulkinnassa on hyvä muistaa, että aineiston keruu ja analyysi kietoutuvat tiukasti yhteen. Laadullisen analyysin arviointiperusteista on huomioitava, että aineistoja voi käsitellä autonomisina kulttuurituotteina, teksteinä tai puhuntana siitä riippumatta, onko teksti syntynyt tutkijan aloitteesta tai hänestä riippumatta (Mäkelä 1990, 45.) Aineistotyyppistä riippumatta on tärkeää huomioida aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka (Mäkelä 1990, 47).

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on huomioitava myös aineiston riittävyys. Aineistoa on riittävästi silloin, kun samat asiat alkavat kertautua vastauksissa (Hirsjärvi ym. 2001, 169). Laadullisessa tutkimuksessa, jossa tarkoituksena on ymmärtää tarkasteltavaa ilmiötä mahdollisimman syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti, ei ole järkevää rajata aineiston määrää ja kokoa ennalta. Sen vuoksi varauduin haastattelemaan tutkimukseen enemmän haastateltavia kuin lopulta aineistona on. Haastattelin kaikki ilmoittautuneet päiväkotit kerrallaan. Litteroin haastatteluja heti, kun olin saanut kaikki haastattelut tehtyä. Kun haastattelujen vastauksissa alkoi toistua tietyt vastaukset tutkimuskysymyksiini ja haastattelujen teemakysymyksiini, arvioin, ettei enempää haastatteluja tarvita. Näin ollen jätin tässä vaiheessa haastattelemaan sellaiset työntekijät, jotka olivat lupautuneet haastateltaviksi tarvittaessa. Analyysin arvioinnissa on tärkeää pohtia myös analyysin kattavuutta, arvioitavuutta ja toistettavuutta (esim. Mäkelä 1990, 48). Analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, että tutkija ei perusta tulkitointiaan satunnaisiin poimintoihin. Jos haastatteluaineistoa kertyy liikaa, voi vaarana olla selailuun perustuvat vaikutelmat (Mäkelä 1990, 53).

Laadullisessa tutkimuksessa myös aineistoa tulee arvioida huolellisesti. Välineinä siihen ovat muun muassa arvioitavuus ja toistettavuus. Mäkelän (1990, 53) mukaan laadullisen aineiston arvioitavuudella voidaan tarkoittaa sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja hän saa tutkimustekstin avulla riittävät edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai olla niistä eri mieltä. Toistettavuudella on tarkoitettu sitä, että esimerkiksi aineiston luokittelu ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toisella tutkijalla olisi mahdollisuus niitä soveltamalla päästä samoihin tuloksiin (Mäkelä 1990, 53). Laadullisessa tutkimuksessa on tulkinnassa kuitenkin myös oma ainutkertaisuuden ulottuvuus, joten samanlaista tulosta ei voi saavuttaa (esim. Schreier 2012).

Kategorioiden nimeämiseen liittyy aina haasteita ja valinnoilla on vaikutuksia tulosten tulkintaan (Schreier 2012). Kategoriat ovat minulle käsitteellisiä kuvauksia. Oma haasteensa oli ala-, ylä- ja pääkategorioiden nimeäminen. Esimerkiksi kategoria vuorovaikutusosaaminen oli aluksi haastavia, koska käsite



tuli haastateltavilta. Kategoriat ovat kuvailevia koonteja niille ilmaisuille, joilla haastateltavat kuvailivat tutkimuskohteena olevaa ilmiötä.

Analyysitavalla ja sen käytännön toteutuksella on vaikutuksia tuloksiin. Esimerkiksi tehdessäni alussa kokonaisvaltaista vertikaalista luentaa, tuli asenteiden vaikutus työntekijöiden toimintaan selkeästi näkyviin. Myöhemmin, kun pelkistin ja tiivistin aineistopoimintoja, niiden löytyminen kävi hankalaksi. Huomasin asenteisiin liittyvien kohtien kadonneen. Kävin uudelleen haastattelujen litteraatioita läpi, jotta löysin uudelleen kohdat, jotka alussa olivat olleet kiinnostavia ja informatiivisia. Havaitsin, että haastatteluaineiston litteraatioiden luennassa välittyi ajoittain selkeästi esimerkiksi asenteisiin, työhön, asiakaisiin tai jopa elämään suhtautumisen tapaan ja arvoihin liittyvä vire hiljaisen tietoon liittyvän puheen yhteydessä. Sisällön analyysin edetessä arvoja ja asenteita sekä viittauksia arvoihin tai asenteisiin tuntui kuitenkin löytyvän enimmäkseen rivien välistä. Havainnosta seurasi pohdinta aineiston riittävydestä. Uudet lukukierrokset, näkökulman vaihdokset ja analyysin eteneminen muissa kohdissa auttoivat ratkaisemaan eteen tulleita kysymyksiä.

#### 4.6 Tutkimuksen eettisyys

Tässä tutkimuksessa ja tutkimuksen raportoinnissa olen noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2021). Ohjeiden mukaisesti käytän lähdeviitteitä ohjeiden mukaan, en plagioi, vähättele, sepitä, muuntele tai pimitä tutkimustuloksia tai kritisoi kirjoittajia tekstien takana. Julkaisen tekstit tieteellisen julkaisutavan mukaan ja olen valmis korjaamaan ja tarkistamaan tekstejäni. Tutkijana osallistun aina maailman muokkaamiseen, joten pohdittavana on tieto itsessään ja tutkijan vallankäyttö tiedon valikoijana, kategorioiden laatijana ja tulkitsijana sekä valikoidun tiedon esittelijänä (Ronkainen 1999, 15; Strauss & Corbin 1990, 225). Haastatteluaineiston osalta vaaditaan herkkyyttä ja huolellista työskentelyä sekä hyvän tieteellisen toimintatavan noudattamista. Materiaalit säilytän tutkimuslupahakemuksessa ilmoitetun mukaisesti suojattuna (Liite 1).

Pohdin myös tulkinnan monikerroksisuutta ja raportointia, sillä aina tarkasteltaessa ihmistä toimijana tai yhteisön osana, törmätään moniin tiedostamattomiin kulttuurisiin tapoihin tai koodeihin, joista ihmiset eivät edes ole itse tietoisia (Bauman 1996, 184–187). Tiedostan, että julkaistulla tiedolla saattaa olla myös seurauksia vastaajille tai heidän yhteisöilleen ja huolehdin myös sen vuoksi tutkimukseen osallistuneiden suojaamisesta kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Strauss & Corbin 1990, 225; Edwards & Mauthner 2012). Pyrin mahdollisimman näkyväksi tehtyyn tutkimusprosessiin eräänä luotettavuuden arvioinnin keinona (Strauss & Corbin 1990, 268–270). Olen pyrkinyt kirjoittamaan auki perusteluni erilaisille tutkimusprosessiin liittyville ratkaisuille. Pyrin olemaan kätkemättä itseäni kirjoittajana ja jättämän tilaa myös toisenlaisille tulkinnoille (Pearce 2013).

Sensitiivisyys herkkien aineistojen kanssa on välttämätöntä (Kallinen, Pirskanen & Rautio 2015). Katson aineistoni myös herkkyyttä vaativaksi, sillä haastateltavien joukko on pieni, tunnistamisen mahdollisuus on olemassa ja aihe on hyvin henkilökohtainen ja lähelle tuleva, vaikka itse tutkimuksen pääaihe, hiljainen tieto antaakin aluksi toisenlaisen kuvan.

Valitsin yhden ennalta tuntemani päiväkodin. Tämä oli toisaalta ongelmallista, koska se jossain määrin saattaa lisätä työntekijöiden mahdollista tunnistettavuutta ja toisaalta herätti kysymyksen haastateltavan ja haastattelijan suhteen vaikuttamisesta vastauksiin. Toisaalta taas haastattelijan, tässä tapauksessa myös tutkijan, tunteminen voi lisätä luottamusta ja siten mahdollistaa syvemmän ja avoimemman haastattelun ja siten paremmin tietoa tuovan aineistonkeruun (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17). Samalla kun pienikin tuttuus voi lisätä luottamusta, voi haastattelijan ja haastateltavan läheisyys puolestaan aiheuttaa tilanteen, jossa haastateltava saattaa tulla kertoneeksi enemmän kuin olisi halunnut. Sen vuoksi on tärkeää tehdä selväksi, että haastateltavalla on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä jälkikäteen ja tarkentaa sanomaansa tai perua osallistumisensa myös kokonaan (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17). Haastateltavien riittävä informointi tutkimuksesta ja haastattelun luonteesta on tärkeää. Haastatteluaineiston anonymisointi on tärkeää, sillä on ehdottoman tärkeää, ettei haastateltavia pystytä tunnistamaan (Ruusuvuori & Tiittula 2005).

Sitaattien käyttö lisää yleensä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Pienessä aineistossa haastateltavien tunnistettavuuteen tulee kiinnittää erityisen suurta huomiota. Sen vuoksi tutkimusaineiston anonymisointi on oleellista. Olen poistanut aineistokatkelmista ja esimerkkisitaateista kaikki tunnistettavuuteen liittyvät maininnat ja kuvaukset, jotka sisältöä muuttamatta on mahdollista tehdä. Henkilön tunnistettavuuden estämiseksi lopullisessa tutkimusraportissa ja artikkeleissa haastateltavasta käytetään vain pseudonyymejä H1-13. Tutkimuksen luotettavuuden todentamiseksi olen kuitenkin tallentanut H1, H2 merkinnöin ja rivinumeroin varustetut pelkistettyjen aineistojen lainaukset. Ne säilytän litterointien kanssa tutkimuslupaehtojen mukaisesti.

Tulosten palautettavuus alkuperäisen ilmiön äärelle on tärkeää. Lähetin myös välitulokset haastateltaville ja pyysin kommentteja ja kysymyksiä, jos sellaisia ilmenee. Tarjosin päiväkodeille myös mahdollisuutta tulosten esittelyyn. Tutkimusluvut ovat kunnossa ja asianmukaiset. Tutkittavat antoivat kirjalliset suostumukset tutkimuksen alussa, hyvissä ajoin ennen haastattelua. Lähetin jokaiselle henkilökohtaiset haastattelujen litteraatit hyväksyttäväksi ja heillä on ollut mahdollisuus tarkastaa ja muuttaa omaa osuuttaan sekä mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa. Haastatteluaineistot olen säilyttänyt tutkimusluvassa ilmoitetun aineistonhallintasuunnitelman ja siinä olevien ehtojen mukaisesti erillisessä paikassa ilman tunnistetietoja, jotka olisi mahdollista yhdistää haastateltavaan. Taustatiedot olen säilyttänyt eri paikassa. Tutkimusaineistossa on haastateltavien henkilökohtaisia tutkimusaiheeseen liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia. Haastattelut tallensin muistikortille, salasanan taakse, josta siirsin ne välittömästi haastattelun jälkeen salasanalla suojatulle muistitikulle. Aineistossa vastaajien anonymiteetti on suojattu eikä heitä voi tunnistaa

aineistokatkelmista. Alkuperäinen aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tutkimusaineistoa ei luovuteta anonymisoituna muuhun tutkimuskäyttöön, koska aineisto on pieni, eikä siitä ole sovittu haastateltavien kanssa ennen haastattelua ja tutkimuslupien allekirjoittamista.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen empiirisen osan tuloksia. Käyn tulokset läpi tutkimuskysymyksiin pohjautuvien teemojen mukaisesti. Näitä teemoja ovat *mitä on varhaiskasvatuksen hiljainen tieto, mitä hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyy ja mitä olisi tulevaisuuden hiljainen tieto varhaiskasvatuksessa*. Alaluvuissa etenen esittelemällä sisällön analyysin tuloksena syntyneet kuvailevat kategoriat. Lähtökohtana kaikessa hiljaiseen tietoon ja tietämiseen liittyvässä kuvaamisessa ja määrittelyssä kulkee mukana hiljaisen tiedon ilmiön ominaispiirre: hiljainen tieto on sekä luonteeltaan että ilmiönä pirstaleinen ja siksi sitä on vaikea kuvata ja erityisesti sen käsitteellistäminen on haastavaa. Hiljaisen tietämisen ja hiljaisen tiedon rajaa on myös mahdoton tyhjentävästi kuvata, sillä se on jatkuvassa muutoksessa. Siihen liittyy myös aina paradoksaalinen piirre: kun hiljaista tietoa saadaan kuvattua ja määriteltä, se lakkaa olemasta hiljaista tietoa. Kuvaaamista täytyy silti tehdä, kunhan muistaa, että se jää samalla aina vajavaiseksi.

Ensimmäisessä tulosluvun alaluvussa esittelen tämän tutkimuksen osalta kuvausta hiljaisesta tiedosta. Seuraavissa alaluvuissa pyrin avaamaan moninaisuutta, jota haastatteluun osallistuneet hiljaisen tiedon yhteydessä havaitsivat ja pyrkivät sanoittamaan. Toisessa ja kolmannessa alaluvussa esittelen hiljaisen tiedon siirtämiseen ja siirtymiseen vaikuttavia tekijöitä. Niissä luvuissa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen, joka käsittelee hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyviä ja siirtämisessä huomioon otettavia elementtejä. Neljännessä alaluvussa esittelen mitä voisi olla tulevaisuuden hiljainen tieto.

Olen koonnut luvun alkuun kuvion (kuvio 4), jossa näkyvät kaikki aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuottamat pääkategoriat. Kuviossa ylimpänä ovat tutkimuskysymysten teemat. Pääkategoriat näkyvät kysymysteemojen alla pystysarakkeina. Esimerkiksi hiljaista tietoa kuvaavia pääkategorioita muodostui viisi. Ne ovat *Toiminnallinen tieto ja osaaminen, Vuorovaikutusosaaminen, Tunteet ja tunneosaaminen, Negatiivinen hiljainen tieto sekä Eettinen osaaminen*.



KUVIO 4 Tuloskoonti: kysymysteemat ja pääkategoriat

Kaikki pääkategoriat jakautuvat yläkategorioiksi, joilla on useita alakategorioita. Esittelen kategoriat tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

## 5.1 Varhaiskasvatuksen hiljainen tieto

Hiljainen tieto on kokemuksellista tietoa, joka tosin voi perustua johonkin aikaisemmin luettuun tai koettuun. Se voi juontaa hyvinkin varhaisista ikävuosista, esim. lapsuudesta. se on tietoa, josta ei puhuta, se on imetty ikään kuin äidinmaidossa. Se jalostuu tietynlaiseksi, jota sää sitten käytät esim. päivähoitotyössä. (H10)

Tässä tulosten alaluvussa esittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen muodostamat tulosten pääkategoriat, siltä osin kuin niitä oli mahdollista vastauksista erotella. Tutkimuskysymys oli *Millaista hiljaista tietoa varhaiskasvatuksen henkilökunta tunnistaa työssään ja mitä heidän näkemysten perusteella on varhaiskasvatuksen hiljainen tieto?* Käyn pääkategoriat läpi kuvion mukaisessa järjestyksessä. Tiivistetysti hiljainen tieto on tämän tutkimuksen tulosten mukaan kokemuksen myötä kertyvää toiminnallista tietoa ja osaamista. Sitä kertyy, kun tekee ammattitaidolla omaa työtään ja oppii kuinka toimia työn erilaisissa tilanteissa. Hiljainen tieto nähtiin taitona käyttää ja soveltaa tarkoituksenmukaisesti ja tavoitteellisesti erilaisia työvälineitä, -menetelmiä ja toimintatapoja. Niiden ohella sen nähtiin olevan myös hyvin erilaisiin tilanteisiin liittyvää toiminnallista osaamista, kuten reagointi-, kohtaamis-, prosessointi- ja organisointitaitoa. Hiljainen tieto nähtiin myös vuorovaikutusosaamisena ja yhteistyötaitoina, jotka koskevat

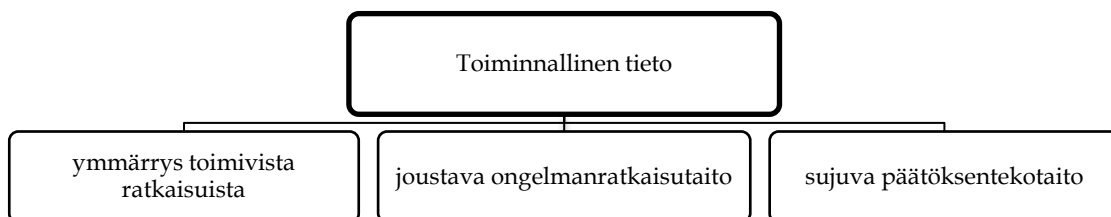
niin lapsia, vanhempia kuin työyhteisöä ja yhteistyökumppaneita. Rohkeus toimia ja heittäytyä tarkoittaa ja sisältää sekä aikuisen taitoa ja uskallusta heittäytyä lapsen maailmaan tilanteen hallinta ja ryhmän kontrolli säilyttäen sekä myös rohkeuden puolustaa lasta ja lapsuutta moninaisissa muutostilanteissa. Hiljaisen tiedon katsottiin lisäksi olevan esimerkiksi empatiataitoa ja herkkyyttä, joten se näyttäytyy myös monella tavoin esiintyvänä tunteina ja tunneosaaamisena. Hiljaiseen tietoon liitettiin myös arvot ja asenteet. Ne nähtiin vaikuttamassa niin hiljaisen tiedon taustalla kuin hiljaisen tiedon tulkinnaissa ja siirtämisessä. Haastatteluvastauksien mukaan hiljainen tieto ilmeni selvästi tilanteisiin sidottuna. Seuraavaksi esittelen tuloksina olevia hiljaisen tiedon osa-alueita tarkemmin siten, että käyn jokaisessa alaluvussa läpi yhden pääkategorian ja sen alakategorioita.

### 5.1.1 Toiminnallinen tieto ja osaaminen

Hiljainen tieto näyttöytyi haastateltavien puheissa työn arjessa esiintyvänä merkityksellisenä *toiminnallisena* ammattitaitoa koskevana moninaisena *tietona* samoin kuin taitavana *toiminnallisena osaamisena* ja opittuna harkittuna toimintana, jotka kietoutuvat käytännössä tiiviisti yhteen. Se ei tarkoita sovittuja rutiineja tai sitä, että hiljainen tieto tulisi näkyväksi tai esiintyisi vain tapana tehdä ja toistaa asioita automaattisesti vaan sen sijaan keräytyneenä tietona sopivista toimintatavoista ja sen seurauksena harkittuna ja pohdittuna toimintana sekä perusteltuina toimintatapoina ja erilaisten toimintatapojen valikoimana. Ne kaikki perustuvat ja pohjautuvat analyttiseen ajatteluun ja synteeseihin erilaisista kokemuksista ja toimintatavoista työelämässä:

Ei niin, että toinen sanoo ”meillä on tapana aina laittaa nää rukkaset ja lusikat näin” vaan, että tekee niin kun kokemuksen kautta parhaalta näyttää ja tuntuu. Olipa sitten tekemisissä kokeneiden työntekijöiden kanssa tai vastavalmistuneiden. (H2)

Niin kauan kuin oman toiminnan perusteluja ei ole sanottu ääneen eikä välttämättä käytännössä edes itselle tiedostettu tai tietoisesti refleктоitu, niiden voidaan ajatella olevan toimintaa ohjaavaa hiljaista toiminnallista tietoa. Näin voi olla etenkin arjen nopeasti vaihtuvissa ja samalla kuitenkin toistuvissa tilanteissa ja toiminnoissa. Siihen on kietoutunut tiiviisti myös toiminnallinen osaaminen. Seuraavaksi esittelen *Toiminnallisen tiedon yläkategorian*.



KUVIO 5 Toiminnallisen tiedon yläkategoriat

Toiminnallisen tiedon alakategorioina olivat *ymmärrys toimivista ratkaisuista, joustava ongelmanratkaisutaito ja sujuva päätöksentekotaito*. Nämä olivat toiminnallista tietoa, sillä ne ovat toimintaa ohjaavaa tietoa, jota ei pysty sanoittamaan juuri toiminnan hetkellä vaan vasta jälkeenpäin. Seuraava lainaus on esimerkki *ymmärrys toimivista ratkaisuista* -alakategoriasta:

Mä en perustele sitä siinä hetkellä [itselle] mitenkään, paitsi lapselle kerron. Vaikka että pitää pyytää anteeksi. Mutta se miten mä johdan sitä tietoa tai johdatan sitä tapahtumaan, se on sitä hiljaista tietoa. (H10)

Harkittu, analysoitu ja hyväksi havaittu toimintatapa voi olla oman analyytisen ajattelun ja kokemuksen tuomaa, mutta se ei ole kuitenkaan välttämättä jokaisen itse pohtimaa, vaan sen on voinut tehdä joku toinen jo aiemmin, josta on opittu. Se voi olla yhdessäkin pohdittu, mutta työssä opitun myötä se on tullut hyväksi havaituksi toimintatavaksi. Hiljaisen tiedon myötä jokin toimintatapa on tullut ainakin toistaiseksi käytössä olevaksi parhaaksi mahdolliseksi tilanteeseen sopivaksi toimintatavaksi. Se voi olla myös omaa toimintaa ohjaava näkemys erilaisiin tilanteisiin kulloinkin parhaiten sopivasta toimintatavasta. Se voi olla ajan kuluessa omanlaiseksi muotoutunut henkilökohtainen toiminnan tapa:

[o]ma linja tai tapa tehdä, mutta ei niin, että se olisi se ainoa oikea. (H2)

Hiljainen tieto käytännössä opituista hyvistä ja toiminnan tavoitetta tukevista toimintatavoista ei tarkoita jäykkyyttä eikä estä joustavuutta. Henkilökohtainen toimintatapa tai "linja" tai toiminta-asetus ei myöskään tarkoita hiljaisen tiedon yhteydessä tiukkuutta tai ehdottomuutta vaan suorastaan päinvastoin: se on joustavuutta ja muutoskykyisyyttä aina kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla.

Se on sellaista luontevaa toimimista. Ei tarvitse kaikkea niin kauheasti miettiä se vaan tulee sieltä jotenkin automaattisesti. (H3)

Hiljaista tietoa kuvattiin myös luontevaksi toiminnaksi. Luonteva toiminta perustuu käytännön työssä usein tietoon, joka syntyy erilaisten kokemusten ja niistä koostetun tiedon sekä riittävän toistomäärän tai tilanteiden toistuvuuden yhdistelmästä. Luonteva toiminta esimerkiksi toisten ihmisten kanssa voi tietenkin olla myös sellainen ominaisuus ja sen myötä vahvistunut osaaminen, joka alalle hakeutuneella ihmisellä on jo luonnostaan. Toisaalta harjoittelu ja sen myötä toimintatapojen ja menetelmien sisäistäminen automatisoituneiksi toimintatavoiksi tuo moneen toimintaan luontevuutta.

Varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon katsottiin olevan myös monenlaisia ongelmanratkaisutaitoja, kuten esimerkiksi lapsen hyvään arkeen ja sen järjestämiseen liittyvien ratkaisujen etsimistä:

Ja sitten tietenkin tässä työssä tullutta elämän kokemusta. Olet oppinut käsittelemään lapsia niin, että tiedät, että sulla on miljoona kokemusta jostakin, vaikka haasteellisia lapsia, niin sä olet jo kokenut jonkun jo aikaisemmin, ehkä

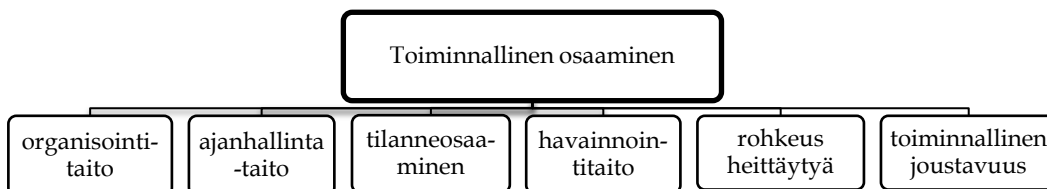
kymmeniä kertoja aiemmin. On paljon sellaista henkistä pääomaa, mistä voi lähteä kokeilemaan ja ratkaisemaan sitä tilannetta, auttamaan sitä lasta. (H12)

Toiminnallista tietoa oli myös tilanteisiin sidoksissa oleva sujuva arjen päätöksenteko. Sen taustalla vaikuttaa omaksuttu, kenties valikoitu ja osittain sisäistetty tieto yhteiskunnasta. Sen alakategorioina on sisäistetty ymmärrys ja tiedon hallinta:

No, sitten on tota, mitäs mä sanoin jo: perheet, lapset, pedagogiikassa. Sitten on tämmönen yhteiskunnallinen, yhteiskuntaa koskeva hiljainen tieto, jota niin kun keräät tästä ympäristöstä seuraamalla maailmaa ja muodostat sen tiedon. Sitten se on sulla hiljaisena tietona itselläsi. (H12)

Päätöksenteko ei ole hiljaisen tiedon ohjaamissa tilanteissa sattumanvaraista. Sen sijaan se perustuu teoreettiseen tietoon, havaintoihin ja kokemustietoon ja muodostaa niiden yhteisen synteesin, jonka perusteella henkilö toimii. Toisaalta ne kuitenkin näyttäytyvät arjessa nimenomaan toiminnassa, joten rajanveto on hiuksenhienoa. Hiljaista tietoa kuvattiin alakategorioissa myös rationaalisenä, järkevänä ja hyödyllisenä toimintana ja toimintatapoina. Samalla tavoin myös ne perustuvat tietoon, jota ei ole vielä sanoitettu, mutta joka ohjaa toimintaa.

Toiminnallinen osaaminen tulee näkyviin tietyissä hetkissä ja tilanteissa tapahtuvassa toiminnassa, jossa se ohjaa toimintaa tai eräänlaisten toimintaepi-sodioiden etenemistä. Toiminnallisessa osaamisessa tulee näkyviin hiljaisen tiedon tilanteisiin sitoutuneisuus. Sitä pystytään nimeämään yleensä vasta jälkepäin, sillä itse toiminnassa se voi olla vielä tiedostamatonta tai ainakin sanoittamatonta (ks. esim. Toom 2006).



KUVIO 6 Toiminnallisen osaamisen yläkategoriat

*Toiminnallisen osaamiseen* liittyviä yläkategorioina olivat seuraavat varhaiskasvatuksen hiljaiseksi tiedoksi kuvatut taidot ja osaaminen: monenlaisiin tilanteisiin ja asioihin liittyvä *organisointitaito* (alakatgorioina asioiden hallinta, hahmotuskyky, rationaalinen toiminta), *ajanhallintataidot*, *tilanneosaaminen* (tilannelukutaito ja ennakoitaito), *havainnointitaito*, *rohkeus toimia ja heittäytyä* leikkiin ja lapsen maailmaan sekä erilaisten tilanteiden vaatima *toiminnallinen joustavuus ja muuntautumistaito* (pedagoginen osaaminen).

Organisointitaito ja ajanhallinta sekä asioiden hallinta koskevat kaikki sellaisia taitoja, jotka ovat sujuvan päiväkotiarjen eli sujuvan varhaiskasvatusarjen ja moniammatillisen yhteistyön kannalta merkittäviä. On pystyttävä esimerkik-



si sitomaan monia erilaisia tiloihin ja ryhmiin liittyviä asioita ja tekijöitä nopeasti toisiinsa, jotta erilaiset tilankäytölliset ja muut ajoittain nopeastikin muuttuvat toiminnalliset tarpeet ja vaatimukset saadaan toteutettua ja samalla on osattava mitoittaa toimintoihin ja siirtymiin kuluva aika lapsiryhmän ja yksittäisen lapsen tai muun toimintaan liittyvän toimijan mukaisesti oikein.

Että varsinkin jos niin kun ajattelee, että se on sellaista kokemuksellista tietoa, että on varmaan ollut enemmän erilaisissa tilanteissa ja kohdannut paljon erilaisia lapsia ja on kerinny kokeilla erilaisia työmenetelmiä, niin että sitä kautta on varmaan tullut sitä kokemusta enemmän. Ja sit varmaan niin kuin tollasiin niin kun arjen käytänteisiin liittyviä juttua. Että semmosta hiljaista tietoa varmaan on, että miten kannattaa vaikka joku pukeminen organisoida tai miten omaa ajankäyttöänsä organisoi, että saa kaikki työs tehtyä. Ehkä se on semmosta osittain hiljaista tietoa. (H11)

Organisointitaito on varhaiskasvatuksen jokapäiväisen arjen sujumisen perusvaatimuksia. Se on taitoa, jota tarvitaan jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa ja tarpeissa aktiivisena taitona. Se käsittää monenlaista organisointia oman ajankäytön ja ryhmän ajankäytön järjestämisestä alkaen.

Ja opit sen semmosen organisoinnin ja sellasen ja toimintatavat, juuri tässä talossa. (H12)

Hiljaisena tietona ajateltuihin organisointitaitoihin liittyvät hyvin erilaisia asioita yksittäisen ryhmätilan käytön ja käyttömahdollisuuksien omaksumiseen aina koko toimintayksikön tilojen käytön hahmotuksesta niiden käyttötapoihin ja toimintojen hyödyntämiseen.

Ajanhallintataidot ovat nykyisin korostuneen tärkeitä, koska työskennelään usein työporeittain tai pienemmissä ryhmissä ja tilojen käyttöä on tehostettu porrastamalla ja aikatauluttamalla niiden käyttö.

No varhaiskasvatuksen puolella on hirveen paljon tämä, että tiettyyn aikaan pitäisi olla jossain paikassa tai jokin tehtynä. (H4)

Samalla tavoin kuin organisointitaidot ja ajanhallintataidot korostuu lapsiryhmän osalta pitkin päivää jatkuvasti tarpeellisena oleva lapsituntemukseen ja ryhmän tuntemiseen perustuva tilanneosaaminen:

Ja sitten niitä lapsia kun ajattelee, kun niitä oppii tuntemaan pitemmän aikaa kun siinä ryhmässä on, niin ryhmään kun tulee uusia aikuisia, niin sitä tietoa voi viedä, että miten se lapsi käyttäytyy niissä tilanteissa ja tietää miten niitä ratkaistaan niitä tilanteita. (H5)

[s]e olisi sellainen sisäinen tunnetila. Että se ois jotain semmoista, mikä vaan tuntuu, että vaan tuntuu, että tää on semmosta, jota tässä jutussa pitää tehdä. Ja samalla sitten niin kuin sellaista tilanneosaamista ja arkipäivän tilannetajuakin. Ja sitten mä liitän sen vahvasti ammattitaitoon, joka kuuluu siihen. Että se on jotakin semmoista äänetöntä ja hiljaista. (H1)

Tilanneosaaminen koostuu tilannelukutaidosta ja sen ohjaamana toimimisesta niin lasten kuin aikuistenkin kanssa. Tilannelukutaito koskee niin lasten kanssa

toimintaa kuin kollegojen ja vanhempien sekä sidosryhmien kanssa toimintaa. Tässä kategoriassa korostui erityisesti pedagoginen toimintaosaaminen ja taitava arjen toiminta lasten kanssa. Lapsituntemus ja jokaisen yksittäisenkin lapsen toimintatapojen kirjon tuntemus on varhaiskasvatuksen ammattitaidon keskeistä osaamista. Niiden avulla arki sujuvoituu ja yksilöllisten tavoitteiden mukainen oppiminen mahdollistuu.

Lapsen yksilöllisen tuntemisen ja ryhmän kokonaisuuden tuntemisen myötä mahdollistuu lapsen toiminnan ennakointi, joka oli tilanneosaamisen eräs alakategoria. Ennakointitaito erilaisissa tilanteissa on ammattitaidon ydintä. Ennakointi on tärkeää hallita. Sen hallintaa ei satunnainen ulkopuolinen välttämättä näe, mutta ennakoinnin puuttuminen sen sijaan näkyy.

No kyllähän se on, kun katsoo näitä ihmisiä, jotka tätä työtä on tehneet monta vuosikymmentä, niin ne tietää tavallaan ne mitkä asiat toimii täällä niin kuin käytännössä. Ja osaa ennakoida tilanteita paremmin niiden oman hiljaisen tiedon avulla, ja ne osaa ottaa puheeksi asioita jotenkin silleen luontevasti. (H3)

Varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon nähtiin sisältävän luonnollisesti myös paljon lapsiin ja lapsuuteen liittyvää osaamista, kuten uskallusta ja taitoa lähteä lapsen ja leikin maailmaan:

Sitten onkohan se meidän alalla myös sitä, että onko se myös että tällä alalla pitää välillä hypätä sellaiseen tuntemattomaan. Tai ei tuntemattomaan, mutta hypätä sinne lapsen maailmaan. Hypätä sinne, mutta ei kuitenkin sillä lailla, että se homma ei lähde käsistä. Että sä olet kuitenkin aikuisena siinä ryhmässä. Uskallusta lähteä sinne leikin maailmaan. Mut mä en tiedä onko se hiljaista tietoa. (H1)

*Rohkeus toimia ja heittäytyä* kuvaa ja sisältää aikuisen taitoa ja uskallusta heittäytyä lapsen maailmaan tilanteen hallinta ja ryhmän kontrolli säilyttäen sekä myös rohkeuden puolustaa lasta ja lapsuutta moninaisissa muutostilanteissa, arjessa ja arkeen vaikuttavissa päätöksentekotilanteissa. Miksi tämä nähtiin hiljaisena tietona? Siksi, että se on usein arjessa näkymätöntä ja ääneen lausumattontta ja unohtuu liian helposti. Hiljaisen tiedon osana se näyttäytyy sellaisena sisäistettynä osaamisena, joka on ja pysyy mukana kaikissa tilanteissa työn arjessa ja poikkeustilanteissa käytännön arjesta hallinnon päätöksiin vaikuttamisena aina ja joka kerta kun tilanne tulee vastaan, siis automatisoituneena ja sisäistettynä toimintana.

Toiminnallisen osaamisen alakategorioissa tuli esille *toiminnallisen muuntautumiskyvyn ja joustavuuden* tarve. Muuntautumiskyky on arjessa välttämätön. On pystyttävä siirtymään hyvin erilaisista tilanteista toisiin nopeasti. On pystyttävä sopeutumaan tilanteisiin ja niiden vaatimuksiin, vaihdettava tehtävästä ja roolista toiseen nopeasti. Kaikki se vaatii paljon joustavuutta. Myös kaikki erilaiset tilanteet vaativat sujuakseen paljon joustavuutta. Tilanneosaaminen ja reagointitaito edellyttävät joustavuutta. Sillä ei tässä yhteydessä tarkoiteta periksi antavaa venymistä, sen sijaan enemmänkin notkeutta ja perusteltua ja taitavaa taipuisuutta mitä erilaisimmissa tilanteissa niin lasten, vanhempien kuin kollegojen ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Vaikka toiminta on hyvin organi-

soitu, yllätyksiä ja muutoksia tulee aina. Silloin tulee voida reagoida nopeasti, mutta aina asetettujen tavoitteiden mukaisesti.

Ja sit kun sä oot jossain muualla, niin siellä onkin ihan eri realiteetit ja sä toimitkin siellä siten kun siellä on mielekästä. (H12)

Nopeasti vaihtuvien tilanteisen lisäksi *toiminnallinen joustavuus* käsittää tilanteiden lisäksi myös erilaisissa tiloissa ja paikoissa joustavan toimintatavan nopeaa omaksumista. Se ei tarkoita staattista ja kritiikitöntä tiloihin ja paikkoihin asettumista vaan oman toiminnan mukauttamista vallitsevaan ympäristöön.

Nämä edellä kuvatut kategoriat olivat esimerkkejä toiminnallisesta osaamisesta. Hiljaisen tiedon kuvattiin kertyvän koulutuksen ja työelämän lisäksi kaikilta elämänalueilta ja läpi koko elämän. Hiljaiselle tiedolle ja osaamiselle näyttäisi tässä yhteydessä olevan tyypillistä, että se perustuu eksplisiittiseen tietoon ja kokemukseen ja tulee näkyviin toiminnassa. Tieto ohjaa toimintaa, vaikka se olisi automatisoitunutta toimintaa, joten niiden erottaminen toisistaan on haastavaa. Se on vaikeaa myös käsitteellisellä tasolla. Olennaista on tulla tietoiseksi niistä, jotta voi tulla tietoiseksi osaamisen piirteistä sekä oman osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisestä ja päivittymisestä.

Hiljainen tieto on aineiston perusteella suodattunutta ammattitaitoa sekä osaamista, joka on kertynyt ja hioutunut koulutuksen, elämäkokemuksen, työkokemuksen ja jatkuvan oppimisen myötä. Sen tunnistaminen omassa työssä oli ajoittain haastavaa, mutta onnistui.

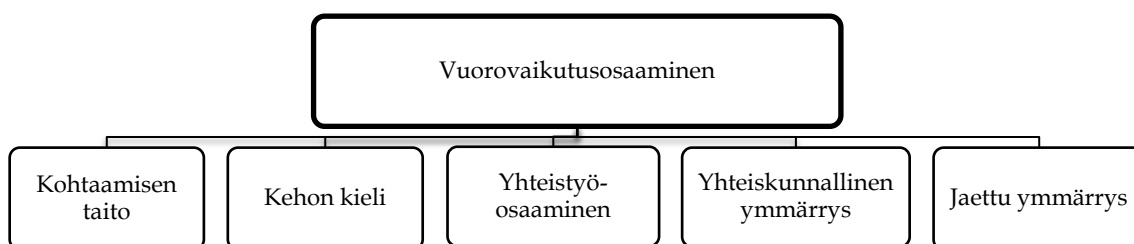
Jos sä olisit opiskelijan asemassa, niin jotenkin sitä olisi helpompi havainnoida kuin että sä teet siinä työtä. Se ei ole sitä laulujen sanoja ja askarteluohjeita tai jotain tällaista. Mä kuvittelisin, et se ei oo semmosta. Vaan just sitä taikapölyä, jotain ammattitaitoa ja tietoa, jotain mitä toinen on oman koulutuksen ja elämäkokemuksen ja työn myötä suodattanut ja niitä tapoja tehdä työtä ja niitä hyviä käytäntöjä. Ja se näkyy siinä työssä. (H2)

Hiljainen tieto on kuvauksen mukaan vahvasti sisäistettyä ja henkilön itsensä suodattamaa ammattitaitoa ja toimintaa koskevaa tietoa sekä käytännön osaamista. Suodattaminen on tapahtunut elämäkokemuksen, työn ja koulutuksen kautta. Tekstin ”suodatettu” viittaa myös laajempaan joukkoon, joten suodattaminen voi olla myös yhteisöllistä tai yhteisössä joidenkin kesken tapahtuvaa toimintatapojen ja käytäntöjen suodattamista. Ammattitaito käsittää laajan kirjjon monipuolista taitoa ja osaamista, ja tieto puolestaan käsittää valtavan määrän niin lapsuutta kuin vaikkapa pedagogiikkaa koskevaa tietoa, jota käytännössä on osattava soveltaa. Opettajien osalta ammattitaitoon kuuluu painotetusti esimerkiksi vastuu pedagogiikasta ja lastenhoitajilla painottuu hoiva ja huolenpito. Tietopohja, jota työssä taitavaan osaamiseen tarvitaan, on hyvin laaja. Pedagogiikka on yksi alakategorioista. Pedagogiseen taitoon kuuluu myös taitava ennakointi, joka katsottiin yhdeksi hiljaisen tiedon näkyväksi piirteeksi toiminnassa. Ammattitaitoon kuuluu myös monipuolinen ymmärrys niin toiminnan tavoitteista, perusteista kuin ymmärrys erilaisista toimijoista ja ihmisten erilaisuudesta.

Toiminnallisessa tiedossa ja toiminnallisessa osaamisessa keskeisiä yhdistäviä hiljaisen tiedon ilmenemisen piirteitä voisi sanoa olevan toiminnan toiston ja kokemuksen myötä syntyvä *sujuvuus*, toiminnassa ja toimintaan liittyvässä päätöksenteossa näkyväksi tuleva *joustavuus* sekä toistojen ja kokemusten karttumisen myötä syntyvä toiminnan *luontevuus*. Nämä toiminnan piirteet syntyvät ja vahvistuvat kokemusten karttuessa.

### 5.1.2 Vuorovaikutusosaaminen

Toiseksi pääkategoriaksi muodostui aineistossa *vuorovaikutusosaaminen*. Vuorovaikutusosaaminen on monitahoinen ilmiö, josta käytetään useita eri termejä ja jota on tarkasteltu monista eri näkökulmista. Vuorovaikutusosaamisella tarkoitetaan ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa tarvittavaa osaamista<sup>3</sup>. Esitelen aineiston perustuvan vuorovaikutusosaamisen ja sen yläkategoriat *kohtaamisen taito* (alakategoriana erilaisuuden hyväksyminen), *kehon kieli*, *yhteistyöosaaminen*, *yhteiskunnallinen ymmärrys* ja *jaettu ymmärrys* tässä alaluvussa.



KUVIO 7 Vuorovaikutusosaamisen yläkategoriat

Kun haastattelussa kysyttiin mitä hiljainen tieto on, nousivat vuorovaikutusosaaminen vastauksissa monin tavoin esille. Se näkyi puheena, jossa kuvailtiin eri tavoin ja näkökulmin esimerkiksi vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisia taitoja. Vuorovaikutusosaaminen ilmeni eri tavoin ilmaistuna useissa vastauksissa ja muodostui sen vuoksi omaksi kategoriakseen. Se tuli esille myös suoraan haastatteluvastauksessa:

Meidän työssä on paljon vuorovaikutusta. Ollaan koko ajan lasten ja aikuisten kanssa vuorovaikutuksessa. Eli tämmöinen vuorovaikutuksellinen osaaminen. Ja sitten yhteistyöosaaminen. (H1)

Vuorovaikutusosaaminen näyttäytyy työssä oleellisen tärkeänä, koska työssä ollaan koko ajan tekemisissä toisten ihmisten kanssa, usein hyvin tiiviisti lähellä toisia niin aivan fyysisesti kuin henkisesti ja tekemisissä ollaan hyvin henkilökohtaistenkin asioiden kanssa. Osa eteen tulevista asioista on vaikeita kohdata ja omat kokemukset saattavat vaikuttaa yllättävilläkin tavoilla. Päiväkotityössä ollaan ja työskennellään harvoin yksin. Vuorovaikutusosaamisessa korostuikin

<sup>3</sup> esim. Laajalahti 2014, 12

erityisesti kohtaamisen taito, josta muodostui ensimmäinen vuorovaikutusosaamisen alle asettuvista yläkategorioista.

Jos sä tuut vaikka töihin, niin se tapa millä sä kohtaat vaikka perheet ja lapset, niin siinä on varmaan osittain sellaista hiljaista tietoa mikä sulle on tullut kokemuksen ja elämän kautta. (H11)

Taito kohdata ja tapa kohdata kohdistui vastauksissa niin lapsiin, vanhempiin, työyhteisöön kuin kollegoihinkin. Kohtaamisen taidossa näkyy taito suhtautua kohdattaviin ihmisiin joko tietoisesti hankittuna ja harjaannutettuna taitona tai tiedostettuna ominaisuutena, joka näkyy työn arjessa, kiireenkin keskellä, pysähtyen ja läsnä olevasti kohdaten. Kohtaamisen taito näkyi esimerkiksi tavassa puhua ja tavassa toimia, jotka ilmenivät esimerkiksi kykynä pysähtyä ihmisen ja asian äärelle ja muodostaa avoin yhteys ihmisten välille. Myös toiminnassa näkyvä tapa suhtautua työhön, samalla tavoin kuin toiminnassa näkyvä tapa suhtautua ihmisiin ja jopa elämään, näyttäytyivät tässä kategoriassa vuorovaikutukseen liittyvänä ja sitä vahvistavana *osaamisena*.

Kohtaamisen taidon keskeiseksi alakategoriaksi muodostui myös toisten ihmisten erilaisuuden hyväksyminen:

Ja sitten se erilaisuuden sietäminen. Aivan niin kuin lasten ja perheiden kohdalla. Se kasvaa iän myötä. Ei varmaan aina. En mä sitä tarkoita, että se on semmoinen luonnostaan kasvava pääoma. Mutta tämä työ on varmaan semmoinen, että se tekee näin. Vuorovaikutustaidot siinä on varmaan hyvin ratkaisevassa osassa. Herkkyys, sensitiivisyys, toisia ihmisiä kohtaan. Ja sen hyväksyminen kanssa, että ei ole aina hyvä päivä kenelläkään. (H7)

Erilaisuuden sietäminen, toisin sanoen, erilaisten ihmisten ja toisinaan hyvinkin paljon eriävien toimintatapojen ja näkemysten hyväksyminen näkyi tärkeänä osana vuorovaikutusosaamista. Erilaiset toimintatavat ja erilaiset tavat suhtautua elämään ja työhön tai erilaiset persoonallisuudet haastavat kaikkia vuorovaikutustilanteita niin kollegojen kanssa kuin asiakkaiden tai yhteistyökumppaneiden kanssa, joten taito toimia erilaisten ihmisten kanssa on olennaista. Erittäin erityisesti asiakkaiden kanssa tämä erilaisuuden hyväksyminen korostuu. Tässä esimerkissä haastateltava muistuttaa, ettei sen taidon kertyminen ole automaattista eikä siten tapahdu itsestään vaan sen eteen on tehtävä aktiivisesti työtä. Myös eri sukupolvien mahdolliset erilaiset näkemykset ja niiden ymmärtäminen tuli vastauksissa esille.

Toisena vuorovaikutusosaamisen yläkategoriana on aineistosta noussut Kehon kieli -kategoria. Tämän mukaan hiljainen tieto nähtiin olevan myös kehon kieltä, sanatonta viestintää, kehollista viestintää ja kokemuksellista tietoa. Hiljainen tieto ajateltiin siis toisaalta ilmenevän ja toisaalta myös välittyvän kokonaisvaltaisesti kehon eleiden, liikeratojen ja otteiden välityksellä. Samalla tavoin hiljainen tieto välittyy kasvojen ilmeiden mukana.

Niin. Onko se eleitä ja ilmeitä? Mä en tiedä. Voiko se olla myös kehollista viestintää? Ja voiko se olla myös sellaista negatiivista. Mä en tiedä kuuluuko se tähän, mutta jos joku tulee vaikka innoissaan, että "hei tämmönen". Ja sitten sitä on että "noniin, ei jaksais millään". (H1)

Eleet, ilmeet ja kehollinen viestintä kokonaisuudessaan voi olla niin myönteistä kuin kielteistäkin. Oleellista on se, mitä niiden kautta välitetään. Kehon viestien välityksellä kerrotaan monia asioita, myös tiedostamatta ja tarkoittamatta. Koh- taamisen taitoon voisi ajatella kuuluvan myös kehon viestien hallinnan. Sitä kautta kohtaamiset taidot nivoutuvat tiiviisti vuorovaikutusosaamiseen ja ovat ääneen sanomatonta hiljaista tietoa ja osaamista.

Vuorovaikutusosaamisen kolmantena yläkategoriana oli yhteistyöosaaminen. Yhteistyöosaaminen on kiinteästi kytkettynä vuorovaikutusosaamiseen ja sen katsottiin koskevan lasten vanhempia, kollegoja, kaikkia yhteistyökumppaneita ja lapsia. Eri kohderyhmien kanssa yhteistyöosaaminen näyttäytyi hieman erilaisena. Hiljainen tieto nähtiin vahvasti mukana vaikuttamassa vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Sen katsottiin ilmenevän muun muassa siinä löytyikö sopivia ja toimivia tapoja puhua ja kohdata kaikki eri-ikäiset ja erilaisissa elämäntilanteissa olevat vanhemmat ja moninaiset perheet ja perhetilanteet. Yhteistyöosaaminen ei vaadi työntekijän omaa kokemusta vanhemmuudesta, mutta silti esimerkiksi omien lasten kautta on työntekijälle voinut kertyä kokemustietoa, joka auttaa samaistumaan vanhempien tilanteeseen ja lisää ymmärrystä, jota työssä, yhteistyössä ja kasvatuskumppanuuden toteuttamisessa tarvitaan.

Ei se kaikki ole sitä, mitä on tullut täällä työpaikalla niitä kokemuksia vaan, itellä ainakin on tosi paljon omien lasten myötä tullut sellaista hiljaista tietoa. Esimerkiksi lasten kehityksestä ja siitä mikä on tavallaan normaalia tai muuta. Se on ainakin mun itsetuntoon vaikuttanut aika paljon se että mä koen kasvaneeni ja oppineeni. Ja jotenkin paljon rohkeemmin uskallan tehdä vanhempien kanssa sitä yhteistyötä, kun on ne omatkin lapset, kun on vähän jotakin pohjaa. (H3)

Yhteistyöosaamiseen liittyy keskeisenä elementtinä myös yhteiskunnallinen ymmärrys. Tässä neljännessä yläkategoriassa hiljainen tieto nähtiin osana yhteiskunnallista ymmärrystä ja osaamista, joka liittyy tiiviisti myös vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Sisäistetyt käsitykset yhteiskunnasta, sen vaatimuksista, vanhemmuudesta ja vanhemmuuden moninaisuudesta sekä haasteista auttavat näkemään perheitä paremmin ja ymmärtämään heitä paremmin.

