# TYÖSSÄ OPPIMINEN JA OSAAMISEN KEHITTÄMINEN PÄIVÄKOTITYÖN KONTEKSTISSA

Tapaustutkimus päiväkodin työntekijöiden käsityksistä työssä oppimisesta ja sen merkityksestä osaamisen kehittämisessä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Kasvatustieteen maisterin tutkinto
Pro gradu -tutkielma
Maija Joensuu
Joulukuu 2005

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
JOENSUU, MAIJA: Työssä oppiminen ja osaamisen kehittäminen päiväkotityön kontekstissa: tapaustutkimus päiväkodin työntekijöiden käsityksistä työssä oppimisesta ja sen merkityksestä osaamisen kehittämisessä.
Pro gradu -tutkielma, 124 s., 2 liites.
Kasvatustiede
Joulukuu 2005

---

TIIVISTELMÄ

Tämä tutkielma käsittelee päiväkodin työntekijöiden käsityksiä työssä oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimusmetodina on teemahaastattelu. Tutkimuksen empiirisen aineiston muodostavat kuuden työntekijän haastattelut päiväkodin kahdesta eri osastoryhmästä. Tutkimusaineisto on koottu osana laajempaa tutkimusprojektia "Tiedon ja osaamisen kehittäminen moniammatillisessa työyhteisössä - kehittämisstrategiana ongelmaperustainen oppiminen" (Nummenmaa & Karila 2005).

Teoriataustassa käsitellään työssä oppimista, osaamista ja osaamisen kehittämistä yleisinä ilmiöinä sekä erityisesti päiväkotityön kontekstissa. Tutkimustehtävänä on kuvata päiväkodin henkilökunnan käsityksiä työssä oppimisesta ja sen merkityksestä osaamisen kehittämisessä. Tutkimustehtävän selvittämiseksi asetettujen tutkimuskysymysten kautta tarkastellaan, miten päiväkodin henkilökunta kuvaa omaa työssä oppimistaan ja minkälaisia käsityksiä henkilökunnalla on omasta työstään työssä oppimisen kontekstina. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään päiväkodin henkilökunnan käsityksiä päiväkotityön edellyttämästä osaamisesta sekä yksilöllisen ja moniammatillisen osaamisen kehittämisestä.

Päiväkodin henkilökunta näki työssä oppimisen merkitykselliseksi osaamisen kehittämisessä oman työnsä kontekstissa. Päiväkotityö muodostaa osaamisen kehittämiselle ja työssä oppimiselle rikkaan ja monipuolisen ympäristön. Työssä oppiminen koettiin edellytyksenä päiväkodissa työskentelemiselle. Toiset työntekijät toimivat päiväkodin henkilökunnalle merkittävänä oppimisen resurssina. Oppimis- ja kehittämismotivaation ajateltiin ensisijaisesti lähtevän yksilöistä, mutta myös työyhteisöllä, ilmapiirillä sekä työn organisoinnilla ja työnkuvalla on vaikutusta työssä oppimiseen.

Tutkittavan päiväkodin henkilökunta katsoi työnsä edellyttävän heiltä erityisesti vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista. Lisäksi työntekijät kuvasivat päiväkotityön edellyttävän erilaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia, josta esimerkkinä mainittiin tietynlaiset luonteenpiirteet. Päiväkodin henkilökunta koki työnsä edellyttämät osaamisalueet myös henkilökohtaisina osaamisvahvuuksinaan. Moniammatillisen työryhmän tasolla osaamisvahvuuksina nähtiin ryhmän yhteiset näkemykset ja keskustelut, joiden onnistumista osaltaan tukee ryhmässä vallitseva myönteinen ilmapiiri.

Avainsanat: päiväkotityö, työssä oppiminen, osaaminen, osaamisen kehittäminen, moniammatillisuus.

SISÄLLYS

1 PÄIVÄKOTI TOIMINTAKONTEKSTINA ..... 5

2 TYÖSSÄ OPPIMINEN ..... 9

2.1 Näkökulmia työssä oppimiseen ..... 9

2.2 Työtoiminnan ja oppimisen orientaatiot ..... 11

2.3 Kehittävä työntutkimus ja ekspansiivinen oppiminen ..... 14

2.4 Työssä oppimisen prosessimalli ..... 16

2.5 Käytäntöyhteisöt ja työssä oppiminen sosiaalisena osallistumisena ..... 20

2.6 Ongelmaperustainen oppiminen työssä oppimisen muotona ..... 24

2.7 Päiväkoti oppimisympäristönä ..... 29

3 OSAAMINEN ..... 31

3.1 Osaamisen ja sen lähikäsitteiden määrittelyä ..... 31

3.2 Tieto ja osaaminen ..... 35

3.3 Moniammatillinen osaaminen ..... 40

3.4 Päiväkotityön keskeiset osaamisalueet ..... 42

3.5 Osaamisen kehittäminen ja työssä oppiminen ..... 46

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET ..... 51

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS ..... 52

5.1 Tutkimuskohteen kuvaus ..... 52

5.2 Lähestymistapana kvalitatiivinen tapaustutkimus ..... 53

5.3 Teemahaastattelu tiedonhankintamenetelmänä ..... 57

5.4 Tutkimusaineiston kerääminen ..... 58

5.5 Aineiston analyysi ..... 60

6 TYÖSSÄ OPPIMINEN PÄIVÄKODIN HENKILÖKUNNAN KUVAAMANA ..... 63

6.1 Työssä oppimisen tulkinnat ..... 63

6.2 Mitä työssä opitaan? ... 66
6.3 Miten työssä opitaan? ... 71
6.4 Yhteenveto työssä oppimisesta päiväkodin henkilökunnan kuvaamana ... 75

7 PÄIVÄKOTI TYÖSSÄ OPPIMISEN KONTEKSTINA ... 76
7.1 Toimintaympäristön ja päiväkotityön luonteen merkitys työssä oppimiselle 76
7.2 Erilaisia oppimistilanteita päiväkodissa ... 78
7.3 Oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä ... 81
7.4 Yhteenveto päiväkodista työssä oppimisen kontekstina ... 87

8 KÄSITYKSIÄ PÄIVÄKOTITYÖN EDELLYTTÄMÄSTÄ OSAAMISESTA JA OSAAMISEN KEHITTÄMISESTÄ ... 89
8.1 Päiväkotityön edellyttämä osaaminen ... 89
8.2 Ammatillisen osaamisen perusta ... 93
8.3 Henkilökohtaiset osaamisvahvuudet ... 96
8.4 Moniammatillisen työryhmän osaamisvahvuudet ... 99
8.5 Osaamisen kehittämiskohteita ... 102
8.6 Osaamisen kehittämisen merkitys ... 106
8.7 Yhteenveto henkilökunnan käsityksistä päiväkotityön edellyttämästä osaamisesta ja osaamisen kehittämisestä ... 108

9 TYÖSSÄ OPPIMISEN MERKITYS OSAAMISEN KEHITTÄMISESSÄ PÄIVÄKOTITYÖN KONTEKSTISSA ... 110

10 POHDINTA ... 114
10.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ... 114
10.2 Jatkotutkimushaasteet ... 116

LÄHTEET ... 119

LIITE ... 125

# 1 PÄIVÄKOTI TOIMINTAKONTEKSTINA

Päivähoito mielletään usein ensisijaisesti lasten toimintaympäristöksi. Se on kuitenkin päivähoidon parissa toimiville aikuisille työpaikka ja työyhteisö, jossa työ koostuu moniammatillisesta yhteistyöstä ja osaamisesta. (Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Uusitalo & Kuoksa 2000, 9.) Moniammatillisuudella ymmärretään yksinkertaisimmillaan sitä, kuinka päiväkodeissa työskentelee erilaisen koulutuksen saaneita henkilöitä erilaisissa ammattitehtävissä. Moniammatillisuus on käsite, jota käytetään laajasti niin arkikeskustelussa kuin ammatillisessakin puheessa. Käsitettä käytetään moninaisissa merkityksissä tarkan määritelmän puuttuessa. Yleisimmin moniammatillisuuden käsitteellä viitataan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyöhön sekä moniammatilliseen tiimityöskentelyyn, josta myös päiväkotityössä on kysymys. Moniammatillisuuteen voidaan erityisesti päiväkotityön yhteydessä liittää työntekijöiden erilaisten koulutustaustojen lisäksi päiväkodin työntekijöiden toteuttama yhteistyö muiden, samojen lasten ja perheiden kanssa työskentelevien, ammattilaisten kanssa. Ongelmaksi päiväkotityön kehittämisen kannalta on muodostunut se, kuinka moniammatillisuus valitettavan usein jää työyhteisöissä vain toteamuksen tasolle. Moniammatillisuuden tarjoamia mahdollisuuksia ei siten ole vielä päiväkodeissa riittävästi osattu huomioida ja tarkastella. (Karila & Nummenmaa 2001, 3, 7.) Kiinnittämällä päiväkodeissa huomiota henkilökunnan työssä oppimiseen, voidaan kehittää henkilökunnan tietoisuutta omasta ja yhteisestä osaamisestaan ja saada näin paremmin käyttöön myös moniammatillisuuden tarjoamat mahdollisuudet.

Työelämässä tapahtuneet muutokset edellyttävät ihmisiltä yhä enemmän yhteistyötä. Työntekijöiden yhteistyövalmiudet ja yhteistyötaidot toimivat onnistuneen yhteistyön sekä toimivan vuorovaikutuksen pohjana. (Haapamäki ym. 2000, 9.) Yhteiskunnan ja työelämän muutokset välittyvät päiväkoteihin suoraan perheiden kautta. Myös päiväkotien toimintaa ohjaavassa lainsäädännössä on tapahtunut muutoksia monilla merkittävillä osilla. Erilaiset muutokset heijastuvat niihin odotuksiin ja osaamisvaatimuksiin, joita päiväkodeissa tehtävään työhön kohdistuu. Päiväkotien moniammatillisen henkilöstön tulisi tarkastella työyhteisössä olevaa osaamista niin yksilöllisenä kuin moniammatillisen työyhteisön yhteisenä resurssina. Päiväkodeissa on lisäksi keskeistä pohtia, millaista osaamista päiväkodeissa tällä hetkellä on ja mi-

ten se vastaa työssä tapahtuneita muutoksia. Moniammatillisen työn kehittäminen on olennainen kysymys päiväkotityön yhteydessä. Moniammatillisuus voi parhaimmillaan tukea päiväkotiyhteisöjä laadukkaan työn toteuttamisessa. Päiväkodeissa on olennaista kiinnittää huomiota siihen, kuinka kaikki moniammatillisen työryhmän potentiaalinen osaaminen voitaisiin saada käyttöön. Lisäksi tämän erilaisia perspektiivejä edustavan osaamisen perustalta tulisi pyrkiä kehittämään sekä luomaan uutta osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 7-8.)

Päiväkotityön kontekstissa tapahtuvat uudistukset ja muutokset asettavat päiväkodeille ja päiväkodeissa työskentelevälle henkilöstölle uusia haasteita. Haasteisiin vastaaminen ei ole yksin päiväkotien johtajien tehtävä, vaan ratkaisuja tulisi kehittää työyhteisön arjen työssä niin työyhteisön, moniammatillisen työryhmän kuin yksilöllisen työntekijänkin tasolla. Osaamisen kehittäminen nousee päivähoidon kontekstissa merkittäväksi tekijäksi. Kiinnittämällä huomiota työyhteisössä läsnä olevaan osaamiseen, sen tunnistamiseen, keskinäiseen jakamiseen ja kehittämiseen voi työyhteisö oppia työssään.

Osaamisen kehittäminen on vahvasti yhteydessä päiväkodin henkilökunnan työssä oppimiseen. Koulutus ei yksin riitä tuottamaan yksilöille tai yhteisöille sellaista osaamista, joka olisi riittävää jatkuvasti muuttuvissa toimintaympäristöissä. Työelämästä ja työyhteisöstä nouseviin muutospaineisiin pyritään vastaamaan osaltaan oppimisen ja erityisesti työssä tapahtuvan oppimisen näkökulmasta. Henkilöstön hyvinvointia voidaan edistää muun muassa ottamalla ihmisten oppimisresurssit käyttöön. Yksilöiden olisi tärkeää tulla tietoiseksi omista ja yhteisistä oppimisen kyvyistään ja taidoistaan, sillä omaa oppimistaan ja osaamistaan on mahdollista kehittää. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 7, 9.) Työ tarjoaa organisaatioiden henkilöstölle monia oppimisen ja osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia. Suuri osa työssä tapahtuvasta oppimisesta tapahtuu organisaatioiden henkilöstön arjen työssä. Työssä tapahtuvaa oppimista ei siksi enää voida ymmärtää vain muodollisten koulutusten tai opetuksen kautta, vaan työssä oppimisen ilmiötä tulisi tarkastella laajemmin osana yksilöiden, yhteisöjen ja organisaatioiden luonnollista toimintaa ja osaamisen kehittämistä.

Työssä oppiminen ja osaamisen kehittäminen ovat ajankohtaisia tutkimusteemoja. Collinin (2005) mukaan työssä oppiminen eri muodoissaan on kuitenkin viime aikoihin saakka usein mielletty henkilöstön kehittämistoiminnan tuotoksena sekä johtamisen välineenä. Aihetta käsittelevät tutkimukset ovat jättäneet itse työssä oppimisen tutkimuskohteena vähemmälle huomiolle. Työntekijöiden omia tuntemuksia ja näkemyksiä omasta toiminnastaan ja oppimi-

sestaan on tutkittu vähemmän. Työssä oppiminen on yrityksiä ja organisaatioita kiinnostava teema erityisesti yrityksen tuottavuuden ja kilpailukyvyn parantumisen näkökulmasta. Työntekijöiden mielenkiinto liittyy puolestaan oman osaamisen kehittämiseen ja uralla etenemiseen. Ideaalissa tilanteessa työssä oppiminen toimii yksilön itsensä kehittämisen ja työnilon välineenä, joka taas auttaa työntekijöitä vahvistamaan käsitystä itsestä työntekijänä ja ihmisenä. (Collin 2005, 162.) Näiden näkemysten voidaan ajatella pitävän paikkansa myös päiväkotityön kontekstissa. Vaikka päivähoitoyhteisön tavoitteena ei olekaan voiton tavoittelu tai kilpailukyvyn saavuttaminen, voidaan päiväkotityön yhteydessä työssä oppimisen toivottavina tuotoksina osaamisen kehittämisen lisäksi nähdä muun muassa työn laadun ja työyhteisön toimintakulttuurin kehittyminen.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan päiväkodin työntekijöiden käsityksiä työssä oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä työssä. Tutkimustehtävänä on kuvata, kuinka päiväkodin työntekijät kuvaavat omaa oppimistaan työssä sekä millaisena he kokevat oman työnsä oppimisen kontekstina. Tarkastelun kohteena ovat myös työntekijöiden käsitykset työssä oppimisen merkityksestä päiväkotityössä yleensä sekä osaamisen kehittämisessä. Tutkimuksessa kuvataan työssä oppimista nimenomaan työntekijöiden, ei organisaation, näkökulmasta. Tutkimus on osa laajempaa kehittämistutkimusta (Nummenmaa & Karila 2005) ja sen kohteena on yhden päiväkodin työyhteisö. Kehittämistutkimuksessa tarkastellaan erityisesti ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) soveltamista työkontekstiin ja työssä oppimisen prosesseihin.

Tutkimuksen teoriaosa koostuu kahdesta laajemmasta teemasta, työssä oppimisesta ja osaamisesta. Aluksi teoriaosassa käsitellään yleisiä työssä oppimisen näkökulmia sekä erilaisia työtoiminnan ja oppimisen orientaatiota. Teoriaosa jatkuu neljän erilaisen työssä oppimisen ilmiötä tarkastelevan mallin esittelyllä. Nämä mallit ovat kehittävä työntutkimus ja ekspansiivinen oppiminen, työssä oppimisen prosessimalli, käytäntöyhteisöt ja sosiaalinen oppiminen sekä ongelmaperustainen oppiminen. Työssä oppimista käsittelevän luvun lopuksi kuvataan päiväkotia työssä oppimisen ympäristönä. Teoriaosa jatkuu edelleen osaamisen käsitteen ja sen lähikäsitteiden määrittelyllä sekä tiedon ja osaamisen suhteen pohtimisella. Luvussa tarkastellaan myös moniammatillista osaamista ja esitellään päiväkotityön keskeiset osaamisalueet. Teoriaosa päättyy tutkimuksen kahden pääteeman, työssä oppimisen ja osaamisen kehittämisen yhteyden kuvaamiseen. Tutkielma jatkuu teoriaosan jälkeen tutkimuskysymysten esittelyllä sekä tutkimuksen toteutuksen kuvaamisella. Tutkimuksen tulososa etenee tutki-

muskysymysten järjestystä noudattaen. Tutkielma päättyy luotettavuuden ja jatkotutkimus-haasteiden pohdintaan.

# 2 TYÖSSÄ OPPIMINEN

## 2.1 Näkökulmia työssä oppimiseen

Boudin ja Garrickin (1999) mukaan työssä oppimista ei voida määritellä vain yhdellä oikealla tavalla. He näkevät työssä oppimisen moniulotteisena käsitteenä, jota voidaan tarkastella eri näkökulmista, työssä oppimisen kontekstista riippuen. Työssä oppimista tarkasteltaessa on otettava huomioon, että se käsittää enemmän ulottuvuuksia kuin "perinteinen" koulutuksen parissa tapahtuva oppiminen. Työssä oppimiseen ei sen moniulotteisuuden vuoksi ole myöskään olemassa käytettävissä yhtä universaalia mallia, vaan sitä tulisi tarkastella aina tilannekohtaisesti. (Boud & Garrick 1999, 2.)

Työssä oppimiseen kiinnitetään työpaikoilla yhä enemmän huomiota. Tämä johtuu Boudin ja Garrickin (1999) mukaan muun muassa siitä, että oppimista ei voida yksinkertaisesti vain ostaa organisaatioiden ulkopuolelta eikä sitä myöskään voida kehittää vain virallisten koulutusohjelmien avulla. Oppiminen liittyy oleellisesti niin organisaatioiden tuottavuuteen kuin nykyaikaisten organisaatioiden toimintaan. Työssä tapahtuvaa oppimista tulisi pyrkiä ymmärtämään yhä kattavammalla tavalla. Työssä oppiminen liittyy organisaatioiden tämän hetken osaamisen lisäksi tulevaan osaamiseen, jolloin oppiminen voidaan nähdä eräänlaisena sijoituksena työntekijöiden ja organisaation osaamisen kehittämiseen. Olennaista on tämän osaamisen ja tietämyksen hyödyntäminen koko organisaation tasolla. (Boud & Garrick 1999, 5.)

Kun työtä tarkastellaan oppimisen kontekstina, liitetään siihen usein kaksi toisistaan poikkeavaa näkemystä. Yhtäältä työssä oppimisen voidaan nähdä hyödyttävän *organisaatiota*. Työssä oppimisen ajatellaan tällöin edistävän organisaation tuottavuutta, tehokkuutta ja innovatiivisuutta. Toisaalta työssä oppimisen katsotaan olevan eduksi *yksilöille*. Yksilöiden tietämys, taidot ja kyvyt kehittyvät työssä oppimisen kautta ja näin he voivat edistää omaa oppimistaan niin organisaation työntekijöinä kuin laajemminkin yhteiskunnan jäseninä. (Boud & Garrick 1999, 6.) Työssä oppiminen ei kuitenkaan ole vain yksilöllinen prosessi, vaan siihen liittyvät keskeisesti myös muut työyhteisön jäsenet. Kollegat toimivat osana sitä kontekstia, jossa oppimista työpaikoilla tapahtuu. Tästä syystä ammattitaitoisten kollegojen rooli esimerkiksi työ-

paikkakouluttajina ja mentoreina tulee korostumaan. Yhteisen tietoisuuden ja ymmärryksen kehittyminen työpaikoilla auttaa työntekijöitä havaitsemaan omat näkemyksensä erilaisista asioista osana laajempaa kokonaisuutta. (Tynjälä & Collin 2000, 296.)

Kivisen ja Silvennoisen (2000) mukaan oppiminen on osa jokapäiväistä toimintaa. Ihminen oppii yhtä hyvin toimiessaan kuin jättämällä jotakin tekemättä. Oppimisessa on kyse toimintatavoista, niiden omaksumisesta ja muutoksesta. Oppiminen työpaikalla on sekä aikaisemmin muodostuneiden toimintatapojen kehittymistä että uusien toimintatapojen omaksumista. Uusien toimintatapojen voidaan ajatella muodostuvan pitkälti yrityksen ja erehdyksen kautta, kokeilemalla. Uusia toimintatapoja omaksutaan erityisesti tilanteissa, joissa vanhat rutiinit eivät enää toimi. Tällöin toimija joutuu itse kehittämään ratkaisuja kyseessä oleviin ongelmiin. Toimintaa kehittävään ongelmanratkaisuun sisältyy toimintatapojen reflektointi. Henkilö toimii erilaisissa tilanteissa sekä rutiininomaisten että reflektoivien toimintatapojen varassa. (Kivinen & Silvennoinen 2000, 311.)

Garrick (1998) käyttää termiä *informaali oppiminen* (informal learning) työssä oppimisen yhteydessä. Informaali oppiminen viittaa hänen mukaansa ensisijaisesti ihmisten jokapäiväisiin kokemuksiin työssä. Huomio kiinnittyy tällöin siihen, kuinka työpaikkojen käytännöt vaikuttavat työntekijöiden oppimiseen heidän työnsä kontekstissa. Garrick esittää kaksi pääoletusta informaaliin oppimiseen liittyen. Ensinnäkin hän olettaa, että jokapäiväiset käytännön toimintatilanteet sisältävät erittäin monipuolisia oppimisen mahdollisuuksia. Toiseksi Garrick katsoo, että kokemuksen kautta opitut asiat ovat luonteeltaan dynaamisia sekä avoimia monipuolisille, uusille yhdistelmille. (Garrick 1998, 1.) Myös Tynjälä ja Collin (2000) mainitsevat työssä oppimisen yleisiksi piirteiksi informaalisuuden ja satunnaisuuden Argyriksen ja Schönin (1996) sekä Marsickin ja Watkinsin (1991) ajatuksiin nojaten. Työssä oppimisen informaalisuudella ja satunnaisuudella viitataan työssä oppimisen usein tahattomaan luonteeseen ja formaalin koulutuksen puuttumiseen. Lisäksi oppimisen katsotaan liittyvän päivittäiseen ongelmanratkaisuun. Tynjälä ja Collin esittävät työssä oppimisen olevan kokemuksellista. Kokemuksellisuus ilmenee työntekijöiden tuntemuksena siitä, kuinka työtä ja työssä oppimista on vaikea erottaa toisistaan. Työn voidaan nähdä sisältävän oppimista muun muassa tilanteissa, joissa ratkotaan jokapäiväisiä ongelmatilanteita, kartutetaan kokemusvarastoa, opitaan virheistä sekä pohditaan työtovereiden kanssa yhdessä työhön liittyviä ongelmia. (Tynjälä & Collin 2000, 294-295.)

Billet (1999) esittää, että suurin osa aikuisista työntekijöistä katsoo oppineensa paljon työn kautta saatujen kokemusten myötä. Kysyttäessä työntekijöiltä kuinka he ovat oppineet, sisältävät vastaukset usein ajatuksia tekemällä oppimisesta, muilta oppimisesta sekä toisten työn seuraamisesta. Vaikka nämä näkemykset saattavat vaikuttaa yksinkertaisilta, ei niitä tulisi jättää muodollisen koulutuksen arvostamisen jalkoihin. Billet tarkasteleekin työssä oppimista erityisesti jokapäiväisenä toimintona ja ajatteluna. Oppiminen on hänen mukaansa tulosta päivittäisestä ajattelusta ja toimimisesta, jota tapahtuu osittain myös työssä. Oppimisessa on kyse ihmisten elämässään kohtaamien asioiden ymmärtämisestä ja niiden merkityksestä. (Billet 1999, 151-152.) Tynjälä ja Collin (2000) viittaavat Eraut'n (1998) tutkimukseen, jonka mukaan työssä oppimisesta suuri osa on informaalia, suunnittelematonta ja etukäteen määrittelemätöntä. Oppiminen nousee työn vaatimuksista ja haasteellisuudesta, joista esimerkkinä mainitaan laadun parantaminen, muutoksista selviytyminen sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa onnistuminen. Näiden näkemysten mukaan työ itsessään antaa mahdollisuuden kokemukselliseen oppimiseen. (Tynjälä & Collin 2000, 295.)

## 2.2 Työtoiminnan ja oppimisen orientaatiot

Erilaiset oppimiskäsitykset muodostavat pohjan työssä oppimisen tarkastelemiselle. Yleiset oppimista koskevat käsitykset voidaan jakaa neljään teoriasuuntaukseen: behaviorismiin, kognitivismiin, eksperientialismiin sekä humanismiin. Behaviorismissa oppiminen nähdään käyttäytymisen säätelynä. Kognitiivisessa suuntauksessa korostetaan oppimisen olevan puolestaan tiedon psyykkistä muokkaamista, jossa oppimista tapahtuu aikaisemmin muodostuneiden tiedonrakenteiden pohjalta. Eksperientialismissa oppiminen nähdään oppijan kokemuksen ja tiedon sekä ajattelun ja toiminnan välisten suhteiden muunteluna. Tunnetumpi nimi suuntaukselle on kokemuksellinen oppiminen. Neljännessä teoriasuuntauksessa, humanismissa, oppimisen huomio on dialogissa ja vuorovaikutuksessa, joka tapahtuu erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Järvinen ym. 2000, 80-81.) Yksilöiden ja yhteisöjen erilaiset oppimiskäsitykset eivät aina edusta puhtaasti vain yhtä tiettyä suuntausta, vaan ne voivat olla yhdistelmiä erilaisista käsityksistä. Oppimiskäsityksiä voidaan myös käyttää erilaisten ilmiöiden tarkastelemiseen, jolloin tietyn oppimiskäsityksen avulla on mahdollista kiinnittää huomiota juuri kyseisen teorian kannalta olennaisiin kysymyksiin.

Oppiminen voidaan ymmärtää erilaisten tietojen ja taitojen konstruoimisena sekä niiden prosessointina. Oppimista tapahtuu aina jossain tietyssä kontekstissa, jolloin oppimiseen vaikuttavat olennaisesti myös tilanne ja ympäristö sekä niissä toimivat ihmiset ja sosiaaliset vuorovaikutukset. Lisäksi ihmiset oppivat eri tavoin. (Uusitalo 2000, 82.) Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000) viittaavat oppimisen kontekstuaalisuudella toisaalta oppijan omaan toimintaan ja kokemukseen ja toisaalta kokemusta muokkaavaan toimintaympäristöön, tilanteisiin ja taustoihin. Kontekstin katsotaan sisältävän toimintatilanteessa vaikuttavat tekijät, ympäristön antamat merkitykset sekä ajalliset ulottuvuudet. Toimijan on myös mahdollista muokata kontekstia hankkimansa kokemuksen ja osaamisen kautta. Näin ollen oppiminen, kehittyminen ja vaikuttaminen nähdään monisuuntaisena prosessina. (Järvinen ym. 2000, 67.)

Oppimiskäsitysten lisäksi puhutaan erilaisista oppimistyyleistä, -strategioista ja orientaatioista. Eräs tunnettu luokittelu on oppimisen jaotteleminen pinta- ja syväprosessoinnin tasoihin. Eri jaottelut pyrkivät kuvaamaan oppimisen yksilöllisiä eroja, olivat ne sitten tyylejä, strategioita, orientaatioita tai taitoja. Yksilöllisten oppimiserojen huomioiminen ei kuitenkaan riitä, jos tarkastelun lähtökohtana on oppimisen näkeminen erityisesti osana työn tekemistä, työprosesseja ja työorganisaation toimintaa. Tällaisen työssä oppimisen kuvauksen täytyy kiinnittyä oppimisen lisäksi vähintäänkin yhtä paljon itse työtoimintaan. Käytettäessä käsitteitä oppimis- ja työorientaatioista halutaan ilmentää yksilöiden tietoista toimintaa suhteessa ympäristöön. (Järvinen ym. 2000, 116-117.)

Työtoiminnan orientaatioita voidaan kuvata neljän yksilöllisen suuntautumismuodon avulla. Suuntautumismuodot ovat tilanne-, toiminta-, kehittämis- ja tavoiteorientaatio. Työtoiminnan orientaatiot kuvaavat tapoja, joiden mukaan yksilöt suuntautuvat erilaisiin ammatillisen kehittymisen ja työssä oppimisen mahdollisuuksiin, joita työ ja työympäristö luovat. *Tilanneorientaatiossa* ongelmat kohdataan tässä ja nyt ja niiden ratkaisut löytyvät yleensä ongelmien käsittelyprosessin aikana, ilman tietoisia ponnisteluja. *Toimintaorientaatio* perustuu tekemisen ja tapahtumisen analysointiin, jolloin huomiota kiinnitetään ongelmien käsittely- ja ratkaisutapoihin. *Kehittämisorientaatiossa* on kyse puolestaan pyrkimyksestä mallintaa toimintaa teoreettisesti, jonka kautta on mahdollista saada käytännöllistä kokemustietoa. *Tavoiteorientaation* taustalla on ajatus toiminnan johtamisesta. Päämäärät, visiot ja tavoitteet antavat tällöin suunnan toiminnalle ja kehittämiselle. (Järvinen ym. 2000, 117-118.)

Tarkasteltaessa oppimista edellä esitettyjen työtoiminnan orientaatioiden yhteydessä voidaan todeta, että toiminta- ja kehittämisorientaatiot ilmaisevat tietoista ja aktiivista suhtautumista oppimiseen. Tilanne- ja tavoiteorientaatiot kuvaavat oppimista puolestaan kypsymisenä, oivaltamisena tai tapahtumina, joita erilaiset tilanteet ja tavoitteellinen toiminta tuottavat. Orientaatiot kuvaavat ajallista ulottuvuutta siten, että tilanne- ja toimintaorientaatiot sijoittuvat menneestä nykyhetkeen, kun taas kehittämis- ja tavoiteorientaatio sijoittuvat nykyhetkestä tulevaisuuteen. Tilanne- ja tavoiteorientoituminen ovat lähellä toisiaan oppimisen strategioina, toisin kun toimintastrategioina. Tekeminen tuottaa näissä orientaatioissa kokemusta, mutta sen tietoinen tarkastelu ja pohtiminen, eli reflektointi, jää pinnalliseksi. Näin myös oppiminen on luonteeltaan satunnaista. *Tilanneorientoituneessa oppimisessa* työstä saatu palaute tulkitaan yksilöllisen tai epävirallisen ryhmäkeskustelun kontekstissa. Oppija pyrkii suojaamaan itseään ja työtään ja puolustautuu ulkoisiksi kokemia muutospyrkimyksiä vastaan. *Tavoiteorientoituneessa oppimisessa* toiminnan tavoitteena on muutos, mutta sitä tukevan oppimisen ja kehittymisen oletetaan tapahtuvan itsestään. Ongelmat nähdään mahdolliseksi ratkaista sitä mukaa kun niitä kohdataan ja oppimista tapahtuu näin hankituista kokemuksista. (Järvinen ym. 2000, 119-121.)

*Toimintaorientoituneessa oppimisessa* reflektointi kohdistuu sekä sisältöön että prosessiin. Oppiminen on analyyttista ja antaa luottamusta ongelmanratkaisukykyihin sekä ongelmien rationaaliseen ratkaisemiseen. Yksilöiden asennoituminen, työyhteisön sosiaalinen toiminta sekä johtamisjärjestelmän ongelmat vaikuttavat henkilöstön työskentelyyn, mutta toisaalta näihin nähdään olevan mahdollista myös itse vaikuttaa. *Kehittämisorientoituneessa oppimisessa* reflektio kohdistuu toiminnan sisältöjen ja prosessien lisäksi toiminnan perusteisiin. Oppimiseen katsotaan tällöin kuuluvan myös omaan persoonaan kohdistuvat muutokset. Kehittämisorientoituneessa oppimisessa kiinnostuksen kohteena ovat sekä käytännön sovellutukset ja kokeilut että teoreettisen tiedon hankinta näitä varten. (Järvinen ym. 2000, 122-123.)

Työssä oppimisen orientaatiot ilmentävät erilaisia tapoja, joiden mukaan yksilöt suuntautuvat työnsä ja itsensä kehittämiseen toiminta- ja ongelmatilanteissa. Lisäksi nämä suuntaukset antavat viitteitä siitä, kuinka yksilöt näkevät omat kehitysmahdollisuutensa työtoiminnan ja -organisaation tarjoamissa puitteissa. Yksilöt vaikuttavat kasvumahdollisuuksiinsa rajaamalla ja luomalla niitä itse omien elämänkokemustensa sekä työssä hankitun ammatillisten ja välittömien kokemustensa kautta. Työn ja työtoiminnan tuottamat kokemukset riippuvat niin yksilöistä itsestään kuin työorganisaatiostakin. (Järvinen ym. 2000, 123.) Työtoiminnan ja oppi-

misen orientaatiot voidaan nähdä moniin erilaisiin työkonteksteihin soveltuvina tarkastelutapoina, jolloin niiden voidaan ajatella olevan relevantteja myös päiväkotityön kontekstissa tapahtuvassa työssä oppimisen ja osaamisen kehittämisen tarkastelussa.

## 2.3 Kehittävä työntutkimus ja ekspansiivinen oppiminen

Eräs tapa tarkastella työssä tapahtuvaa oppimista sekä työssä tapahtuvia muutoksia laajemmin on Yrjö Engströmin kehittelemä kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa. Kehittävällä työntutkimuksella tarkoitetaan työn ja organisaatioiden tutkimiseen ja kehittämiseen viittaavaa lähestymistapaa. Kehittävän työntutkimuksen perustana Engeström (1995) pitää L. S. Vygotskyn, A. N. Leontjevin, A. R. Lurian ja heidän seuraajiensa alkuun saattamaa kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa. Teorian mukaan yksilön teot ja ominaisuudet muodostuvat kollektiivisessa toimintajärjestelmässä. Esimerkki eräästä kollektiivisesta toimintajärjestelmästä on työ. Toisaalta tämän teorian mukaan myös yksilöiden teot muovaavat ihmisten toimintajärjestelmää. Toimintajärjestelmä nähdäänkin historiallisesti kehittyvänä, ristiriitaisena ja dynaamisena. (Engeström 1995, 11.)

Kehittävä työntutkimus voidaan nähdä toiminnan teorian erityiseksi muodoksi sekä sovellukseksi työtoimintojen tutkimiseen. Kehittävä työntutkimus on siten enemmän kuin pelkkä näkökulma työssä tapahtuvaan oppimiseen. Se on kokonainen muutosstrategia, joka yhdistää tutkimuksen, käytännön kehittämistyön ja koulutuksen. Kehittävää työntutkimusta voidaan pitää osallistavana lähestymistapana, jossa työntekijät itse analysoivat ja muuttavat omaa työtään. Kehittävän työntutkimuksen tavoitteena on muokata työyhteisön sisällä välineitä toiminnan erittelyyn ja uusien mallien suunnitteluun. (Engeström 1995, 11-12.) Kyseisen lähestymistavan voidaan ajatella soveltuvan myös päiväkotityön kontekstissa tapahtuvaan kehittämistoimintaan, jonka toivottavia aikaansaannoksia muun muassa työyhteisön yhteisesti kehittelemät työn arvioinnin välineet ja koko työyhteisön yhteisesti jakamat toimintatavat edustavat.

Kehittävä työntutkimus kohdistuu laadullisiin muutoksiin työssä ja organisaatioissa. Työn laadulliselle muuttumiselle on Engeströmin (1995) mukaan ominaista tietynlainen ”hyppy tuntemattomaan”. Tällä hän viittaa esimerkiksi tapahtumaan, jossa työyhteisö ottaa käyttöönsä

uuden teknisen järjestelmän, jonka käytöstä on tiedossa muiden kokemuksia. Vaikka muiden kokemuksia on mahdollista hyödyntää, sisältää uuden järjestelmän käyttöönotto myös uutta luovan puolen. Uutta luovassa muutoksessa työyhteisön on opittava jotakin, mitä ei vielä ole olemassa. Uusia toimintamalleja tuottavan oppimisen ymmärtämiseksi on kehitelty kehittävän työntutkimuksen yhteydessä ekspansiivisen oppimisen teoriaa. Ekspansiivisen oppimisteorian keskeisenä ominaispiirteenä voidaan pitää sitä, että oppimisen kohteena on kokonainen toimintajärjestelmä ja sen laadullinen muutos. Oppimisprosessi ymmärretään tällöin pitkäkestoiseksi ja kollektiiviseksi tapahtumaksi. (Engeström 1995, 87.)

Ekspansiivista oppimista voidaan kuvata avoimena syklinä tai spiraalina, joka johtaa toimintajärjestelmän muuttumiseen. Syklin ensimmäinen vaihe on *tarvetila*. Tarvetilassa on toimintajärjestelmän kannalta kyse kehitysvaiheesta, jossa esiintyy erillisiä kitkatilanteita sekä vielä selvää suuntaa vailla oleva tarve saada aikaan muutos. Tätä vaihetta luonnehtii monesti epämääräinen tyytymättömyys, joka usein virheellisesti kohdistetaan henkilöihin tai henkilöryhmiin toimintajärjestelmän sijaan. Tarvetilaa seuraa *kaksoissidos*, jossa on kyse joidenkin toimintajärjestelmän osatekijöiden välille muodostuneesta kärjistyvästä ristiriidasta. Työntekijät kokevat ristiriidan epämieluisaksi, mutta tarjolla olevat ratkaisut ovat yhtä sietämättömiä tai ne kumoavat toisensa. Kaksoissidoksen vaiheen ekspansiivinen ratkaiseminen edellyttää analyysia, jonka avulla ristiriita saadaan käsitteelliseen hallintaan. Analyysiin tarvitaan avuksi aineistoa ja työkaluja. Ristiriitojen tunnistamisen lisäksi analyysissa pyritään löytämään ajatuskokeiden ja väittelyiden avulla laadullisesti uudenlaisia ratkaisuja mahdollistava idea, jota kutsutaan ”ponnahduslaudaksi”. (Engeström 1995, 88-90.)

*Uuden kohteen ja motiivin hahmottaminen ja uuden toimintamallin muodostaminen* on ekspansiivisen oppimisen seuraava vaihe. Tässä vaiheessa työyhteisön jäsenet suunnittelevat uutta ratkaisua nykyvaiheen ristiriitoihin. Uusi toimintamalli muodostaa laadullisesti uuden kokonaisuuden. Vaiheessa on siten kyse kohteen uudelleenhahmottamisesta ja siihen liittyy myös uusien strategisten työvälineiden sekä työnjako- ja yhteistoimintamuotojen kehitteleminen. Ekspansiivisen oppimisen sykli jatkuu edelleen *uuden toimintamallin soveltamisen ja yleistämisen* vaiheena, jolla viitataan edellisessä vaiheessa ideoiden ja suunnitelmien tasolla muodostetun toimintamallin käyttöönottamiseen. Uuden toimintamallin soveltamisen ja yleistämisen vaiheessa saattaa syntyä erilaisia häiriöitä ja konflikteja, joita nimitetään myös muutosvastarinnaksi. Häiriöt ja konfliktit ilmentävät ristiriitoja vanhan toimintatavan ja uuden

toimintamallin välillä. Ristiriitojen ratkaiseminen johtaa uuden toimintamallin muuttumiseen. (Engeström 1995, 90-91.)

Viimeisessä ekspansiivisen oppimisen syklin vaiheessa uusia käytäntöjä noudatetaan systemaattisesti. Tässä vaiheessa *uusi toimintatapa vakiinnutetaan käytäntöön ja sitä arvioidaan*. Uudet käytännöt alkavat vahvistua, kun tietoisesti tehtyjen ratkaisujen ympärille muodostuu jälleen uusia sosiaalisen kanssakäymisen muotoja, symboleja, ajattelutapoja ja tottumuksia. Kehityssykli voi jatkua tästä vaiheesta edelleen, jos työyhteisö pysähtyy arvioimaan omaa muutostaan sekä esittää kriittisiä ajatuksia. Ristiriidoista muodostuu siten pohja seuraavalle kehityssyklille. Kaikkia oppimis- ja kehityssyklejä ei kuitenkaan voida pitää ekspansiivisina. Muita syklityyppejä ovat esimerkiksi määrällisesti kasvavat mutta laadullisesti muuttumattomat toistuvat syklit sekä kriisiytymiseen tai tukahtumiseen johtavat hajoavat syklit. Ekspansiivisen oppimissyklin käsite liittyy erityisesti koko toimintajärjestelmän tason muutoksiin. (Engeström 1995, 91-92.)

Engeström (1995) luonnehtii ekspansiivista oppimista monivaiheiseksi, kokonaisen toimintajärjestelmän ja työyhteisön muuttumiseen johtavaksi prosessiksi. Ekspansiivisen oppimisen prosessi on moniääninen, sillä toimintajärjestelmän eri toimijoiden (esimerkiksi työntekijöiden, johdon, asiakkaiden) näkökulmat ja intressit kohtaavat ja törmäävät. Näiden konfliktien ja toimintajärjestelmässä esiintyvien ristiriitojen kuvaaminen ja erittely työyhteisössä on tärkeä osa kehittävää työntutkimusta. Moniäänisyyttä voidaan pitää sekä häiriöiden lähteenä että todellisena voimavarana. Erilaisten näkökulmien saattaminen vuoropuheluun ja yhteisten välineiden kehittelyyn on edellytys ekspansiiviselle oppimiselle. (Engeström 1995, 97-98.)

## 2.4 Työssä oppimisen prosessimalli

Järvisen ja Poikelan (2000) mukaan työssä oppiminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti osana elinikäisen oppimisen prosessia. Oppimisen tavoitteena on niin työntekijän, tiimin kuin organisaationkin suoritusten parantaminen. Lisäksi oppimisen tavoitteena toimivat työssä oppimisen kokonaisvaltaisessa tarkastelussa työorganisaation yhteisöllisyyden kehittäminen sekä työntekijöiden henkilökohtaisen kasvun ja elämänhallinnan taitojen tukeminen. Tavoitteiden

saavuttaminen edellyttää työssä oppimisen tarkastelua samanaikaisesti sekä yksilön, ryhmän että organisaation oppimisprosessina. (Järvinen & Poikela 2000, 318.)

Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000) kuvaavat kokemuksellista työssä ja työorganisaatiossa oppimisen mallia pohjautuen Kolbin (1984), Nonakan ja Takeuchin (1995) sekä Crossanin, Lanen ja Whiten (1999) ajatuksiin. Järvinen ja Poikela (2000, 318-319) mainitsevat Kolbin (1984) kehittelemän syklikuvauksen olevan käytetyin, kiitetyin ja kritisoiduin oppimista jatkuvana prosessina kuvaava malli. Kolbin (1984) mukaan tietämys muodostuu kokemuksen muuntelun tuloksena. Kokemuksellista oppimista voidaan kuvata nelivaiheisena syklinä. Syklin vaiheet ovat konkreettinen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu. (Kolb 1984, 42.) Kokemuksellisessa oppimisprosessissa oppiminen liittyy oppijan sisäisen ja ulkoisen toiminnan väliseen jännitteeseen, jossa sisäinen toiminta viittaa reflektiiviseen havainnointiin eli pohdintaan ja ulkoinen toiminta puolestaan aktiiviseen kokeiluun eli soveltamiseen. Jonkun tapahtuman kautta yksilö alkaa tiedostaa kokemusta reflektiivisen havainnoinnin kautta. Tapahtumaa pyritään ymmärtämään ja saattamaan käsitteelliseen muotoon, jonka jälkeen se kyetään jakamaan myös muiden kanssa. (Järvinen ym. 2000, 89-90.)

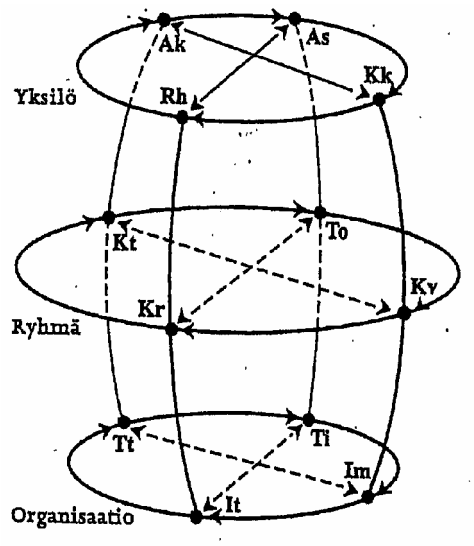
Järvinen ja Poikela (2000) vertaavat Nonakan ja Takeuchin (1995) tiedonmuodostuksen prosessia Kolbin oppimissykliin. Eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon väliset siirtymät muodostavat organisationaalisen tiedonmuodostuksen prosessin, joka on vaiheiltaan hyvin lähellä Kolbin oppimissyklin vaiheita. Eroa löytyy näkökulmasta, joka korostaa Nonakalla ja Takeuchilla uuden tiedon luomista valmiin tiedon oppimisen sijaan. (Järvinen & Poikela 2000, 319.)

Crossanin, Lanen ja Whiten (1999) organisationaalisen oppimisen mallia voidaan Järvisen ja Poikelan (2000) mukaan pitää puolestaan miltei analogisena suhteessa Nonakan ja Takeuchin malliin. Organisationaalisen oppimisen mallissa painotukset ovat oppimisen syöte- (feed forward) ja palaute (feed back) prosesseissa. Organisationaalinen oppiminen alkaa Crossanin, Lanen ja Whiten mallin mukaan intuition muodostumisesta ja jatkuu intuition tulkitsemisella. Tämän jälkeen intuitio integroidaan yhteisiin toimintoihin. Viimeisenä vaiheena on intuition institutionaalistaminen vakiintuneiksi käytännöiksi. Oppiminen organisaatioissa nähdään tämän mallin mukaan jo lähtökohdiltaan jännitteisenä, sillä intuition muodostamisen merkitys on sidoksissa menneisyyteen asiantuntijaosaamisena tai tulevaisuuteen manageriaalisen

osaamisen perusteella. Asiantuntijaosaaminen perustuu jo olemassa olevan tiedon hyödyntämiseen, kun taas manageriaalinen osaaminen lähtökohtana voidaan pitää tulevaan suuntautuvan tiedon etsimistä ja tutkimista. (Järvinen & Poikela 2000, 319-320.)

Nämä kolme edellä lyhyesti esiteltyä (Kolbin 1984, Nonakan ja Takeuchin 1995 sekä Crossanin, Lanen ja Whiten 1999) mallia leikkaavat toisiaan siten, että niiden pohjalta on mahdollista jäsentää kokemuksellista työssä ja työorganisaatiossa oppimisen mallia. Kolbin syklin tarkoituksena on selittää yksilön oppimista missä tahansa kontekstissa. Nonaka ja Takeuchi tuovat mallissaan esiin yksilölliselle ja yhteisölliselle oppimiselle välttämättömät tiedonmuodostuksen prosessit. Crossanin, Lanen ja Whiten malli kuvaa puolestaan sitä, kuinka intuition pohjalta muodostunut tieto saa institutionaalisen luonteen. Yhteistä kaikille malleille on konkreettisen kokemuksen, kokemusten vaihdon ja sitä kautta syntyneen osaamisen tuottaman intuition välinen yhteys. Tämä yhteys toimii reflektiivisen havainnoinnin, yhteisen reflektion ja intuitioiden tulkinnan perustana. Lisäksi malleissa toistuu abstraktin käsitteellistämisen, käsitteellisen tiedon yhdistelyn ja integroinnin vaiheet. Myös aktiivisen kokeilun, tekemällä oppimisen ja tiedon institutionalisoitumisen vaiheet voidaan nähdä toistuvan näissä malleissa käytännön tasolla. Mallien näyttäytyminen riippuu tarkasteltavasta näkökulmasta. Näkökulmana voidaan pitää yksilön, ryhmän tai organisaation oppimista. (Järvinen & Poikela 2000, 320-321.)

Yksilöiden oppiminen voidaan nähdä kontekstivapaana, ryhmän ja organisaation siteitä vailla olevana oppimisena. Tästä huolimatta oppiminen on aina kontekstisidonnaista. Yksilöiden oppiminen on välttämätön osa ryhmän oppimista, samoin kuin yksilöiden ja ryhmien oppiminen on välttämätöntä organisaatioiden oppimiselle. Järvinen ja Poikela (2000) kuvaavat yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden oppimista eräänlaisina virtauksina ja prosesseina, joihin yksilöt ja ryhmät kiinnittyvät eri tavoin ja jotka yhdessä muodostavat organisaation kokonaisuuden. Työorganisaatioiden kokemuksellinen oppiminen voidaan esittää prosessikuvauksen muotona (kuvio 1). Prosessikuvauksessa sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja toiminnalliset prosessit osaltaan seuraavat, vaikuttavat ja myös muokkaavat toisiaan jatkuvan oppimisen prosessissa. (Järvinen & Poikela 2000, 321.)



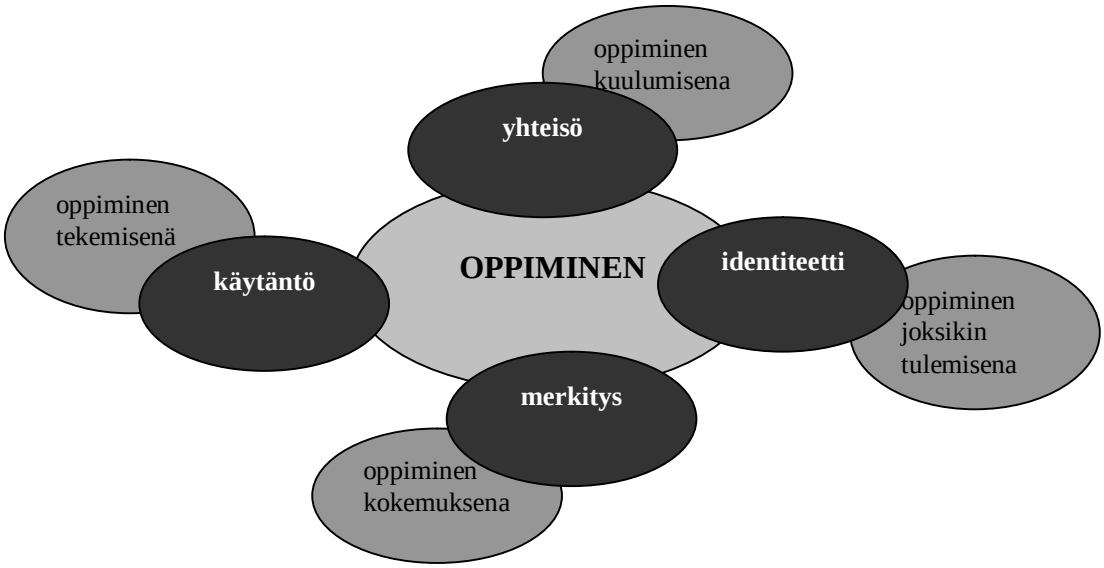

| | | |
|---|---|---|
| Kk=konkreettinen kokemus | Kv=kokemusten vaihto | Im=intuition muodostuminen |
| Rh=reflektiivinen havainnointi | Kr=kollektiivinen reflektointi | It=intuition tulkinta |
| Ak=abstrakti käsitteellistäminen | Kt= käsitteellinen tiedonkäyttö | Tt=tulkintatiedon integrointi |
| As=aktiivinen soveltaminen | To=tekemällä oppiminen | Ti=tiedon instituointi |

Kuvio 1. Kokemuksellisen oppimisen prosessikuvaus työorganisaatiossa (Järvinen & Poikela 2000, 321).

Järvinen ja Poikela (2000) tarkastelevat kokemuksellisen oppimisen prosessikuvausta organisaation neljän eri prosessin avulla. Nämä prosessit ovat sosiaaliset -, reflektiiviset -, kognitiiviset -, sekä työtoiminnan prosessit. Organisaation toiminnan *sosiaalisiin prosesseihin* voidaan liittää konkreettinen kokemus, kokemusten vaihto ja intuition muodostuminen. Sosiaalisissa prosesseissa keskeisintä on yhteisen kokemuksen jakaminen ja käyttöönotto. *Reflektiiviset prosessit* käsittävät puolestaan reflektiivisen havainnoinnin, kollektiivisen reflektoinnin ja intuitioiden tulkinnan. Reflektiiviset prosessit muodostavat organisationaalisen oppimisen ytimen. *Kognitiiviset prosessit* muodostuvat abstraktista käsitteellistämisestä, käsitteellisen tiedon käytöstä ja tulkintatiedon integroinnista. Kognitiivisten prosessien kokonaisuudessa on kyse organisationaalisen tiedon tuottamisesta ja hyödyntämisestä. Organisaation *työtoiminnan prosessit* muodostuvat aktiivisesta kokeilusta, tekemällä oppimisesta ja tiedon institutionnista. Työtoiminnan prosessien kautta luodaan uutta perustaa organisationaalisen oppimisen jatkumiselle. Prosessikuvaus tarkastelee organisaatiota prosesseista muodostuvana kokonaisuutena sen sijaan, että tarkastelussa kiinnitettäisiin huomiota tasoihin ja hierarkioihin. Prosessikuvauksella voidaan siten avata mahdollisuus ymmärtää, käsitellä, yhdistää ja johtaa prosesseja niiden vaatimalla tavalla. (Järvinen & Poikela 2000, 321.)

## 2.5 Käytäntöyhteisöt ja työssä oppiminen sosiaalisena osallistumisena

Työntekijöiden työssä oppimista voidaan tarkastella Wengerin (1998) *käytäntöyhteisöihin* (communities of practice) *osallistumisen* näkökulmasta. Tässä näkökulmassa oppiminen nähdään sosiaalisena tapahtumana, erityisesti sosiaalisena osallistumisena. Osallistumisella tarkoitetaan tässä yhteydessä prosessia, jossa ihmiset osallistuvat aktiivisesti sosiaalisten yhteisöjen käytäntöihin ja näin myös muodostavat identiteettiään suhteessa näihin yhteisöihin. Esimerkiksi työyhteisön tiimiin osallistuminen voidaan nähdä sekä eräänlaisena toimintana että tähän tiimiin kuulumisena. Osallistuminen sosiaalisten yhteisöjen käytäntöihin muokkaa ihmisten toiminnan lisäksi heidän käsitystä itsestään sekä siitä, miten he tulkitsevat omaa toimintaansa. Wenger kuvaa sosiaalisen oppimisen teoriaa oppimisen ja tietämisen prosessina. Tähän prosessiin liittyy eri osatekijöitä, joita on syytä tarkastella sosiaalisen oppimisen teorian yhteydessä. Sosiaalisen oppimisen teorian osatekijät Wenger jakaa merkitykseen, käytäntöön, yhteisöön ja identiteettiin. Kuvio 2 esittää sosiaalisen oppimisen teorian osatekijät. (Wenger 1998, 4-5.)




Kuvio 2. Sosiaalisen oppimisen teorian osatekijät (Wenger 1998, 5).

Sosiaalisen oppimisen teorian osatekijöistä *merkityksellä* viitataan ihmisten tapaan ymmärtää - sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti - heidän muuttuvat kykynsä kokea elämä ja maailma merkitykselliseksi. *Käytäntö* nähdään tässä teoriassa tapana keskustella yhteisesti jaetuista historiallisista ja sosiaalisista resursseista, viitekehyksistä ja näkökulmista, jotka voivat ylläpitää eri osapuolien sitoutumista toimintaan. *Yhteisöllä* tarkoitetaan ihmisten ymmärrystä niistä

sosiaalisista muodostelmista, joissa heidän yrityksensä ja hankkeensa määritellään tekemisen arvoisiksi ja joissa heidän osallistumisensa tunnistetaan osaamisena. Viimeisenä sosiaalisen oppimisen osatekijänä Wenger mainitsee *identiteetin*. Identiteetillä viitataan ihmisten tapaan käsittää oppimisen vaikutus siihen, keitä ihmiset ajattelevat olevansa. Oppiminen muuttaa ihmisiä ja luo samalla henkilökohtaisia "joksikin tulemisen" historioita yhteisöjen kontekstissa. Nämä edellä esitetyt osatekijät ovat toisiinsa yhteydessä ja määrittelevät toisiansa. Käytäntöyhteisöjen toiminnassa on kyse näiden neljän sosiaalisen oppimisen osatekijän yhdistämisestä. (Wenger 1998, 5-6.)

Käytäntöyhteisöjä voidaan löytää melkein mistä vain: kodeista, työyhteisöistä, kouluista tai harrastuksista. Kaikki ihmiset kuuluvat johonkin käytäntöyhteisöön. Yhteisöt vaihtuvat ja muuttuvat ihmisten elämän mukana. Käytäntöyhteisöt ovat olennainen osa ihmisten jokapäiväistä elämää. Ne ovat usein hyvinkin epävirallisia ja kaikkialle leviäviä, jolloin ne harvoin osataan ottaa tietoisen tarkastelun kohteeksi. Samasta syystä käytäntöyhteisöt ovat kaikille ihmisille melko tuttuja, vaikka kyseisestä ilmiöstä ei aina käytetäkään juuri käytäntöyhteisön käsitettä. (Wenger 1998, 6-7.)

Wenger (1998) katsoo yksilöiden oppimisen tapahtuvan *sitoutumalla* yhteisöihin sekä myötävaikuttamalla yhteisöjen käytäntöihin. Yhteisöjen kannalta oppimisessa on kyse käytäntöjen kehittämisestä ja jalostamisesta sekä yhteisön uusien jäsenten varmistamisesta. Organisaation tasolla oppiminen näyttäytyy toisiinsa yhteydessä olevien käytäntöyhteisöjen ylläpitämisenä. Toisiinsa yhteydessä olevat käytäntöyhteisöt muodostavat organisaation osaamisen ja luovat siten koko organisaation arvon ja tehokkuuden. Wenger näkee oppimisen kuuluvan luonnollisena osana ihmisten jokapäiväiseen elämään oppimisen eri tasoilla. (Wenger 1998, 7-8.)

Wenger (1998) esittää jatkuvan sitoutumisen erilaisiin tavoitteellisiin toimintoihin kuuluvan ihmisten arkipäiväiseen elämään. Tavoitteita määritellessä ja niihin sitouduttaessa ihmiset ovat vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäröivän maailman kanssa. Tämän prosessin kautta tapahtuu oppimista. Ajan kuluessa kollektiivinen oppiminen johtaa käytäntöihin, jotka heijastavat sekä toimintojen tavoitteita että näihin liittyviä sosiaalisia suhteita. Yhdessä muodostetuista käytännöistä tulee kyseisen yhteisön omaisuutta, joita yhteisö käyttää hyödykseen yhteisesti jaetun tavoitteen saavuttamiseksi. Tällaisia yhteisöjä voidaan Wengerin mukaan kutsua käytäntöyhteisöiksi. Työorganisaatioiden kontekstissa käytäntöjä luodaan ja kehitetään, jotta työntekijät voivat tehdä työtänsä sekä saada työstään tyydytystä. Käytäntö liittyy tekemi-

seen niin historiallisessa kuin sosiaalisessakin kontekstissa, antaen rakenteen ja merkityksen ihmisten tekemisille. Käytännöt ovat siten luonteeltaan sosiaalisia. Käytäntöihin sisältyy sekä eksplisiittistä että implisiittistä tietoa ja ne kattavat muun muassa yhteisöissä käytettävän kielen, dokumentit, symbolit ja säännöt sekä sanattomat säännöt, taustaoletukset ja jaetut maailmankuvat. (Wenger 1998, 45, 47.)

Yhdeksi keskeiseksi tekijäksi käytäntöyhteisöjä tarkasteltaessa nousee *merkityksistä neuvotteleminen*. Käytäntöyhteisöjen yhteydessä merkityksellä viitataan jokapäiväisen elämän kokemiseen. Merkityksiä muodostetaan yhteisten neuvottelujen kautta. Yhteisten neuvottelujen ja keskustelujen kautta yhteisöissä on mahdollista luoda merkityksiä, mutta myös tuottaa niitä uudelleen, esimerkiksi laajentamalla, supistamalla tai uudelleen tulkitsemalla merkitysten historioita. Tässä mielessä elämisen voidaan nähdä olevan merkityksistä neuvottelemisen jatkuva prosessi, jonka kautta ihmiset voivat kokea maailman ja siihen sitoutumisen mielekkääksi. Monet erilaiset tekijät vaikuttavat osaltaan merkityksistä neuvottelemisen prosessiin. Samalla neuvotteluprosessi vaikuttaa sitä muokkaaviin tekijöihin. Näiden tuloksena neuvottelu muuttaa jatkuvasti niitä tilanteita, joille se antaa merkityksiä ja vaikuttaa kaikkiin osallistujiin. Merkityksistä neuvotteleminen edellyttää siten sekä tulkintaa että toimintaa. (Wenger 1998, 52-54.)

Toisena merkittävänä käytäntöyhteisöjä luonnehtivana tekijänä voidaan pitää *osallistumista*. Osallistuminen ymmärretään yleensä ihmisten yhteiseksi tai jaetuksi toiminnaksi jonkin tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Osallistumisella kuvataan erityisesti käytäntöyhteisöjen yhteydessä maailmassa elämisen sosiaalista kokemusta, joka tapahtuu olemalla jäsenenä sosiaalisissa yhteisöissä sekä osallistumalla aktiivisesti sosiaalisiin hankkeisiin ja tavoitteisiin. Osallistuminen on aktiivinen prosessi, johon liittyy oleellisesti keskinäinen tunnistaminen. Keskinäisellä tunnistamisella tarkoitetaan nimenomaan kykyä keskinäiseen merkityksistä neuvottelemiseen. Tämä molemminpuolisuus, keskinäisyys ei kuitenkaan edellytä samanarvoisuutta. Keskinäisyyden tunnistaminen on siten mahdollista esimerkiksi työorganisaatioissa esimiehen ja työntekijän välillä. Samaan yhteisöön osallistujat muokkaavat toistensa kokemuksia ja ajatuksia merkityksistä. Osallistuminen on myös osa *identiteettiä*, joka muodostuu sosiaalisen osallistumisen suhteiden myötä. Osallistuminen sosiaalisiin yhteisöihin muokkaa siis ihmisten kokemuksia, mutta samalla se muuttaa kyseisiä yhteisöjä. Kyky muokata yhteisöjen käytäntöjä on eräs keskeinen näkökulma osallistumisen merkitykseen. (Wenger 1998, 55-57.)

Käytäntöyhteisöksi ei voida nimetä mitä tahansa yhteisöä tai käytäntöä. Käytäntöyhteisöjä voidaan luonnehtia kolmen ulottuvuuden kautta. Käytännöt luovat yhteisöön koherenssia näiden ulottuvuuksien avulla. Koherenssia muodostavat ulottuvuudet ovat *keskinäinen sitoutuminen, yhteinen, jaettu hanke tai tavoite sekä jaettu välineistö*. Yhteisön jäsenten keskinäinen sitoutuminen lisää yhteisön koherenssia. Käytännöt muodostuvat ihmisten sitoutuessa toimintaan, jonka merkityksistä he neuvottelevat yhteisesti. Käytäntöyhteisön jäsenyydessä on siten kyse *keskinäisestä sitoutumisesta*. Yhteisön käytänteisiin sitoutuminen edellyttää yhteisön jäsenten mukaan ottamista yhteisön kannalta keskeisiin ja merkittäviin toimintoihin. Sitoutuminen määrittää puolestaan käytäntöyhteisön jäsenyyttä. Yhteisön jäseniltä ei kuitenkaan vaadita homogeenisuutta. Keskinäinen sitoutuminen edellyttää yksilöiden osaamisen lisäksi myös muiden osaamista. Osaamiseltaan heterogeenisessa käytäntöyhteisössä onkin keskeisempää tietää keneltä kysyä neuvoa kuin tietää kaikkea itse. (Wenger 1998, 72-76.)

Toisena yhteisöön koherenssia luovana tekijänä toimii *yhteisestä, jaetusta hankkeesta tai tavoitteesta* neuvotteleminen. Eri työorganisaatioiden sisältämistä käytäntöyhteisöistä on mahdollista löytää monenlaisia hankkeita ja tavoitteita. Hanke tai tavoite ei kuitenkaan ole jaettu eikä yhteinen ennen kuin siitä neuvotellaan yhteisesti. Hankkeita ja tavoitteita voidaan käytäntöyhteisölle antaa ulkoapäin, mutta vain yhteisten neuvottelujen kautta tilanteet, resurssit ja vaatimukset muokkaavat käytäntöä. Yksilöiden, määrittelyjen tai instituutioiden omaava valta yhteisöjen käytäntöihin välittyy yhteisön tuottaman käytännön kautta. Ulkoisilla voimilla ei ole suoraa valtaa käytäntöjen muodostamiseen, sillä yhteisö neuvottelee hankkeensa ja tavoitteensa viimekädessä itse. (Wenger 1998, 77-78, 80.)

Kolmas käytäntöyhteisön koherenssia lisäävä tekijä on *jaettu välineistö*. Ajan kuluessa yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen luo välineitä merkityksistä neuvottelemiseksi. Välineet voivat olla hyvin moninaisia, vaihdellen erilaisista yhteisön toiminnoista symboleihin ja artefakteihin. Jaetun välineistön yhtenäisyys muodostuu kyseisen välineistön kuulumisesta niihin käytäntöihin, joita tietty yhteisö käyttää pyrkiessään haluamaansa tavoitteeseen. Käytäntöyhteisön välineistö käsittää erilaisia rutiineja, sanoja, työkaluja, työskentelytapoja, eleitä tai asiayhteyksiä, joita yhteisö on tuottanut tai omaksunut olemassaolonsa aikana ja joista on lopulta muodostunut osa yhteisön käytäntöä. (Wenger 1998, 82-83.)

Eri työyhteisöjen jäsenet eivät usein puhu työstään oppimisen kontekstina. He saattavat sen sijaan puhua muutoksista, uusista ideoista tai toiminnan tasosta. Wenger (1998) katsoo tämän

johtuvan osaksi siitä, että se, mitä työntekijät oppivat on osa heidän normaalia käytäntöään. Työntekijät oppivat työssään sosiaalisen osallistumisen, sitoutumisen ja jatkuvan kehittymisen prosessien kautta. Käytäntöyhteisöt muodostuvat pitkälti yhteisen oppimisen pohjalta. Oppiminen on siten myös rakentamassa käytäntöyhteisön sosiaalista rakennetta. Käytännöt rakentuvat viimekädessä jäsentensä muodostamana merkityksestä neuvottelemisen tuloksena. (Wenger 1998, 95-96.)

## 2.6 Ongelmaperustainen oppiminen työssä oppimisen muotona

Ongelmaperustaisen oppimisen soveltaminen päiväkotikontekstiin on tarkemman selvityksen kohteena Nummenmaan ja Karilan (2005) kehittämistutkimuksessa. Ongelmaperustaisella oppimisella pyritään tutkittavassa päiväkodissa tukemaan ja kehittämään työssä oppimisen prosesseja. Nämä teemat liittyvät oleellisesti myös tähän tutkimukseen, jolloin on tarpeellista tarkastella ongelmaperustaista oppimista työssä oppimisen muotona tämän tutkielman teoriaosuudessa.

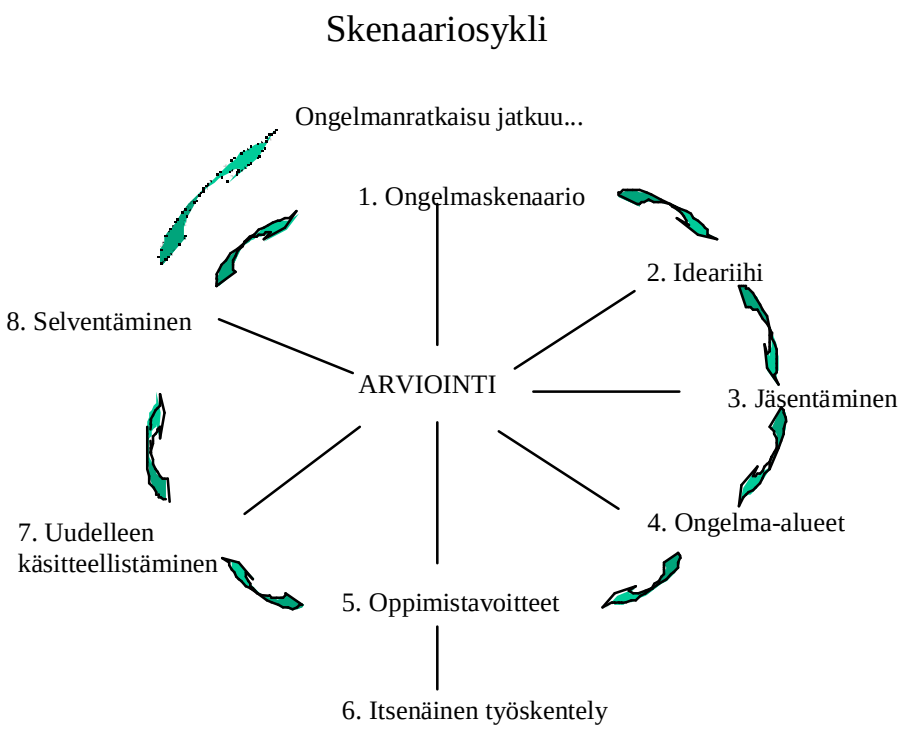
Termillä ongelmaperustainen oppiminen (problem-based learning, PBL) on erilaisia määritelmiä. Englannin kielessä termi on usein problem-based learning, mutta sen suomennokset saattavat vaihdella. Sari Poikelan (1998) mukaan lähinnä englanninkielistä termiä on käännös ongelmaperustainen oppiminen, mutta tämän lisäksi suomen kielessä käytettyjä termejä ovat muun muassa ongelmakeskeinen ja -lähtöinen oppiminen. Eri termeillä on hieman eri painotuksia ja merkityksiä. (Poikela, S. 1998, 6-7.) Tässä tutkielmassa käytetään termiä ongelmaperustainen oppiminen tai sen lyhennettä PBL.

Ongelmaperustaisella oppimisella viitataan oppimiseen, jota tapahtuu ammatillisista käytännöistä nousevien ongelmien ratkaisemisen kautta. Keskeisenä ajatuksena ongelmaperustaisessa oppimisessa on teoreettisen ja käytännöllisen aineksen yhdistäminen oppimisessa. Oppimisen lähtökohtana on jokin ongelmallinen tilanne, johon haetaan ratkaisua. Ongelma tai pulma ei aina ole selkeästi rajattavissa, jolloin se muistuttaakin käytännön monimutkaisuudesta. (Poikela, S. 1998, 6.) Ongelmaperustaisen oppimisen teoreettiset lähtökohdat perustuvat kognitiiviseen, kontekstuaaliseen, kokemukselliseen ja kollaboratiiviseen oppimiseen (Karila & Nummenmaa 2002, 25).

Ongelmaperustaisessa oppimisessa ongelmallinen tilanne esitetään yleensä käytännön ammatinharjoittamisen tai tosielämän tilanteen jäljittelynä. Opiskelijoiden tulee määritellä omat oppimistarpeensa sekä käyttää tarkoituksenmukaista tarjolla olevaa aineistoa ongelman ratkaisemiseen. (Boud & Feletti 1999, 16.) Oppijat toimivat ryhmässä tutkien oman ajattelunsa ja toimintansa taustalla olevia käsityksiä sekä pohtien eri ilmiöitä kuvaavia teoreettisia selityksiä. Oppijat nähdään ongelmaperustaisessa oppimisessa aktiivisina ja itseohjautuvina. (Karila & Nummenmaa 2002, 25.)

Ongelmaperustaisessa oppimisessa huomioidaan oppimisen kontekstisidonnaisuus. Oppimisen nähdään olevan tehokkainta silloin, kun opiskelijat ottavat aktiivisesti osaa omaan oppimiseensa ja oppivat asioita siinä asiayhteydessä, jossa tulevat tietoa myöhemmin myös käyttämään. Keskeistä on myös se, että opiskelijat kykenevät oppimaan nopeasti, tehokkaasti ja itsenäisesti tulevaisuudessakin aina silloin, kun se on heille tarpeen. (Boud & Feletti 1999, 18-19.) Jatkuvan oppimisen ja oppimaan oppimisen taitoja korostetaan nykyään monella alalla, niin koulutuksen kuin työelämänkin yhteydessä. Poikela ja Poikela (2005) esittävät ongelmaperustaisen oppimisen kokoavan ja yhdistävän monia sellaisia elementtejä, joita laadukas ja tehokas oppiminen edellyttävät. Esimerkkinä keskeisistä elementeistä on taito ajatella kriittisesti ja reflektiivisesti. (Poikela & Poikela, S. 2005, 8.)

Ongelmaperustaisen oppimisympäristön toiminnan keskiössä on ongelmaskenaarion ympärille rakentuva oppimisprojekti ja projektin tavoitteet. Oppimisprosessia voidaan kuvata sen vaiheiden kautta. (Nummenmaa & Virtanen 2002, 44.) Oppimisprosessin vaiheet on kuvattu kuviossa 3.




Kuvio 3. Ongelmanratkaisuprosessi skenaariosyklissä (Nummenmaa & Virtanen 2002, 44).

Oppimisprosessin lähtökohtana toimii ongelmaskenaario, joka voi olla luonteeltaan erilainen, kuten esimerkiksi video, tapauskuvaus tai laajempi skenaario. Ensimmäisessä vaiheessa (*ongelmaskenaario*) osallistujien tarkoituksena on muodostaa yhteinen käsitys ja tulkinta skenaarion lähestymistavasta sekä ongelman asettamiseen liittyvistä käsitteistä. *Idearii hessä* osallistujat puolestaan ideoivat aikaisempaa, projektin kannalta merkityksellistä tietoa ja kokemuksia. *Jäsentelyvaiheen* tarkoituksena on jäsennellä idearii hen tuotos ryhmiin. Neljännessä vaiheessa (*ongelma-alueet*) osallistujat valitsevat yhdessä merkitykselliseksi kokemansa teemat. *Oppimistavoitevaiheessa* määritellään yhteisesti oppimistavoitteet eli ne osa-alueet, joista osallistujat kokevat tarvitsevansa lisää tietoa. Samalla osallistujat sopivat tiedonhankinnan työnjaosta. Oppimistavoitteiden määrittelemistä seuraa *itsenäisen tiedonhankinnan jakso*, jossa jokainen jäsen hankkii itsenäisesti tietoa sovitusta ongelma-alueesta. *Uudelleen käsitteellistämisen vaiheessa* hankittua uutta tietoa ja teoriaa käytetään eli käsitteellistetään uudelleen. Viimeisenä, kahdeksantena vaiheena on *selventäminen*, jolloin osallistujat vertailevat jäsentämistään lähtötilanteeseen sekä määrittelevät mahdolliset uudet oppimistavoitteet. (Nummenmaa & Virtanen 2002, 45.)