Hiljainen tieto näyttäytyikin vastauksissa esimerkiksi ymmärryksenä perheiden elämäntilanteista ja vielä laajemmin ymmärryksenä perheistä nyky-yhteiskunnassa. Ymmärryksestä seuraa perheen tarpeiden mukaista toimintaa, oikeanlaista valintaa, toimintaa, ohjausta, tukea ja muuta. On oltava ajantasainen ymmärrys perheiden tarpeista ja toimittava sen mukaisesti:

Jos sä oot joskus 70-luvulla kouluttautunut, niin yhteiskunta on ollut hyvin erilainen ja yhteiskunnan mekanismit on toiminu eri tavalla. Niin sitten huomaa, että ne ihmiset, jotka seuraa sitä yhteiskunnan, jotenkin, tavalla tai toisella mitä yhteiskunnassa tapahtuu, pohtii tai lukee tai muuta sitä, että ymmärtää vaikka niitten perheitten arkea. Silloin sä pystyt suhteuttamaan sen miten vanhemmat yhteistyössä sun kanssa toimii. (H12)

Perheen kohtaamisen näkökulmasta on tärkeää, että kaikki työntekijät sisäistävät varhaiskasvatuksen lapsen oikeutena. Tähän liittyy myös kasvatuskump-

panuuden haaste: on etsittävä perheiden arkea tukevia ratkaisuja, ilman että omat mahdolliset eriävät näkemykset tai asenteet tulevat näkyviin.

[n]ykyään kaikilla on subjektiivinen oikeus ja silloin se on se subjektiivinen oikeus. Ja sitten on ihmisiä, jotka eivät ole sisäistäneet sitä, että sillä lapsella on se oikeus ja se mielletään lapsen oikeutena - eikä [enää] perheen oikeutena. (H12)

Laajempi ymmärrys ja sen merkitys tulee esiin suhtautumisessa arjessa tapahtuviin asioihin. Vastaajien mukaan ymmärrys näkyy esimerkiksi suhtautumisessa subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen ja sen merkitykseen lapsille ja perheille. Nykyinen subjektiivinen päivähoito-oikeus on lapsen oikeus, ei perheen oikeus, mutta sitä eivät kaikki työntekijät, eivätkä varsinkaan päättäjät, ole välttämättä sisäistäneet, ja se huoletti osaa työntekijöistä. Yhteiskunnallinen ymmärrys on yksi vuorovaikutusosaamisen ulottuvuuksista. Sen voisi ajatella ikään kuin kuuluvan vuorovaikutusosaamisen taustavaatimuksiin. Vuorovaikutus ei tapahdu koskaan tyhjiössä, vaan aina jossain kontekstissa, jolloin myös molempien osapuolten arvot ja asenteet tulevat väistämättä mukaan keskusteluun ja vuorovaikutukseen.

Vuorovaikutusosaamisen viidentenä yläkategoriana näyttäytyi *yhteisesti jaettu ymmärrys*. Tämän kategorian nimen mukaisesti hiljainen tieto nähtiin monien muiden piirteidensä lisäksi myös lapsia ja perheitä eli asiakkaita koskevana yhteisesti jaettuna ymmärryksenä, joka perustuu tietoon, jonka yhteistä työskentelyhistoriaa omaavat työntekijät olivat sisäistäneet. Sisäistetty tieto on yhteisten kokemusten kautta jaettua, vaikka ei ole välttämättä ääneen puhuttua. Jos yhteistä ymmärrystä ei ole syntynyt toimintatavoista tai esimerkiksi perheiden tarpeista – tai vaikka lain tulkinnasta – niin silloin voi syntyä edellä kuvatun kanssa samankaltaisia tilanteita, jossa eri työntekijät tulkitsevat tarpeita eri näkökulmista. Esimerkki kategoriasta:

No jos ajattelee tätä lasten ja perheitä koskevaa tietoa, niin kyllähän sitä on. Ja kun me ollaan pitkään tehty perheiden kanssa yhdessä tätä työtä, ja kun me ollaan myös työtiiminä tehty työtä pitkään, jo syksystä asti, niin meidän välille on syntynyt hiljaista tietoa. Se voi olla ehkä enemmän sellaista, että se näkyy toimintatapana. (H8)

Hiljainen tieto voi näyttäytyä myös yhteisenä tilannetajuna ryhmässä ja yhteisenä tilannetajuna ja jaettuna ymmärryksenä lapsesta. Työntekijät olivat tunnistaneeet myös yhdessä työskentelemisen myötä syntynyttä yhteistä jaettua hiljaista tietoa: Yhteisen työskentelyhistorian myötä työntekijöiden välille voi syntyä haastateltavien mukaan yhteistä jaettua hiljaista tietoa. Sellaista tietoa, jotta pystyi eri tilanteissa hyödyntämään työntekijöiden välillä esimerkiksi pelkän katseen voimalla ja avulla. Myös erilaiset yhteisesti koetut asiat ja tilanteet työssä synnyttivät yhteisiä jaettuja kokemuksia, joiden seurauksena syntyi myös sellaista hiljaista tietoa, jota työntekijät saattoivat käyttää hyödyksi seuraavissa vastaavanlaisissa tilanteissa, vaikka eivät sitä välttämättä tiedostaneetkaan vielä. Yhteisistä kokemuksista saattoi syntyä myös sellaista kokemustietoa, jota ei ole pystytty tai ei ole ollut tarvetta puhua auki ja avata. Tällöin työntekijälle saattoi jäädä vanhentuvia käsityksiä tai käsityksiä, joista saattoi syntyä myös varauk-

sellisuutta esimerkiksi vanhempien ja työntekijän välille tai työntekijöiden kesken. Vastaajien mukaan hiljainen tieto voi olla myös eräänlaista maalaisjärkeä, joka on syntynyt kuitenkin elämäkokemuksesta ja työssä saadusta kokemuksesta. Se voi vastaajien mukaan olla tullut myös omilta vanhemmilta ja osittain koulutuksestakin, mutta ei kirjoitettuna tietona vaan muulla tavoin, informaalisti. Toisaalta maalaisjärjeksi tai mielipiteiksi nimettiin myös sellaista tietoa, jonka perusteluita ei vain pystynyt juuri sillä hetkellä palauttamaan mieleen. Maalaisjärki ei kuitenkaan ole itsestään selvä eikä selkeä hiljaisen tiedon muoto, sillä se voi sisältää myös esimerkiksi vääristyneitä käsityksiä (vrt. Bruun 2008).

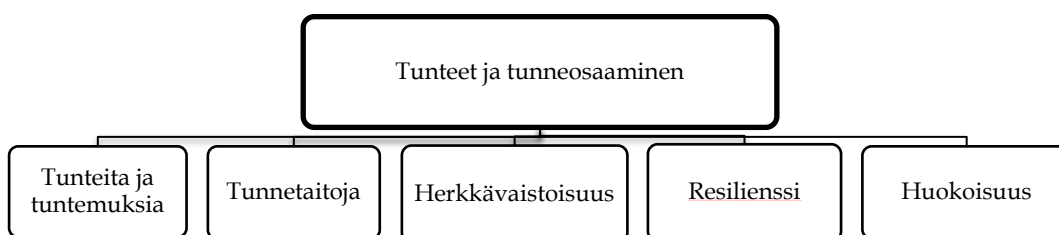
Niin yhteisten kokemusten myötä syntyvä ryhmää koskeva ja tilannekohtainen tilannetaju ja -ymmärrys kuin yhteiskunnallinen ymmärryskin ovat aina myös työntekijän oman kokemuksen myötä muuntuvaa tietoa. Yhteiskunnallinen ymmärrys ja arvot nivoutuvat myös läheisesti yhteen. Ymmärrys ja kyky ymmärtää pohjautuvat yksilön omiin arvoihin. Yhteiskunnallisen ymmärryksen laajentuessa arvojen merkitys käyttäytymistä ja toimintaa ohjaavana tekijänä kuitenkin vähenee, jos tapahtuu näkökulmien avartuminen, perspektiivin laajentuu ja ymmärrys kasvaa. Tällainen mahdollisimman laaja ja kokonaisvaltainen tilannetietoisuus auttaa toimimaan ammattilaisena työn arjessa.

Vuorovaikutusosaaminen on varhaiskasvatustyössä keskeistä. Toisen ihmisen kohtaamisen taidoissa se kiteytyy monella ihmisenä olemisen tasolla. Tässä kategoriassa pyrin kuvaamaan vuorovaikutusosaamisen merkityksiä ja vaikutuksia. Seuraava alaluku kuvaa tunneosaamisen kategoriaa, joka jatkaa vuorovaikutusosaamista syvemmälle. Kohtaamisen taito olisi voinut olla tunneosaamisen yläkategoria, koska kohtaamisen hetkissä ilmenee vahvasti myös tunneosaaminen. Pidin kategoriat kuitenkin erillisinä, jotta hiljaiseksi tiedoksi nimetty ja tärkeänä pidetty osaaminen ei jälleen kätkeytyisi.

### 5.1.3 Tunteet ja tunneosaaminen

Kolmanneksi pääkategoriaksi muodostui ryhmä nimeltä *Tunteet ja tunneosaaminen*. Tässä kategoriassa hiljainen tieto näyttäytyi monenlaisina pääosin positiivisiksi tulkittavina tunteina ja tuntemuksina sekä myös tunnetiloina, jotka ovat mukana ohjaamassa työtä arjessa tai ovat vaikuttamassa merkittävällä tavalla päätöksentekoon arjen tilanteissa. Hiljainen tieto kuvattiin vastauksissa myös primitiivisinä tunteina ja syvinä kokemuksina, joille ei ole löytynyt sanoja kenties koko elämän aikana, mutta joiden olemassaolo kuitenkin tunnustetaan. Hiljaista tietoa kuvattiin myös tunnetaitoina ja monenlaisina tunteiden aistimiseen ja hallintaan liittyvinä taitoina ja osaamisena. Liitin tunnetaitojen kategorian ensin osaksi vuorovaikutusosaamista, koska tunteiden hallintaan ja säätelyyn liittyvä osaaminen voidaan ajatella luontevasti käsiteltäväksi osaamisen näkökulmasta edellisessä alaluvussa vuorovaikutusosaamisena. Tulkitsin aineiston tunteisiin liittyvät kuvaukset tuntemuksina, emootioina, affekteina ja tunteina itsessään. Tunteet ovat tunne- tai tuntoaistimuksia, tuntemuksia, tunnetiloja, aistihavaintoja, aistikokemuksia ja jopa aavistuksia.





KUVIO 8 Tunteet ja tunneosaamisen yläkategoriat

Tunteiden ja tunneosaamisen pääkategorian yläkategorioina ovat *Tunteet ja tuntemukset* (alakategorioina Sisäinen tunnetila, Tuntemus), *Tunnetaidot* (alakategorioina Sydämellisyys, Pedagoginen lempeys), *Herkkävaistoisuus* (alakategorioina Empatiakyky, Herkkyys toisia kohtaan), *Huokoisuus* (alakategorioina Avoimuus toisille, Vastaanottavuus, Hyväksyvä ymmärrys) ja *Resilienssi* (alakategorioina Stressinsietokyky, Kognitiivinen joustavuus, Voimaannuttavuus). Esittelen seuraavaksi niiden sisältöä.

Hiljainen tieto näyttäytyi monenlaisina tunteina ja tuntemuksina alkaen hyvin alkukantaisiksikin tunnistetuista tuntemuksista:

Ja onhan ne aika primitiivisiäkin tunteita, että esimerkiksi tässä tapauksessa kun [lapsi] lyö, että tietää mitä pitää tehdä. Ja se primitiivinenkin tieto ja tunne, sekin mitä mä koen. (H10)

[s]e olisi sellainen sisäinen tunnetila. Että se ois jotain semmoista, mikä vaan tuntuu, että vaan tuntuu, että tää on semmosta, jota tässä jutussa pitää tehdä. (H11)

Tunteiden ja tunnetaitojen sekä niiden merkitys arjessa tulee selkeästi esille aineistossa. Hiljainen tieto näyttäytyi haastateltavien mielissä tunteisiin liittyvänä monipuolisena osaamisena ja osana vahvaa ammattitaitoa. Tunneosaamisen ja tunteiden tunnistamisen merkitys vuorovaikutusosaamisen sekä yhteistyöosaamisen osalta nousee esille myös tunteiden näkökulmasta. Tunnetaitojen kategoriassa oli alakategorioina hyväksyvä ymmärrys, pedagoginen lempeys, suhtautumisen lempeys ja sydämellisyys. Siihen kuului myös esimerkiksi lempeys sekä pedagogisena että kaikessa toiminnassa esiintyvänä suhtautumisen tapana:

Tai sitten että oppii sellaista tietynlaista lempeyttä. Että osaa välillä katsoa vähän läpi sormienkin joitakin tilanteita. (H15)

Lempeydellä tarkoitetaan tässä esimerkiksi tilanteiden tuomaa mahdollisuutta joustaa tarkoituksenmukaisella ja lapsen hyvinvointia palvelevalla tavalla.

Kolmantena yläkategoriana on *Herkkävaistoisuus* ja sen alakategorioina Empatiakyky ja Herkkyys toisia kohtaan.

Ja sitten mun mielestä siihen jotenkin kuuluu kyllä myös empatia. Että ymmärtää miltä toisesta tuntuu ja asettuu toisen asemaan. Jotenkin musta tuntuu, että meidän alalla on ja pitää olla sellaista herkkyyttä. (H1)

Hiljainen tieto näyttäytyi vastaajan mielessä empatiakykynä eli taitona asettua toisen ihmisen asemaan ja myötäelää niin aikuisen kuin lapsenkin asioissa mitä erilaisimmissa tilanteissa, joita elämä ja arki eteen tuovat. Herkkyyys mainittiin usein sellaisena taitona tai kykynä, joka auttaa aistimaan ja tunnistamaan erilaisia tunnetiloja ja sopeuttamaan omaa toimintaa niihin.

Aiemmin, vuorovaikutusosaamisen yhteydessä, tuli esille joustavuus ja muuntautumiskykyisyys, mutta tässä kategoriassa näyttäytyy toisenlainen joustavuus, sopivanlainen reagointitaito. Se viittaa resilienssiin, kykyyn selviytyä ja palautua vaikeuksista.

Ja stressin sieto on kanssa yksi sellainen. Ihminen jolla on hiljaista tietoa osaa hyödyntää sitä, sietää kyllä stressiä aika paljon. Ei kaada kuppia toisten niskaan työasioista eikä sillä tavalla että omat asiat on linkussa ja sitten se kaatuukin täällä. Kyllä se tällaisesta hyvin ammatillisesta käyttäytymisestä näkyy. (H7)

Hiljainen tieto nähtiin myös kykynä tarvittaessa luopua omista tiukoista ajatuksista, toisin sanoen tulla vastaan ja tehdä kompromisseja yhteisen hyvän saavuttamiseksi:

Mutta se luopuminen ihmisellä, se on minusta kaikkein suurin asia. Että "kun mä nyt tiään niin kauheasti ja kun mä nyt osaan niin hyvin ja olen taitavan niin mistä mä voin muka luopua". Että "noi sais luopua". Mutta ei se mene niin. Kyllä mun täytyy omastani luopua, että me saadaan parempaa tulosta. (H7)

Luopumisen taito on kykyä aitoihin kompromisseihin. Se on tunnetaitojen hallintaa ja yhteistyötaitoja ja vuorovaikutusosaamista. Taustalla niiden osalta on kuitenkin omien tunteiden tunnistamisen taito ja yhteisen päämäärän tavoittelun merkityksen sisäistäminen. Kun tunnistaa omat tunteet ja niiden syyt, on ne helpompi työntää riittävässä määrin syrjään ja sopivassa tilanteessa tarvittaessa käsiteltäviksi.

Hiljainen tieto voi olla myös voimaannuttavaa:

Tämä hiljainen tieto pitäisi nostaa pöydälle. Se pitäisi ottaa käyttöön ja tuoda esille paljon enemmän kuin sitä nyt tehdään. Pidän tätä tosi arvossa, koska en tiedä onko sitä tuotu esille meidänkään alalla ja sanotaanko sitä ääneen. Onko se vähän semmonen "noo, se on sitä hiljaista tietoa"? Koska se voi myös olla sellainen voimaannuttava. se voi olla semmonen, että se antaa voimia. Kun on oikein vaikea tilanne, niin sitten tulee että hei, mehän on selvitty tällaisista tilanteista aikaisemminkin. Kuinka paljon siinä tarvittiin sitä tietoa, kuinka paljon mentiin sitä läpi sen hiljaisen tiedon varassa. (H1)

Hiljainen tieto voi olla voimaannuttavaa ja vahvistavaa silloin, kun yhdessä eletty vaikeakin kokemus onnistutaan kääntämään selviytymistarinnaksi ja uuden asian tai toimintatavan oppimiskokemukseksi. Epäonnistumiset ja vaikeudet ovat ammatillisia oppimisen paikkoja ja myös hyvin sensitiivisiä ihmisenä kasvamisen paikkoja. Ikävistä ja vaikeista tapahtumista voi jäädä negatiivinen tunnemuisto, josta voi olla seurauksia omalle toiminnalle:

Niistä kertyy, erityisesti jos on haastavia tilanteita, niistä kertyy sellaista tietoa, joka on hyödyksi myöhemminkin tai sitten ei ole hyödyksi. Niistä jää negatiivinen jälki. Mutta hiljaista tietoahan sekin on, että osaa seuraavassa vastaavassa tilanteessa suojella itseään. (H7)

Ikävät kokemukset voivat jäädä pitkäksi aikaa, jopa loppuelämäksi mieleen, mikäli asioita ei päästä riittävästi käsittelemään ja voimaannuttavaa kokemusta ei pääse syntymään. Tunneosaaminen ja sen merkitys korostuu erityisesti ikävien asioiden kautta.

Kolmannessa kategoriassa esille tulleet empaattisuus ja herkkyys toisten ihmisten tunteille suuntautuvat itsestä kohti toisia ihmisiä. Toisista ihmisistä itse suuntautuvien tunteiden vastaanottavuus ja niiden suodattaminen sopivalla tavalla ovat myös tärkeä osa ammattitaitoa. Sitä kuvaa viides yläkategoria, joka on nimeltään *Huokoisuus*. Se kuvaa huokoisuutta toista ihmistä kohtaan.

Tietää, että nyt 10 minuutin päästä meidän pitäisi olla tuolla ruokapöydässä tai sit meidän ruoka myöhästyy tai muuta. Niin tämmösessä tietyssä tilanteessa se varmaan vaikuttaa siihen, että miten reagoi. Vaikka ei sitä periaatteessa saisi. Puhutaan aina ettei saisi olla kiire, mutta sitten kun on aikataulut, niin on aikataulut. (H4)

No, vaikka jos on todettu, että jollain tietyllä lapsella on jossain asiassa vaikka... saattaa ahdistua tai reagoida vaikkapa aggressiivisesti siinä tilanteessa, niin se, miten aikuisen kannattaisi toimia siinä tilanteessa. (H4)

Varmaan ite ainakin ehkä, jos niitä ajattelee, niin mulle ainakin tulee sellainen olo, että voi myötää myös ite sen oman keskeneräisyytensä tai erehtyväisyytensä, että sitten voi jälkikäteen ajatella, että olipa hyvä juttu vaikka, että tämä asia tuli puheeksi ja käytiin läpi. Ja ehkä semmonen niinkun ymmärrys tulee siitä, että tietää mitä toinen on tarkoittanut sillä asialla. (H11)

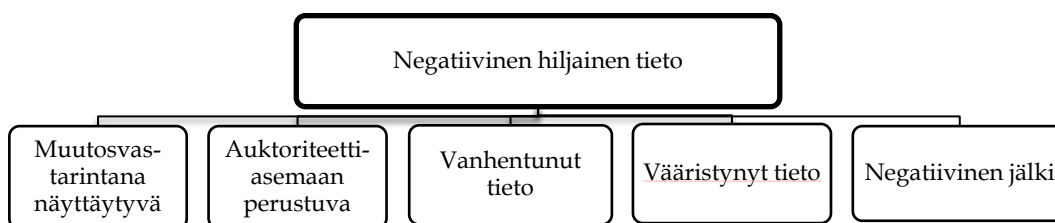
Tämän kategorian sisältö on läsnä laajoissa tekstikatkelmissa. Se ei löydy tekstistä suoraan vaan pikemmin rivien välistä. Se on toisaalta osa vankkaa vuorovaikutustaitojen ja tunnetaitojen osaamista, mutta toisaalta näkymätöntä ja usein tiedostamatonta osaamista. Kutsun vastaanottavuutta toisten ihmisten tunteille huokoisuudeksi. Se on tulkintani mukaan suodatettua avoimuutta toisille ihmisille ja heidän tunteilleen. Suodattamisella tarkoitan tässä tietoista toimintaa, joka automatisoituneena muuttuu tiedostamattomaksi ja voi siten muuttua hiljaiseksi tiedoksi. Tällöin työntekijä on oppinut analysoimaan ja tulkitsemaan toisen ihmisen tunteita siten, että hän tunnistaa ja tiedostaa niitä, mutta ei heijasta tunteita hallitsemattomasti takaisin vaan ottaa ne vastaan ja ymmärtää niitä. Esimerkiksi kiukku hän ei ajattele itsensä kohdistuvaksi ja puolustaudu vaan myötäilee, ymmärtää ja tukee, kunnes toisen ihmisen kiukku laantuu. Tärkeää on vastaajien mielestä avoimuus ja vastaanottavuus toisia ihmisiä kohtaan. Työssä on oltava avoinna toisia ihmisiä kohtaan niin esimerkiksi tunteiden kuin ideoidenkin osalta koko ajan. Tunteiden tunnistaminen, toisen ihmisen tarpeiden huomaaminen, oikeiden sanojen löytäminen, tilanteisiin ja niihin liittyvien tunteiden tunnistaminen ja huomioiminen edelleen rakentuvat havaitsemistaitojen varaan.

Tunteiden hallinta on keskeinen taito tiheärytmisessä ja tapahtumarikkaassa varhaiskasvatuksen arjessa, jossa ollaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Tietoisuus omista tunteista ja niiden tunnistaminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta pystyy toimimaan ammattitaitoisesti ja ennen kaikkea, jotta pystyy olemaan avoinna lasten tunteille. Aineisto osoittaa, että tunteiden kirjo on arjessa laaja.

#### 5.1.4 Negatiivinen hiljainen tieto

Kun selvitin mitä varhaiskasvatuksen hiljainen tieto on ja millaista hiljaista tietoa työntekijät tunnistavat työssään, nousi vastauksissa esille pohdintaa negatiivisesta hiljaisesta tiedosta. Analyysivaiheessa ilmaisu *negatiivinen hiljainen tieto* ei tuntunut sopivan minkään pääkategorian sisälle, joten siitä tuli lopulta yksi hiljaisen tiedon kuvailuun liittyvä oma pääkategoria. Kategoria ei noussut aineistossa esiin keskeisellä tavalla hiljaista tietoa määrittelevänä, mutta sen esille nostaminen on hiljaisen tiedon kuvailun ja siirtämisen yhteydessä tärkeää. Se kertoo osaltaan siitä, millaista hiljaista tietoa tunnistetaan ja millaisia ulottuuksia siihen voi liittyä. Vaikutukset ulottuvat lopulta myös siihen, millaista hiljaista tietoa ollaan siirtämässä.

Vastauksissa nousikin esille kysymys hiljaisen tiedon laadullisesta luonteesta ja ominaispiirteistä. Negatiivisen hiljaisen tiedon pääkategorian sisälle asettuvina yläkategorioina ovat negatiivinen hiljainen tieto muutosvastarintana, auktoriteettiasemaan perustuvana esiintyvä negatiivinen hiljainen tieto, vanhentunut tieto, vääristynyt tieto sekä negatiivinen jälki. Esittelen seuraavaksi kategoriat esimerkkeineen.



KUVIO 9 Negatiivisen hiljaisen tiedon yläkategoriat

Haastatteluissa todettiin, että hiljainen tieto mielletään yleensä positiiviseksi ja tavoiteltavaksi. Osa vastaajista kuitenkin pohti, voisiko olla olemassa negatiivista hiljaista tietoa. Sen olemusta ja esiintymisen paikkoja pohdittiin monesta näkökulmasta. Erilaisten tilanteiden valossa haastatteluvastauksissa pohdittiin, voisiko esimerkiksi pysähtyneisyys, muutosvastarinnan tuottaminen ja toteuttaminen olla negatiivista hiljaista tietoa? Ensimmäisessä kategoriassa hiljainen tieto näyttäytyikin pitkistä perinteistä kiinnipitävänä muutosvastarintana:

Emmä tiedä, oisko se meidän alalla sellaista, että sit menee negatiivisen puolelle, jos ajattelee silleen että "Tää menee näin, mikään ei muutu. Mä oon tehnyt siis tätä 20 vuotta ja tää on ainoa oikea tapa." Ja ei pysty välittämään sitä tietoa hiljaisesti tai äänekkäämmin, tai antaa ymmärtää, että tämä on... ei hyväksy niin kuin muutosta millään tavalla. (H1)

Haastateltavat pohtivat edelleen voisiko negatiivista hiljaista tietoa olla myös asioiden toistaminen jatkuvasti samanlaisena. Alla on toinen esimerkki muutostavastarinnan kategoriasta:

Aina hiljainen tieto ei ole hyväksi, jos sen varjolla ei voi uudistaa vanhoja tapoja toimiviksi. Pidetään liiaksi vanhoista tavoista kiinni, ilman että annetaan edes mahdollisuutta uusille tavoille. (H5)

Vastausten mukaan negatiivista hiljaista tietoa voi esiintyä ja sitä voidaan ylläpitää ja jakaa eteenpäin esimerkiksi auktoriteettiaseman perusteella:

Mä en niin kuin päässyt koskaan tietämään, että minkä vuoksi. Vai onko se sitten sellainen persoonakysymys, että jos joku vahva päättää, että ne lentää tuonnepäin, niin sitten ne lentää. Eikä kukaan kyseenalaista. (H1)

Tutkija: Eli tarkoitatko, että se tapa sanoa voisi olla sellainen, ettei uskalla kysyä enää perusteluita?

Juu kyllä, aivan. Kun se tulee sellaiselta taholta, että kaikki tietää, että tällä on hirveän pitkä työkokemus tässä talossa ja tämä on arvostettu ihminen tässä talossa ja tämä on talon vakihenkilökuntaa. (H1)

Auktoriteettiasemaan perustuva hiljainen tieto voi näyttäytyä esimerkiksi vuosien ja jopa vuosikymmenten ajan toistuvana toimintatapana tai perinteenä, jota ei ole uskallettu muuttaa tai onnistuttu muuttamaan. Toimintatavoille tai ohjeistuksille oli aikanaan ollut jokin peruste, esimerkiksi esteettinen peruste tai muu, mutta ajan saatossa peruste oli unohtunut tai menettänyt merkityksensä ja vain ohje itsessään saattoi olla jäljellä.

Osa negatiiviseksi ajatellusta hiljaisesta tiedosta koski toimintatapoja, jotka olivat jääneet elämään omaa elämäänsä. Ne olivat syntyneet toiseen aikaan ja tiettyyn tarpeeseen, joten nyt ne saattoivat tuntua vanhentuneilta toimintatavoilta tai suorastaan olivat vanhentuneita toimintatapoja. Ne ovat saattaneet syntyä olemalla aikanaan luontevaa toimintaa jossakin yhteydessä, eikä niitä ole sen jälkeen enää muutettu. Liitin ne *Vanhentuneen tiedon* kategoriaan:

Niin monet näistä toimintatavoista on sellaisia, että ne näy meillä esimerkiksi tiimien sopimuksissa. Että ei täällä näy semmoista, mutta sellaista ihan todellisuudessa on. Se ei näy sellaisina sovittuna asiana. (H1)

Toimintatapoihin ja siten myös toimintakulttuuriin perustuva hiljainen tieto voi olla osa vakiintuneita perinteitä tai liittyä traditioihin ja olla sillä tavoin luonteeltaan hyvinkin konservatiivista (Toom ja Onnismaa 2008, 10–11). Vakiintuneina ja kyseenalaistamattomina arjen käytänteinä ne saattavat hyvinkin elää jopa vuosikymmeniä, vaikka ovat menettäneet alkuperäisen tarkoituksensa.

Joskus perinteestä voi tulla epäkäytännöllisyydestään huolimatta myös itseisarvo tai periaate, jota ei tohdita kyseenalaistaa ja muuttaa.

Vanhentunut tieto saattaa näkyä työn hektisessä arjessa myös asenteina, jotka voivat välittyä jopa työntekijän toimintaan. Niiden olemassaolo ei kuitenkaan tarkoita, että niin käy, koska ne eivät välttämättä heijastu toimintaan, mutta saattavat kuitenkin välittyä työyhteisön arjen erilaisissa tilanteissa kollegoille:

Nykyään kaikilla on subjektiivinen oikeus ja silloin se on se subjektiivinen oikeus. Ja sitten on ihmisiä, jotka eivät ole sisäistäneet sitä, että sillä lapsella on se oikeus ja että se mielletään lapsen oikeutena - eikä perheen oikeutena. Sitten asenteessa näkyy, että "sekin on niin pitkää päivää" ja "tuo lapsen, vaikka ite oli lenkillä", ymmärtämättä, että se onkin se kokonaisuus. Perhe elää tätä aikaa. Niillä on ihan hirveet kiireet, niillä on hirveet paineet. Onkin parempi, että äiti käy tunnin lenkillä ja tuo sen lapsensa jo silloin tänne, kuin että on lapsen kanssa tunnin kotona ja jää virkistymättä eikä sitten jaksaa illalla olla sen lapsen kanssa. (H12)

Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että negatiivinen hiljaista tietoa voi olla myös tietovääristymä, joka syntyy faktojen tai perustelujen tarkistamattomuudesta, analysoimattomista tunteista ja asenteista sekä lukkiutuneista käsityksistä. Sitä voi syntyä myös, jos toiminnassa muodostuu muuttumaton ja pysyvä rutiini, jota ei kyseenalaisteta eikä siten perustella tai jota auktoriteettiasemaan perustuen ei voida muuttaa eikä perustella. Vääristynyttä tietoa voi syntyä myös toimintaympäristön muutoksen myötä tilanteessa, jossa henkilöllä on aiempaa kokemusta vastaavasta tilanteesta, joka ohjaa ajattelua, mutta ei huomaa kontekstin tai toimintaympäristön muutosta tulkinnassaan. Alla on esimerkki *Vääristyneen tiedon* kategoriasta:

No vaikka oikeen tuulesta temmattu: On vaikka perhe, jossa on hyvin eri-ikäisiä lapsia. Ja vaikka 80-luvulla on ollut perheen lapsi päivähoitossa. Silloin perheessä on ollut ongelmia ja yksi työntekijä on silloin kokenut, että on vaikea perhe. Sitten 20 vuoden päästä tulee iltatähti. Ja se työntekijä on että taas - ja se asenne saattaa naamioitua tiedoksi, jota hän siirtää eteenpäin. Ja se saakin aikaan, että ruvetaankin tulkitsemaan niitä väärältä kantilta. (H12)

Haastateltava kuvailee vääristyneen hiljaisen tiedon vaikutuksia työssä ja työntekijän omassa toiminnassa siellä työn arjessa, mikäli hän ei pysähdy tarkastelemaan tilannetta uudelleen, ilman aiemmasta kokemuksesta muodostuneita asenteita. Haastateltava jatkaa kuvitteellisen mutta täysin mahdollisen esimerkin seurauksia:

Tavallaan se väärä hiljainen tieto alkaa ruokkia itseään, koska ollaankin vuorovaikutuksessa. Se on tosi vaarallista. (H12)

Haastateltava kuvailee todennäköisiä seurauksia mahdollisen vanhentuneen ja sitten ajan myötä vääräksi muuttuneen tiedon jakamisesta. Esimerkki kuvaa kokemukseen perustuvan ja ääneen lausumattoman tietokonstruktion syntymistä ja sen kokemustietona tapahtuvan myöhemmän jakamisen seurauksia. Tällä tavoin näyttäisi jossain kohtaa sosiaalista vuorovaikutusta tapahtuvan käänne, jossa toimiva tieto muuttuu ei-toimivaksi. Mielenkiintoista ja hyödyllistä on pystyä paikantamaan missä ja miten näin tapahtuu. - Esimerkiksi silloin,

kun on tullut uutta tietoa, jonka pitäisi korvata vanha, mutta näin ei jostain syystä tapahdu.

Negatiivisen hiljaisen tiedon viidenneksi yläkategoriaksi muotoutui *Negatiivinen jälki*. Työssä tapahtuneet hankalat tilanteet voivat jättää negatiivisen muistijäljen, kuten pitkän työkokemuksen omaava työntekijä kuvailee:

Hiljainen tieto tarkoittaa semmoista, sanotaan, ikääntyneillä on paljon sellaista tietoa, jota ei ole kirjoihin ja kansiin kirjoitettu. Ja joka pitäisi siirtyä seuraaville sukupolville. Sitä on olemassa paljon, mutta sitä voi olla nuoremillakin. Sitä kertyy työvuosien aikana, niistä tilanteista. Niistä kertyy, erityisesti jos on haastavia tilanteita, niistä kertyy sellaista tietoa, joka on hyödyksi myöhemminkin tai sitten ei ole hyödyksi. Niistä jää negatiivinen jälki. Mutta hiljaista tietoaahan sekin on, että osaa seuraavassa vastaavassa tilanteessa suojella itseään. (H7)

Ikävistä tapahtumista ja tilanteista työssä saattaa jäädä mieleen negatiivinen jälki. Se on ikävä muisto ja epämielinen tunne, joka saattaa aluksi palautua mieleen usein ja ajan myötä hieman harvemmin, jollei vastaavan kaltainen tapahtuma aktivoi tunnetta. Se on yksinkertaisemmillaan ajateltuna ikävien tilanteiden ja tapahtumien jättämä tunnemuistijälki, joka ajoittain aktivoituu ja muulloin se kulkee mukana hiljaisena tietona, muistona, kokemuksena, jonka sävy on kuitenkin pitkän aikaa negatiivinen. Tässä esimerkissä negatiivinen kokemus jäi muistijälkenä vaikuttamaan hiljaisesti oman toiminnan taustalle. Hiljainen voi olla tiedostamatonta tai tiedostettua, mutta taka-alalle eri syistä työnnettynä.

Negatiivisen hiljaisen tiedon pohdinnan yhteydessä haastateltavilta nousi esiin myös varovainen pohdinta tai epäily negatiivisesta hiljaisesta tiedosta erityisesti naisvaltaisen alan ongelmana:

Onko se niin kuin naisalalla... semmonen jotenkin ... kuuluuko se niin kuin sinne maailmaan? (H1)

Tutkija: Onko sulla sellainen kokemus itselläsi, että nimenomaan tässä naisvaltaisella alalla on sellaista negatiivista hiljaista tietoa?

Kyllä varmaan on varmasti muillakin aloilla. On miesvaltaisillakin. (H1)

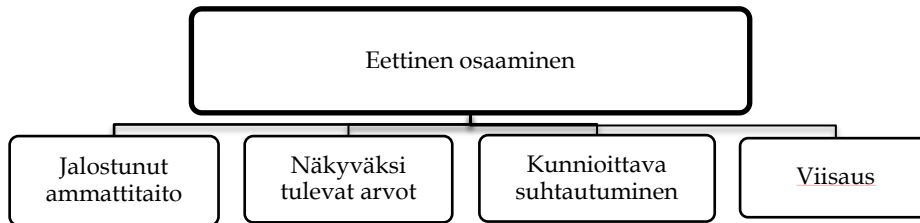
Naisvaltaisen alan negatiiviselle hiljaiselle tiedolle ei kuitenkaan pohdiskeluissa löytynyt selkeitä perusteita, kuten haastateltava esimerkissä toteaa.

Edellisessä alaluvussa (5.1.3) tuli esille *yhdessä eletty kokemus*. Sen merkitys tiedonmuodostumiselle ja sanoittamattomana olevalle tiedolle on tärkeä tunnistaa. Jos kokemukset ovat negatiivisia, on negatiivisen hiljaisen tiedon mahdollinen olemassaolo ja sen tunnistaminen tärkeää, jotta estetään sen välittyminen eteenpäin ja sen korjaaminen tulisi mahdolliseksi.

Hiljainen tieto on moniulotteinen ilmiö. Hiljainen tieto ei itsessään ole kuitenkaan negatiivista tai positiivista. Mutta se, mitä hiljaisella tiedolla tehdään, mihin hiljaista tietoa käytetään ja miten sitä käytetään, antaa hiljaiselle tiedolle erilaisia sävyjä. Hiljaisen tiedon käytön tavasta voi seurata tilanteille erilaisia tulkintoja ja tiedolle voi syntyä erilaisia ulottuvuuksia. Aineistoesimerkit konkreettisesti Polanyin (1966) mainitsemia hiljaisen tiedon ulottuvuuksia.

### 5.1.5 Eettinen osaaminen: taitoa, asennetta ja viisautta

Tässä alaluvussa esittelen viidennen hiljaista tietoa kuvaavan pääkategorian, joka on nimeltään *Eettinen osaaminen*.



KUVIO 10 Eettisen osaamisen yläkategoriat

Alla olevassa lainauksessa haastateltava kuvailee hiljaista tietoa varhaiskasvatustyössä. Aineistoesimerkki kuuluu kategoriaan *Jalostunut ammattitaito*:

Se ei ole sitä laulujen sanoja ja askarteluohjeita tai jotain tällaista. Mä kuvittelisin, et se ei oo semmosta. Vaan just sitä taikapölyä, jotain ammattitaitoa ja tietoa, jotain mitä toinen on oman koulutuksen ja elämäkokemuksen ja työn myötä suodattanut ja niitä tapoja tehdä työtä ja niitä hyviä käytäntöjä. Ja se näkyy siinä työssä. (H2)

Tässä kuvauksessa työssä kertynyt ammattitaito on suodattunut, kuten luvun alussa ollut toiminnallisen osaamisen kategorian hiljainen tietokin. Ammattitaitoon on lisäksi tullut uusia kerroksia osaamista, ja on sen myötä jalostunut entistä taitavammaksi osaamiseksi. Aineistoesimerkki pyrkii kuvaamaan, millaisesta hiljaisesta tiedosta, työn hallinnasta ja osaamisesta kategoriassa on kyse. Tämän pääkategorian muut yläkategoriat ovat jalostuneen ammattitaidon lisäksi *Näkyväksi tulevat arvot* (alakategorioina Oma arvopohja, Arvostaminen), *Kunnioittava suhtautuminen* (alakategorioina Suhtautuminen työhön, kollegoihin, lapsiin, vanhempiin, elämään) ja *Viisaus* (alakategoriana Laajemman perspektiivin otto). Esittelen seuraavaksi alakategoriat aineistoesimerkein.

Haastatteluaineiston luennassa välittyi työhön, asiakkaisiin ja jopa elämään suhtautumisen tapaan sekä arvoihin liittyvä vire hiljaisen tietoon liittyvän puheen yhteydessä. Analyysin edetessä arvoja ja asenteita löytyi viittauksina paljon, vaikkakin ne olivat enimmäkseen epäsuorina viittauksina rivien välissä ja siten näkyvissä vain laajoissa tekstikatkelmissä. Joitakin suoria viittauksia arvoihin ja asenteisiin hiljaisen tiedon osana kuitenkin oli nähtävissä myös. Tässä haastateltava kuvailee mitä hiljainen tieto voisi olla:

Semmosta niin kun työvuosien ja kokemuksen myötä tullutta tietoa. Ja sitä on niinku vaikea välttämättä pukea sanoiksi. Ja sellaista niinku tekemällä oppii -luonteista. Saattaa sisältää arvoja ja asenteita ja sitten siinä taustalla voi vaikuttaa just elämäkokemus ja sit mietin sitä et kaikki niinku, jos niinku meidän alaa miettii, niin kasvatuksessa voi vaikuttaa vielä kaikki niinku omien vanhempienkin tyyliä ja kaikki semmonen mitä on karttunu niinku sitä kokemusta ja tietoo matkan varrella. (H13)



Työntekijä kuvaa, että hiljaiseen tietoon liittyy ja sisältyy asenteita ja arvoja. Silloin kun hiljainen tieto ajatellaan kokemuksen myötä kertyneeksi tiedoksi ja osaamiseksi, on väistämättä selvää, että hiljainen tieto pitää väistämättä sisälleen myös arvoja ja asenteita. Niin arvoista kuin asenteistakin osa on jo lapsuuden aikaisina elämäkokemuksina opittuja. Arvot ovat yksilön sekä häntä ympäröivän kasvukulttuurin myötä tulleita ja niiden muokkaamia samoin kuin ne ovat myös opiskeluissa omaksuttuja sekä työssä vallitsevien, perheen ja koulutuksen kulttuuriympäristöjen tuottamia ja muovaamia. Arvojen merkitys työn arjessa ja merkitys hiljaisen tiedon määrittelyyn näkökulmasta tulivat vastauksissa esiin monin tavoin:

Samanlaisen arvopohjan merkitys ja haasteet varhaiskasvatustyön toteuttamiselle tuli esiin eri yhteyksissä.

Se voi aiheuttaa semmosta eettistä stressiä, jos meillä on ihan erilainen arvopohja. (H10)

Seuraava lainaus on esimerkkinä Arvostamisen alakategoriasta. Aineistoesimerkissä haastateltava kuvaa hiljaiseen tietoon liittyen arvojen merkitystä arjen työlle:

Arvot esimerkiksi on sellasia. Nehän on ihan hirveen merkittäviä. Arvot on kiinteesti yhteydessä yhteiskuntaan ja jos ei sitä tiedosta ja on jumittunut 70 -luvulle, ja eletään 2010-vuosikymmentä, niin onhan se niin kun vaikee sit ehkä kohdata niitä, että mitä perheet... (H12)

Haastateltava kuvaa, miten tärkeää on ymmärtää mitä perheet tarvitsevat, arvostavat ja kokevat tärkeiksi haastatteluhetken Suomessa. Hän viittaa tässä aineistokatkelmassa keskusteluun perheiden erilaisista tilanteista, tarpeista ja arvostuksista vuoden 2014 Suomessa verrattuna aiempiin vuosikymmeniin. Haastateltava kuvailee mitä saattaa tapahtua, jos omia arvoja ei tiedosteta ja perheiden moninaisia tilanteita ei ymmärretä.

Kolmas yläkategoria on *Kunnioittava suhtautuminen*. Kategoria kuvaa suhtautumisen tapaa. Seuraavaksi on esimerkki siitä, mitä saattaa tapahtua, jos esimerkiksi työntekijä ei ole vielä saanut koulutusta tarpeeksi tai muuten ei vielä ole onnistunut sisäistämään subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden vaikutusta varhaiskasvatuksen arkeen:

Ja sitten on ihmisiä, jotka eivät ole sisäistäneet sitä, että sillä lapsella on se oikeus ja se mielletään [nykyään] lapsen oikeutena - eikä [enää] perheen oikeutena. Sitten asenteessa näkyy, että "sekin on niin pitkää päivää" ja "tuo lapsen, vaikka ite oli lenkillä". Ymmärtämättä että se onkin se kokonaisuus. (H12)

Arvot tulevat esiin ja näkyviin asenteiden kautta arjen toiminnassa. Asenteet vaikuttavat suhtautumiseen ja ne nivoutuvat hiljaisen tiedon yhteydessä lopulta hyvin tiukasti toisiinsa. Mikäli ne jäävät hiljaiseksi ja tiedostamattomaksi ja ovat työn tavoitteeseen nähden luonteeltaan negatiivisia, ne heijastuvat eivätkä tavoiteltavana toimintana työn arjessa, kuten edellisessä alaluvussa negatiivisen hiljaisen tiedon yhteydessä tuli esille. Mutta positiivisina ne suuntautuvat ja

parhaimmillaan lähestyvät tavoiteltavaa taitavaa toimintaa ja positiivisena ja monin tavoin arvostavana ja rakentavana näyttäytyvää elämään suhtautumisen tapaa työssä. Esimerkkinä kunnioittavasta suhtautumisen tavasta ovat seuraavat lainaukset:

Ihana tapa tehdä työtä. Hän huomioi lapsia hienolla tavalla ja on läsnä siinä tilanteessa, huomioi vanhempia. (H2)

Ja suhtautumista lapseen ja toisen kunnioitusta ja monella tavalla hyvää vuorovaikutusta. (H2)

Kunnioittavan suhtautumisen tapa tuli esille suhteessa lapsiin, vanhempiin, kollegoihin ja yhteistyökumppaneihin. Koska asenteet pohjautuvat usein arvoihin ja ilmenevät käytännössä, käytännön toiminnassa, niiden tiedostaminen on työn laadukkaan toteuttamisen kannalta tärkeitä. Molempien äärelle on tärkeää pysähtyä, sillä asenteissa kyse on oman toiminnan taustalla olevista usein tiedostamattomista yksilön omista käsityksistä. Niiden olemassaolo tulee esiin toisinaan vasta pysähtymisen ja pohdinnan tai johonkin elämäntilanteeseen liittyvän mietinnän myötä. Asteet ovat henkilökohtaisia ja kuitenkin aina myös sidoksissa lähiympäristöön ja läheisiin yhteisöihin.

Eettisen osaamisen neljäs alakategoria on *Viisaus*:

Ensinnäkin se, mikä tulee heti on se, että tätä on niin kuin hirveän vaikea pukea sanoiksi. Tiedän, että se pitää rajata, mutta mihin sen rajaa, niin se on tosi haastava kysymys. Ja että mitä se sitten voisi olla. Mä oon laittanut tähän että se on jotain hiljaista tietämistä ja osaamista ja jotain jota työntekijä on sisäistänyt, tietoa tai taitoa. Ja sitten, en tiedä, mutta voisko se olla jotain semmoista viisautta. (H1)

Haastateltavien aiemmin esitetty puhe suodattuneesta sekä jalostuneesta ammattitaidosta ja toisaalta viisaudesta tuntuvat viittaavaan osin samankaltaiseenkin toimintatapaan työn arjessa. Tässä aineistossa viisaus olisi hiljaisen tiedon eräs ilmenemismuoto.

Viisauden alakategoria on Laajemman perspektiivin ottaminen:

Varmaan esimerkiksi tällaista, että katsoo laajemmin ja seuraa yhteiskunnallista tilannetta. että ei kato sitä, että tää on vain tämä päiväkotielämä tässä, vaan katsoo laajemmassa kontekstissa. (H12)

Laajemman perspektiivin ottaminen auttaa työntekijää esimerkiksi suhtautumaan aiemmin mainitulla kunnioittavalla asenteella kaikkiin erilaisiin ihmisiin ja työssä vaihtuviin tilanteisiin.

Tulkitsin työntekijän kuvaaman hiljaisen tiedon ja taitavan tilanteesta toiseen siirtyvän osaamisen myös laaja-alaisiksi ihmistä arvostavan kohtaamisen taidoiksi, jotka koskivat niin lapsen, vanhemman kuin kollegan monikerroksista kohtaamista työn arjessa. Kuvauksissa osaaminen näkyi arvostavana asenteena ja suhteena kaikkiin ihmisiin. Työntekijän kuvailema asenne elämään ja ihmisiin näyttäytyi henkilön ominaisuutena tai opittuna taitona ja suhteessa

toisiin olevana positiivisena ja kunnioittavana olemassaolon tapana. Tässä kategoriassa kuvailtu ammattilainen osaa hallita myös tunteensa riittävän hyvin, jolloin vuorovaikutusosaaminen ja tunnetaidot näkyvät hallittuna osaamisena arjen työssä ja työhön liittyvissä lukuisissa tunnetta ja vuorovaikutusta sisältävissä hetkien katkeamattomassa nauhassa. Tästä muodostui eettisen osaamisen kategoria.

Kuvausten perusteella näyttää siltä, että kun työntekijä on saavuttanut tietyn osaamisen vaiheen, sisäistynyt ja syvällinen ammattitaito on jalostunut sellaiseksi taitavaksi toiminnaksi, ammatin hallinnaksi, joka sisältää kaikessa toiminnassa eettisen ulottuvuuden. Se tulee myös näkyväksi, jos toinen ihminen osaa katsoa. Toiminnalla tarkoitan tässä sekä ajattelutoimintoja, päätöksentekoprosesseja että arjen työpäivässä näkyvää työskentelyä.

Eettinen osaaminen on tämän kategorian mukaan sellaista monipuolista reflektoitua ja suodattaen jalostunutta ammatillista taitavuutta, joka siirtyy nopeasti tilanteesta toiseen, ja jonka nimeäminen on osittain myös sen vuoksi vaikeaa. Työntekijän kuvaama ”taikapöly” sisältää jalostuneen taitavuuden ohella arvostusta, positiivista ja kunnioittavaa asennetta niin kollegoihin, asiakkaisiin, työhön kuin itse elämääinkin. Se voi sisältää myös viisautta, joka näkyy kykynä tarkastella asioita laajemmasta perspektiivistä ja vaihtaa näkökulmaa paremman kokonaiskuvan saamiseksi.

Eettinen osaaminen kuvaa myös tavoiteltavanlaatuista toiminnassa näkyväksi tulevaa tietoa, taitoa, osaamista ja arvostavaa asennetta, jota esiintyy ihanteellisella ja tavoiteltavalla tavalla taitavan ihmisen toiminnassa. Se on kokemuksen myötä saavutettavissa, mutta sitä ennen se on ihanne, jota kohti pyritään.

### 5.1.6 Yhteenveto

Hiljainen tieto näyttäytyi aineiston analyysin perusteella monikerroksisena ja moniulotteisena tietona, osaamisena, tunteina, asenteina ja arvoina, joita kertyy niin elämäkokemuksen myötä kuin työssäkin. Vastauksissa tuli esiin hiljaisen tiedon määrittelyn vaikeus sekä hiljaisen tiedon ilmiön laajuus ja kompleksisuus. Rajanveto hiljaisen tiedon ja tietämisen sekä jonkin muun taitavan toiminnan välillä oli myös haastavaa.