Vaikka ongelmaperustaista oppimista on tarkasteltu lähinnä koulutuksen kontekstissa, sen teoreettisten lähtökohtien nähdään olevan tiiviissä yhteydessä työssä ja työyhteisössä oppimi-

seen (Poikela & Poikela, S. 2005, 7). Ongelmaperustaisen oppimisen ja - työskentelyn työelämäsovellutuksia on tähän mennessä kuitenkin tutkittu melko vähän. Koska ongelmaperustaista oppimista on enimmäkseen hyödynnetty korkeakoulujen opetuksessa, sillä ei ole ollut suoraa todellista yhteyttä työelämään ja käytäntöön. Jalava ja Vikman (2003) ovat vieneet ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvaa kehittämismenetelmää työelämään erilaisiin organisaatioihin ja työyhteisöihin. (Jalava & Vikman 2003, 7.)

Jalava ja Vikman (2003) perustelevat ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvan kehittämismenetelmän työelämään viemistä sillä, että ongelmaperustaisen oppimisen ominaispiirteitä on löydettävissä ihmisten eri elämänalueilta. Ratkaisemme yksilöinä yhden päivän aikana kymmeniä tuhansia ongelmia usein tiedostamatta, että suuri osa ratkaisuistamme on ongelmaperustaisia. Tähän tiedostamattomaan toimintaan vaikuttavat oleellisesti kokemukset, taustat ja uskomukset. Erilaisissa ryhmätason toiminnoissa, kuten työyhteisöissä ja organisaatioissa, ratkaisujen ja ongelmien määrät moninkertaistuvat. Lisäksi niiden avulla voidaan saavuttaa kasvava määrä uusia ulottuvuuksia ryhmän henkilöiden vaihdellessa. Työtoiminnan kontekstissa ratkaisuja haetaan usein johonkin epätyydyttävään tilanteeseen, josta halutaan päästä eroon tai jota halutaan kehittää johonkin tiettyyn suuntaan. Lähtötilannetta voidaan kutsua myös kehittämiskohteeksi tai ongelmaksi. On tärkeää tunnistaa tarkasti se, mitä lähdetään kehittämään. Ongelma ja ratkaisu voidaan ajatella asioiden kahtena puolena, jolloin toista ei ole olemassa ilman toista. Kun kehityskohde voidaan tarkasti tunnistaa, tulee myös ratkaisu olemaan tarkka. Ongelmia ei siten voida lähteä ratkaisemaan, jos ei tiedetä, mitä ollaan ratkaisemassa. Jotta haluttuun ongelmaan voidaan saavuttaa ratkaisu, täytyy vielä tiedostaa milloin ongelma on ratkaistu tai poistunut. Samalla tulee muistaa, mikä oli toivottu tavoite ja päämäärä, joka ratkaisun avulla saavutetaan. Toteutetun toiminnan ja sen tulosten arviointi on keskeistä oppimiselle. (Jalava & Vikman 2003, 8-9.)

Ongelmaa ratkaistaessa on yleensä tarpeen hankkia lisää tietoa, joka auttaa näkemään ongelman tai kehittämiskohteen uudessa valossa ja etsimään vaihtoehtoisia tapoja ratkaisulle. Ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvassa ratkaisunhaussa painotetaan työorganisaatioissa uuden tiedon merkitystä sekä osaamisen kasvun yhdistämistä käytännön toimintaan. Ongelmaperustaisessa oppimisessa oppiminen etenee ryhmässä yhdessä asetettujen ongelmien, ryhmässä muodostettujen käsitysten sekä etsityn tiedon kriittisen arvioinnin kautta. (Jalava & Vikman 2003, 9.) Työorganisaatioissa ongelmaperustaisen oppimisen mukaan jäsennettyä ongelmanratkaisuprosessia voidaan verrata ongelmaperustaisen oppimisen skenaariosykliin.

Jalava ja Vikman (2003) kutsuvat tätä prosessia PBL-ympyräksi. PBL-ympyrä on oppimissykli, jota seuraamalla PBL-ryhmien moniulotteista toimintaa voidaan selkeästi ohjata sekä viedä järjestelmällisesti eteenpäin. (Jalava & Vikman 2003, 31.) PBL-ympyrän vaiheet eivät täysin vastaa skenaariosyklin vaiheita, mutta niiden voidaan perusajatuksiltaan ajatella olevan samansuuntaisia. Molemmat mallit käsittävät ongelman yhteisen tarkastelun, ongelma-alueiden ja oppimistavoitteiden määrittelemisen, itsenäisen tiedonhaun vaiheen sekä yhteisen synteesin muodostamisen edeltävien vaiheiden pohjalta. Mallien yhtenevyyden vuoksi en käsittele PBL-ympyrän vaiheita tarkemmin.

Ongelmaperustainen oppiminen tarjoaa työyhteisöille ja työorganisaatioille erään mahdollisuuden työssä oppimisen prosessien tukemiseen. Työorganisaatiossa voidaan skenaariosyklimallia hyödyntämällä viedä systemaattisesti eteenpäin ja ohjata ryhmässä tapahtuvaa ongelmanratkaisuprosessia. Jalavan ja Vikmanin (2003) mukaan PBL-ympäristö lähtee ongelmien osoittamisesta, ryhmässä tapahtuvasta tiedon virtaamisesta ja ongelmien työstämisestä, uuden tiedon etsimisestä, ratkaisusuunnitelmien tekemisestä sekä niiden kokeilemisesta ja arvioinnista. Nämä vaiheet mahdollistavat uuden tiedon rakentamisen ja asioiden ymmärtämisen. Työkontekstiin sovellettuna PBL:n keskeisenä antina voidaan pitää sellaisen työyhteisön luomista, joka toimii tehokkaasti oppimisen ympäristönä. Ongelmaperustainen oppiminen vaatii kuitenkin toteutuakseen sellaisia työyhteisöjä, joissa on mahdollista tunnistaa se osaaminen, jota työn tekemiseen tarvitaan nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Työympäristön mieltäminen oppimisympäristöksi edesauttaa työorganisaatioiden kykyä luoda edellytyksiä myös tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen kehittymiselle. (Jalava & Vikman 2003, 83, 100.)

Ongelmaperustaisen oppimisen mahdollisuuksia työssä oppimisen prosessien tukemiseen on toistaiseksi tutkittu melko vähän. Jalavan ja Vikmanin (2003) teoksessaan esittelemien esimerkkien perusteella voidaan todeta, että PBL:n periaatteita on mahdollista soveltaa toimivasti erilaisiin työorganisaatioihin. Ongelmaperustaista oppimista sovellettaessa on kuitenkin huomioitava työorganisaatioiden jäsenten riittävä informointi työskentelytapaan liittyen sekä johdon ja sen myötä koko organisaation sitoutuminen ongelmaperustaiseen työskentelyyn.

## 2.7 Päiväkoti oppimisympäristönä

Työtä ja työpaikkaa ei aina osata ajatella työntekijän näkökulmasta oppimisympäristönä tai oppimisen lähteenä. Perinteisen ajattelun mukaan oppiminen ja työ tapahtuvat eri paikoissa, työ työpaikalla ja oppiminen jossakin muualla. Työyhteisössä oppimisen lähteitä on kuitenkin monia, esimerkiksi oma työ ja toiminta, kollegan työ, ihmiset, erilaiset tilanteet, koulutukset ja niin edelleen. Yksittäisten tilanteiden merkitystä oppimisen ja kasvatuksen näkökulmasta ei ole syytä väheksyä. Yksittäiset arjen tilanteet päiväkodissa saattavat olla monella tavalla vaikuttavia tilanteita niin työntekijälle kuin lapselle. Uusitalo (2000) luonnehtii taitavaa oppijaa henkilöksi, joka havainnoi tilanteita koko persoonallisuudellaan mukaan lukien tunteet, kokemukset, vaistot ja asenteet. Omaa ja ympärillä tapahtuvaa toimintaa havainnoivat työntekijät oppivat näkemään eri asioiden, ilmiöiden ja tilanteiden välisiä yhteyksiä ja potentiaalisia syy-seuraussuhteita. Työntekijät voivat erilaisia tilanteita ja tapahtumia analysoimalla oppia näkemään vaihtoehtoisia toiminta- ja ratkaisuvaihtoehtoja. (Uusitalo 2000, 82-83.)

Oppiminen on pitkään mielletty hierarkkisissa ja työnjaollisissa työyhteisöissä yksilölliseksi prosessiksi ja jota on toteutettu muodollisten koulutusrakenteiden puitteissa. Tietoa on tällöin pyritty hakemaan tai tuomaan työhön ja työyhteisöön jostain ulkopuolelta. Oppimisella on kuitenkin yksilöllisen puolen lisäksi yhteisöllinen ulottuvuutensa. Päiväkotityö vaatii ihmisiltä yhä enemmän yhteistyötä ja yhteistoimintaa. Työyhteisössä oppimista voidaan edesauttaa rakentamalla oppimista tukeva yhteistyökulttuuri. Oppimista tukeva yhteistyökulttuuri käsittää muun muassa avoimen ilmapiirin, asioiden rohkean kokeilemisen, virheiden ja epäonnistumisien sallimisen, päiväkodin sisäisten ja ulkoisten asiakkaiden huomioimisen, oppimista edistävän keskustelukulttuurin rakentamisen sekä asioiden ja ilmiöiden oikea-aikaisen reflektoinnin. Työyhteisöt voivat organisoida omia oppimisympäristöjään ja oppimistilanteitaan parhaaksi katsomallaan tavalla saavuttaaksensa haluamiansa tavoitteita. Keskeisiä asioita työyhteisön toiminnassa ja oppimisessa tulevat yhä enemmän olemaan toisilta oppiminen sekä tiedon ja ideoiden vapaa liikkuminen ja soveltaminen omaan työhön. (Uusitalo 2000, 84-85.)

Työssä ja toiminnassa opitaan monia asioita ja ammattiin kasvaminen tapahtuukin enimmäkseen työssä ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen kautta. Oppimista tapahtuu työssä ja työtoiminnassa esimerkiksi kokeilemisen, mallioppimisen ja tietoisen oppimisen ja toiminnan välityksellä. Työntekijät tarkkailevat ja pohtivat omaa toimintaansa ja vertaavat sitä muiden ta-

paan toimia ja tehdä työtä. Näin työntekijöiden on mahdollista löytää itselleen sopiva tapa työskennellä työtilanteiden edellyttämällä tavalla. Työssä ja arkipäivässä laajemminkin tapahtuvasta oppimisesta osa on tiedostamatonta. Jotta päiväkodissa ja muissa työpaikoissa voitaisiin riittävästi edistää omaa ja yhteistä tietoista ja tavoitteellista oppimista, tulisi oppimiseen sisältyä reflektiivisiä piirteitä. Tällä tarkoitetaan sitä, kuinka päiväkodin työntekijöiden tulisi tietoisesti pohtia, arvioida ja tutkia toimintansa ja ajattelunsa perusteita ja taustaoletuksia. Keskeistä on myös työyhteisön yhteinen reflektiivinen keskustelu, joka auttaa työyhteisön jäseniä havaitsemaan ja tiedostamaan sekä yksilöllisten ja yhteisöllisten toimintatapojen ongelmakohtia että hyvien toimintatapojen rakenteita ja malleja. (Uusitalo 2000, 85-86.)

# 3 OSAAMINEN

## 3.1 Osaamisen ja sen lähikäsitteiden määrittelyä

Osaamisen määrittely on yhteydessä siihen kontekstiin, jossa osaamista tarkastellaan. *Osaaminen* voidaan työelämän kontekstissa määritellä työn vaatimien tietojen ja taitojen hallinnaksi sekä niiden soveltamiseksi käytännön työtehtävissä (Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 6/2001, 7). Organisaatiossa olevaa osaamista voidaan tarkastella inhimillisenä pääomana. Inhimillisen pääoman mittareina toimivat muun muassa henkilöstön koulutustaso ja mitatut osaamiset, työtyytyväisyys ja terveydentila. Organisaation tasolla osaamisen ja voimavarojen katsotaan rakentuvan sekä inhimillisestä, fyysisestä että sosiaalisesta pääomasta. Inhimillisillä voimavaroilla tarkoitetaan tässä yhteydessä esimerkiksi yksilöiden osaamista, työmotivaatiota ja sitoutumista. Fyysisiä voimavaroja ovat muun muassa raha, kiinteistöt, tietojärjestelmät ja teknologia. Ihmisten väliset suhteet, johtamisjärjestelmä ja organisaatiokulttuuri muodostavat puolestaan organisaation sosiaalisen pääoman. (Hätönen 2003, 13.)

Raivolan ja Vuorensyrjän (1998) mukaan osaamisella tarkoitetaan taitojen soveltamista erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Tietoa ja taitoa hankitaan opiskelemalla ja kokemuksia hankkimalla. Osaamisessa nämä hankitut tiedot ja taidot otetaan käyttöön. Sosiaaliset kontekstit (esimerkiksi työryhmät, järjestöt) ovat osaamisen kannalta merkittäviä siitä syystä, että niiden avulla osaamisesta voidaan saada palautetta. (Raivola & Vuorensyrjä 1998, 23-24.) Myös Hätönen (2003) kuvaa osaamista erilaisten tietojen ja taitojen yhdistymisenä. Osaamisessa näitä tietoja ja taitoja käytetään luovasti ja monipuolisesti. Ajattelun taidot, kyky organisoida työtä ja työskennellä ryhmässä, joustavuus ja mukautumiskyky, oppimaan oppimisen taidot sekä oman toiminnan arviointi- ja kehittämiskyky yhdistyvät osaamisessa monipuolisesti. Osaamisajatteluun voidaan liittää työntekijä- ja työlähtöinen tarkastelutapa. Osaamisen voidaan katsoa muodostuvan sekä työntekijältä että työssä vaadittavista ominaisuuksista. Lisäksi on huomioitava se, että osaaminen rakentuu aina siinä tilanteessa, jossa yksilö toimii. Näin ollen osaamisen nähdään syntyvän niistä merkityksistä, joita yksilö aina erilaisissa tilanteissa luo omalle työlleen. (Hätönen 2003, 12-13.) Osaamisen voidaan ajatella määrittävän myös

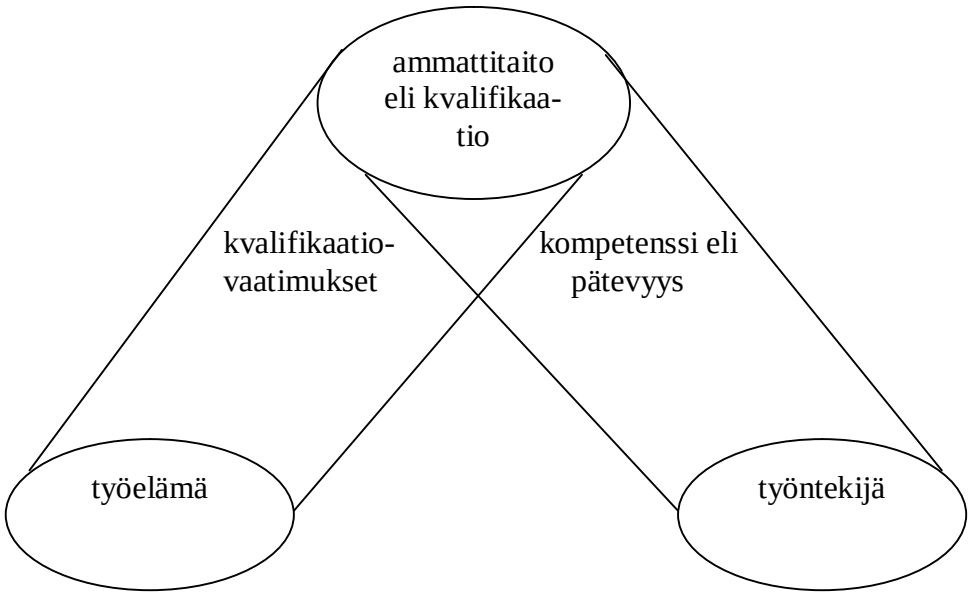
työyhteisöjen sisäistä sosiaalista järjestystä. Työntekijän paikka työyhteisössä, ammattiylpeys ja työn hallinnan tunne ovat vahvasti sidoksissa osaamisen käsitteeseen. (Heiskanen 1999, 36-37.)

Nordhaug (1994) määrittelee työhön liittyvän yksilöllisen osaamisen (englanniksi competence) inhimillisten tietojen, taitojen ja lahjakkuuksien yhdistelmäksi, jota organisaatiot voivat käyttää tuottaviin tarkoituksiin. Tiedoilla viitataan tässä yhteydessä johonkin tiettyyn informaatioon jostakin subjektista tai aihealueesta. Taidoilla tarkoitetaan erityistä kykyä suorittaa työhön liittyviä tehtäviä. Lahjakkuus käsittää puolestaan ihmisen luonnolliset kyvyt ja taidot, joita voidaan soveltaa työhön. Lahjakkuus muodostaa pohjan tietojen ja taitojen kehittymiselle. Nämä kolme tekijää, jotka muodostavat työhön liittyvän osaamisen, ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Yksilöllä on oltava tietoa, jotta hänen taitonsa voisivat kehittyä. Toisaalta yksilö voi tietää jostakin asiasta ilman, että hänellä on minkäänlaisia asiaan liittyviä taitoja. Toisin kuin tietoja ja taitoja, lahjakkuutta ei yleensä voi kehittää ollenkaan, tai sen harjoittaminen on erittäin vaikeaa. (Nordhaug 1994, 50-52.)

Englannin kielen sanasta competence voidaan käyttää suomen kielessä myös termiä *kompetenssi*, jolloin sitä käytetään usein rinnasteisena osaamiskäsitteelle. Kompetenssilla viitataan yksilön pätevyyteen ja oikeaan koulutukseen johonkin tiettyyn tehtävään. Kompetenssilla voidaan myös tarkoittaa yksilön kykyä suoriutua työssään vaadittavista tehtävistä. Lisäksi kompetenssi (eli osaaminen) voidaan ymmärtää sellaisina tietoina ja taitoina sekä kykyinä ja asenteina, jotka ovat relevantteja kyseisen työn tekemiselle. (Hätönen 2003, 13.) Sveiby (1997) katsoo kompetenssin muodostuvan viidestä toisistaan riippuvasta tekijästä. Nämä tekijät ovat eksplisiittinen tieto, taito, kokemus, arvojen arviointi sekä sosiaalinen verkosto. Eksplisiittinen tieto viittaa tosiasioiden tuntemiseen ja tietämiseen ja sitä hankitaan pääasiassa muodollisen koulutuksen kautta. Taidolla on puolestaan käytännöllinen ulottuvuutensa ja sitä on mahdollista saada harjoittelun ja opettelun myötä. Kokemusta on mahdollista kartuttaa reflektoimalla aikaisempia onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia. Arvojen arvioinnissa on kyse käsityksistä, joita yksilö pitää oikeina. Arvioinnit toimivat tietoisesti ja tiedostamatta yksilön tiedonmuodostusprosessin taustalla. Kompetenssi muodostuu lisäksi sosiaalisesta verkostosta, jolla tarkoitetaan yksilön suhdetta muihin ihmisiin tietyssä ympäristössä ja kulttuurissa. (Sveiby 1997, 35.)

Lähellä kompetenssin käsitettä ammattitaidosta ja osaamisesta puhuttaessa ovat *pätevyyden* ja *kvalifikaation* käsitteet. Kompetenssin voidaan ajatella tarkastelevan ammattitaidon käsitettä yksilökeskeisestä näkökulmasta, kun taas kvalifikaationäkökulmassa painotetaan työn vaatimusten ja työntekijän pätevyyden välistä suhdetta. Työelämä asettaa toimijoilleen erilaisia kvalifikaatiovaatimuksia, joiden kautta määritetään työntekijöiltä vaadittavia ammattitaitovaatimuksia tai joitakin tiettyjä edellytyksiä eri tehtävissä toimimiseen. (Keurulainen 1998, 44-45.)

Keurulainen (1998) ymmärtää kvalifikaation käsitteen Taalaksen (1995) ajatuksiin pohjautuen. Tämän ajattelutavan mukaan ammatilliseksi pätevyydeksi eli kompetenssiksi voidaan määrittää se, millä työntekijät pyrkivät vastaamaan työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin. Tarkasteltaessa kompetenssin ja kvalifikaation välistä suhdetta voidaan ajatella kvalifikaation olevan olemassa silloin, kun työelämästä nousevat kvalifikaatiovaatimukset ja työntekijän kompetenssi vastaavat toisiaan jollain tietyllä hetkellä ja joissain tietyissä olosuhteissa. Tämän ajattelutavan mukaan käsitteet kvalifikaatio ja kompetenssi saavat toisistaan poikkeavat merkityksensä. Työntekijällä voi siten olla erilaista ammatillista pätevyyttä, mutta jos tämä kompetenssi ei vastaa työelämän asettamia ammattitaitovaatimuksia, ei Keurulaisen mukaan kvalifikaatiotakaan ole olemassa. (Keurulainen 1998, 46.) Selventääkseen käsitteiden välistä suhdetta on Keurulainen esittänyt seuraavan kuvion (kuvio 4).




Kuvio 4. Ammattitaito, kvalifikaatio ja kompetenssi (Keurulainen 1998, 46).

Työntekijällä voi Keurulaisen (1998) mukaan olla olemassa kompetenssi-ammattitaitoa. Tämän ammattitaidon on kuitenkin kohdattava työelämän kvalifikaatiovaatimusten kanssa, sillä muuten kyseistä kvalifikaatio-ammattitaitoa ei ole olemassa. Työelämä asettaa työntekijälle objektiivisia vaatimuksia, jolloin on kyse nimenomaan kvalifikaatiovaatimuksista. Ammattitaito realisoituu tällöin Keurulaisen mukaan kvalifikaationa. (Keurulainen 1998, 47.)

Kompetenssin ja kvalifikaation lisäksi käytetään osaamista tarkasteltaessa käsitteitä strategisesta ja operationaalisesta osaamisesta. Tällä jaottelulla korostetaan osaamisen merkitystä erityisesti yritysten kilpailu- ja menestystekijänä. Operationaalisella osaamisella viitataan Ruohotien (1996) mukaan sellaisiin taitoihin ja tietoihin, joiden avulla työtehtävät saadaan suoritettua yrityksen kannalta tehokkaasti ja kannattavasti. Operationaalinen osaaminen liittyy vahvasti yhden työtehtävän tai prosessin suorittamiseen. Strateginen osaaminen on puolestaan joustavasti siirrettävissä uusiin konteksteihin, esimerkiksi uusiin tehtäviin tai tiimeihin. Kun operationaalinen osaaminen liittyy jo saavutettujen tietojen ja taitojen käyttämiseen, strategisella osaamisella tarkoitetaan uusien tietojen, taitojen ja valmiuksien hankkimista. (Ruohotie 1996, 17.)

Myös Otala (2000) käsittelee operationaalista ja strategista osaamista, mutta käyttää osaamisen tilalla termiä kyvykkyys. Nykyiseen työtehtävään liittyviä tietoja ja taitoja Otala nimittää operatiivisiksi valmiuksiksi. Operatiiviset valmiudet muodostavat ihmisen operationaalisen kyvykkyyden. Kyvykkyyksien kehittäminen ei juuri ole siirrettävissä toisiin työtehtäviin tai tilanteisiin. Strategiset valmiudet liittyvät puolestaan yleiseen osaamiseen ja yleisiin taitoihin, joista on hyötyä myös uuden työtehtävän sekä laajemminkin tulevaisuudessa tarvittavien taitojen oppimisessa. Strategiset valmiudet muodostavat strategisen kyvykkyyden. Toisin kuin operationaalinen kyvykkyys, strateginen kyvykkyys on siirrettävissä, jolloin sitä voidaan hyödyntää missä tahansa kontekstissa. (Otala 2000, 36.) Vaikka strateginen ja operationaalinen osaaminen tai kyvykkyys liitetään käsitteinä usein yritysten yhteyteen, voidaan niiden ainakin osittain ajatella koskevan myös muiden organisaatioiden osaamista. Operationaalinen osaaminen liittyy tällöin niihin perustaitoihin ja -tietoihin, joita työtehtävän suorittaminen edellyttää. Strateginen osaaminen liittyy taas enemmän itsensä kehittämiseen, laajempien yhteyksien ja sovellusten ymmärtämiseen sekä oppimaan oppimiseen.

Edellä esitellyt määritelmät osaamisesta liittyvät lähinnä yksilölliseen osaamiseen. Tarkasteltaessa osaamista enemmän organisaation näkökulmasta, nousee keskeiseksi tekijäksi käsite

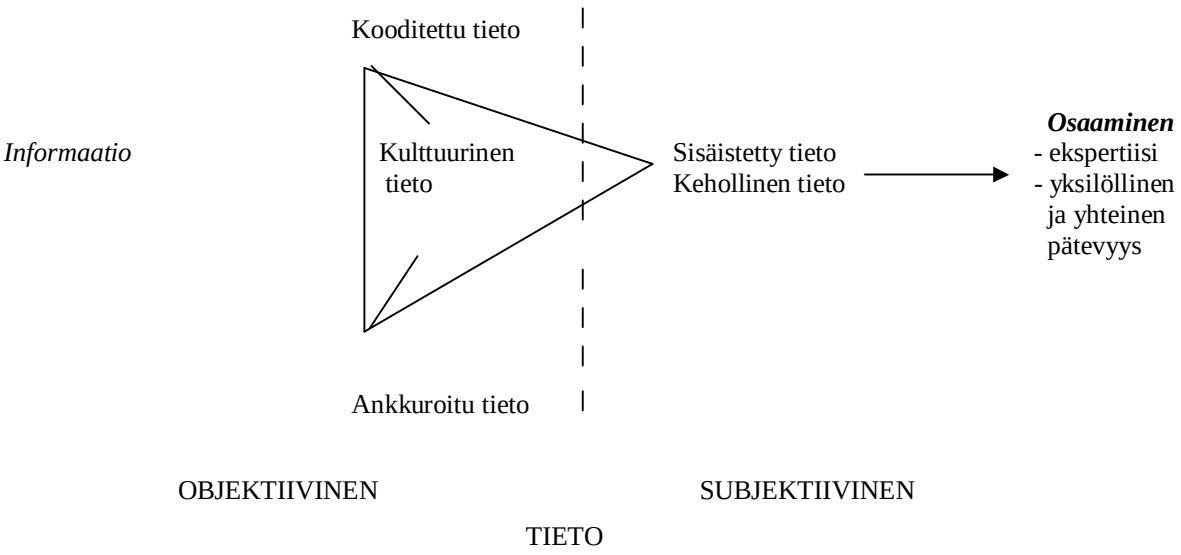
ydinosaamisesta. Ydinosaaminen voidaan määritellä syvälliseksi erikoisosaamiseksi, joka liittyy organisaation teknologiaan, tuotantoprosesseihin tai asiakastarpeisiin. Hyödyntämällä ydinosaamistaan organisaation on mahdollista sopeutua nopeasti muuttuviin olosuhteisiin. Organisaatiot rakentavat toimintansa ydinosaamisen varaan, jolloin organisaatioiden eritysosaamisten ja taitojen pohtiminen kasvattaa merkitystään. (Sarala & Sarala 1997, 34.) Vaikka ydinosaaminen liitetään useimmiten organisaatioihin, voidaan myös yksilöillä ajatella olevan ydinosaamista. Ydinosaaminen ymmärretään yksilöiden kohdalla sellaisena osaamisten yhdistelmänä, jonka avulla henkilö erottuu muista yksilöistä ja jonka avulla hänelle syntyy työmarkkinoilla henkilökohtainen kilpailuetu. (Hätönen 2003, 19.)

### 3.2 Tieto ja osaaminen

Osaaminen liittyy läheisesti tiedon, informaation ja tietämyksen käsitteisiin. Poikela (2002) tarkastelee tietoa kolmen eri tiedon ulottuvuuden avulla. *Informaatiolla* viitataan sellaiseen tietoon, joka voidaan ymmärtää millaisena tietona tahansa. Lisäksi informaatiota on mahdollista ottaa vastaan kaikkien aistimien välityksellä. *Teoriatiedolla* tarkoitetaan puolestaan käsitteellistä ja symbolista tietoa. Teoriatieto vaatii sisäistyäkseen mentaalista prosessointia. Myös *käytäntötieto* vaatii prosessointia, jotta kyseessä olevat objektit ja artefaktit tulevat ymmärretyksi. Ymmärtäminen vaatii tässä yhteydessä tuekseen havainnointia, käsitteitä ja kokeiluja. Teorian ja käytännön – toisin sanoen ajattelun ja toiminnan - välinen muuntelu tuottaa puolestaan *kokemustietoa*. Kokemustietoa on mahdollista syntyä vain tietoa prosessoivassa ja oppivassa subjektissa. (Poikela 2002, 231-232.)

Poikela (2002) esittää tiedon lajit Blackleria (1995) mukaillen. Poikela jakaa tiedon lajit kooditettuun tietoon, sisäistettyyn ja kehollistettuun tietoon sekä kulttuuristettuun tietoon. *Kooditettua tietoa* voidaan verrata teoriatietoon ja *ankkuroitua tietoa* käytäntötietoon. Kooditettu ja ankkuroitu tieto eivät liity välittömästi inhimillisiin resursseihin, jolloin niiden voidaan ajatella ilmaisevan objektiivisia tietoresursseja. *Sisäistetty ja kehollistettu tieto* ovat puolestaan inhimillisiä ominaisuuksia. Tällöin on kyse subjektiivisesta tiedosta, jota voidaan myös verrata kokemustietoon. *Kulttuuristetun tiedon* muodostuminen riippuu niin ihmisistä kuin organisaation objektiivisista, informatiivisista ja aineellisistakin resursseista. Poikela esittää tiedon lajit

teorian, käytännön ja kokemuksen erottelevana triangelina (kuvio 5). (Poikela 2002, 232-233.)




Kuvio 5. Tieto ja osaaminen (Poikela 2002, 233).

Kooditettu (teoreettinen) tieto on symbolisessa muodossa. Se voi sijaita muun muassa erilaisissa ohjekaavioissa, suunnitelmissa tai käsikirjoituksissa. Ankkuroitu (käytäntö-) tieto voi puolestaan esiintyä esimerkiksi rakennuksissa, koneissa tai rakenteissa. Sisäistetyllä ja kehollisella (kokemus-) tiedolla on sekä eksplisiittinen että implisiittinen muotonsa ja se on niin yksilön kuin yksilöiden välistä tietoa. Kulttuuriseen tietoon voidaan puolestaan katsoa sisältyvän yhteisesti jaettua tietoa. Tämä tieto kytkeytyy ankkuroituun ja kooditettuun tietoon ja se on luonteeltaan sekä subjektiivista että objektiivista. Esimerkkinä kulttuurisesta tiedosta Poikela mainitsee työpaikkakulttuurin, joka tyypillisesti ymmärretään ihmisten kautta, mutta josta esimerkiksi muinaisten kulttuurien kohdalla on tietoa vain esineiden ja symbolimerkkien kautta. Tiedon lajeja tarkasteltaessa on huomioitava myös hiljaisen tiedon asema. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan yksilöllisen ja yhteisen osaamiseen sisältyvää sanatonta, vaikeasti tai ei lainkaan verbaalisesti ilmaistavissa olevaa osaamista. Hiljaisella tiedolla on sekä toiminnallinen että käsitteellinen ulottuvuutensa. Tyypillisesti hiljainen tieto liitetään tekemiseen ja toimintaan liittyvään osaamiseen. (Poikela 2002, 233-234.)

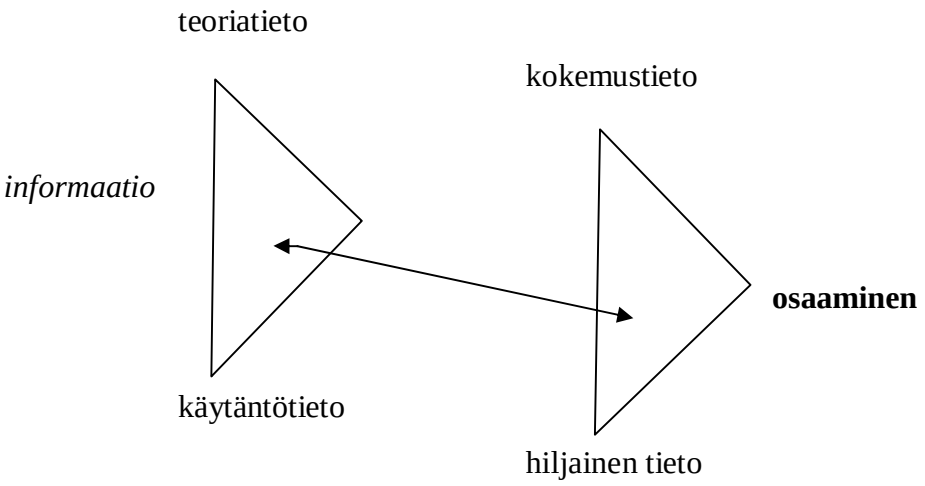
Poikelan (2002) mukaan osaaminen on prosessinomaista, päätöksentekoa ja ongelmien ratkaisua toiminnan aikana. Osaamiseen liittyy hiljaisen tiedon kasvava osuus, joka on niin yksilöllisessä, yhteisessä kuin kulttuurisessakin osaamisessa. Hiljainen tieto on osa työyhteisön käytänteitä ja koko organisaatiota, aivan kuten eksplisiittinenkin tieto. Osaamisen mittaamisen ongelma tulee esille erityisen hyvin hiljaisen tiedon kohdalla, sillä hiljainen tieto näkyy vain persoonallisen tai yhteisen toiminnan sujuvuutena. Kokonaisuudessaan osaaminen on pitkällisen prosessin tulosta. Prosessissa on keskeistä osata hyödyntää eksplisiittistä ja implisiittistä tietoa sekä toimintaympäristöjä ja -konteksteja monipuolisesti. (Poikela 2002, 234, 238.)

Hiljainen tieto on osa yksilöiden, yhteisöjen ja organisaatioiden osaamista. Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000, 72) mukaan hiljaisella tiedolla (tacit knowledge) tarkoitetaan ”toimintaan sisältyvää sanatonta, ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa”. Hiljainen tieto vaatii aikaa kehittyäkseen ja ulospäin se näyttäytyy toiminnan sujuvuutena ja taitavana, intuitionomaisena toimintana. Hiljainen tieto on subjektiivista, jolloin se on täysin riippuvainen kantajastaan. Hiljainen tieto liittyy myös eri alojen huippuosaamiseen. (Järvinen ym. 2000, 72.) Nonaka ja Takeuchi (1995) käsittelevät hiljaista tietoa tiedon luomisen yhteydessä. He määrittelevät hiljaisen tiedon Polanyin (1966) käsityksiin nojaten henkilökohtaiseksi ja kontekstisidonnaiseksi, jolloin sitä on vaikea ilmaista ja muotoilla. Hiljaisen tiedon voidaan katsoa sisältävän kognitiivisia ja teknisiä elementtejä. Kognitiivisilla elementeillä viitataan eräänlaisiin mentaalisiin malleihin, joiden avulla ihmiset luovat työskentelymalleja. Näitä malleja muodostetaan tekemällä mieleen erilaisia analogioita. Mallien muodostaminen helpottaa yksilöitä näkemään ja määrittelemään ympäröivää maailmaa. Hiljaisen tiedon teknisillä elementeillä tarkoitetaan puolestaan konkreettista osaamista, ammattitaitoa ja taitavuutta. (Nonaka & Takeuchi 1995, 59-60.)

Hiljaista tietoa luodaan ”tässä ja nyt”, jossakin tietyssä, käytännöllisessä kontekstissa. Hiljaisen tiedon jakaminen muiden ihmisten kanssa kommunikoinnin avulla on vaikeaa. Jos tätä tietoa pystytään jakamaan sekä muokkaamaan yhdessä eksplisiittisen tiedon kanssa, on uuden tiedon luominen mahdollista. Inhimillistä tietoa luodaan ja laajennetaan hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Nonaka ja Takeuchi kutsuvat eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon sosiaalista vuorovaikutusta tiedon muuntamiseksi. Tiedon muuntamista tapahtuu yksilöiden välillä. (Nonaka & Takeuchi 1995, 60-61.)