Hiljainen tieto näkyi jakautuneena viiteen osa-alueeseen. Se näkyi usein toimintaan sidottuna ja siinä näkyväksi tulevana monikerroksisena toiminnallisena tietona ja osaamisena, vuorovaikutusosaamisena, tunteina ja tunneosaamisena, negatiivisena hiljaisena tietona sekä eettisenä osaamisena. Ominaista toiminnaksi muuntuvalle tai toiminnassa näkyväksi tulevalle hiljaiselle tiedolle on toiminnan sujuvuus, joustavuus ja luontevuus sekä *yhdessä jakaen tekeminen*.

Käytännön työssä hiljaista tietoa kuvaavien kategorioiden osa-alueet ovat usein tiiviisti toinen toisiinsa kietoutuneina. Vuorovaikutusosaaminen kaikissa muodoissaan sekä tunteet ja tunneosaaminen ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa toisiinsa kietoutuneina arjen työssä. Hiljaisen tiedon käytön tavasta voi seurata erilaisia tulkintoja, tilanteita ja asioita ja ikävimmillään siitä voi seurata virheellisiä tulkintoja ja toimintatapoja. Negatiivinen hiljainen tieto kuvaa käsit-

teenä ja lähestymistapana hiljaisen tiedon ilmiön ikäviä puolia, jotka eivät kuitenkaan ole välttämättä seurausta hiljaisesta tiedosta vaan siitä, miten hiljaista tietoa käytetään tai miten sitä osataan tunnistaa. Toomin ja Onnismaan (2008, 10–11) mukaan hiljainen tieto toimii kulttuurin ja asiantuntijayhteisön säilyttäjänä. Aina ei kaikki ole sellaista, jonka kannattaisi säilyttää. Sen vuoksi hiljaisen tiedon tarkastelua tarvitaan. Gourlayn (2006) mukaan työntekijät tuovat aina oman hiljaisen tietonsa mukaan työyhteisöön. Näin ollen hiljaisen tiedon perusteellinen tarkastelu on paikallaan myös yksilöiden kantaman kulttuurisen hiljaisen tiedon tarkastelemiseksi ja myös seulomiseksi. Työtä kehittävä ja hyödyttävä hiljainen tieto on tärkeä saada käyttöön ja jaettavaksi, mutta negatiivinen hiljainen tieto tulisi saada purettua ja ajantasaistettua. Tarvitaan tiedostamista, taitoa tunnistaa hiljainen tieto ja sen vaikutus ja siten estää negatiivisen hiljaisen tiedon syntyminen.

Eettiseen osaamisen kategoriaan kiteytyy paljon osaamista. Kategoriassa esittelin yhden kerroksen lisää siihen mitä varhaiskasvatuksen hiljainen tieto on. Tulkitsin aineiston tavoiteltavaan toimintaan ja ihmisten kohtaamisen tapaan liittyvä viittaukset, jotka näyttäytyvät esimerkkien mukaan työntekijän taidoissa, arvoissa, asenteissa ja viisaudessa, eettiseksi toiminnan tavaksi ja vireeksi. Eettinen kuvaa tässä toimintatapaa erityisesti arjen työssä näkyväiksi tulevien asenteiden ja arvojen osalta. Kun eettisen osaamisen yhteydessä työntekijän asenne elämään ja ihmisiin näyttäytyi ikään kuin henkilön ominaisuutena tai opittuna taitona ja suhteessa toisiin olevana olemassaolon tapana, niin vuorovaikutusosaamisessa asenne ihmisiin voi tulla näkyväksi esimerkiksi kohtaamisen taitona. Myös asenne työhön, samalla tavoin kuin asenne ihmisiin ja asenne elämään, kietoutuvat arjessa myös vuorovaikutukseen liittyvään osaamiseen.

Luvun alussa totesin, että hiljainen tieto on vastaajien mukaan kokemuksen myötä kertyvää osaamista ja tietämistä, jota kertyy, kun tekee ammattitaidolla omaa työtään ja oppii, kuinka toimia työn erilaisissa tilanteissa. Kuvaus pyrkii ilmaisemaan myös sitä, miten kiinteästi hiljaisen tiedon määrittelyyn liittyy myös sen syntymisen kuvaaminen. Hiljainen tieto tai taitava toiminta eivät ole pelkästään tuotteita, vaan niihin liittyy oleellisena osana tiedon, tietämisen ja taitavan toiminnan syntymisen ja kertymisen prosessi (ks. Toom 2016). Kaikkien kuvausten osalta on tärkeä muistaa, että ne ovat aina vajavaisia ja sen vuoksi jatkuvasti täydentyviä ja muuttuvia. Seuraavassa luvussa esittelen aineiston pohjalta hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyviä elementtejä.

## 5.2 Siirtämisen edellytyksiä: mitä siirtymiseen tarvitaan

Edellisessä alaluvussa kuvasin tämän tutkimuksen aineiston perusteella varhaiskasvatuksen hiljaista tietoa. Tässä alaluvussa esittelen, aineistoon perustuen, kuinka hiljainen tieto voi siirtyä ja millaiset tekijät siihen voivat vaikuttaa.

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella hiljaisen tiedon onnistuneeseen siirtämiseen tarvitaan tiettyjä toimintaympäristöön liittyviä elementtejä, jotka *mahdollistavat* hiljaisen tiedon siirtymisen. Niitä ovat *arvostus*, *yhteenkuuluvuus*,

*luottamus* sekä *tahto* hiljaisen tiedon siirtämiseen ja vastaanottamiseen. Niitä ilman ei aineiston mukaan hiljaisen tiedon siirtymistä tapahdu. Siirtämiseen liittyi myös *edistäviä* tekijöitä, joita ovat *vastavuoroinen ymmärrys*, *tasa-arvo*, *vastaanottavuus* ja *tilaisuus*. Havaitsin haastateltavien vastauksista myös yksilöllisiä ja yhteisöllisiä *toiminnallisia tapoja*, joilla osa hiljaisesta tiedosta voi siirtyä. Haastateltavat nostivat esiin myös hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyviä *vaaroja*. Tässä koonnissa kategorioiden sisällöt näyttäisivät painottuvan vuorovaikutuksen laatuun liittyviin tekijöihin. Alla on koonti (taulukko 6) kategorioiden sisällöistä. Esittelen näitä löydöksiä tässä luvussa tarkemmin. Käyn jokaisessa alaluvussa läpi yhden kategorian.

TAULUKKO 6 Hiljaisen tiedon siirtämiseen vaikuttavia tekijöitä

SIIRTYMISEN MAHDOLLISTAJIA	SIIRTYMISEN EDISTÄJIÄ	TOIMINNALLISIA TAPOJA	VAAROJEN TUNNISTAMINEN
<b>ARVOSTUS</b> - oman työn arvostus - kollegan työn arvostus - kuulluksi tuleminen	<b>VASTAVUOROINEN YMMÄRRYS</b> - ammattitaito - ymmärrettävä sanoitus - yhteinen kieli - toisen avulla tunnistaminen	<b>YHTEISÖLLISET</b> - pohtiminen - jakaminen  <b>YKSILÖLLISET</b> - näkeminen - havainnointi - oivaltaminen - tiedostaminen	<b>VINOUTUMINEN</b> - asenteen nautiminen - negatiivinen asenne - vinoutuva hiljainen tieto
<b>YHTEENKUULUVUUS</b> - yhteys - tunteminen	<b>TASA-ARVO</b> - vuorovaikutuksessa - avoin ilmapiiri - reflektointi		<b>VÄÄRISTYNYT HILJAINEN TIETO</b> - vanhentunut hiljainen tieto - väärin tulkittu hiljainen tieto
<b>LUOTTAMUS</b> - omaan työhön - kollegan työhön - luottamus toiseen - luottamus tilanteeseen	<b>VASTAANOTTAVUUS</b> - avoimuus asioille - avoimuus vuorovaikutukselle		
<b>TAHTO</b> - avoin mieli - ennakkoluulottomuus - positiivinen asenne	<b>TILAISUUS</b> - aika - paikka		

### 5.2.1 Siirtymisen mahdollistajat

Mitä hiljaisen tiedon siirtämiseen tarvitaan, jotta se mahdollistuisi ja miten hiljaisen tiedon siirtämistä voi edistää? Tässä alaluvussa esittelen elementit, jotka aineiston mukaan auttavat hiljaisen tiedon siirtymistä varhaiskasvatuksen työn

arjessa. Tämän luvun analyysissä lähtökohta on sellaisessa hiljaisessa tiedossa, joka on hyödyllistä, siirrettävää ja arvokasta. Tutkimuksen aineiston sisällön analyysin perusteella näyttää siltä, että hiljaisen tiedon onnistuneeseen siirtymiseen tarvitaan tiettyjä mahdollistavia elementtejä. Näitä keskeisiä mahdollistajia ovat arvostus, yhteenkuuluvuus, luottamus sekä tahto hiljaisen tiedon siirtämiseen ja vastaanottamiseen.

Arvostus syntyy vastaajien mukaan esimerkiksi kuulluksi tulemisen tunteesta, yhteydestä ihmisten välillä ja parhaimmillaan jopa yhteenkuuluvuudesta. Samankaltainen arvoperusta ja työn arjessa näkyväksi tuleva samankaltainen tapa tehdä työtä edesauttavat arvostuksen syntymistä. Myös pitkä yhteistyö kollegan kanssa voi edistää arvostuksen syntymistä. Pitempi yhteistyön aika tuo näkyviin ja auttaa huomaamaan erilaiset osaamisalueet sekä sen myötä erilaatuisen hiljaisen tiedon. Vaatii sekä oman että kollegan työn ja osaamisen arvostusta, että huomaa ja tunnistaa taitavaa toimintaa, jonka seurauksena voi tunnistaa hiljaista tietoa. Arvostus heijastuu työtoverille rohkeutena ja uskalluksena kohdata uusia asioita tai ottaa esille hankaliakin asioita, jolloin pääsee oppimaan uutta. Kun ei tarvitse jännittää, pystyy rohkeammin kysymään, kokeilemaan ja pohtimaan – ja oppimaan.

Ja sitten se mitä mä ajattelin, että miksi se hiljainen tieto ei voi siirtyä, on se, että jos sitä ei arvosteta millään tavalla. Jos se ei ole asia, jota nähdään tarpeellisena. Jos sitä ei ole tai sitä ei nähdä tarpeellisena. Silloinhan se ei pääse näkyviin. Eli se tarvitsee ymmärryksen, että se on olemassa. Että sitä pystyy siirtämään. Ja sitten jos sitä ei osata hyödyntää siinä suunnittelussa tai kehittämistyössä, niin sitten sitä ei osata siirtää. (H1)

Kollegan on osattava arvostaa toisen tekemää työtä. On myös uskottava, että siinä on jotakin siirtämisen arvoista. Kun työntekijöitä yhdistää toinen toisiinsa kohdistuva arvostus ja heidän tekemänsä työn arvostus, on mahdollista syntyä monitahoista kollegiaalista ymmärrystä.

Varmaan ainakin se, että jos ajattelee, että tietyllä tavalla se semmoinen niin kuin, että se lähtee ihan siitä, että tuletko sä sun ajatuksinesi niin kuin kuulluksi. (H11)

Peruslähtökohtana hiljaisen tiedon siirtämiselle koettiin kuulluksi tuleminen. Sekä hiljaisen tiedon siirtäminen että sen siirtyminen on vaikeaa, jos työntekijän ajatuksia ei kuunnella eikä siten liittymäkohtaa arjen tilanteeseen päästä keskustelemaan auki.

Yhteenkuuluvuus nousi esille tärkeänä elementtinä hiljaisen tiedon jakamisen mahdollistajana. Yhteenkuuluvuutta voi olla, vaikka muuta samankaltaisuutta ei yksilöiden välillä olisi kuin samansuuntainen tavoite työstä. Siirtämistä helpottavana tekijänä nähtiinkin esimerkiksi samanlainen näkemys työstä ja työtavoista. Samanlainen näkemys työstä helpottaa yhteistä toimintaa ja vähentää pedagogiikkaan ja toteutukseen liittyviä jännitteitä.

Joo, jotenkin tuntee sellaista yhteenkuuluvuutta tai jotenkin läheisemmäksi tai jollakin tavalla. En tarkoita ystävyyssuhdetta, joittenkin kassa voi olla, että myös vapaa-ajalla on jotain yhteistä, että käy teatterissa tai on jotain sellaista yhteistä... mutta ehkä jollakin tapaa pitää päästä ihmistä lähemmäksi. (H2)

Jotain samaa siinä pitää olla. Tai jotkut samat asia on tärkeitä. Vähän niin kuin sanotaan niin kuin että "kattoo sama maisemaa" -tyyliin, en osaa sitä oikeen niin kuin sanoa. (H2)

Työn arjessa ja työyhteisössä toimiessa näkyväksi tulevat arvot ja asenne työhön on myös hyödyllistä olla tiivistä yhteistyötä tekevillä ihmisillä mahdollisimman samanlaiset - tai ainakin arjessa toimimisen kannalta riittävän samankaltaiset, jotta hiljainen tieto pääsee siirtymään:

Tai ehkä, että samat asiat on niin kun tärkeitä, että varmaan se sieltä kumpuaa sitten kuitenkin. Jos ajatellaan, että ajattelee samalla tavalla lapsesta, tai ihmisestä tai kauneudesta tai estetiikasta tai yhteistyöstä. Tai ainakin niin kun sellainen ideaali on samansuuntainen. (H2)

Samankaltainen näkemys työstä näyttäisi tuovan osaltaan myös turvallisuuden tunnetta työhön. Turvallisuuden tunteen yksi osatekijä on luottamus. Luottamus korostui vastauksissa myös monella tavalla ja tasolla. Esille nousi esimerkiksi se, miten tärkeää hiljaisen tiedon siirtymisen kannalta on luottamus omaan työhön ja sen sujumiseen. Sen lisäksi on tärkeää voida luottaa kollegan työhön. Näiden lisäksi luottamusta tarvitaan niin toiseen ihmiseen kuin myös käsillä olevaan tilanteeseenkin:

Musta tuntuu, että siihen tarvitaan sellaiset hyvät henkilökemiat ja tavallaan luottamusta siihen omaan työhön ja sitten sen työkaverin työhön. Mä kokisin, että sillä lailla se homma toimii, kun sitä jutellaan ja tehään sitä työtä yhdessä ja rinnakkain. (H5)

Termi "henkilökemiat" ovat tiimityössä ja vuorovaikutukseen liittyvässä työssä aina hyvin keskeisessä roolissa. Lopulta kuitenkin kyse on itsetuntemuksesta, itseymmärryksestä ja vuorovaikutustaidoista. Tyypillistä on, että asiaan ei kiinnitetä huomiota niin kauan kuin vuorovaikutus toimii. Huomio kiinnittyy siihen vasta silloin, kun tulee ongelmia eli vuorovaikutus "katkeilee" tai se on epätasaista. Tässä näkyy myös yhdessä tekemisen tärkeys ja se, kuinka tärkeää on päästä kosketuksiin ja puhumaan siitä, kuinka työtä tehdään ja reflektoidaan sitä.

Halu ottaa vastaan hiljaista tietoa ja halu siirtää hiljaista tietoa näyttäytyi tässä aineistossa neljäntenä keskeisenä hiljaisen tiedon siirtymisen mahdollistavana elementtinä. Alakategorioiden mukaan keskeistä on olla avoimena asioille, avoin vuorovaikutuksessa ja ennakkoluuloton ainakin siten, että on ilman valmiita ennakkokäsityksiä, jotka saattaisivat torjua uusia asioita. Sen lisäksi tärkeää on omata positiivinen tai muulla tavalla sopiva asenne.

Ensiksi tarvitaan ihminen, joka on avoimessa vuorovaikutuksessa. Lähtökohta on ihminen, joka on halukas ottamaan tietoa vastaan. Se on se ensimmäinen juttu. Sen jälkeen sulla täytyy olla se asia, jota lähdet siirtämään, niin tiukasti handussa, että sä pystyt kuutioimaan sen asia niin, ettei sitä tarvitse viikkokausia siirtää, vaan että pystyt sen antaa näpäkästi ja sillä lailla jäsennehtynä, että siitä todella on hyötyä. (H7)

Alakategorioiden mukaan hiljaisen tiedon siirtämiselle mahdollistamiseksi on tärkeää olla myös avoin mieli, ennakkoluulottomuus ja positiivinen asenne. Jos

edellytykset ovat kohdallaan, silloin voi tapahtua hiljaisen tiedon siirtymistä onnistuneesti. Mahdollistajat auttavat tekevät hiljaisen tiedon siirtymisen mahdolliseksi.

### 5.2.2 Siirtymisen edistäjiä

Hiljaisen tiedon siirtymisellä on myös edistäjiä, joiden avulla siirtyminen tapahtuu paremmin. Näitä edistäjiä ovat aineiston mukaan *vastavuoroinen ymmärrys, tasa-arvo, vastaanottavuus* ja *tilaisuus*. Esittelen löydöksiä seuraavaksi tarkemmin.

Vastavuoroinen ymmärtäminen kuvattiin keskeisen tärkeäksi. Ymmärtämisen kategoriaan kuuluivat alakategoriat ymmärrettävä sanoitus, yhteinen kieli, toisen avulla tunnistaminen ja ammattitaito. Ymmärrys syntyy toisen ihmisen tuntemisesta, jonkinlaisesta tuttuuden tunteesta sekä asioiden sanoituksesta sopivalla ja ymmärrettävällä tavalla.

Siihen tarvitaan ainakin ihminen joka pystyy pukemaan sanoiksi. Meillä kyllä täällä työyhteisössä pystytään täydentämään sitä toisen. Monesti ollaan kiinnitetty samoihin asioihin huomiota ja ajatellaan samalla lailla lasten vahvuuksista ja voimavaroista ja myös niistä haasteista, mitä se jonkun perheen tilanne tai lapsen tilanne asettaa meille tai meidän työlle tai meidän arjelle. Sillä tavoin sitten pystytään ehkä täydentämään ja pukemaan sanoiksi, ja ymmärtää sitä, kun sitä samaa asiaa on jo itekin miettinyt. (H8)

Ammattitaitoa tarvitaan yhteiseen kieleen ja arjen toiminnan yhteiseen jäsenyykseen. Niiden myötä syntyy ymmärrystä, joka auttaa osaamisen tunnistamisessa, jolloin hiljaisesta tiedosta tulee näkyvää. Hiljainen tieto siirtyy monella tavalla toiminnassa. Monista tavoista huolimatta hiljainen tieto vaatii siirtyäkseen vuorovaikutukseltaan tasa-arvoisen suhteen. Usein hiljaisen tiedon siirtymisen yhteydessä kirjallisuudessa viitataan oppipojan ja kisällin suhteeseen tai oppilaan ja mentorin suhteeseen, mutta tämän aineiston myötä se ei ole ainoa tapa. Toisaalta tämä tasa-arvoinen suhde viittaa nimenomaan vuorovaikutuksessa olemiseen tapaan, jota perinteiset oppilaan ja mentorin suhteen tarkastelut eivät huomioi. Osa vastaajista viittasi tuohon hyvin tunnettuun toimintatapaan, mutta kun kysyin, mitä hiljaisen tiedon siirtämiseen tarvitaan, tuli monissa vastauksissa tavalla tai toisella esille tasa-arvoisen suhteen merkitys. Tasa-arvoinen vuorovaikutussuhde, ihmiseltä ihmiselle -suhde ja kohtaamisen taso koettiin yhdeksi keskeisistä elementeistä hiljaisen tiedon siirtämisessä. Myöskään työkokemuksen määrä tai työntekijän ikä ei tällöin ollut oleellista hiljaisen tiedon siirtymisessä:

Se semmonen ihmisten välinen vuorovaikutus. Että onko se semmoista, että tietyllä tavalla me ollaan aika tasavertaisia. Vaikka olisi eri-ikäiset työntekijät, niin siinä vuorovaikutuksessa kokeeko he, että ollaanko vuorovaikutuksessa tasa-arvoisessa asemassa. Että on turvallista lähteä ilmaisemaan niitä omia ajatuksia. (H11)

Tämän esimerkin mukaan nimenomaan tasavertainen asema vuorovaikutussuhteessa, ja sen seurauksena oletettavasti muutenkin kollegojen välisessä suhteessa, oli ensiarvoisen tärkeää, jotta pääsi syntymään turvallinen ilmapiiri. Turvallinen ilmapiiri puolestaan mahdollisti sellaisen vuorovaikutuksellisen ti-



lan, jossa saattoi ilmaista ja yrittää pukea sanoiksi työhön liittyviä ajatuksia, oivalluksia tai esimerkiksi kehittämisideoita, joita ei arjen monissa tilanteissa pysty sanoittamaan. Turvallisen ilmapiirin myötä pääsee kehittymään luottamus, joka edellisen alaluvussa esiteltyjen tulosten mukaan toimii hiljaisen tiedon siirtämistä edistävänä tekijänä, yhtenä hiljaisen tiedon siirtämisen edellytyksistä.

Vastaanottavuus eli avoimuus erilaisille asioille ja vuorovaikutukselle on hiljaisen tiedon siirtämisessä välttämätöntä. Avoimuus asioille tarkoittaa sekä kiinnostusta uusista tai itselle vieraita asioita kohtaan, että ennakkoluulottomuutta yleisemminkin kaikkea uutta kohtaan. Avoimuus vuorovaikutukselle on avoimuutta toisille ihmisille, kuten alla oleva esimerkki hyvin kuvailee:

Avoimella katseella. Pitää heittää syrjään semmoiset ennakkoluulot. Jos sä jostain ihmisestä ajattelet jotakin mitä sä olet kuullut sieltä täältä ja tuolta. Ne pitää heittää syrjään. Ja alkaa asioita kattelee, tai asioista tai taloista tai työpisteistä tai mistä vaan, että pystyy aloittamaan tyhjältä pöydältä ilman ennakoasenteita ja luuloja. Että jättää sellaisen arvostelun pois. (H5)

Yllä oleva vastaaja tiivistää monta siirtämiseen vaikuttavaa tekijää. Jos ihmisiä kohtaan on ennakkoluuloinen, tulee estäneeksi hiljaisen tiedon vastaanottamista ja siirtämistä. Tällöin saattaa jäädä omaksumatta myös selkeää eksplisiittistä tietoa ja informaatiota torjuessaan omien ennakkoluulojen vuoksi mitä erilaisimpia asioita ja toimintatapoja sekä vuorovaikutussuhteen syventymistä.

Hiljainen tieto tarvitsee aina siirtyäkseen myös tilaisuuden. Tilaisuus voi olla sekä aikaan että sopivaan paikkaan liittyvää. Paikka voi olla fyysinen paikka, jonkin tilanteen tai tapahtuman yhteydessä, mutta se voi olla samalla tavalla esimerkiksi tiimin tai työparin palaveri tai muu yhteinen kokoontuminen, jossa on mahdollista sanoittaa asioita. Hiljaisen tiedon siirtämiselle nähtiin kuitenkin välttämättömäksi asiaksi aika. Jos arki on hektistä ja joudut keskittymään tiiviisti vain omaan työhön, et pysty seuraamaan. Samalla tavalla on ajan kanssa:

Ja sitten ylipäätään keskustelulle on liian vähän aikaa. On tällaiset, että nyt on nää tapahtumat, kukas ottaa mitkään hommat. (H2)

Koskaan hän ei kertonut, mutta myöhemmin mä tajusin, että miksi hän teki sen. Hän olisi voinut siirtää sen ihan sanallisestikin. Sellaista on se hiljainen tieto, että sä jossain vaiheessa huomaat, että hei hän toimi sillä tavalla, ja sitä ymmärtää miksi. (H7)

Hiljaista tietoa siirtyy erilaisin tavoin suhteessa aikaan. Hiljaista tietoa siirtyy siinä elävässä hetkessä ja ajassa, jossa ollaan ja toimitaan sekä keskustellaan yhdessä. Mutta hiljaista tietoa siirtyy ja syntyy myös ajan myötä, kun voi palata samaan asiaan tai esimerkiksi työhön tai oppimiseen liittyvään muistoon uudelleen ja uudelleen, jolloin löytää kokemusten karttumisen myötä uusia asioita vanhasta kokemuksesta. Voisikin sanoa, että hiljaista tietoa siirtyy lisäksi syklisen ajan myötä, kun voi palata yksin tai yhdessä kerta toisensa jälkeen asian pariin ja syventää ymmärrystään asiasta.

### 5.2.3 Toiminnallisia tapoja

Hiljaisen tiedon siirtymistä saatetaan pitää itsestään selvänä, joten sen ääreen ei välttämättä pysähdytä eikä siirtämisen prosessia ja siten siirtämisen tapoja tietoisesti ajatella. Tässä alaluvussa nostan esille tarkasteltavaksi tapoja, joilla yhteisölliset ja yksilölliset toimintatavat vaikuttavat hiljaisen tiedon havaitsemisesta sen siirtämiseen.

Aineistossa ilmeni monia tapoja hiljaisen tiedon siirtämiseen. Sisällön analyysissä löytyi kaksi jakamisen tapoja yhdistävää nimittäjää. Toinen oli yhteisölliset siirtämisen tavat ja toinen oli yksilölliset tavat. Yhteisöllisiä siirtämisen tapoja olivat yhdessä pohtiminen ja jakaminen. Pohtimiselle oli tyypillistä nimensä mukaisesti pohdiskella ja ajatella yhdessä ääneen. Pohtimisen kategoriaan liitin myös yhdessä keskustelun ja dialogin.

Kun sulle tulee vaikka nuori työkaveri, me usein ajatellaan, että se on vielä nuori eikä voi vielä kaikkea osata. Ja sä olet valmis jelppaamaan, jos tarvii jotain. Semmonen ihminen voi vaikka jopa ihan suoraan pyytää. Niin sä olet valmiina pohtimaan. Ei niin että sä annat että näin, vaan niinkun pohtimaan yhdessä. Se on semmoista jakamista ja sä voit huomata, että tää nyt olikin sitä hiljaista tietoa. (H12)

Yks päivä "x" sanoi, että oispa ihanaa, että vois vaikka tiimin kanssa kattoo rauhassa, että mitä me niin kun luetaan. Tämmösiä pieniä asioita. (H2)

Yhdessä pohtimisen merkitys tuli toistuvasti esiin vastauksissa. Haastateltavat kertoivat eri tavoin ja eri yhteyksissä, miten tärkeää olisi olla aikaa työstä keskustelemiseen. Yhteinen keskustelu yhdistä niin pitkän uran tehneitä työntekijöitä kuin nuorempiakin. Se auttaa siirtämään myös hiljaista tietoa:

Sekä että. Että siis myös onnistuneista että epäonnistuneista. Ja niistä ehkä sitten opitaan jotain. Ja me tiedetään miten seuraavalla kerralla ehkä sitten pitäisi toimia. Ongelma on se, että meillä on tosi vähän mahdollisuuksia siihen, että me yhdessä voitais niinku puhua oikeesti näistä asioista. (H8)

Jakamisen kategoriaan liitin toiminnan kautta tapahtuvaa hiljaisen tiedon siirtämistä, joka on tässä tapauksessa hiljaisen tiedon tietoista jakamista. Sitä olivat hiljaisen tiedon jakaminen yhteisten kokemusten kautta, yhdessä oppimalla, yhdessä työskennellen esimerkiksi tiimissä tai sellaisessa työparityöskentelyssä, jossa pystyi olemaan samaan aikaan samassa tilassa toimimassa. Ne kaikki edellyttävät tavalla tai toisella läsnäolon ja yhteisen ajan:

Ja sit, jos pystyis tekemään työparityöskentelyä jonkun itseään kokeneemman kanssa, se vois olla kans aika antoisaa siinä mielessä, että voisi oikeesti: että ton mä haluisin kans oppia ja tuota mä haluisin niinku käyttää, tuo toimii ja tuo näyttää hyvältä. Että tuo ois itellekin sopiva juttu, mutta enpä oo vaan hoksannut. (H3)

Toiminnallisia yksilöllisiä tapoja siirtää tai ottaa vastaan hiljaista tietoa olivat kollegan työtä seuraamalla, sitä aidosti näkemällä, itse pohtimalla ja oivaltamalla.

Just tota pohdin, kun täällä oli tämä että miten sitä voisi siirtää, että pystyisi välillä vaan olemaan vaan ja havainnoimaan. Kattomaan, että oi tuopas tekee nyt tosi hienosti ja sit ois aikaa kysyä, että mistä olet keksinyt noin mahtavan jutun vai ootko sä pohtinutkaan sitä sen enempää. (H3)

Havainnoiminen ja toiminnan seuraaminen koettiin monessa eri yhteydessä merkitykselliseksi hiljaisen tiedon siirtämiselle. Sen lisäksi tiedostaminen näyttyi tärkeänä siirtämiseen liittyvänä toiminnallisena elementtinä. Tiedostamisen alakategorioina olivat muokkaaminen, sulauttaminen, suodattaminen ja valikoiminen. Kriittisyys hiljaista tietoa kohtaan ja sen reflektointi suhteessa aikaisempaan tietoon korostui myös tässä kategoriassa:

Näiden asioiden kohdalla on oltava tosi tarkkana ja herkkänä. Ettei automaattisesti lähde mukaan, vaan että pystyy oikeesti olemaan. Siinä vaaditaan hiljaista tietoa siitä, että sä oikeesti pystyt suodattamaan sen mitä sieltä perheestä tulee, mitä signaaleja ja onko ne ristiriidassa sen kanssa mitä tässä nyt tuodaan esiin. Se on sitä hiljaista tietoa, että sä pystyt oikeesti ottamaan sen, että hei ei tässä nyt ookaan tämmösestä kyse. (H12)

Havainnoiminen tuli esille hiljaisen tiedon keräämisen tapana. Se voidaan ajatella myös hiljaisen tiedon siirtämisenä itselle. Aineistosta erottui myös itseltä toisille siirtämisen keinoja, joita olivat tuomalla esille, toistaen, näkyväksi tehden, neuvomalla ja näyttämällä. Näissä toimintatavoissa korostui sinnikkyys ja luovuttamattomuus jonkin uuden ja tarpeellisen toimintatavan tai ajattelutavan äärellä. Niihin näytti liittyvän myös usko omaan ammattitaitoon, vaikka työvuosia olisi vähän. Myös onnistuneen hiljaisen tiedon siirtämisen pohdinnan yhteydessä tärkeäksi nähtiin kriittisyys, suodattavuus ja valikointi, ettei ota vastaan ja hyväksy mitä tahansa.

#### 5.2.4 Siirtämisen vaarojen tunnistaminen

Haastatteluissa tuli esille myös hiljaisen tiedon siirtämisen riskejä ja vaaranpaikkoja, joita ovat esimerkiksi tiedon vinoutuminen ja vääristyneen tiedon tahaton jakaminen. Sen vuoksi on tärkeää avata ja sanoittaa monia sellaisiakin asioita arjessa, joita usein pidetään itsestään selvinä. Nämä liittyvät läheisesti negatiivisen hiljaisen tiedon kategoriaan, mutta tässä tarkastellaan nimenomaan siirtämistä, joten näkökulma on siirtämisen prosessiin liittyvissä uhkissa. Nämä liittyvät tiiviisti toisiinsa, mutta näkyväksi tekemisen vuoksi olen pitänyt siirtymisen ja siirrettävän produktin tässä erillään.

Ensimmäisenä yläkategoriana on *Vinoutuminen*. Alakategoriana on Naamioituminen tiedoksi:

Ja se asenne saattaa naamioitua tiedoksi, jota hän siirtää eteenpäin. Ja se saakin aikaan, että ruvetaankin tulkitsemaan niitä väärältä kantilta. (H12)

Tiedon vastaanottaja saa tällä tavoin osakseen sanojan asenteen, joka on naamioitu tiedoksi. Tätä asennetta hän tulee pitäneeksi tietona, jollei ole syytä olla kriittinen ja olettaa muuta.

Toisena alakategoriana on Negatiivinen asenne. Sen mukaan hiljaisen tiedon vinoutumista voi tapahtua myös silloin, jos henkilöllä on syystä tai toisesta esimerkiksi negatiivinen asenne:

Ei ne sitä ilkeyttään tee tai tahalteen, vaan vaikka joku asenne voi olla väsynyt tai negatiivinen. Voi olla erilaisia negatiivisia kokemuksia taustalla ja osuikin semmoinen sopiva porukka ja se voi lähteä kiertymään. Ja silloin sitä hiljaista tietoa tulee. Mutta onko se hyvää hiljaista tietoa. Ei välttämättä. Se voi olla vaikka vahingollista. (H12)

Negatiiviselle asenteelle on paljon syitä, kuten esimerkissä kuvattiin. Asenne voi olla myös väsynyt, joka voi johtua esimerkiksi konkreettisesti omassa elämässä tai työssä aiheutuneesta väsymyksestä, jopa työuupumuksesta, jolloin syntyy negatiiviseksi tulkittava asenne työhön ja tässä tapauksessa hiljaisen tiedon siirtämiseen. Seurauksena voi olla välinpitämätön suhtautuminen konkreettiseen toimintaan ja tiedonvälitykseen, jolloin ohessa tulee välitettyä myös negatiivista asennetta. Negatiivinen asenne voi näyttäytyä myös negatiivisten asioiden painottumisena ja positiivisten asioiden ohittamisena.

Kolmantena alakategoriana on Vinoutuva hiljainen tieto. Siitä esimerkkinä on seuraava kuvaus:

Sit, jos on vaikka hyvin vahva ihminen, joka lähtee viemään sitä tiettyyn suuntaan tietoisesti tai tiedostamattaankin, niin se voi lähteä niin ettei siinä ajattelua tai pohdintaan olekaan taustalla. Sit se voi lähteä henkilökohtaisista intresseistä johonkin suuntaan menemään. sitten se ei ookaan enää hiljaista tietoa siinä positiivisessa merkityksessä. (H12)

Tässä työntekijä kuvasi tilannetta, jossa hänen mielestään voisi tulla esille negatiivista hiljaista tietoa. Kategorian nimenä on *Vinoutuva hiljainen tieto*, koska siinä kuvailun mukaisesti tapahtuu jonkinlainen toiminnan suunnan muutos tai välitettävän tiedon sisällössä laadullinen muutos. Sisältö saattaa muuttua ja syntyy eräänlaista vinoutuvaa hiljaista tietoa, jollei kukaan pääse oikaisemaan asiaa.

Toinen yläkategoria on *Vääristynyt hiljainen tieto*. Sen alakategorioina ovat Vanhentunut hiljainen tieto ja Väärin tulkittu hiljainen tieto. Molemmat kategoriat kuvailevat hiljaiseksi ajateltavissa olevan tiedon siirtämisen kriittisiä kohtia ja hetkiä:

No itsellä meni ainakin puoli vuotta yhdestä ihmisestä, että pystyi uskomaan, että se onkin ihan jees, eikä vaan esitä mukavaa. Varmaan just ne asenteet on kaikista hitaimpia muuttumaan. Että ne vaatii tosi paljon korjaavaa tietoa. (H3)

Tavallaan se väärä hiljainen tieto alkaa ruokkia itseään, koska ollaankin vuorovaikutuksessa. Se on tosi vaarallista. (H12)

Haastateltavat kuvailevat tilanteita, joissa jollakin henkilöllä on ollut kenties negatiivinen kokemus toisesta ihmisestä tai tilanteesta. Kokemus on jostain syystä negatiiviseksi tulkittu. Myöhemmin kyseessä oleva kokemus palautuu mieleen aiheuttaen negatiivisen asennoitumisen, joka välitetään eteenpäin. Tai kenties hyvää tarkoittaen kerrotaan tietoa, joka on kaukaa menneisyydestä.

Kuten esimerkit osoittavat, hiljaisen tiedon siirtämisessä piilee monia vaaroja. Hiljainen tieto itsessään ei ole vain positiivista, vaikka usein niin ajatellaan. Hiljainen tieto kuljettaa mukanaan monenlaisia asioita ja oletuksia. Siihen liittyy paljon sellaisia arvoasetelmia ja oletuksia, joita emme itse tiedosta. Vaikka hiljainen tieto itsessään ei kantaisi positiivisia tai negatiivisia latauksia, niin joka tapauksessa se, mitä juuri sanoitetulla ja siten entisellä hiljaisella tiedolla tehdään, kantaa jonkinlaisia varauksia itsessään. Vaikka hiljainen tieto ei sisältäisi varauksia itsessään, siitä ainakin voi seurata jotain positiivista tai negatiivista, riippuen siitä mitä ja miten sitä tietoa käytetään.

### 5.2.5 Yhteenveto

Tässä alaluvussa esitin, että hiljaisen tiedon siirtymisen tavat ovat monipuoliset ja tilanteet moninaiset. Kuvasin luvussa toimintaympäristöön liittyviä elementtejä, jotka mahdollistavat hiljaisen tiedon siirtymisen, siirtämistä edistäviä tekijöitä sekä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä toiminnallisia tapoja, joilla osa hiljaisesta tiedosta voi siirtyä. Lisäksi esitin, millaisia hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyviä vaaroja ja riskejä tunnistettiin. Hiljaisen tiedon siirtyminen tapahtuu harvoin itsestään. Sen sijaan se on aina tavalla tai toisella aktiivista toimintaa, aivan kuten Polanyi (1969) esitti. Keskeistä onkin tiedostaa, että siirtämiseen vaikuttavat inhimillisen vuorovaikutuksen elementit ja sisäistää, että siirtyminen tarvitsee vastaanottajan, joten siihen liittyy aina toinen ihminen.

Nämä tulokset havainnollistavat, miten inhimillisissä vuorovaikutuksellisissa tilanteissa hiljaisen tiedon siirtäminen voi olla myös tarkoittamatonta ja kuinka siirtymistä voi tapahtua myös yllättävillä tavoilla. Siirtämisen prosessissa voi tapahtua myös vinoutunut tai vääristynyt tiedostamaton tiedon välitys. Asenteilla on vaikutusta vuorovaikutustilanteissa.

## 5.3 Hiljaisen tiedon siirtymisen esteitä

Tässä luvussa esittelen aineiston pohjalta esiin tulleita hiljaisen tiedon siirtymisen esteitä. Hiljaisen tiedon siirtyminen on moniulotteinen ja monivivahteinen prosessi, joka ei tapahdu itsestään. Hiljaisen tiedon siirtymisen esteet jakautuivat viiteen pääkategoriaan, joita ovat erilaiset fyysisiin ja sosiaalisiin tiloihin sekä tapoihin liittyvät esteet, aikaan, osaamiseen, kieleen ja perspektiiviin liittyvät esteet. Seuraavassa taulukossa (taulukko 7) esitän ne tiivistetysti.

TAULUKKO 7 Hiljaisen tiedon siirtymisen esteitä

<b>Tilat ja tavat esteinä</b>
<p><i>Fyysiset esteet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- konkreettinen fyysisten tilojen puute, joissa kohdataan ja keskustellaan, jaetaan hiljaista tietoa</li> <li>- ei päästä näkemään eikä tuntemaan</li> </ul> <p><i>Työyhteisöön liittyvät esteet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- keskustelumahdollisuuksien puute (työn organisoimisen tapa)</li> <li>- vuorovaikutuksen puute</li> <li>- tahdon puute</li> <li>- luottamuksen tai kunnioituksen puute</li> <li>- asia koskettaa henkilökohtaisesti tai on vaikea</li> <li>- huonot kokemukset</li> <li>- vähättely ja lyttäminen</li> <li>- negatiivinen asenne</li> <li>- loppuun palaminen ja työhön kyllästyminen</li> </ul>
<b>Kompleksinen aika siirtämisen esteenä</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vähän työkokemusta</li> <li>- vähän yhteistä aikaa, työntekijöiden vaihtuvuus suuri</li> <li>- aikapula esteenä jakamiselle: ei aikaa keskustella, ei aikaa jakaa kokemuksia</li> </ul>
<b>Osaamisen tunnistamiseen liittyvät esteet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- hiljaisen tiedon tunnistamattomuus</li> <li>- tunnistamisen jälkeen haasteena määrittely</li> <li>- oman hiljaisen tiedon tiedostamattomuus</li> </ul>
<b>Kieleen liittyvät esteet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sanoiksi pukemisen vaikeus</li> <li>- erilaiset arjen käyttökielet</li> <li>- kielen ja ymmärtämisen tasot eivät kohtaa</li> </ul>
<b>Perspektiivisyyden puute</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- arvomaailmojen ja kokemusten erilaisuus</li> <li>- arvostuksen puute</li> <li>- sukupolviero</li> </ul>

Käyn taulukon kuvaamat hiljaisen tiedon siirtymisen esteiden pää-, ylä- ja alakategorioita läpi seuraavissa alaluvuissa.

### 5.3.1 Tilat ja tavat esteinä

Hiljaisen tiedon siirtymisen esteinä olivat monella tavalla *tilat ja tavat*. Tämän alaluvun johdannossa olevassa taulukossa on koottuna tiivistetysti erilaisia tiloihin liittyviä esteitä, joita työntekijöiden haastatteluissa tuli esille. Hiljaisen tiedon siirtämisen esteinä tuli vastauksissa esille konkreettisia huomioita niin fyysisten tilojen puutteista kuin ajallisista ja sosiaalisista tiloista ja paikoista kohtaamisille ja keskusteluille. Kun näitä ei ole, eivät työntekijät pääse tutustumaan, eivätkä näkemään toisten tapoja tehdä työtä eivätkä tuntemaan sitä. Näin ei myöskään pääse syntymään kohtaamisia, joissa hiljaista tietoa pääsisi luontevasti siirtymään. Esittelen näitä löydöksiä lähemmin seuraavaksi.

Hiljaisen tiedon siirtymiseen näytti aineiston perusteella liittyvän työn järjestämisen tapoihin liittyviä esteitä sekä monenlaisia työyhteisöön liittyviä esteitä. Osa työyhteisöön liittyvistä esteistä liittyy tiukasti myös organisaatioon ja organisaation toimintatapoihin. Työyhteisöön liittyviä esteitä olivat työntekijöiden keskinäisen työhön ja työtapoihin sekä työn perustaan liittyvän keskusteluajan puute ja osittain siihen liittyvän vuorovaikutuksen puute.

Jos ihmiset ei pääse vapaamuotoisesti keskustelemaan, kaikessa rauhassa, niin sekin on este. Se hiljainen tieto ei voi siirtyä, jos sä et ole vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Hyvänen aika, nyt tuli hyvä oivallus. Se vaatii vuorovaikutusta! Jee! Jos ei sitä oo, niin miten se siirtyy? Ei se ilmastointikanavia pitkin siirry. Ehkä paperilapulla voi jotakin. (H12)

Kun ennen oltiin yhdessä ja porukalla, niin tavallaan ehkä enemmän oli sellaisia tilanteita. Voisko se olla este, kun ollaan yksittäin, tai semmonen ajatus vaan tuli. (H2)

Yhdessä työskentely on koettu tärkeäksi hiljaisen tiedon siirtämisen tavaksi. Jos sitä ei ole, ei hiljaista tietoa pääse ainakaan seuraamisen ja havainnoinnin myötä siirtymään.

Hiljaisen tiedon siirtämisen esteiksi koettiin myös omien kokemusten ja oivallusten jakamisen tahdon puute. Sen lisäksi yksilötasolla ilmeneviä esteitä olivat luottamuksen ja kunnioituksen puute. Myös vaikeiden ja henkilökohtaisesti vaikeaksi koettujen asioiden yhteydessä oleva hiljainen tieto koettiin vaikeaksi siirtää.

Sä luotat siihen, että se toinen ihminen kunnioittaa sua ja ei naura päin sun naamaa, jos sä kuvittelet, että sulla on joku ahaa elämys tai jos on vähän epävarmempi siitä, että onkohan se asia näin. (H8)

Hiljaisen tiedon siirtämistä voivat estää vastaajien mukaan myös aiemmat työssä tai elämässä syntyneet huonot kokemukset, vähättely ja erilainen toiminnan tai ideoiden lyttääminen. Myös negatiivinen asenne haittaa monin tavoin hiljaisen tiedon siirtämistä. Hiljaisen tiedon siirtymisen esteinä nähtiin työhön liittyvä loppuun palaminen, työhön leipiintyminen ja uupuminen.

### 5.3.2 Kompleksinen aika siirtymisen esteinä

Vastauksissa tuli esille työkokemuksen pituus hiljaisen tiedon kertymisen perusteena. Toisin sanoen, jos työntekijällä on vasta vähän työkokemusta, ei työtä koskevaa hiljaista tietoa ole pystynyt vielä paljoa kertymään. Lyhyellä työkokemuksella voi kuitenkin kertyä hiljaista tietoa, sillä sitä on kertynyt elämäkokemuksen myötä ja toisaalta lyhyenkin työkokemuksen aikana tekemällä ja haavoittamalla.

Kokemusten kertymiseen ja aikaan liittyen oli työntekijöiden suuri vaihtuvuus koettu hiljaisen tiedon siirtymisen esteeksi. Se oli mainittu nimenomaan hiljaisen tiedon siirtämistä haittaavana tekijänä:

Jos on sellainen työyhteisö, jossa on vasta vähän työkokemusta, niin sitä ei ole pystynyt vielä kertymäänkään sitä semmosta hiljaista tietoa, kokemuseräistä. Ja sitten mikä nykyaikaa on, että työntekijöiden vaihtuvuus on hirveän suuri. Ei päästä näkemään eikä tuntemaan, ei päästä kiinni siihen toisen tapaan tehdä. (H1)

Jos työntekijät vaihtuvat tiheästi, joka sijaisuuksien myötä tai esimerkiksi tiimien kokoonpanon tiuhan muuttamisen seurauksena, tapahtuu tietenkin uuden työntekijän perehdyttämistä jatkuvasti. Perehdytyksen myötä tullaan oletettavasti siirtäneeksi toimintatapojen ohella myös työntekijöiden hiljaista tietoa, mutta sellainen hiljainen tieto, joka olisi molemminpuolista ja oivaltavaa oppimista, sellaista ei tässä pääse syntymään. Lisäksi, kuten haastateltava toteaa, toisen työskentelyn tapaan ei pääse kiinni, sillä sitä ei aina välttämättä opi ymmärtämään kovin nopeasti. Työtavan tunteminen on kuitenkin tärkeää, jotta pääsee syntymään edellisessä alaluvussa siirtämisen edellytyksenä mainittu tuttuuden tai yhteenkuuluvuuden tunne.

Kyllähän se varmaan on kiire. Että ei ole oikeesti aikaa rauhassa pysähtyä pohtimaan, että miks teen jotain asiaa. Tai miks joku toinen tekee eri tavalla. Ja semmonen, ehkä niinkun yhdessä keskustelun puute, että ei ole aikaa tiiminä tai isompanakin porukkana jotain asiaa miettiä. Se menee. Päivät menee. Niinkun tiedät. (H3)

Haastateltavien mukaan myös työssä jatkuvasti ilmenevä aikapula on esteenä hiljaisen tiedon jakamiselle ja siirtämiselle. Kun ei ole aikaa keskustella, ei ole myöskään aikaa jakaa kokemuksia tarpeeksi, jotta siirtäminen mahdollistuisi. Aika liittyy hiljaisen tiedon jakamisen esteisiin myös kokemuksen kautta: kun yhteinen kokemus ei pääse yhteisen ajan puuttumisen vuoksi syntymään, vaikeuttaa se hiljaisen tiedon jakamista ja siirtämistä. Vastaavalla tavalla samanlaisen tai samankaltaisen kokemuksen puute vaikeuttaa hiljaisen tiedon jakamista ja sen myötä hiljaisen tiedon siirtämistä. Hiljaisen tiedon siirtämisen yhteydessä korostuu se, että yhteisen ajan merkitys. Aika tuo yhteistä kokemusta ja rakentaa yhteistä historiaa. Hiljaisen tiedon siirtämisen yhteydessä korostuu yhteisestä kokemuksesta syntyvä yhteinen kokemustietopohja ja yhteinen perusta, jolle hiljaisen tiedon jakaminen voi rakentua.

Jos nyt ajattelee vaikka tommosta työyhteisöä, niin ehkä helpommin ajatellaan, että sillä nuorella ei ole niin paljon annettavaa siihen yhteiseen pottiin niin paljon kuin sillä vanhemmalla. Vaikka sit se voi mennä just niin päin, että sillä nuorella voikin



olla jotain semmosta kokemusta mikä taas sitten ois kovin arvokasta sen oman työyhteisön tai tiimin työn kehittämisen näkökulmasta. (H11)

Sukupolvien kohtaaminen työssä tuo myös omat haasteensa hiljaisen tiedon siirtämiselle. Vastauksissa tuli ilmi, että joskus myös joidenkin vanhempien ja pitkän uran tehneiden työntekijöiden saattaa olla vaikeampi ottaa nuorilta vastaan uusia näkemyksiä tai ideoita. Toisaalta myös toisenlaisia kokemuksia oli, joten tämä oli myös henkilökohtaiseen toimintatapaan ja suhtautumisen tapaan liittyvä piirre. Kokonaisuudessaan ajalla on kompleksisia vaikutuksia hiljaisen tiedon siirtämiseen.

### 5.3.3 Osaamisen tunnistamiseen liittyvät esteet

Hiljaisen tiedon tunnistaminen on siirtämisen kannalta merkityksellistä. Vastaavasti merkityksellistä on myös tunnistaa erilaista osaamista työn arjessa. Mikäli ei osata tunnistaa työn tekemisen kannalta erilaisia merkityksellisiä osaamisalueita, ei niitä myöskään pystytä siirtämään eteenpäin. Aineistossa nousi esille se, miten tärkeää on, että tiedostaa, että itsellä voi olla hiljaista tietoa. Sen olemassaolo on ymmärrettävä, jotta voi osata tunnistaa hiljaista tietoa. Hiljaisen tiedon tunnistaminen on perustana tietoiselle siirtämiselle. Mikäli hiljaista tietoa ei tunnista, ei sitä pysty siirtämään. Haastatteluvastauksissa nousi esiin, että on myös mahdollista, että työntekijä ei tiedosta myöskään hiljaisen tiedon siirtämisen merkitystä.