Tiedon luomista tapahtuu hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon muuntelun avulla. Nonaka ja Takeuchi (1995) esittävät neljä tiedon muuntelun tapaa, jotka ovat sosialisaatio, ulkoistaminen, yhdistely ja sisäistäminen. *Sosialisaatiossa* hiljaista tietoa muutetaan hiljaiseksi tiedoksi. Sosialisaatiota tapahtuu esimerkiksi kokemuksia jakamalla tai toisten työtä seuraamalla, jäljittelemällä ja kokeilemalla. *Ulkoistamisessa* on kyse hiljaisen tiedon muuntamisesta eksplisiittiseksi tiedoksi. Erilaisten metaforien, analogioiden ja käsitteiden käyttäminen auttavat hiljaisen tiedon muuntamista eksplisiittiseen muotoon. *Yhdistelyssä* eksplisiittistä tietoa muunnetaan eksplisiittiseksi tiedoksi. Eksplisiittistä tietoa yhdistetään toisiin tietoihin muun muassa dokumenttien, kokousten ja tietoverkkojen välityksellä. *Sisäistämisellä* viitataan tilanteeseen, jossa eksplisiittistä tietoa muunnetaan hiljaiseksi tiedoksi. Tämä liittyy läheisesti tekemällä oppimiseen. Sisäistämisessä yksilöt omaksuvat eli sisäistävät sosialisaation, ulkoistamisen ja yhdistelyn kautta saadut kokemukset omiin hiljaisen tiedon tietovarantoihinsa. Organisaation tiedon luomisen prosessi on näin ollen jatkuvaa ja dynaamista vuorovaikutusta eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon muuntelun välillä. (Nonaka & Takeuchi 1995, 62-70.)

Poikela ja Poikela (2002) vertaavat Nonakan ja Takeuchin (1995) tiedon luomisen prosessia tiedon epistemologisiin ja ontologisiin ulottuvuuksiin. Epistemologinen ulottuvuus ilmentää tällöin sekä ulkoistamis- että sisäistämisprosessia, joissa tietoa muunnellaan implisiittisestä eksplisiittiseksi ja päinvastoin. Ontologinen ulottuvuus kuvaa puolestaan tiedon muodostuksen prosesseja yksilön, ryhmän ja organisaation välillä. Kokemuksellinen ja hiljainen tieto nähdään subjektiivisina tietoina. Hiljainen tieto sisältää mentaaliset mallit sekä tekniset taidot ja se on luonteeltaan kontekstisidonnaista. Kokemuksellisen ja hiljaisen tiedon yhdistäminen ammatilliseen toimintaan ilmaisee tietämystä, kompetenssia ja asiantuntijuutta. Tämä on esitetty kuvion 6 oikean puoleisen kolmion avulla. Kuvion vasemman puoleinen kolmio kuvaa sitä, mitä voidaan parhaimmillaan tavoittaa hyvän koulutuksen avulla. Oikean puoleinen kolmio ilmentää puolestaan sellaista osaamista, joka on saavutettavissa ammatillisen toiminnan kautta. (Poikela & Poikela. S. 2002, 57-58.) Kuvio 6 esittää kokonaisuudessaan osaamisen informaation hyödyntämisestä alkavana tiedon yhdistelyn ja käytön ketjuna (Järvinen ym. 2000, 72).




Kuvio 6. Informaatio, tieto ja osaaminen (Järvinen ym. 2000, 72).

Kuvio 6 ilmentää yksilölle merkityksellisen teoria- ja käytäntötiedon integroitumista kokemustietoon. Kokemustietoon yhdistyy ammatillisen harjaantumisen kautta yhä enemmän hiljaista tietoa. Osaaminen on tämän prosessin lopputulos. Osaamista ei siten voida saavuttaa yksinomaan koulutuksen avulla, vaan vasta pitkällisen ammatin harjoittamisen myötä. Kuvion voidaan ajatella kertovan myös oppimisen ja osaamisen ajallisesta ja kontekstuaalisesta siirtymästä. Työssä tarvittavaa osaamista ei tällöin tarkastella vain koulutuksen kautta, vaan myös siitä näkökulmasta, kuinka ammattinsa ja työnsä osaajat kykenevät jakamaan hiljaista tietoa sekä kuinka hiljainen tieto saadaan otettua yhteiseen käyttöön. Hiljainen tieto on vain yksilön tavoitettavissa ja se on muille näkymätöntä osaamista. Hiljainen tieto voi ilmetä yksilöiden osaamiseen liittyvän tietämyksen lisäksi yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tai erilaisissa yhteistoiminnan muodoissa, jotka ovat muodostuneet työtapojen muokkautumisen tuloksina. Nämä vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan muodot ilmenevät vain yhteisissä toimintatilanteissa. Hiljaista tietoa voidaan lisäksi havaita ammatti- tai organisaatiokulttuurin tasolta, jolloin sen katsotaan ilmenevän esimerkiksi erilaisina kirjoittamattomina sääntöinä. Organisaation osaaminen perustuu tämän ajattelutavan mukaan pitkälti siihen, kuinka hyvin organisaatiossa läsnä oleva hiljainen tieto sen eri tasoilla kyetään tavoittamaan ja hyödyntämään yhteisesti. Kyse on tällöin eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon välisestä muunteluprosessista, jonka avulla niin yksilöiden, ryhmien kuin koko organisaationkin on mahdollista oppia. (Järvinen ym. 2000, 72-73; Poikela 1998, 37.)

### 3.3 Moniammatillinen osaaminen

Moniammatillisuus on käsite, jota käytetään moninaisissa merkityksissä. Moniammatillisuudella tarkoitetaan päiväkotityössä eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä sekä moniammatillista tiimityöskentelyä. Moniammatillista työskentelyä voi tapahtua työyhteisön sisällä tai eri organisaatioiden rajojen yli. Moniammatillisen työskentelyn lähtökohtana on ajatus siitä, että eri alojen asiantuntijoiden tiedon ja osaamisen jakamisen avulla voidaan saavuttaa jotakin sellaista, jota yksilöt eivät voi erikseen saavuttaa. Moniammatillisuudessa, kuten jaetussa asiantuntijuudessakin, on siten kyse eräänlaisesta rajojen ylityksestä. Rajanylityksellä tarkoitetaan kollektiivista käsitteenmuodostus prosessia. Moniammatillisuudessa keskeisenä ajatuksena on työntekijöiden työssä oppiminen. Työskentelemällä moniammatillisessa työyhteisössä tai tiimissä työntekijöiden uskotaan pystyvän kehittämään omaa osaamistaan työssä oppimisen kautta. (Karila & Nummenmaa 2001, 3, 23.)

Moniammatillinen työryhmä muodostuu eri alojen asiantuntijoista sekä heidän yksilöllisestä ja yhteisestä osaamisestaan. Osaaminen voidaan nähdä eräänä asiantuntijuuden keskeisenä ulottuvuutena. Jokaisen asiantuntijuuden alueella on oma ydinosaamisensa. Karilan ja Nummenmaan (2001, 24) mukaan ”ydinosaamisen alueella tarkoitetaan sitä erityistä tehtäväaluetta, jonka hoitamiseksi ammatti on olemassa”. Lisäksi ydinosaamisen alueella tarkoitetaan sellaista erityisosaamisen aluetta, jonka tietäminen ja taitaminen on edellytys niin työtehtävien suorittamiselle kuin työkokonaisuuden hallinnalle. Osaamisen suhde asiantuntijuuteen tulee esille erityisesti asiantuntijuuden ydinalueiden kautta. Eri alojen asiantuntijoilla on oman asiantuntijuutensa ydinosaamisen alueelle kuuluvaa osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 24.)

Aikaisemmin asiantuntijuuden käsite on vahvasti liitetty vain yksilöiden osaamiseen, mutta uusimmissa asiantuntijuuden tutkimuksissa on tuotu enemmän esille myös taustalla vaikuttavan yhteisön merkitystä. (Lehtinen & Palonen 1999, 146-147.) Asiantuntijuus nähdään yhä enemmän verkostojen ja organisaatioiden kyvyksi ratkaista kohdattavia ongelmia yhdessä (Launis & Engeström 1999, 64). Asiantuntijuuden yhteisöllistä ja sosiaalista puolta korostettaessa asiantuntijoiden katsotaan toimivan tietyssä sosiaalisessa kontekstissa, kuten esimerkiksi työyhteisöissä ja tiimeissä. Asiantuntijuuden nähdään sijoittuvan erilaisiin käytännön yhteisöihin. Käytännön yhteisöissä, kuten työorganisaatioissa ja verkostoissa, henkilöt tulevat osalliseksi yhteisön käytänteitä ja tämän prosessin avulla rakentavat ja kehitettävät asiantunti-

juutta. Yhteisöt määrittelevät siten itse oman asiantuntijuutensa. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 9-10.) Asiantuntijuuden sosiaalista puolta voidaan tarkastella laajemmin verkostojen ja organisaatioiden kykynä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Tätä näkökulmaa ovat osaltaan tukemassa käsitteet moniammatillisuudesta, jaetusta asiantuntijuudesta ja asiantuntijuuden rajojen ylityksestä. (Karila & Nummenmaa 2001, 22-23.) Päiväkodin moniammatilliset työryhmät voidaan nähdä eräänlaisina käytännön yhteisöinä, jotka määrittelevät yhteisen asiantuntijuutensa eri alojen asiantuntijuuden ja osaamisen pohjalta.

Päiväkodin moniammatillista työryhmää ja moniammatillista osaamista on mahdollista tarkastella jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta. Jaetulla asiantuntijuudella tarkoitetaan sitä, kuinka ihmiset asiantuntijuuttaan jakamalla pystyvät yhdessä ratkaisemaan monimutkaisempia ongelmia, kuin mitä he yksin pystyisivät tekemään. Jaetussa asiantuntijuudessa ihmiset jakavat erilaisia älyllisiä voimavarojaan yhteiseen käyttöön. Yhdessä toimiminen synnyttää jotakin enemmän, kuin mitä yksilöt yksin olisivat saaneet aikaan. Toisten antama palaute toimii jaetun asiantuntijuuden prosessissa uusien ajatusten testaamisen välineenä. Samalla yksilöt tulevat paremmin tietoisiksi omista näkemyksistään ja oletuksistaan omia käsityksiään selittämällä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 143-146.) Jaetun asiantuntijuuden voidaan ajatella liittyvän läheisesti moniammatillisuuden käsitteeseen. Moniammatillisessa työyhteisössä työntekijät edustavat erilaisia ammatteja ja siten myös erilaista asiantuntijuutta. Työyhteisön ja koko organisaation toiminnan edellytys on yksilöiden asiantuntijuuden ylittävän jaetun asiantuntijuuden käyttäminen ja tukeminen.

Moniammatillisuus on tällä hetkellä ajankohtainen kysymys niin päiväkodeissa kuin muissakin moniammatillisissa työyhteisöissä. Päiväkodit muuttuvat ja joutuvat tulevaisuudessakin muuttamaan toimintaansa jatkuvasti yhteiskunnan ja työelämän muutosten mukana. Muutokset heijastuvat olennaisesti myös päiväkodin työntekijöiden osaamiseen: päiväkotityön edellyttämän osaamisen haasteet muuttuvat. Päiväkodissa työskentelevän moniammatillisen henkilöstön on tällöin tarkasteltava sekä työntekijöiden yksilöllistä että moniammatillisen työyhteisön yhteistä osaamista ja pyrittävä vastaamaan yhteiskunnan osaamiselle asettamiin haasteisiin ja vaatimuksiin. Moniammatillisuutta tarkasteltaessa olisi paikallaan pysähtyä miettimään erilaisia tapoja, joilla moniammatillista työskentelyä voitaisiin päiväkodeissa kehittää. Moniammatillisuuden tulisi parhaimmillaan tukea päiväkotiyhteisöjä laadukkaan työn toteuttamisessa. Kaiken moniammatillisen työryhmään sisältyvän potentiaalisen osaamisen käyttöön saaminen on päiväkotiyhteisössä tärkeää. Monia erilaisia näkökulmia sisältävän mo-

niammatillisen osaamisen pohjalta voidaan jälleen luoda uutta osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 7-8.)

Olennaista moniammatillisuuden ja moniammatillisen osaamisen kehittämisessä on samoissa toimintatilanteissa läsnä olevien tai yhteistä työtä jakavien ammattiryhmien erityisosaamisen alueet. Moniammatillisuuden ei tulisi merkitä erilaisilta pohjilta muodostuneiden osaamisten häivyttämistä tai peittelemistä. Moniammatillisessa osaamisessa keskeistä on oman eritysosaamisen tunnistaminen siten, että tämä osaaminen on mahdollista tuoda osaksi moniammatillisen työryhmän yhteisen osaamisen rakentamista. Moniammatillisuudesta keskusteltaessa tulisi muistaa pohtia sitä, millaisissa tilanteissa osaamista todella tarvitaan. Osaamista tarvitaan joiltakin osin päiväkodin erilaisten tehtävien ja toiminnan toteuttamiseen, mutta nämä eivät ole ainoita tilanteita. Moniammatillisen ryhmän osaamista tarvitaan esimerkiksi yhteisissä suunnittelu- ja arviointitilanteissa, joissa koko ryhmän erityisosaaminen ja yhteinen osaaminen voidaan ottaa käyttöön. (Karila & Nummenmaa 2001, 34-35.)

Moniammatillisessa työyhteisössä työskenteleminen antaa työyhteisölle monia mahdollisuuksia mutta myös erilaisia haasteita. Eri koulutustaustoja omaavien henkilöiden yhteinen työskentely edellyttää työntekijöiltä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen lisäksi kykyä ja halua löytää työyhteisön yhteinen kieli. Yhteisen kielen löytäminen ei aina ole mutkatonta, sillä eri ammattiryhmät tarkastelevat asioita eri näkökulmista. Yhteisen kielen löytäminen edellyttää työyhteisössä yhteistä käsitteenmuodostusprosessia, jossa kaikilla työyhteisön jäsenillä on mahdollisuus osallistua työn kannalta keskeisten käsitteiden määrittelemiseen. Työyhteisön yhteinen kieli merkitsee eräänlaista työn kannalta olennaisten asioiden yhteistä ymmärrystä. Käsitteistä neuvotellaan jatkuvasti uudelleen, eivätkä ne siten ole pysyviä. Jatkuvan neuvottelemisen ja yhteiseen ymmärrykseen pyrkimisen avulla työyhteisö myös kehittää yksilöllistä ja yhteisöllistä osaamistaan.

### 3.4 Päiväkotityön keskeiset osaamisalueet

Koska osaamisen määrittely on aina sidoksissa siihen kontekstiin jossa sitä tarkastellaan, on tämän tutkielman yhteydessä välttämätöntä määritellä tarkemmin osaamista päiväkotityön kontekstissa. Karila ja Nummenmaa (2001) ovat moniammatillista päiväkotia tutkiessaan tar-

kastelleet nimenomaan päiväkotityön edellyttämää osaamista. Päiväkotityön edellyttämä osaaminen voidaan jaotella keskeisiin osaamisalueisiin ja niiden sisältämiin ydinosaamisiin (kuvio 7).

| **Keskeiset osaamisalueet** | **Ydinosaaminen** |
|---|---|
| Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen | - Kontekstiosaaminen |
| Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen | - Kasvatusosaaminen<br>- Hoito-osaaminen<br>- Pedagoginen osaaminen |
| Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen | - Vuorovaikutusosaaminen<br>- Yhteistyöosaaminen |
| Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen | - Reflektio-osaaminen<br>- Tiedonhallintaosaaminen |

Kuvio 7. Päiväkotityön keskeiset osaamisalueet ja niiden sisältämä ydinosaaminen (Karila & Nummenmaa 2001, 33).

Ensimmäinen osaamisalue liittyy *toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan*. Tämä osaamisalue käsittää henkilöstön tietoisuuden siitä yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta maailmasta, jossa päiväkoti sijaitsee. Toimintaympäristö muuttuu, jonka seurauksena toimintaympäristön laadun tiedostamisesta muodostuu päiväkodin henkilöstölle eräs osaamishaaste. Tähän osaamisalueeseen liittyvä ydinosaaminen on kontekstiosaaminen. Kontekstiosaamisella viitataan ensinnäkin kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostamiseen, sillä kasvatus on yksi päiväkotityön keskeisistä ulottuvuuksista. Toiseksi kontekstiosaamisella tarkoitetaan kulttuurin ja yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemusta. Kulttuuri pitää sisällään muun muassa työntekijöiden, lasten ja heidän vanhempiensa välisen vuorovaikutuksen. Kolmanneksi kontekstiosaamiseen liittyy tietoisuus työtä kulloinkin ohjaavasta lainsäädännöstä ja muusta ohjauksesta. (Karila & Nummenmaa 2001, 27-28.)

Toisena osaamisalueena päiväkotityössä on työn substanssiin eli *varhaiskasvatukseen liittyvä osaamisalue*. Lasten päivähoidon tavoitteita ja tehtäviä ovat osaltaan ohjaamassa lainsäädäntö ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Päiväkotitoiminnalle on yleisiksi tavoitteiksi asetettu lasten kasvun ja kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen. Näiden tavoitteiden saavut-

taminen asettaa osaamisvaatimuksia myös henkilökunnalle. Varhaiskasvatuksen yhtenä ydinosaamisena onkin kasvatusosaaminen. Kasvatusosaaminen käsittää kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostamisen ja arvioinnin. Kasvatusosaaminen sisältää myös kasvatuksellista vuorovaikutusta työntekijöiden ja lasten välillä. Tärkeätä on vuorovaikutuksen laadun tiedostaminen ja kehittäminen. Toisena ydinosaamisena substanssiin liittyvässä osaamisessa on pedagoginen osaaminen, jota henkilöstöltä on vaadittava, jotta lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen mahdollistuisi päiväkotiympäristössä. Kolmantena ydinosaamisena on hoito-osaaminen, joka on erittäin tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Hoito-osaamista tarvitaan laadukkaan ravinnon, riittävän ulkoilun, sopivan levon ja aktiivisen toiminnan vaihtelun turvaamiseen lapselle. (Karila & Nummenmaa 2001, 28-32.)

*Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen* on välttämätöntä päiväkodin työntekijöille, sillä työn luonne on pitkälti yhteisöllinen. Tämän osaamisalueen ydinosaamisiksi voidaan katsoa kuuluvan vuorovaikutusosaaminen ja yhteistyöosaaminen. Yhteistyöosaamista tarvitaan niin työyhteisön keskuudessa kuin työntekijöiden ja yhteistyökumppaneiden kesken. Yhteistyöosaamisen keskeinen ulottuvuus on työn kielellinen hallinta. Vuorovaikutusosaaminen liittyy oleellisesti kasvatukselliseen vuorovaikutukseen, joka on yksi päiväkotityön keskeisistä ulottuvuuksista. (Karila & Nummenmaa 2001, 32.)

Viimeisenä osaamisalueena on *jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen*. Kyseinen osaamisalue on erityisen keskeinen jatkuvasti muuttuvassa työympäristössä. Ammatillinen peruskoulutus ei yksin riitä asiantuntijuuden ja ammattitaidon kehittymiselle, vaan sitä tukemaan tarvitaan työntekijöiltä työssä oppimista. Oman työn arviointi ja kehittäminen vaativat reflektio-osaamista. Tiedon lisääntyessä entistä tärkeämmäksi ominaisuudeksi nousee myös kriittinen suhtautuminen tietoon. Tiedonhallinta-osaaminen onkin toinen jatkuvaan kehittämiseen liittyvistä ydinosaamisista. (Karila & Nummenmaa 2001, 32-33.)

Uusitalo (2000) esittää toisen jaottelun päiväkotityön edellyttämästä osaamisesta. Uusitalo tarkastelee päiväkotityön edellyttämää osaamista erityisesti päivähoitoyhteisön sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden kautta. Vuorovaikutusosaaminen, tunneosaaminen sekä kohtaamisen pedagogiikka toimivat eräänlaisina yhteisön jäsenten psykososiaalisina taitoina, joiden avulla yhteisön jäsenet voivat oppia muuttamaan toimintakulttuuriaan avoimempaan ja yhteisöllisempään suuntaan. Toimintakulttuurilla viitataan tässä yhteydessä yhteisön tapaan toimia ja ajatella samansuuntaisesti. Vuorovaikutuksella on Uusitalon mukaan erityisen tärkeä merkitys

päivähoidon perustehtävän toteuttamisessa. Vuorovaikutuksen kautta työyhteisön jäsenet muuntavat yhteisön perustehtävästä johdetut työn tavoitteet erilaisiksi teoiksi ja toiminnaksi. Siksi keskustelulla onkin keskeinen merkitys työyhteisössä. Keskustelemaan oppimista voidaan näin ollen pitää eräänä avaintaitona oppivaksi yhteisöksi kehittymisessä. Haluttaessa kehittää työyhteisön toimintaa yhteisöllisesti on tärkeää kiinnittää huomiota ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sen parantamiseen, jolloin on kehitettävä ja parannettava nimenomaan vuorovaikutusosaamista. Vuorovaikutusosaamisen voidaan ajatella käsittävän sanallisen viestinnän lisäksi myös sanatonta, kehon kokonaisviestintää sekä hiljaisuutta, läsnäoloa, toimintaa, tekoja ja oikea-aikaisuutta vuorovaikutuksessa. (Uusitalo 2000, 50-53.)

Tiedon lisäksi vuorovaikutuksessa välitetään tunteita. Tunneosaaminen on keskeinen osa vuorovaikutusosaamista. Tunteiden voidaan ajatella sisältävän tietoa ihmisistä sekä heidän sisäisistä kokemuksista ja arvoista. Uusitalo (2000) esittää Turusen (1999) ajatuksen siitä, miten sosiaaliset taidot ovat myös tunne-elämän taitoja. Päivähoidossa tulisi pyrkiä tunteiden jakamiseen niin aikuisten kesken kuin aikuisten ja lasten välillä. Toisten tunteiden kuuleminen ja tunnistaminen parantaa kaikkien yhteisön toimintakykyisyyttä ja jaksamista. Tunteista ja tilanteista voidaan oppia tuottamaan sellaista toimintakykyä, jossa ihmisille syntyy uutta psyykkistä energiaa. Tämän ohessa tunteista ja tilanteista oppimalla voidaan myös saavuttaa uusia mahdollisuuksia oppimiselle sekä ihmisenä kasvamiselle. Kohtaamisen pedagogiikassa on Uusitalon mukaan kyse sisäisten kokemusten vastavuoroisesta jakamisesta, joka parhaimmillaan voi synnyttää ihmisissä tunteen yhdessäolon katkeamattomasta prosessista. Kohtaamisen pedagogiikka sisältää muun muassa halua ymmärtää ja arvostaa toista, kuuntelemista sekä vastavuoroista sisäisten kokemusten jakamista. (Uusitalo 2000, 58-59.)

Karilan ja Nummenmaan (2001) ja Uusitalon (2000) näkemykset päiväkotityön edellyttämästä osaamisesta edustavat erilaisia näkökulmia. Molemmissa näkemyksissä tulee kuitenkin yhteisenä tekijänä esille päiväkotityön yhteisöllinen ja moniammatillinen luonne, jolla on merkitystä päivähoitohenkilöstön osaamista tarkasteltaessa. Yhteisöllisyys edellyttää päiväkotityöntekijöiltä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista. Uusitalo (2000) esittää työyhteisön yhteisöllisen kehittämisen lähtökohdaksi ihmisten välisen vuorovaikutuksen huomioimisen ja sen kehittämisen, jota voidaan pitää myös Karilan ja Nummenmaan näkemyksen mukaan yhtenä keskeisenä tekijänä. Toimivan vuorovaikutuksen ja erityisesti yhteisen kielen löytämisen kautta päiväkodin työyhteisön on mahdollista kehittää toimintaansa edelleen niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisestikin.

### 3.5 Osaamisen kehittäminen ja työssä oppiminen

Hätösen (2003) mukaan ihmisiltä vaaditaan nykyään työssä moniosaamista sekä kokonaisuuden hallintaa. Osaamisessa tulisi yhdistyä teoreettinen tieto ja käytännön kokemus. Työtehtäväkohtaiset taidot ja tiedot ovat usein riittämättömiä, sillä osaamiseen kohdistetaan yhä monipuolisempia vaatimuksia. Vaikka osaamisvaatimukset vaihtelevat eri organisaatioissa ja työtehtävissä, voidaan muun muassa vuorovaikutustaitoja, joustavuutta ja kykyä toimia ryhmässä pitää sellaisina yleisinä taitoina, joita arvostetaan monissa erilaisissa työtehtävissä ja organisaatioissa. Oppimisen mahdollisuus sekä tiedon ja osaamisen käyttö ovat keskeisiä tekijöitä pyrittäessä saavuttamaan organisaatiolle kilpailuetua. Kilpailuetu saavutetaan nykypäivänä usein luovuuden, erikoistumisen, innovaatioiden ja taitojen avulla. Työyhteisön ja organisaation kehittämisessä tulisi painottaa oppimisilmapiirin kehittämistä, oppimisesteiden poistamista sekä pätevyyksien vahventamista. Osaaminen on vahvasti yhteydessä myös organisaatiokulttuuriin. Organisaatiossa tulisi yhdessä pohtia sitä, minkälaista osaamista organisaation kaikilla työntekijöillä olisi hyvä olla. Yhteinen organisaatiokulttuuri muodostuu yhteisen osaamisen pohjalta. (Hätönen 2003, 7-8.)

Koska koulutuksen tuottama osaaminen ei enää yksin riitä, on ihmisten jatkuvasti pyrittävä kehittämään ja päivittämään osaamistaan. Lehtosen (2002) mukaan ammatillisen osaamisen saavuttamisen lisäksi keskeinen haaste tämän päivän yhteiskunnassa on saavutetun ammattitaidon ylläpitäminen. Ammattitaidon perustaksi hankittu tietämys vanhenee nopeasti, jolloin ammattien osaamisen rakenteen ja sisällön analysointi tulevat erittäin tärkeiksi tehtäviksi. (Lehtonen 2002, 15.) Ruohotie (1998) kirjoittaa, kuinka ihmisten tulisi pystyä tunnistamaan ja markkinoimaan omaa osaamistaan. Hänen (Ruohotie 1998, 47) mukaansa ”työuran kannalta ratkaisevaa saattaa olla se, kuinka hyvin työntekijä itse tunnistaa omat persoonallisuuden piirteensä, arvonsa, oppimiseensa liittyvät asenteet ja käytänteet sekä taitonsa toimia yhteisöissä ja kuinka hän pystyy tätä tietoa hyödyntämään muuttuvissa työympäristöissä ja tehtävissä sekä koostumukseltaan vaihtelevissa työryhmissä”. Osaamisen tunnistaminen ei siten ole olennaista ainoastaan organisaatioiden, vaan myös yksittäisten ihmisten näkökulmasta. Osaamisen tunnistaminen toimii samalla osaamisen kehittämisen lähtökohtana.

Osaamisen kehittämisen pohjalla on usein jossain määrin koettu tyytymättömyys vallitsevaan tilanteeseen. Vallitseva tilanne koetaan pysähtyneenä, joskus turhauttavanakin, mikä laukaisee muutospyrkimyksen. Osaamisen vahvistamisessa voidaan ajatella olevan kyse erityisesti

kompetenssin vahvistamisesta sekä ammatillisen pätevyyden ja kilpailukyvyn ylläpitämisestä. Osaamisen kehittämisen tai vahvistamisen prosessi käynnistyy yleensä jonkin tietotaitoalueen koetusta puutteesta tai vajavaisuudesta. Näiden puutteiden tiedostaminen toimii osaamisen kehittämisen perustana. Pelkkä vajavaisuuksien tiedostaminen ei kuitenkaan yksin riitä osaamisen kehittämiselle, vaan tältä pohjalta tulisi syntyä tavoitteellinen suunnitelma toimia kyseisten asioiden korjaamiseksi. Edellä mainitut prosessit eivät koske vain yksilöä vaan yhtälailla koko työyhteisön tasoa. (Paane-Tiainen 2000, 108-109.)

Osaamisen kehittämisen tavoitteellista suunnitelmaa voidaan lähteä rakentamaan muun muassa SWOT (strengths, weaknesses, opportunities and threaths) –analyysin avulla. SWOT -analyysissa tarkastellaan nelikentän avulla uhkia, mahdollisuuksia, vahvuuksia ja heikkouksia. Osaamisen tunnistamisen jälkeen tulisi arvioida osaamista suhteessa nykyisiin ja tuleviin vaatimuksiin. Näiden vaiheiden analyysien pohjalta voidaan päättää toimenpiteistä osaamisen kehittämiseksi ja oppimisen suuntaamiseksi. Osaamisen tunnistaminen, arviointi ja toimenpiteistä päättäminen koskevat niin yksittäisiä henkilöitä kuin työyhteisöjäkin. Yksittäistä työntekijää ja työyhteisöä ei voida tiukasti erottaa toisistaan työssä oppimisen yhteydessä, sillä ne vaikuttavat toisiinsa. Osaaminen tuottaa työtyytyväisyyttä molemmilla tasoilla. Osaaminen ei kuitenkaan yksin riitä tuottamaan ja pitämään yllä työtyytyväisyyttä, sillä työtyytyväisyyteen kuuluu myös mahdollisuus käyttää omia tietoja, taipumuksia ja yleisiä edellytyksiä. Työtyytyväisyyteen ja oppimiseen vaikuttavat lisäksi yleinen työilmapiiri ja kommunikointitavat. Ympäristön merkitys osaamisen kehittämiselle on keskeinen. Paane-Tiainen (2000) listaa työssä kehittymistä tukevien ja rohkaisevien ympäristöjen ominaisuuksia, joita ovat muun muassa riittävät toimintaresurssit, tuki ja kannustus, positiivinen työilmapiiri, haasteita tarjoava työympäristö sekä tavoitteellinen työ, johon työntekijä pystyy sitoutumaan. (Paane-Tiainen 2000, 109-111.)

Osaaminen vaikuttaa työntekijöiden tämänhetkiseen työhön ja sen tuloksiin. Tämän lisäksi osaaminen vaikuttaa tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Osaamisella voidaan nähdä olevan merkitystä myös stressinhallinnassa, jossa oikeanlainen ja tehokas työajan käyttö sekä hyvä ammattitaito näyttelevät tärkeää roolia. Työssä kehittymiseen ja viihtymiseen vaikuttaa oleellisesti se, että kyseinen työntekijä kokee työn olevan hänen persoonallisuudelleen sopiva ja että hän tuntee olevansa oikeassa työssä. Oppimis- ja kehittämistarpeet syntyvät usein työelämän muutosten kautta. Nämä tarpeet voivat olla joko yksilön sisäisiä tai työnantajan edellytyksiä. Oppimistarpeet saavat ihmisissä aikaan erilaisia odotuksia ja pelkoja sekä käynnistävät van-

hoja tunnelmia aikaisemmista opiskelu- ja oppimistilanteista sekä näihin liittyvistä kokemuksista. Oppimis- ja kehittämismotivaatioon vaikuttavat toiset, merkittävät ihmiset ja ystävät sekä työyhteisön yleinen asenne. Työyhteisöstä löytyy usein ihmisiä, jotka etsivät jatkuvasti itselleen uusia haasteita ja kasvun mahdollisuuksia. Tällaiset ihmiset pyrkivät raivaamaan oppimisen ja osaamisen kehittämisen tiellä olevia esteitä. Esteet saattavat kuitenkin olla joskus ylitsepääsemättömiä oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen heikosti motivoituneille ihmisille. (Paane-Tiainen 2000, 102, 108.)

Osaamisen painottamisen myötä oppimisen merkitys korostuu. Osaaminen ja uuden osaamisen kehittäminen nimenomaan oppimisen avulla ovat niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin kannalta erittäin keskeisiä asioita. Koska yksilöiden osaaminen on rajallista, ei yhteistyön tarjoamia mahdollisuuksia yhdistää erilaista ja jatkuvasti kehittyvää osaamista tulisi jättää huomioimatta. Yksilöiden tulisi jakaa osaamistaan ja pyrkiä liittämään sitä laajempaan kokonaisuuteen. Yksilöiden näkökulmasta tärkeää on uuden osaamisen oppiminen. Uudella osaamisella tarkoitetaan esimerkiksi taitojen kehittymistä, ymmärryksen lisääntymistä sekä kykyä suhtautua asioihin ja ilmiöihin uudella tavalla. (Niemelä 2001, 20-23.) Työssä oppimisen merkitystä osaamisen kehittämisessä on viime vuosina tuotu yhä enemmän esiin elinikäisen oppimisen näkökulman lisäksi (Karila & Nummenmaa 2001, 25).

Paloniemi (2004) toteaa, että "olipa sitten kysymys yksittäisistä työtehtävistä, toimintamalleista tai työkulttuureja koskevasta muutoksista, niihin vastaaminen edellyttää osaamisen kehittämistä". Osaamisen kehittämisessä on Paloniemen mukaan kyse jatkuvasta uusien taitojen, tietojen ja asenteiden oppimisesta. Ammatillisen osaamisen kehittäminen ei rajoitu vain työelämän aikuiskoulutuksen toimintojen pariin, vaan sillä viitataan laajempaan ajatteluun elämänlaajuisista oppimisympäristöistä sekä opitun soveltamiseen yli oppimisympäristörajojen. Käytännössä ammatillisen osaamisen kehittämisen voidaan katsoa merkitsevän moninaisempien osaamisen kehittämisen tapojen rinnakkaista ja toisiaan täydentävää käyttöä. Osaamista päivitetään yhä enemmän erilaisen nonformaalin koulutuksen (muun muassa ei-tutkinnolliset opinnot) sekä informaalin oppimisen keinoin (ei-organisoiduissa oppimisympäristöissä oppiminen) formaaliin (muodolliseen, pätevöittäviin koulutuksiin) koulutukseen osallistumisen ohella. (Paloniemi 2004, 24.)

Koulutuksen lisäksi osaamisen kehittämistä tapahtuu suurelta osin työn kontekstissa. Työ nähdäänkin yhtenä tärkeimpänä osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisen oppimisympäris-

tönä. Oppiminen mahdollistuu työssä ja työpaikalla monin eri tavoin. Työn merkitys on keskeinen tarkasteltaessa ammatillisen osaamisen kehittämistä. Työ voidaan nähdä rikkaana oppimisen lähteenä, jolloin oppiminen työssä nivoutuu luonnolliseksi osaksi jokapäiväistä työtä. Työ ja oppiminen ovat viime aikoina entistä enemmän lähentyneet toisiaan työelämän muutosten ja aikuiskoulutuksen painopisteiden muutosten myötä. Yhtenä työssä oppimisen merkittävänä tavoitteena voidaankin pitää asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen kehittämistä. (Paloniemi 2004, 24-25.)

Osaamisen kehittämistä ja työssä oppimista tapahtuu jatkuvasti osana organisaatioiden henkilöstön arjen työtä. Tämän lisäksi organisaatioiden on mahdollista kiinnittää osaamiseen ja sen kehittämiseen erityistä huomiota tukemalla erilaisia osaamisen kehittämisen ja työssä oppimisen prosesseja. Viime aikoina huomiota on tällä saralla saanut osaamisen johtaminen. Osaamisen johtaminen pitää sisällään sekä organisaation että henkilöstön osaamisen systemaattisen arvioinnin ja pitkän aikavälin kehittämisen, lähtien toiminnan tavoitteista (Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 6/2001, 6). Virkkunen (2002) katsoo osaamisen johtamisessa olevan siirrytty toiseen sukupolveen, jossa huomiota kiinnitetään uuden osaamisen muodostamiseen sekä niihin verkostoihin ja yhteisöihin, joissa osaamista pidetään yllä ja luodaan. Osaamisen johtamisen ensimmäisessä sukupolvessa painopiste oli enemmän tietojen hallinnassa ja yksilöllisessä osaamisessa, kun taas uuden sukupolven ajattelussa ollaan kiinnostuneita erityisesti yrityskohtaisesta osaamisesta. Virkkunen yhtyy Epsonin (2001) näkemykseen siitä, kuinka osaamisen mittaamisen sijasta osaamisen johtamisessa painotetaan nykyään uusien merkitysten muodostamista ja oppimista. (Virkkunen 2002, 14.)

Yksinkertaistetusti osaamisen johtamisessa pyritään selvittämään, mitä osaamista organisaation tavoitteiden ja vision saavuttamiseksi tarvitaan, miten tarvittava osaaminen hankitaan sekä kuinka sitä hallitaan, käytetään ja kehitetään. Osaamisen johtamisessa on kyse myös organisaation sosiaalisen pääoman johtamista (eli tietoja, taitoja ja niiden soveltamista) edistävien arvojen ja normien, organisaatiokulttuurin, ilmapiirin ja vuorovaikutuksen luomisesta. Kehittymistä on tuettava muun muassa järjestämällä työprosessit ja työolosuhteet oppimista ja vuorovaikutusta tukeviksi. (Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 6/2001, 8.)

Edellä käsitellyt osaamisen, osaamisen kehittämisen ja työssä oppimisen teemat liittyvät läheisesti toisiinsa. Vaikka osaamiselle ja työssä oppimiselle voidaan löytää joitakin yleisiä määrittelyjä, tulee niitä tarkastella aina suhteessa kyseessä olevaan kontekstiin. Osaaminen,

osaamisen kehittäminen ja työssä oppiminen saavat erilaisia määritelmiä ja muotoja erilaisissa työorganisaatioissa. Päiväkotityössä edellytettävä osaaminen poikkeaa todennäköisesti esimerkiksi markkinointialan organisaation osaamisvaatimuksista. Yhteistä eri työorganisaatiolle on kuitenkin se, kuinka osaamiseen ja oppimiseen kiinnitetään ja niihin tulisikin kiinnittää yhä enemmän huomiota työpaikoilla. Osaamisen tunnistaminen, osaamisen kehittäminen ja työssä oppiminen ovat pohjimmiltaan yksilöllisiä prosesseja. Osaamisen kehittäminen ja työssä oppiminen edellyttävät toimintaa ja ponnisteluja yksilön tasolla. Tämä ei silti tarkoita sitä, että kehittyvät ja oppivat yksilöt voi jättää oman onnensa nojaan. Organisaatioilla, johtajilla ja koko työyhteisöllä on vastuu sellaisten rakenteiden, toimintakäytänteiden, sosiaalisten järjestelmien ja ilmapiirin luomisesta, jotka mahdollistavat osaamisen kehittämisen ja työssä oppimisen prosessien toteutumisen ja tukemisen parhaalla mahdollisella tavalla. Kun oppimisen ja osaamisen kehittämisen prosessit toimivat yksilöiden tasolla, voidaan kiinnittää enemmän huomiota ryhmän ja koko organisaation tasolla tapahtuvaan osaamisen kehittämiseen ja oppimiseen.