Toisaalta, jos hiljaista tietoa ei tunnisteta, voi olla että sitä ei osata siirtää eteenpäin. Mä luulen, että esimerkiksi jossain tuotantolaitoksessa sanotaan, että tämä mutteri laitetaan noin ja noin. Ja vaipat kannattaa kääntää näin ja näin. Mutta mitä enemmän mennään henkisen työn puolelle, vaikka päiväkodissa, niin voi olla että hiljaista tietoa ei hoksatakaan. Silloin sitä ei osata siirtääkään. (H12)

Osaamisen tunnistaminen liittyy läheisesti myös kielellisiin haasteisiin. Jos osaamista ei osaa sanoittaa sopivalla tavalla, jos osaamiselle ei löydy kuvailevia termejä, kuinka sitä voisi silloin tunnistaa ja siirtää eteenpäin? Hiljainen tieto täytyy osata tunnistaa, sen jälkeen määritellä ja riittävästi sanoittaa. Jos työntekijä ei tiedosta, että itsellään on hiljaista tietoa, sitä ei voi siirtää. Hiljaisen tiedon siirtäminen on vaikeaa, jos työntekijä ei tiedosta hiljaisen tiedon siirtämisen merkitystä. Hiljaista tietoa ei siirry muun toiminnan mukana eikä sitä myöskään tietoisesti siirretä, jos sitä ei arvosteta. Sitä ei siirry myöskään, jos sitä ei koeta itsellä tai toisella olevan tai jos kyseistä taitoa tai toimintatapaa ei nähdä tarpeellisena.

Jatkuvasti oman haasteen siirtämisprosessiin tuo asioiden erittelyn vaikeus. Onko jokin hiljaista tietoa vai onko se omaa tulkintaa? Entä milloin se on omista arvoista lähtevää toimintaa? Työssä on jatkuvasti pohdittavana rajanveto, mikä on hiljaista ja sanoittamatonta, mutta tärkeää tietoa, jota pitäisi siirtää. Rajanveto aktiivisen siirtämisen ja passiivisen siirtämisen välillä ei myöskään ole aina selkeä. Näistä kaikista siirtämiseen liittyvistä haasteista huolimatta on äärimmäisen tärkeää, että varhaiskasvatustyön hiljaista tietoa osataan monipuolisesti arvostaa, tunnistaa ja siirtää. Samassa yhteydessä hiljaista tietoa voi-

daan myös määritellä ja siten sanoittaa. Sen jälkeen kyseinen tieto lakkaa ole-  
masta hiljaista tietoa, mutta samalla siitä tulee varhaiskasvatuksen sanoitettua  
osaamista ja tietoa ja sen merkityksestä voidaan käydä keskustelua ja sitä voi-  
daan siirtää tietona ja osaamistavoitteena eteenpäin.

### 5.3.4 Kieleen liittyvät siirtymisen esteet

Hiljaisen tiedon siirtämisen neljäntenä keskeisenä haasteena on puhuttu ja käy-  
tetty kieli. Kielen merkitys tuli osassa vastauksista esiin suoraan ja eksplisiitti-  
sesti. Toisissa vastauksissa se välittyi enemmän rivien välistä implisiittisesti.  
Keskeisiä ongelmia hiljaisen tiedon siirtämisessä oli siirrettävän osaamisen sa-  
noiksi pukemisen vaikeus, erilaiset arjen käyttökielet ja tavat käyttää kieltä ar-  
jessa. Sen lisäksi haastateltavat kuvasivat niin koetuiksi kuin myös mahdollisik-  
si ongelmiksi tilanteita, joissa kielen ja ymmärtämisen tasot eivät vuorovaiku-  
tuksessa olevilla kohtaa. Vastaajat olivat huomanneet muitakin kielellisyyteen  
yhdistyviä haasteita, joita he liittivät hiljaisen tiedon siirtämiseen. Sellaisia oli-  
vat esimerkiksi kehollinen viestintä, murteet, painotukset ja persoonallisuuteen  
liittyvät piirteet.

Vastauksissa nousi selvästi esiin erityisesti seuraavanlaiset hiljaisen tiedon  
siirtymisen esteet:

Ja ehkä sitten saattaa tuokin olla esteenä, että sitä saattaa välillä just olla vaikea  
pukea sanoiksi. (H13)

Esimerkiksi vaikka lasten kanssa työskentelyssä jotkut asiat saattaa olla hirveen  
itsestään selviä. Ja sitten jos tulee vaikka joku harjoittelija, joka ei ole ennen ollut  
lasten kanssa ja päivähoitossa ja on kaikki ihan uutta, niin voi ollakin sitten hankala  
puhua sellaselle, jolla ei ole sitä kokemusta ja tietopohjaa. (H13)

Sanoiksi pukemisen vaikeuden ja asioiden kuvailun haasteiden lisäksi tuli esille  
erilaiset tavat puhua ja sen aiheuttama haaste arkeen:

Jos vaikka puhutaan niin eri kieltä. Jos puhutaan tätä alan kieltä... toinen puhuu niin,  
että kielen ja ymmärtämisen tasot ei kohtaa, niin eihän se pysty silloin siirtymään.  
Pitää olla sellainen yhteinen kieli, jolla asioista puhutaan. Jos toinen puhuu  
kontekstista ja toinen ei tiedä mitä se tarkoittaa, niin onhan se aika huono homma.  
Jos puhutaan sillä tavalla eri kieltä. (H12)

Esimerkkinä kieleen liittyvistä, mutta lopulta myös esimerkiksi vuorovaikutus-  
osaamiseen palautettavissa olevista, kielellisistä haasteista on seuraava kuvaus:

Tiedä vaikka ois haastenakin tulevaisuudessa meidän alalla. Se pitää aina löytää siinä  
työyhteisössä se kielen taso, jota kaikki ymmärtää. Se pitää avata se kieli. Mutta  
voihan se olla ihan henkilökohtaistakin. Jos ei kerta kaikkiaan synkkaa. Vaikka sä  
kuinka haluaisit oppia jotain, haluaisit siirtää jotain, niin jos ihmisillä ei synkkaa, ne  
ei niin kuin pääse sillä tavalla yhteiselle kielen tasolle niin sekin on este. Vaikka niillä  
voisi se käsitteellinen kielen taso olla sama, mutta ei vaan kohtaa se toisentyypinen.  
(H12)

Haasteena voi olla puhutun kielen ja ilmaisujen erilaisuudet, jotka voivat juon-  
taa esimerkiksi erilaisista murteista ja niihin liittyvistä erilaisista kulttuurisista

tavoista puhua ja ilmaista asioita. Toisaalta myös koulutustaustan myötä muodostunut kielimaailma ja toisaalta myös kielellinen tietoisuus voivat olla hyvin erilaiset, jolloin seurauksena voi olla, että ”ymmärtämisen tasot eivät kohta”, kuten haastateltava toteaa.

Työntekijöiden välinen kohtaaminen ajassa, paikassa, tilassa ja vuorovaihtuksessa on välttämätöntä hiljaisen tiedon siirtämiseksi. Kielen tasolla tapahtuva kohtaamattomuus haittaa hiljaisen tiedon siirtymistä ja siirtämistä. Onnistunut kohtaaminen sen sijaan auttaa hiljaista tietoa siirtymään.

### 5.3.5 Perspektiivisyyden puute

*Perspektiivisyyden puute* on viides hiljaisen tiedon siirtymiseen liittyvä haaste. Tämän kategorian mukaan erilaiset asenteet, arvomaailmat ja tavat kohdata toiset ihmiset, erilaiset työtavat sekä työhön sitoutumisen ja panostuksen taso aiheuttavat kohtaamattomuutta, joka vaikeuttaa hiljaisen tiedon siirtämistä. Kun edellisessä alaluvussa kieli oli yksi siirtämiseen vaikuttava tekijä, tämän kategorian mukaan perspektiivisyys on sellainen. Perspektiivillä voidaan tarkoittaa näkökulmaa tai katsantokantaa käsiteltävään asiaan. Synonyyminä on myös asenne (Synonyymit.fi). Perspektiivisyys on määriteltävissä esimerkiksi tavaksi ottaa erilaisia näkökulmia asioihin ja vaihtaa niitä tarvittaessa laajemman kuvan saamiseksi. Tässä yläkategorioiksi muodostuivat *Arvomaailmojen ja kokemusten erilaisuus*, *Arvostuksen puute* ja *Sukupolviero*.

Erilaiset arvomaailmat ja tavat kohdata toiset ihmiset, erilaiset työtavat sekä työhön sitoutumisen ja panostuksen taso saattavat aiheuttaa työntekijöiden välillä kohtaamattomuutta, joka vaikeuttaa hiljaisen tiedon siirtämistä. Yhteisen tai riittävän samanlaisen kokemuksen puute vaikeuttaa myös jakamista. Jos työntekijällä on merkittävästi erilainen työote tai esimerkiksi puhuu toisista epäkunnioittavasti, on hiljaisen tiedon vaikea siirtyä:

Vois aatella, että jos hiljaista tietoa, mutta ihmiseltä, joka puhuu esimerkiksi vanhemmista jotenkin epäkunnioittavasti, -- niin tuntuu, että mun ois aika vaikeeta niin kun, että mä kokisin, että taikapölyjen on hyvin vaikeaa saavuttaa minua. (H2)

Esimerkki viittaa myös arvostuksen puutteeseen, joka haittaa monin tavoin hiljaisen tiedon siirtämistä. Jos hiljaista tietoa ei arvosta, sitä on vaikea havaita ja siirtää. Hiljaista tietoa ei siirry toiminnan mukana, eikä sitä myöskään tietoisesti siirretä, jos sitä ei nähdä tarpeellisena. Se ei myöskään siirry, jos sitä ei itsellä tai toisella tunnusteta tai kyseistä toimintatapaa ei nähdä tarpeellisena. Vastaajat tuntuivat myös vierastavan sellaista työntekijää, jolla on epäammattimaiseksi tulkittavissa oleva asenne työhön. Perspektiivisyyteen voi liittyä myös sukupolvikysymys:

Tietyt ikäluokat ajattelevat, että mitä tuo mua neuvoo ja tietyt ikäluokat ajattelevat, että mä tiedän jo riittävästi. On vaikeaa jakaa, jos kokee, ettei sitä oteta vastaan. (H7)

Hiljaisen tiedon jakamista ja siirtämistä voi haitata, jos eri ikäpolvien on vaikeaa ottaa toisiltaan vastaan neuvoja tai näkemyksiä. Alalla pitkän työuran tehneelle

saattaa tulla eteen tilanteita, joissa oman kokemuksen jakaminen saatetaankin ohittaa. Siihen on osattava varautua ja sitä täytyy ymmärtää. On tärkeää osata olla riittävän aktiivinen silloin kun havaitsee tilanteita, joissa omaa osaamista on hyödyllistä työyhteisön ja työntekijöiden kehittymisen näkökulmasta jakaa.

### 5.3.6 Yhteenveto

Tässä alaluvussa kuvailin aineistolähtöisen sisällön analyysin avulla jäsenneltyjä hiljaisen tiedon siirtämisen esteitä, jotka jakautuivat viiteen kategoriaan. Niiden mukaan tilat ja tavat, kompleksinen aika, osaamisen tunnistamiseen liittyvät esteet, kieleen liittyvät esteet sekä perspektiivisyyden puute voivat estää hiljaisen tiedon siirtämistä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että kokemustiedon jakamiseen liittyy haasteita (esim. Paloniemi 2008, 255–256).

Alaluvussa tuli näkyviin, että työyhteisöön liittyviä esteitä voi olla paljon ja ne ovat osin limittyviä ja osin hyvin erilaisia. Keskustelun ja vuorovaikutuksen puute voivat olla sekä yksilön että yhteisön toimintatavan ja toimintakulttuurin seurausta. Ne voivat kertoa myös työn luonteen muuttumisesta. Hiljaisen tiedon siirtämisen esteiksi nimettiin myös haluttomuus omien kokemusten ja oivallusten jakamiseen. Sen lisäksi yksilötasolla ilmeneviä esteitä olivat luottamuksen ja kunnioituksen puute. Hoito- ja rakennusalaan liittyvässä tutkimuksessa tuli esiin vastaavia tuloksia, joiden mukaan esimerkiksi kiire, yksin työskentely ja arvostuksen puute estivät hiljaisen tiedon siirtämistä (Paloniemi 2008).

Asenteisiin ja arvoihin liittyvät siirtämistä haittaavat tekijät näyttivät painottuvan yksilön valintoihin ja toimintatapoihin, joihin ympäristö kuitenkin vaikuttaa. Tämä tulos on samansuuntainen esikoulun henkilöstön arjessa elettyjen arvojen tulkintaa koskevan tutkimuksen kanssa (Johansson, Puroila & Emilson 2016). Työyhteisön johtamisella voidaan vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisia hiljaisen tiedon siirtämisen paikkoja saadaan syntymään luonnollisena arjen osana ja millaisia olosuhteita sille järjestetään.

Myös ikäjohtamisen taidot nousevat tärkeiksi ja johdettavana on edelleen useita eri ammattilaissukupolvia (Karila & Kupila 2010). Hiljaisen tiedon siirtämisen merkityksen ymmärtäminen ja siihen liittyvien haasteiden ymmärtäminen on tärkeää näkyä työyhteisöjen johtamisessa. Ajanpuute koettiin myös monin tavoin esteenä. Se myös kulminoituu johtamiseen niin työyhteisöjen kuin koko organisaation taholla. Tärkeäksi koettu täytyy tehdä näkyväksi ja sille on varattava oma tilansa työn arkeen. Hiljaisen tiedon merkityksen ymmärtäminen on välttämätöntä. Näkyväksi tuli myös moninäkökulmaisen ajattelun tarve.

Siirtämisen esteiden avulla voidaan myös kiteyttää onnistumisen edellytyksiä hiljaisen tiedon siirtämiselle: varmistamalla ainakin aika, paikka, tila ja hyvä vuorovaikutus, saadaan varmistettua perusta. Hiljainen tieto tulee näkyväksi ja siirrettäväksi erilaisissa tilanteissa, joissa on sille suotuisat olosuhteet. Vastauksissa ilmennyt työhön liittyvä pedagoginen yksinäisyys on yksi ajan haasteista, joka on haaste tiedonsiirron kannalta, mutta myös hiljaisen tiedon siirron kannalta sekä laajemminkin työn kehittämisen kannalta, työssä jaks-

mista unohtamatta. Jos työntekijä työskentelee pienryhmässä lähes koko päivän, ei kollegan kohtaamisen jää aikaa. Kohtaaminen on tärkeää pedagogisesta näkökulmasta, palautteen saamisen vuoksi ja työhön, sen tilanteisiin ja pedagogisiin ratkaisuihin liittyvien askarruttavien kysymysten vuoksi.

Seuraavassa alaluvussa esittelen, mitä aineiston pohjalta voisi olla tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen hiljaista tietoa.

## 5.4 Tulevaisuuden hiljainen tieto

Tutkimuksen haastattelukysymysten teemoista viimeisin oli tulevaisuuden hiljainen tieto. Sitä lähestyttiin kysymällä työntekijöiltä *mitä voisi olla tulevaisuuden varhaiskasvatuksen hiljainen tieto*. Kysymysohjelmalla oli tarkoitus selvittää, mikä heidän käsitystensä mukaan on tärkeää ja keskeistä alalla tarvittavaa osaamista, mutta mikä saattaisi olla tulevaisuudessa hiljaiseksi jäävää tietoa. Aihe nousi osassa haastatteluista vahvasti esiin, vaikka kaikki eivät teemaa koskeviin kysymyksiin vastanneet. Vastausten aineistolähtöisessä sisällön analyysissä nousi selvästi esille useita aihealueita, jotka koettiin tulevaisuudessa keskeisen tärkeiksi. Tiivistin aihealueet viideksi tulevaisuuden hiljaisen tiedon pääkategoriksi, joita ovat *Lapsuuden suojeleminen, Syventyvä ja kehittyvä ammattitaito, Oppimista tukeva työyhteisö, Digi- ja viestintäosaaminen sekä Kriittinen ajattelu ja työn hallinta*. Seuraavassa alaluvussa esittelen kategorioiden sisältöjä tarkemmin.

### 5.4.1 Tulevaisuuden hiljaisen tiedon viisi ydintä varhaiskasvatuksessa

Nimesin aineistosta löytyneet aihealueet varhaiskasvatuksen tulevaisuuden hiljaisen tiedon viideksi ydinalueeksi, jotka ovat aineistolähtöisen sisällön analyysin tuottamia pääkategorioita. Olen kuvannut ne alla (kuva 11). Seuraavaksi esittelen pääkategoriat sisältöineen.



KUVIO 11 Tulevaisuuden hiljaisen tiedon yläkategoriat

#### 5.4.1.1 Lapsuuden suojelu: ymmärrys lapsesta ja lapsuudesta

Ensimmäinen pääkategoria on *Lapsuuden suojelu*. Se käsittää kokonaisvaltaisen ymmärryksen lapsesta ja lapsuudesta. Kategorian nimen mukaisesti se kertoo, että hyvin tärkeänä, kenties kaikkein tärkeimpänä, tulevaisuuden hiljaisena tietona nähtiin lapsen, lapsuuden ja niiden merkityksen syvällinen ymmärrys samoin kuin lapsen ominaispiirteiden ja yksilöllisyyden merkityksen ymmärtäminen ja huomioiminen varhaiskasvatuksen työn arjessa. Yläkategorioina ovat *Ymmärrys lapsesta*, *Arjen osallisuus*, *Tunnetaidot* ja *Leikin merkitys*.

*Ymmärrys lapsesta* kategoriassa keskeisen tärkeänä tulevaisuuden hiljaisena tietona nähtiin sen mahdollistaminen, että lapsella säilyisi oikeus olla lapsi. Siihen sisältyy lapsen oikeuksista huolen pitäminen, kehityksen monipuolinen ymmärtäminen, leikin arvostus ja mahdollistaminen, kaverisuhteiden merkitys ja niistä huolehtiminen. Ne ovat tärkeäksi koettua osaamista, mutta kietoutessaan luontevaksi osaksi arjen rutiineja niistä voi tulla hiljaista tietoa, joka tulee näkyväksi taitavana toimintana, jonka sisällöstä ei enää puhuta.

Tulevaisuudessakin ne tulee tarvitsemaan sellaisia aikuisia joilla on ymmärrys sitä lasta kohtaan ja ymmärrys millainen lapsi on. Sen lapsuuden arvostuksen ja sen, että se on äärimmäisen tärkeä elämän vaihe. Lapsi ei ole jotenkin sellainen, että se on sitten hyödyllinen, kun se opiskelemassa ja työelämässä, vaan että se on siinäkin jo arvokas kun se on siinä ja kun on se lapsuuden aika. Siitä jotenkin puhutaan paljon, mutta jotenkin tuntuu että isotkin päätökset, niin tukeeko ne sitä? Juhlapuheissa puhutaan paljon siitä, mutta onko isot päätökset sitten sen mukaisia? (H1)

Lapsen oikeus olla lapsi ja elää turvassa lapsuuttaan saaden itselleen kaiken suojelun ja kasvun tuen, jota hän tarvitsee omana itsenään, juuri sellaisena kuin on. Ymmärrys lapsesta sisältää myös ymmärryksen leikin merkityksestä. Leikki on lapsen tapa oppia ja jäsentää asioita ja maailmaa, joten nämä kasvattajat olivat huolissaan sen ymmärryksen katoamisesta ja siten leikin mahdollistamisesta tulevaisuudessa. He korostivat monella tavoin sen merkitystä ja näkivät leik-

kikulttuurin ylläpitämisen tärkeänä. Ymmärrys lapsesta ja lapsuudesta on välttämätön myös lapsen osallisuuden tukemisen ja vahvistamisen kannalta.

*Arjen osallisuuden* kategoriassa tärkeänä tulevaisuuden hiljaisen tiedon elementtinä nähtiin lapsen osallisuuden (participation) ja kuulumisen (belonging) tukeminen ja sen osana esimerkiksi lasten todellisten vaikuttamismahdollisuuksien huomioiminen arjessa:

Ja sitten jos miettii, niin ehkä 10 vuoden säteellä hiljaista tietoa on semmosen tiedon lisääntyminen mikä niin kun syntyy jotenkin siinä yhteisössä missä vaikka lapset elää. Että se semmoinen niin kuin yhteisöllisyys ja se miten ne voi vaikka itse vaikuttaa omaan oppimisympäristöön ja omaan osallisuuteensa, niin sellainen lisääntyy. (H11)

Keskeistä tulevaisuuden hiljaista tietoa saattaa olla esimerkiksi taito ja kyky havaita ja tunnistaa jokaisen lapsen mahdollisuudet vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä ja omaan osallisuuteen sekä yhteisöllisyyden syntymiseen. Tärkeäksi kyvyksi kasvattajalle tulee osata luoda mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimisympäristöön ja lapsen omaan henkilökohtaiseen osallistumiseen sekä aidon osallisuuden kokemuksen luomiseen. Osallisuuden korostuminen näyttäisi näiden vastausten mukaan perustuvan arjen todelliseen tarpeeseen luoda lapselle osallisuutta edistävää toiminta- ja oppimisympäristöä ja antaa hänelle mahdollisuuksia tulla paremmin kuulluksi.

Erityisesti lasten tunnetaitojen oppiminen nähtiin monin tavoin tulevaisuudessa tärkeinä. Niiden merkityksen korostumiseen viitattiin laajasti sekä lasten ja vanhempien välillä että lasten välillä. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys korostu monin tavoin pohdittaessa tulevaisuuden hiljaista tietoa ja tulevaisuuden osaamisvaatimuksia. Siitä muodostuikin *Tunnetaidot* -kategoria:

Jos miettii mitä on huomannut, niin lapsilla vaikeuksia tunteiden käsittelyssä ja leikkitaidoissa aika paljon. Niin varmaan nyt kouluttautuvat tarviis sitä tietoa että millä tavalla niitä tunteita vois käydä läpi, millä tavalla niiden sosiaalista kanssakäymistä vois kehittää. (H4)

Tunnetaitoihin kytkeytyvät vuorovaikutustaidot ja niiden oppimisen tuki koettiin tulevaisuudessa tärkeinä. Niiden siirtämiseen ja opettamiseen liittyvän arjen ja käytännön hiljaisen tiedon toivottiin säilyvän ja sen merkitys nähtiin jopa korostuvan entisestään:

Eli sosiaaliset taidot. Siihen liittyy oleellisesti tunnetaidot. Ne on semmoiset, että vaikka meillä onkin näitä sähköisiä välineitä, joilla me pystytään kommunikoimaan ja olemaan vuorovaikutuksessa, niin kyllä mä näkisin, että tulee korostumaan se, että miten me ollaan vuorovaikutuksessa keskenämme. (H11)

Kun median rooli on ympärillämme kasvanut ja mediaan liittyviä taitoja on haluttu saada myös varhaiskasvatusinstituutioiden oppimissisällöiksi ja oppimisen välineiksi, on työntekijöillä kasvanut huoli sekä kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen taitojen oppimisesta että myös toisiin yhteydessä olemisen tavoista sinänsä. Huoli siitä, miten työssä pystytään lasten osalta vastaamaan digitalisoitumisen tuomiin haasteisiin, nousi selvästi esiin.

Ikään kuin vastauksena tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen kasvaneeseen tarpeeseen korostui aineistossa leikki ja sen merkitys. Leikin rakentamisen ymmärryksestä ja leikin kehityksellisen merkityksen ymmärtämisestä muodostuikin selkeä oma kategoria *Leikin merkitys*:

Leikinhjaaminen ja aikuisen meneminen sinne mukaan. Silloin sä havainnoit siinä niitä hiljaisiakin lapsia, joilla ei tule sitä puhetta. Mulla on ollut sellainen erityisleikkiryhmäkin. Mulla on ollut sellaisetkin lapset, jotka eivät puhu lainkaan. Niin se [leikki] on aivan uskomatonta. He ei puhu toisilleen mitään koko aikana. Mun pitää mennä sinne mukaan: täällä kampaamossa voi sanoa, että... ja jutella että... Hirveen tärkeitä havaintoja tekee siinä leikin tiimellyksessä. (H6)

Leikin ohjaaminen alkuun ja koko leikin kaaren ajan nähtiin tärkeänä. Sille nähtiin välttämättömäksi varata riittävästi aikaa. Leikkiajan riittävyys ei ole heik- tiseksi muuttuneessa arjessa kuitenkaan enää lainkaan itsestään selvää:

Ja leikkiympäristöjen rakentamiset ja kaikki. Sun pitää nähdä vaivaa. Ja mä olen tiimissäkin sanonut, että mä en lähde olleenkään alle puolen tunnin leikkiin. Me saadaan se just ja sitten pitää alkaa raivaamaan. Se pitää olla pitkäkestoinen ja rauhallinen aika, että sä saat kunnolla rakentaa ne asiat. (H6)

Leikin monista muodoista pitkäkestoinen ja aikuisen ammattitaitoisesti avus- tama leikki koettiin erityisen merkitykselliseksi ja tärkeäksi, mutta samalla uha- tuksi ja liian vähäiseksi. Leikin merkitys lapselle ja lapsen kehitykselle on kes- keinen ja siksi lapseen ja leikkiin liittyvä hiljainen tieto nähtiin tässä aineistossa tärkeänä tulevaisuuden hiljaisen tiedon alueena. Lasta ja leikkiä koskevaa tut- kimustietoa on paljon, mutta se ei aina saavuta nopeasti ja suoraan kaikkia arjen työntekijöitä, eikä sitä aina saada vietyä suoraan arkeen. Siksi työntekijöitä hu- oletti lapsen leikin merkityksen ymmärtämisen säilyminen tulevaisuudessa sekä yhteiskunnallisen arvostuksen, leikkipedagogiikan osaamisen ja leikin mahdol- listavien tilojen sekä ryhmien rakenteen näkökulmasta.

#### 5.4.1.2 Syventyvä ja kehittyvä ammattitaito

Vahvan ammattitaidon tarve nousi esiin ja korostui aineistossa monella eri ta- voin. Ammattitaitoa on tietysti edellisen Lapsuuden suojelu -kategorian lapsiin liittyvä osaaminen. Sen lisäksi sitä on tämän kategorian sisältämät tulevaisuu- dessa tärkeiksi nähdyt taidot. Tämä kategoria keskittyy ammattitaidon kehit- tämistarpeisiin. Sen yläkategorioita ovat *Vuorovaikutustaidot*, *Yksilöllinen lapsi oppijana*, *Työn kehittäminen* ja *Työn arvostus*.

*Vuorovaikutustaitojen* alakategoriassa korostuivat sekä aikuisten omat vuo- rovaikutustaidot ja niiden jatkuvan opettelun tärkeys sekä se, että niitä on osat- tava opettaa myös lapsille.

Tulee korostumaan se, että miten me ollaan vuorovaikutuksessa keskenämme. (H11)

Vuorovaikutustaitoja ei voi ainoastaan opettaa, vaan niitä täytyy myös elää to- deksi arjessa koko ajan. Työtä tehdään tiiviisti yhdessä ja yhteistyössä. Työ it- sessään on jatkuvaa vuorovaikutusta, lasten kanssa vuorovaikutuksessa olemis-



ta, joten vuorovaikutusosaaminen korostui myös tulevaisuuden hiljaisesta tiedosta ja siten tulevaisuuden osaamisesta ja osaamistarpeista puhuttaessa.

Työntekijöiden kokemuksen mukaan lapsilla on aiempaa enemmän emotionaalisen tuen tarvetta, joten ryhmissä on paljon erilaisia oppijoita ja erilaisia ammattiryhmiä tekemässä yhteistyötä. Kaikkien sopuisa yhteistyö ja lapsen eteen ponnistelu vaatii kykyä ja taitoa sekä jatkuvaa oman ja yhteisen osaamisen kehittämistä. Siihen liittyy oman ja yhteisen *työn kehittäminen*, josta tämä kategoria sai nimensä:

Niitä käytänteitä eli eri työmenetelmiä. Ja sitten varmaan semmoinen mitä ajattelisin että hiljainen tieto... niin semmoinen erilaisten oppijoiden opettaminen ja tietous jotenkin siitä. (H11)

Kategorian sisällä puhuttiin niin erilaisista työssä tarvittavista menetelmistä kuin erilaisten oppijoiden tarvitsemista osaamistarpeista, jotka liittyivät yksilöllisten oppijoiden tuomiin ammattitaidon kehittämishaasteisiin. Moniammatillisissa työyhteisöissä oli jo valmiiksi paljon erilaista osaamista, joten osa tulevaisuuden tarpeista oli myös hyvin perustavanlaatuisia ja lähes universaaleiksi ajateltavia:

Mä ajattelen näin, että se hiljainen tieto on sitä, että meidän tulisi muistaa, että ihminen kuitenkin syntyy edelleen 9kk jälkeen ja kasvaa ja kehittyy tietyllä tavalla. Ja siinä ei ratkaisevia muutoksia tapahdu, elipä hän missä ympäristössä tahansa. Että tämä ammattikunta säilyttäisi sen tiedon, että se ihmislapsi kehittyy tietyllä tavalla ja mikä häntä vie eteenpäin parhaiten: positiivinen palaute, hyvänä pitäminen, kiittäminen, myönteinen asenne. Semmosen hiljaisen tiedon toivoisin säilyvän. (H7)

Läheisesti työn kehittämiseen liittyi myös kolmas kategoria *Yksilöllinen lapsi oppijana*. Tämän kategorian mukaan lapsi tulee nähdä myös osana perhettään ja sen vuoksi lasten erilaisten ja monimuotoisten perheiden ymmärrys nähtiin tulevaisuudessakin tärkeänä varhaiskasvatuksen osaamisalueena.

Ja sitten perheiden kanssa se hiljainen tieto. Musta se liittyy tähän yhteiskunnalliseen kuvioon. Mihin tää maailma menee. Mihin tää meidän suomipaatti siirtyy ja mitä täällä tapahtuu ja muuta. Se vaikuttaa siihen, millaista täällä perheillä on ja mitkä nousee tärkeiksi perheille. Mitkä on vaikeita, mihin tulee joku kompastuskivi, joka heijastuu lapseen ja sä ymmärrät sen. Sun pitää ymmärtää jollain tasolla, että sä ymmärrät sitä perhettä että sä ymmärrät sitä lasta. Että sellainen taito on varmaan sitä tulevaisuuden hiljaista tietoa edelleen. (H12)

Kaikkea tietoa ei arjessa pysty pukemaan sanoiksi. Jatkuvasti kehittyvä ammattitaito ja monipuolinen kokemus tuovat ymmärrystä, jonka toivotaan tulevaisuudessa tulevan toimivan myös ilman kuvaamista, kertomista tai sanottamista.

*Työn kehittämisen* kategoriaan liitin myös perinnetiedon ja luonnosta huolehtimisen opettamisen. Kun arkeen tulee esimerkiksi tietoteknisten välineiden hallintaa ja käytön opettamista lapsille, jotain on jätettävä pois. Vastauksissa nousikin esiin huoli luontoon liittyvän osaamisen ja oppimisen paikkojen vähentymisestä ja samalla toive osaamisen säilymisestä ja siirtymisestä edelleen:

Kyllä mä toivoisin, että osattaisiin pitää luonnosta huolta. Ja tämmöset on niinku mulle läheisiä. että osais siirtää sen, että mustikka on mustikka ja sitä voi syödä ja

niinku kaikki tällaiset. Että saisi lapset kuuntelemaan sitä luontoa, että mikä se on. Ettei siellä vaan huudeta ja pauhata vaan nähään kanssa ja kuunnellaan ja tutkitaan. (H9)

*Oman työn arvostus* on neljäs kategoria. Siihen sisältyy myös työhyvinvoinnin huomioiminen osana tulevaisuuden hiljaista tietoa:

Ja onko se, mietin vielä tätä, liittyykö tää nyt, voisi liittyä, tietyllä tavalla työhyvinvointiin. Että niin kun tietyllä tavalla ammatillisuus ja hyvä itsetunto ja semmonen, että voi olla ylpeä omista arvoistaan ja mitä täällä tehdään, niistä suunnitelmista. Että tavallaan niin kun niitten ylläpitäminen. (H2)

Työhyvinvoinnista huolehtiminen nähtiin osana tärkeää tulevaisuuden hiljaista tietoa, sillä työn haasteet ja ammattitaitovaatimukset ovat työntekijöiden kokemusten mukaan kasvaneet, jolloin työhyvinvoinnista huolehtimisesta tullut entistä tärkeämpää. Työhyvinvoinnin huomioimisen tulisi muodostua jatkuvaksi rutiiniksi, jotta se toteutuisi ja muuttuisi hiljaiseksi tiedoksi. Säästöjen keskellä työntekijöillä ilmeni pelkoa varhaiskasvatuksen ammattilaisten arvostuksen katoamisesta. Työntekijät olivat huolissaan siitä, että tulee päätöksentekijöitä, jotka eivät arvosta varhaiskasvatustyötä ja haluavat lieventää kelpoisuusehtoja tai jättää niitä huomioimatta. Sen vuoksi työntekijöiden itsensä usko omaan työhön ja oman työn arvostus koettiin tulevaisuudessa erityisen tärkeäksi.

#### 5.4.1.3 Oppimista tukeva työyhteisö

Tässä kategoriassa kuvattiin tuen merkitystä työssä vaadittavalle oppimiselle. Yläkategorioina ovat *Erilaisten oppijoiden huomioiminen*, *Osaamisen jakaminen*, *Kollegojen tukeminen ja Yhdessä opetteleminen*.

*Erilaisten oppijoiden huomioiminen* kategoriassa sisältöinä ovat erilaisten aikuisten oppijoiden hyväksyminen, erilaisuuden hyödyntäminen eli näkeminen voimavarana sekä erilaisten hyvinkin monipuolisten osaamisten hyödyntäminen työyhteisössä ja työn arjessa. Erilaisten oppijoiden huomioimiseen työyhteisössä kytkeytyi myös osaamisen jakamisen taito kollegalle sopivalla tavalla, joka nähtiin tärkeänä tulevaisuuden hiljaisena tietona:

[s]ä pysytkin vaikka sen tiedon palastelemaan sillai, että se toinen pystyy ymmärtämään ja ottamaan sen vastaan. (H12)

Haastateltava kuvaili, miten tärkeää on osata siirtää omaa osaamistaan esimerkiksi tietoteknisten taitojen tai päiväkodissa käytettävien erilaisten ohjelmien ja laitteiden käytön osalta. Jonkin uuden asian tai ohjelman käytön opastaminen ei ole itsestään selvää vaan vaatii monia taitoja ja kykyä ymmärtää opastettavan tietämyksen laatu ja sopeuttaa opeteltava aines sopivasti ”palasteltuna”. Erilaisten aikuisten oppijoiden ymmärrys ja kollegojen antama tuki nähtiinkin tärkeänä varhaiskasvatuksen osaamisalueena tulevaisuudessa. Työssä tarvittavien taitojen muuttuminen ja laajeneminen tulee tässä kategoriassa myös näkyviin.

*Osaamisen jakamisen* kategoria kuvattiin osaamisen jakamisen taitoja ja erilaisten osaamisten arvostusta sekä jakamisen taitoa (vrt. hiljaisen tiedon siirtäminen). Digitalisoitumisen vaikutus arkeen ja toimintaan lasten kanssa mietityt-

ti vastaajia. Sen väistämättömyyden äärellä haluttiin selviytyä ja se nähtiin osana nykypäivää ja sen ajateltiin mahdollistavan työntekijöiden erilaisen osaamisen jakamisen ja tukevan näin myös työntekijöiden erilaisia vahvuuksia:

Kaikki voi oppia toisiltaan jotain, kun vaan annetaan mahdollisuuksia. Pystytään hyödyntämään niitä toistemme osa-alueita ja vahvuuksia, ideoita ja innokkuuksia. (H5)

Työntekijät uskoivat osaamisen jakamisen mahdollisuuksiin. Osalle työntekijöistä esimerkiksi haastatteluhetkellä ajankohtainen digitalisoituminen avasi myös tulevaisuuteen uusia mielenkiintoisia mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan ja omia vahvuuksiaan:

Ehkä nämä työntekijät, joilla on enemmän kokemusta kaikesta muusta, niin ehkä me nuoremmat tulemme täältä hiljaisine tietoinemme ja tuomme sitä teknistä osaamistamme. (H5)

Vastauksissa välittyikin vahva usko osaamisen jakamiseen ja toinen toisiltakin oppimiseen, kunhan vain työyhteisössä puhalletaan yhteen ja tuetaan toisia. *Yhdessä opetteleminen* nähtiin tulevaisuudessa tärkeäksi:

Työyhteisön huomioon ottaminen. Vaikka niin, että jos on niin kun joku toimintatapa, mikä on huomattu vääräksi tai muuta, niin se osattaisiin ottaa siellä työporukalla käsittelyyn. Ja opetella koko porukalla vaikka joku uusi juttu. (H4)

Tulevaisuudessa koettiin tärkeäksi koko työyhteisön yhteinen uuden oppiminen. Yhdessä opetteluun nähtiin tukevan yksilöiden oppimista. Sellaisen oppimisen tavan lisääntymistä myös toivottiin, joten sille oli nähty myös tarvetta. Aineiston mukaan näyttäisi siltä, että merkittävää tulevaisuuden hiljaista tietoa onkin se, kuinka työn arjessa pystyy jakamaan osaamista toiselle. Esimerkiksi digitalisoitumisen ja tietotekniikan osalta kyseessä ei ole vain toiminnan tai toimintatavan opettaminen vaan myös kokonaisen ajattelutavan ja käsitteellistämistavan oppiminen. Keskeiseksi muodostuu oman osaamisen jakaminen tarvittaessa työn arjessa kollegalle.

#### 5.4.1.4 Digi- ja viestintäosaaminen

Tieto- ja viestintäteknologia (information and communication technology) ja siihen liittyvät taidot ovat lisääntyneet varhaiskasvatuksen työssä merkittävästi. Ne ovat tulleet vähitellen arjen osaamisvaatimuksiksi samoin kuin siihen liittyvät erilaiset kommunikaation muodot ovat tulleet varhaiskasvatuksen arkeen päiväkodeissa. Ne ovat dokumentaatiovälineitä, kommunikaatiovälineitä, seuranta- ja tiedonsiirtovälineitä, kuten esimerkiksi uudet järjestelmät, ohjelmat ja sovellukset. Niihin liittyvän osaamisen nähtiin olevan tulevaisuudessa entistäkin yleisempää, oltiinpa itse laitteista ja niiden käytöstä arjessa omassa työssä tai opetuskäytössä sitten mitä mieltä tahansa. Yläkategorioita ovat *Ict ja viestintä*, *Uuden sukupolven osaaminen* ja *Dokumentointi*.

Aineistosta kävi ilmi, että tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien henkilökunnan tietotekninen osaaminen ja kiinnostus opetteluun vaihtelee.

Siitä huolimatta monenlainen tietotekniseen osaamiseen liittyvä nähtiin tulevaisuuden hiljaisena tietona:

Ja sitten tietotekniseen osaamiseen liittyvä hiljainen tieto. Se voi kasvaa aina vaan. Luulen, että se kasvaa ja lisääntyy. Toisilla on paljonkin, toisilla ei ole paljon mitään. Siinä se tärkeä onkin, että ei tarvi olla istunut jossain koulun penkillä. Voi olla vaan näppärät ja nopeat sormet. (H12)

Tietotekninen osaaminen vaatii aikaa opettelulle ja oppimiselle. Se vaatii myös toisenlaista ajattelutapaa kuin mihin on alan joissakin työtehtävissä aiemmin opittu.

Se on varmaan jotain uutta mitä jotkut koulussa nyt oppii, josta ei meillä ole vielä minkäänlaista kokemusta. Ja varmaan jos aattelee vuosia eteenpäin, niin varmaan jotain tietoteknillistä tulee tänne päivähoitoon lisää. Mikä sitten taas ymmärrettävästi on niin, että varmaan nuorempi sukupolvi osaa paremmin ja vanhempi sukupolvi ajattelee, etten minä tuollaista laitetta osaa käyttää. (H4)

Osa vastaajista oli sitä mieltä, että erilaisten laitteiden käyttö oli nuorille työntekijöille helpompaa ja luontevampaa. Kategorian nimeksi muodostui sen vuoksi *Uuden sukupolven osaaminen*.

Ehkä nämä työntekijät, joilla on enemmän kokemusta kaikesta muusta, niin ehkä me nuoremmat tulemme täältä hiljaisine tietoinemme ja tuomme sitä teknistä osaamistamme. (H5)

Nuorempien työntekijöiden osaaminen näkyi jo nyt työssä, ja tulevaisuudessa sen ajateltiin lisääntyvän. Sen vuoksi jo lähitulevaisuudessa nuorille nähtiin ehtivän kertyä hiljaista tietoa, joka liittyy tietotekniikkaan ja erilaisten laitteiden ja ohjelmien hallintaan.

*Dokumentoinnin* merkitys työssä tuli eri tavoin esiin vastauksissa. Sille näyttäisikin olevan entistä enemmän tarvetta tulevaisuudessa, jos ryhmät jatkavat kasvuaan ja samalla yksilöllisen huomioimisen tarve lisääntyy.

Pitäisi löytyä joku tapa, että se [dokumentointi] olisi helppoa ja vaivatonta ja kaikille semmoinen helppo ja vaivaton tapa. Että se ei kuormittaisi sitä arkea. Joku semmoinen systeemi, että istuittaisiin alas ja keskusteltaisiin. (H5)

Henkilökunnasta osa kaipaa enemmän aikaa työtä koskevaan keskusteluun kuin sitä nyt on. Vaikka sovittuja kokouksia ja tiimisuunnittelu-aikaa on, ne koetaan liian vähäisiksi eikä aika riitä sekä työyhteisön yhteiseen että lapsikohtaiseen keskusteluun ja tiedonsiirtoon sekä työtapojen pohtimiseen. Myös pienryhmätyöskentelyn koettiin vähentäneen yhteistä aikaa, vaikka toiminta sinänsä koettiin erittäin hyväksi. Pienryhmätyöskentelyssä jokaisella aikuisella on oma pienryhmänsä, jonka kanssa hän toimii, joten työparia tai tiimin jäsentä ehtii tapaamaan vain ohimennen. Yhteisen suunnitteluaajan ja siihenkin liittyvän yhteisen dokumentoinnin merkitys näyttäisi korostuvan tämän työtavan myötä entisestään. Tärkeän lapsia ja arkea koskevan informaation siirtämiseen työntekijät toivoivat löytävänsä selkeän ja helpon dokumentointivälineen, johon saisi

oleelliset asiat lapsen päivän kuulumisista, jotteivat asiat jäisi vain yksittäisten työntekijöiden tiedoksi ja muistiin.

#### 5.4.1.5 Kriittinen ajattelu ja työn hallinta

Viides pääkategoria on *Kriittinen ajattelu ja työn hallinta*. Sen yläkategorioina ovat *Lasten tarpeiden priorisointi*, *Kriittinen ajattelu* ja *Organisointitaidot*. Lasten tarpeiden priorisointiin liitettiin lapsen tarpeiden ymmärrys, leikin pedagoginen ymmärrys ja erilaisten oppijoiden ymmärrys.

Kriittisyys erilaisten ulkoapäin tulevien vaatimusten ja lasten tarpeiden välillä nähtiin tärkeänä taitona tulevaisuudessa. Haastattelujen aikaan yhteiskunnallinen tilanne näyttäytyi sellaisena, että kyseisen taidon nähtiin tulevaisuudessa korostuvan ja muodostuvan sisäistettynä tärkeäksi hiljaiseksi tiedoksi.

Hirveästihän meille sanellaan kaikkea tuolta ylhäältä, että mitä pitää tehdä ja toteuttaa, mutta tavallaan sit pitäisi olla semmosta kriittisyyttä. Toisaalta sit pitäisi pystyä sopeutumaan tietysti hirveen monenlaiseen työskentelyyn ja eri tapoihin ja erilaisten ihmisten kanssa. (H3)

Esimerkki kuvaa, miten työntekijöiden tulisi olla jatkuvasti tietoisia ympärillä tapahtuvista uudistuksista ja niistä seuraavista muutosvaatimuksista työssä ja sopeuttaen omaa toimintaa niihin. Toisinaan täytyy pystyä luovimaan niiden soveltamisen ja lapsen edun kanssa. Pitäisi pystyä pitämään lapsen etu kaikkein tärkeimpänä asiana, vaikka uudistukset olisivat ristiriidassa sen kanssa. Haastattelujen aikaan varhaiskasvatukselle asetettiin uusia tavoitteita ja samalla lukuisat kunnat hakivat jatkuvasti säästöjä, jotka koskettivat myös varhaiskasvatusta. Lasten tarpeiden priorisointitaitojen merkityksen tekee näkyväksi niihin kytkeytynyt huoli koulutettujen työntekijöiden riittävydestä:

Ja pitää olla ammattitaitoisia ihmisiä töissä. Siitä ei saa antaa periksi. Me ei tarvita enää enempää meidän alalle ihmisiä, joilla ei ole vastuuta mistään tai jotka sanoo "mä en voi ottaa vastuuta tästä". (H1)

Koulutettujen työntekijöiden osaaminen ja heidän reflektoitujen kokemuksensa tuoma ammattitaito, joka sisältää myös hiljaisen tiedon elementtejä, koettiin tärkeänä. Se toimii myös pohjana kriittiselle ajattelulle, joka nähtiin tulevaisuudessa entistäkin tärkeämpänä. Vastauksissa korostui oman ajattelun tärkeys:

Että kaikkea ei tarvi ottaa, vaikka joku väittää, että se on nyt hyvä. (H3)

Esimerkin mukaan kaikkea ei pidä hätiköidysti lähteä toteuttamaan vaan miettiä, kuinka se tehdään, jos se on tehtävä. Ammattitaitoinen työntekijä valikoi perustellusti asioita, joita ottaa käyttöön ja vie työn arkeen. Tässä saattaa nousta esiin mielikuva muutosvastaisuudesta. Arjen tilanteissa ei välttämättä heti pysty sanomaankaan kummasta on kyse. Muutosvastarinnassa vastustetaan vallitsevan tilanteen tai toimintatavan muuttumista sinänsä, tässä tapauksessa kyse taas on jonkin ehdotuksen tai asian jättämisestä pois perustelluista syistä.

Organisointitaidot tulivat esille sekä ammattitaidon tärkeänä osa-alueena, mutta myös kriittisen ja priorisoivan ajattelun seurauksena:

Muun muassa on kaikkia ulkoisia asioita, jotka vaikuttaa. Sitten vaikuttaa yhteiskunnan murrokset. Jos tulee lama, jos tulee työttömyyttä. Me ei olla irrallisia yhteiskunnasta. Ei me olla irrallinen saareke, josta ei säästetä. Meillä ei ole sitä tätä tai tota, meillä on vähemmän vaikka sijaisresurssia tai jotain. Meidän pitää osata sitä arkea pyörittää sillä resurssilla, joka meillä on. Silloin on se, miten sä priorisoi miten sä järjestät, miten sä pyörität, miten sä voit tehdä tän asian toisin. (H12)

Tässä sitaatissa tulee esiin monia keskeisiä asioita, joiden nähdään korostuvan tulevaisuudessa. Sellaisia ovat esimerkiksi priorisointitaito, järjestelytaito, toisin tekemisen taito ja uudistamisen taito.

#### 5.4.2 Huolen sävyttämä ajattelu tulevaisuudesta

Jatkossakin säilyvänä hiljaisena tietona pidettiin lapsen tarpeiden havaitsemistaitoa sekä lapsen tarpeiden ymmärrystä ja niihin vastaamista, syliä ja aikuisen läsnäoloa: "Mutta jotenkin tuntuu, että samalla tavallahan lapsi tulee tarvitsemaan aikuista. Se aikuisen nälkä ei tule katoamaan minnekään." (H1). Myös erilaisuuden kohtaamisen ja hyväksymisen taitoja pidettiin jatkossakin säilyvinä, koska niiden merkitys on työssä keskeinen. Mielipiteitä jakoivat näkemys arjen käytänteistä ja toimintatavoista. Niiden osalta pohdittiin, ovatko ne uutta vai vanhaa hiljaista tietoa.

Tulevaisuudessa uutena hiljaisena tietona nähtiin tietotekniseen osaamiseen liittyvä hiljainen tieto, sillä se ei aina tarvitse sanoitusta ja se sisältää monia kommunikatiivisia ulottuvuuksia. Toiseksi uutena hiljaisena tietona nähtiin yhteisössä syntyvä hiljainen tieto, lasten elinympäristössä syntyvä hiljainen tieto ja yhteisöllisyyteen liittyvä hiljainen tieto. Kolmanneksi ajateltiin sellaisen hiljaisen tiedon lisääntyvän, joka mahdollistaa lasten vaikuttamisen omaan oppimisympäristöön ja osallisuuteen. Lasten hiljaisen tiedon havaitseminen ja hyödyntäminen voisi siten olla osa tulevaisuuden hiljaista tietoa. Uutena hiljaisena tietona nousi esiin myös perinnetieto, mikäli se uhkaa kadota kaiken muun arkeen tulevan sisällön tai tarpeiden alle.

Haastatteluvastauksissa nousi vahvasti esille haastateltavien huoli tulevaisuuden osaamisalueista ja lapsen asemasta yhteiskunnassa. Vuorovaikutustaitojen ja käytöstapojen unohtuminen ja jääminen muun sisällön alle huoletti. Huoli korostui etenkin siksi, että vastaajien mukaan lasten yhdessä toimimisen taidot ovat monilla nykyisin aiempaa heikommat.

Lasten leikkeihin ja siihen mitä lasten kanssa tehdään, siihen on tullut niin paljon sellaista kaikkea uutta, että sellaiset mitkä on aikaisemmin ollut sellaisia asioita mitä on siirrettykin, kuten vaikka hyvät käytöstavat. On aika pelottava ajatus, että jos ne hukkuu kaiken tän tiedon alle eikä siirry. Ja ne liittyy aika oleellisesti ihmisten kohtaamiseen ja siihen millaiseksi se vuorovaikutus muodostuu. (H11)

Myös työtä koskevan keskusteluajan puuttuminen huoletti vastaajia. Se huoletti läpi kaikkien kysymysteemojen ja sitä kaivattiin enemmän myös tämän kysymyksen yhteydessä. Tulkitsin sen kertovan halusta jakaa hiljaista tietoa, jakaa

työhön liittyviä asioita, kehittää työtä, kehittää toimintatapoja ja kehittyä itse omassa työssään osana työyhteisöä. Keskustelu-aikaa tarvitaan myös yksilöllisten tarpeiden mukaisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen, käytänteiden ja toimintatapojen hiomiseen sekä kaikkien yksilöllisten tarpeiden nivomiseen koko ryhmän toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Näissä kaikissa vaiheissa hiljaisen tiedon jakaminen korostuu.

Vahvasti nousi esiin myös huoli lapsuuden merkityksen säilymisestä tulevaisuudessa. Osa työntekijöistä pelkäsi, että lapsilta katoaa tulevaisuudessa oikeus olla lapsi ja elää lapsuutta. Juuri sillä hetkellä työyhteisössä vallitseva suhtautumistapa lapseen tuntui vastaajien mielestä hyvältä, mutta sen säilymisestä tulevaisuudessa ei ollut varmuutta ja se huolesti. Monet merkit yhteiskunnassa viestivät arvojen kovenemisesta ja lapsuuden lyhenemisestä, joka näkyy myös varhaiskasvatuksen työn arjessa. Lapsen arvon pelättiin monissa vastauksissa unohtuvan pian kokonaan, siksi moni vastaaja korosti varhaiskasvatuksen työntekijöiden merkitystä lapsen hyvän arjen ja turvan luoja ja lapsen oikeuksista muistuttajina.

Lapsi ei ole jotenkin sellainen, että se on sitten hyödyllinen, kun se opiskelemassa ja työelämässä, vaan että se on siinäkin jo arvokas kun se on siinä ja kun on se lapsuuden aika. Siitä jotenkin puhutaan paljon, mutta jotenkin tuntuu että isotkin päätökset, niin tukeeko ne sitä? Juhlapuheissa puhutaan paljon siitä, mutta onko isot päätökset sitten sen mukaisia. (H1)

Vahvana nousi esiin myös huoli ammatin arvostuksen laskusta. Työntekijät olivat huolissaan suurentuvista ryhmistä ja samaan aikaan lasten lisääntyvistä ongelmista. Vastauksissa nousi esiin huoli myös siitä, huomioidaanko tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen ammattilaisten tietoa, kokemusta ja heidän esille tuomaa arjen näkökulmaa ja osaamista enää päätöksenteossa. Esille tuli myös huoli siitä, halutaanko tulevaisuudessa enää ammattitaitoisia työntekijöitä, kun koko ajan pitää säästää. Säästöt ja leikkaukset ovat haastatteluhetkelläkin olleet jatkuvasti julkisessa keskustelussa. Tuolloin hallitus oli juuri esittänyt lainsäädännön muutosta (HE 341/2014) ja keskustelussa oli myös varhaiskasvatusoikeuden rajausta (HE 80/2015) sekä suunnitelmissa oleva suhdeluvun muutos, jossa yhtä aikuista kohden voisi olla entisen seitsemän sijaan kahdeksan yli 3-vuotiasta lasta. Huoli ammatin arvostuksen laskusta ja sen seurauksena huoli arjen pedagogiikasta ja sujuvuudesta näkyi esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Ja pitää olla ammattitaitoisia ihmisiä töissä. Siitä ei saa antaa periksi. Me ei tarvita enää enempää meidän alalle ihmisiä, joilla ei ole vastuuta mistään tai jotka sanoo "mä en voi ottaa vastuuta tästä". Ei, vaan me tarvitaan ihmisiä, jotka tietää lapsesta ja lapsen kehityksestä paljon. (H1)

Ammatin arvostuksen katoamisen lisäksi huolesti myös mahdollinen arvomaailman mureneminen.

Ja se arvomaailmapohja tietysti mikä itellä on, niin kuin tässä talossa on sellainen yhteinen arvomaailmapohja ja on siinä mielessä helppo olla ja tehdä töitä. Niin sen toivoisin että se säilyy. Että kaikki jotka tulee tähän hoitamaan lapsia, niin

muistaisivat ajattella heitä sellaisina yksilöinä niin kuin tänä päivänä ajatellaan ja se että säilyisi vielä 20 vuoden päästäkin. (H10)

Esille nousi selkeä huoli siitä, että he, jotka kunnissa, maakunnissa ja eduskunnassa tekevät alan rahoitusta koskevia päätöksiä, eivät ymmärrä päätösten sisältöä ja vaikutuksia. Arvojen koventumisen ja osana pelättiin koko moniammatillisen ammattikunnan arvostuksen laskua.

Edellä mainittujen lisäksi esille nousi myös huoli perinnetiedon siirtymisestä ja luontosuhteesta. Huolena oli, että perinteiden siirtäminen unohtuu uuden tiedon ja toiminnan alle. Luonnon suhteen huolena oli, etteivät lapset enää tulevaisuudessa pääse kokemaan metsää tai muuta luontoa eivätkä sitä kautta opi käyttäytymään luonnossa ja kunnioittamaan luontoa, tutustumaan kasveihin tai vaikkapa ymmärtämään sitä, mistä ruoka tulee.

### 5.4.3 Yhteenvedoa tulevaisuuden hiljaisesta tiedosta

Haastatteluvastauksissa näkyvät ajankohtaiset varhaiskasvatusta koskevat keskustelut ja suunnitelmat sekä niiden vaikutukset työntekijöiden ajatuksiin heidän työstään ja lasten asemasta. Tulevaisuudessa pysyvinä ja säilyvinä hiljaisen tiedon alueina varhaiskasvatuksessa nähtiin lapsen tarpeiden havaitsemistaitoa, lapsen tarpeiden ymmärrystä ja niihin tarpeisiin vastaamista. Kolmantena pysyvänä ja säilyvänä hiljaisen tiedon alueena vastauksissa näkyi erilaisuuden kohtaamisen ja hyväksymisen taidot.

Varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon pääkategorioina olivat vastauksissa suojeltava lapsi ja lapsuus, syvenevä ammattitaito, oppimista tukeva työyhteisö, digi- ja viestintäosaaminen sekä kriittinen ajattelu, joka käsittää myös työn tarkoituksenmukaisen priorisoinnin. Vastausten analyysin mukaan varhaiskasvatustyön keskeisiä ydinsisältöjä tulisi olemaan oppiminen, leikki ja vuorovaikutus. Aikuisten osaamistarpeina tulisivat näiden lapsia koskevien sisältöjen lisäksi olemaan työyhteisötaidot ja yhdessä oppiminen, lapsuuden ja leikin suojeleminen sekä viestintätaidot. Tämän aineiston osalta ne näyttäytyivät tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon ydinalueina, sillä ne nimettiin tässä aineistossa tulevaisuudessa vaadittavana merkittävänä osaamisalueina. Näiden osaamisalueiden käsittämä osaaminen voi sisäistettynä toimintana muuttua hiljaiseksi tiedoksi. Rajanveto hiljaisen tiedon ja erilaisissa tilanteissa näkyväksi tulemisen osaamisen välillä ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Kehittyvän ammattitaidon osana oman työn arvostus ja työhyvinvoinnista huolehtiminen ajateltiin hiljaisena tietona. Ne voivat olla silloin työ- ja toimintakulttuuriin kietoutuvia positiivisia rutiineja ja asenteita.

Oppimista tukeva työyhteisö nähtiin tärkeänä työssä tarvittavalle jatkuvalla oppimiselle. Tämä on samansuuntainen tulos varhaiskasvatuksen ammattilaisten jatkuvaan oppimiseen ja ammattitaidon kehittämiseen liittyvän tutkimuksen havaintojen kanssa (Ukkonen-Mikkola & Varpanen (2020). Tämän tutkimuksen havainto työyhteisön merkityksestä ammattitaidon kehittymiselle vahvistaa myös aiemmissa tutkimuksissa esiin tulleita havaintoja, jossa työyh-



teisön on todettu olevan tärkeä elementti ammatissa tapahtuvan kehittymisen tukena tai esteenä (Happo, Määttä & Uusiautti 2013).

## 5.5 Yhteenvetoa tulosluvusta

Tulosluvussa 5.1. kuvasin aineiston pohjalta hahmottuneet erilaiset hiljaisen tiedon osa-alueet. Hiljainen tieto on vastaajien mukaan kokemuksen myötä kertyvää osaamista ja tietoa, jota kertyy omaa työtä ammattitaidolla tehdessä ja samalla jatkuvasti oppien, kuinka työn erilaisissa tilanteissa kannattaa toimia. Tulosluvussa 5.2 kuvasin aineistoon pohjautuen hiljaisen tiedon siirtymisen edellytyksiä ja ehtoja, ja esitin, miten hiljaisen tiedon siirtämiseen tarvitaan aikaan, paikkaan, tilaan ja vuorovaikutukseen liittyviä suotuisia olosuhteita. Tulosluvussa 5.3 esitin, miten aika, tilat, osaamisen tunnistaminen, käytetty kieli ja perspektiivisyyden puute sekä samanlaisen tietopohjan puute haittaavat hiljaisen tiedon siirtämistä. Ajallinen ulottuvuus näyttäytyi monella tavalla merkityksellisenä työn arjessa ja hiljaisen tiedon tunnistamisessa sekä siirtämisessä. Kollektiivisen hiljaisen tiedon onkin ehdotettu siirtyvän yhteisössä yksilölle jäljittelyn, samaistumisen ja yhteisen tekemisen kautta (esim. Nurminen 2000, 29). Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia, mutta nostavat esiin myös reflektion merkityksen siirrettävää tietoa arvioitaessa. Jäljittelyn kautta siirtämiseen ja reflektioon liittyikin monia elementtejä tunteineen (esim. Schön 1988, 276–293).

Tuloksista ilmenee, että hiljaisen tiedon siirtämisen edellytyksiin ja sen pohjalla olevan kokemustiedon luonteeseen on tärkeää kiinnittää kriittistä huomiota. Tämän tutkimuksen mukaan hiljaisen tiedon syntymiseen, käsitteellistämiseen ja siirtämiseen liittyvät arvot ja asenteet, mikä on samansuuntainen havainto aiempien hiljaiseen tietoon liittyvän kirjallisuuden kanssa (esim. Koivunen 1997; Paloniemi 2008; Polanyi 1966; Rolf 1991). Gourlayn (2004, 3) muistuttaa, että hiljaisen tiedon nimeämisessä tapahtuu aina käsitteellinen muutos. Sen vuoksi nimeämisen koko prosessiin, tunnistamiseen, sanoittamiseen ja vuorovaikutukseen kyseisessä hetkessä, on tärkeää kiinnittää työyhteisöissä huomiota. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan myös todeta, että vuorovaikutus, hiljaiseen tietoon vaikuttavien arvojen tiedostaminen ja hiljaisen tiedon käsitteellistäminen tarvitsevat riittävästi aikaa.

Tulevaisuuden hiljaista tietoa käsittelevässä luvussa 5.4 kuvasin erilaiset tulevaisuuden hiljaisen tiedon ydinalueet. Tulevaisuuden hiljaisena tietona nähtiin taito ja kyky luoda, tunnistaa ja havaita lapsen tarpeet ja mahdollisuudet vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä ja omaan osallisuuteen sekä yhteisöllisyyden syntymiseen. Tulevaisuudelle kuvattiin tärkeäksi myös aikuisten oppimisen vahvistaminen ja tukeminen. Oppimista tukeva työyhteisö nähtiin merkityksellisenä niin ammatillisen kasvun kuin uuden tiedon tai uusien taitojen, kuten esimerkiksi digitaitojen, haltuunotossa. Samansuuntaisesti työyhteisön merkitys oppimiselle tuli esille jatkuvaa oppimista koskevassa tutkimuksessa, jossa erityisesti yhdessä oppimisen ja reflektoinnin merkitys nähtiin tär-

keänä (Ukkonen-Mikkola & Varpanen 2020). Työyhteisön tuki ja oppimismyönteisyys ovat tärkeitä, sillä useat aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että konservatiivinen sosiaalinen kulttuuri saattaa estää ammatillista kehittymistä (Ukkonen-Mikkola & Varpanen 2020). Lasten hyvinvointiin ja alan tulevaisuuteen liittyvä huolipuhe nousi niin keskeisesti esille, että siitä tuli alalukua sävyttävä teema.

Tämän tutkimuksen tuloksista ilmenee, että hiljaisen tiedon eri osalueiden kietoutuminen osaksi omia asenteita ja työyhteisön toimintakulttuuria on tarpeellista tiedostaa. Tiedostamattomina niillä on vaikutusta työyhteisön kulttuurin lisäksi osaamisen tunnistamiseen. Tuloksissa tuli esiin myös moninäkökulmaisuuuden tarve. Aiemmissa tutkimuksissa (Kangas & Ukkonen-Mikkola 2019; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018) on todettu, että keskusteleva kulttuuri, jossa erilaiset kokemukset mahdollistavat moninäkökulmaista tarkastelua ja pohdintaa tuottavat lisääntyvää asiantuntijuutta ja ammattitaitoa.

## 6 POHDINTA

Tämän väitöskirjatutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon sisältöä ja hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyviä elementtejä varhaiskasvatuksen työyhteisössä. Näiden lisäksi tavoitteena oli selvittää mitä voi olla tulevaisuuden hiljainen tieto varhaiskasvatuksen työntekijöiden kuvausten avulla. Hiljaisen tiedon ilmiön tarkastelun myötä tutkimus kytkeytyy osaksi työssä oppimista ja jatkuvaa oppimista. Tutkimus sivuaa varhaiskasvatusalan työssä tapahtuvan oppimisen prosessien tarkastelua tuoden siihen yhden lähestymistavan.

Tässä luvussa kokoan päätuloksia, jotka jakautuvat kolmeen osaan: ensin hiljaisen tiedon sisältöön ja olemukseen, sen jälkeen siirtämisen prosessiin ja sen ajalliseen ja tilalliseen ulottuvuuteen sekä kolmannessa alaluvussa hiljaisen tiedon eettiseen ulottuvuuteen ja varhaiskasvatuksen osaamistarpeisiin. Niiden jälkeen katson tuloksia kokemuksellisen oppimisen ja ammatillisen kehittymisen näkökulmista. Lopuksi pohdin tämän tutkimuksen ja varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon yhteiskunnallisen ulottuvuuden merkitystä.

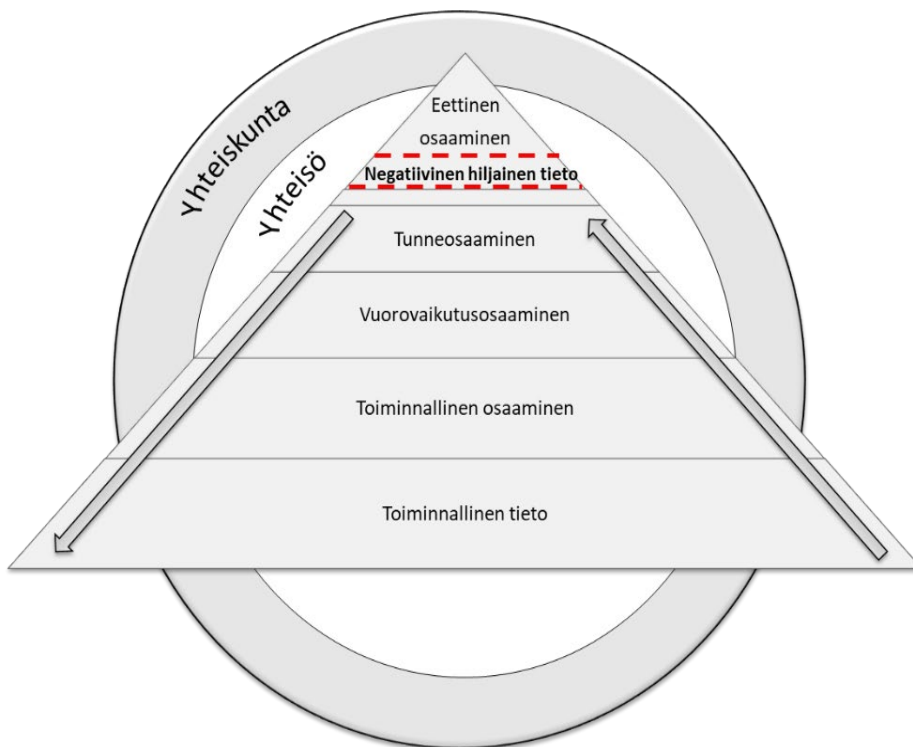
### 6.1 Varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon olemuksesta ja osaluista

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä tarkastelin varhaiskasvatuksen henkilökunnan työssään tunnistamaa hiljaista tietoa. Siihen liittyen selvitin työntekijöiden kuvauksia varhaiskasvatuksen hiljaisesta tiedosta. Esittelin vastauksia tulosluvun ensimmäisessä alaluvussa. Hiljainen tieto on tämän tutkimuksen tulosten mukaan monikerroksista kokemuksen myötä kertyvää toiminnallista tietoa ja toiminnallista osaamista, jota kertyy monin tavoin ja erilaisissa tilanteissa, esimerkiksi työskentelemällä reflektiivisesti ammattitaitoaan kehittäen ja samalla oppien, kuinka toimia työn erilaisissa ja vaihtelevissa tilanteissa. Hiljainen tieto nähtiin taitona käyttää ja soveltaa tarkoituksenmukaisesti ja tavoitteellisesti erilaisia työvälineitä, työmenetelmiä ja toimintatapoja. Sen nähtiin olevan

myös hyvin erilaisiin tilanteisiin liittyvää toiminnallista osaamista, kuten reagointi-, kohtaamis-, prosessointi- ja organisointitaitoa. Hiljainen tieto nähtiin myös vuorovaikutusosaamisena ja siihen kytkeytyvinä yhteistyötaitoina, jotka koskevat niin lapsia, vanhempia kuin työyhteisöä ja yhteistyökumppaneita. Hiljaisen tiedon katsottiin niin ikään olevan myös tunneosaamista, kuten esimerkiksi herkkävaistoisuutta ja resilienssiä.

Hiljaiseen tietoon liitettiin myös arvot ja asenteet, jotka nähtiin vaikuttamassa hiljaisen tiedon taustalla, tulkinnaissa ja siirtämisessä. Niiden tunnistaminen ei ole välttämättä helppoa vaan vaatii aktiivista tiedostamista. Niistä syntyi kytkös työntekijän eettiseen osaamiseen. Aineistossa kuvattiin tavoiteltavaa taitavaa toimintaa, pedagogista ja moninaista vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa oli vahva eettinen ulottuvuus mukana. Tulosten mukaan hiljainen tieto ilmeni tilanteisiin liittyen, sillä se tuli näkyväksi ja sanoitettavaksi tapahtumahetkiin tai tilanteisiin liittyen. Hiljainen tieto nähtiin myös negatiivisena eri tavoin rakentuneena ja muokkautuneena ääneen lausumattomana tietona, joka tulee ilmi toiminnassa tai joissakin tapauksissa näyttäytyen puheessa, kuten tulosluvun negatiivinen tieto osoitti.

Hiljaista toiminnallista tietoa ja toiminnassa näkyväksi tulevaa hiljaista tietoa kuvaa sujuvuus, joustavuus, luontevuus sekä yhdessä jakaminen ja tekeminen. Hiljaisen tiedon käytön tavasta voi seurata arjen tilanteille erilaisia tulkinnoita ja niiden ratkaisuja. Tässä tutkimuksessa liikutaan hiljaisen tiedon osalta ainakin kahdella tasolla: aikuisten välisessä toiminnassa ja suhteissa sekä aikuisten ja lasten välisessä toiminnassa ja suhteissa. Ne vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa.



KUVIO 12

Hiljaisen tiedon osa-alueet

Yllä olevaan kuvioon (kuvio 12) olen koonnut hiljaista tietoa kuvailevien pääkategorioiden perusteella näkyväksi tulleet hiljaisen tiedon osa-alueet. Kuviossa nuoli kuvaa vuorovaikutteista liikettä hiljaisen tiedon osa-alueiden välillä. Eettinen osaaminen voidaan ajatella neljän alakategorian osa-alueen kiteytymänä, mutta se voi löytyä myös kaikessa toiminnassa. Eettinen osaaminen muodostuu omien tiedostettujen arvojen ja varhaiskasvatuksen virallisten arvojen yhtenevyydestä ja sen myötä niiden näkymisestä arvostavana ja kunnioittavana kohtaamisena ja toimintana kaikessa arjen työssä. Eettisen osaamisen käsite kuvaa työn käytännössä ilmenevää eettisten periaatteiden huomioimista ja eettistä osaamista, joka yhdistää arvot ja asenteet. Eettinen osaaminen voi olla arjen työssä osana toiminnallista osaamista ja vuorovaikutusosaamista tai tunneosaamista, mutta se voi olla taitavalla työntekijällä osa kaikkia. Se voi myös puuttua kaikesta työntekijän toiminnasta.

Negatiivinen hiljainen tieto on sijoitettu eettisen osaamisen alapuolelle kuvaamaan sen haittaavuutta, sillä se voi katkaista positiivisen hiljaisen tiedon kumuloitumisen ja estää eettisen osaamisen kehittymisen. Osaamisen pyramidin ympärillä on työyhteisön kehä ja sen ympärillä on ympäröivä yhteiskunta, sillä hiljainen tieto kertyy ja ilmenee aina jossain kontekstissa ja kyseinen konteksti myös vaikuttaa hiljaiseen tietoon. Kehät kuvaavat eri ympäristöjen merkitystä ja muistuttavat missä kontekstissa nämä osaamisen kerrokset on paikannettu. Hiljaisen tiedon kuvauksiin liittyy myös selvästi sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä ulottuvuuksia. Yllä olevaa kuviota voidaan katsoa myös ylhäältäpäin, jolloin eettinen osaaminen muodostaa varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon *ytimen*. Seuraavaksi jäsenen kerroksia keskustellen aiemman tutkimuksen kanssa.

### 6.1.1 Toiminnallinen tieto ja toiminnallinen osaaminen

Toiminnallisen tiedon ja toiminnallisen osaamisen kokonaisuus pitää sisällään arjen toimintakäytäntöihin liittyvää käytännöllistä ja toiminnan sujuvaksi ja luontevaksi tekevää osaamista. Tulososassa toiminnallista osaamista kuvailevien yläkategorioiden mukaan varhaiskasvatuksen hiljaista tietoa olivat monenlaisiin tilanteisiin ja asioihin liittyvä *organisointitaito, ajanhallintataidot, tilanneosaaminen, havainnointitaito, rohkeus toimia ja heittäytyä* sekä erilaisten tilanteiden vaatima *toiminnallinen joustavuus ja muuntautumistaito*. Nämä olivat varhaiskasvatuksen hiljaiseksi tiedoksi kuvattuja taitoja ja osaamista.

Tulosteni mukaan toiminnallisessa tiedossa ja osaamisessa keskeisiä yhteisiä hiljaisen tiedon ilmenemisen piirteitä ovat toiston ja kokemuksen myötä syntyvä toiminnan sujuvuus, toiminnassa ja siihen liittyvässä päätöksenteossa näkyväksi tuleva joustavuus sekä toistojen ja kokemusten karttumisen myötä syntyvä toiminnan luontevuus. Sujuvaksi muuntuneet taidot ja osaaminen saattavat muuttua myös rutiineiksi. Ne ovat hyviä rutiineja niin kauan kun ovat perusteltuja.

Polanyille (1966/2009, 7) hiljainen tietäminen (*tacit knowing*) oli yläkäsite. Sen alakäsitteiksi hän kuvasi teoreettisen tiedon (*knowing that*) ja käytännön tiedon (*knowing how*). Polanyi käytti termiä *hiljainen tietäminen* kuvaamaan prosessimaista tietämistä, jossa yhdistyy teoreettinen tieto ja käytännön tieto.

Polanyi (1966/2009, 4–7) siirtyi puhumaan tietämisestä, jotta ilmaisu kattaisi sekä käytännön tiedon että teoreettisen tiedon. Toom (2006, 5) kutsuukin opettajan vuorovaikutteista pedagogista ajattelua ja toimintaa hiljaiseksi pedagogiseksi tietämiseksi, sillä käsite hiljainen tietäminen sopii kuvaamaan tiedon ja toiminnan yhteen kietoutuneisuutta.

Toom (2006, 5) määritteli hiljaisen pedagogisen tietämisen interaktiivisessa opetustilanteessa ilmeneväksi prosessiksi, jonka myötä opettaja löytää ratkaisuja yllättäviin ja haasteellisiin tilanteisiin, pedagogisiin hetkiin, siten, että oppitunti etenee. Tämän tutkimukseni tuloksissa toiminnallisen osaamisen kuvaukset sisälsivät opettajan hiljaisen pedagogisen tietämisen kaltaisia elementtejä, kuten *tilanneosaaminen*, *havainnointitaito*, tilanteen vaatima *toiminnallinen joustavuus ja muuntautumistaito (pedagoginen osaaminen)*. Toiminnallista tietoa kuvasivat esimerkiksi alakategoriat *ymmärrys toimivoista ratkaisuksista* ja *joustava ongelmanratkaisutaito*.

Tämän tutkimuksen tuloksissa tuli teoreettisen tiedon (knowing that) ja käytännön tiedon (knowing how) yhteenkietoutuneisuus esille. Sen tekee näkyväksi ensimmäisen pääkategorian esille nostama käsitepari *toiminnallinen tieto ja osaaminen*. Niitä voi yhdessä kutsua *toiminnalliseksi tietämiseksi*. Toiminnallisessa tietämisessä yhdistyvät aktiivisesti toiminnan hetkellä kyseistä toimintaa koskeva tieto ja siihen liittyvä osaaminen.

### 6.1.2 Vuorovaikutusosaaminen

Vuorovaikutusosaaminen muodostui hiljaisen tiedon kuvauksissa toiseksi pääkategoriaksi. Voisi ajatella, että vuorovaikutusosaaminen olisi niin vahvasti varhaiskasvatustyön keskiössä, että se on hyvin eksplisiittistä osaamista. Vuorovaikutusosaaminen ei kuitenkaan ole keskeisestä roolistaan huolimatta itsensäenselvyyttä. On mahdollista, että sitä kuvattiin aineistossa hiljaisena tietona juuri sen merkittävyyden ja samanaikaisen monikerroksisuuden tuoman vaatimuksen ja kompleksisuuden vuoksi.

Tämän tutkimuksen tulokset nostavat vuorovaikutusosaamisen merkityksen esiin. Päiväkodissa tehtävässä työssä vuorovaikutusosaaminen korostuu, sillä työtä tehdään työpareina ja tiimeissä. Työtä ja ryhmää koskevia asioita päätetään yhdessä. Vaikka pienryhmiä ja toimintahetkiä ohjaisi yksi ihminen, suunnitelmat on usein hyväksytty yhteisesti ja niihin liittyvät tehtävät on jaettu tiimin tai työparin kesken. Kaikissa hetkissäkin korostuu vahvasti vuorovaikutus ja vuorovaikutukseen liittyvien elementtien hallinta aikuisten välillä ja aikuisten ja lasten välillä sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen elementtien hallinta ja tietoisuus niiden olemassaolosta. Vuorovaikutusosaaminen on edelleen varhaiskasvatustyön ytimessä (Karila ym. 2017, 73; Salminen 2016, 163–164). Laajalahden (2014, 12) mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittymistä ja aikuisen informaalia oppimista ei kuitenkaan vielä ymmärretä riittävän hyvin. Tutkimukseni tulokset vahvistavat tätä käsitystä.

Termi ”henkilökemiat” vilahtavat usein arjen puheissa ja ne tulivat esiin myös tulosten aineistoesimerkissä. Toisten, hyvin erilaistenkin, ihmisten kanssa toimeentulemisen taidot ovat tiimityössä ja vuorovaikutukseen liittyvässä työs-

sä hyvin keskeisessä roolissa. Vuorovaikutustaidot, tai puheviestintätaidot, ovatkin yksilön elämönhallinnan perustaitoja (esim. Valkonen 2003, 11). Tyypillistä on, ettei asiaan kiinnitetä työn arjessa huomiota niin kauan kuin vuorovaikutus toimii hyvin. Huomio kiinnittyy siihen kuitenkin silloin, kun vuorovaikutukseen tulee ongelmia. Vuorovaikutukseen liittyvää osaamista on pidetty yhteistyöhön liittyvän osaamisen kanssa yhtenä keskeisenä varhaiskasvatustyön osaamisalueena pitkään, ja nähdään keskeisenä osaamisena edelleen (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 70–71, 75). Kaikilta päiväkodissa varhaiskasvatuksen parissa työskenteleviltä ammattiryhmiltä myös edellytetään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista (Karila ym. 2017, 75; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018). Edellytyksiksi kirjaaminen ei kuitenkaan tuota automaattisesti osaamista, vaan sitä on oltava koulutusten sisällöissä riittävästi.

Tämän tutkimuksen tuloksissa näkyy myös yhdessä tekemisen tärkeys ja se, kuinka tärkeää on päästä kosketuksiin kollegoiden kanssa keskustelemaan työn tekemisen tavoista ja refleктоimaan työtä. Työtä ja työn kehittämistä koskeva rakentava ja eteenpäin vievä vuorovaikutteinen keskustelu on myös tärkeä osa työn reflektionia ja kehittämisen sekä jatkuvan arvioinnin osa. Tulokset nostavat esiin sen, että vuorovaikutusosaamiseen tulee jatkuvasti kiinnittää huomiota.

Varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksena viime vuosien muutosten vaikutuksina muun muassa ryhmäkokojen kasvun ja vaihtuvuuden myötä sosiaalisten suhteiden määrä on lisääntynyt merkittävästi, ja tullut jopa kohtuuttomaksi (Puroila & Kinnunen 2017, 148). Monien muutosten myötä myös pedagogisen osaamisen vaatimukset ovat lisääntyneet (Puroila & Kinnunen 2017, 147). Näiden tulosten valossa vuorovaikutusosaaminen on entistäkin tärkeämpää, sillä ryhmäkokojen kasvusta ja vaihtuvuudesta voi päätellä, että seurauksena on kasvaneita vaatimuksia myös vuorovaikutusosaamiselle. Laadukkaat ja vuorovaikutukseltaan sensitiiviset oppimistilanteet perustuvat opettajan kykyyn tunnistaa lasten yksilö- ja ryhmätasoisia tarpeita (Salminen 2016, 168). Koko ryhmää koskeva vuorovaikutuksellinen sensitiivisyys luo turvaa etenkin pienten lasten ryhmissä (Singer 2017).

Tämän tutkimuksen tulosten myötä tuli näkyväksi, miten tärkeä elementti työssä vuorovaikutusosaaminen on. Arjessa vuorovaikutusosaaminen on selvästi monikerroksinen ja vaativa kokonaisuus. Tulokseni osoittavat, että kokonaisuuteen kytkeytyy yhteisötasolla edelleen myös eri ammattilaissukupolvien, oletettavasti myös eri ammattiryhmien, tuomat työtavat ja painotukset, kuten Karila ja Kupila (2010, 23–24, 69) toteavat. Tärkeää onkin muistaa, että vuorovaikutusosaamista on mahdollista kehittää (Laajalahti 2014, 12).

Max van Manen (1991) on käyttänyt käsitettä ”pedagogical tact”, kuvaamaan pedagogista taitoa, jonka avulla kasvatuksellisessa ja opetuksellisessa tilanteessa aikuinen kykenee löytämään kulloinkin tarkoituksenmukaisimman ja toimivimman ratkaisun. Siitä on käytetty suomennosta pedagoginen tahdikkuus (ks. esim. Määttä & Uusiautti 2012). Määttä ja Uusiautti (2012, 31) määrittelevät pedagogisen tahdikkuuden olevan kykyä löytää jokaisessa kasvatus- ja opetustoiminnan tilanteessa nopeasti ja varmasti tarkoituksenmukainen menet-

telytapa. Toiminta- ja reagoititavan puolesta sen kuvataan olevan esimerkiksi vaistonvaraista puuttumista tilanteisiin, joissa täytyy kyetä tekemään nopeita ratkaisuja (Määttä & Uusiautti 2012, 31). Kuvaus sopii hyvin myös tämän tutkimuksen tuloksissa oleviin kuvauksiin varhaiskasvatuksen hiljaisesta tiedosta.

Tämän tutkimuksen tuloksissa kuvattiin kohtaamisen taidot osana vuorovaikutusosaamista. Aineistoesimerkkien valossa kuvaus kohtaamisen taidoista näyttäisi viittaavan pedagogiseen tahdikkuuteen. ”Pedagogisella tahdikkuudella voidaan ymmärtää myös kasvattajan kykyä ja halua oivaltaa kasvavan tilanne. Se on kasvattajan hienotunteisuutta, mutta samalla myös taito sovittaa kasvavan yksilön ja yhteiskunnan vaatimusten välistä jännitettä.” (Määttä & Uusiautti 2012, 31). Tämä määritelmä kytkee pedagogisen tahdikkuuden osaksi tämän tutkimuksen tuloksissa kuvattua vuorovaikutusosaamista, jossa on mukana vahva yhteiskunnallinen ja eettinen osaaminen. Taitavan kasvatus- ja opetustilanteessa toimimisen näkökulmasta vaikuttaa siltä, että pedagoginen tahdikkuus nivoo yhteen vuorovaikutusosaamista ja toiminnallista osaamista, kuten tilanneosaamista ja havainnointitaitoa. Siihen yhdistyy myös tunneosaaminen, koska tunteiden säätely on keskeistä pedagogisessa tahdikkuudessa ja keskeistä kaikissa kasvatus- ja opetustilanteissa.

Van Manenin (1991, 122–156) mukaan pedagoginen tahdikkuus on yllättävän ja ennakoimattoman pedagogisen toiminnan kieli, joka syntyy aidosta kiintymyksestä kasvatettavaa kohtaan. Tahdikkuus on kasvattajan opittua tilannekohtaista tietoisuutta, joka voi olla yhteydessä sekä teoriaan että käytäntöön, mutta äärimmillään on tilannekohtaista ja välitöntä pedagogisesti eriytynyt suunnan valinta, muotoilevat Rauff Krøyer ja Laursen (2019) myös van Maneniin (1991) perustuen. Van Manen kuvailee tätä valittua suuntaa huomaavaisuudella ja huomioon ottamisella. Tahdikkuus on tietoisena ja suuntautuneena olemista, kykyä koskettaa, sitä ei voida suunnitella, ja se on vaistojen ohjaamaa, vaikka nojaa tunteeseen (van Manen 1991, 149).

Toiminnassa näkyväksi tulevan pedagogisen tahdikkuuden taustalla näyttäisi korostuvan myös tilannelukutaito. Tutkimukseni tuloksissa se näkyi hiljaisen tiedon kuvauksissa osana toiminnallista osaamista ja toimintaa ohjaavan ymmärryksen näkökulmaa korostaen se oli kuvattuna merkityksellisenä osana vuorovaikutusosaamista: Voidakseen toimia tarkoituksenmukaisella tavalla, on ymmärrettävä tilannetta kokonaisvaltaisesti. Ymmärtääkseen tilannetta, on osattava havainnoida laajasti ja monikerroksisesti tilannetta kokonaisuudessaan.

Tuloksissani tuli esille havainnointitaidon merkitys osana pedagogista osaamista. Havainnointitaidon merkitys tuli esille tuloksissa myös tulevaisuuden hiljaisen tiedon tärkeänä osana. Päiväkotityössä ja tiiviissä tiimityössä ollaan jatkuvasti katseen alla, joten havainnointitaidon kehittäminen on merkityksellistä. Kun käytännössä tiimissä tai työparityöskentelyssä työntekijät havainnoivat lapsia, heillä saattaa olla erilainen katsomisen kohde, vaikka tavoite olisi sama; lapsen hyvän arjen tuottaminen parhaan mahdollisen pedagogiikan, hoivan ja huolenpidon avulla. Kun kaksi työntekijää havainnoi, heillä on eroa siinä mihin he ensisijaisesti kiinnittävät huomionsa, sillä elämäkokemus, työkokemus, koulutus, omat arvot ja arvostukset sekä niiden myötä tai niistä huo-



limatta syntyneet asenteet ohjaavat aina havainnointia. Kuten Polanyi (1966) toteaa, niistä on tärkeää tulla tietoisiksi.

Polanyi (1966/2009, 7) kirjoitti havaitsemisen olevan yksinkertaistetuin hiljaisen tietämisen muoto. Havaitseminen näyttää muodostavan sillan ihmisen luovien voimien ja niiden kehollisten prosessien välille, jotka ovat läsnä havaitsemisen operaatioissa, hän toteaa. Polanyi (1966/2009, 6–8) tuo näkyviin myös havaitsemiseen liittyvät hiljaiset ulottuvuudet ja muistuttaa siitä, miten monia prosesseja liittyy jo pelkästään havaitsemisen prosessiin. (ks. myös Rolf 1995, 67–70; Toom 2006, 67.) Polanyin ajatukset kirkastuvat, kun havainnointiajatus viedään varhaiskasvatuksen ympäristöön. Varhaiskasvatuksen arjessa tulisikin kiinnittää runsaasti huomiota havainnointitaitoihin. On merkityksellistä tietää mitä katsotaan, miksi katsotaan ja mihin sen avulla voi päästä. Tästä muistuttaa myös haastateltavan lausahdus ”avoimella katseella”. Tulkitsin aineistoa analysoidessa avoimen katseeseen liittyvän myös hyväksyvän katseen elementin. Se tarkoittaa, että esimerkiksi lapsi tulee hyväksyä sellaisena kuin hän on. Lapsen sukupuoli, etnisyys, kulttuurista tai muu lapsen taustaan liittyvä tekijä ei saa vaikuttaa siihen, kuinka hän tulee kuulluksi ja kohdelluksi (esim. Alasuutari 2016, 2018; Pösö 2012; Varhaiskasvatustalaki 540/2018 §3; LOS artikkelit 2, 12–14).

Havaitsemisen taitoon liittyy läheisesti myös ymmärrys toisesta ihmisestä ja vuorovaikutusosaamisen osana olevat kohtaamisen taidot, jotka tulivat tutkimustuloksissani esille monella tapaa. Tuloksissa ne näkyivät sekä arvostettuna nykyhetken vuorovaikutustaitojen osaamisena että keskeisinä tulevaisuuden osaamistaitoina. Kohtaamiset taidot ilmenevät esimerkiksi ikään, ominaisuuksiin ja taustaan katsomatta tapahtuvassa arvostavassa vuorovaikutuksessa.

Ymmärryksestä kerrottiin tuloksissa monessa yhteydessä. Sillä käsitettiin sekä aikuisten keskinäistä ymmärrystä että yksittäisen lapsen ja myös hänen perheensä ymmärtämistä sekä vielä laajemmin, etenkin tulevaisuuden hiljainen tieto –osassa sillä tarkoitettiin lapsen arvon ja lapsuuden arvon ja merkityksen ymmärrystä. Vain syvällisen ymmärryksen myötä on mahdollista toimia lapsuuden arvoa suojaavasti ja vastustaa sitä murentavia toimintatapoja ja päätöksiä sekä rakentaa sellaista toimintaympäristöä ja yhteiskuntaa, jossa lapsi on arvokas ja lapsuus itsessään arvokas.

Yhteiskunnallinen ymmärrys on yksi vuorovaikutusosaamisen ulottuvuuksista. Sen voisi ajatella kuuluvan vuorovaikutusosaamisen taustavaatiuksiin, sillä oma käsitys ympäröivästä yhteiskunnasta ja sen kytkös omiin arvoihin ja asenteisiin vaikuttaa vuorovaikutusosaamiseen ja sen ilmenemiseen arjessa, kuten tulosluvussa tuli aineiston pohjalta esiin. Omien arvojen ja asenteiden tiedostamiseen ja näkymiseen työn arjessa voi vaikuttaa esimerkiksi pysähtymällä hiljaisen tiedon tunnistamisen äärelle. Perheen kohtaamisen näkökulmasta tämä vaikutusten jatkuva tunnistaminen on oltava osa ammattitaitoa. Varhaiskasvatustyö myös muuttuu yhteiskunnan muutoksen mukana, joten osaamista tulee pitää ajan tasalla. Sitä edellyttää myös Varhaiskasvatustalaki (540/2018, Luku 7 §39). Tietoisuus siitä yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta maailmasta, jossa institutionaalista varhaiskasvatusta toteutettava työntekijä

toimii, auttaa häntä paikantamaan ja omaa työtään ja näkemään sen yhteydet kokonaisuuteen (Karila, Kosonen ja Järvenkallas 2017, 71).

Yhteiskunnallisen kokonaisuuden hahmotus ja sen kytkytyminen varhaiskasvatuksen laatuun osoittaa, että varhaiskasvatuksella voi olla mahdollisuus tuottaa tasa-arvoa ainoastaan silloin, kun varhaiskasvatus on laadukasta (Vandenbroeck 2019). Laadukkaasta ja tasa-arvoa edistävästä toiminnasta kertovat viimeaikaiset tutkimukset (esim. Næsby 2019), joiden mukaan opettajan tietoisuus siitä, millä keinoilla ja missä hetkissä kielen oppimisen taitoja opitaan, on merkityksellinen tieto. Tieto ja erilaiset opetustekniikat eivät kuitenkaan auta, jos ei ole mahdollista osata pysähtyä juuri niissä hetkissä, jolloin ollaan kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa ja voidaan lukea lapsen ilmeitä sekä voidaan olla vastavuoroisessa ja dialogisessa vuorovaikutuksessa.

### 6.1.3 Tunteet ja tunneosaaminen

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan hiljainen tieto nähtiin toiminnallisen osaamisen ja vuorovaikutusosaamisen lisäksi myös tunteina ja tunneosaamisena. Tunteiden tiedostaminen, tunnistaminen ja niiden hallinta ovatkin esimerkiksi päiväkodissa tapahtuvan varhaiskasvatuksen tiheärytmisessä arjessa keskeisiä hallittavia taitoja. Tunnetaitojen ja tunteisiin liittyvän osaamisen merkitys on varhaiskasvatuksen arjessa suuri. Erilaisten tunteiden aiheuttajina voivat olla ajatukset, tilanne, jännittyneisyys ja monet muut tekijät. Esimerkiksi stressaantuneena keho on valmiiksi kiihtyneessä tilassa, jolloin voimakkaiden tunteiden ja tunteenpurkausten laukaisemiseen tarvitaan normaalia vähemmän vaikutteita. Tunteet ohjaavat havainnointia ja vaikuttavat siihen, mitä näemme ja kuulemme ja minkälaisena käsitämme ympäröivän todellisuuden (Scheffler 2010), joten tunneosaamisen on tärkeää olla keskeinen osa varhaiskasvatuksen arjen ammattitaitoa.

Jos ajatellaan, että tunne nousee siitä mitä havaitsemme ja miten tulkitsemme asioita ja tapahtumia, silloin tieto tunteiden synnystä, säätelyn tavoista ja niiden kytkös omiin toimintatapoihin auttaa selviämään työn arkeen liittyvissä tilanteissa. Hökkä, Vähäsantanen ja Paloniemi (2019, 17) toteavat, että emotionien rooli työssä tapahtuvassa oppimisessa on silti edelleen vähän tutkittu ilmiö. Tunteista ja työelämästä on tutkimusta, mutta tunteiden rooli työssä tapahtuvassa oppimisessa on jäänyt vähemmälle.

Oppimisen yhteydessä tunteilla nähdään olevan sekä rakentava että torjuva dynamiikkansa. Tunteilla on tärkeä merkitys esimerkiksi oppimisprosessia motivoivina tekijöinä (Puolimatka 2004a). Tunteet voivat motivoida toimimaan tai estää toimimasta, ja siten vaikuttavat oppimiseen. Tunteiden avulla oppija myös arvioi tilanteita, olosuhteita, toimintoja, kohtaloa tai esimerkiksi tulevan tapahtuman odotettua arvoa (Aarto-Pesonen 2013, 97; Puolimatka 2004b). Tunteet auttavat oppijaa suuntautumaan ympäristöönsä, herättelevät mielikuvia ja ovat näin esimerkiksi oivallusten perustana. Tunteiden ajatellaan liittyvän myös oppijan kognitioiden sisältöön. (Aarto-Pesonen 2013, 97; Scheffler 2010.)

Tunteet ovat tärkeitä oppimista motivoivia tekijöitä, vaikka ne saattavat myös estää ja hidastaa oppimista. Tällaisia estäviä tekijöitä voivat olla esimer-

kiksi tuskalliset tunteet, jotka häiritsevät oppimista. Mukavuusalueen rajoilla liikuttaessa saattavat myös merkitysperspektiiviä uhkaavat epämiellyttävät tunnereaktiot automaattisesti torjua oppimisen kiteyttää Aarto-Pesonen (2013, 97.) Hän viittaa Damasioon (2003, 164), joka muistuttaa, että oppimisprosessi on erilainen riippuen siitä, millaisiin tunteisiin ja miten tiedostettuihin tunteisiin oppimistilanne perustuu.

Näkemyks tunteiden ja oppimisen välisestä suhteesta voi vaihdella sen mukaan millaisen tunneteorian näkökulmasta suhdetta tarkastellaan (Puolimatka 2004a). Kuitenkin vasta viimeaikaiset tutkimukset aikuisen oppimisesta ovat huomioineet tarkemmin emootioita ja affekteja (Hökkä ym. 2019). Koska tunteiden kirjo on varhaiskasvatustyön arjessa laaja, on tärkeää tulla tietoiseksi omista tunteista, osata eritellä ja nimetä niitä, jotta reagointi on ammattitaitoista ja lapsen tarpeiden mukaista. Lapsen tunteiden ja tunnetilojen tunnistaminen on tärkeää yhtä lailla ja sen osaamisen merkitys näkyi läpäisevänä useissa kategorioissa. Arki ei ole kuitenkaan vain lasten ja aikuisten välisiä tunteita, vaan tunneosaaminen auttaa selvästi kaikkia suhteita, joita varhaiskasvatuksen arjessa päiväkodissa tulee vastaan.

Tämän tutkimuksen tulososassa tuli eräänä hiljaisen tiedon ilmenemisen tapana esille erilaisiin tilanteisiin ja niissä toimimiseen liittyvä joustavuus. Joustavuus näyttäytyi paikoitellen muistuttaen resilienssiä, joka on kykyä selviytyä ja toipua vaikeuksista ja sietää haastavia olosuhteita ja stressiä (Joutsenniemi ja Lipponen 2015, 2515). Sillä viitataan myös yksilön kykyyn sopeutua vastoin käymiseen, traumaan tai kriisiin rakentavasti (esim. Lahti 2014, 293). Se on ihmiselle luontainen ominaisuus, jota jokaisella on jonkin verran. Sillä tarkoitetaan myös toimintaa, joka ylläpitää toimintakykyä vaikeuksien ja epävarmuuden kohdatessa (Joutsenniemi ja Lipponen 2015, 2515). Resilienssiä on suomennettu myös termillä psyykinen sietokyky tai toipumiskyky (Joutsenniemi ja Lipponen 2015, 2515–2516), selviytymiskykyisyys (Lääperi 2016) tai toipumiskykyisyys (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 39–42).

Viime vuosina on opetustyössä tunnistettu resilienssin olemassaolo ja ilmenemisen merkitys (esim. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 9–10, 42–45). Se on merkityksellistä myös jokaisen varhaiskasvatuksen parissa työskentelevän ammattilaisen kohdalla. Resilienssiä on joillakin ihmisillä enemmän kuin toisilla, mutta se ei ole kuitenkaan kiinteä ominaisuus, vaan kyky ja taito, jota on mahdollista harjoitella ja kehittää (Lahti 2014, 293). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ja erityisesti ammattitaidon kehittämisen näkökulmasta, toimintaan ja toimintakykyyn liittyvä joustavuus on merkittävä harjoiteltava taito, joka ei saa jäädä vain yksittäisten yksilöiden taidoksi tai tiedostamattomaksi hiljaiseksi tiedoksi vaan sen tulisi saada huomiota. Opettajalla ja kasvattajalla on tärkeää olla pedagogista resilienssiä eli toiminta- ja palautumiskykyisyyttä, joka näkyy kyvyssä kohdata lapsia oikealla ja tavoiteltavalla tavalla vaikeillakin hetkillä. Tietoisuus tästä kyvystä ja taidosta mahdollistaa työntekijälle myös paremmat edellytykset tiedostaa oman kyvyn rajallisuus, tilapäinen tai kokonaisvaltaisempi, ja etsiä keinoja sen kehittämiseen.