Olen tutkielman teoriaosuudessa tuonut esiin sellaisia osaamiseen, osaamisen kehittämiseen ja työssä oppimiseen liittyviä yleisiä näkemyksiä, joiden voidaan ajatella pätevän myös päiväkotityön kontekstissa. Tämän lisäksi olen esittänyt päiväkotiorganisaatioon liittyviä erityispiirteitä näiden teemojen valossa. Koska työssä oppimista, osaamista ja osaamisen kehittämistä ei ole vielä kovin paljon tutkittu erityisesti päiväkotityön kontekstissa, uskon tutkimukseni empiirisen osuuden antavan joitakin näkökulmia tähän tarkasteluun. Päiväkotien henkilökunnan työssä oppiminen sekä oman työn ja osaamisen kehittäminen edellyttää oppimisen ja osaamisen tietoista tarkastelua ja reflektointia niin yksilön, moniammatillisen työryhmän kuin työyhteisönkin tasolla. Jotta päiväkodin hoito- ja kasvatushenkilöstö voi kehittää osaamistaan työssä oppimalla, on heidän opittava näkemään oma työnsä ja työympäristönsä oppimisen kontekstina. Päiväkodissa tulisi kiinnittää huomiota siihen, kuinka tietoisesti henkilökunta tarkastelee, arvioi ja reflektoi omaa toimintaansa ja oppimistaan. Tarkoituksenani on lisätä tutkimuksella päiväkodin henkilökunnan tietoisuutta näistä tekijöistä sekä sitä kautta herättää henkilökuntaa itse tarkastelemaan oppimisen ja osaamisen kehittämisen teemoja oman työnsä ja työympäristönsä kontekstissa.

# 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä on kuvata yhden työyhteisön käsityksiä työssä oppimisesta sekä osaamisen kehittämisestä päiväkotityön kontekstissa. Tutkimustehtävän selvittämiseksi asetetut tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten henkilökunta kuvaa omaa työssä oppimistaan?
2. Millaisia kokemuksia ja käsityksiä henkilökunnalla on omasta työstään työssä oppimisen kontekstina?
3. Millaisia käsityksiä henkilökunnalla on päiväkotityön edellyttämästä osaamisesta sekä yksilöllisen ja moniammatillisen osaamisen kehittämisestä omassa työyhteisössään?
4. Millaisia käsityksiä henkilökunnalla on työssä oppimisen merkityksestä osaamisen kehittämisessä?

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen kohteena on yhden päiväkodin työyhteisö. Tutkielman tarkoituksena on tarkastella kyseisen työyhteisön jäsenten käsityksiä ja kokemuksia työssä oppimisesta ja sen merkityksestä osaamisen kehittämisessä mahdollisimman kattavasti ja monipuolisesti. Varton (1992, 14) mukaan ihmisten maailmassa kaikki muodostuu merkityksistä, joita ihmiset antavat tapahtumille ja ilmiöille. Tutkija ja tutkittavat kuuluvat samaan merkitysten maailmaan. Ihmisillä, ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä on erilaisia laatuja, joita tutkittavat merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmentävät. Ihminen nähdään laadullisessa tutkimuksessa erityislaatuisena. Ihmisten antamia merkityksiä ja tulkintoja voidaan tutkia laadullisen tutkimuksen avulla. (Varto 1992, 14-15.) Koska tässä tutkimuksessa tarkasteltavat ilmiöt liittyvät läheisesti ihmisten käsityksiin ja oletuksiin, ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja toimintaan sekä siten myös ihmisten ilmiöille antamiin merkityksiin, lähestyn tutkittavia ilmiöitä laadullisen tutkimuksen keinoin.

## 5.1 Tutkimuskohteen kuvaus

Tutkimuksen kohteena on yhden keskisuuren kaupungin päiväkodin työyhteisö, joka on mukana Nummenmaan ja Karilan (2005) kehittämistutkimuksessa. Tutkittava työyhteisö oli valittu kehittämistutkimukseen jo ennen tämän tutkimuksen aloittamista. Tutkittavaan työyhteisöön kuuluu tutkimuksen tekemisen ajankohtana yhteensä 20 työntekijää ja 92 lasta ja ammattirakenteeltaan se edustaa keskivertoa suomalaista päiväkotia. Kehittämishankkeeseen osallistuu työntekijöistä päiväkodin johtaja, viisi lastentarhanopettajaa, seitsemän lastenhoitajaa sekä kaksi päiväkotiapulaista. Tutkimuslupa on hankittu kehittämisprojektin aloittamisen yhteydessä ja se koskee kaikkia projektissa työskenteleviä henkilöitä. (Nummenmaa & Karila 2005.)

Päiväkodissa on yhteensä viisi osastoryhmää, jotka muodostuvat eri-ikäisistä lapsista. Jokaiseen ryhmään kuuluu kolme työntekijää. Kolme näistä ryhmistä on ammattirakenteeltaan

muodostettu niin, että niissä työskentelee yksi lastentarhanopettaja ja kaksi muuta työntekijää ovat joko lastenhoitajia tai päiväkotiapulaisia. Yhdessä osastoryhmässä ei ole lastentarhanopettajaa, jolloin työntekijät ovat ammattinimikkeeltään lastenhoitajia tai päiväkotiapulaisia. Yksi osastoryhmä koostuu puolestaan kahdesta lastentarhanopettajasta sekä yhdestä erityisavustajasta.

Kehittämishankkeen yhteydessä tutkittavassa työyhteisössä on järjestetty yhteisiä tapaamisia työyhteisön ja tutkijoiden kesken keskimäärin kerran kuussa. Näiden tapaamisten yhteydessä projektin vetäjät antavat työyhteisölle tehtäviä varhaiskasvatussuunnitelman rakentamiseen liittyen. Tapaamisten aikana sekä välitehtäviä työstäessään ryhmät ja työyhteisö työskentelevät PBL-syklin kulkua noudattaen. Projekti aloitettiin syksyllä 2004 ja se päättyy vuoden 2005 joulukuussa.

## 5.2 Lähestymistapana kvalitatiivinen tapaustutkimus

Laajempana tutkimuksellisena lähestymistapana on koko tutkimusprojektin yhteydessä etnografinen tapaustutkimus. Tämän tutkimuksen kohdalla tarkemmin määritelty lähestymistapa on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Koska tämän tutkimuksen tutkimusaineisto on osa projektin aineistoa, katson tarpeelliseksi kuvata lähestymistavoista sekä etnografian että tapaustutkimuksen periaatteita.

Etnografialla voidaan laajasti määriteltynä viitata tutkimukseen, jossa pyritään kuvaamaan ihmisryhmän sosiokulttuurisia toimintoja ja tapoja. Etnografisessa tutkimuksessa ihmisiä ei nähdä vain subjekteina; he ovat asiantuntijoita siinä, mitä tutkija haluaa selvittää. Etnografiaa voidaan luonnehtia kulttuurin kuvaamisen tieteeksi. Tässä lähestymistavassa hyväksytään se, että inhimillinen toiminta tapahtuu aina jossain tietyssä kontekstissa. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on paljastaa tutkittavan ryhmän sosiaalisia, kulttuurisia tai normatiivisia käytänteitä. Tätä lähestymistapaa käyttävät tutkijat yrittävät ymmärtää tutkittavan ryhmän sosiaalista todellisuutta. Tutkijat keskittyvät siihen, miten eri ihmiset kuvaavat tiettyä tapahtumaa heidän toimintojensa, käsitystensä ja uskomustensa kautta. Tutkijoiden on oltava paneutuneita tähän tarkasteltavaan tapahtumaan, jotta he voivat kuvata ja tulkita ihmisten toimintaa kyseisessä tilanteessa. (Burns 2000, 393-395, 399.)

Etnografisessa tutkimuksessa huomion kohteena on usein jokin erillinen paikka, tapahtuma tai ympäristö. Kiinnostuksen kohteena on erityisesti tässä kyseisessä paikassa, tapahtumassa tai ympäristössä tapahtuva sosiaalinen käyttäytyminen. Sosiaalista käyttäytymistä tarkasteltaessa painotetaan ilmiön ymmärtämistä sisältäpäin. Etnografista lähestymistapaa noudattavissa tutkimuksissa korostetaan yleistysten tekemisen sijaan täsmällistä ja perusteellista tutkimuksen tekemistä, jossa huomioidaan tutkittavan aiheen moninaisuus. (Pole & Morrison 2003, 3.) Etnografisessa tutkimuksessa painotetaan myös tutkimuksen lähtemistä tutkittavan ilmiön sisällöstä. Tutkimuksen selkärankana tulisi pitää tutkittavien henkilöiden omia kokemuksia sekä omaa kontekstia. Keskeisenä ajatuksena etnografisessa tutkimuksessa on se, että tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavien tapahtumien merkitystä osallisien omasta näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärryksen lisääminen sekä inhimillisen ajattelun rikastuttaminen. Etnografinen tutkimus voidaan määritellä sekä prosessiksi että produktiksi, sillä tutkimuksen tarkoituksena ei ole selvittää mitään lopullisia totuuksia, vaan rakentaa tulkintaa, jossa yhdistyvät tutkijan teoreettinen tietämys sekä tutkittavien ja tutkijan näkökulmat. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 68.)

Hammersley ja Atkinson (1996) kirjoittavat etnografiaan kuuluvan tutkijan avoimen tai salatun osallistumisen ihmisten jokapäiväiseen elämään. Osallistuminen tapahtuu pidemmän ajan kuluessa ja tänä aikana tutkija tarkkailee tapahtumia, kuuntelee mitä sanotaan ja kyselee tutkittavilta ihmisiltä erilaisia kysymyksiä. Tutkijat keräävät tutkimustaan varten kaikkea mahdollista aineostoa, joiden katsovat valaisevan jollakin tavalla tutkittavaa aihetta. (Hammersley & Atkinson 1996, 1.) Etnografisen lähestymistavan mukaisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmistä ei ole olemassa tarkkoja sääntöjä. Usein näissä tutkimuksissa käytetään yhtenä metodina osallistuvaa havainnointia. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija havainnoi tutkittavien henkilöiden jokapäiväistä toimintaa, osallistuen myös itse jossain määrin tähän toimintaan. Muita etnografisessa tutkimuksessa käytettäviä tiedonkeruumenetelmiä ovat muun muassa haastattelut, videoinnit sekä erilaisten dokumenttien hyödyntäminen. (Burns 2000, 399.)

Etnografisen tapaustutkimuksen luonnehtiessa laajemmin koko tutkimus- ja kehittämisprojektia (Nummenmaa & Karila 2005), kuvaa tapaustutkimus tarkemmin tämän tutkimuksen lähestymistapaa. Etnografia ja tapaustutkimus ovat tutkimuksellisina lähestymistapoina siinä mielessä toisiaan lähellä, ettei niiden yhteensovittaminen ole metodologisesti ristiriitaista. Tarkasteltaessa koko tutkimusprojektia, voidaan tämän osatutkimuksen katsoa edustavan etnografis-

ta tapaustutkimusta. Jos tätä tutkimusta tarkastellaan erillään tutkimusprojektista, on syytä viitata lähestymistavan yhteydessä vain kvalitatiiviseen tapaustutkimuksen käsitteeseen.

Tapaustutkimus (case study) soveltuu hyvin yksittäisten tapausten tutkimiseen, josta myös tässä tutkimuksessa on kyse. Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä laajempia yleistyksiä, vaan kuvata tutkittavaa ilmiötä kyseisessä kontekstissa mahdollisimman kattavasti. Gillham (2000) aloittaa tapaustutkimuksen määrittelemisen kertomalla, mitä hän tarkoittaa tapaustutkimuksen "tapauksella". Tapaus on Gillhamin mukaan osa inhimillistä toimintaa todellisessa maailmassa ja sitä voidaan ymmärtää tai tutkia vain omassa kontekstissaan. Koska tapaus on vahvasti yhteydessä kontekstiinsa, on sitä vaikea erottaa täysin ympäristöstään. Tapaustutkimuksessa tapaus voi olla yksilö, ryhmä, instituutio tai yhteisö. Tapaustutkimus tarkastelee siten edellä mainittuja tapauksia vastatakseen asetettuihin tutkimusongelmiin. Tutkimusaineistoa kerätään erilaisin tutkimusmetodein, sillä käyttämällä vain yhtä metodia ei todennäköisesti voida saavuttaa riittävää tietoa. Lisäksi tapaustutkimukselle on luonteenomaista se, että teoriat tarkentuvat tutkimuksessa myöhemmässä vaiheessa. Teorioita ei täysin voida lyödä lukkoon edeltä käsin, sillä vasta tutkimusaineistoon ja -kontekstiin tutustumisen avulla voidaan saada selville ne teoriat, jotka parhaiten soveltuvat kyseiseen tapaukseen. (Gillham 2000, 1-2.)

Tutkimusprojektin (Nummenmaa & Karila 2005) yhteydessä on kerätty tutkimusaineistoa muun muassa havainnointien, haastattelujen ja työyhteisössä tuotettujen dokumenttien avulla. Vaikka kaikkea tutkimusprojektin aikana kerättyä aineistoa ei käytetä tämän tutkimuksen tutkimusaineistona, on niihin ollut mahdollista perehtyä tutkimuksen tekemisen aikana. Näin ollen ne toimivat tämän tutkimuksen suhteen eräänlaisena taustatietona sekä edesauttavat tarkasteltavien ilmiöiden laajempaa ymmärtämistä.

Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan tapaustutkimuksella pyritään selvittämään ihmisten näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavista ilmiöistä. Tapaustutkimus kohdistuu useimmiten siis tietyssä tilanteessa olevaan yksilöön, ryhmään, instituutioon tai laajempaan yhteisöön, jossa tarkastelun kohteena ovat sosiaalisen maailman inhimilliset merkitykset. Tapaustutkimuksella pyritään yksittäisen tapauksen, yksilön, ryhmän tai laitoksen intensiiviseen kuvaukseen ja ymmärtämiseen. Tutkijan roolin tiedostaminen ja pohtiminen ovat keskeisiä tekijöitä tapaustutkimuksessa, sillä tutkija on tutkimuksessa mukana koko persoonallisuudellaan. Tämän

vuoksi tapaustutkimus on aina arvosidonnaista. Tutkijan arvomaailma vaikuttaa niihin näkemyksiin, joita hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä & Numminen 1988, 1, 11.)

Yin (1994) esittää tapaustutkimuksen olevan suositeltava tutkimusstrategia silloin, kun tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita "miten" ja "miksi" kysymyksistä. Tapaustutkimus soveltuu tutkimuksiin, joissa tutkijalla on vähän tai ei lainkaan kontrollia tutkimuksen kohteena oleviin tapahtumiin ja joissa tutkimuksen fokuksena on jokin nykyaikainen ilmiö, joka tapahtuu todellisuuden kontekstissa. Tapaustutkimus on erittäin käyttökelpoinen tutkimusstrategia tutkimuksissa, joissa tavoitellaan jonkin monimutkaisen sosiaalisen ilmiön ymmärtämistä. Tapaustutkimus antaa tutkimukselle mahdollisuuden säilyttää todellisuuden tapahtumien holistiset ja merkitykselliset piirteet. Esimerkkinä monimutkaisista sosiaalisista ilmiöistä Yin mainitsee muun muassa yksilölliset elämänsyklit, organisationaaliset ja johtamisprosessit sekä teollisuuden kehittämisen. (Yin 1994, 1, 3.)

Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää monia erilaisia tiedonkeruumenetelmiä. Usein käytettyjä metodeja ovat muun muassa haastattelut, havainnoinnit ja erilaiset dokumentit. (Gillham 2000, 13.) Tapaustutkimus tarjoaa tutkijalle keinoja tarkastella monimutkaisia sosiaalisia yksiköitä. Koska tapaustutkimus ankkuroituu tosielämän tilanteisiin, voidaan sen avulla saada aikaan rikastuttavaa ja kokonaisvaltaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta tutkittavan ilmiön kattava tarkastelu vaatii tutkijalta paljon aikaa ja rahallisia resursseja. (Merriam 1998, 42.)

Tapaustutkimus antaa mahdollisuuden tarkastella työssä oppimisen ja osaamisen kehittämisen ilmiöitä kokonaisvaltaisesti ja kattavasti tutkittavassa työyhteisössä. Työssä oppimista ja osaamisen kehittämistä voidaan pitää monimutkaisina sosiaalisina ilmiöinä, jotka liittyvät oleellisesti päiväkodin työyhteisön arkisiin työtilanteisiin. Kvalitatiivinen tapaustutkimus on soveltuva lähestymistapa tälle tutkimukselle myös tutkimustehtävän näkökulmasta, sillä tutkimuksen tavoitteena on tarkastella päiväkodin henkilöstön näkemyksiä ja kokemuksia työssä oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen liittyen.

### 5.3 Teemahaastattelu tiedonhankintamenetelmänä

Tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä on teemahaastattelu. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastattelua voidaan pitää yhtenä tiedonhankinnan perusmuotona. Haastattelu on menetelmänä joustava, se soveltuu hyvin monenlaisiin tarkoituksiin ja lisäksi sen avulla voidaan saada syvällistä tietoa. Haastattelu perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen ja erityisesti keskustelunomaisissa haastatteluissa tämä vuorovaikutus korostuu. Tutkija saa haastattelun avulla mahdollisuuden lähestyä vaikeitakin tutkittavia aiheita, joihin lukeutuvat muun muassa tutkittavien omien kokemusten sekä heidän näille kokemuksilleen antamien merkitysten selvittäminen. Haastattelu ei kuitenkaan ole ongelmaton menetelmä. Tutkijan on oltava tietoinen mahdollisista ongelmista tutkimusta tehdessään. Ongelmat liittyvät usein tietojen, käsitysten, uskomusten, arvojen ja merkitysten tutkimiseen. Haastattelututkimusta tarkasteltaessa on lisäksi muistettava, että tuloksiin sisältyy aina tulkintaa ja että haastattelu on konteksti- ja tilannesidonnaista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11-12.) Koska tarkastelen tutkimuksessani nimenomaan tutkittavien henkilöiden omia käsityksiä, kokemuksia, näkemyksiä sekä tutkittaville ilmiöille annettavia merkityksiä, on haastattelu tähän tarkoitukseen soveltuva tiedonhankintamenetelmä.

Tutkijan tehtävänä on haastattelun avulla välittää kuvaa haastateltavien ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Tutkijan lähestymistapaan vaikuttaa olennaisesti tutkijan käsitys todellisuuden luonteesta. Tiedonkeruu suunnataan ihmismieleen, jos tutkija pitää sitä olennaisena ihmisen käyttäytymisen kannalta. Kysyttäessä ihmisiltä heidän uskomuksistaan, kokemuksistaan ja arvostuksistaan tutkijan voidaan katsoa lähestyvän tehtäväänsä suoraan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41.)

Haastattelulla pyritään tutkimuksessa informaation keräämiseen. Tiedon kerääminen on ennalta suunniteltua ja päämäärähakuista toimintaa, joka tapahtuu jonkinlaisessa vuorovaikutustilanteessa haastattelijan ja haastateltavan välillä. Tutkijan tavoitteena haastattelussa on, että hän saa haastateltavilta luotettavaa tietoa tutkimusongelman kannalta tärkeiltä alueilta. Haastateltavien on pystyttävä luottamaan siihen, että heidän antamiaan tietoja käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 42-43.)

Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista haastateltavien henkilöiden kanssa sitten keskustellaan. Teemahaastattelu lähtee oletuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tämän menetelmän avulla. Keskeistä tässä menetelmässä on haastateltavien henkilöiden elämysmaailmaa sekä heidän määritelmiään tutkittavista tilanteista. Oleellisinta teemahaastattelussa on, että haastattelu etenee tutkimuksen kannalta keskeisten teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48.) Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on määritelty etukäteen. Haastattelukysymyksiä ei teemahaastattelussa ole etukäteen laitettu tarkkaan järjestykseen. Haastattelijan vastuulla on huolehtia siitä, että kaikki valitut teema-alueet tulee haastattelussa käsiteltyä. Teema-alueiden järjestys ja laajuus voivat kuitenkin vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Tutkimukseni tutkimuskysymyksistä voidaan muodostaa kolme teemaa, jotka kuvaavat oman työn ja osaamisen kuvaamista, käsityksiä työssä oppimisesta sekä osaamisen kehittämistä työssä. Teemat kietoutuvat läheisesti toisiinsa, jolloin haastattelukysymysten tarkka järjesteleminen tai tietyssä järjestyksessä pysyminen eivät ole välttämättömiä. Teemahaastattelun joustavuus antaa tässä tapauksessa sekä tutkijalle että haastateltaville mahdollisuuden teemojen vapaampaan käsittelyyn.

## 5.4 Tutkimusaineiston kerääminen

Toteutin tutkimusaineiston keräämisen haastattelemalla yksilöllisesti päiväkodin henkilökunnan kahden osastoryhmän jäsenet. Haastateltavia henkilöitä oli näissä kahdessa osastoryhmässä yhteensä kuusi henkilöä. Teemahaastattelun rungon muodostin tutkimuskysymysten pohjalta (ks. liite). Tutkittavat osastoryhmät arvottiin päiväkodin neljän osastoryhmän kesken, poislukien esiopetusryhmä. Esiopetusryhmän pois jättämisen kriteerinä oli ajatus, jonka mukaan esiopetusryhmän toiminta poikkeaa jossain määrin muiden päiväkodin ryhmien toiminnasta. Jäljelle jääneistä neljästä ryhmästä arvonta suoritettiin siten, että toiset tutkittavista työntekijöistä kuuluisivat pienempien ja toiset vanhempien lasten osastoryhmään. Päiväkodin kaikki osastoryhmät tulivat kuitenkin tutkimuksen kohteeksi koko tutkimusprojektin (Nummenmaa & Karila 2005) yhteydessä. Esiopetusryhmän kohdalla tarkastellaan päiväkodin neuvottelukulttuuria ja kahden muun ryhmän kohdalla tutkimuksen kohteena on päiväkodin suunnittelukulttuuri.

Kehittämistutkimuksesta sovittaessa päiväkodille oli kerrottu siihen kuuluvan muun muassa erilaista tiedonkeruuta. Näin ollen päiväkodin henkilökunta oli jo tässä yhteydessä sitoutunut kehittämistutkimukseen liittyviin toimintoihin, jolloin haastattelujen sopiminen tutkittavien henkilöiden kanssa ei tuottanut ongelmia. Informoin aluksi työyhteisön johtajaa haastattelujen aikatauluista, kestoista sekä sisällöstä. Tämän jälkeen olin henkilökohtaisesti yhteydessä haastateltaviin ja sovin heidän kanssaan haastatteluajan ja -paikan. Sovin yhden haastattelun päivää kohti, jotta itselläni oli mahdollisuus keskittyä ja valmistautua tulevaan haastatteluun huolella. Haastattelut tapahtuivat maalis- ja huhtikuun 2005 aikana. Haastattelut toteutettiin työntekijöiden työpaikalla rauhallisessa huoneessa ja ne nauhoitettiin. Haastattelut kestivät noin 30 minuutista vajaaseen 1,5 tuntiin. Haastattelut sujuivat ystävällisessä hengessä ja suurimmalta osalta ne olivat keskustelunomaisia.

Kaikki haastateltavat henkilöt olivat naisia. Heidän nimensä on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi. Haastateltavista Riikka, Eeva ja Liisa muodostavat yhden osastoryhmän henkilökunnan. Riikka on ammatiltaan lastentarhanopettaja. Eeva ja Liisa toimivat puolestaan lastenhoitajina. Toisen osastoryhmän henkilökuntaan kuuluvat Arja, Johanna ja Kaisa. Arja toimii lastentarhanopettajana, Johanna lastenhoitajana ja Kaisa päiväkotiapulaisena. Tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kaksi on työskennellyt tutkittavassa työyhteisössä noin yhden vuoden ajan. Muut työntekijät ovat toimineet kyseisessä päiväkodissa noin kymmenestä vuodesta vajaaseen kolmeenkymmeneen vuoteen.

Teemahaastattelut toimivat tutkielmani empiirisenä tutkimusaineistona. Projektiin on tämän lisäksi kerätty paljon muuta aineistoa, johon olen saanut tutustua tutkimuksen tekemisen aikana. Päiväkodista kerättiin aineistoa muun maussa havainnoimalla jokaista osastoryhmää sekä aamu- että iltapäivän ajan. Havainnoijia oli kaksi ja he havainnoivat samoja tilanteita hieman eri näkökulmista. Toimin itse toisena havainnoijana. Havainnoinnit toimivat tässä tutkimuksessa työyhteisön toiminnan tuntemisen tukena. Koska päiväkoti työyhteisönä on itselleni melko vieras alue, antoivat havainnoinnit tietämystä päivähoidossa tapahtuvan työn luonteesta. Samalla havainnoinnit tutustuttivat tutkittavan työyhteisön jäsenet ja tutkimuksen tekijän toisiinsa. Tämä oli edesauttamassa haastattelujen onnistunutta toteuttamista. Havainnointien lisäksi projektissa on kerätty aineistoa muun muassa ryhmähaastattelujen, metaforien, henkilöstön päivien kuvausten, kehittämisiltojen havainnointien sekä erilaisten välitehtävien muodossa.

## 5.5 Aineiston analyysi

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen aineiston analyysin olisi tarkoitus luoda aineistoon selkeyttä ja tätä kautta tuottaa tutkittavasta asiasta uutta tietoa. Analyysissä aineistoa pyritään tiivistämään. Tiivistämisen tulee kuitenkin tapahtua siten, että aineiston sisältämä olennainen informaatio pysyy samana. Aineiston analyysiä voidaan pitää ongelmallisimpana vaiheena laadullisessa tutkimuksessa. Tämän katsotaan osittain johtuvan siitä, että analyysistä puuttuvat selkeät työskentelytekniikat. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Myös aineiston runsaus ja elämänläheisyys tekee aineiston analyysivaiheen ongelmalliseksi ja työlääksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 135).

Aineiston käsittely käsittää laadullisen aineiston yhteydessä monia vaiheita. Kvalitatiivisen aineiston analyysissä eritellään eli luokitetaan aineistoa. Synteesissä pyritään puolestaan luomaan kokonaiskuvaa sekä esittämään tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä. Tutkijan tulisi kiinnittää huomiota siihen, että analyysi todella etenee synteesin tasolle, jossa tutkittava ilmiö tulee käsitetyksi tai ymmärretyksi syvällisemmin. Haastatteluaineiston analyysin vaiheet voidaan karkeasti jakaa aineiston luentaan, luokitteluun, yhteyksien löytämiseen ja raportointiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143-144.)

Luokittelussa on kvalitatiivisen aineiston analyysin kontekstissa kyse tutkittavan ilmiön jäsentämisestä vertailemalla aineiston eri osia toisiinsa. Luokkia voidaan pitää käsitteellisinä työkaluina, joiden avulla aineistosta nimetään tärkeät ja keskeiset piirteet. Aineiston luokittelussa voidaan käyttää apuna esimerkiksi tutkimusongelmaa ja ala-ongelmia, aikaisempien tutkimusten yhteydessä käytettyjä käsitteitä sekä erilaisia teorioita ja teoreettisia malleja. Aineiston luokittelun jälkeen seuraavana vaiheena on usein aineiston uudelleenjärjestely laaditun luokittelun mukaisesti. Tässä vaiheessa tulisi pohtia uudelleen luokittelun onnistuneisuutta. Yhdistelyn avulla aineistosta pyritään löytämään luokkien esiintymisen välille joitakin säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Yhdistelyn tuloksena syntyviä luokkia voidaan nimetä käyttämällä apuna jo olemassa olevia teoreettisia käsitteitä tai luomalla itse ilmiötä kuvaavia käsitteitä. Yhdistelyvaiheessa olennaista on tutkijan ajattelutyön ja ymmärtämisen osuus. Löydetyt yhteydet tulisi pystyä ymmärtämään myös teoreettisesti, ei vain empiirisinä ilmiöinä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 147-150.)

Kvalitatiivisesti suuntautuneissa analyyseissa tutkijan pyrkimyksenä on päätyä onnistuneisiin tulkintoihin. Aineistoa on mahdollista tulkita eri näkökulmista ja eri tavoin. Tulkintaa voidaan pitää onnistuneena, jos myös lukija, joka omaksuu saman näkökulman tutkijan kanssa, voi löytää tekstistä samat asiat kuin tutkija, riippumatta siitä, onko lukija näkökulmasta samaa vai eri mieltä. Kvalitatiivinen tutkimus on tietyltä osin aina tulkinnallista, sillä tulkintoja tehdään eri vaiheissa ja osittain sisäkkäisesti: tutkija tulkitsee tutkittavien tulkintoja, lukija puolestaan tutkijan tulkintoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 151.)

Aloitin tämän tutkimuksen osalta aineiston analyysin litteroimalla haastattelut. Pyrin litteroimaan haastattelut sanatarkasti mahdollisimman pian haastattelutilanteen jälkeen, jotta keskustelut olisivat vielä paremmin muistissa. Olen käyttänyt aineiston litteroinnissa seuraavia merkintöjä:

| | |
|---|---|
| V1, V2…jne. | vastaaja 1, vastaaja 2 jne. |
| H | haastattelija |
| (.) | tauko puheessa |
| (.)(.) | pitkä tauko puheessa |
| sanan **painotus** | äänen paino (painotettu sana tummennetulla) |
| (epäselvä sana) | epäselvä sana suluissa |
| (-) | sanasta ei saanut selvää |
| (--) | sanoista ei saanut selvää |
| (naurahdus) | vastaajan tunnetilaa tai puhetyyliä koskeva huomio |

Tulosten esittelyssä käytän muuten samoja merkintöjä, mutta vaihdan vastaajan numeron tilalle aikaisemmin esitellyt peitenimet. Tämä antaa lukijalle mahdollisuuden tarkastella haastateltujen henkilöiden vastauksia suhteessa heidän taustatietoihinsa. Haastattelujen litteroinnin jälkeen luin kertynyttä aineistoa moneen kertaan niin, että aineiston sisältö tuli tutuksi. Lukemisen jälkeen kokosin aineistosta löytyviä asioita tutkimuskysymysten ja teemahaastattelun teemojen pohjalta ja jäsentelin aineistoa uudelleen tämän mukaan. Tämän jälkeen etsin aineistosta usein toistuvia ja samoja ilmiöitä kuvaavia tulkintoja. Ryhmittelin nämä toistuvat ja samoja ilmiöitä kuvaavat tulkinnat omiin kategorioihinsa, jonka jälkeen pohdin tarkemmin sitä, mitä laajempaa ilmiötä nämä muodostetut kategoriat kuvaavat. Pyrin nimeämään kategoriat mahdollisimman hyvin koko kategorian sisältöä kuvaaviksi yläkäsitteiksi. Tarkastelin sitten muodostettuja kategorioita suhteessa tutkimuskysymyksiin ja jäsentelin aineistoa vielä tutki-

muskysymysten perusteella. Lopuksi tarkastelin aineistosta esiin nostettuja asioita ja ilmiöitä kokonaisuutena ja pyrin huomioimaan niiden välisiä keskinäisiä suhteita.

# 6 TYÖSSÄ OPPIMINEN PÄIVÄKODIN HENKILÖKUNNAN KUVAAMANA

## 6.1 Työssä oppimisen tulkinnat

Työntekijöiden käsitykset työssä oppimisesta olivat samansuuntaisia. Aineistosta oli havaittavissa neljä keskeistä ulottuvuutta. Ensinnäkin työssä oppimisen koettiin antavan työhön erilaisia *haasteita ja mahdollisuuksia*. Toiseksi työssä tapahtuvan oppimisen nähtiin helpottavan työntekijöiden *työssä jaksamista*. Oppimiseen työssä katsottiin liittyvän usein myös jonkinlaista *muutosta*. Muutokset saattoivat koskea esimerkiksi työnkuvaa, työtapoja tai työn ulkoisia vaatimuksia. Muutokset haastavat oppimiseen ja käynnistävät työntekijöiden oppimisprosessin. Työssä oppimiseen liitettiin vahvasti *kollegojen* ja muiden työyhteisöön kuuluvien henkilöiden *toimiminen oppimisen resurssina*. Toisilta oppimista tapahtuu muun muassa muiden työskentelyä seuraamalla sekä erilaisten keskustelujen välityksellä.

Työssä oppiminen nähtiin työntekijöiden keskuudessa yleisesti tärkeänä asiana. Työssä oppiminen ajateltiin **mahdollisuutena ja haastetta** työhön antavana tekijänä. Työssä oppimisen käsite koettiin positiiviseksi, työtä tukevaksi tekijäksi, eikä siihen nähty liittyvän painostavaa ulottuvuutta. Päiväkotityön kontekstissa tapahtuvaan työssä oppimiseen ei toistaiseksi ole vielä kovin paljoa kiinnitetty huomiota, eikä siitä työntekijöiden mukaan usein edes puhuta päiväkotityöyhteisössä tietoisesti. Oppimisesta tulisikin työntekijöiden mielestä puhua enemmän ja avoimesti myös päiväkotityön yhteydessä työntekijöiden kesken.

> *"Musta se [työssä oppiminen] on ensinnäki positiivinen sana. Et sillä lailla, et se, se ei aiheuta esimerkiks mulle paineita ja, vaan se on enemmän sellasta, mahdollisuus. Semmonen, että se antaa niinkun semmosta haastettakin varmaan aina…"* (Riikka)

Työssä oppimisen ajateltiin helpottavan ja tasapainottavan omaa työtä. Oppiminen työssä auttaa myös työntekijöitä paremmin **jaksamaan** arjen työssään. Sen lisäksi, että työssä oppiminen koettiin erittäin tärkeäksi asiaksi, sen nähtiin myös olevan oman työn arvostamista. Oman

työn arvostaminen näkyy haluna kehittyä ja oppia, joka puolestaan auttaa työntekijöitä jaksamaan työssään.

> *"Silmät ja korvat auki, että ottaa sen mitä ittestä tuntuu, että. Tavallaan niinku helpottaakin työtä ja jaksamista."* (Kaisa)

> *"Kyllä, se on ihan ehdoton. Musta tuntuu, että, öö, ensinnäkin se on oman työn arvostamista ja sellasta, jos arvostaa omaa työtään niin se näkyy ulospäin."* (Riikka)

Työntekijät ymmärsivät työssä oppimiseen liittyvän jonkinlaista muutosta. **Muutokset** voivat liittyä työnkuvaan, työtoimintaan, työtapoihin, työympäristöön tai työn ulkoisiin vaatimuksiin. Muutoksista selviytyminen ja niihin vastaaminen edellyttävät työntekijöiltä oppimista. Työssä, toiminnassa ja ympäristössä tapahtuvat muutokset haastavat henkilökuntaa oppimaan työssään. Erilaiset muutokset käynnistävät työntekijöiden oppimisprosessin. Työntekijät etsivät, kokeilevat ja kehittävät jatkuvasti uusia toimintatapoja vastatakseen työssään tapahtuviin erilaisiin muutoksiin. Muutokset eivät kuitenkaan tule vain ulkoapäin, vaan työntekijöillä on halu kehittää omaa työtään ja työskentelyään. Näin työntekijät muuntelevat aktiivisesti omaa toimintaansa suhteessa senhetkiseen työkontekstiin parhaaksi arvioimallaan tavalla. Työssä oppiminen nähtiin keinona pysyä mukana työelämässä ja työyhteisössä tapahtuvissa muutoksissa. Oppiminen ajateltiin myös keinona ajan hermolla pysymiseen, jolla viitattiin uusien tietojen hankkimiseen ja päivittämiseen. Työssä oppiminen koettiin jatkuvaksi kehittymiseksi, joka mahdollistuu muun muassa jatkuvan oman ja yhteisen toiminnan tarkkailun ja muuntamisen avulla.