#### 6.1.4 Tasapainoilua positiivisen ja negatiivisen hiljaisen tiedon äärellä

Tämän tutkimuksen haastatteluista nousi esiin kirjoittamattomien toimintatapojen tuoma ongelma. Se limittyi osaksi hiljaisen tiedon siirtymisen tapoja. Kirjoittamattomilla toiminnassa välittyvillä toimintatavoilla on vaikutuksia arjen toimintoihin. Jos jotkin toimintatavat kulkevat vain sanattomina sopimuksina, pitää siitä huolimatta olla aina henkilö, joka kertoo toimintatavoista tai jonka välityksellä tai tiedostamattomallakin opastuksella nämä ”säännöt” opitaan. Mitä keskeisempiä ne ovat, sen tärkeämpää toiminnan sujumisen kannalta on saada toimintatavat ja yhteisesti sovitut asiat tiedoksi. Kirjoittamattomiin toimintatapoihin ja sääntöihin liittyy aina ongelmia. Mezirow (1995) kirjoittaa merkitysvääritystä, jotka voivat olla episteemisiä, psykologisia tai sosiaalisia. Työyhteisöissä ne voivat näyttäytyä kaikilla tavoilla.

Tämä on haaste, joka nousee esiin työyhteisössä tapahtuvassa toimintatapojen opettamisessa, kutsuttiinpa sitä mentoroinniksi tai perehdyttämiseksi tai laajemmin työssä oppimiseksi. Hökkä, Vähäsantanen, ja Paloniemi (2019, 17) ovatkin havainneet, että heidän tarkastelemissaan artikkeleissa työpaikalla arjen käytäntöihin osallistuminen ymmärretään usein oppimisena. Tällöin oppiminen tapahtuu kollektiivisten käytänteiden kautta. Edellä mainitun havainnon ja tämän tutkimuksen tulosten perusteella on selvää, että työyhteisön tai organisaation kollektiivisiin käytänteisiin tulee kiinnittää paljon nykyistä enemmän huomiota.

Paloniemen (2008, 269) kuntoutujia koskevassa tutkimuksessa tuli esille negatiivinen hiljainen tieto, jota ajateltiin ennen kaikkea sellaisena hiljaisena tietona, jota ei haluta siirtää eteenpäin. Tällaisia olivat esimerkiksi huonot toimintatavat ja negatiiviset asenteet työyhteisössä. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa viitataan negatiivisiin asenteisiin ja toimintatapoihin. Tämän tutkimuksen perusteella voi lisäksi todeta, että negatiivinen hiljainen tieto voi olla myös keino päästä sisälle kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden, työyhteisöjen tai esimerkiksi asiakassuhteiden hankaliin ja ongelmallisiin kohtiin. Negatiivisen hiljaisen tiedon tarkastelun kautta voi avautua uusi tarkastelu-ulottuvuus, joka mahdollistaa uudella tavalla hankalien asioiden käsitteellistämisen. Negatiivisen hiljaisen tiedon tunnistaminen ja avaaminen on tärkeää myös huonojen ja epätoivottavien toimintatapojen karsimiseksi ja niistä poisoppimiseksi. Voi myös olla mahdollista, että jos työyhteisössä ei synny yhteistä jaettavaa osaamista, esimerkiksi jos vuorovaikutustaidot eivät riitä ylittämään arjen kielen, toimintakulttuurin tai henkilökohtaisen toimintatavan aiheuttamaa erilaisuutta, silloin voi avautua mahdollisuus negatiivisen hiljaisen tiedon synnylle. Myös heikot sosiaaliset taidot voivat olla esteenä dialogin synnylle ja siten uuden asian oppimiselle (Malinen 2002, 79).

Tämän tutkimuksen tulokset haastavat pohtimaan, mitä tapahtuu, jos toiminnan sujavuus, joustavuus, luontevuus ja yhdessä tekeminen rikkoutuvat? Syntyykö silloin negatiivista hiljaista tietoa? Entä rikkooko negatiivisen hiljaisen tiedon syntyminen toiminnan joustavuutta ja sujuvuutta? Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi perheiden tilanteiden ymmärtämiseen liittyvä kuvaus ai-

neistositaateissa, jossa työntekijän tilannelukutaito menee pieleen, vanhat ajattelutavat ohjaavat väärään tulkinta- ja toimintatapaan. Tai yhteiskunnallisen näkemyksen yhteydessä tapahtuu virhetulkinta ja sen myötä virheellinen ohjaus ja toiminta. Hiljaisen tiedon käytön tavasta voi seurata tilanteille erilaisia tulkintoja ja tulkinnoista seurata erilaisia valintoja toimintatavoiksi. Toimintatavoista seuraa erilaisia asioita niin vuorovaikutustilanteen eri osapuolille kuin kaikille asianosaisille.

Tuloksista ilmeni, että työssä tulleet kokemukset voivat jättää negatiivisen jäljen. Varhaiskasvatuksen työtehtävissä on oltava huokoinen eli vastaanottava lasten ja vanhempien tunteille. Aina ei arki suju toivotulla tavalla ja vastaan tulee monia erilaisia tilanteita, joissa esimerkiksi toiveet tai näkemyksen eivät kohtaa. Ikävät kokemukset saattavat kulkea painolastina ja negatiivissävytteisenä hiljaisena kokemustietona. Ikävimmillään negatiiviset kokemukset, jotka ovat hiljaisesti vaikuttamassa työssä, saattavat toimia myös asiakkaiden kohtaamista etäännyttävänä. Huokoisuus kärsii, jopa katoaa. Varhaiskasvatuksen työtehtävissä päiväkodissa on oleellista muistaa, että työssä on aina oltava vastaanottava myös kollegojen tunteille, koska työtä tehdään usein niin tiiviisti yhdessä. Omia tunteita on opittava säätämään ja kollegan tunteiden vastaanottamista voi oppia suodattamaan. Työn sujuvan tekemisen näkökulmasta suodattaminen on hyödyllistä ja jopa välttämätöntä.

Tässä tutkimuksessa negatiivisen hiljaisen tiedon kuvauksina olivat tulososassa negatiivinen hiljainen tieto muutosvastarintana, auktoriteettiasemaan perustuvana esiintyvä negatiivinen hiljainen tieto, vanhentunut tieto, vääristynyt tieto sekä negatiivinen jälki. Brookfield (1995, 258–259) kuvaa *episteemiseksi vääristymäksi* tilannetta, jossa auktoriteettilähde kohotetaan objektiivisen totuuden asemaan. Episteemiset vääristymät, kuten kyseinen auktoriteettiaseman tai auktoriteettilähteen kohottaminen objektiivisen totuuden asemaan ilman kriittisyyttä, haittaavat muutosta ja uuden oppimista (Brookfield 1995, 258–259). Mezirowin (1995, 17) mukaan voimme reflektion avulla oikaista uskomuksiimme sisältyviä vääristymiä ja ongelmanratkaisussa tekemiämme virheitä. Kriittinen reflektio merkitsee niiden ennako-oletusten arviointia, joille omat uskomuksemme rakentuvat, hän muistuttaa. Se ei ole aina helppoa, joten syntyneitä merkitysvääristymiä voidaan korjata esimerkiksi dekodeausharjoituksilla, joissa asia puretaan osiksi tarkastelua varten (Brookfield 1995, 264).

Tämän tutkimuksen tulososassa pohdittiin erilaisten tilanteiden yhteydessä, voisiko esimerkiksi pysähtyneisyys, muutosvastarinnan tuottaminen ja toteuttaminen olla negatiivista hiljaista tietoa? Voisiko negatiivista hiljaista tietoa olla myös asioiden toistaminen jatkuvasti samanlaisena? Jos on näin, niin hiljainen tieto on silloin omaa henkilökohtaista tiedostamatonta kokemuksen myötä syntynyttä tietoa.

Tulososassa oli havaittavissa perusteltu pyrkimys löytää työyhteisöön yhtenäiset työtavat ja yhtenäinen pedagoginen ote ja siitä seuraava arjen toimintatapojen välillä tasapainoilu. Kun tavoitellaan yhtenäisen pedagogisen ajattelun omaavaa työyhteisöä, joudutaan avaamaan paljon omia arvoja taustoja. Se ei ole yksinkertaista, vaan vaatii paljon yhteistä työtä (Johansson, Puroila & Emilson

2016, 133–135). Ideaalitilanteessa kukin työntekijä pyrkii parhaalla mahdollisella tavalla oman työtehtävänsä ja työnkuvansa kautta osallistumaan parhaansa antaen samaan suuntaan ja samaa tavoitetta kohti kulkemiseen eli yhteisen ja aukikirjoitetun ja puhutun tavoitteen suuntaan.

### 6.1.5 Eettinen osaaminen

Tässä alaluvussa kokoan yhteen edellisten alalukujen keskeiset havainnot. Kuten tulosluvussa tuli esiin, hiljaisen tiedon ilmiöön liittyy myös toiminnan eettinen ulottuvuus. Eettisessä ulottuvuudessa on huomioitava sekä yksilön näkökulma että yhteisöjen näkökulma. Tarkastelen tässä tuloksia hiljaisen tiedon ilmiöön tulosten mukaan liittyvän eettisen ulottuvuuden näkökulmasta.

Tulosluvussa nousi esiin aineistossa tunnistettu arvojen merkitys työn arjessa. Tulosluvussa tuli esiin, miten tärkeää on tulla tietoiseksi omista arvoistaan ja niihin liittyvistä tulkinnoista. Mezirow (1995, 18–20) kuvaa käsitteellään merkitysperspektiivi sitä, kuinka ihminen jäsentää tilanteisiin ja tapahtumiin liittyvää tulkintaansa jo lapsuudesta opittujen soveltamisperiaatteiden mukaan. Käsitteellä merkitysskeema hän kuvaa omaksuttuja tulkintasääntöjä, jotka nekin on opittu niin lapsuudessa kuin esimerkiksi koulutusinstituutioissa. Tällaisista organisaatioissa syntyvistä tulkintasäännöistä kertoo esimerkiksi Sandelinin (2003) tutkimus, jossa hän on tunnistanut hoitoalan koulutuksessa vallinnutta monoakkulturaatiota, toisin sanoen kulttuurin yhdenmukaistamista, ja sen vaikutuksia työn arkeen.

Myös organisaatioissa ja instituutioissa ajatellaan muodostuvan hiljaista tietoa (esim. Bruun 2008; Onnismaa 2008, 85–87, 121–126; Toom & Onnismaa 2008, 11–16). Ilmiö näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa esimerkiksi äänen lausumattomina tai implisiittisinä odotuksina tai toimintatapoina. Hiljaista tietoa on kuvattu myös ammattia ja ammatillisia käytänteitä koskevana eettisenä tai arvoperustaisena tietona, kuten lakiammatteja ja heidän ammatillisia käytänteitään (Bruun 2008, 276). Toinen hiljaisen tiedon muoto, johon päätöksenteko voi Bruunin (2008, 277) mukaan perustua, on ennakkoluulot, konventionaalinen tieto tai väärä maalaisjärki, kuten hän muotoilee.

Työyhteisön, organisaation tai laajemman sosiokulttuurisen yhteisön myötä syntyvä hiljainen tieto kulkee toisinaan hyvinkin huomaamattomasti yhteisössä yksilölle ja yksilöiltä toisille. Tällainen *kulttuurissa mukana kulkeva hiljainen tieto* on myös kompleksinen ilmiö. Osa kulttuurissa mukana kulkevasta hiljaisesta tiedosta on perinteitä ja traditioita, jotka pyrkivät säilymään, koska niitä halutaan säilyttää. Ne siirtyvät eteenpäin, koska niitä halutaan siirtää. Sen lisäksi on havaittavissa nopeasti muuttuvaa ja muokkautuvaa hiljaista tietoa, jota kutsuisin nomadiseksi hiljaiseksi tiedoksi, koska se vaeltaa tunnistamattomana jopa hallitsemattomasti ja muuttuu nopeasti. Se on silti kulttuurissa mukana kulkevaa hiljaista tietoa. Aina ei voida erottaa kumpi itse asiassa kuljettaa kumpaa, hiljainen tieto kulttuuria vai kulttuuri hiljaista tietoa.

Kun hiljainen tieto ilmenee arjen toiminnassa, se voi olla havaittavassa ja tunnistettavassa muodossa. Se ilmenee kuitenkin myös toiminnan tavoissa ja suhtautumistavoissa toiminnan kohteeseen. Suhtautumistavan vuoksi hiljainen

tieto voi tulla näkyväksi tai kuuluvaksi myös puheessa. Silloin on kyse asenteista, jotka tulevat näkyviksi hiljaisen tiedon kautta. Hiljaista tietoa tarkasteltaessa huomio kohdistuu usein yksilöön, mutta yksilöä on muistettava tarkastella aina osana sitä yhteisöä, jossa hän työskentelee tai toimii. Toom ja Onnismaa (2008, 7) muistuttavatkin, että kun organisaatioissa nousee huoli eläköityvien työntekijöiden mukanaan viemän hiljaisen tiedon eli osaamisen ja tietotaidon katoamisesta, tulee muistaa, että hiljaiseen tietoon liittyy paljon sellaista, joka on organisaatiossa koko ajan läsnä mutta jota ei ilman pysähtymistä välttämättä tiedosteta. Tällainen voi olla esimerkiksi edellä kuvattua resilienssiä vaativat tilanteet.

Sellaisia voivat olla myös esimerkiksi hoivan ja eettisyyden leikkauspisteet varhaiskasvatuksen arjessa. Niitä tarkastellut esimerkiksi Nelsen (2013), joka muistuttaa, että hoivaajan vastaanottavuus tulee olla suunnattuna hoivattavan tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin (Nelsen 2013, 352). Samaa tavoitellaan myös pedagogisella tahdikkuudella (van Manen 1991; Määttä & Uusiautti 2012). Entä jos kiinnostuksen kohteet ovat hoivaajan, kasvattajan tai opettajan tulkinnan mukaan vääriä tai epäsopivia? Näitä eettisiä ongelmakohtia on arjessa lukuisia. Niiden avaaminen ja pohtiminen on edellytys laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Brookfield (1995) pitää tärkeänä omien merkitysperspektiivien lähteiden tunnistamista, jota pitäisi myös koulutuksen tukea. Merkitysperspektiivien lähteiden tunnistaminen on arjen eettisten ongelmakohtien tunnistamiselle välttämätöntä. Myös hiljaisen tiedon tunnistamista voidaan hyödyntää merkitysperspektiivien tunnistamisessa, sillä hiljaisen tiedon tunnistamisen avulla niitä voidaan koettaa saada esille.

Eettiset ongelmakohdat haastavat myös kysymään, mitä työntekijälle tapahtuu, jos ei jaa organisaation tai toimintakulttuurin kirjoittamattomia arvoja. Varhaiskasvatuslaki on pyrkinyt linjaamaan toimintaa ja nostanut lapsen edun käsitteen keskeiseksi. Käsite on kuitenkin osoittautunut monitulkintaiseksi ja siten riittämättömäksi (Hakalehto 2018). Myös useat tutkimukset ovat osoittaneet arvotarkastelun edelleen tarpeelliseksi, joskin samalla haastavaksi (esim. Johansson, Puroila & Emilson 2016).

Tulokset nostavat esiin kysymyksiä. Voiko työyhteisö tai organisaatio estää ammattilaisen kasvun ja kehityksen? Entä jos kirjoittamattomat säännöt luovat kuvaa toimintakulttuurista, jossa vain tietyllä tavalla tekeminen on sallittua ja ympärillä ohjeistetaan tietynlaiseen tekemisen tapaan, joka kenties on valinnut jo vuosikymmenet? Onko kasvua ja kehittymistä hakevan ammattilaisen ainoa mahdollisuus lähteä toiseen paikkaan työhön? Työyhteisön kulttuuria voi muuttaa, mutta kuten hiljaisen tiedon tarkastelukin osoittaa, sen muuttamiseen tarvitaan paljon pitkäjänteistä työtä. Se ei tapahdu hetkessä, sillä toimintakulttuuria luova ja ylläpitävä yhteisö koostuu lukuisista ihmisistä, jotka kaikki ovat yksilöitä. Yhteisö muuttuu juuri niin nopeasti tai hitaasti kuin siinä olevat yksilöt muuttuvat. Kun organisaatio uudistuu, se uudistuu siinä tahdissa kuin siinä työskentelevät yksilöt sitä muuttavat (Schein 1985; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018). Muutos on kuitenkin välttämätöntä, sillä tutkimustieto osoittaa, että uskomukset vaikuttavat opetuksen käytäntöihin. Mitä laajempi ja syvempi tieto-

perusta opettajalla on, sitä paremmin hän pystyy työssään tietoperustaiseen päätöksentekoon (Lunn Browlee, Schraw, Walker & Ryan 2016, 303.)

Tämän tutkimuksen aineistossa hiljaista tietoa kuvattiin myös viisautena. Aiemmissä tutkimuksissa hiljaisen tiedon on katsottu olevan osa viisautta, sillä viisauden oletetaan lisääntyvän kokemuksen ja hiljaisen tiedon karttumisen myötä (Toom ja Onnismaa 2008, 13). Viisautta tutkineen Kallion (2016b) mukaan elämänkokemuksen tuoma hiljainen tieto on merkittävä osa viisautta. Kalliokin kytkee näin hiljaisen tiedon viisauden osaksi. Toomin ja Onnismaan (2008, 13) mukaan parhaimmillaan kokemus voi tuoda ammatillisiin käytäntöihin hiljaiseen tietoon liitettyjä myönteisiä ominaisuuksia, joita ovat esimerkiksi kokonaisuuden taju, mielikuvitus, muiden huomioon ottaminen ja ennakointikyky. Jos ammattilainen ei anna itselleen lupaa kasvaa ja kehittyä, tuo kokemus vain rutiineja ja ennalta tietämistä, toteavat Toom ja Onnismaa (2008, 13).

Viisaus on vaikeasti määriteltävä ilmiö ja käsite. Viisautta ei voi kuvata tarkasti eikä lopullisesti, sillä ihmiset osoittavat viisautta eri tavoin erilaisissa olosuhteissa (Toom ja Onnismaa 2008, 11–12). Viisauden on kuitenkin ajateltu kasvavan kokemuksen ja hiljaisen tiedon karttumisen myötä (Toom & Onnismaa 2008, 13). Hiljaista tietoa on ajateltu ja tarkasteltu myös asiantuntijan viisaana käytäntönä (Toom ja Onnismaa 2008, 11). Kallion (2016a, 39) mukaan eräs ehdotus viisauden yhtenäiseksi määritelmäksi, että *viisauteen liittyy käytännöllistä, pragmaattista järkeilyä, joka auttaa yksilöitä suunnistamaan ihmissuhteiden ja ihmisryhmien haasteiden keskellä sekä arvioimaan ja ymmärtämään niitä*. Viisauden yleisiin määritelmiin kuuluu myös se, että viisaasti ajatteleva ja toimiva ihminen kykenee ylittämään oman yksilökeskeisen näkemyksensä (Kallio 2016a, 39).

Viisauteen liitetään myös eettinen ulottuvuus (Toom & Onnismaa 2008, 14; Kallio 2016a). Viisauteen liittyy yhteiseen hyvään pyrkivä toiminta (Staudinger & Glück 2011), jonka voi tässä yhteydessä ajatella olevan esimerkiksi työyhteisössä yhteiseen hyvään pyrkivää toimintaa. Varhaiskasvatustyön pitäisi itsessään sisältää eettisen osaamisen elementit (esim. lapsen oikeuksien sopimuksen ja työtä säätelevien lakien tunteminen ja noudattaminen), mutta niin ei automaattisesti ole. Tämän tutkimuksen aineistossa esiin tullut ”eettinen” näyttäytyi taidoissa, arvoissa ja asenteissa ja tässä yhteydessä myös viisaassa toiminnassa.

Hiljaisen tiedon eri elementit kietoutuvat säiemäisesti yhteen. Säikeisyys on tässä yhteydessä hiljaisen tiedon koostumusta, kertymistä ja kerrostumista kuvaava piirre. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella hiljainen tieto on ilmiönä moniulotteinen ja monikerroksinen sekä jatkuvasti laajentuva. Riippumatta hiljaisen tiedon määrittämisen tavoista ja määritelmästä, liittyy tähän moniulotteiseen ja -kerroksiseen ilmiöön oleellisella tavalla myös eettinen ulottuvuus, jonka tulisi liittyä kaikkiin hiljaisen tiedon osa-alueisiin. Tämän alaluvun tavoitteena oli tuoda esiin hiljaiseen tietoon liittyvä eettinen ulottuvuus näkyviin osana varhaiskasvatustyön arjessa elävää hiljaista tietoa.



## 6.2 Ajan ja tilan merkityksellisyys hiljaisen tiedon siirtymisessä

Tulosluvuissa 5.2 ja 5.3 esitin aineistooni pohjautuen, miten hiljaisen tiedon siirtämiseen tarvitaan aikaan, paikkaan, tilaan ja vuorovaikutukseen liittyviä suotuisia elementtejä. Hiljaisen tiedon siirtymisen esteistä esitin, että sopivan ajan ja tilan puute, osaamisen tunnistamattomuus sekä yhteisen kielen ja tietopohjan puute sekä perspektiivisyyden puute haittaavat hiljaisen tiedon siirtämistä. Ajallinen ulottuvuus näyttäytyi näiden yhteydessä monella tavalla merkityksellisenä työn arjessa ja hiljaisen tiedon tunnistamisessa sekä siirtämisessä.

Tämän tutkimuksen tuloksissa hiljainen tieto ilmeni ennen muuta tilanteisiin sidottuna ja sen vuoksi se myös siirtyy usein tilannesidonnaisesti. Se näyttäisi olevan hiljaiselle tiedolle ominaista ja on yksi niistä piirteistä, josta vallitsee melko selkeä yksimielisyys lähestymistavasta ja näkökulmista riippumatta (Toom 2012; 2016, 246; Nurminen 2000, 2008). Tilannesidonnaisuuteen liittyy aika, ajallisuus, ajan kerroksisuus sekä menneen, nykyisyyden ja tulevaisuuden kohtaamispiste. Tulokset osoittavat, että aika ja tila vaikuttavat merkittäväällä tavalla siihen, millaista hiljaista tietoa kertyy ja millaista siirtyy.

Tulosten pohjalta syntyi myös havainto ajan monikerroksisuudesta: Kun hiljaisen tiedon siirtäminen tarvitsee aikaa, on myös pysähdyttävä tarkastelemaan, millaista aikaa se tarvitsee. Haastateltavat kuvasivat tarpeelliseksi saada rauhallista ja keskeytyksetöntä aikaa. Kun tarkastelee arjen kuvauksia hiljaisen tiedon siirtämisen haasteista, nousee ajan suhteen tarve vielä tarkempaan tarkasteluun. Kun ajattelee arjen työtä ja siinä esimerkiksi yhden päivän aikana läsnä olevia tapahtumien ketjuja, näyttäytyy aika niissä usein monikerroksisena. Päiväkotityön arjessa ilmenevä ajan monikerroksisuus voi selittää rauhallisen ja keskeytyksettömän ajan kaipuuta. Avaan seuraavaksi tätä monikerroksisuutta oheisella taulukolla (taulukko 8):

TAULUKKO 8 Ajan monikerroksisuus

### **1-kertainen aika**

= vain yksi asia tapahtuu samaan aikaan: esimerkiksi keskustelu lapsen kanssa tai kollegan kanssa.

### **2-kertainen aika:**

= 2 asiaa tapahtuu yhtä aikaa: Esimerkiksi keskustelu, ohjaus tai muu kaksisuuntainen vuorovaikutustilanne, jossa tavoitteena on dialogi. Samaan aikaan seurataan lapsiryhmän leikkiä ja tarvittaessa ohjataan sitä.

### **3-kertainen aika**

= Samaan aikaan kun valvotaan useiden lasten ja lapsiryhmien leikkiä ja ohjataan sitä, tehdään myös jotain muuta, kolmatta, työhön liittyvää asiaa, kuten keskustellaan akuuteista asioista, vastata puhelimeen tai muuta vastaavaa.

Voidaan ajatella, että päällekkäisten toimintojen myötä ajan rakenne muuttuu. Ajasta tulee monikerroksista, jopa monipolvista, kun erilaiset toimintaprosessit kulkevat omaa tahtiaan ja risteävät. Tulososassa tuli esiin myös syklinen aika. Syklisellä ajalla tarkoitetaan tässä yhteydessä, aikaa, johon on mahdollista palata uudelleen ja uudelleen. Esimerkiksi jonkin tapahtuman muistoon on mahdollista palata, ja oppia siitä lisää, vaikka tapahtumasta on aikaa. Syklisyyden voi ajatella vielä yhdeksi ajan kerrostumaksi.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan hiljaisen tiedon siirtämisen kannalta myös työympäristö on merkityksellinen. Tila ja sen moniulotteisuus vaikuttavat hiljaisen tiedon siirtämiseen. Esimerkiksi erilaiset fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tilat voivat luoda mahdollisuuksia tai estää niitä. Aika on tämän aineiston perusteella yksi vaikuttava tekijä. Käytännössä hiljaisen tiedon siirtämisessä on kyse myös oppimisesta. Esimerkiksi työntekijä voi näyttää, kertoa ja pyrkiä opastamaan kollegalle uutta toimintatapaa, jota toinen työntekijä pyrkii ymmärtämään ja omaksumaan, suodattaen ja muokaten siitä omanlaista versiota.

Aikuisen oppimista tutkinut Malinen (2002, 88) on kiinnittänyt huomiota ajan pedagogiikkaan. Hän on havainnut subjektiivisen ja objektiivisen ajan olemassaolon ja merkityksen oppimiselle. Subjektiivinen aika on henkilökohtainen aika, jonka oppija tarvitsee oppiakseen. Erot subjektiivisen ja objektiivisen ajan kokemisessa saattavat aiheuttaa Malisen (2002, 88) mukaan aikuisen opettajalle selkeän haasteen, sillä jokainen tarvitsee oman aikansa uuden omaksumiseen, eikä sitä pysty ulkopuolelta nopeuttamaan. Osapuolten eritahtisuus voi haastaa myös hiljaisen tiedon siirron ja oppimisen. Arjessa ilmenevä moninkertainen aika voi johtaa työn pirstoutumiseen. Se saattaa myös johtaa työntekijän kokemukseen ajan fragmentaarisuudesta. Vaatii monipuolista osaamista ja hyvää vireystilaa tehdä asioita yhtä aikaa. Monikerroksinen aika voi haastaa työntekijää ja hänen ammattitaitoaan monin tavoin. Oman erityisen haasteensa saattaa asettaa näissä tilanteissa uusien asioiden oppiminen ja tietojen sisäistäminen.

Tämän tutkimuksen perusteella on mahdollista havaita, että aktiivinen siirtäminen sisältää tiedostettua pyrkimystä siirtää eli kuvata siirtämisen kohdetta. Passiivisena tulee siirtäneeksi hiljaista tietoa tiedostamattaan. Silloin on mahdollista, että tullaan luoneeksi ja siirtäneeksi eteenpäin esimerkiksi toimintatapoja, joita ei ole varsinaisesti tarkoitus siirtää. Tällöin tullaan siirtäneeksi esimerkiksi negatiivista hiljaista tietoa.

Kiire, sen aiheuttama kuormitus ja työn muu kuormittavuus sekä niistä aiheutunut uupumus, estävät hyvien toimintatapojen siirtämistä ja vastaanottamista. Kiire, kuormittavuus ja uupumus voivat saada aikaan tilanteita, joissa negatiivista hiljaista tietoa siirtyy tarkoittamatta. Päiväkodin työyhteisön työhyvinvointia tarkastellut Nislin (2016) selvitti tutkimuksessaan päiväkodin kasvatushenkilöstön työssäjaksamista, stressin säätelyä ja pedagogisen työn laatua sekä niiden yhteyttä toisiinsa. Tutkimuksen tuloksissa nousi esiin hyvän työyhteisön ja toimivan työtiimin merkitys työssä jaksamiselle. Yhdessä työskentelyn onnistuminen ja hyvien olosuhteiden mahdollistaminen eivät ole vain yksilön vastuulla, vaan ne ovat myös organisaation vastuulla olevia rakenteellisia ja

työn järjestämiseen liittyviä kysymyksiä sekä osaksi myös työn resursoinnin kysymyksiä. Esimerkiksi Ukkola-Mikkolan ja Fonsénin (2018) mukaan työntekijöille syntynyt ajanpuutteen ja kiireen kokemus voi kertoa myös työn huonosta organisoinnista tai organisoinnin rakenteista. Niiden vuoksi esimerkiksi tiettyihin työtehtäviin ei voi keskittyä rauhassa vaan syntyy keskeytyksiä, jotka haittaavat työn suorittamista. Kiireessä vuorovaikutusosaamisen merkitys korostuu. Esimerkiksi vuorovaikutusosaaminen nähdään usein yksilökeskeisenä osaamisena, mutta se on myös yhdessä rakennettavaa pääomaa (Horila 2018). Horilan mukaan tiimityön onnistuminen ei selity vain yksilöiden vuorovaikutustaidoilla, vaan työntekijöiden tulee ymmärtää juuri oman tiimin kannalta tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen vuorovaikutuksen laatu.

Hoitotyön hiljaista tietoa tutkineen Nurmisen (2000, 29) mukaan kollektiivinen tai yhteisöllinen hiljainen tieto siirtyy yhteisössä yksilölle jäljittelyn, samaistumisen ja tekemisen kautta. Organisaatiotutkija Schönin (1988, 108) mukaan imitointi eli jäljittely on luontainen oppimisen tapa, joka ei vaadi kielitaitoa tai kykyä verbaaliin kuvaukseen tekemisestä. Hiljaisen tiedon siirtymisen tavasta riippumatta on hiljaisen tiedon siirtymisen ytimessä keskeisesti oppiminen. Kun tarkastellaan hiljaisen tiedon siirtämistä, tullaan tarkastelleeksi myös oppimiseen vaikuttavia elementtejä. Luottamus ja kunnioitus näyttävät tämän tutkimuksen aineistossa keskeisinä elementteinä hiljaisen tiedon siirtämisessä ja siirtymisessä. Sekä luottamuksen että kunnioituksen puute ovat esteitä hiljaisen tiedon siirtymiselle ja aktiiviselle siirtämiselle. Omakohtaisten tulkintojen kehittymisen kannalta toisten ihmisten suhtautuminen ja toisilta saatu tunnustus on oleellista (Laitinen 2003, 343–344). Aikuinen oppija tarvitsee hyväksyntää (esim. Malinen 2002). Aikuinen tarvitsee työssä oppimisessaan tukea (Hökkä ym. 2019). Jos aikuisen kokemus tilanteesta on negatiivinen, hän saattaa pyrkiä välttelemään vastaavaan tilanteeseen joutumista. Näin negatiiviset tunteet toimivat oppimisen estäjinä (Aarto-Pesonen 2013, 97).

Vaikka hiljaisen tiedon siirtymisen tavat ovat monipuoliset, tapahtuu siirtyminen kuitenkin harvoin itsestään; se on tavalla tai toisella aina jollain tavalla aktiivista toimintaa. Kuten Polanyi (1966) totesi, tietäminen ei ole passiivista toimintaa. Oleellista on sisäistä, että siirtyminen tarvitsee aina toisen. Aiemmin esitetty jäljittely (Schön 1988) on yksi tapa oppia. Se voi kuitenkin olla toisen osapuolen osalta tiedostamatonta ja siten tiedostamattomuudessaan passiivista. Näin voi tapahtua mallioppimisessakin. Silloin voi kuitenkin siirtämisen prosessissa tapahtua vinoutunut tai vääristynyt tiedostamaton tiedon välitys. Tällöin refleктоimaton omaksuminen voi johtaa harhaan.

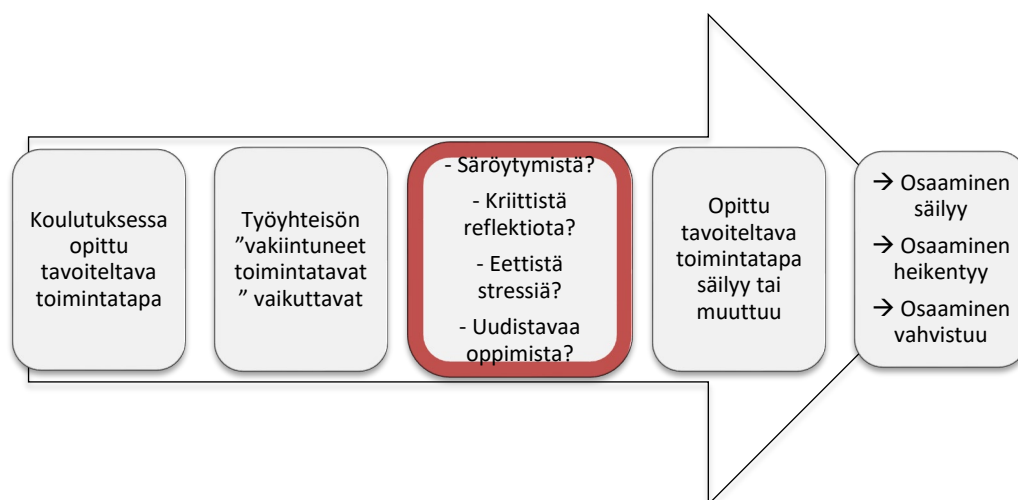
Paloniemi (2008) tarkasteli pitkän työhistorian omaavaa kuntoutujien joukkoa ja on eristänyt aineistostaan selkeästi sosiaalisia esteitä hiljaisen tiedon siirtymiselle. Paloniemen (2008, 269) tutkimuksessa ilmeni negatiivista hiljaista tietoa, joka ajateltiin ennen kaikkea sellaisena hiljaisena tietona, jota ei haluta siirtää eteenpäin. Tällaisia olivat esimerkiksi huonot toimintatavat ja negatiiviset asenteet työyhteisössä. Myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan suuri osa hiljaisen tiedon siirtämisen esteistä oli sosiaalisia, kuten yhteiseen kieleen ja aikaan liittyvät esteet sekä kohtaamisen tilojen puute. Käytettävissä olevilla fyysi-

sillä tiloilla, samoin kuin sosiaalisilla kohtaamisen tiloilla, on myös suuri merkitys sille, millaista vuorovaikutusta pääsee syntymään. Osaamisen tunnistaminen ja perspektiivisyyden puute liittyivät niihin myös. Esteiden tunnistamisen ja välttämisen lisäksi tulisi oppia tunnistamaan kulttuurissa kulkevan hiljaisen tiedon piirteitä, sisältöjä ja vaikutuksia, jotka kulkeutuvat ja muokkautuvat erilaisten tilojen vaikutuksesta ja niiden sanelemien toimintatapojen vaikutuksesta tilallisissa ja ajallisissa ulottuvuuksissa.

Hiljaisen tiedon toiminnalliset siirtymisen tavat ovat varhaiskasvatuksen tiiviissä työympäristössä monenlaiset, kuten tuloksissa tuli esiin. Vastauksissa nousi esiin myös huoli siitä, että kaikkea työhön liittyvää osaamista ei välttämättä aina haluta jakaa. Sen nähtiin liittyvän toisaalta kateuteen ja toisaalta myös työssä olemassa oleviin kilpailuasetelmiin. Tulosten mukaan samanlainen näkemys työstä näyttäisi sen sijaan tuovan osaltaan turvallisuuden tunnetta työhön.

Hiljaisen tiedon siirtämisessä on kyse myös osaamisen tunnistamisesta. Hiljainen tieto täytyy osata tunnistaa ja sen jälkeen määritellä. Jos työntekijä ei tiedosta, että itsellään on hiljaista tietoa, ei sitä voi siirtää hallitusti. Hiljaisen tiedon siirtäminen on vaikeaa, jos työntekijä ei tiedosta hiljaisen tiedon siirtämisen merkitystä. Hiljaista tietoa ei tietoisesti siirretä, jos sitä ei arvosteta. Jatkuvasti oman haasteen siirtämisprosessiin tuo asioiden erittelyn vaikeus. Työssä on jatkuvasti pohdittavana rajanveto, mikä on hiljaista ja sanoittamatonta, mutta tärkeää tietoa, jota pitäisi siirtää.

Hiljaisen tiedon siirtyminen on monivaiheinen ja moniulotteiden prosessi. Oheisessa kuviossa (kuvio 13) on yksinkertaistetusti kuvattuna prosessi, jossa työyhteisössä työskentelevän yksilön hiljaista tietoa syntyy, kehkeytyy, tulee vaikutetuksi ja mahdollisesti siirtyy eteenpäin. Kuviossa nuoli kuvaa aikaa. Aika on prosessissa subjektiivista, ja se voi olla lineaarista tai syklistä, jopa imaginaarista, jolloin sillä ei ole selkeää alkua tai loppua.



KUVIO 13 Hiljaisen tiedon siirtymisen prosessi työyhteisössä

Kuvion (kuvio 13) esimerkissä lähtökohtana on koulutuksessa opittu toimintatapa. Esitetyn monivaiheisen prosessin aikana työyhteisössä oleva hiljainen tieto vaikuttaa yksilön hiljaiseen tietoon ja muokkaa sitä. Samaan aikaan yksilön hiljainen tieto voi muokata työyhteisön kollektiivista hiljaista tietoa. Kuvion ympärille voidaan ajatella myös Kolbin (2015, 288) oppimisen tilojen kehät kuvaamaan erilaisten ympäristöjen tuomia vaikutuksia hiljaisen tiedon siirtämisen ja omaksumisen prosessiin. Kolb (2015, 288) on nimennyt useita erilaisia oppimiseen vaikuttavia tilallisia ulottuvuuksia, oppimisen tiloja (learning spaces). Niitä ovat fyysinen, kulttuurinen, institutionaalinen, sosiaalinen ja psykologinen tila. Aika puuttuu Kolbin oppimisen tiloista, mutta sen voi ajatella kietoutuvan niistä jokaiseen.

Kokemuksellisen oppimisen ilmiöt voivat tulla näkyviksi kuvion kuvaamassa prosessissa. Työyhteisön aikaansaamassa toimintatavan muutoksessa työntekijän opittu tavoiteltava toimintatapa säilyy ja parhaimmillaan vahvistuu. Negatiivisessa tilanteessa opittu toimintatapa heikentyy ja hiipuu pois. Voidaan myös perustellusti pohtia, syntyykö työntekijälle eettistä stressiä, jos uusi opittu toimintatapa saadaan työyhteisössä hiipumaan pois. Mentorointimallin osalta on oltava tarkkana ja mentorin on tiedettävä tehtävänsä. Jos mentoroidaan vanhoja malleja, siirtyy vanhoja malleja tai synnytetään pahimmillaan eettistä stressiä.

Jälleen hiljaisen tiedon eri elementit kietoutuvat säiemäisesti yhteen, ja niiden säikeisyyteen liittyy myös menneiden sukupolvien tuomat perinteet, arvostukset ja henkilökohtaiset uskomukset. Niiden säikeiden sidosteisuus voi olla niin vahva, että irrottautuminen vaatii paljon työtä. Jos hiljaisen tiedon siirtämiseen ei kiinnitetä huomioita, ei voida vaikuttaa siihen, millaista hiljaista tietoa siirtyy.

### **6.3 Tulevaisuuden ammattilaisuus, lapsuus ja oppiminen**

Tässä luvussa pohdin tulosten pohjalta hiljaisen tiedon kytköstä tulevaisuuden osaamistarpeisiin ja osaamisen eettisen ulottuvuuteen. Kasvatus ja koulutus suuntautuvat tulevaisuuteen. Niiden parissa tehtävän työn tulee suuntautua kohti tulevaisuutta, vaikka työn luonteelle onkin keskeistä hetkessä eläminen ja läsnäolo. Sen vuoksi kysyin työntekijöiltä tulevaisuuden hiljaisesta tiedosta ja esittelin vastauksia tulosluvussa 5.4. Tulevaisuuden pohdinta auttaa tulevaisuuteen varautumisessa ja toimintastrategioiden valinnassa. Myös tämä tutkimus voi antaa oman panoksensa keskusteluun tulevaisuuden osaamistarpeista varhaiskasvatuksen osalta. Haastateltavien ajatukset varhaiskasvatuksessa tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta tulevat näkyviksi tulevaisuuden hiljaisen tiedon pohdinnassa. Hiljaiseen tietoon liittyy selvästi myös eettinen ulottuvuus, joka aiemmissa luvuissa tuli näkyviin eettisen osaamisen noustessa merkitykselliseksi hiljaisen tiedon osa-alueeksi. Tulevaisuuteen liittyen tuli näkyväksi myös eettisen ulottuvuuden monikerroksisuus.

Seuraavaksi kokoon tulevaisuuden hiljaista tietoa koskevan luvun päätuloksiin liittyvää keskustelua. Nostan esiin huolen ammattitaitovaatimuksista ja niiden säilymisestä, rohkeuden tarpeen sekä työhön liittyvän eettisyyden merkitystä ja työntekijöiden esiin nostaman eettisen stressin vaaran.

### 6.3.1 Professionaalinen rohkeus

Varhaiskasvatuksen tulevaisuuteen liittyen tämän tutkimuksen tuloksissa nousi esille huoli ammattitaidon säilymisestä ja sisällöstä.<sup>4</sup> Aineistossa todettiin selvästi, että ”*Pitää olla ammattitaitoisia ihmisiä töissä*”. Mikäli tulevaisuudessa esimerkiksi sijais- tai työntekijäpulan äärellä tai muista syistä ammattitaitovaatimuksia lasketaan, korostuvat yhdessä oppimisen taidot entisestään, sillä työyhteisöissä joudutaan vielä nykyistä enemmän kouluttamaan ja opastamaan uusia työntekijöitä työ- ja toimintatapoihin. Toimintatavat sisältävät myös työhön liittyviä asenteita ja suhtautumistapoja sekä kohdistuvat myös siihen lapsia koskevaan asennekulttuuriin mikä työorganisaatiossa halutaan säilyttää tai saavuttaa.

Tulevaisuuden hiljaisen tiedon ydintä varhaiskasvatuksessa on tulosten mukaan ennen kaikkea ymmärrys lapsesta ja lapsuudesta sekä lapsuuden suojeleminen. Myös leikin merkitys korostuivat vastauksissa. Työntekijöitä huolesti lapsen leikin merkityksen ymmärtäminen tulevaisuudessa ja pelkona olikin sen ymmärryksen katoaminen, mikäli ammattitaitovaatimuksista ei pidetä kiinni. Sen uhkana nähtiin leikkipedagogiikan vaimentuvan, vaikka tavoitteena on vahvistuminen. Tämä huoli on merkittävä, sillä leikki on lapselle ominainen tapa toimia ja lapsella on myös siihen kansainvälisen sopimuksen ja lain turvaama oikeus (ks. esim. YK:n Lastenoikeuksien sopimus; Varhaiskasvatustilanne 540/2018). Leikkipedagoginen ymmärrys ja osaaminen ovat kasvattajan velvollisuuksia (Koivula & Laakso 2017, 128). Osaamisen on tärkeä pysyä myös sanoitettuna ja reflektoituna.

Tutkimukseni tuloksissa esiin nousi myös perheeseen liittyvän hiljaisen tiedon merkitys arjen työssä. Lasten hyvin erilaisten ja moninaisten perheiden ymmärrys nähtiin tulevaisuudessa tärkeänä varhaiskasvatuksen osaamisalueena. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö nivoutuu osaksi *jatkuvasti syoentyvää ja kehittyvää ammattitaitoa*, joka on monin tavoin tulevaisuuden hiljaisen tiedon tärkeä elementti.

Ammattitaidon jatkuvan kehittämisen näkökulmasta tulee ilmeiseksi, miksi *oppimista tukeva työyhteisö* nähtiin tulevaisuudessa entistäkin tärkeämpänä. Ajankohtaisten asioiden seuraaminen ja uusien asioiden sekä esimerkiksi lainsäädännöllisten uudistusten nopea omaksuminen on tärkeää. Oman työn kehittäminen on välttämätöntä. Oma työtä tulee jatkuvasti arvioida ja reflektoida, jotta toimintatapa voi muuttua ja oppia uutta. Nyt uusi varhaiskasvatustilanne velvoittaa aiempaa vahvemmin arvioimaan toimintaa suhteessa lain asettamiin

---

<sup>4</sup> Tutkimuksen aineistonkeruun aikaan oli valtakunnallisena keskustelun aiheena uuden varhaiskasvatustilannen laatiminen ja siihen liittyen koko varhaiskasvatuksen asema yhteiskunnassa.

tavoitteisiin. Myös monet muut lait velvoittavat ja säätelevät niin yksittäisen työntekijän toimintaa kuin työyhteisön ja koko organisaation toimintaa (esim. Lastensuojelulaki; Perustuslaki). Työssä on hallittava muun muassa pedagogisiin ympäristöihin, kuten lasten oppimisympäristöihin liittyvä puite- ja prosessiosaaminen (ks. esim. Raittila ja Siippainen 2016, 290–291).

Tulevaisuuden varhaiskasvatustyössä näyttää tulosten perusteella korostuvan myös *kriittinen ajattelu, työn hallinta ja organisointi*. Tällainen osaaminen ei ole enää paikkaan ja tilanteeseen sidottua, vaan tilanteista toiseen siirtyvää. Tulosten mukaan tärkeänä tavoitteena tulevaisuudessa on lapsen tarpeiden priorisointi. Tämä liittyy sekä oppimiseen että hoidon tarpeen lisääntymiseen nykyisissä varhaiskasvatuksen ryhmissä. Inklusion myötä myös erilaiset sairaudet ja niiden hoidolliset toimenpiteet ovat tulleet osaksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arkea, ja ne pyritään kytkemään kasvatus- ja opetustehtävien yhteyteen samalla tavoin kuin kaikki tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien lasten tarvitsema tuki.

Tuloksissa oli havaittavissa myös *huolipuhe*. Esille nousi selkeästi pelko siitä, että päätöksentekijät eli he, jotka kunnissa, maakunnissa ja eduskunnassa tekevät alan rahoitusta koskevia päätöksiä, eivät aina ymmärrä mitä päättävät ja millaisia vaikutuksia päätöksillä on. Samalla pelättiin myös arvojen koventumista ja osana ammattikunnan arvostuksen laskua. Työntekijät olivat huolissaan jatkuvasta henkilöstövajauksesta sekä myös siitä, että ammattitaito vaatimuksia tultaisiin säästöpainneissa tulevaisuudessa laskemaan.

Tulevaisuuden hiljainen tieto luvussa nousi vahvasti esille työntekijöiden rohkeuden kaipuu ja lapsen arvostus. "*Rohkeus toimia ja heittäytyä tarkoittaa ja sisältää sekä aikuisen taitoa ja uskallusta heittäytyä lapsen maailmaan tilanteen hallinta ja ryhmän kontrolli säilyttäen sekä myös rohkeuden puolustaa lasta ja lapsuutta moninaisissa muutostilanteissa.*" Miksi tämä nähtiin hiljaisena tietona? Siksi, että se on usein arjessa näkymätöntä ja ääneen lausumatonta, jolloin se unohtuu helposti. Hiljaisen tiedon osana se näyttäytyy sellaisena sisäistettynä osaamisena, joka pysyy mukana kaikissa tilanteissa työn normaalissa arjessa ja poikkeustilanteissa, käytännön arjesta aina hallinnon päätöksiin vaikuttamiseen asti. Sisäistettynä osaamisena se tulee esiin toimintana aina ja joka kerta, kun tilanne tulee vastaan - automatisoituneena ja sisäistettynä toimintana. Edellisessä luvussa kuvattu arjen monikerroksinen aika tuottaa rutiinien kautta toimintaan selkeyttä ja vaivattomuutta, mutta samalla voi huomaamatta estää muutosta ja ammatillista kehittymistä, mikäli toimintatapoja ja rutiineja ei tarkastella säännöllisesti.

Rohkeuden tarve tuli aineistossa eri yhteyksissä ja erilaisin tavoin esille. Siitä puhuttiin niin työyhteisössä toimimisen ja asioihin vaikuttamisen sekä lasten suojelemisen näkökulmista kuin pedagogiikan, kuten esimerkiksi lasten leikin ohjaamisen ja siihen heittäytymisen näkökulmasta. Rohkeudesta muistuttaminen herättää kysymyksen siitä, kuinka paljon erilaisten työyhteisöjen arjessa voi rohkeuden puute, tai jopa pelko, olla esteenä asioiden esille ottamisessa ja tavoiteltujen muutosten alkuun laittamisessa? Rohkeuden tarve liittyy niin työyhteisössä toimimiseen kuin lapsia koskevaan työhön ja laajemmin koko ammatin hallintaan. Rohkeuden kaipuu voi antaa viitteitä esimerkiksi eettisen

stressin olemassaolosta tai voimattomuuden tunteesta paikallisten ja valtakunnallisten päätösten yhteydessä.

Rohkeuden tarve avautuu myös esimerkiksi lastensuojelun yhteistyötä koskevien tutkimusten kautta. Aiheen haastavuuteen viitattiin aineistossakin. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja neuvolan parista tulevat lastensuojeluilmoitukset ovat olleet aiemmin määrältään vähäisiä (Heino 2014, 290). Tähän on ollut syynä esimerkiksi pelko vanhempien luottamuksen menetyksestä ja yhteistyösuhteen rikkoutumisesta (Ellonen, Pösö & Peltonen 2015). Suomalaista lastensuojelua pidetään lainsäädännön tasolla erittäin lapsikeskeisenä, ja lastensuojelulaki korostaa lapsen etua ja osallisuutta (Pösö, Skivenes & Hestbaeck 2014; Muukkonen ja Tulensalo 2015.) Esimerkiksi lapsen kaltoinkohtelun yksi merkittävä tunnistamista ja puuttumista tukeva tekijä on organisaation tai instituution toimintakulttuuri (Ellonen, Pösö ja Peltonen 2015). Toimintakulttuuri voi tukea ja vahvistaa ammattilaisen toimintaa tai heikentää sitä.