> *"Et semmosta tää, pitää kyllä tarkkana miettiä, että missä mennään. Et et sä voi vaan niinku valita vaan jonku linjan jota sitten vedät vuodesta toiseen ja lapsiryhmästä (naurahdus) riippumatta toiseen, että. Et aina siinä on oppia paikalla.(.) Ja tietyllä tavalla, totta kai voi käyttää niitä vanhoja niinku taas metodeja, mutta se, että pitää niinku olla ajan tasalla. Siinä mielessä niinku oppia, tarkkailla sitä. Et toki voi, ei kaikkia vanhoja käytettyjä tyylejä ja muita voi, kannata heittää romukoppaan ja taas ha-*

*kee ihan jotakin uutta, mutta se, että niinku (.) ei voi tosiaan niinku päivästä toiseen toimia samalla tavalla, että."* (Arja)

*”Se toisen, että kun ei ajattele itsekkäästi, että minä itse osaan tän tai jotenkin, että, että on niinkun koko ajan siinä, että, sillain ei nyt tietysti koko, mutta jotakin niinkun asioita muuttaa sitte. Ja kokeilee, että mitäs, jos mä tekisinkin näin.”* (Kaisa)

Vaikka työntekijät tuottivat työssä oppimisen ymmärtämiseen liittyen enimmäkseen yksilölliseen oppimiseen liittyviä merkityksiä, koettiin **toiset työntekijät** erittäin merkittävänä **oppimisen resurssina**. Työntekijöiden kesken keskustellaan monista työhön liittyvistä asioista niin virallisissa osastopalavereissa kuin käytäväkeskusteluissa tai kahvipöytäjutustelunakin. Keskusteluista on mahdollista oppia. Keskustelujen lisäksi toiset työntekijät koettiin merkittäväksi työssä oppimisen kannalta siinä mielessä, että työntekijät voivat seurata toistensa työtä ja oppia myös tätä kautta. Osastoryhmien kokoonpanojen vaihtuminen lähes vuosittain tässä työyhteisössä takaa sen, että osastoryhmien työkäytännöt eivät ehdi muotoutua liian rutinoituneiksi. Ihmisten vaihtuessa eri osastoryhmissä työntekijät joutuvat aina uudelleen miettimään, arvioimaan ja perustelemaan työskentelytapojaan. Samalla työntekijät pääsevät lähemmin tutustumaan eri ihmisten toimintatapoihin ja voivat näin laajentaa myös omia näkemyksiään sekä muokata omaa työskentelyään uusien virikkeiden pohjalta. Myös työyhteisön ulkopuolelta tulevien henkilöiden katsottiin olevan rikkaus toisilta oppimiselle.

*"…musta tuntuu kun on, ettei aina oo samat työparit, vaan niinkun pakkaa sekotetaan, niin toisella on taas toista ja kyllähän ne jää sillain niinkun matkan varrelta sitten. Yhdeltä oppii toista ja toiselta toista ja mun mielestä se on siinäkin mielessä aika rikas, rikas ja sillain sekin, jos on niinkun ihan ulkopuolelta tulevia sijaisia ja tälläin ja niillä on taas ne omat juttunsa, et näkee niitten, niitten…"* (Johanna)

*”Ja edelleenkin tietysti tässä katselee vähän niinku työkavereiden toimintatapojakin sillä silmällä, että niinkun palauttaa mieleen ja jos tulis jotakin mieleen, (oppimista).”* (Arja)

Työssä oppiminen liittyy päiväkodin työntekijöiden mukaan työssä viihtymiseen ja sen katsotaan antavan motivaatiota omalle työlle. Työssä oppimisesta ei päiväkodissa keskustella yleisesti, joka vaikuttaa osaltaan siihen., ettei työtä osata aina nähdä oppimisympäristönä. Oppimiseen nähtiin olevan seurausta erilaisista sekä ulkoisista että oman toiminnan muutoksista. Oppimisen voidaan tällöin ajatella olevan sekä käytössä olevien toimintatapojen kehittämistä tai kokonaan uusien toimintatapojen rakentamista (Kivinen & Silvennoinen 2000). Muutokset haastavat työntekijöitä oppimaan ja oppiminen toimii edellytyksenä muuttuvassa työtoiminnassa mukana pysymisessä. Vaikka oppiminen miellettiinkin enimmäkseen yksilölliseksi prosessiksi, toivat työntekijät vahvasti esiin muiden työntekijöiden merkitystä oppimisen resurssina. Osastoryhmän ja työyhteisön kesken käytyjä keskusteluja voidaan verrata Wengerin (1998) merkityksistä neuvottelemiseen. Osastoryhmät neuvottelevat erilaisista työkäytännöistä ja –tavoista sekä antavat niille yhteisiä merkityksiä työnsä kontekstissa. Toisten työntekijöiden merkitys tuotiin keskustelujen lisäksi esiin kollegojen työn seuraamisen yhteydessä. Esimerkiksi kokeneempien työntekijöiden tai työryhmien työskentelyä seuraamalla ja havainnoimalla on mahdollista välittää hiljaista tietoa, sillä hiljainen tieto näkyy vain persoonallisen tai yhteisen toiminnan sujuvuutena (ks. Poikela 2002). Yksilön tai ryhmän omaaman hiljaisen tiedon välittymistä uusien työntekijöiden tai työryhmien hiljaiseksi tiedoksi voidaan kuvata tiedon luomisen kontekstissa sosialisaationa (Nonaka & Takeuchi 1995).

## 6.2 Mitä työssä opitaan?

Tutkittavien henkilöiden oli vaikea nimetä konkreettisesti asioita, joita he ovat oppineet työssään. Työssä koettiin opittavan niin paljon erilaisia asioita, ettei niitä pystynyt erittelemään tarkemmin haastattelujen yhteydessä. Työntekijöiden tulkinnat heidän työssä oppimistaan asioista jäivät vähäisiksi ja hajanaisiksi. Päiväkodin työntekijöiden näkemykset työssä tapahtuvan oppimisen havaitsemisesta kuvaavat, kuinka oppimista tapahtuu suurelta osin *tiedostamatta ja huomaamatta.* Kun oppiminen tiedostettiin, tuli se esille erilaisina *onnistumisen ja osaamisen kokemisena*, omassa *toiminnassa tapahtuneina muutoksina* sekä muilta saadun *palautteen* kautta. Aineistosta oli löydettävissä kaksi laajempaa teemaa, joita on opittu erityisesti työssä. Nämä ovat *ihmisten erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen* sekä *kokonaisuuksien hahmottaminen ja kyky erottaa olennaisia asioita*.

Työntekijät kuvasivat työssä oppimisen olevan osittain **huomaamatonta** tai **tiedostamatonta**. Oppiminen kulkee mukana työn tekemisessä luonnostaan, huomaamatta, jolloin siitä tulee osa normaalia työskentelyä. Oppimisesta on kuitenkin mahdollisuus olla **tietoinen** tai siitä voi tulla tietoiseksi **onnistumisen ja osaamisen kokemisen** tunteen kautta. Työntekijät kuvasivat oman oppimisensa havaitsemista sillä, kuinka jokin sellainen tehtävä tai toiminta onnistui, josta he eivät aikaisemmin olleet selviytyneet. Uusista tilanteista selviytyminen saattoi olla yllättäväkin kokemus, jolloin kyseessä olleen oppimisen havaitsi helpommin. Tällaista oppimista eräs työntekijä kuvasi osuvasti oivaltamiseksi. Osaamisen tunne oli heidän mukaansa myös merkki tapahtuneesta oppimisprosessista. Omasta oppimisesta katsottiin olleen kysymys sellaisissa tilanteissa, joissa työn todettiin sujuvan hyvin. Tunne omasta työstä, tyytyväisyys työhön ja työn tekemiseen liittyivät myös tietoisuuteen työssä tapahtuneesta oppimisesta. Onnistuneesta oppimisprosessista voi nähdä merkkejä myös tyytyväisessä lapsiryhmässä.

> *”Et sitä ei niin ajattele, et se, se vaan niinku tulee (naurua) luonnostaan siinä mukana. Et harvoin sitä jää niinku sillain pohtimaan kuitenkaan, että, ja tietosesti niinku ajattelee, että harrastan tässä nyt työssä oppimista (naurua). (.)(.)”* (Arja)

> *"…semmosessa, kun **oivaltaa** jonkun asian, niin sehän on ihan **selvä,** että sillon oppimista on tapahtunu. Kyllä niitä oivalluksia aikuiselleki tulee, mutta eihän ne aina niin tajua, sillä tavalla, kun lapsilla se on niin konkreettista, kun oivaltaa jotain. Et aikuinen joutuu paljon enemmän semmosessa sielunmaisemassa niinku tekeen sitä, niitä oivalluksia."* (Riikka)

> *”…ainakin se, että mää en tietokoneen käytössä oo mikään hirveen hyvä, mää olin iki onnellinen (nauraen) kun mää opin tekeen sen päiväkirjan (naurua)… Siinä ainaki tuli semmonen, et jee, mää osasin (nauraen) tän tehdä tänne, eikä se ollu, ei se ollu väärin…”* (Johanna)

Työntekijät ajattelivat oppimista työssä tapahtuneen, kun oma toiminta on **muuttunut**. Oppiminen näyttäytyy työntekijöille toiminnassa ja ajattelussa tapahtuvina muutoksina. Toiminnan lisäksi myös oma, työhön liittyviin tekijöihin suhtautuminen on voinut muuttua oppimisen

seurauksena. Esimerkkinä tästä mainittiin omien lasten kautta saatu kokemus lapsista ja sen vaikutus suhtautumisessa työssä kohdattaviin lapsiin ja heidän vanhempiinsa.

> *”No ainakin, ryhmän hallinta. Se on varmasti muuttunut.”* (Johanna)

> *”Et sit taas on niinkun ihan erilaisen tuntuman saanu lapseen, kun on omia lapsia. Ja kyllä huomas selvän eron niinkun siihen, mitä niinkun ajatteli lapsesta ja tietyllä tavalla ennen kun on itsellä lapsia. Se, et sit kun on itellä lapsia, niin, se suhtautuminen muuttuu väkisellä.”* (Arja)

Kolmas haastatteluista ilmennyt oppimisesta viestivä tekijä oli **palaute**. Palaute antaa työntekijöille tietoa oppimisesta, jota he eivät välttämättä ilman palautetta olisi tiedostaneet. Palautetta on päiväkotityössä mahdollisuus saada monelta taholta. Palautteen antajina toimivat työyhteisön muut jäsenet, johtaja, lapset sekä vanhemmat. Aina palautetta ei anneta suoraan ja työntekijät kokivatkin palautteen antamisen lisäämisen työyhteisön yhdeksi kehittämiskohteeksi. Toisilta saatu palaute antaa yksilölle mahdollisuuden reflektoida omaa toimintaansa ja omia käsityksiään suhteessa muiden tekemiin tulkintoihin.

> *"No ainakin palaute on yks. Vanhemmilta ja johtajalta saama palaute. Siitä niinkun tietää, että jotain on niinkun menny kun sai, saa niinkun hyvää palautetta."* (Johanna)

> *"Mun mielestä kokemuksen kautta. Seuraavissa uusissa tilanteissa. Että jos, jos nyt ajattelee, että mää selviydyin tästä mielestäni paremmin tai hyvin tai saa myönteistä palautetta, niin, niin tota, kyllä se, kyllä kun vuosia taakse näin kun ajattelee, niin kyllä ne monet vuodet on opettanu sillain, että. Kyllä monesti kun ajattelee keväälläkin kun, esimes jonkun kevät(juhlien) jälkeen kun lapset on lähdössä pois, niin sitten sen saa myöskin, tietyllä ihan suoraan lapsilta ja tietysti lasten vanhemmilta."* (Eeva)

Työssä opittujen asioiden erittelemisen vaikeudesta johtuen päiväkodin työntekijät nimesivät vain kaksi työssä opittua teemaa. Näistä toinen oli ihmisten **erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen**. Tämä ymmärrys piti sisällään niin työtovereiden, asiakkaiden kuin muidenkin yhteistyökumppanien erilaisuuden. Päiväkotityössä työntekijät kohtaavat monia hyvin erilaisia ihmisiä, joiden kanssa on onnistuttava tekemään sujuvaa yhteistyötä. Työ on tässä mielessä opettanut työntekijöitä sietämään ja hyväksymään erilaisuutta enemmän. Tähän liittyy läheisesti myös vuorovaikutustaitojen kehittyminen työkokemuksen myötä. Työntekijät toivat esiin oppineensa käsittelemään asioita "asioina", liittämättä niihin sen enemmän henkilökohtaisuuksia tai persoonakysymyksiä. Lisäksi työntekijät ilmaisivat oppineensa tulevan yleisesti paremmin toimeen erilaisten ihmisten (niin lasten kuin aikuistenkin) kanssa.

> *"Sillä tavalla että, että on oppinu erilaisuuden sietoo, on varmaan päiväkodeissa ylipäätään aika suurta, niin musta mulla on kyllä lisääntyny sellanen toleranssi, erilaisuutta hyväksyy ja vaikka sitten jupisis täällä niinku työkavereitten kesken, että niin, että mitäköhän tää oli, niin pystyy* ***ihan*** *hyvin niinkun kohtaan sellasia ihmisiä, joilla saattaa olla* ***hyvinkin*** *poikkeava käsitys."* (Riikka)

> *"…no varmaan jotenki tuleen toimeen lasten kans paremmin, tai siis sillain."* (Kaisa)

Työn nähtiin opettaneen henkilökunnalle **kokonaisuuksien hahmottamista** sekä **olennaisten asioiden erottamista**. Työ vaatii työntekijöiltä organisointikykyä, jota kokonaisuuksien hahmottaminen auttaa. Koska päiväkotityössä on kysymys monia lapsia koskevasta kasvatus- ja opetustyöstä, helpottaa kokonaisuuksien ymmärtäminen työn organisointia ja työn tekemistä. Laajempien yhteyksien ja kokonaisuuksien tarkasteleminen auttaa työntekijöitä kiinnittämään vähemmän huomiota erilaisiin työhön liittyviin yksityiskohtiin ja merkitykseltään pienempiin asioihin. Tämä on kehittänyt työntekijöiden kykyä priorisoida erilaisia työssään kohtaamia asioita. Näiden lisäksi työntekijät kokivat oppineensa työssään erilaisia käytännön työhön liittyviä taitoja, joita päiväkotityössä edellytetään, kuten esimerkiksi päiväjärjestyksen rakentaminen ja toimintojen rytmittäminen sekä tietokoneen käyttö.

*"Ja sitten niinkun kasvaan itte siinä, et tää asia vaan otetaan nyt käsittelyyn. Ja semmosta ylipäätään mää oon oppinu tässä työssä, että otetaan asiat pöydälle. Että asiat on asioita…Et täytyy osata ottaa asiat asioina ja niinkun ne osata, ne täytyy oppia* ***hirveesti*** *erottaan ne oleellisuudet sieltä…täytyy kyllä olla tosi, tosi sillain tarkka silmä ja seula, et pystyy kattoon mitkä on ne asiat mihin (-) tartutaan. Semmosta. Ne on musta, ne on hirveen suuria asioita, se vaikuttaa ihan niinku varmaan, että, se vaikuttaa kyllä työn ulkopuolellakin sitte ku oppii sellasia taitoja. Et sillä on niin suuri merkitys."* (Riikka)

*"Et ihan semmonen, päiväjärjestyksestä alkaen melkein, et tietysti täällä oli, toki olihan täällä päiväjärjestys, joka oli toiminut näitten kans aikasemmin, mutta että, et jotain niinku siihenki pieniä muutoksia ja. Ja miten päivä sit rytmitetään ja toiminnat ja muut kaikki ja mitkä on ne tavat, millä (--) Et tää on ollu mulle siis ihan työssä oppimista kyllä koko tää aika."* (Arja)

Työssä opittujen asioiden nimeämisen vaikeus oli yllättävää ottaen huomioon sen, kuinka tärkeänä ja merkityksellisenä tekijänä työssä oppimista pidettiin. Työssä nähtiin opittavan paljon, mutta oppimisen tiedostaminen sekä opittujen asioiden reflektointi jäivät puutteellisiksi. Osittain tätä voidaan selittää sillä, kuinka tutkittavan päiväkodin työntekijät näkivät työssä oppimisen jokapäiväisenä toimintona ja ajatteluna, jolloin oppimista ei aina osata tietoisesti pohtia ja tarkastella (Billet 1999). Oppimisen ajatellaan kuuluvan työntekijöiden normaaliin arkeen. Toisaalta tässä yhteydessä voidaan kysyä, kuinka syvästä oppimisesta on kyse, jos opittuja asioita ei pystytä tietoisesti ilmaisemaan. Tällaista suhtautumista oppimiseen voidaan verrata työssä oppimisen orientaatioiden näkökulmasta tilanne- ja tavoiteorientoituneeseen oppimiseen, jolloin tekemisen nähdään tuottavan kokemusta, mutta sen tietoinen tarkastelu ja pohtiminen eli reflektointi jää pinnalliseksi. Oppiminen on tällöin satunnaista. (Järvinen ym. 2000.)

### 6.3 Miten työssä opitaan?

Päiväkodin työntekijät kuvasivat haastatteluissaan neljää erilaista tapaa oppia työssään. Nämä työssä oppimisen muodot ovat *työkavereilta ja muilta yhteistyötahoilta oppiminen, itsenäinen opiskelu ja koulutukset, kokemuksista oppiminen sekä oman toiminnan tarkkaileminen ja muunteleminen*.

**Työkavereilta ja muilta yhteistyötahoilta** oppiminen oli merkittävin työssä oppimisen muoto. Työkavereilta voi oppia toimimalla yhteistyössä heidän kanssaan, seuraamalla heidän työtään ja vertaamalla omaa toimintaansa toisten toimintaan. Tärkeimmäksi kanavaksi toisilta oppimiselle nähtiin olevan erilaiset yhteiset keskustelut. Nämä keskustelut sisältävät sekä viralliset palaverit osastoryhmän ja työyhteisön kesken että työn ohessa tapahtuvat keskustelut. Myös sijaisilta ja opiskelijoilta oppiminen mainittiin erääksi työssä oppimisen muodoksi. Oman työyhteisön ulkopuolelta tulevilta henkilöiltä katsottiin olevan mahdollisuus saada hieman erilaista näkökulmaa ja ideoita uusista tai erilaisista toimintatavoista. Lisäksi työntekijät mainitsivat oppivan työssään lapsilta.

> *"Että kyllähän seki tavallaan niinku sitte, on sitä oppimista, että jaetaan sitä mielipiteitä ja keskustellaan. Musta tuntuu, että täällä on parikin semmosta ihmistä, että meillä on niin hyvät keskustelut aina kun me oltiin tua pienilläkin, me oltiin samassa ryhmässä niin, kun siellä kaikki lapset nukku, niin siä pysty sillai vähän keskusteleenkin. Oli niin mielenkiintosia keskusteluja justiin lasten kehityksestä ja eri ikäsistä lapsista, että, kyllä se niinku semmonen."* (Kaisa)

> *"…ja kyllä, kyllä tota noin niin mun mielestä lapsiltakin oppii tosi paljon. Jos katsoo sitä sillain niinkun, sellasilla silmillä, että mää otan tän nyt opiksi tai ohjeeksi ja, ja tota noin niin, ajattelen, että on* ***mahtavaa*** *kuulla lapsilta ajatuksia ja mielipiteitä jostain asiasta."* (Eeva)

Työssä oppimista tapahtuu työntekijöiden mukaan paljon myös **opiskelemalla itsenäisesti sekä osallistumalla erilaisiin koulutuksiin**. Tämän työssä oppimisen muodon voidaan ajatella edustavan sitä jo jossain määrin vanhentunutta käsitystä siitä, kuinka työssä tapahtuva oppiminen liitetään helposti vain työpaikalla ja sen ulkopuolella järjestettäviin virallisiin koulutuksiin ja koulutustilaisuuksiin. Itsenäisen opiskelun ja erilaisten koulutusten voidaan ehkä enemmän ajatella tukevan varsinaista työssä tapahtuvaa oppimista sekä erityisesti oman osaamisen kehittämistä. Työntekijät kuitenkin tulkitsivat nämä yhdeksi työssä oppimisen muodoksi, jolloin niitä tulee tässä yhteydessä tarkastella myös sellaisina. Itseopiskelu sisältää työntekijöiden mukaan alan kirjallisuuteen, artikkeleihin ja ammattilehteen perehtymisen. Tämän lisäksi työntekijät hakevat tietoa muun muassa internetistä. Työntekijät ilmaisivat osallistuvansa erilaisiin lyhytkestoisiin koulutuksiin ja kursseille mielellään aina kun heillä on siihen mahdollisuus.

> *"…sitten just itse hankkii lukemalla. Että ihan se on aika tämmöstä niinkun hakuammuntaa ehkä se, se niinkun se tiedonhankinta sillain lukemalla, että kyllä mää saatan usein mennä vaan kirjastoissa sillain, et mää katon vaan sitä kasvatuspuolen hyllyä ja sieltä löytyykin jotain. Tai katon netistä tai meidän omasta, niinku ammattilehdestä saa hyviä vinkkejä ja sitte kollegoilta."* (Riikka)

> *"On meillä sitten aina jotain pieniä, pieniä semmosia koulutuksia mitä yritetään, jotain luentoja tai kaikkia tämmösiä, sitte. Sitte koko henkilökunta aina vuorollaan kukakin pääsee, että."* (Kaisa)

**Kokemuksista oppiminen** mainittiin myös yhtenä työssä oppimisen muotona päiväkotityön kontekstissa. Kokemuksellisuus koettiin tärkeäksi asiaksi päiväkotityön yhteydessä, sillä työ mielletään kokemusta edellyttäväksi ja kokemuksen kautta opittavaksi. Työntekijät kertoivat kokeilevansa aktiivisesti erilaisia toimintatapoja, jonka kautta heidän on mahdollisuus saada uusia ja erilaisia kokemuksia muun muassa näiden toimintatapojen toimivuudesta sekä omasta toiminnastaan. Kokemuksesta oppiminen ei kuitenkaan välttämättä ollut aina oma kokemus, vaan oppimista katsottiin tapahtuvan myös muiden ihmisten kokemusten kautta. Esimerkiksi oman lapsen kautta saatavat kokemukset koettiin tärkeäksi oppimiselle.

*"Mut sit taas mää niinkun itte yritän **täällä,** ne asiat, mitä mun omalle lapselle ei oo. Mulla on yks vielä päiväkodissa, niin mitä mää koen, mitä sieltä tulee ja mitä mää huomaan, niin mää yritän täällä parantaa sitä."* (Johanna)

*"Kyllä se on, kyllä se on (.) se on se kokeminen ja eläminen niinku siinä arkipäivän tilanteissa, niin kyllä, semmosissa tilanteissa mun mielestä oppii, tulee tietoisuus, että näin minä tässä toimin, että voisinko toimia jotenkin toisin, jos on vuosia tehny jotain, niin samalla tavalla, oppii myöskin kanssaihmisiltä."* (Eeva)

Työntekijät kokivat oppivansa työssään **tarkkailemalla lapsiryhmää** ja **muuttamalla omaa toimintaansa** suhteessa tämän ryhmän toimintaan. Lapsiryhmän tarkkaileminen koettiin merkittäväksi asiaksi, koska lapset kasvavat ja kehittyvät jatkuvasti, jolloin myös ryhmän ohjaajien on oltava valmiita muuttamaan ja kehittämään omaa toimintaansa. Tätä kuvattiin myös lapsiryhmän mukana kasvamiseksi. Lapsiryhmän tarkkaileminen antaa tietoa lasten kehittymisen ja kasvamisen lisäksi myös työntekijöiden työskentelystä.

*"Kyllä semmonen niinkun (.) lapsryhmää tarkkailemalla mun mielestä aika paljon, paljon niinku oppii, ja tota, jos valitsee toimintamuodon erimerkiks, vaikka (-) ja sää rupeet tekeen sitä lasten kanssa, sit sä huomaatkin, et ei toimi. Niin siinä sää sitten teet ratkasun, et okei, seuraavalla kerralla kun me otetaan tää homma tai seuraavan porukan kanssa niin sä muutat sitä niin että se toimii mahdollisesti. Ja ja sitten tietysti siirtyy sitten seuraavaan, jo kun sä rupeet suunnitteleen seuraavaa toimintaa sää tiedät jo, että nää jutut ei toimi ja nää toimii. (.) Ja sitte tietysti kun on lapsista kysymys, jotka kasvaa ja kehittyy koko ajan, niin tota, koko ajan sitä täytyy niinku muuttaa sitä. Et kyl siinä niinku, siinäkin mielessä oppii koko ajan. Sä tavallaan kasvat niiden (naurahdus) lasten mukana…[--] Elikä sillon täytyy ite muuttaa taas sitä omaa niinkun toimintaansa sen mukaan, et nyt nää osaakin jo tämän homman ja, ja tota (.) Ja sitten muuttaa sitä*

*taikka tehdä suunnitelmat ja muut sitten sen mukaan taas. Se on tämmöstä ihan arkipäivän (--)…"* (Arja)

Perinteinen näkemys työssä oppimisesta erilaisten koulutusten kautta tapahtuvana on läsnä myös päiväkotityössä. Tämä oli kuitenkin vain yksi ja melko vähän esille tuotu näkökulma työntekijöiden keskuudessa. Koulutusten esille tuominen antaa kuitenkin päiväkotiyhteisölle aihetta pohtia, miten työssä oppiminen kyseisessä työyhteisössä ymmärretään sekä miten näitä käsityksiä voitaisiin laajentaa sisältämään enemmän henkilökunnan normaaliin arkeen kuuluvia monipuolisia oppimisen muotoja. Koulutuksia ja itseopiskelua enemmän huomiota saivat päiväkodin työntekijöiden esiin tuomat kokemukset, muilta oppiminen sekä toisten ja oman työn ja toiminnan tarkkaileminen, joita voidaan pitää yleisinä työssä oppimisen muotoina (Billet 1999). Oman toiminnan tarkkaileminen ja pohtiminen suhteessa lapsiryhmään liittyy työntekijöiden toiminnan ja oppimisen reflektointiin. Reflektointi mahdollistaa myös tarvittavien muutosten havaitsemisen ja toimii näin oman toiminnan kehittämisen taustalla.

Päiväkodissa tapahtuvaa kokemuksista oppimista ja yhteistä keskustelua voidaan verrata jossain määrin myös kokemuksellisen oppimisen prosessikuvaukseen (Järvinen & Poikela 2000). Konkreettiset kokemukset tapahtuvat yksilötasolla, jonka jälkeen kokemuksia vaihdetaan yhteisesti osastoryhmän sisällä. Tätä kautta syntynyt osaaminen tuottaa intuition muodostumisen parhaassa tapauksessa koko organisaation tasolla. Kokemuksista oppiminen ja yhteiset keskustelut muun muassa näiden pohjalta voisivat toimia myös ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtana. Työtoiminnan arjessa havaitut ongelmat tai kokemukset toimisivat tällöin ongelmaskenaariona, jonka pohjalta osastoryhmät tai koko työyhteisö voisivat edetä ongelmanratkaisuprosessissa skenaariosyklin mukaisesti (esim. Nummenmaa & Virtanen 2003). Ongelmaperustaisen oppimisen olisi siten mahdollista toimia päiväkotiyhteisössä yhtenä oppimisen muotona, jonka avulla työssä tapahtuvaa oppimista voitaisiin paremmin ottaa yhteiseen käsittelyyn sekä tietoisen tarkastelun kohteeksi. Ongelmaperustainen oppiminen mahdollistaa päiväkodissa vallitsevan yhteisen osaamisen paremman hyödyntämisen ja koko hoito- ja kasvatushenkilöstön osallisuuden.

### 6.4 Yhteenveto työssä oppimisesta päiväkodin henkilökunnan kuvaamana

Tutkittavan päiväkodin työntekijät kokivat työssä oppimisen antavan työhön haasteita ja mahdollisuuksia kehittyä sekä muuttaa omaa toimintaa. Oppiminen auttaa päiväkodin henkilökuntaa jaksamaan arjen työssään tarjoamalla siihen vaihtelevuutta ja uusia haasteita. Halu oppimiseen ja kehittymiseen kertovat oman työn arvostamisesta, joka osaltaan tukee myös työssä jaksamista ja viihtymistä. Päiväkodin henkilökunnan oli vaikeaa nimetä konkreettisia asioita, joita olisivat oppineet nimenomaan työssä. Tätä selitettiin osittain sillä, kuinka työssä oppimisen nähtiin tapahtuvan osittain tiedostamatta ja huomaamatta, osana normaalia arjen työtä. Oppimisesta oli kuitenkin mahdollista työntekijöiden mukaan tulla tietoiseksi erilaisten onnistumisten ja osaamisen kokemisen tunteina. Lisäksi oppimista havaittiin tapahtuneen silloin, kun oma toiminta oli jollakin tavalla muuttunut. Oppimisesta viestii edellisten lisäksi muilta saatu palaute. Palautetta on mahdollista saada päiväkotityön kontekstissa monista lähteistä, kuten kollegoilta, johtajalta, lapsilta sekä heidän vanhemmiltaan. Tiedostamiaan työssä opittuja teemoja työntekijät mainitsivat kaksi. Päiväkodin henkilökunta ilmaisi oppineensa työssä ihmisten erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä sekä kokonaisuuksien hahmottamista ja kykyä erottaa olennaisia asioita.

Työssä oppimisen muodoista keskeisimpänä päiväkodin henkilökunta piti työtovereilta ja muita yhteistyötahoilta oppimista. Toiset työntekijät toimivat merkittävänä oppimisen resurssina esimerkiksi yhteisten keskusteluiden ja toisten työn seuraamisen muodossa. Päiväkodin työntekijät kertoivat oppivansa työssä myös erilaisten omien ja muiden merkittävien ihmisten kokemusten kautta sekä reflektoimalla ja muuntelemalla omaa toimintaansa. Työssä oppimisen muodoksi työntekijät mainitsivat lisäksi itsenäisen opiskelun muun muassa kirjallisuuteen perehtymällä sekä erilaisiin koulutuksiin osallistumisen. Itsenäistä opiskelua ja koulutuksia ei kuitenkaan voida pitää puhtaasti työssä tapahtuvana oppimisena, sillä ne tapahtuvat suurimmalta osalta työkontekstin ulkopuolella. Koulutukset ja itseopiskelu toimivat enemmän työssä oppimisen ja osaamisen kehittämisen tukena ja taustalla.

# 7 PÄIVÄKOTI TYÖSSÄ OPPIMISEN KONTEKSTINA

## 7.1 Toimintaympäristön ja päiväkotityön luonteen merkitys työssä oppimiselle

Haastateltavat työntekijät kokivat oman työnsä ja työympäristönsä olevan jatkuvassa muutoksessa. Nämä *muutokset toimintaympäristössä* asettavat päiväkodin henkilöstölle jatkuvan oppimisen ja kehittymisen haasteita. Työssä oppiminen nähtiinkin eräänä mahdollisuutena vastata tähän haasteeseen. Toimittaessa päiväkotityön kontekstissa työssä oppimisella on merkittävä rooli ammatillisen kehittymisen ja kasvatusalan ammattilaiseksi kasvamisessa, sillä päiväkotityö miellettiin vahvasti kokemuksen ja käytännön työn kautta opittavaksi. Toisin sanoen *päiväkotityön luonne* nähtiin tässä mielessä erityiseksi työssä oppimisen tärkeyden suhteen.

Päiväkodin työntekijät näkivät omaan työhönsä liittyvän toimintaympäristön muuttuvan jatkuvasti. Tämä **muuttuva toimintaympäristö** asettaa työntekijöille vaatimuksia työssä oppimiselle ja oman osaamisen kehittämiselle. Päivähoidon kontekstissa tapahtuvat muutokset tukevat työntekijöiden halua päivittää omaa osaamistaan. Toimintaympäristön muutokset tekevät työntekijöiden muuttumisen ja kehittymisen ajan kuluessa välttämättömäksi laadukkaan päivähoitotyön saavuttamiseksi. Työskentelemisen päiväkotityöyhteisössä nähtiin edellyttävän jatkuvaa erilaisten taitojen kehittämistä. Esimerkiksi tietokoneiden käyttäminen on päiväkotityössä tullut osaksi työntekijöiden normaalia arkea, jolloin tähän liittyvien taitojen hankkiminen tai kehittäminen on tullut ajankohtaiseksi. Tämän lisäksi koko päivähoitojärjestelmässä on lähiaikoina tapahtunut ja on tapahtumassa erilaisia uudistuksia, jotka vaikuttavat osaltaan niin työyhteisön kuin yksittäisen työntekijänkin työskentelyyn. Näistä uudistuksista mainittakoon päivähoitoon sovellettava tilaaja-tuottaja malli sekä yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman rakentaminen.

> *"Kyllä se työssä oppiminen on sellanen, kyllä se sen, koska mun mielestä työssä oppimisen vastakohta on jämähtäminen. Kyllä se näkyy. Et kyllä meidän pitää elää tässä ajassa ja se on, se on, edellyttää jatkuvaa oppimista. Että pysyy mukana."* (Riikka)

Työntekijöiden vastauksissa toistui usein **päiväkotityön luonteen merkitys** työssä oppimiselle. Päiväkotityö koettiin vahvasti sellaiseksi työksi, jossa opitaan hyvin paljon työssä, työtä tekemällä. Vaikka koulutus nähtiin tärkeäksi pohjaksi, korostettiin työkokemuksen merkitystä koulutusta enemmän. Tästä syystä päiväkotityöyhteisö koettiin merkittäväksi oppimisympäristöksi ammatillisen kasvamisen ja kehittymisen kannalta. Työntekijät ajattelivat käytännön työn opettavan monia työhön keskeisesti liittyviä asioita, joita ei voi oppia kuin työtä tekemällä. Käytäntö katsottiin päiväkodin kasvatustehtävissä työskenteleville henkilöille merkittäväksi oppimisen lähteeksi.

> *"On, tosi tärkeetä mun mielestä, justiin nimenomaan tässä työssä. (.)(.) Että justiin se kokemus ja se, että tää on* ***mun*** *mielestä semmosta alaa, missä niinkun voi sanoo, että työssä oppii paljon. (.)"* (Kaisa)

> *"No aika suurikin [merkitys työssä oppimisella on päiväkotityössä]. (.) Et tää on kuitenki tämmöstä, niinkun käytännön, käytännön työtä."* (Johanna)

> *"Niin niin, mutta, että mitä mää niinku tarkotan, sitä, että, niinkun on kattellu monta kertaa, että kun tulee sillain nuoria (.) suoraan koulun penkiltä, kyllähän niillä tietoo on, mitä tietoo sitten onkin, mutta se, että kyllä se käytäntö monta kertaa sen opettaa. [--] Mutta se, että, että että, kyllä mää sanon, että se kokemus, kokemuksen kautta kaikki ja tämmönen. Kyllä se on mun mielestä a ja o tässä työssä."* (Liisa)

Oppimis- ja kehittämistarpeet syntyvät usein työelämän muutosten kautta. Päiväkotien toimintaympäristöissä tapahtuvat muutokset vaikuttavat osaltaan myös henkilöstöön. Työtehtävissä, toimintamalleissa tai työkulttuureissa tapahtuvat muutokset edellyttävät päiväkodin henkilöstöltä osaamisen kehittämistä työssä oppimalla. Osaamisen kehittämisen pohjalla onkin usein jossain määrin koettu tyytymättömyys vallitsevaan tilanteeseen nähden, joka sitten saa henkilöstössä aikaan muutospyrkimyksen. (Esim. Paloniemi 2004; Paane-Tiainen 2000.) Päiväkodin työntekijät toivat esiin päiväkotityön luonteen merkitystä työssä oppimiselle mainiten päiväkotityön vahvasti ammattialaksi, jossa opitaan paljon vasta työtä tekemällä. Vaikka

työntekijät katsoivat tämän pätevän erityisesti päiväkotityön yhteydessä, voidaan ammatillisen kehittymisen todeta täydentyvän myös muilla aloilla vasta työelämään osallistumisen myötä. Koulutuksen avulla on mahdollista tuottaa vain osa siitä osaamisesta jota työelämä ja ammattitaitovaatimukset edellyttävät. (Poikela & Poikela. S. 2002; Uusitalo 2000.) Työkokemuksen painottamisen voidaan nähdä ilmentävän päiväkodin työntekijöiden suhtautumista työhönsä oppimisympäristönä ainakin jollain tasolla, sillä työ voidaan loppujen lopuksi oppia vasta työtoimintaan osallistumalla, toisin sanoen tekemällä työtä autenttisessa työympäristössä. Oppimista voidaan tässä yhteydessä tarkastella kontekstisidonnaisena ilmiönä. Oppimiseen vaikuttavat oppijan oman toiminnan ja kokemuksen lisäksi kokemusta muokkaava toimintaympäristö, tilanteet ja taustat. Konteksti sisältää siten toimintatilanteessa vaikuttavat tekijät, ympäristön antamat merkitykset sekä ajalliset ulottuvuudet. (Järvinen ym. 2000.)

## 7.2 Erilaisia oppimistilanteita päiväkodissa

Vaikka päiväkodin työntekijät eivät kovin jäsentyneesti osanneet eritellä erityisesti työssä oppimiaan asioita, kokivat he oppineensa työssä paljon. Myös oppimista mahdollistavia ja sitä jopa edellyttäviä tilanteita työntekijät näkivät arjen työssään runsaasti. Haastateltavat katsoivat työnsä tarjoavan rajattomasti erilaisia mahdollisia oppimisen tilanteita. Kaikkia tilanteita ei kuitenkaan osata, pystytä tai huomata käyttää hyväksi, sillä oppiminen työtilanteista vaatii tietoista reflektointia. Suurimpia oppimistilanteita päiväkodissa olivat haastateltavien mukaan *arkipäivän työtilanteet* sekä *uudet tilanteet ja muutokset työnkuvassa*.

Kysyttäessä työntekijöiltä päiväkodissa olevia mahdollisia oppimistilanteita, tuli vastaukissa esiin monipuoliset **arkipäivän työtilanteet**. Työntekijät kokivat vahvasti minkä tahansa arjen työtilanteen olevan potentiaalinen oppimistilanne, jos siihen asennoidutaan oikealla tavalla. Normaali arjessa päiväkodin työntekijät toimivat suuren osan ajasta lapsiryhmän kanssa, joka antaa paljon erilaisia mahdollisuuksia oppimiselle työssä. Myös päivittäiset keskustelut kollegoiden ja työtovereiden kesken toimivat oppimisen foorumeina. Haastatteluista ilmeni, että työntekijät kokivat jokaisessa työtilanteessa olevan mahdollisuus toimia toisin. Toisin toimimisen mahdollisuus tarjoaa siten myös potentiaalisen oppimistilanteen.

*"No itse asiassa ihan missä vaan (naurua). Et (.) vaikka ei niinkun kokis toimivansa jotenkin väärin tai virheellisesti jossain tilanteessa, niin, niin aina on mahdollisuus toimia* ***toisin*** *tavallaan, joka voi olla ihan yhtä oikein tai parempi tai antaa enemmän. (.)(.) Niin tota, et mahdollisuuksia on kyllä. Et en mä usko, et kukaan on niinku täysin oppinu, ettei koskaan vois keneltäkään enää mitään oppia. (.) Ja tää juuri semmonen ammatti, et toisaalta täs voi niin loputtomiin niinku jakaa lapsille erilaisia juttuja, niin monelta elämän osa-alueelta, et sitä on aika mahdoton niinku (naurahtaen) ammentaa tyhjiin sitä määrää. Et enemmän on semmonen runsauden pula, että, et* ***valita*** *sieltä ne (naurua) jutut sitten tavallaan, mitä haluaa ryhmälleen sitten.(.)(.)"* (Arja)

*"No kaikista tilanteista voi oppia. En mää tiedä edes huomaako ihan kaikista, mutta tota noin, joka päivä, kuitenkaan mikään päivä ei oo samanlainen. Että aina tulee, että sitte taas, jos ite on tehny jonkun toisena päivänä tolleen, et no joo ei, toinen sanoo, et voitasko tehdäkin näin, no joo, tää onkin paljon parempi. Että kyllähän sitä tulee niinkun koko ajan. Tilanteet elää joka päivä."* (Johanna)

Jokapäiväisten arjen työtilanteiden lisäksi päiväkodin oppimistilanteiksi katsottiin erilaiset **muutokset työnkuvassa** sekä **uudet ja vaativat tilanteet**. Työnkuvassa tapahtuvat muutokset edellyttävät työntekijöiltä uuteen "muottiin" sopeutumista ja oman toiminnan muuttamista, joka edellyttää oppimista. Nämä muutokset voidaan nähdä myös eräänlaisina taitekohtina, jolloin oma työskentely muuttuu joskus suureltakin osalta. Taitekohdat voivat olla työnkuvan muutoksia tai yksittäisen työntekijän henkilökohtaisen elämänpiiriin liittyviä tekijöitä. Muutokset haastavat työntekijöitä oppimaan uusia, muutosten kannalta relevantteja asioita. Esimerkkinä työnkuvaan liittyvistä muutoksista työntekijät mainitsivat eri-ikäisten lasten osastolle siirtymisen. Työntekijän henkilökohtaisen elämänpiiriin liittyvänä taitekohtana pidettiin oman lapsen syntymää, joka nähtiin muuttaneen henkilön arvopohjaa ja näkemystä lapsesta.

*"Justiin tällasissa joo kun tulee uusia, uusia, yllättäviäkin tilanteita voi tulla, niin mää ainakin muistan, että, että ihan tässä lähimenneisyydessäkin mulla on ollu sellanen suuri oppimisen paikka nyt tässä parin kolmen vuoden sisään se, että mää olin ensimmäistä kertaa urallani ihan pienillä. Ja* ***siinä*** *mää jouduin hirveen määrän niinkun panostaan, että mää sain niinkun sellasen tunteen ittelleni, että mää selviän siitä.[--] Mutta, se on, niin sellasissa tilanteissa pystyy oppiin, jos, jos niinkun ensin voi, varmaan kaikilla tulla joku stressi ja ahdistus ehkä semmosessa tilanteessa, mut jos pääsee niinku sen ohi, niin sitte se on hirveen hedelmällinen kohta oppia uutta ja siitä kyllä poikii hirveesti, esimerkiks just sillon, kun mää niinkun ekan kerran oikein ymmärsin, että niin se varhaiskasvatussuunnitelma tosiaan* ***täytyy*** *tehdä ja siinä niinkun rupesin sitä ajatteleen. Kyllä ne on usein tälläsiä taitekohtia, siinä niinku et joutuu itte vähän vääntäytyyn sellaseen muottiin, missä aikasemmin ei oo niin ollu. Että, voi olla, että sitten jos on kauheen pitkän aikaa samantyyppisissä taikka ihan saman ikäsillä lapsilla, niin voi olla, et siinä katoo se haasteellisuus. Tai sitte se on, tai sitte se on persoonassa, et sen niinkun, niitä haasteita sitten hakee kuitenkin."* (Riikka)

Yksittäiset työtilanteet muodostavat päiväkodin henkilöstölle vaikuttavia oppimistilanteita, jolloin niiden merkitystä ei ole syytä väheksyä (Uusitalo 2000). Arjen työn ja työtilanteiden näkeminen oppimisen mahdollisuutena on hyvä pohja työssä oppimisen ja osaamisen kehittämisen tukemiselle koko organisaatiossa. Arjen työn tarkasteleminen oppimisen näkökulmasta on laajemmin yhteydessä organisaatiokulttuuriin, johtamiseen ja työilmapiiriin. Tämän lisäksi siihen vaikuttavat yksittäisten henkilöiden työtoimintaan ja oppimiseen orientoitumisen tavat (Järvinen ym. 2000). Toiminta- ja kehittämisorientoituneet henkilöt suhtautuvat oppimiseen tietoisesti ja aktiivisesti. Tällaiset henkilöt osaavat nähdä arkisetkin työtilanteet mahdollisina oppimistilanteina. Normaalien työtilanteiden lisäksi oppimistilanteiksi koettiin työnkuvassa tapahtuvat muutokset sekä uudet ja vaativat tilanteet, joissa vanha toimintamalli ja –tapa eivät enää riittäneet. Tunne riittämättömyydestä saa yksilöissä aikaan kehittämis- ja oppimishalun, jonka kautta he pystyvät paremmin vastaamaan muutosten tuottamiin haasteisiin.

### 7.3 Oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä

Tarkasteltaessa työssä oppimiseen vaikuttavia edistäviä ja estäviä tekijöitä päiväkodissa, nousi vastauksissa esiin erityisesti *työntekijöiden henkilökohtainen asennoituminen ja persoona, työnkuvan muutos tai muuttumattomuus* sekä työyhteisössä vallitseva *ilmapiiri*. Nämä tekijät nähtiin oppimisen kannalta merkityksellisiksi erityisesti siitä syystä, että ne *voivat vaikuttaa työssä oppimiseen olosuhteista riippuen joko edistävästi tai estävästi*. Työssä oppimista edistävät lisäksi erilaiset *koulutukset, kurssit ja itseopiskelu*. Estäviä tekijöitä työssä oppimiselle päiväkodissa ovat *ajan puute* sekä *henkilökohtainen elämäntilanne*.

Työntekijät kokivat jo oppimistilanteiden yhteydessä mainittujen erilaisten **työnkuvassa tapahtuvien muutosten edistävän** työssä oppimistaan. Muutosten myötä omaa toimintaa on pakko muuttaa, ja usein tämä toiminnan muuttaminen sisältää jonkinlaista oppimista työssä. Työnkuvassa odotettiin ja kaivattiin tapahtuvan ajan kuluessa jonkinlaisia muutoksia, sillä **työnkuvalla ja työn organisoinnilla** saattaa olla **myös oppimista estäviä vaikutuksia** päiväkotityössä. Työn kokeminen haasteettomaksi ja työnkuvan muuttumattomuus ovat esimerkkejä edellä mainituista oppimisen esteistä. Työnkuvan muuttumattomuus voi johtaa rutiineiden mukaiseen toimintaan ilman aktiivista oman toiminnan arviointia ja kehittämistä. Työn organisoinnilla viitataan laajemmin työntekijöiden mahdollisuuksiin vaikuttaa työyhteisössä omaa työtään koskeviin päätöksiin. Työntekijät kokivat omaavansa suhteellisen vähäiset mahdollisuudet toisten työn tarkkailemiseen sekä yhteisiin keskusteluihin, jotka liittyvät osittain myös työn organisointiin liittyviin kysymyksiin. Suunnittelemalla työtä työnkuvan haasteellisuus ja vaihtelevuus mielessä voitaisiin näitä puutteita ja oppimisen esteiksi muodostuvia tekijöitä kenties lieventää.

> *”Mutta nyt oon kokenu tähän asti et semmoset taitekohdat ja muutokset siinä omassa työnkuvassa, niinku aiheuttaa sellasen halun siihen työssä oppimiseen, et väkisin ajautuu siihen.”* (Riikka)

> *”No, kyllähän se niinku aika vähästä on, mitä meillä esimerkiks on mahdollisuus tarkkailla toistemme työskentelyä tai, ainoo tietysti siinä oman tiimin kesken, mutta että niinkun. Että kollegoja ei paljon näy päivän mittaan, korkeintaan jossakin (naurahtaen)*

*kahvipöydässä tai muuta, että tietysti siinä sitten jutellaan paljon ja siellä aina jotakin, jotakin sitten myös saa, mutta että."* (Arja)

*"Että, voi olla, että sitten jos on kauheen pitkän aikaa samantyyppisissä taikka ihan saman ikäsillä lapsilla, niin voi olla, et siinä katoo se haasteellisuus."* (Riikka)

Toinen työssä oppimista **edistävä tekijä löytyy ihmisten myönteisestä asennoitumisesta ja persoonasta**. Työntekijät korostivat työssä oppimisen olevan loppujen lopuksi kiinni yksilöistä itsestään, jolloin oppimista edistää työntekijöiden innostuneisuus ja kiinnostus omaa työtä kohtaan. Lisäksi suhtautumalla työhön ja oppimiseen avoimella mielellä voidaan työssä oppimista edesauttaa. Halu oppimiseen ja itsensä kehittämiseen lähtee jokaisesta yksilöstä. Ihmisten asennoituminen ja persoona voivat vaikuttaa työssä oppimiseen myös sitä ehkäisevästi. Motivaatiolla työhön ja työssä oppimiseen tai motivaation puutteella on siten merkittävä rooli oppimisen edistäjänä tai estäjänä. Työntekijät mainitsivatkin vastauksissaan **keskeisimmäksi työssä oppimisen esteeksi oman henkilökohtaisen asennoitumisen työssä oppimiseen sekä ajan puutteen**. Oppimista voi estää oppimisen halun puute sekä kokemukset työhön liittyvän osaamisen kehittämisen tarpeettomuudesta. Ajan puute estää oppimista muun muassa siten, että työntekijät eivät kykene ajattelemaan kaikkia mahdollisia oppimisen tilanteita oppimisen kannalta. Mahdolliset oppimistilanteet jäävät näin käyttämättä hyödyksi, sillä toiminta tapahtuu intuitiolla, pohtimatta ja reflektoimatta. Ajan puutteen katsottiin vaikuttavan myös siihen, että työntekijöillä on vain vähän mahdollisuuksia seurata toisten työntekijöiden työtä. Lisäksi ajan vähäisyys heikentää mahdollisuuksia yhteisiin keskusteluihin ja pohdintoihin.

*"Jos sen ottaa sillä kannalla, että ja siltä suunnalta, että mä tuun myöskin itse oppimaan, et ei otakaan sitä sillä tavalla, että käyn täällä töissä ja käyn niinku tavallaan sen päivän työn ja lähden pois ja unohdan, vaan ottaakin sen jokaisen tilanteen niinku kasvun kannalta, että tässä on mullekin opittavaa ja tää on ihan hyvä. Niinkun nää vaikeet keskustelut mitä mää syksyllä, niin kyllä mää niistäkin oon oppinut, olen itse oppinut aika paljon. Vaikka ne alkuun tuntu vaikeilta, mutta kun en itse aikasemmin oo kohdannu semmosia, sellasia asioita, niin tota, ihan*

*mielenkiintosta. Ja kyllä asenteella aika paljon kyllä elämässä mennään monissa asioissa. Et jos on myönteinen asenne, ja sit niinku aito kiinnostus. Kyllä mää oon aina aatellu sen työn, et oli se minkä tyyppistä työtä tahansa, jos ihminen on innostunut, niin mää aiankin kauheen iloisesti (suhtaudun) semmosta ihmistä kohtaan ja katselen, että onpa ihanaa, että omasta ammatistaan, että joskus näkee jossakin liikkeessä tai jossakin niin, ihmiset on kauheen innostuneita ja perehtyneitä omaan asiaansa ja tietää, tietopohja. Niin sehän on upee asia."* (Eeva)

*"Et kyllähän se **aika** on se, mikä tietyllä tavalla estää sitä, ajan puute. Et ei oo niinku mahdollisuus istua keskustelemaan asioista ja miettimään yhteisiä ratkaisuja. (.) Onhan meillä ne viikkopalaverit, mutta siinä on sitten paljon muitakin asioita kun näitä pedagogisia asioita, aika vähän niihin ehditään puuttua. Et siinähän sitä oppis paljon toisilta, kun vois keskustella asioista."* (Arja)

*"Kyllä se on mahdollista, että se jopa ihan estyy. Ja sillon mun mielestä suurin este on ihmisen korvien välissä. [--]No, kyllä mun mielestä se, että jos, jos ja kun täällä jollakin on niinku työssä oppimisen hankaluuksia, niin **kyllä** se on sillon se oma itse, mikä sen esteenä on. [--]Me ollaan kuitenkin oman itsemme herroja sit kaikki, loppukädessä. Kyllä se on se suurin este."* (Riikka)

**Työssä oppimista voivat estää** työntekijöiden asennoitumisen lisäksi erilaiset henkilökohtaiseen **elämäntilanteeseen liittyvät tekijät**, kuten terveydentila tai epävarmuus työsuhteen jatkumisesta. Huoli omasta terveydestä mainittiin esteeksi koulutuksiin osallistumiselle. Koulutus koettiin tällöin ylimääräisenä taakkana, johon ei haluttu ryhtyä terveydentilan heikentämisen uhalla. Epävarmuus tulevasta saattaa myös olla osaltaan estämässä työssä oppimista. Kun tulevasta työpaikasta tai työsuhteesta ei ole varmuutta, ei oman toiminnan kehittämiseen ja oppimiseen nähdä olevan erityistä tarvetta, sillä energia menee epävarmuuden sietämiseen

ja tulevaisuuden pohtimiseen. Tässä tilanteessa ei työssä oppimisesta koettu olevan tukea tai hyötyä epävarmuuden hyväksymiseen ja helpottamiseen.

> *"…varmaan vuosi sitten kun mulle viä sanottiin, että oppisopimuksella, että kyllä susta koulutetaan lähihoitaja. Niin mää sanoin, että mää en niinku siihen, että musta se on tässä iässä* ***henkisesti*** *niin, että mää oon kuiteski sillain tunnollinen, että mää en niinku, mää stressaantuisin siitä varmaan hirveesti, että mun täytys niinku* ***pärjätä*** *ja just niinku sillain niin, niin mää aattelin, että mun on tässä iässä, mun on terveys ennen kaikkea, että. Että mää en niinku mitään ylimääräsiä tämmösiä paineita, en halua ottaa."* (Kaisa)

> *"Mää meen vaan päivä kerrallaan…niinku mää sanoin, niin mulla on tää hommani nyt ja taas kun tietää, että lähtee, niin jotenkin on niinkun latistunu tää loppua kohti, että, niin. Ei oo semmosta mitään, kuhan nyt vaan käyn. [--]Niinkun mää Sannallekin sanoin, et kyllä sillain lässähti. Et kuhan tulee ja menee, ei oo sillain enää (.) hirvee into. Ainakaan mulla. (.) [--]Niin, no mää sanon nyt suoraan sillain, että mää, siis nyt on tää tilanne, että ei, ei oo niinkun ollenkaan mitään halua. Niinkun mihinkään päin tällä hetkellä. Kun ei taas tiä mitä tulossa on. [--]ei, mutta siis kun suoraan sanottuna niin tää on tämmönen tunne, että niinkun suunnitella ei voi mitään. Eteen tai, tietää että tänne ei jää. Niin se on semmonen epätietosuus, niin mun mielestä se on ihan…tällä hetkellä päässä."* (Liisa)

**Oppimista työssä edistää** työntekijöiden mukaan erilaiset **koulutukset ja kurssit**, joita heille järjestetään ja tarjotaan. Koulutuksia järjestää muun muassa kaupunki. Koulutuksiin osallistumisen mahdollisuuksien lisääminen nähtiin tärkeänä työssä oppimista edistävänä tekijänä. Päiväkodin kasvatustehtävissä toimivien työntekijöiden mahdollisuuksia osallistua erilaisiin koulutuksiin ja kursseihin pidettiin puutteellisena, sillä työntekijöiden on usein vaikea irrottautua arjen työstään. Koulutuksiin ja kursseihin osallistumista vaikeuttaa päiväkotien heikentyneet mahdollisuudet palkata sijaisia näiden koulutusten ajaksi. Koulutustilaisuuksien lisäksi

**itseopiskelun** katsottiin edistävän omaa oppimista työssä. Itseopiskelun avulla työntekijät saivat lisää tietoa muun muassa erilaisista lapsen kehitykseen ja kasvuun liittyvistä tekijöistä sekä erityislapsista. Itseopiskelun apuna työntekijät käyttivät internet- tietokantoja sekä ammattikirjallisuutta ja lehtiä. Kirjallisuuden nähtiin myös tukevan omaa työskentelyä ja antavan vahvistusta omalle toiminnalle.

> *"No kaikki kurssit ja opiskelu, no, itte opiskelemalla tietenki. (.) Että osanottaminen noihin kursseihin kaikkiin mitä pidetään ja järjestetään ja…"* (Liisa)

> *"No, kyllä jonkinlaiset koulutukset. Niistä aina jotain, jotain jää. Tietysti sitten, jonkinlainen kirjallisuuskin, että antaa niinkun vahvuutta siihen, että kun lukee, että, esimerkiks kun me oltiin pienillä ja määkään en ollu ikinä ennen ollu pienillä, niin se pienet päivähoidossa, mikä me saatiin (naurua), tehdääks me nyt oikein, vaikka meillä oli kaikilla siis lapsia, mutta, tehdääks me nyt, hei täällä lukee, joo me tehtiin (naurua). Et kyllä kirjallisuuskin, kun se ei oo liian, liian teoreettista."* (Johanna)

**Työyhteisössä vallitseva ilmapiiri edistää työssä oppimista**. Positiivinen ilmapiiri tukee koko työyhteisön oppimista ja kehittymistä. Tärkeäksi koettiin myös johtajan antama tuki ja kannustus työntekijöiden oppimisponnisteluissa sekä osaamisen kehittämisessä. **Työssä oppimista edistää** työtovereilta ja johtajalta saatava myönteinen **palaute**. Työntekijät mainitsivat palautteen lisäksi erilliset johtajan kanssa käytävät kehityskeskustelut, joiden nähtiin myös tukevan oppimista. Työssä oppimista edistää työntekijöiden mukaan erilaiset työyhteisössä ja työtovereiden kanssa käytävät keskustelut, joissa henkilökunta saa mahdollisuuden jakaa mielipiteitään ja näkemyksiään. Nämä edellä mainitut tekijät luovat työyhteisöön oppimiselle myönteistä ilmapiiriä.

> *"Niin, tietysti se myönteinen palaute sitte tietysti on kiva kuulla juttuja kavereilta ja tietysti johtajaltakin. Meillä on ne kehityskeskustelut ja noi semmoset, että kyllä se, se tietysti kannustaa. En mä nyt tiä onko ne aina sitten niin totuudenmukasia ja muuta, mutta meillä on ainaki sellanen johtaja, joka hyvin niinku yrittää*

*kaikkia kannustaa. Että justiin, että vaikka teil ei oo koulutusta, niin teil on kokemusta ja te osaatte ja niinku tälläin. Kyllä hyvin Sanna niinku tukee siinä asiassa ja tälläin, varmaan kaikkia meitä justiin, että. Ilmapiiri on siis semmonen positiivinen, hyvin."* (Kaisa)

Toisaalta **ilmapiirillä nähtiin** oppimista edistävän ominaisuuden lisäksi **olevan myös oppimista estävä vaikutus**, jos työyhteisössä tai osastoryhmän kesken vallitsee oppimiseen vähättelevästi, välinpitämättömästi tai negatiivisesti suhtautunut asennoituminen. Myös yksittäinen työntekijä voi vaikuttaa ilmapiiriin oppimista estävästi toimimalla muiden mielipiteistä ja ajatuksista huolimatta tai olemalla muuten "voimakas" persoona. Voimakas persoona saattaa estää työntekijöitä ilmaisemasta omia mielipiteitään, jos ne jatkuvasti jäävät huomioimatta tai niitä ei oteta yhteiseen keskusteluun.

*"Onhan se sillain, että, niin, no ainakin se työkavereista, et jos on voimakas persoona ja hallittee koko sitä, niin kyllä siinä oma, oma sellanen, että tavallaan sää rupeet itte jarruttaan sitten. Että jos on, toinen on suuna ja päänä joka paikassa ja…"* (Johanna)

*"No, se riippuu työkavereista kans. Kyllä mää semmostakin oon kokenu. Että jos on työparina semmonen hyvin voimakas, mikä ei niinkun anna toiselle, niin se on aika lannistavaa. Ja siinä niinku menee ihan halu siihen työntekoon, että. Tulee vähän niinku semmonen (mieli heti aamulla), että (.). Toinen pistää ihan matalaks. Että on semmostakin, mutta."* (Kaisa)

Oppimiseen vaikuttaa oleellisesti tilanne ja ympäristö sekä niissä toimivat ihmiset ja sosiaaliset vuorovaikutukset (Uusitalo 2000). Tästä syystä päiväkodin työntekijöiden näkemyksiin työssä oppimista edistävistä ja estävistä tekijöistä on helppo yhtyä. Henkilökohtainen asennoituminen ja motivaatio ovat keskeisessä asemassa työssä oppimisessa ja ne voivat vaikuttaa työssä oppimiseen sekä estävästi että edistävästi. Lisäämällä päiväkodin henkilökunnan motivaatiota työhön vaikutetaan samalla myös heidän motivaatioonsa työssä oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen. Yksittäisten henkiöiden lisäksi työssä oppimiseen vaikuttaa päiväkodin

työntekijöiden mukaan olennaisesti myös yhteistyökulttuuri sekä työprosessien ja työolosuhteiden luonne. Organisaation yhteistyökulttuuri voidaan rakentaa oppimista tukevaksi, jolloin siihen sisältyy myös muun muassa avoin ja oppimiselle myönteinen ilmapiiri, virheiden salliminen sekä oppimista edistävän keskustelukulttuurin rakentaminen (Uusitalo 2000). Yhteistyökulttuurin on mahdollista toimia myös oppimisen esteenä, jolloin se voidaan kuvata edellisen vastakohdaksi. Työprosessien ja työolosuhteiden järjestäminen oppimista tukeviksi on ensisijaisesti johdon, mutta myös koko työyhteisön vastuulla.

Päiväkodin henkilökunta toi esiin koulutusten, kurssien ja itseopiskelun merkityksen työssä oppimisen edistämisessä. Tämän voidaan ajatella viittaavan siihen, kuinka päiväkodin työntekijät eivät vielä osaa kovin tehokkaasti hyödyntää omassa työryhmässä ja työyhteisössä olevaa osaamista erilaisten ongelmien ratkaisemisessa. Ratkaisuja ja vaihtoehtoja on tällöin helpompi hakea esimerkiksi kirjallisuudesta sekä koulutustilaisuuksista. Kun työssä oppiminen saatetaan työyhteisössä laajemmin tietoiselle tasolle, voidaan päiväkotityön arjessa esiintyviin ongelmiin pyrkiä tehokkaammin rakentamaan yhdessä toimivia ratkaisumalleja organisaatiossa olevien yksilöiden, työryhmien ja työyhteisön osaamisen pohjalta. Tämä mahdollistaa ajan myötä myös uuden osaamisen kehittämisen työssä oppimisen kautta.

### 7.4 Yhteenveto päiväkodista työssä oppimisen kontekstina

Päiväkodin henkilökunta näki omaan työhönsä liittyvän toimintaympäristön olevan jatkuvassa muutoksessa. Muuttuva toimintaympäristö haastaa päiväkodin työntekijät työssä oppimalla ja osaamistaan kehittämällä vastaamaan uusiin vaatimuksiin. Päiväkotityö koettiin luonteeltaan sellaiseksi ammattialaksi, jossa ammattitaito ja asiantuntijuus kehittyvät laajalti työn kontekstissa, työssä oppimalla. Ammatillinen koulutus tarjoaa päiväkodin henkilökunnalle pohjan ammatissa työskentelemiselle, mutta koulutusta enemmän korostettiin työkokemuksen ja työssä oppimisen merkitystä. Käytännön työn katsottiin tarjoavan päiväkodin hoito- ja kasvatushenkilöstölle monia mahdollisia oppimistilanteita, joita ei kuitenkaan kaikkia osata tai pystytä hyödyntämään. Monipuoliset arjen työtilanteet toimivat potentiaalisina oppimistilanteina, jos niitä tarkastellaan oppimisen näkökulmasta. Päiväkotityössä ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa toimia, jolloin toisin toimimisen mahdollisuus avaa ovia myös oppimiselle ja uuden kokeilemiselle. Jokapäiväisten työtilanteiden lisäksi päiväkodin oppimistilanteina nähtiin eri-

laiset muutokset työnkuvassa sekä uudet ja vaativat tilanteet. Työnkuvassa tapahtuvat muutokset ja haasteelliset tilanteet edellyttävät oman toiminnan muuttamista ja sopeuttamista tilanteen vaatimalla tavalla, joka tapahtuu oppimalla.

Työssä oppimiseen vaikuttavat päiväkodissa työntekijöiden henkilökohtainen asennoituminen ja persoona, työnkuvassa tapahtuvat tai tapahtumattomat muutokset sekä työyhteisön ilmapiiri. Työssä oppimiseen vaikuttaa oleellisesti yksilöiden motivaatio työhön ja työssä oppimisen tai tämän motivaation puute. Oppiminen ja kehittyminen johtuvat päiväkodin henkilökunnan mukaan viimekädessä yksilöiden halusta, asennoitumisesta ja persoonasta. Näiden asioiden on oltava kunnossa, jotta työssä oppimista voidaan paremmin tukea ja edelleen kehittää työyhteisössä. Oppimiseen työssä vaikuttaa edistävästi työnkuvassa tapahtuvat muutokset, jotka käynnistävät työntekijöiden oppimisprosessin. Vastaavasti työnkuvan muuttumattomuus ja vähäiset haasteet tekevät helposti työstä rutiininomaista ja estävät työssä oppimista ja kehittymistä, etenkin, jos työntekijöillä on vähäiset tai ei lainkaan mahdollisuutta vaikuttaa omaan työhönsä.

Oppimista estää päiväkodin henkilökunnan mukaan ajan puute, joka heikentää työntekijöiden mahdollisuutta järjestää yhteisiä keskusteluja, seurata toisten työtä sekä reflektoida omaa toimintaansa riittävästi. Tämän lisäksi työntekijöiden henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyvät tekijät, kuten terveydentila tai epävarmuus työsuhteen jatkumisesta, voivat estää työssä oppimista. Toisten työntekijöiden merkitys työssä oppimiselle tuotiin esiin työssä oppimista mahdollisesti sekä edistävänä että estävänä tekijänä työyhteisössä vallitsevan ilmapiirin yhteydessä. Positiivinen ilmapiiri ja asianmukainen palaute tukevat koko työyhteisön oppimista ja kehittymistä. Toisaalta muut työntekijät saattavat myös omalla toiminnallaan joskus ehkäistä oppimista, jos oppimiseen suhtaudutaan vähättelevästi, välinpitämättömästi tai negatiivisesti. Työssä oppimista on lisäksi mahdollista tukea päiväkodin henkilökunnan mukaan erilaisten koulutusten, kurssien ja itseopiskelun kautta.

# 8 KÄSITYKSIÄ PÄIVÄKOTITYÖN EDELLYTTÄMÄSTÄ OSAAMISESTA JA OSAAMISEN KEHITTÄMISESTÄ

## 8.1 Päiväkotityön edellyttämä osaaminen

Päiväkotityössä katsottiin työntekijöiltä edellytettävän kuuteen erilaiseen osaamisalueeseen liittyvää osaamista. Ensinnäkin päiväkodissa työskentelevältä henkilöstöltä edellytetään *vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista*. Toiseksi haastateltavat näkivät päiväkotityössä vaadittavan työntekijöiltä tietynlaisia *henkilökohtaisia ominaisuuksia*, joista *luonteenpiirteet* tuotiin selkeimmin esille. Luonteenpiirteet tukevat muuta päiväkotityössä edellytettävää osaamista. Keskeistä osaamista päiväkotityön kontekstissa on myös *työn organisointiin ja hahmottamiseen liittyvä osaaminen*. Myös työn substanssiin eli *varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen* koettiin tärkeäksi. Viimeisinä osaamisalueina työntekijät mainitsivat erilaiset *kädentaidot* sekä *tiedonhankintataidot*.

Eniten mainintoja päiväkotityön edellyttämänä osaamisena sai **vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen**. Päiväkotityössä katsottiin edellytettävän työntekijöiltä ihmissuhdetaitoja toimittaessa yhteistyössä erilaisten tahojen kanssa. Näitä yhteistyötahoja ovat lapset, vanhemmat, työyhteisö sekä muut päivähoidon toimintaan liittyvät tahot, kuten esimerkiksi kunnat, koulut, neuvolat ja niin edelleen. Erilaisten vanhempien kohtaaminen ja heidän kanssaan keskusteleminen vaativat päiväkodin henkilöstöltä sujuvia ja monipuolisia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Toimittaessa lasten kanssa olennaista on taito tulla toimeen erilaisten lasten kanssa. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamiseen liittyy myös työssä kohdattavien näkemyserojen ymmärtäminen ja hyväksyminen sekä niiden onnistunut yhteensovittaminen. Lisäksi toimiminen moniammatillisessa osastoryhmässä sekä työyhteisössä edellyttää työntekijöiltä tämän osaamisalueen hallintaa.

> *"Niin. Sellasta, sosiaalinen luonne [--] ja tota, taito tulla ihmisten kanssa toimeen ja…"* (Eeva)

*"Kaikenlaisia ihmissuhdetaitoja tarvitaan tietysti vanhempien kohtaamisessa, toki lasten kohtaamiset ja vanhempien kohtaamiset, **erityisest**i tulee sellaset asiat esille. (.) Kyllä siinä tosi paljon on, (johtamis)taitojakin ja…(.)(.)"* (Arja)

*"Ihmissuhdetaitoja tarvitaan tietysti hirveesti, mut mää en tiedä onks se osaamista. Kyllähän sitäkin voi kehittää niinkun osaamisena. Sitä tarvitaan **ihan** hirveesti, sekä niinkun näihin asiakasperheisiin päin että sitten niinkun työyhteisön sisällä, se on niinku oikeestaan ja se varmaan on se suurin."* (Riikka)

Erilaiset **luonteenpiirteet** katsottiin myös kuuluvan päiväkotityön edellyttämään osaamiseen. Luonteenpiirteitä voidaan pitää päiväkodin työntekijöiden **henkilökohtaisina ominaisuuksina**. Luonteenpiirteistä katsottiin muun muassa iloisuuden, avoimuuden, rauhallisuuden, joustavuuden ja kärsivällisyyden olevan sellaisia ominaisuuksia, joita päiväkotityössä vaaditaan. Erityisesti lastenhoitajan ammatissa toimivat henkilöt tuottivat vastaukissaan päiväkotityön edellyttämästä osaamisesta erilaisia luonteenpiirteitä. Luonteenpiirteitä ei kuitenkaan sinällään voida lukea päiväkotityön edellyttämäksi osaamiseksi, vaan niiden voidaan pikemminkin ajatella olevan työntekijöiden henkilökohtaisia ominaisuuksia, joista on työssä etua. Luonteenpiirteitä käsitellään tässä kuitenkin päiväkotityön edellyttämänä osaamisena, sillä työntekijät tuottivat ne haastatteluissa tässä yhteydessä.

*"Semmosta, (.) mitenhän mää nyt sanosin sen, (.)(.) mää tykkään, että on semmonen niinkun, ilonen ja semmonen, esimes siinä, että, ja sitten huomioi kaikki lapset, kun ne tulee. Ja (.) **joustavuutta**. (.)(.) Mitähän tässä nyt oikein…(.) Kaiken näköstä tarvitaan, mut että, mitenkä sen, (huokaus) mää en osaa kyllä sanoo. (.)"* (Johanna)

*"…sitten myöskin suuri asia on rakkaus niihin lapsiin ja rakkaus niihin kanssaihmisiin, on ne aikuisia tai sitten näitä lapsia tai perheitä, lasten vanhempia tai isovanhempia, mut et semmonen tietynlainen, hyväntahtoinen, ystävällisyys ja semmonen. Ne on mahtava taito. Mutta myöskin (-)ihmisen pitää olla myös sem-*

*monen, se on mun mielestä arvokasta, et jos osaa olla tietyllä tavalla rauhallinen, mutta silti siinä tilanteessa kun on tarve, osata ottaa se, ote siinä ja olla semmonen napakka."* (Eeva)

*"No, ensinnäkin pitää tietysti luonteeltaan olla sellanen, että siinä niinkun **jaksaa** ja pärjää ja semmosta, toisaalta jämptiä otetta mutta myös toisaalta hellyyttä, tämmöstä syliä ja tämmöstä."* (Kaisa)

Päiväkodissa työskenteleminen edellyttää työntekijöiltä **työn organisointiin ja hahmottamiseen liittyvää osaamista**. Työntekijöiden tulee olla organisointikykyisiä ja kyetä näkemään kokonaisuuksia. Työn kokonaisvaltainen hahmottaminen auttaa työntekijöitä ajattelemaan asioita eteenpäin pidemmällä tähtäimellä. Kokonaisuuksien näkeminen ja tulevaisuuteen suuntautuminen edesauttavat erityisesti kasvavan ja kehittyvän lapsiryhmän toiminnan suunnittelua ja toteutusta.

*"Ja sitten sellasta organisointikykyä, sellasta, sillä on niinkun aina hirveen suuri tilaus sellasella, että niinkun näkee kokonaisuuksia ja pystyy tavallaan niinkun ohittaan jotain, ettei jää yksityiskohtiin, aina, kauheesti kiinni, vaan varsinkin jos se joku yksityiskohta tuntuu tökkivän täytyy kattoo sitä kokonaisuutta. Sellaset on oltava hallinnassa. Ja sitte semmonen (.) mm, sellasta osaamista, että pystyy just suunnitteleen, tai näkeen jokun asian tärkeyden, vaikka se tulos ei **todellakaan** oo välttämättä koskaan meidän nähtävissä."* (Riikka)

Päiväkotityön katsottiin edellyttävän hoito- ja kasvatushenkilöstöltään **varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista**. Tämä osaaminen sisältää muun muassa tietämystä lapsista ja lapsen kehityksestä, taitoa hallita lapsiryhmiä sekä suunnitteluosaamista. Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen on keskeinen osa päiväkodin hoito- ja kasvatushenkilöstön osaamista ja siihen liittyvä tietämys on edellytys päiväkodissa työskentelemiselle.

*"Että, ja tietysti sit se tietämys lapsista, et sehän on hirveen tärkee niinku. Ja siinä mielessä tota, että tietoo, ammattitaitoo siinä mielessäkin, sit myöskin on taustalla (.)…"* (Arja)

*"Mm, no, kyllähän siinä täytyy tietysti vähän tosta lapsen kehityksestä, että minkä ikäsiltä pitäs niinku, että mitä niitten pitäs osata ja (.) vaatia."* (Kaisa)

*"Ja sitten myöskin taito hallita vaikeitakin tilanteita ja taito hallita niinku isoo lapsiryhmää, mutta myöskin tietysti tulla ihan kahden lapsen kanssa toimeen ja osata (--)…paljon paljon on sellasia taitoja, että ihmisen pitää omata, kun tekee työtä päiväkodissa."* (Eeva)

Erilaiset **kädentaidot** ja **tiedonhankintataidot** tulivat ilmi vain muutamassa haastattelussa. Kädentaidoilla tarkoitetaan tässä yhteydessä laajasti kaikkea käsillä tekemiseen liittyvää, kuten esimerkiksi askartelu-, kuvataide- ja soittotaitoja. Näitä taitoja nähtiin olevan hyvä omata mahdollisimman monipuolisesti ja niitä myös katsottiin olevan mahdollista kehittää jatkuvasti. Tiedonhankinta- ja tiedon arvioinnin taidot nähtiin merkitykselliseksi päiväkotityössä. Etenkin lastentarhanopettajan ammatissa ajateltiin olevan eduksi omata erilaisia ja monipuolisia tiedonhankintataitoja. Tiedonhankintataitojen lisäksi uutta tietoa on pystyttävä arvioimaan, sillä kaikki tieto ei ole luotettavaa tai työn kannalta relevanttia. Tiedonhankintataitojen vahva osaaminen auttaa työntekijöitä päivittämään omaa osaamistaan jatkuvasti.