Aikuisen oppimisen, hiljaisen tiedon ilmenemisen ja opitun tiedon jakamisen näkökulmasta on kiinnostavaa, että aikuisia on pidetty oppimisen ja työssäoppimisen näkökulmasta usein itseohjautuvina. Malinen (2000, 147–148) kyseenalaistaa aikuisen oppijan itseohjautuvuutta. Tarkasteltaessa edellisen alaluvun kuvaa *Hiljaisen tiedon siirtymisen prosessi työyhteisössä* (kuvio 13, sivu 148) ja ajatusta itseohjautuvuudesta, ei itseohjautuvuus vaikuta kovinkaan varmalta tavalta säilyttää ja viedä opittua toimintatapaa työyhteisön arjen käytäntöihin. Onkin selvää, että muutoksiin tarvitaan koko yhteisön sitoutuminen ja perehtynyt johtaminen.

### 6.3.2 Hiljainen tieto ja lapsuuden tilat

Lasten osallisuuden tukeminen näyttäytyi tutkimushaastatteluihinsa ajankohtaisena aiheena. Osallisuus on toimijuutta, joka toteutuu erityisesti sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa ja edellyttää vastavuoroisuutta tilanteessa läsnä olevien kesken (Turja & Vuorisalo 2016, 46). Tuloksissa esille nousi lasten toimijuuden rakentaminen. Aikuiset kuvattiin arjessa lasten tarpeiden aktiivisina esille tuojina ja etsimässä, kokeilemassa ja rakentamassa ratkaisuja sekä tarvittaessa vaatimassa ongelmakohtiin ratkaisuja (vrt. professionaalinen rohkeus).

Yhä ajankohtaisena varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä näyttäytyi alan arvostukseen liittyvä keskustelu, johon valtion ja erityisesti kunnan taloustilanne vaikuttaa. Vuonna 2016 vaikutti taloustilanne ristiriitaisesti, sillä samaan aikaan tiukkenevan talouden kanssa lisättiin vastuita ja velvoitteita. Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin lisättiin lastentarhanopettajien vastuuta, tilanteessa, jossa juuri oli myös suurennettu ryhmäkokoja ja yhden opettajan vastuulla olevaa lapsimäärää seitsemästä kahdeksaan päiväkodissa ja osapäiväryhmissä jopa 13 lapsen aikuista kohden. Puolipäiväisissä esiopetusryhmissä mitoitusten väljä tulkinta oli jo pitkään käytännössä ollut vähintään 13 lasta aikuista kohden. Toisin sanoen vähemmällä resurssilla tuli tuottaa enemmän ja parempaa.



Niin, että jos tutkimuksetkin sanoo, että pitää olla pienempiä lapsiryhmiä ja sitten kun ne päätökset, joita tulee, on jotenkin vastoin sitä. Sitten tulee sellainen että mitä siitä työstä tulee. Ja se ei ole enää mitään hiljaista tietoa vaan ihan tutkittua tietoa, että näin pitäisi tehdä. (H1)

Varhaiskasvatuslain valmistelua tehtiin tämän tutkimuksen haastattelujen aikaan. Yhteiskunnallisessa keskustelussa oli esillä lapsen etu. Se näkyy myös haastateltavien pohdinnoissa. Lasten etua koskevalle keskustelulle on ollut tarvetta ja se korostuu uudessa varhaiskasvatuslaissa. Keskustelun tarvetta on muuallakin kuin varhaiskasvatuksessa (ks. esim. Pösö 2012).

Varhaiskasvatuksen laatua on haluttu varmistaa eri tavoin jo vuosikymmenten ajan (ks. esim. Alila 2004; Alila ym. 2014; Karila 2017; Pihlaja 2004). Sen seurauksena on laadittu erilaisia laatuäkäsikirjoja ja ohjeita sekä kehitetty menetelmiä. Jos varhaiskasvatuksen tavoitteita, työmenetelmiä ja toimintatapoja ei tarkasti määritellä, saattaa seurauksena ilmetä kulttuurin yhdenmukaistamisen varjopuolia. Tällöin saatetaan tiedostamatta pyrkiä implisiittisesti yhdenmukaistamaan kaikkea ja tullaankin yhdenmukaistaneeksi myös sellaista mitä ei tarkoiteta. Laatuun liittyvät myös resurssitekijät. Resurssit ovat kuntien ja kaupunkien taloudesta päättävien viranhaltijoiden ja luottamushenkilöiden käsissä. Päätöksiin liittyen Paananen, Alasuutari, Karila ja Siippainen (2016) tarkastelivat kolmen suuren kaupungin valtuustojen keskustelua subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaamisesta. Tutkimuksen mukaan puheenvuoroissa perustelut aloitettiin usein lausahduksella "*Uskoisin, että...*", sen sijaan että perusteluna olisi ollut tutkimustieto tai tuoreita tilastoja. Lisäksi keskustelijat vetosivat tutkimusaineiston mukaan usein yleisellä tasolla muun muassa lasten oikeuksiin, tasa-arvon kysymyksiin, erityisesti ajatellen lapsia, ja vanhempien antaman hoivan luonnollisuuteen (Paananen ym. 2016).

Uskomusten ja mielipiteiden pohjalta tehtyjen kuntien varhaiskasvatus-toimintaa koskevien resurssipäätösten valossa näyttäytyi aineistossa esiin nousut huoli arvostuksen laskusta ymmärrettävänä ja ajankohtaisena. Uusi 1.9.2018 voimaan tullut varhaiskasvatuslain muutos velvoittaa toimimaan laissa asetettujen tavoitteiden suuntaisesti, mutta laki ei tuo mukanaan taloudellisia resursseja eikä automaattisesti lisää osaamista. Näyttääkin siltä, että talousnäkökulma kamppailee edelleen lapsen hyvinvoinnin kanssa, kaikesta saatavilla olevasta tutkimustiedosta huolimatta. (ks. esim. Singer 2017; Vandenbroeck 2019.) Tällaisesta tilanteesta voi seurata työntekijöille eettistä stressiä, josta työntekijät mainitsivat tulevaisuuteen liittyvässä puheessaan. On mahdollista, että tuloksissa esille tullut ammatillisen rohkeuden tarve lapsen ja lapsuuden suojelemiseksi viittaa myös tällaisiin tilanteisiin.

### 6.3.3 Hiljaisen tiedon ja oppimisen yhteenkietoutuvuus

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan hiljainen tieto ilmenee usein tilannekohtaisesti, kuten aiemmissa tutkimuksissa on tullut esiin (esim. Toom 2016, 256). Se on tällöin sidoksissa tilanteeseen, jossa se syntyy tai tulee näkyväksi. Hiljainen tieto voi olla myös yhteisöllistä ja on myös silloin usein kontekstiin ja tilanteisiin liittyvää. Toom (2016, 246) toteaa hiljaisen tiedon näyttäytyvän tilan-

nesidonmaisena ja tiettyyn sosiaaliseen toimintaympäristöön liittyvänä. Hän tarkastelee tässä yhteydessä hiljaista tietoa asiantuntijuuteen liittyvänä ja erityisesti yhteisössä rakentuvan asiantuntijuuden osana. Tulosteni perusteella hiljainen tieto voi silti olla siirtyvää ja myös tilanteista toiseen siirrettävää, etenkin eettisen osaamisen ja asenteiden osalta.

Tulokseni osoittavat, että ympäristö vaikuttaa siihen, millaista hiljaista tietoa syntyy ja millaista voi siirtyä. Reflektio toimii tiedostavan siirtymisen edellytyksenä. Reflektoidessa työntekijä tarkastelee ja suodattaa saamaansa tietoa. Hiljaisen tiedon vastaanottaminen ja reflektion kautta omaan toimintaan soveltaminen tarkoittaa käytännössä oppimista. Hiljaisen tiedon siirtämisessä mahdollistuu näin uuden oppiminen. Aikuisen oppimiselle on ominaista, että aikuinen tarvitsee usein särön tai ravistelun (Järnefelt ym. 2018; Malinen 2002, 69–71, 88). Muutoksen syntymisen kannalta ratkaisevaa voi olla se, syntyykö uuden asian äärellä merkityssilloja vai merkityskuiluja (Järnefelt ym. 2018).

Nämä tutkimukseni tulokset nostivat esille varhaiskasvatuksen moniammatillisten työntekijöiden *ammattillisen kehittymisen*. Siihen liittyy oleellisesti arjen käytännöissä tapahtuvan oppimisen tarkastelu ja työuran aikaisen oppimisen tukemisen tarkastelu. Kuten ammatillisesta kehittymisestä ja sen merkityksestä Sheridan, Pope, Edwards, Marvin ja Knoche (2009, 377) toteavat, työntekijän tieto, taidot ja käytäntö ovat tärkeitä tekijöitä, joka määrittävät kuinka paljon nuori lapsi oppii. Varhaiskasvatuksen työntekijöiltä on vaadittu lapsen kehityksen syvempää ymmärrystä ja varhaiskasvatuksen keskeisten kysymysten ymmärrystä, kuten monipuolisten kasvatuksellisten kokemusten tarjoaminen kaikille lapsille mukaan lukien haavoittuvassa asemassa olevat ja vammaiset; rohkaista erilaisista taustoista tulevia lapsia ja erilaisin kyvyin varustettuja lapsia; yhdistää erilaisia perheitä; ja tehdä niin luotettavasti ja joissain tapauksissa vähemmällä resursseilla kuin koskaan ennen. (Sheridan, Pope, Edwards, Marvin & Knoche 2009, 377.) Tämän hiljaista tietoa koskevan tutkimuksen tulokset osoittavat, että nämä työn käytännöt olivat työntekijöille edelleen tärkeitä osaamisen ja asiantuntijuuden alueita. Tutkimustuloksissani varhaiskasvatuksen työntekijöiden hiljaisen tiedon kuvaukset näyttäytyivät Hapon (2006) tutkimuksessa ilmenneiden varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden osa-alueisiin liittyvien tulosten kanssa samansuuntaisina (Happo 2006). Näitä olivat esimerkiksi kontekstiosaamiseen liittyvä yhteiskunnallinen tietoisuus, pedagogiseen osaamiseen kytkeytyvä kasvatuksellinen vuorovaikutus sekä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen (Happo 2006, 109–111, 121, 153).

Kehittämisen perustaksi tarvitaan myös tutkimustietoa. Tieteellisen tutkimuksen vakiinnuttaminen osaksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten ammatillista kehitystä vaatii teorioiden ja evidenssin rakentamista sen muodoista ja myös sen prosessien, kuten taustalla olevien muutoksia aikaansaavien ja niihin vaikuttavien mekanismien tuntemista. Tällaisia ovat esimerkiksi vaikutukset toimijoihin itseensä sekä asiakkaina oleviin lapsiin ja perheisiin, muistuttavat Sheridan ym. (2009, 378.)

Sheridanin ym. (2009, 378) mukaan tarvitaan enemmän tietoa dynamiikasta ja vuorovaikutteisesta (transactional) opettamisesta sekä oppimisen proses-

seista, jotka ovat näiden vaikutusten taustalla, kun toimitaan todellisessa elämässä varhaiskasvatuksen ympäristöissä. Tarvitaan esimerkiksi löydöksiä, jotka dokumentoivat henkilökohtaisia muutosteorioita, osallistujia tukevia vuorovaikutussuhteita ja toimijoiden muutoshyväksyntää tai muutosvastaisuutta. Tämän tutkimuksen negatiivista hiljaista tietoa koskevassa tulosluvussa tuli esille joitakin esimerkkejä muutosvastaisuudesta ja toimintakulttuuriin imeytyvistä toimintatavoista, joihin lopulta saatetaan sopeutua, vaikka niitä ei hyväksyttäisi. Ne molemmat antavat omalta osaltaan joitakin viitteitä erilaisista oppimisen prosesseihin vaikuttavista ilmiöistä työn arjessa ja arjen mikrohetkissä.

Ammatillisen kehittymisen prosessi viittaa siihen, miten ammatillaiset siirtyvät tietoisuudesta käytännön toimintaan ja tietyn asetelman omaksumiseen heidän ammatillisessa keinovalikoimassaan. Tämän prosessin ei ole oletettu olevan lineaarinen. Sen sijaan prosessin on oletettu olevan dynaaminen yhdistelmä vuorovaikutteisia kokemuksia ja vuorovaikutusta yksilöiden kanssa kompleksisissa systeemeissä. (Sheridan ym. 2009, 386.) Käytännön esimerkki tästä voisi olla esimerkiksi lasten pedagogisten toimintaympäristöjen rakentaminen ja niihin vaikuttaminen (Raittila ja Siippainen 2017, 290–292). Tutkimusten perusteella korkea taitojen taso saavutetaan, kun ammattilainen kehittyi ymmärtämään käytäntöä ja ymmärtämään käytännössä (Sheridan ym. 2009, 388). Tästä näkökulmasta tarkastellen työntekijän kehittynyt taitotaso on saavutettu kokemuksen kautta ja käytännön sovelluksissa todellisissa työtilanteissa ja niiden tilannekohtaisissa konteksteissa (Sheridan ym. 2009, 388). Näiden työtilanteiden ja tilannekohtaisten kontekstien tarkastelu on työntekijän oman ja koko yhteisön ammattitaidon kehittymisen näkökulmasta välttämätöntä. Juuri tähän prosessin vaiheeseen liittyy myös hiljaisen tiedon tarkastelu. Erityisen tärkeää olisi pystyä pysähtymään ja tarkastelemaan joitakin keskeisiä toiminnan hetkiä huolellisesti ja rohkean kriittisesti. Myös Happon ja Määttä (2011) havaitsivat syvällisen työn reflektoinnin merkityksen tarkastelleessaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten eksperttiyttä. Reflektointi auttaa havaitsemaan ja arvioimaan kasvatustoimintaa sekä mahdollistaa professionaalisen tiedon artikkeloinnin sekä syvemmän ymmärryksen teorioista ja käytännön toiminnasta.

Tulokset nostivat esiin kysymyksen ajankohtaisen osaamistarpeen määrittelystä ja siihen vastaamisesta. Kenen tehtävä onkaan määrittellä mitä osaamista työssä tarvitaan? Kuinka hyvin työntekijän osaamistarpeisiin vastataan, jos hän itse tietää missä kohtaa omassa osaamisessa on aukko? Entä kuinka hyvin työnantajat kouluttavat työntekijät esimerkiksi lakiuudistuksen seurauksesta ja vaikutuksista? Kenen työhön kuuluu itse hankkia ja ajantasaistaa omaa tietovarantoa ja osaamista, ja kenen osalta se on työnantajan tehtävä? Entä mitä on ammatillinen rohkeus ja miten sitä opitaan erilaisten vaatimusten ristipaineessa? Kysymykset vaativat työelämässä edelleen täsmennystä.

Jos työntekijän taitava toiminta ja osaaminen jäävät vain hänen henkilökohtaisiksi taidoikseen, hukataan yhteisiä resursseja. Jos työntekijän saama koulutusta ei saateta työyhteisöön yhteisesti pohdittavaksi ja opittavaksi tai luoda mahdollisuutta siihen, hukataan ajankohtaista tietoa ja resursseja. Yhden työntekijän on hankala yrittää muuttaa työyhteisössään vallitsevia toimintata-

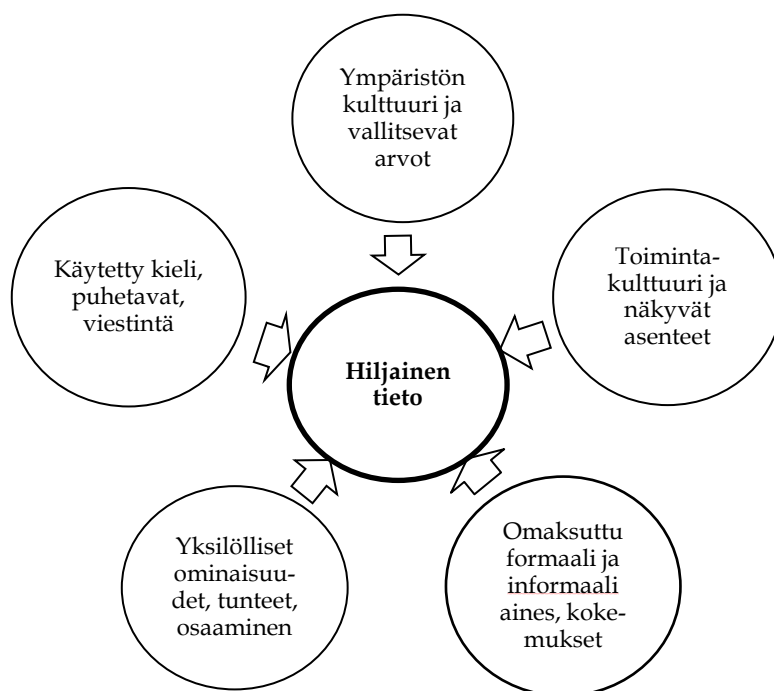
poja, vaikka uudistukset olisivat hyviä ja hyödyllisiä, jollei niitä yhteisesti päätetä uudistaa. Jos yhteisö ei kuitenkaan pääse osalliseksi päätöksentekoon, jossa uusia toimintatapoja päätetään ottaa käyttöön tai uusista vaihtoehtoisista tavoista ei tiedetä, ei muutos ole mahdollinen.

Se, miten organisaatiossa ja työyhteisössä pidetään huolta työntekijöiden osaamisen päivittämisestä ja kehittämisestä, on myös keskeinen johtamisen kysymys. Työntekijöillä voi olla osaamista, joka ei pääse työyhteisön hyödyksi tai lasten kanssa tehtävään työhön hyödylliseksi toimintatavaksi, koska johtamisen kulttuuri tai työyhteisökulttuuri estävät sen. Hyödyllisen osaamisen tunnistaminen samoin kuin yhteisöä palvelevan hiljaisen tiedon tunnistaminen on tärkeä osa johtamista.

Oman ja yhteisön hiljaisen tiedon äärelle pysähtyminen voi auttaa ja mahdollistaa äänettömien toimintatapojen avaamista ja niiden taustojen ymmärtämistä. Sen myötä voi avautua mahdollisuus muuttaa toimintatapoja. Hiljaisen tiedon tunnistaminen ja etenkin negatiivisena hiljaisena tietona helposti elämään jäävien tietovääristymien tunnistaminen on merkityksellistä, kun halutaan luoda lapsille yksilölliset tarpeet huomioivaa hyvää oppimisympäristöä.

## 6.4 Muokkautuva hiljainen tieto

Tässä alaluvussa tiivistän aiempien lukujen ja tutkimuksen empiiristen tulosten pohjalta yhteen hiljaisen tiedon muodostumiseen ja siirtämisen vaikuttavia elementtejä sekä kokoon johtopäätökset. Alla olevaan kuvioon (kuvio 14) olen koonnut tekijöitä, jotka tämän tutkimuksen mukaan vaikuttavat yksilön ja yhteisön hiljaisen tiedon muodostumiseen, kun hiljaista tietoa tarkastellaan ajattelun ja toiminnan tuotteena eli produktina (esim. Toom 2012, 2016).



KUVIO 14 Hiljaisen tiedon muokkautumiseen vaikuttavia tekijöitä

Hiljaisen tiedon tarkastelun yhteydessä tuloksissani tuli esille, että esimerkiksi tutkimustiedon ja yhteiskunnan päätöksenteossa näkyvien arvojen osalta voidaan havaita ristiriitaa. Vaikka tiedetään, että esimerkiksi iso ryhmä vähentää yksittäisen lapsen aikaa ja mahdollisuutta vuorovaikutukseen aikuisen kanssa (Kauppinen & Alasuutarin 2018, 19), siitä huolimatta osassa kuntia ja kaupunkoja päätöksenteon seurauksena ryhmäkoot suurentuivat niin, että lopulta aluehallintovirasto huomautti niistä (Aluehallintovirasto 7.1.2019). Päätöksenteossa voivat vallita arvot, jotka eivät tue lapsen hyvinvoinnin vahvistamista. Tälläkin voi olla vaikutusta päiväkodin työyhteisön toimintakulttuuriin ja hiljaiseen tietoon.

Varhaiskasvatuksen tehtävissä työskentelevän ammattilaisen osaamiseen kuuluu myös eettinen osaaminen. Kuitenkin, jos työntekijä joutuu jatkuvasti elämään arvoriistiriitojen keskellä, on selvää, että hänelle voi syntyä eettistä stressiä, joka kuormittaa. Eettisen stressin syntypisteitä on välttämätöntä oppia tunnistamaan. Hiljaisen tiedon äärelle pysähtyminen tarjoaa yhden keinon. Kiinnostavaksi nousee kysymys siitä, muuttuuko varhaiskasvatuksen hiljainen tieto yhteiskunnallisen muutoksen kanssa samaa tahtia.

Toimintakulttuuri ja näkyvät asenteet vaikuttavat monin tavoin työn arjessa. Päiväkotia on kuvattu käytäntöyhteisöksi Wengerin (1998) mukaan. Wengerin mukaan käytäntöyhteisö tarvitsee aktivoitua. Jos se pysyy liian kauan paikallaan, silloin arjen rutiinit toistavat itseään ja hiljainen tietokin on jämähtänyttä, jopa vanhaa (ks. myös Karila ja Nummenmaa 2001). Pysähtynei-

syiden lisäksi on varottava hiljaisen tiedon siirtämistä itsestäänselvyytensä, jottei tule siirtäneeksi vanhentuneita toimintatapoja. Käytäntöyhteisössä voi muodostua toimintatapoja, jotka estävät toiminnan kehittämisen (ks. esim. Hakkarainen, Paavola ja Lipponen 2003). Tuloksissa nousi esiin moninäkökulmaisuuden tarve. Esimerkiksi keskusteleva kulttuuri, jossa erilaiset kokemukset mahdollistavat moninäkökulmaista tarkastelua ja pohdintaa tuottavat lisääntyvää asiantuntijuutta ja ammattitaitoa (Kangas & Ukkonen-Mikkola 2019; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018). Keskusteleva kulttuuria on hyödyllistä rakentaa ja tukea. Keskusteluissa käytetty ammatillinen kieli ja puhettavat vaikuttavat viestien tulkintaan. Hiljaisen tiedon siirtämisen yhteydessä on tunnettava myös erilaiset varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvet ja tunnistettava niiden vaikutus arjessa ja toimintakulttuurissa (Karila & Kupila 2010, 4–5; Karila 2016). Ikäjohtaminen onkin yksi tärkeä osa varhaiskasvatuksen työyhteisön johtamista. On myös tärkeää tunnistaa, nähdäänkö varhaiskasvatuksen työntekijät oman alansa asiantuntijoina.

## 6.5 Johtopäätökset

Varhaiskasvatuksen hiljainen tieto on tämän tutkimuksen mukaan monikerroksinen ja säikeinen. Se näyttäytyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden profession liittyvänä osaamisena ja taitavana toimintana, joka kietoutuu arjen hetkiin tulleen näkyväksi niissä. Se on kokemusten myötä kertynyttä toiminnan hetkessä sanoittamatonta tietoa, joka on parhaimmillaan reflektoitua ja koeteltua, mutta toisinaan myös virhetulkintaista ja negatiivisesti vaikuttavaa. Käytännössä hiljainen tieto tunnistettiin toimintana, joka näkyy moniulotteisena osaamisena, joka vaihtelee arjen sujuvasta toiminnasta vuorovaikutusosaamiseen, tunneosaamiseen ja eettiseen osaamiseen. Hiljainen tieto on yhtäältä toimintakulttuurissa siirtyviä työyhteisössä opittuja toimintatapoja ja toisaalta yksilön monikerroksista osaamista. Se on samaan aikaan moninäkökulmainen ilmiö, jota voi lähestyä lukuisista eri näkökulmista (Toom 2012). Hiljaista tietoa voidaan tarkastella ajattelun ja toiminnan tuotteina sekä prosesseina, joissa tuotteet tulevat näkyviin (Toom 2008, 33–34). Tulosluku esitteli varhaiskasvatuksen työntekijöiden tunnistamia ja kuvaamia hiljaisen tiedon sisältöjä, joita voidaan tulkita ajattelun ja toiminnan tuotteiksi, jotka tulevat näkyviin työhön liittyvissä toiminnan prosesseissa.

Säikeisyys kuvaa hiljaisen tiedon kertymistä ja kerrostumista. Hiljaisen tiedon siirtämisen ja siirtymisen piirteille näyttäisi olevan tyypillistä tiheys ja suodattavuus. Sen vuoksi siihen tulee kiinnittää huomiota niin yksilön kuin yhteisön toiminnassa ja hiljaisen tiedon sanottamiseen on tärkeää kiinnittää jatkuvasti huomiota, ettei tule siirrettyä hallitsemattomasti sattumanvaraisia asioita. Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen tuloksista voi todeta, että työyhteisön näkökulma hiljaisen tiedon tarkasteluun on käytännöllinen ja hyödyllinen. Sille on järkevää varata aikaa. Hiljaisen tiedon tarkastelu on sekä yksilön että yhteisön osaamisen heijastuspinta. Tulevaisuuden hiljaisen tiedon pohtiminen

antaa tärkeää tietoa arjesta, sen heikoista signaaleista ja sanoiksi muuten puke-mattomista huomioista, joita on hyödyllistä käyttää tutkimustiedon tukena. Hil-jaisen tiedon tarkastelu yhteisötasolla on eräs keino tehdä vanhentuneita käsi-tyksiä ja toimintatapoja näkyväksi ja sen myötä pois käytöstä. Se on myös keino tehdä omia arvoja, asenteita ja uskomuksia näkyväksi.

Eräs käytännön esimerkki hiljaisen tiedon kytkösten avaamisen merkityk-sestä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka, joka Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018) mukaan on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvattajan ja lapsen vuo-rovaikutukseen pohjautuvaa institutionaalista ja ammatillista toimintaa, jossa pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvoin-tiin. Varhaiskasvatuksen työntekijän hiljainen tieto voi vaikuttaa merkittävällä tavalla varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteutumiseen arjessa esimerkiksi tu-lemalla osalliseksi siihen prosessiin, jossa kokemuksen tuoma tieto ja osaami-nen, hiljainen tieto ja tietäminen, muutetaan arjen hetkissä toiminnaksi.

Hiljaista tietoa on tärkeää tarkastella, jotta voidaan pysähtyä rauhassa tar-kastelemaan varhaiskasvatustyön arjen pedagogiikkaan ja siihen kytkeytyviä kysymyksiä, ilmiöitä ja asioita. Askarruttaviin asioihin on tärkeä voida palata uudelleen, sillä kokemuksen myötä oppii tulkitsemaan yksityiskohtia ja arjen tuottamia vihjeitä uudella tavalla. Myös rutiinien äärelle täytyy pysähtyä, jotta huonot rutiinit voi karsia pois.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää hyödylliseltä tiedostaa ja tunnistaa hiljaisen tiedon eri osa-alueiden kietoutuminen osaksi omia asenteita ja työyhteisön toimintakulttuuria, koska sillä on vaikutusta siihen, millaista hil-jaista tietoa muodostuu ja siirtyy. Tiedostamattomilla käsityksillä ja tunteilla on vaikutusta työyhteisön kulttuuriin ja esimerkiksi osaamisen tunnistamiseen. Työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen sekä hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen näkökulmasta reflektointia olisi hedelmällistä nostaa esille kaikille työntekijöille ja työntekijäryhmille keskeisenä työssäoppimisen tapana. Sille tu-lisi järjestää aikaa. Reflektointitaitoa pyrkivät tuottamaan osaltaan päiväkodissa tapahtuvat ohjatut harjoittelut, mutta niiden määrä vaihtelee eri koulutuksissa, ja niissä on erilaiset painotukset. Työelämässä reflektointitaitoon vaikuttaa myös työyhteisö ja sen jatkuvan oppimisen johtaminen.

Sheridanin ym. (2009, 386) mukaan erilaiset mallit ja varhaiskasvatuksen ammatillisen kehityksen tutkimus on hyödyllistä, jotta voidaan käsitteellistää niitä perusprosesseja, joiden kautta ammattilaiset saavuttavat uusia käsitteitä ja omaksuvat uusia taitoja. He toteavat, että taitavan käytännön toiminnan tarkka määritys on kuitenkin haastavaa, eikä siinä ole vielä oikein onnistuttu. Hiljai-sen tiedon määrittely on mahdollista ajatella osana tällaista määrittelyä.

Vuorovaikutusosaaminen kuuluu varhaiskasvatuksen työntekijöiden kes-keisiin osaamisvaatimuksiin (esim. Karila ym. 2017). Tulosten myötä oli havait-tavissa, että sen hallinta ei ole kuitenkaan itsestänselvyys, vaan siihen liittyviä osa-alueita tulee jatkuvasti kehittää. Myös toiminnassa tarvittava pedagoginen joustavuus, työn arjessa hyödyksi oleva resilienssi, pedagoginen tahdikkaus ja työhön liittyvien eettisten ulottuvuuksien sisäistäminen ansaitsevat huomiota. Jatkuvan oppimisen periaate on arjessa tarpeellinen ja työyhteisöllä on suuri

merkitys jatkuvan oppimisen mahdollistajana. Tulosten mukaan työntekijälle voi myös syntyä eettistä stressiä erilaisten työhön liittyvien arvostusarvojen keskellä. Hiljaisen tiedon tarkastelu voi auttaa niiden avaamista ja jäsentelyä. Kriittinen ajattelu nähtiin tärkeänä tulevaisuuden hiljaisena tietona, mutta se on tarpeen myös eksplisiittisenä osaamisena. Se kytkeytyy varhaiskasvatuksen työhön liittyviin nopeisiin muutoksiin, tiedon jäsentelyn ja nopean omaksumisen lisääntymiseen sekä tarpeellisen kykyyn huolehtia lapsen edun toteutumisesta arjessa. Professionaalisen rohkeuden tarkastelu voisikin olla tässä yhteydessä hyödyllistä. Varhaiskasvatuksen parissa tehtävä työ edellyttää jatkuvaa uuden oppimista. Siitä seuraa, että sekä oman osaamisen että tiedon kriittinen reflektointi on tärkeää. Työyhteisö, jossa oppiminen tapahtuu, on merkittävä, koska sillä on vaikutusta opittuun. Keskustelevan kulttuurin tukeminen korostuu jälleen.

Tulokseni osoittavat, että hiljaisen tiedon johtamiseen kannattaa panostaa. Hiljaisen tiedon avulla voi havaita, tunnistaa ja tulla tietoisiksi työn heikoista ja kehitettävistä alueista samoin kuin vahvoista ja keskeisistä työn elementeistä ja osaamisalueista. Hiljaisen tiedon tunnistamisen avulla voidaan myös tulla tietoisiksi esimerkiksi niistä monimutkaisista tilanteisiin sidotuista vuorovaikutusprosesseista, joita työhön liittyy sekä tunnistaa siirrettäviä toimintatapoja. Hiljaisen tiedon sanallistamispyrkimyksiä myötä voidaan tulla paremmin myös tietoisiksi niistä arvoista, joita oman toiminnan tai työyhteisössä vallitsevien toimintatapojen takana on. Hiljaisen tiedon johtaminen koostuu näiden konkreettisten toimenpiteiden arvostamisesta ja niiden esille nostamisesta sekä ajan varaamisesta hiljaisen tiedon tunnistamiseen, tarkasteluun ja siirtämiseen siten että tässä tutkimuksessa esille tulleet hiljaisen tiedon siirtämistä tukevat elementit huomioidaan. Hiljaisen tiedon tarkastelu tuo myös henkilökohtaisia ja yhteisöissä ilmeneviä arvoja, asenteita ja toimintakulttuuria näkyväksi. Viestintään ja sen laatuun on myös hyödyllistä panostaa, sillä tiedon johtaminen ja tiedolla johtaminen lisääntyy arjessa koko ajan. Uutta tietoa tai toimintatapoja koskeviin koulutuksiin pääsee usein vain osa henkilökunnasta vuorollaan, joten uuden tiedon sekä opitun jakaminen henkilöstön kesken painottuu.

Hiljaisen tiedon tarkasteluun liittyy ainakin kolme jatkuvasti läsnä olevaa päähaastetta, joita ovat ilmiön moninäkökulmaisuus ja termin käsitteellinen liukkaus sekä nimeämisessä aina läsnä oleva vallankäyttö. Nimeäminen tulee väistämättä rajanneeksi jotain pois ja määrittelee siten ilmiötä myös tarkoituksettomasti. Kriittinen tarkastelu on sen vuoksi tärkeää. Kriittisyys oli myös Polanyille (1966) tärkeää. Valta ja vallankäyttö olivat Polanyin tieteenkriitikin keskiössä, mutta se kiinnosti myös laajemmin. Myös tätä aineistoa, sen tulkintaa ja analyysini tuloksia katsoessa en voi olla näkemättä useita vallankäytön mahdollisuuksia. Aineistokatkelmassa tulee vahvasti esille myös institutionaalinen valta, joka kytkeytyy hallinnon ja yhteiskunnallisten päätöksentekijöiden käyttämään valtaan. Vallankäytön seuraukset tulevat näkyviksi, kun puhutaan esimerkiksi huolesta, joka kohdistuu lasten olosuhteisiin yhteiskunnassa ja epävarmuuteen, joka kytkeytyy huoleen työntekijöiden työhyvinvoinnista lapsiryhmien ja työhön liittyvien haasteiden kasvaessa yhä monikerroksellisemmiksi.



Polanyin ajatuksia on kuvattu vaikeaselkoisiksi (esim. Gelwick 1977, xv; Virtanen 2014). Syyksi on arveltu esimerkiksi sitä, että Polanyi ei ole sitoutunut tunnistettavasti mihinkään filosofiseen suuntaukseen (Sen 2009). Polanyin tietämisen muodot ja muotojen suhde avautuukin vasta empiirisen aineiston purkamisen kautta. Hiljainen tieto on kuitenkin vain yksi osa Polanyin ajattelua, vaikka se on kenties näkyvin osa. Muut hiljaiset ulottuvuudet saattavat unohtua, mutta Polanyin ajattelua seuraten näitä ulottuvuuksia ei voi erottaa ja pyyhkiä pois, vaan ne ovat aina mukana. Niitä ulottuvuuksia ovat kielen vaikutuksen lisäksi kaikkialla läsnä oleva vallankäyttö, kuten esimerkiksi tieteessä, henkilökohtaisen tutkijasubjektin häivyttäminen ja usko siihen, että tutkimustulokset olisivat objektiivisia löytöjä. Sekä hiljaisen tiedon moninäkökulmaisuus että vallan ulottuvuudet näkyvät myös tämän tutkimuksen tuloksissa ja niiden tulkinnassa. Huomion kohdistaminen eri näkökulmaan tuo erilaisen lopputuloksen ja tulkinnat ovat aina lopulta tutkijan henkilökohtaisesti tekemiä.

Tieteen kieli ja kieleen liittyvät ulottuvuudet olivat Polanyille (1966) tärkeitä. Kieleen liittyy aina erilaisia vallankäytön tapoja. Viime vuosina on Suomessa käyty keskustelua myös tieteen kielestä. Esimerkiksi kansainväliset julkaisut avaavat tutkimusta laajalle tutkija- ja lukijajoukolle, mutta samaan aikaan kieli sulkee osan potentiaalisista lukijoista tiedon ulkopuolelle. Heikkinen ja Tomperi (2018) ovatkin avanneet eri näkökulmista miksi on tärkeää, että tiedettä tehdään myös suomeksi. Kieleen ja valtaan liittyvä keskustelu on siten yhä ajankohtainen. Se on tärkeää muistaa hiljaisesta tiedosta ja hiljaisen tiedon sanoittamisesta puhuttaessa ja siihen liittyen myös kokemuksen kautta kertyvästä tiedosta puhuttaessa. Tämän tutkimuksen tuloksia hiljaisesta tiedosta ja sen siirtämisestä voidaan hyödyntää laajemminkin eri aloilla jatkuvan oppimisen äärellä ja työssä oppimisen yhteydessä.

## 6.6 Luotettavuustarkastelu

Tässä alaluvussa käyn läpi luotettavuustarkastelua, siltä osin kuin sitä ei ole menetelmäluvussa (luku 4). Laadullisen tutkimuksen parissa on ollut erilaisia käsityksiä luotettavuusarviointiin liittyvistä kysymyksistä (esim. Lincoln & Guba 1985; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134; Tynjälä 1991). Laadullisen tutkimuksen luotettavuusarvioinnin käsitteistön kehittelyn uranuurtajina ovat olleet erityisesti Yvonna Lincoln ja Egon Guba (1985). Keskustelua ovat herättäneet esimerkiksi kysymykset objektiivisen tiedon mahdollisuudesta ja tieteellisen tiedon totuudesta laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–135). Näkemykset totuuden luonteesta vaikuttavat siihen, miten tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan (ks. esim. Tynjälä 1991, 387). Laadullista tutkimusta ei voi arvioida samoilla kriteereillä kuin määrällistä tutkimusta, vaikka kriteereitä onkin luonnosteltu määrällisen tutkimuksen kriteereiden pohjalta (esim. Tynjälä 1991; Guba & Lincoln 1985). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava vähintään sellaisilla kriteereillä kuten uskottavuus (trustworthiness) ja vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability) sekä vah-

vistettavuus (confirmability). Käsitteet eivät ole yksiselitteisiä, vaan niitäkin tulkitaan ja käytetään eri tavoin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139; Tynjälä 1991.)

Uskottavuuden osatekijöinä on pidetty totuusarvoa, sovellettavuutta, pysyvyyttä ja neutraaliutta (Lincoln & Guba 1985; Tynjälä 1991). Laadullisen tutkimuksen totuusarvon kriteeriksi Lincoln ja Guba (1985) ovat ehdottaneet käsitettä *credibility*, jonka Tynjälä (1991) suomentaa vastaavuudeksi. Sen mukaan tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot vastaavat tutkittavien tuottamia todellisuuksien konstruktioita. Uskottavuuden osatekijänä vastaavuudella voidaan tarkoittaa tämän tutkimuksen osalta esimerkiksi sitä, miten tekemäni käsitteellistäminen ja tulkinta onnistuvat vastaamaan haastatteluvien käsityksiä ja kuvauksia tarkasteltavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138).

Vastaavuudella voidaan tarkoittaa myös sitä, vastaavatko tutkimukseni tuottamat ilmiön kuvaukset ja niistä rakennetut rekonstruktiot alkuperäisiä kuvauksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–149). Tämän tutkimuksen osalta tarkasteltavana on esimerkiksi se, ovatko tämän tutkimuksen tulokset ja siinä esitetyt tulokset johtopäätöksineen mahdollisia ja ovatko ne mahdollisia suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimusaiheeseen on liittynyt jo lähtökohdaisesti ontologinen paradoksi: miten on mahdollista kysyä hiljaisesta tiedosta, kun se lakkaa olemasta hiljaista heti kun se sanoitetaan. Tästä piirteestä huolimatta hiljaista tietoa on mahdollista tunnistaa ja nimetä.

Vastaavuuteen kytkeytyy myös kysymys aineiston riittävydestä, jotta ilmiö olisi luotettavasti kuvailtavissa. Laadullisessa tutkimuksessa riittävyyden arviointi on tapauskohtaista ja ohjeellisia määriä on vaikea antaa. Riittävyyden arvioinnin apuna on käytetty joskus määrällisistä tutkimuksista tuttua saturaatin periaatetta eli ajatusta siitä, että aineistoa on tarpeeksi, jos uudet haastattelut eivät tuo enää lisää tietoa (esim. Hyvärinen 2017, 34). Hyvärinen kuitenkin muistuttaa, että aineiston keruu ja analyysi ei useinkaan kulje samaa tahtia, joten aineiston määrän päättämiseen tarvitaan yleensä myös käytännöllisempiä perusteluita, kuten tieteenalakohtaiset suositukset tai konkreettiset aikaresurssit. Tätä problematiikkaa ja tekemiäni valintoja kuvasin tarkemmin menetelmäluvussa. Päädyin nykyiseen haastatteluaineistomäärään ilmiötä koskevien kuvausten toistuvuuden vuoksi, vaikkakaan aineiston analyysi ei siinä vaiheessa ollut vielä varsinaisesti alkanut. Jälkikäteen tutkimuksen kokonaisuutta tarkastellessani olisi voinut olla hyödyllistä kerätä vielä lisää aineistoa, jotta olisin nähnyt toistuvatko tietyt alakategorioiden tuomat aiheet enemmän ja olisivatko tekemäni tulokset ja niiden myötä nimeämäni kategoriat muuttuneet toisenlaisiksi.

Hyvärinen (2017, 34–36) pukee sanoiksi myös oman havaintoni informaatiivisen ja mielenkiintoisen haastatteluaineiston loputtomasta kiinnostavuudesta, josta puolestaan seuraa halu saada lisää aineistoa, vaikka se saattaa vain laajentaa ilmiön kuvausta teoreettisesti liian väljään muotoon onnistumatta silti vastaamaan kaikkiin tutkijan tavoittelemiin kysymyksiin. Tarkoituksenmukaisista onkin pohtia, riittikö aineisto tuottamaan sellaisen analyysin ja muodostamaan sellaisen teoreettisen kuvauksen, joka tuo lisää tietoa varhaiskasvatuksen

hiljaisen tiedon ilmiöstä. Uskoin aineiston olevan riittävä nimenomaan keskeisten piirteiden toistuvuuden vuoksi. Laadullisessa tutkimuksessa ilmiön ymmärtäminen perustuu parhaimmillaan analyysin hienovireisyyteen (Hyvärinen 2017, 36), joten pienikin aineisto voi näin ollen tuottaa riittävää kuvausta.

Yhtenä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteerinä pidetään siirrettävyyttä toisiin vastaavanlaisiin tilanteisiin tai konteksteihin, niiltä osin kuin se on laadullisen tutkimuksen osalta mahdollista (Tuomi & Sarajarvi 2009, 138; Tynjälä 1991). Tähän olen pyrkinyt vastaamaan kuvaamalla tutkimuskontekstia, aineistonhankinnan tilannetta ja aineistoa mahdollisimman tarkasti, jotta siirrettävyyssarviointia olisi mahdollista tehdä. Arvioinnin mahdollistamiseksi olen pyrkinyt noudattamaan tutkimusprosessissa mahdollisimman suurta läpinäkyvyyttä (esim. Guest ym. 2012) tutkimuksen suunnittelusta aineistonkeruuseen ja siitä aina analyysiin asti. Tämän tutkimuksen tuloksia on mahdollisuus hyödyntää erityisesti varhaiskasvatuksen työyhteisöissä, mutta hiljaisen tiedon ulottuvuuksien tarkastelu ja sen siirtämiseen liittyvien elementtien tarkastelu on hyödynnettävissä myös muissa työyhteisöissä opetus- ja kasvatusalojen ulkopuolella.

Tutkimukseen liittyvien tilanteiden arviointi on osa luotettavuustarkastelua (dependability). Tässä tutkimuksessa aineiston hankinnan menetelmänä oli haastattelu. Haastattelut tapahtuivat tutussa ympäristössä päiväkodilla, mutta omassa rauhallisessa tilassa työpäivän lopulla. Pitkän päivän jälkeinen väsymys saattoi näkyä, mutta ei tuntunut vaikuttavan merkittävästi vastaajiin. Haastattelun alussa keskusteltiin hieman päivän kuulumisista, jotta tapahtuisi maadoittuminen tilanteeseen. Sen jälkeen kävimme läpi tutkittavan oikeudet ja tarkastettiin tutkimuslupa- ja taustatietolomakkeen, jolloin tapahtui yleensä selkeä rentoutuminen. Haastattelujen yhteydessä on aina pohdittava sitä, miten haastattelijan kysymykset ovat ohjanneet tai johdatelleet haastateltavan vastauksia (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 10). Kävimme kysymykset mahdollisimman keskustelunomaisesti ja vapaassa järjestyksessä siten, että haastateltavalla sai jotta tilannetta ja minä keskityin tarvittaessa vain kuuntelemaan.

Haastattelujen litteroinnissa en litteroinut lyhyitä äännähdyksiä ja taukoja. Sen sijaan pitkät hiljaisuudet ja naurun merkitsin. Näin siksi, että puhumisen tapa ei ole tämän tutkimuksen tavoitteen kannalta merkityksellinen. Naurahdusten määrällä ei myöskään ollut havaittavissa tässä yhteydessä muita sellaisia tekstileille tai sen sisällölle annettavia merkityksiä, jotka olisin tässä yhteydessä ottanut lähemmän tarkastelun kohteeksi. (esim. Ruusuvuori & Tiittula 2005.)

Haastattelutilanteen ja vastausten autenttisuuden tarkastelu on myös osa luotettavuustarkastelua. Kaksi haastateltavista kertoi etsineensä googlen avulla tietoa aiheesta ennakoon. Se saattoi näkyä heidän vastaustensa alussa, mutta keskustelussa arjen tilanteisiin siirtyminen poisti tämän vaikutelman. Toisaalta työntekijät kertoivat aiheen myös herättäneen keskustelua joidenkin työntekijöiden kesken, josta olisi mahdollista seurata jonkin verran samankaltaisuutta vastauksiin esimerkiksi hiljaisen tiedon määrittelyosiossa. Tällaista vaikutelmaa ei kuitenkaan tallenteita kuunnellessa ja litterointia tehdessäni syntynyt.

Vahvistettavuudella (confirmability) tarkoitetaan erilaisia keinoja, joilla pyritään varmistamaan tutkimuksen luotettavuus tutkijan sitoumusten ja luotettavuuden sekä aineiston "neutraaliuden" todentamisella (esim. Tynjälä 1991, 392). Tähän olen pyrkinyt vastaamaan kuvaamalla alussa omat sitoumukseni ja aineistonhankinnan sekä mahdollisimman tarkalla tutkimusprosessin ja siihen liittyvien valintojen kuvaamisella menetelmäluvussa. Tässä tutkimusraportissa tutkijan oman äänen näkyväksi tekeminen on ollut haasteena ja se voi osaltaan haastaa myös tulosten luotettavuuden arviointia. Olen tuonut esiin myös joitakin tutkimustuloksia, joista tämän tutkimuksen tulokset saavat tukea (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 139).

Oma positioni tutkijana ja varhaiskasvatuksen opettajana tuotti mahdollisuuden ymmärtää tutkimusta varten haastateltujen henkilöiden kertomaa ja kokemuksia, sillä meillä oli yhteinen ammatillinen yleiskieli. Tutkimuksessani tulee esille, ettei yhteistä kieltä silti välttämättä löydy kaikissa erilaisissa kohtaamisissa, mutta näissä haastattelutilanteissa koin sen olevan riittävä yhteisen ymmärryksen synnyttämiseen haastattelussa. Uskon sen kantaneen myöhemmin myös analyysissä. Käsitystäni tukivat esimerkiksi litteraattien korjaus- ja kommenttipyyntöjen puuttuminen. Vaarana voisi olla myös liiallinen ymmärtäminen ja esimerkiksi tulkintojen tekeminen siten, että varhaiskasvatuksesta tulisi näkyviin vain positiivisia tai toivottuja puolia. Rehellisyys valinnoissa on tärkeää, mutta sen subjektiivinen arviointi on vaikeaa.

Luotettavuustarkastelun yhteydessä on aina huomioitava myös tutkimuksen eettisyys. Mikäli tutkimus ei ole eettisesti toteutettu, se ei voi olla myöskään luotettava. Kirjoitin luvussa neljä mahdollisimman tarkasti auki tutkimuksen etenemisen sekä menetelmällisiä valintoja esimerkkeineen ja perusteluineen (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 121, 159). Tässä luvussa olen tarkastellut työtä kokonaisuudessaan.

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin, koska sen avulla on mahdollista kuvailla ilmiötä laajasti (esim. Schreier 2012). Sitä on toisinaan kritisoitu helposti liian pinnallisesti käytettäväksi menetelmäksi (Kyngäs ym. 2011). Halusin tutkimusteoreettisen perusteiden ohella katsoa mitä aineistoon pohjautuvan laadullisen sisällön analyysin avulla voi aineistosta saada esille, ja kuinka sitä kannattaa käyttää. Haastatteluvastausten analyysin alussa haasteita aiheutti menetelmän käytettävyyden arviointi. Toisin sanoen minua askarrutti kysymys siitä, saako tällä menetelmällä sittenkään aineistosta sellaisia asioita esille, joita tutkimuskysymyksen mukaan on tarkoitus etsiä. Analyysin loppuvaiheissa haastetta aiheuttivat puolestaan erilaiset laadullisen sisällön analyysin suuntaukset ja niiden vaatimukset esimerkiksi analyysin valmistumisen merkeistä: Esimerkiksi Schreierin (2012) mukaan jokaisen kategorian on oltava selkeäräjäinen eikä niissä saa esiintyä päällekkäisyyttä tai limittäisyyttä. Jos näin on, tulee analyysiä jatkaa, kunnes jokaiselle analyysiyksikölle on oma alakategoriansa, jotka liittyvät luotujen sääntöjen mukaisesti yläkategorioihin.

Eräs haaste aineistolähtöisessä laadullisessa sisällön analyysissä oli myös sen erilaiset suuntaukset. Schreier (2012) vertaili useita lähestymistapoja sisällön analyysiin. Näistä aineistolähtöiset sisällön analyysitavat (data-driven con-

tent analyse) olivat monipuoliset ilmaisu- ja sisältöjen monivaiheittaisesta ryhmittelystä abstrahointiin ja toisaalta grounded theoryn kaltaiseen teoriatavoitteiseen analyysitapaan. Oman analyysitavan löytäminen ei ollut yksinkertaista, vaan vei menetelmän varmistamisen osalta suunniteltua enemmän aikaa.

Esimerkiksi tulosluvussa 6.1 esitetyt kategoriat ovat kuvailevia esimerkkejä toiminnallisesta osaamisesta. Niiden nimeäminen ja rajaaminen oli ajoittain haastavaa. Toisaalta rajaamisen vaikeus kuvasi myös ilmiön luonnetta. Koska aiempaa tutkimusta varhaiskasvatuksen hiljaisesta tiedosta ei ollut, ei ollut myöskään sovellettavaa teoreettista kehikkoa. Esimerkiksi kategoria *Tiedon hallinta* tuntui kuuluvan toiminnallisen tiedon eli toimintaa koskevan tiedon alakategoriaksi, mutta toisaalta, koska kyseessä on prosessoinnikaltainen toiminta, jossa tietoa hallitaan, voi sen ajatella toiminnalliseksi osaamiseksi. Osa kategorioista onkin vaikea tai jopa mahdotonta sijoittaa joko toiminnallisen tiedon tai toiminnallisen osaamisen alle. Niiden sijoittuminen tuntuu riippuvan tarkastelun näkökulmasta ja niiden lähempi tarkastelu tuo aina esille tiedon, tietämisen ja osaamiseksi muuttuneen opitun toiminnan tiiviin kytköksen. Sen vuoksi niistä muodostui yhteinen pääkategoria. Tutkimusprosessin aikana täytyi myös miettiä ovatko tulokset mahdollisia. Tällöin voi kokeilla, ovatko argumentit tai edellä mainitut kuvaukset pitäviä ja heittää koepalloja, kuten Palonen (1991) muistuttaa. Tällä tavoin testasin kategorioideni pitävyyttä.

Tulevaisuuden hiljaisen tiedon tarkastelu aineistolähtöisen sisällön analyysin keinoin voi herättää kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa ei ollut kyse tulevaisuuden tutkimuksesta tieteenalana, jossa käytetään omia menetelmiä, esimerkiksi Delfoi-menetelmää (Sevelius 2004). Sen sijaan tutkimuksen osana selvitettiin työntekijöiden käsityksiään siitä, mitä varhaiskasvatuksen hiljainen tieto voisi tulevaisuudessa olla. Tällä tavoin tarkastellen oli tarkoitus saada näkyviin työntekijöiden kokemuksiin ja ympäröivän maailman kanssa vuorovaikutuksessa syntyneitä käsityksiä ja siten heikkoja signaaleja. Mennyt, nykyhetki ja tulevaisuus muodostavat toisiinsa liittyvät aikaulottuvuudet, joiden kautta on mahdollista oivaltaa nykyhetkessä jotakin tulevaisuuden mahdollisuuksista (ks. esim. Malaska ja Holstius 2009). Työntekijöiden käsityksiä voidaan ajatella tässä heikkoina signaaleina, jotka auttavat tunnistamaan päätöksenteon ja valintojen taustalla vaikuttavia rakenteita ja olettamuksia (ks. Rubin 2004). Vaikka tutkimuskysymys ei ole osa tulevaisuuden tutkimusta, kysymys on perusteltua kysyä ja siitä voi saada hyödyllisiä vastauksia varhaiskasvatusta koskevaan päätöksentekoon.

Laadullisen empiirisen aineiston tutkimusraportteihin esitetään usein liittäväksi alkuperäisiä lainauksia analyysin tueksi. Aineistoesimerkkien käyttö tutkimustulosten ja johtopäätösten vahvistajina kuitenkin jakaa mielipiteitä. Niiden käyttämistä perustellaan osana luotettavuustarkastelua, vaikka empiirissä analyysissä on kuitenkin samaan aikaan suojattava lähdeaineistoa tuottavien henkilöiden tunnistettavuus yksilöinä, toteavat Tuomi ja Sarajärvi (2013, 22). Sen vuoksi vastaajia yksilöivät seikat on tämänkin tutkimuksen haastatteluaineiston lainauksista häivytetty. Tuomen ja Sarajärven (2013, 22) mukaan lainaukset eivät ole luotettavuustarkasteluissa relevantteja vaan niitä voi käyt-

tää vain esimerkeiksi ja elävöittämiseksi. Toisaalta juuri luotettavuustarkastelun näkökulmasta Kyngäs ym. (2011, 147) huomauttavat, että tutkijan on pystyttävä osoittamaan tulosten ja aineiston välinen yhteys ja siinä tarkoituksessa suorien lainauksien systemaattista käyttöä on pidetty luotettavuuden kannalta keskeisenä. Riskinä on liian suuri sitaattien käyttö ja oman analyysin jääminen heikosti raportoiduksi (Kyngäs ym. 2011, 147).

Tutkimusprosessin läpinäkyvyys ja prosessin eri vaiheiden kuvailu on luotettavuustarkastelun kannalta tärkeää. Siihen olen pyrkinyt vastaamaan luvun neljä menetelmään ja toteutukseen keskittyvillä kuvauksilla. Myös tulosten raportoinnissa on avoimuus tärkeää. Tämän tutkimusraportin muoto noudattelee perinteistä tutkimusraporttia, jossa ensin on teoreettinen osa, sitten menetelmän kuvaus, tulososa ja sen jälkeen johtopäätökset ja pohdinta. Raportin teoriaosa on syntynyt useassa vaiheessa. Ensin syntyivät esiyymmärryksen ja kirjallisuuteen perehtymisen myötä rakentuneet versiot. Tutkimuksen tulosten valmistuttua palasin vielä täydentämään teoriataustaa, tulosten myötä relevanteiksi osoittautuneilla osioilla.

## 6.7 Jatkotutkimusaiheita

Työyhteisössä olevaa kollektiivista hiljaista tietoa sekä yksilöiden hiljaista tietoa on tärkeää tarkastella, jotta voidaan pysähtyä rauhassa tarkastelemaan varhaiskasvatustyön arjen pedagogiikkaan ja toimintaan liittyviä kysymyksiä, ilmiötä tai asiaa. Askarruttaviin asioihin on tärkeä voida palata uudelleen, sillä kokemuksen myötä oppii tulkitsemaan yksityiskohtia ja arjen tuottamia vihjeitä uudella tavalla. Myös rutiinien äärelle täytyy pysähtyä, jotta huonot rutiinit on mahdollista karsia pois. Tämän tutkimuksen osoittama jatkokysymys tulevaisuuden tutkimusaiheeksi olisikin tarkastella, mistä nämä *arjen tuottamat vihjeet* tulevat ja miten niitä voi oppia tulkitsemaan selvemmin. Toinen kiinnostava jatkotutkimusaihe on varhaiskasvatuksen työn arjen eettisten kysymysten ja aineiston myötä esiin tulleen professionaalisen rohkeuden tarkastelu. Myös arjen työn havainnointi ja siltä hiljaisen tiedon elementtien tunnistaminen olisi hyödyllistä.

Erityisesti eettisen osaamisen ja ammatillisen rohkeuden käsitteiden tarkastelu käytännön työn yhteydessä ovat ajankohtaisia ja tärkeitä tutkimusaiheita. Ne kytkeytyvät myös tuoreeseen lakimuutokseen työntekijän ilmoitusvelvollisuudesta havaitsemistaan epäkohdista (Laki varhaiskasvatustalain muuttamisesta 453/2021). Hiljaisen tiedon ja viisauden yhteys on myös kiinnostava jatkotutkimusaihe.

Varhaiskasvatuksen hiljaisen tiedon nimeämistä ei aiemmin tehty, joten tässä tutkimuksessa on pyritty saamaan ilmiöstä mahdollisimman laaja käsitys sitoutumatta tiettyyn aiempaan malliin. Jatkossa Toomin (2008, 54) yksilöllisen ja yhteisöllisen tiedon sekä produktin ja prosessin yhdistävä nelikenttä voi toimia tarkasteluissa analyysikehikkona. Toomin (2008, 37) 5-osainen, Rolfin (1991) jaotteluun pohjautuva, hiljaisen tiedon luokittelu olisi myös hyödyllinen tarkastelun apuväline jatkossa.

## SUMMARY

The aim of this doctoral study was to investigate what kind of tacit knowledge early childhood education and care (ECEC) employees recognise in their work, what they think tacit knowledge in ECEC is, and what elements the transfer of tacit knowledge comprises in an ECEC work community. In addition to addressing these questions related to the content of tacit knowledge and the processes of tacit knowledge transfer, the interviewees' descriptions were analysed to determine what tacit knowledge in ECEC could be in the future. The study is located at the common interface of adult education, ECEC, and tacit knowledge research.

### *Background*

My starting point was an interest in the concept and phenomenon of tacit knowledge. The concept is grounded in Michael Polanyi's ideas about personal knowledge and tacit knowing (Polanyi 1958; 1966). The second starting point is the idea that the experience behind tacit knowledge can also be defined through language. This leads to a sometimes unnoticeable exercise of power through language in, for example, the definition of experiences (see Scott 1992).

In Section 2, I introduce the multidisciplinary and multisectoral research area of tacit knowledge and present the critique highlighted by earlier research. I also introduce Polanyi's conceptual division into tacit knowledge and tacit knowing, as well as their background, but without engaging in epistemological discussion. In practice, it would be useful to talk about tacit knowing when referring to a process and to tacit knowing within an activity. Tacit knowledge refers specifically to theoretical knowledge that is silent. According to Polanyi's theory, these types of tacit knowledge are interconnected and in interaction with each other, so that it is difficult to distinguish them especially in everyday activities. It is challenging, but possible, to articulate them in retrospective reflection (see Toom 2012). I also present different views on the link between tacit knowledge and experiential learning and discuss the significance of language and the interpretation of experience in the context of tacit knowledge.

In Section 3, I define the context of the study: early childhood education and care, limiting it to day-care centres and pre-primary education. I outline relevant points in history, central changes that have influenced the field, and related earlier research. In Section 4, I describe my methodological choices and research processes. In spring 2014, multiprofessional ECEC staff were interviewed for the study. The empirical data comprise 13 thematic individual interviews from two day-care centres. The data analysis method is data-driven qualitative content analysis.

### *Results*

The interviewed ECEC professionals identified and specified a wide variety of tacit knowledge in their work. According to the results, tacit knowledge in

ECEC is multilayered and multiperspective competence which consists of different elements. It is experience- and action-based knowledge and competence that manifest in practical everyday situations. It appears as, for example, the perception, recognition and naming of aspects related to a child's learning as well as widely to a societal understanding. It is connected to interaction competence and emotional competence and to ethical competence. It can also appear as negative tacit knowledge, which can be hidden in daily routines and interaction. Above all, however, tacit knowledge involves versatile competence and mastery of one's job, which is essentially linked to the ethical competence dimension. It includes good practices learned in a work community. It is also associated with continuous reflection and learning.

According to the results, there are different elements which help and support transferring and sharing tacit knowledge among ECEC professionals in their everyday work. Those are, for example, adequate time and comfortable space, equal and effective interaction environment. There are also risks in sharing tacit knowledge. Risks can include sharing unintentionally skewing knowledge and biased knowledge based on tacit knowledge. That is why it becomes meaningful to also make explicit those ideas and practices which are often considered obvious. Barriers for sharing tacit knowledge are connected to different physical and social spaces as well as routines, time, competence, language and perspectivity.

Protecting the value of childhood and continuous learning opportunities in the work community were regarded as future tacit knowledge. A high level of professional competence was seen as essential for future ECEC, whereupon the connection between tacit knowledge and learning is important especially in the context of on-the-job learning. The significance of ethical competence was highlighted, and the results demonstrated a need for professional fortitude.

### *Discussion*

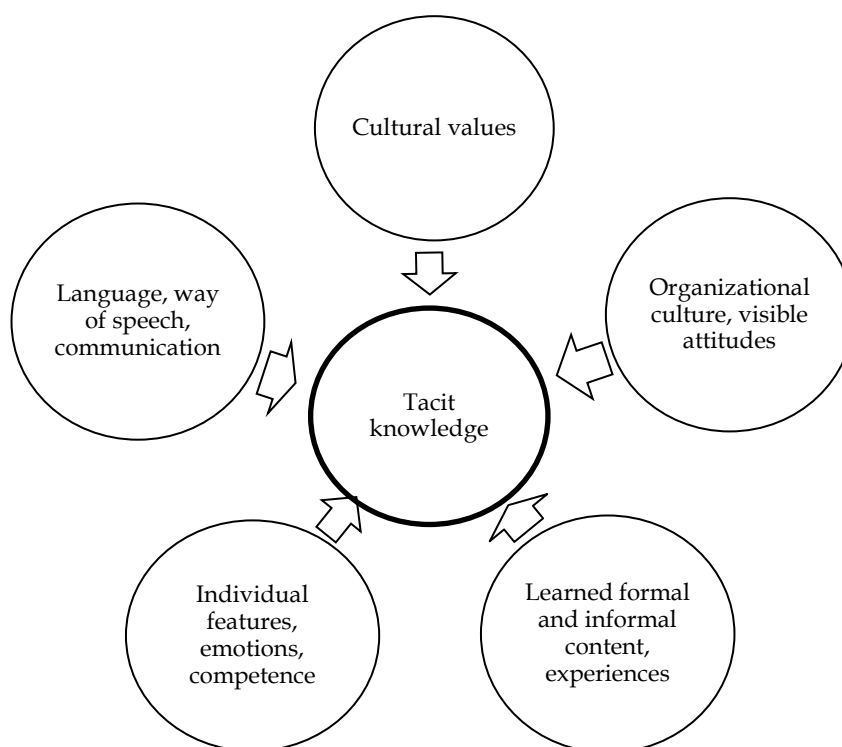
In the discussion section, I summarise the results and reflect on them through the literature. According to the empirical results of this study, the elements of tacit knowledge are interconnected and in interaction with each other, so that it is difficult to distinguish them especially in everyday activities. Nevertheless, it is possible to articulate tacit knowledge in retrospective reflection. Despite the challenges, reflection is useful in that it helps open up the commitments manifested in the activities, as well as interpretations of the values and attitudes of individuals and the community. From the perspective of professional development and up-to-date competence in ECEC pedagogy, as well as for the promotion of continuous learning for adult learners and communities, it is meaningful and beneficial to reflect on tacit knowledge and knowing.

Transferring and sharing tacit knowledge needs time, space, efficient interaction, and reflection in the workplace community. Moreover, different spaces as well as shared understanding and professional language become meaningful when individuals share their tacit knowledge with colleagues. In



this chapter I describe one possible process of how an individual's action and tacit knowledge can be influenced in different ways in the workplace.

When transferring tacit knowledge, it is important to consider its adaptability and the impact of community and culture. The various elements of tacit knowledge are intertwined, also encompassing past generations' traditions, values, and beliefs that become personal. The intertwining can be so strong that detachment calls for great effort. If no attention is paid to the transfer of tacit knowledge, it is impossible to affect the type of tacit knowledge that is transferred. From the perspective of learning, tacit knowledge and learning are intertwined. As the simplified picture describes, the routines and values of a workplace can affect learned content in several ways. Learning of professional practices can include different elements of tacit knowledge. Emotions have an influence on learning and therefore a supportive environment is essential for learning pursued goals. It is important to understand that tacit knowledge is, by its nature, adaptive and transformative. Several factors influence the transformation of an individual's tacit knowledge (see Figure 15).



KUVIO 15 Several factors are influencing to the transformation of tacit knowledge

The study describes the subareas of professional competence related to ECEC practice. The examination of tacit knowledge helps us detect needs for change in everyday work practices at both the individual and community levels. Topical themes for conversation include, for example, age management and future management of professional agency development. The study

demonstrates that the examination of tacit knowledge reflects the competences of the individual as well as of the community, and that considering the perspective of those in the workplace when analysing tacit knowledge is practical and fruitful. Reflecting on future tacit knowledge provides important knowledge about everyday life, its weak signals and otherwise unverballed observations, which are all worth utilising to support research data in development work.

## LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. 2013. "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa". Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 192.
- Ahonen, L. 2015a. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. *Acta electronica Universitatis Tamperensis* 1610.
- Ahonen, L. 2015b. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Helsinki: Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1991. Childhood as a social phenomenon. National report. Finland. Vienna: European centre.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alila, K. 2004. Varhaiskasvatuksen ohjaustoiminta ja asiakirjat laadunhallinnan taustalla. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 6. <http://urn.fi/URN:NBN:fife201504223967>
- Alila, K. & Kinos, J. 2014. Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg (toim.) Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 12.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 12. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-266-1>
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 49 (1), 75–81.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja, 251–296.
- Arelt, M. 2004. Wisdom as expert knowledge system: a critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development* 47 (5), 257–285.
- Argyris, C. & Schön, D. 1974. Theory in practice. Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey Bass.

- Asetus lasten päivähoidosta 22.10.2015/1282.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Vastapaino: Tampere.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1966. *The social construction of reality. A treatise in the Sociology of knowledge*. Penguin Books.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 2009. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Brookfield, S. 1995. *Tiedonvälityksen vaikutus oppimisperspektiiveihin*. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 257–270.
- Bruun, N. 2008. *Tacit knowledge: a neglected source of private law*. *Scandinavian Studies in Law* 53, 271–279.
- Collin, K. & Paloniemi, S. 2007. *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Corsaro, W. 1997. *The sociology of childhood*. California: Pine Forge Press.
- Damasio, A. 2003. *Spinozaa etsimässä: ilo, suru ja tuntevat aivot*. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Dohn, N. 2014. *On the necessity of intertwining 'knowledge in practice' in action research*. *International Journal of Action Research* 10 (1), 54–97.
- Durgam, P. 2016. *Examining SCRUM approach and its role in facilitating tacit knowledge sharing & creation, and exploring its integration effects*. Väitöskirja. Helsinki: Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Edwards, R. & Mauthner, M. 2012. *Ethics and feminist research: Theory and practice*. Teoksessa M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (toim.) *Ethics in qualitative research*. London: Sage, 14–28.  
<https://dx.doi.org/10.4135/9781473913912>
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. 2016. *Johdatus varhaiskasvatukseen*. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 1–35.
- Ellonen, N., Pösö, T., & Peltonen, K. 2015. *Äidit ja lapsiin kohdistuva väkivalta*. Kyselytutkimuksen tulosten pohdintaa. *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (1), 72–80.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. *The qualitative content analysis process*. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen*. *Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 39. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80737>
- Fenstermacher, G. D. 1994. *The knower and the known: The nature of knowledge in research of teaching*. Teoksessa L. Darling-Hammond (toim.) *Review of Research in Education* 20. Washington: American Educational Research Association, 3–56.
- Fonsén, E. 2014. *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. *Acta Universitatis Tamperensis*, 1914.
- Fonsén, E. & Keski-Rauska, M.-L. 2018. *Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa*. *Työelämän tutkimus*, 16 (3), 185–200.

- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. 2019. Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research* 61 (2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Fonsén, E., Varpanen, J., Kupila, P. & Liinamaa, T. 2021. Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa - valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä. *Sosiologia* 58 (1), 54–69.
- Forsberg, H. & Nätkin, R. 2003. Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Fox Keller, E. 1988. Tieteen sisarpuoli: pohdintoja sukupuolesta ja tieteestä. Suom. P. Sivenius. Tampere: Vastapaino.
- Gascoigne, N. & Thornton, T. 2013. Tacit knowledge. Durham: Acumen.
- Gelwick, R. 1977. The way of discovery. An introduction to the thought of Michael Polanyi. New York: Oxford University Press.
- Gourlay, S.N. 2002. Tacit knowledge, tacit knowing or behaving? Paper presented at the Third European Organizational Knowledge, Learning and Capabilities Conference. 5.– 6.4.2002. Athens, Greece.
- Gourlay, S.N. 2004. Tacit knowledge: the variety of meanings in empirical research. Paper presented at the Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities. 2.–3.4.2004. Innsbruck, Austria.
- Gourlay, S. N. 2006. Conceptualizing knowledge creation: a critique of Nonaka's theory, *Journal of Management Studies* 43 (7), 1416.
- Guest, G., MacQueen, K. & Namey, E. 2012. Applied thematic analysis. California: Sage.
- Hager, P. 2000. Know-how and workplace practical judgement. *Journal of Philosophy of Education* 34 (2), 281–296.
- Hakalehto, S. 2019. Lapsioikeuden perusteet. Luentomateriaali. Lastenoikeudet ja osallisuus -opintokokonaisuus 2019. Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen, K., Paavola, S., Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23 (1), 4–13.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. HE 341/2014.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi varhaiskasvatuslain sekä lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain muuttamisesta. HE 80/2015.
- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 375.
- Halttunen, L. 2016. Distributing leadership in a day care setting. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (1), 2–18.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98.
- Happo, I. & Määttä, K. 2011. Expertise of Early Childhood Educators. *International Educational Studies* 4 (3), 91–99.

- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. How do early childhood education teachers perceive their expertise? A qualitative study of child care providers in Lapland, Finland. *Early Childhood Education Journal* 41(4), 273-281. DOI 10.1007/s10643-012-0551-8
- Haraway, Donna J. 2000. *How like a leaf. An interview with Thyrza Nichols Goodeve*. New York: Routledge.
- Hatsopoulos, N. & Hatsopoulos, G. 1999. The Role of Tacit Knowledge in Management. Teoksessa R.J. Sternberg & J. A. Horvath (toim.) *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 141-152.
- Haynes, J. 2005. Inquiring organizations and the wisdom of tacit knowledge for a Heideggerian inquiring system. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-309-8.ch010>
- Heikka, J. 2014. Distributed pedagogical leadership in early childhood education. *Acta Universitatis Tamperensis* 1908.
- Heikkinen, H.L.T. & Tomperi, T. 2018. Mitä pitäisi ajatella (suomen) kielestä (kasvatus)tieteessä? Puheenvuoroja. *Kasvatus* 49 (2), 167-175.
- Heikkinen, H. L. T. & Kukkonen, H. 2019. Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 262-275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Horila, T. 2018. Vuorovaikutusosaamisen yhteisyys työelämän tiimeissä. *Jyväskylä Studies in Humanities* 344. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Horvath, J. 1999. Preface. Teoksessa R. J. Sternberg & J. A. Horvath (toim.) *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. New Jersey: Mahwah: Lawrence Erlbaum, ix-xii.
- Horvath, Joseph, A., Forsythe, George B., Bullis, Richard C., Sweeney, Patric J., Williams, Wendy M., McNally, Jeffrey A., Wattendorf, John A. and Sternberg Robert J. (1999). Experience, knowledge and military leadership. Teoksessa R. J. Sternberg & J. A. Horvath (toim.) *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. New Jersey: Mahwah: Lawrence Erlbaum, 39-58.
- Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. (1996). Yhteistyö päivähoidossa: Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. *Oulu: Varhaiskasvatus* 90.
- Hujala, E. & Puroila, A-M. 1998. Muuttuuko varhaiskasvatustyöpäiväkodeissa - ja mihinsuuntaan? *Kasvatus* 29 (3), 297-309.
- Huotari, V. 2004. Hiljainen tieto koulutus suunnittelussa. *Kasvatus* 35 (4), 420-434.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11-45.
- Hyypä, H., Kiviniemi, L., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. 2015. Kokemuksen tutkimuksen ulottuvuudet. *ePooki*. Oulun

- ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 9. (Luettu 12.10.2017) <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201503252008>.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. ja Paloniemi, S. 2019. Emotions in Learning at Work: A Literature Review. *Vocations and Learning* 13 (1). Springer, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09226-z>
- James, A. Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing childhood*. New York: Teachers College Press.
- Johannessen, K. 1988. Rule following and tacit knowledge. *AI & Society* 2 (4), 287–301. <https://doi.org/10.1007/BF01891363>
- Johannessen, J.A., Olaisen, J. & Olsen, B. 2001. Mismanagement of tacit knowledge: the importance of tacit knowledge, the danger of information technology, and what to do about it. *International Journal of Information Management* 21, 3–20.
- Johannessen, J. 2011. Aspects of a cybernetic theory of tacit knowledge and innovation. *Kybernetes* 40 (1–2), 141–165.
- Johansson, E., Puroila A-M. & Emilson, A. 2016. Values education in Nordic Preschools: Theory and Practice. *International Journal of Early Childhood*, 48 (2), 133–135. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0168-y>
- Joutsenniemi, K. & Lipponen K. 2015. Resilienssi ja posttraumaattinen kasvu. *Suomen lääkirilehti* 39 (70), 2515–2519.
- Juuti, P. 2008. Ikäjohtaminen, viisaus ja kokemustiedon siirtäminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 221–234.
- Järnefelt, K., Malinen, A., Ignatius, M. & Paukkunen A. 2018. Toiminnallisen osallistumisen kehittäminen – tutkimusta ja oppimista rajapinnoilla. Esitys teemaryhmässä. Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivät 15.–16.2.2018. Itä-Suomen yliopisto, Joensuun kampus.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Kakkonen, M-L. 2006. *Intuition and Entrepreneurs. A Phenomenological Study of Managerial Intuition of Finnish Family Entrepreneurs*. Jyväskylä studies in business and economics 49.
- Kallinen, K. Pirskanen, H. & Rautio, S. 2015. *Sensitiivinen tutkimuksessa: menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet*. Tallinna: United Press Global.
- Kallio, E. 2016a. Aikuisuuden ajattelun laaja kenttä - perusteita ja laajempia kysymyksiä. Teoksessa: Kallio, E. (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa. Kohti moninäkökulmaisuuutta*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 71, 15–56.
- Kallio, E. 2016b. Sanoja viisaudesta ja aikuisten ajattelusta. *Ruusupuiston uutiset*. Kasvatus- ja koulutus uutisia Jyväskylän yliopiston Ruusupuistosta. <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/2016-3/2-viisaus> (Luettu 20.3.2019)

- Kantonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. 2020. Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat. Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9 (2), 264–289.  
<http://hdl.handle.net/10138/317144>
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. 2016. Suomalaisen varhaispedagogiikan muotoutumisen polkua etsimässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Karila, K. ja Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena Päiväkoti. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karila K., Harju-Luukkainen H., Juntunen A., Kainulainen S., Kaulio-Kuikka K., Mattila V., Rantala K., Ropponen M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura M., Goman J., Mustonen K. & Smeds-Nylund A-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 30*.
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2001. Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa. Teoksessa K. Karila & J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS- kustannus, 227–250.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Pennanen, P. 2017. Varhaiskasvatus valloittaa. Johdanto. Teoksessa M. Koivula, A, Siippainen & P. Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Gaudeamus: Helsinki.
- Kolb, D. 2014. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. (2. painos). Indianapolis: Pearson.
- Krippendorff, K. 2004. *Content analysis. An Introduction to Its Methodology*. (2. painos). California: Sage.
- von Krogh, G., Ichijo, K. ja Nonaka, I. 2000. *Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuhn, T. 1994. *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Art House.



- Kurtti, J. 2012. Hiljainen tieto ja työssä oppiminen. Edellytysten luominen hiljaisen tiedon hyödyntämiselle röntgenhoitajien työyhteisössä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1722.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M., & Kanste, O. 2011. Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede* 23 (2), 138–148.
- Köyhäinhuoltolaki 145/1922.
- Laajalahti, A. 2014. Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. *Jyväskylä Studies in humanities* 225.
- Lahti, E. 2014. Sisu – toiminnan tahtotila. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laitinen, A. 2003. Strong evaluation without sources: on Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 224. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1540-9>
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Laki lastentarhain valtionavusta 296/1927.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1040/2014.
- Laki valtiosuusuudistuksesta 733/1992.
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 453/2021.
- Lammi-Taskula, J. & Siippainen, A. 2018. Vanhempien vuoro työ, lasten hyvinvointi ja yhteistyö vanhempien kanssa varhaiskasvatuksessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 83 (4), 422–426.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Sophi.
- Liinamaa, T. 2014. Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 504.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: SAGE.
- Lunn Browlee, J., Schraw, G., Walker, S., & Ryan, M. 2016. Changes in preservice teachers' personal epistemologies. Teoksessa J. Greene, B. Sandoval & I. Braten (toim.) *Handbook of epistemic cognition*. New York: Routledge, 300–325.
- Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirasto. Tiedotteet 7.1.2019. <https://www.avi.fi/web/avi/-/lansi-ja-sisa-suomen-aluehallintovirasto-antoi-huomautuksen-jyvaskylan-kaupungille-varhaiskasvatuspalveluiden-jarjestamisesta-lansi-ja-sisa-suomi>
- Lääperi, P. 2016. Resilienssi auttaa vastoinkäymisissä. *Tunne & Mieli* 1/2016. Mielenterveydenkeskusliitto. [www.mtkl.fi](http://www.mtkl.fi) (Luettu 29.12.2017).
- Malaska, P. & Holstius, K. 2009. *Modern Futures Approach*. *Futura* 1, 85–96.

- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntemuksesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansavalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 63–92.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Minstrell, J. 1999. Expertise in teaching. Teoksessa R. J. Sternberg & J. A. Horvath (toim.) Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives. New Jersey: Mahwah: Lawrence Erlbaum, 215–230.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, P. Moilanen & R. Huttunen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena, 85–110.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010 Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunnoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.
- Moilanen, R. 2008. Ikääntyvien asiantuntijoiden hiljaisen tiedon tunnistaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 235–254.
- Moilanen, R., Tasala, M. & Virtainlahti, S. 2005. Hiljainen tieto näkyväksi. Edita: Helsinki.
- Mulej, L. ja Sirca, N. 2010. Culture and wisdom: tacit knowledge as a way of learning in higher education. *International Journal of Innovation and Learning* 7(3), 345–358.
- Muukkonen, T. & Tulensalo, H. 2015. Lastensuojelun tehtävät, kun lapsen epäillään kokeneen väkivaltaa. *Duodecim* 131, 973–978.
- Mykkänen, J. & Böök M. L. 2017. Moninaiset perheet ja varhaiskasvatus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 75–86.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Määräys varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 39/011/2016.  
Opetushallitus 18.10.2016.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/maaraysasiakirja\\_suomi\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/maaraysasiakirja_suomi_2016.pdf)

- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling* 8 (1), 21–39.
- Nelsen, P. 2013. The inquiry of care. *Educational Theory* 63 (4), 351–367.
- Næsby, T. 2019. The quality of inclusion in Danish preschools. Paper presented at the The Nordic Educational Research Association (NERA) conference. 6.3.2019. Uppsala, Sweden.
- Neufeldt, V. & Sparks, A. 1995. *Webster's new world dictionary 1995*. New York: Macmillan.
- Niiniluoto, I. 1989. *Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsitelälyysi*. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Nislin, M. 2016. Nerve-wracking or rewarding? A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals. Helsinki University. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2012-0>
- Noddings, N. 2012. *Philosophy of education*. Colorado: Westview Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nurminen, R. 2000. Intuitio ja hiljainen tieto hoitotyössä. *Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet* 80.
- Nurminen, R. 2008. Intuitio ja hiljainen tieto hoitotyössä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismäa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 187–200.
- Nuutinen, A. 2004. Edelläkävijät, hiljainen, implisiittinen ja eksplisiittinen tieto muodin ennustamisessa. *Taideteollinen korkeakoulu*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A.
- Nye, M. J. 2015. Foreword. Teoksessa M. Polanyi *Personal knowledge. Towards post-critical philosophy*. London: Routledge, xi–xxv.
- Onnismäa, E-L. Paananen, M. & Lipponen, L. 2014. Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika* 8 (2), 6–21.
- Paananen, M., Alasuutari, M., Karila, K. & Siippainen, A. 2016. Subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden keskustelut kaupunginvaltuustoissa. <https://blogs.uta.fi/childcare/2016/08/> (Luettu 15.12.2019.)
- Paloniemi, S. 2008. Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä – työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa A. Toom, J. Onnismäa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 255–274.
- Parkkila, L. 2013. Hiljaisen tiedon keräämisen ja konkretisoinnin toimintamallit. IMTAC-hankkeen kirjallisuustutkimus. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 16/2013.
- Pearce, L. 2013. *Im/personal pronouns*. Teoksessa L. Pearce (toim.) *The rhetorics of feminism. Readings in contemporary cultural theory and the*

- popular press. London: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203603697>
- Pihjala, P. 2004. Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä eilen ja tänään. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504223967>
- Pohjalainen, M. 2013. Hiljainen tieto kirjastonhoitajien työssä: asiakaspalvelukertomusten tarkastelua. *Informaatiotutkimus* 32 (2), 1–18.  
<https://journal.fi/inf/article/view/8705>
- Polanyi, M. 1946. *Science, faith and society. A searching examination of the meaning and nature of scientific inquiry.* London: University Chicago Press.
- Polanyi, M. 1958/1962. *The personal knowledge. Towards a post-critical philosophy.* London: Routledge.
- Polanyi, M. 1958/2015. *The personal knowledge. Towards a post-critical philosophy.* London: Routledge.
- Polanyi, M. 1966/1983. *The tacit dimension.* Gloucester (Mass.): Peter Smith.
- Polanyi, M. 1966/2009. *The tacit dimension.* London: University of Chicago Press.
- Pulkkinen, T. 2005. Tuija Pulkkinen haastattelu: Feministisestä filosofiasta feministiseen teoriaan. Teoksessa: J. Oksala & L. Werner (toim.) *Feministinen filosofia.* Helsinki: Gaudeamus, 119–127.
- Puolimatka 2004a. *Kasvatus, arvot ja tunteet.* Helsinki: Tammi.
- Puolimatka 2004b. *Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen.* *Aikuiskasvatus* 2, 102–110.
- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. 2017. *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja julkaisutoiminnan julkaisusarja 78.*
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitea 1980. *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö B: 1980: 31.* Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pösö, T. 2012. *Lapsen etu, oikeudet ja näkökulma moraalisisina kannaottoina.* Teoksessa H. Forsberg & L. Autonen-Vaaraniemi (toim.) *Kiistanalainen perhe, moraalinen järkeily ja sosiaalityö.* Tampere: Vastapaino, 75–97.
- Pösö T., Skivenes M. & Hestbaeck A. D. 2014. *Child protection systems within the Danish, Finnish and Norwegian welfare states – time for a child centric approach?* *European Journal of Social Work* 17, 475–490.  
<https://doi.org/10.1080/13691457.2013.829802>
- Raittila, R. & Siippainen, A. 2016. *Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö.* Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia.* Tampere: Vastapaino, 283–292.
- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. 2017. *Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede.* *Kasvatus ja aika*, 11 (3), 60–69.

- Rauff Krøyer, P. & Laursen, H. 2019. How can child-sensitive perspectives contribute to qualification of learning environment in early childhood settings? Paper presented at the The Nordic Educational Research Association (NERA) conference. 6.3.2019. Uppsala, Sweden
- Rikama, J. 2014. Todellisuus ja tieto – erilaisten käsitysten kirjo. *Tieteessä tapahtuu* 2, 39–42.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lapsen uusperhesuhteista. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38/2001. Helsinki: Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos.
- Rolf, B. 1991. Profession, tradition och tyst kunskap: En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension. Övre Dalkarlshyttan: Nya Doxa.
- Rolf, B. 1995. Profession, tradition och tyst kunskap: Profession, tradition and tacit knowledge. Lund: Nya Doxa.
- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. *Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rubin, A. 2004. Tulevaisuudentutkimus tiedonalana. Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaalit (TOPI) -portaali. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun kauppakorkeakoulu. Turun yliopisto. <https://tulevaisuus.fi/perusteet/tulevaisuudentutkimus-tiedonalana/> (Luettu 30.3.2021)
- Ruusuvuori J., Nikander P. & Hyvärinen M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino: Tampere, 9–29.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 8–17.
- Rykkje, L. 2017. The tacit care knowledge in reflective writing – a practical wisdom. *International Practice Development Journal* 7, 1–13.
- Ryle, G. 1949. *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Rytkönen, K. 2019. Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston väitöskirjat 73.
- Sallila, P., & Malinen, A. 2002. Johdannoksi. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 7–14.
- Salo, J. 2008. Aikaisemman osaamisen tunnistaminen näyttötutkintojärjestelmässä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 321–332.
- Saloheimo, L. 2008. Opitun tunnistaminen ja tunnustaminen vapaassa sivistystyössä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 333–353.

- Salovaara, U. 2019. Rikoksista tuomitut naiset: Yhteisöstä erottaminen ja takaisinliittymisen mahdollisuudet. *Acta poenologica* 1/2019. Vantaa: Rikosseuraamusalan koulutuskeskus.
- Sandelin, P. 2003. Terveysalan hoitotyöntekijät. Teoksessa V. Sunnari, J. Kangasvuo, M. Heikkinen & N. Kuorikoski (toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna. Seksualisoitunut ja sukupuolittunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*. Oulun Yliopiston oppimateriaalia E 1 Kasvatustieteet. Oulu.
- Scheffler, I. 2010. In praise of the cognitive emotions. Teoksessa I. Scheffler (toim.) *In praise of the cognitive emotions and other essays in the philosophy of education*. London: Routledge, 2–13.
- Schein, E. 1985. *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schön, D. 1988. *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. 3. painos. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, J. W. 1992. Experience. Teoksessa J. Butler & J. W. Scott (toim.) *Feminist theorize the political*. New York: Routledge, 22–40.
- Sen, A. 2009. Foreword. Teoksessa M. Polanyi *The tacit dimension*. University of Chicago Press, vii–xvii.
- Sevelius, D. 2004. *Delfoi-työskentely. Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaalit (TOPI) -portaali. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun kauppakorkeakoulu. Turun yliopisto*.  
<https://tulevaisuus.fi/menetelmat/delfoi-tyoskentely/> (Luettu 30.3.2021)
- Sheridan, S.M., Edwards, C.P., Marvin, C.A. & Knoche, L.L. 2009. Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs, *Early Education and Development* 20 (3), 377–401.  
<https://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Siippainen, A. 2018. *Sukupuolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio. Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa*. JYU Dissertations 4.
- Singer, E. 2017. Emotional security and play engagement of young children in dutch child centres: A story of explorative research, experiments and educators testing hypotheses. Teoksessa L. Li, G. Quiñones & A. Ridgway (toim.) *Studying babies and toddlers: Relationships in cultural contexts*. Springer, 207–224.
- Soukainen, U. 2015. *Johtajan jäljillä – Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Turun yliopiston julkaisuja. *Annales universitatis Turkuensis C* 400.
- Staudinger, U. M., & Glück, J. 2011. Intelligence and wisdom. Teoksessa R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (toim.) *Cambridge handbooks in psychology*, 827–846.
- Sternberg, R. 1999. What do we know about tacit knowledge? Making the Tacit Become Explicit. Teoksessa R. Sternberg & J. Horvath (toim.) *Tacit*

- knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives. New Jersey: Mahwah: Lawrence Erlbaum, 231–236.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. London: Sage.
- Suhonen, K. 2009. Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 358.
- Synonyymit.fi. Perspektiivi. <https://www.synonyymit.fi/perspektiivi> (Luettu 10.9.2021)
- Talib, M. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. *Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 149–160.
- Tiihonen, E. 2019. Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 56.
- Toikkanen, J. & Virtanen I. A. 2018. Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Kokemuksen tutkimus IV. Rovaniemi: Lapland University Press, 7–24.
- Toom, A. 2006. Tacit pedagogical knowing: At the core of teacher's professionalism. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Applied Sciences of Education.
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. *Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 33–58.
- Toom, A. & Onnismaa, J. 2008. Johdanto. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa, A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimijuutta, taitavuutta. *Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 9–17.
- Toom, A. 2012. Considering the artistry and epistemology of tacit knowledge and knowing. *Educational Theory* 62 (6), 621–640.
- Toom, A. 2016. Hiljainen tieto ja asiantuntijuus. Teoksessa E. Kallio (toim.) Ajattelun kehitys aikuisuudessa. kohti moninäkökulmaisuuutta. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 71, 245–268.
- Torff, B. 1999. Tacit knowledge in teaching: Folk pedagogy and teacher education. Teoksessa R. J. Sternberg & J. A. Horvath (toim.) Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives. New Jersey: Mahwah: Lawrence Erlbaum, 195–214.
- Tsoukas, H. 2009. A dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations. *Organization Science* 20 (6), 941–957. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0435>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 10. painos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2016. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36-55.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. 2016. Asiantuntijan tieto ja ajattelu. Teoksessa E. Kallio (toim.) Ajattelun kehitys aikuisuudessa. kohti moninäkökulmaisuuutta. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 71, 227-244.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia: kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Törrönen, J. 2006. Toisen ääni, näkökulma ja kohteena oleminen. Teoksessa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.) Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Stakes: Helsinki, 15-37.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. 2018. Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood* 43 (4), 48-56.  
<https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>
- Ukkonen-Mikkola, T. & Varpanen, J. 2020. Integrated initial and continuing training as a way of developing the professional agency of teachers and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103189.
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. 2020. Varhaiskasvatuksen työ muuttuu - muuttuuko asiantuntijuus. *Työelämän tutkimus* 18 (4), 323-339.
- Uusitalo, U-M. 2015. Show me your brain! Stories of interdisciplinary knowledge creation in practice. Experiences and observations from Aalto Design Factory, Finland. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 649. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-265-820-3>
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 7.



- Vandenbroeck, M. 2019. Is ECEC part of the solution or part of the problem? Keynote lecture presented at the The Nordic Educational Research Association (NERA) conference. 8.3.2019. Uppsala, Sweden.
- Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 2004:6. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504223967>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
- Viitala, R. 2015. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.
- Virtanen, I. 2014. How tacit is tacit knowledge? Polanyi's theory of knowledge and its application in knowledge management theories. Acta Universitatis Tamperensis 1947.
- Wagner, R. K. , & Sternberg, R. J. 1986. Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. Teoksessa R. J. Sternberg & R. K. Wagner (toim.) Practical intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 51–83.
- Walter, G. & Marks, S. 1981. Experiential Learning and Change. New York: Wiley.
- Wigner, E.P. & Hodgkin, R.A. 1977. Michael Polanyi, 12 March 1891–22 February 1976. Biographical memoirs of fellows of the Royal Society. <https://doi.org/10.1098/rsbm.1977.0016>
- YK:n yleissopimus lasten oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (Luettu 1.11.2019)
- Yliruka, L. 2000. Sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto. Finsoc. Sosiaalihuollon menetelmien arviointiprojekti. Työpapereita 2/2000. Stakes.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2016. Opiskelijoiden näkemyksiä Lastentarhanopettajan työstä Uuden työn Kulttuurissa. Aikuiskasvatus 36 (4), 258–269. <https://doi.org/10.33336/aik.88511>.
- Åsvik, A. 1999. Työ on ilomme palkka surumme. Lastentarhanopettajaliitto 1919-1999. Jyväskylä: Gummerus.

## LIITTEET

### Liite 1: Tutkimuslupahakemus

Kaupunki/Kunta  
 Varhaiskasvatuspalvelut  
 Vastuuhenkilö  
 Osoite

**TUTKIMUSLUPAHAKEMUS**  
**7.1.2014**

### HAKEMUS VARHAISKASVATUSPALVELUISTA SAATAVIEN TIETOJEN HANKINTAN JA KÄYTTÖÖN TUTKIMUKSESSA

- 1) **Tutkimuksen nimi:** Hiljainen tieto. Kokemuksellisen oppimisen äärellä.
- 2) **Tutkimuksen toteuttaja:** Lastentarhanopettaja KM, YTM Terhi Ek  
 Yhteystiedot:

Väitöskirjatutkimus. Kasvatustieteiden tiedekunta, Jyväskylän yliopisto.  
 Ohjaajat:

#### **Ohjaajien yhteystiedot:**

- 3) **Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja aikataulu**

Tutkimuksessa tarkastelen hiljaisen tiedon siirtymiseen liittyviä kysymyksiä ja kytköksiä aikuisen kokemukselliseen oppimiseen. Tarkoituksena on avata ja selvittää hiljaisen tiedon siirtämisen prosessia ja siihen liittyviä haasteita. Väitöskirja koostuu useasta artikkelista, joista haastattelujen tuloksia käytetään arviolta 2–3 artikkelissa. Kokoan empiirisen aineiston haastattelemalla n. 18 varhaiskasvattajaa kahdessa eri yksikössä helmikuun 2014 aikana tai heti luvan saamisen jälkeen. Aineiston purku alkaa välittömästi ja valmistuu kesällä 2014.

- 4) **Tutkimusaineisto**

Tutkimuksen empiirinen osio koostuu noin 18 yksilöhaastattelusta ja tarvittaessa ryhmähaastattelusta. Haastattelujen pohjalta on tavoitteena kirjoittaa 2–3 artikkelia väitöskirjatyöhön. Haastatteluaineistot koodataan. Yksittäisen vastaajan yksityisyys suojataan. Yksilöä ei pysty erottamaan vastauksista. Vastauksista voidaan ottaa lyhyitä kuvailevia lainauksia tarvittaessa. Kyseessä oleva aineisto koostuu kokonaisuudessaan kahden eri yksikön työntekijöiden haastatteluista. Yksiköt ovat eri kunnissa. Aineistoa käytetään tutkimuksen valmistumiseen asti.

### 5) Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen

Haastatteluaineisto säilytetään tarkoitukseen varatulla suojatulla muistitikulla. Litteraatiot säilytetään tarkoitukseen varatussa paikassa suojassa ulkopuolisilta. Jokainen tutkimukseen osallistunut saa mahdollisuuden kuunnella halutessaan oman osuutensa haastattelusta ennen sen litterointia. Jokainen haastateltava saa myös litteraation luettavaksi ja kommentoitavaksi ennen sen tutkimuskäyttöä. Haastatteluaineisto tuhoetaan, kun tutkimukseen tarvittavat litteraatiot ovat valmiit. Jokaista haastattelua ei välttämättä litteroida, jos haastattelut eivät enää tuo tarvittavaa lisätietoa. Litteraatiot säilytetään vähintään tutkimuksen valmistumiseen saakka.

### 6) Palaute tuloksista

Varhaiskasvatuspalvelut saavat tutkimustulokset tiedoksi heti niiden valmistuttua. Tutkimukseen osallistuneet yksiköt saavat halutessaan tulosten esittelyn ja heillä on mahdollisuus kommentoida ja keskustella tuloksista.

### 7) Sitoumukset

Sitoudun siihen, etten käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En myöskään käytä saamiani tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi tai sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivullisille. Tietoja käytän vain kohdassa 4 määriteltynä aikana ja suojaan, säilytän ja hävitän tiedot edellä kuvatusti.

Päiväys \_\_\_/\_\_\_/2014

\_\_\_\_\_

Terhi Ek

Lupa voidaan postittaa tutkimuksen tekijälle osoitteeseen  
Terhi Ek ja osoite

### **Liitteet:**

Liitteenä tutkimussuunnitelma/tiivistelmä

Tutkimuslupa myönnetty:

Paikka \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2014

\_\_\_\_\_

Nimi, Vastuualuejohtaja, varhaiskasvatuspalvelut

**Liite 2: Suostumus****SUOSTUMUS****Tutkimuksen nimi**

Hiljainen tieto. Kokemuksellisen oppimisen äärellä.

**Tutkimuksen tekijä**

Lastentarhanopettaja KM, YTM Terhi Ek, yhteystiedot

Väitöskirjatutkimus. Kasvatustieteiden tiedekunta, Jyväskylän yliopisto.

Ohjaajat:

**Aika:** kevät 2014

**Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja aikataulu**

Tutkimuksessa tarkastellaan hiljaisen tiedon siirtymiseen liittyviä kysymyksiä ja kytköksiä aikuisen kokemukselliseen oppimiseen. Tarkoituksena on avata ja selvittää hiljaisen tiedon siirtämisen prosessia ja siihen liittyviä haasteita. Väitöskirja koostuu useasta artikkelista, joista haastattelujen tuloksia käytetään arviolta 2–3 artikkelissa. Kokoan empiirisen aineiston haastatteleamalla n. 18 varhaiskasvattajaa kahdessa eri yksikössä helmikuun 2014 aikana tai heti luvan saamisen jälkeen. Aineiston purku alkaa välittömästi ja valmistuu kesällä 2014.

**Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen**

Haastatteluaineisto säilytetään tarkoitukseen varatulla suojatulla muistitikulla. Litteraatiot säilytetään tarkoitukseen varatussa paikassa suojassa ulkopuolisilta. Jokainen tutkimukseen osallistunut saa mahdollisuuden kuunnella halutessaan oman osuutensa haastattelusta ennen sen litterointia. Jokainen haastateltava saa myös litteraation luettavaksi ja kommentoitavaksi ennen sen tutkimuskäyttöä. Haastatteluaineisto tuhotaan, kun tutkimukseen tarvittavat litteraatiot ovat valmiit. Jokaista haastattelua ei välttämättä litteroida, jos haastattelut eivät enää tuo tarvittavaa lisätietoa. Litteraatiot säilytetään vähintään tutkimuksen valmistumiseen saakka.

**Palaute tuloksista**

Tutkimukseen osallistuneet yksiköt saavat halutessaan tulosten esittelyn ja heillä on mahdollisuus kommentoida ja keskustella tuloksista.

Osallistun tutkimuksen yksilöhaastatteluun  kyllä  ei

Osallistun mahdolliseen ryhmähaastatteluun  kyllä  ei

Paikka ja aika

\_\_\_\_\_

Allekirjoitus ja nimenselvennys

\_\_\_\_\_

**Liite 3: Taustatietolomake****TAUSTATIETOLOMAKE**

KOODI \_\_\_\_\_ TUNNISTE \_\_\_\_\_

**Taustatiedot:**

Nimi

Ikä

Sukupuoli

Työtehtävä

Koulutus

Työvuodet alalla

Muu työkokemus

Muu työkokemus vuosina

Työvuodet yhteensä

Oletko saanut koulutusta vuosittain

Työtyytyväisyys 0-----10