*"Ja, ja tota, myös kädentaidot ja on se sitten suuntautunut minkälaisiin taitoihin hyvänsä, mutta että, kuitenkin ne on mun mielestä hirveen tärkeitä. Musiikki on erityisen tärkeää, liikunnalliset taidot, ja tota…"* (Eeva)

*"Ja sitten ihan tämmöstä osaamista, jos mää aattelen, mun mielestä lastentarhanopettajan pitää osata, öö, hakee tietoo, sitä semmosta uusinta tietoo, sitähän on nykyään saatavilla ihan hirveesti. Ja tutkimustietoo ja sen tyyppistä ja sitten ihan tämmöseen sisällölliseen toimintaan liittyvää tietoo tulee koko ajan*

*lisää. Semmosta osaamista kyllä lastentarhanopettaja entistä enemmän tarvii ja se, sitä ei niinku pidä väheksyä, et, että tota se, se ei oo niinku sellasta mitään snobbailua, vaan se niinku liittyy siihen se, se helpottaa hirveesti, se tieto ei lisää tuskaa vaan se kyllä helpottaa tässä työssä. Semmosta, tiedon seulontaa varmaan niinku se vois olla."* (Riikka)

Päiväkodin työntekijöiden näkemykset vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamisen oleellisuudesta päiväkotityössä eivät tulleet yllätyksenä. Työn moniammatillinen ja yhteisöllinen luonne edellyttävät työntekijöiltä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, joita tarvitaan niin työyhteisön sisällä kuin eri yhteistyökumppaneiden kanssa toimittaessa (Karila & Nummenmaa 2001; Uusitalo 2000). Työntekijät kokivat päiväkotityön edellyttävän myös vuorovaikutus- ja yhteistyöhön liittyviä ja niitä tukevia luonteenpiirteitä. Luonteenpiirteiden voidaan ajatella olevan yksilön kompetenssiin liittyviä asenteita silloin, kun kompetenssilla ymmärretään työn tekemiselle relevantteina erilaisina tietoina ja taitoina sekä kykyinä ja asenteina (Hätönen 2003). Tiettyjen luonteenpiirteiden luokitteleminen päiväkotityön edellyttämäksi osaamiseksi on kuitenkin hieman ongelmallista. Esimerkiksi joustavuutta tai iloisuutta ei voida pitää varsinaisena osaamisena, vaan ne tulisi pikemminkin nähdä työntekijöiden henkilökohtaisina ominaisuuksina, joiden on mahdollista tukea varsinaisia päiväkotityön edellyttämiä osaamisalueita.

Päiväkotityön kannalta työntekijät pitivät relevanttina tietona myös varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista, jonka ydinosaamisen alueina voidaan pitää kasvatusosaamista, hoito-osaamista sekä pedagogista osaamista. Tiedonhankintataitojen avulla päiväkodin työntekijät voivat etsiä uutta tietoa ja päivittää omaa tietämystään. Tiedonhankintataidot voidaan lukea osaksi jatkuvaan kehittämiseen liittyvää osaamista, osaksi tiedonhallintaosaamista. (Karila & Nummenmaa 2001.) Erilaiset kädentaidot ovat myös tukemassa päiväkodin henkilöstön arjen työn toteuttamista ja näitä taitoja katsottiin olevan mahdollista kehittää jatkuvasti.

## 8.2 Ammatillisen osaamisen perusta

Päiväkodin työntekijät ilmaisivat ammatillinen osaamisensa perustan rakentuvan *ammatillisen koulutuksen, työyhteisön ja omien lasten* kautta saatujen kokemusten ja tietojen avulla. Am-

matillisen osaamisen muodostumisessa tuotiin selvästi esiin sekä pohjakoulutuksen että työssä tapahtuvan ammatillisen kasvun ja kehittymisen merkitys päiväkotityössä. Molemmat tekijät nähtiin edellytyksenä päiväkodissa työskentelemiselle. Omien lasten kautta saadut kokemukset tukevat työntekijöiden varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista.

Keskeisenä ammatillisen osaamisen lähteenä haastateltavat toivat esiin muodollisen, **ammatillisen koulutuksen**. Pohjakoulutuksen katsottiin olevan tärkeä perusta päiväkodissa työskentelemiselle sekä oman ammatillisuuden muodostumiselle. Ammatillisen koulutuksen lisäksi työntekijät katsoivat saaneensa tukea ammatissa toimimiseen muista suoritetuista koulutuksista, niin yksittäisistä kursseista kuin toisesta tutkinnostakin. Koulutuksen kautta työntekijät kokivat saavansa perustietoa ammatissa toimimisesta. Tämän lisäksi työntekijät painottivat hyvin vahvasti työkokemuksen kautta muodostuvaa osaamista. Tällaista osaamista työntekijät voivat kehittää vain työtä tekemällä, käytännön kokemuksella ja pidemmän ajan kuluessa. Ammatillisen osaamisen nähtiin hyvin vahvasti edellyttävän sekä vankkaa työkokemusta että pohjakoulutusta.

> *"No tietysti koulutus on ollu ensimmäinen, se on ollu ihan ehdoton peruskivi ja siitä on niinku saanu sellaset valmiudet.*" (Riikka)

> *"Työtä tekemällä. Siis sanotaan näin, että mää en oo sillain koulua käyny, että mää oon niinku työn kautta edenny, siihen malliin, että sen oppisopimuksen kautta ja sitten sen mitä oon ollu töissä, mää en oo niinkun* ***lukenu*** *silleesti, että (.) kantapään kautta."* (Liisa)

**Työyhteisö** toimii päiväkodin työntekijöiden yhtenä merkittävänä tekijänä osaamisen rakentumisessa. Työkaverit jakavat ja kehittävät osaamistaan muun muassa erilaisten työyhteisössä käytävien keskustelujen kautta. Keskusteluja käydään työyhteisössä eri tasoilla ja eri muodoissa. Osa keskusteluista käydään koko työyhteisön kesken, mutta suurin osa keskusteluista tapahtuu hoito- ja kasvatushenkilöstön muodostamien osastoryhmien tasolla. Nämä keskustelut voivat olla muodoltaan niin virallisia palavereita kuin epävirallisia käytävä- tai kahvihuonekeskustelujakin. Osastoryhmissä toimiessaan työntekijät myös seuraavat työryhmänsä muiden jäsenten toimintatapoja ja työskentelyä.

*"Niin ja sitten sitä osaamista oon hankkinu tässä koko ajan matkan varrella, kollegoilta, siitä tulee aika paljon ja hirveen hyvää tietoo."* (Riikka)

*"Keskustelu on myöskin aika hieno avain ja semmonen kanava, minkä kautta kyllä oppii. Vaihtaa ajatuksia ja keskustella toisten alan ihmisten kanssa ja sitten…"* (Eeva)

*"No siinä ne varmaan oikeestaan, tietysti kyllähän sitä nyt aina lukee artikkeleita jostakin ja niistä tarttuu varmasti aina jotakin mukaan ja. Ja edelleenkin tietysti tässä katselee vähän niinku työkavereiden toimintatapojakin sillä silmällä, että niinkun palauttaa mieleen ja jos tulis jotakin mieleen, (oppimista). Ne on tärkeitä."* (Arja)

Päiväkodin työyhteisössä tarvittavaa osaamista nähtiin karttuneen myös **omien lasten kasvatuksen myötä**. Omien lasten kasvatuksen kautta saatavat kokemukset lapsen kehityksestä, käyttäytymisestä ja kasvusta sekä konkreettinen kokemus lasten parissa toimimisesta katsottiin edesauttavan päiväkodissa työskentelemistä. Vanhemmuuden tuoman kokemuksen, työyhteisön, työkokemuksen ja muodollisen koulutuksen lisäksi työntekijät hankkivat ja kehittävät ammatillista osaamistaan jatkuvasti työssä itseopiskelun avulla. Tietoa etsitään kirjallisuudesta, ammattilehdistä, internetistä sekä erilaisilta kursseilta ja luennoilta.

*"Sitten, mm, mulla on sellanen työhistoria, että mää oli vähän aikaa vaan valmistumisen jälkeen töissä, sitten mää oli kaheksan vuotta kotona. Se muutti mun katsantokantaani, ihan tosi paljon. Että ihan luonnostaan kävi niin, että kun tää on muuttunu tää päiväkotityö siitä,* ***mun*** *opiskeluaikana painotettiin vielä aika paljon eri asioita kun mitä nyt, niin jotenki se, tää luonnonmenetelmä, eli omat lapset olikin niinku sellanen hyvä mulle. Ja mää käänsin siinä kelkkaani aika paljon.. Sit jotain pienempiä kursseja, luentoja, ja sellasia, ja sitten just itse hankkii lukemalla. Että ihan se on aika tämmöstä niinkun hakuammuntaa ehkä se, se niinkun se tiedonhankinta sillain lukemalla, että kyl-*

*lä mää saatan usein mennä vaan kirjastoissa sillain, et mää katon vaan sitä kasvatuspuolen hyllyä ja sieltä löytyykin jotain. Tai katon netistä tai meidän omasta, niinku ammattilehdestä saa hyviä vinkkejä ja sitte kollegoilta."* (Riikka)

Päiväkodin työntekijät näkivät ammatillisen osaamisen muodostuvan pääosin ammatillisen koulutuksen, työkokemuksen ja työyhteisön kautta. Päiväkotityöntekijöiden ammatillisen osaamisen muodostumista voidaan siten verrata yleisemmin tunnistettuun ajatukseen siitä, kuinka koulutus ei yksin riitä tuottamaan sitä osaamista, jota työssä edellytetään. Osaamista voidaan lopulta saavuttaa vasta pitkällisen ammatin harjoittamisen myötä (Poikela 1998). Työkokemuksen ja työyhteisössä toimimisen myötä päiväkodin hoito- ja kasvatushenkilöstölle muodostuu myös hiljaista tietoa, jota työnsä osaajien tulisi kyetä työyhteisössä jakamaan ja saattamaan yhteiseen käyttöön. Esimerkiksi toisten työtä seuraamalla ja tarkkailemalla sekä yhteisten keskustelujen kautta päiväkodissa on mahdollista pyrkiä välittämään hiljaista tietoa.

Työyhteisön merkittävä rooli päiväkotityön ammatillisen osaamisen lähteenä voidaan liittää jaetun asiantuntijuuden ja moniammatillisuuden käsitteisiin. Eri ammattiryhmien edustajien muodostamat osastoryhmät päiväkodissa pyrkivät toiminnassaan yhteiseen tavoitteeseen ja jakavat osaamistaan muun muassa yhteisten keskustelujen kautta. Asiantuntijuutta jakamalla työntekijät pystyvät yhdessä ratkaisemaan monimutkaisempia ongelmia kuin mitä he yksin pystyisivät tekemään (Hakkarainen ym. 2001). Moniammatillisuus antaa päiväkodin työntekijöille parhaimmillaan mahdollisuuden moniammatillisen osaamisen kehittämiselle jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta. Yhteistä työtä jakavien henkilöiden on kuitenkin ensin tunnistettava omat erityisosaamisensa alueet, jonka jälkeen he vasta pystyvät jakamaan ammattiryhmänsä osaamista myös muille. (Karila & Nummenmaa 2001.)

### 8.3 Henkilökohtaiset osaamisvahvuudet

Työntekijöiden henkilökohtaisia osaamisvahvuuksia olivat tutkittavassa työyhteisössä *yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvät taidot* sekä *luonteenpiirteet*. Näitä osaamisvahvuuksia

kokivat omaavansa suurin osa vastaajista. Omat vahvuudet olivat selkeästi yhteydessä työntekijöiden käsityksiin päiväkotityön edellyttämästä osaamisesta.

Työntekijät tuottivat henkilökohtaisia osaamisvahvuuksia kysyttäessä samansuuntaisia vastauksia kuin päiväkotityön edellyttämän osaamisen kohdalla. Tämä ei sinänsä ole yllättävää, koska ihmisten voidaan ajatellaan toivovan ja uskovan omaavansa juuri niitä osaamisvahvuuksia, joita työssä vaaditaan ja arvostetaan. Tutkittavan työyhteisön työntekijät kokivat vahvimpana osaamisvahvuutenaan **yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvät taidot**. Näitä taitoja työntekijät katsoivat tarvitsevansa jatkuvasti ja monipuolisesti eri yhteistyökumppaneiden kanssa toimiessa. Kuten aikaisemmin on jo mainittu, päiväkodissa työskentelevä hoito- sekä kasvatus- ja opetushenkilöstö on arjen työssään jatkuvassa vuorovaikutuksessa oman osastoryhmän, työyhteisön, lasten, vanhempien sekä muiden tahojen kanssa. Tärkeäksi asiaksi nähtiin päiväkotityöyhteisössä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa olevan suora, avoin ja rehellinen vuorovaikutus ja kommunikointi, jolloin epävarmojen, joskus jopa virheellistenkin, tietojen ja oletusten määrä pysyy mahdollisimman pienenä.

> *"Pyrin oleen ainakin semmonen, että tuun toimeen, toivottavasti…"* (Liisa)

> *"No mun mielestä mää koen tiimityöskentelyssä, et mää pystyn siihen. (.) Eri ihmisten kanssa. Vuosien varrella oppii suodattaan erilailla (naurua). Meitä on niin moneen junaan."* (Johanna)

> *"Jos minulla on sanottavaa, niin mä pyrin kyllä sanomaan - tai, jos **mulle** olis jollain sanottavaa, niin mä pyydän, että sano mulle suoraan. Tai sitten on tilanteita, jollon mää suoraan, käyn pyytään, että käy kysymässä siltä henkilöltä. Se on mun mielestä kanssa vahvuus sillon kun toimitaan tämmösessä työyhteisössä, jossa on paljon aikuisisa ja paljon lapsia, suoraan kysytään ja lasten vanhempia, niin kysyn **suoraan** siltä henkilöltä, mitä tarkoitit, että kohdistuiko se minuun, koskettaako tää asia mua. Sit se on kans vahvuus, että ei **jatka** niitä, kiertele niitä asioita,*

*vaan, vaan ottaa sen omaksi tiedokseen ja lopettaa sen siihen."* (Eeva)

Toinen omaksi osaamisvahvuudeksi luokiteltu tekijä päiväkotityössä oli työntekijöiden **luonteenpiirteet**. Tässä yhteydessä korostettiin paljon samoja luonteenpiirteitä kuin päiväkotityön edellyttämän osaamisen yhteydessä. Luonteenpiirteistä osaamisvahvuudeksi mainittiin muiden muassa joustavuus, avoimuus, talkoohenki, rehellisyys, intuitio ja huumorintaju. Näistä edellä mainituista korostettiin joustavuutta, jonka katsottiin olevan tärkeää niin työyhteisössä kuin lasten parissa toimittaessa. Joustavuutta vaaditaan työaikojen sovittamisessa ja muokkaamisessa, sijaisten puuttuessa, työnkuvassa tapahtuvissa muutoksissa sekä erilaisissa muuttuvissa ja yllättävissä tilanteissa työskenneltäessä lapsiryhmän kanssa.

Kaisa: "*Joo, justiin että kun on lapsista kysymys, kun ne on hoidettava, oli sitten ihmisiä tai ei ja työvuoroja pitää muuttaa sinne sun tänne ja tämmöstä…"*
H: "*Mm, kyllä se varmaan vaatii sellasta joustavuutta."*
Kaisa: *"On se semmosta, niin."*

*"Se on mulla ainakin vahvuus, että mää uskon, että mun luonteen piirteeni on semmonen vahvuus. Että toisaalta mää, mää uskon, että tai ajattelen itse näin, että oon toista ymmärtävä ja tota noin niin, vahvuuteni on myöskin hyvä käyttäytyminen ja ja tota noin niin, perusarvot, joita omaan, niiden pohjalta teen sitten myös työtäni."* (Eeva)

*"Sopeutuva. (.) Iloinen. (.) Ottaa toiset huomioon. (.)(.) En mää kehu enempää (naurua). Tää on vaikeeta…(naurua)"* (Johanna)

Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen sekä luonteenpiirteiden lisäksi työntekijät kokivat henkilökohtaisten osaamisvahvuuksiensa löytyvän erilaisilta osa-alueilta, kuten kädentaidoista, aktiivisesta työotteesta, työn hahmottamisesta ja suunnittelemisesta sekä läheisyyden tarjoamisesta lapselle. Nämä vahvuudet olivat kuitenkin sellaisia, jotka koettiin vahvuudeksi vain yksittäisten työntekijöiden kohdalla.

Päiväkodin työntekijät mainitsivat suhteellisen vähän asioita omina osaamisvahvuuksinaan. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen ja sitä tukevat luonteenpiirteet olivat kenties helpoin mieltää omaksi osaamisvahvuudeksi näiden taitojen ja kykyjen yleisyyden vuoksi. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista voidaan nykyään pitää sellaisina yleisinä taitoina, joita arvostetaan monissa eri organisaatioissa ja työtehtävissä (Hätönen 2003). Luonteenpiirteiden näkeminen omana, vahvimpana osaamisena voi olla viite siitä, kuinka työn edellyttämää osaamista ei osata tarkastella ammatillisuuden ja asiantuntijuuden näkökulmasta. Samansuuntaisia tuloksia henkilökohtaisten ominaisuuksien korostamisesta omassa osaamisessaan päiväkotityön kontekstissa ovat saaneet tutkimuksessaan myös Karila ja Nummenmaa (2001). Päiväkodin työntekijöiden oman osaamisen tunnistaminen on kuitenkin edellytys osaamisen ja moniammatillisen työn kehittämiselle. Moniammatillisessa osaamisessa keskeistä on oman erityisosaamisen tunnistaminen siten, että osaaminen kyetään tuomaan osaksi moniammatillisen työryhmän yhteisen osaamisen rakentamista (Karila & Nummenmaa 2001). Päiväkodissa tulisikin pohtia miten työntekijöiden yksilöllisen osaamisen tiedostamista voitaisiin tukea.

### 8.4 Moniammatillisen työryhmän osaamisvahvuudet

Päiväkotityössä moniammatillisen työryhmän osaamisvahvuuksina mainittiin *jaetut, yhteiset näkemykset* työhön liittyvistä tekijöistä, erilaiset *keskustelut* sekä ryhmän työtä tukeva myönteinen *ilmapiiri*. Yhteisiä näkemyksiä muodostetaan tärkeistä päiväkotityötä ohjaavista käsityksistä keskustelujen avulla. Tätä on osaltaan edesauttamassa myönteinen ja avoin ilmapiiri. Myönteinen ilmapiiri vaikuttaa laajemmin myös työssä viihtymiseen ja työryhmän toimimiseen.

Moniammatillisen työryhmän tasolla suurin osaamisvahvuus oli työntekijöiden mukaan osastoryhmän kesken **jaetut, yhteiset näkemykset** erilaisista työhön liittyvistä keskeisistä asioista, kuten esimerkiksi käsitykset kasvatuksesta, lapsesta ja arvoista. Nämä käsitykset ovat päiväkotityötä olennaisesti ohjaavia tekijöitä, jolloin niiden yhteinen rakentaminen koettiin tärkeäksi. Keskeisten käsitysten jakaminen ja niistä keskusteleminen nähtiin myös merkittäväksi tekijäksi toimivan osastoryhmän kannalta. Yhteisen, jaetun käsityksen rakentaminen nähtiin

helpommaksi silloin, kun työntekijät omaavat lapsesta, kasvatuksesta ja arvoista samansuuntaisia näkemyksiä.

> *"Mutta sitten, mm, niin no niitä vahvuuksia sitten, ja sit semmonen, että (.) me arvostetaan kyllä ihan tän lisäks niinkun muitaki semmosia (.), varmaan niitä vois kutsua, puhua arvostuksina, niinku sellasta, ensinnäkin just sellasta lapsuuden varjelemista, kyllä me pidetään sitä hirveen tärkeenä, me kaikki kolme."* (Riikka)

> *"No, mun mielestä meidän, ihan suurimpia vahvuuksia on, et me ollaan hirveen, hirveen niinkun sama, samoilla linjoilla (kasvatuksen) suhteen. Että, et yks ei vedä omaa, omalla tyylillään ja toinen toisella, vaan meillä on hyvin samantyyppiset periaatteet."* (Arja)

Yhteiset, jaetut näkemykset ja käsitykset rakennetaan osastoryhmissä keskustelujen kautta. Työntekijät kokivatkin kokonaisuudessaan moniammatillisen työryhmän tasolla erääksi osaamisvahvuudekseen erilaiset **keskustelut**. Työryhmien jäsenet pitivät arvossa sitä, kuinka ryhmissä keskustellaan työhön liittyvistä asioista avoimesti. Työntekijät korostivat osaamisvahvuutenaan taitoa keskustella osastoryhmän kesken vaikeistakin asioista. Keskustelu on tärkeää myös tiedonkulun kannalta. Olennainen tieto on välitettävä osastoryhmän jäseniltä toisille sekä työyhteisön kesken varmasti ja joskus nopeastikin. Tiedon kulku ja tiedon välittäminen nähtiin toisen tutkittavan osastoryhmän kohdalla erääksi heidän osaamisvahvuuksistaan.

> *"Ja tota, sit sellasta, mm, että miten niinkun, tämmönenkin on kyllä, et miten me niinkun sanotaan joku asia vanhemmille ja miten toisaalta me niitten ilmottama asia keskenämme käsitellään, kuinka arvossa me pidetään, on kyllä, se on kolmas sellanen asia. Koska esimerkiks jos vanhemmat ilmottaa jonkun asian, arkipäivään liittyvän asian, teillä on nyt tämmönen päivä, et sitä ja sitä tapahtuu, me aina pistetään se ylös heti, että kaikki varmasti lukee siitä päivän muistiosta sitte sen, niin, joo, kyllä*

*mää sen, ja me aina puhutaan niinkun siitä esimerkiks, että jos on joku asia, joka pitää ilmottaa vanhemmalle tai perheelle, niin me puhutaan se, että miten se ilmotetaan."* (Riikka)

*"…niin meillä on semmonen yhteinen näkemys siinä ja taito keskustella. Aikaa on jäänyt niinkun meidän tiimipalavereihin hyvin vähän, mutta me ollaan kyllä hyvin avoimesti pystytty keskustelemaan ja luotetaan toisiimme."* (Eeva)

Moniammatillisen työryhmän tasolla osastoryhmässä vallitseva myönteinen **ilmapiiri** tukee ryhmän työskentelyä. Myönteistä ilmapiiriä ei voida varsinaisesti lukea osaamisvahvuudeksi, vaan pikemminkin ryhmän toimintaa edistäväksi tekijäksi. Positiivinen ilmapiiri näkyy osastoryhmässä myönteisenä asennoitumisena työhön, keskinäisenä luottamuksena, arvostuksena ja kunnioittamisena. Henkilökunta mainitsi ryhmän toimintaa tukeviksi tekijöiksi ilmapiirin osalta myös oman huumorin, halun auttaa toisia sekä luovuuden. Osastoryhmän toimivuutta ja myönteistä ilmapiiriä luovat lisäksi työntekijöiden joustavuus työtehtävissä ja työvuoroissa sekä toimiva työnjako. Työnjaosta sopiminen on tärkeää moniammatillisen työryhmän kohdalla, jossa työntekijöillä on erilaista osaamista ja he edustavat eri koulutustaustoja sekä ammattiryhmiä.

*"Ja tota, ja sit semmosta joustavuutta löytyy. Että, että pystytään niinku sopiin asioista, jos tulee tämmösiä yllättäviä muutoksia tai muuta, niin, ja, siinä ei sit katota, että missä vuorossa on ja mitkä, (naurahdus) mitkä mun vastuutehtävät tässä työvuorossa on, että ei, pystytään aina niinku sopiin, et ne on hirveen tärkeitä asioita.[--] Meil on kyllä, meil on kyl kaiken kaikkiaan tosi hyvä henki meidän, meidän ryhmässä. (.) Ja sitte sillain, et työnjako toimii aika kivasti."* (Arja)

Päiväkodin moniammatillisten osastoryhmien sisällä tapahtuvaa keskustelua ja tämän myötä rakennettavia yhteisiä, jaettuja näkemyksiä voidaan verrata käytäntöyhteisöjen merkityksistä neuvottelemiseen. Osastoryhmät toimivat käytäntöyhteisöinä, joissa osallistujat ovat sitoutuneita yhteiseen tavoitteelliseen toimintaan (kasvatustyöhön). Käytäntöyhteisöt neuvottelevat merkityksistä (esimerkiksi kasvatuksesta, lapsista ja arvoista) ja näiden neuvottelujen kautta on mahdollista luoda uusia merkityksiä tai tuottaa merkityksiä uudelleen. (Wenger 1998.)

Osastoryhmissä vallitseva ilmapiiri on myös merkittävässä roolissa osaamisen kehittämisen ja työssä oppimisen tukemisessa. Oppimis- ja kehittämismotivaatioon vaikuttavat olennaisesti toiset, merkittävät ihmiset sekä työyhteisön ja osastoryhmän yleinen asenne (Paane-Tiainen 2000). Positiivinen, kannustava ilmapiiri voi siten toimia päiväkodin osastoryhmän erityisenä osaamisvahvuutena, joka edesauttaa ryhmän toiminnan sujuvuutta ja työskentelyn mielekkyyttä.

### 8.5 Osaamisen kehittämiskohteita

Päiväkotityön kontekstissa työntekijät kokivat yksilöllisiksi kehittämistarpeikseen *avoimen keskustelun lisäämisen, palautteen antamisen harjoittamisen sekä työtä tukevien henkilökohtaisten taitojen kehittämisen*. Näistä vain henkilökohtaisten taitojen kehittäminen on selkeästi yksilöllinen osaamisen kehittämistarve, sillä vaikka omaa osaamista koettiin tarpeelliseksi kehittää myös avoimen keskustelun ja palautteen antamisen yhteydessä, nähtiin näiden kehittäminen tarpeelliseksi myös koko työyhteisön kontekstissa. Työntekijöiden näkemykset moniammatillisen osaamisen kehittämisestä noudattelivatkin yksilöllisen osaamisen kehittämistarpeita. Moniammatillisen osaamisen kehittämiskohteiksi mainittiin erityisesti *yhteisen keskustelun lisääminen*. Keskusteluja tulisi lisätä päiväkotityössä eri tasoilla, kuten esimerkiksi työyhteisön, osastoryhmän sekä vanhempien ja päiväkotityöntekijöiden kesken.

Kysyttäessä työntekijöiltä heidän yksilöllisen osaamisen kehittämistarpeistaan kokivat haastateltavat erääksi kehittämiskohteeksi **avoimen keskustelun ja palautteen antamisen harjoittamisen**. Avoimella keskustelulla viitattiin tässä yhteydessä omaan kykyyn ja taitoon puhua asioista suoraan, avoimesti ja rehellisesti. Lisäksi mainittiin, että asioista tulisi kyetä keskustelemaan asianomaisten henkilöiden kanssa. Avoimen keskustelun kehittämistarve koskee sekä työyhteisön sisällä tapahtuvia keskusteluita että keskusteluita työyhteisön ja sen sidosryhmien ja yhteistyökumppaneiden välillä. Myös palautteen antaminen nähtiin erääksi kehittämiskohteeksi. Palautetta tulisi työntekijöiden mukaan oppia antamaan työyhteisössä ja osastoryhmissä enemmän. Palautetta tulisi lisäksi oppia antamaan niin positiivisten kuin negatiivistenkin asioiden yhteydessä rakentavasti. Palautteen antaminen lisää osaltaan työyhteisön ja osastoryhmien keskustelujen avoimuutta sekä oman ja yhteisen toiminnan reflektointia ja arviointia.

*"Kyllä mää haluaisin sellasta kehittää vielä, että sitten työyhteisöissä täällä niinkun työtiimin ja muittenkin työkavereitten kesken, että mä pystyisin entistä enemmän niinku sanoon ihan sille ihmiselle ihan* ***suoraan*** *mitä mää tarkotan. Ja varsinkin sillon, kyllä positiivisessakin mielessä, et ei ehkä aina muista sitten sanoo toiselle, et joo, et no mua autto se kun sää teit näin ja vaikka tän tyyppisissä, mutta myös semmosessa negatiivisessa. Ihan suoraan sanoen et jos mua ärsyttää joku, niin mun täytys vielä oppia se sanoon, että tää mua nyt ärsyttää ihan, että ookko miettiny itte, että onks tää jees."* (Riikka)

Toisena yksilöllisenä kehittämiskohteena työntekijät pitivät erilaisten työtä tukevien **henkilökohtaisten taitojensa** kehittämisen tarvetta. Näitä työtä tukevia henkilökohtaisia taitoja ovat muun muassa soittotaito, atk-taidot, draaman käyttö, runon lausunta sekä laulujen ja leikkien kertaaminen. Vaikka nämä taidot voidaan katsoa henkilökohtaisiksi taidoiksi, on niistä työntekijöiden mukaan erityistä tukea ja hyötyä päiväkotityöyhteisössä työskenneltäessä. Joidenkin tällaisten henkilökohtaisten taitojen kehittämisen kohdalla työntekijät kuitenkin epäilivät sitä kuinka hyvin näitä taitoja on mahdollista kehittää. Esimerkiksi soittotaitoa on monesti työlästä kehittää, ainakin jos se tapahtuu vain omin voimin.

*"Soittotaito on juuri ja sitten on tosiaan nää, nää ohjelmat meillä, että tietokoneen käyttö, niin se on mulle, et sen mää kyllä haluaisin oppia."* (Eeva)

*"No (.) oikeestaan semmonen (.) enemmän niinkun mielikuvituksen käyttö, draaman käyttö, niinku käsinuket ja sorminuket ja mulla on semmonen hyvä kokemus yhestä pienestä sorminukesta, lapset oli kyllä tosi otettuja siitä, kun se muutaman päivän kulki täällä mun taskussa sitten. Et ehkä semmonen, semmonen niinkun (.) spontaanius ois ehkä, mikä, mitä mää niinku toivosin itestäni vielä enemmän löytyvän. (.) Sillain niinku tavallaan, innostua lastenkin pienistä jutuista enemmän ja tarttua niinku niihin, tavallaan löytää sieltä niitä juttuja ja toimintaideoita ja näin."* (Arja)

Työntekijöiden näkemykset moniammatillisen osaamisen kehittämiskohteista ovat samansuuntaisia yksilöllisten kehittämistarpeiden kanssa. Työntekijät kokivat **yhteisen keskustelun lisäämisen** erittäin tarpeelliseksi moniammatillisen osaamisen kehittämisessä. Yhteiseen keskusteluun katsottiin sisältyvän sekä työyhteisön sisäiset keskustelut että keskustelut yhteistyökumppaneiden kesken. Esimerkiksi vanhempien kanssa käytävät keskustelut ovat keskeisiä yhteisen kielen löytämiseksi päivähoitoryhmän työntekijöiden ja lasten vanhempien kesken. Tärkeäksi nähtiin sellaisten keskustelumahdollisuuksien lisäämisen, jolloin osastoryhmillä tai koko työyhteisöllä on mahdollista keskustella työhön liittyvistä keskeisistä asioista ilman päiväkodin lapsien läsnäoloa. Myös osastopalaverien lisääminen nähtiin keskeiseksi kehittämiskohteeksi moniammatillisen osaamisen kohdalla. Työntekijöiden kokiessa yksilöllisellä tasolla palautteen antamisen erääksi kehittämiskohteekseen, mainittiin se sellaiseksi myös moniammatillisen osaamisen tasolla. Moniammatillisen osaamisen kohdalla työntekijät kokivat tärkeäksi kehittämistarpeekseen palautteen antamisen lisäämisen työyhteisön ja erityisesti oman osastoryhmän kesken. Lisäksi vanhemmilta saatavan palautteen käsittelemisessä katsottiin olevan kehitettävää moniammatillisen osaamisen suhteen.

> *"Kyllä se on aika paljon varmaan näitten osastopalavereitten, että välillä pääsee, ihan yhdessä et siinä ei oo lapsia, eikä se oo mikään nukkarihetki, vaan ihan saa niinku sillain. Mun mielestä näissä osastopalavereissa päästään sitten puhuun, puhuun ja…"*
> (Johanna)

> *"Niin, mä mietin, että meillä pitäs olla enemmän aikaa niinku siihen yhteisen suunnitelman tekemiseen. Ja kohdata (.) enemmän olla tilanteita, jollon me pystyttäs kohtaamaan ihan me aikuiset keskenämme, niin, että ympärillä olevat lapset olis jonku toisen vastuulla, esimes ulkona, taikka jossain muussa tilanteessa, koska siinä on, siinä hälinässä on hirveen vaikee niinku, eikä esimes kaikki asioita voi sit puhuakaan eikä keskustella, joka, joka vaikuttaa meidän, koska totta kai keskustellaan aika paljon myöskin lasten ja ihan tämmösistä arkipäivän asioista voi puhua lasten aikana ihan ja kaikki kun meillä on semmonen muista tämä vihko käytössä, mihin nää kaikki, jotka vaikuttaa, mutta siinä*

*me voitas enemmän kyllä, jos olis mahdollista, niin käyttää aikaa."* (Eeva)

*"No aika vähäseks sekin [palautteen antaminen] jää, mutta kyllä me yleensä, sitte ku me kokoonnutaan, on joku, että toi meni tosi hyvin, toi oli hyvä (.) hyvä idea sulta tai jotain, että. Mutta, liian vähän sitäki annetaan, täytyy myöntää."* (Johanna)

Yksilöllisen osaamisen kehittämistarpeista palautteen antamisen ja avoimen keskustelun voidaan katsoa liittyvän laajemmin työyhteisön vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen kehittämiseen. Päiväkotityö on luonteeltaan vahvasti yhteisöllinen ja moniammatillinen, jolloin se myös edellyttää työntekijöiltä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista (Uusitalo 2000; Karila & Nummenmaa 2001). Yksilöllisen osaamisen kehittämisen katsottiin liittyvän oleellisesti myös koko työyhteisön kehittymiseen ja hyödyttämiseen. Mielenkiintoista on huomata, että vaikka monet työntekijät mainitsivat henkilökohtaiseksi osaamisvahvuudekseen juuri yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen, katsottiin näitä osaamisalueita olevan edelleen tarpeellista kehittää. Lisäksi päiväkodin työntekijät kokivat sekä yksilöllisen että moniammatillisen osaamisen kehittämisen kohteeksi palautteen antamisen. Erilaiset sosiaaliset kontekstit voidaankin nähdä osaamisen näkökulmasta merkittäviksi siitä syystä, että niiden avulla osaamisesta on mahdollista saada palautetta (Raivola & Vuorensyrjä 1998). Palaute voi puolestaan edelleen ohjata yksilöitä ja ryhmiä kehittämään osaamistaan saadun palautteen suuntaisesti. Toisaalta palautteen antamisen ja saamisen merkitys voi myös viitata siihen, kuinka päiväkodin työntekijät eivät vielä omaa riittävää kykyä oman toimintansa reflektiiviseen tarkasteluun. Reflektiivisten taitojen ollessa heikot tai harjaantumattomat kaivataan omasta toiminnasta ja oppimisesta enemmän palautetta ja tietoa muilta. Työssä oppimisen orientoitumisen tavoista (Järvinen ym. 2000) tilanne- ja tavoiteorientaatiot edustavat pinnallista reflektointia ja satunnaista oppimista. Työssä oppimiseen tilanteen tai tavoitteen mukaan orientoituvien henkilöiden voidaan ajatella tarvitsevan enemmän palautetta muilta omaan toimintaansa liittyen.

## 8.6 Osaamisen kehittämisen merkitys

Työntekijät kokivat osaamisen kehittämisen olevan erittäin arvokas ja tärkeä asia päiväkotityössä niin yksilöllisen kuin moniammatillisenkin työn näkökulmasta. Päivähoidon parissa tapahtuva hoito-, kasvatus- ja opetustyö koettiin alaksi, jossa vaaditaan monipuolista osaamista. Päiväkotityössä nähtiin olevan mahdollista käyttää omia henkilökohtaisia vahvuuksia hyödyksi arjen työssä, jolloin myös niiden kehittäminen koettiin merkittäväksi. Osaamisen kehittäminen ja työssä kehittyminen nähtiin jopa *päiväkotityön tekemisen edellytyksenä*. Osaamisen kehittämisellä nähtiin yhtäältä olevan työntekijöille henkilökohtaista merkitystä, jolloin osaamisen kehittämisen katsottiin vaikuttavan *työtyytyväisyyteen*. Toisaalta työntekijät kokivat yksilöllisen ja moniammatillisen osaamisen kehittämisen *hyödyttävän selkeästi myös koko työyhteisöä* sekä laajemmin kaikkia päiväkotiyhteisössä toimivia henkilöitä, kuten esimerkiksi lapsia.

Osaamisen kehittämisen henkilökohtainen merkitys tuotiin esille **työtyytyväisyyden** yhteydessä. Työssä kehittymisen ja osaamisen kehittämisen nähtiin vaikuttavan työtyytyväisyyteen. Jonkinlainen osaamisen kehittäminen ajateltiin olevan **edellytys päiväkotityön tekemiselle**. Yksilöllisen osaamisen kehittäminen auttaa työntekijöiden mukaan työssä jaksamista, lisää työtyytyväisyyttä sekä pitää yllä mielenkiintoa työtä kohtaan. Osaamisen kehittäminen katsottiin myös työn tekemistä helpottavaksi tekijäksi. Yksilöllisen ja moniammatillisen osaamisen kehittämisen nähtiin **hyödyttävän työyhteisöä**, kun osaaminen otetaan käyttöön työtoiminnassa ja osaamista jaetaan. Tämän kautta myös päiväkotiyhteisön keskeiset toimijat, lapset, voivat hyötyvät niin yksilöllisen kuin moniammatillisen osaamisen kehittämisestä.

> *"…se on oikeestaan vähän semmonen niinkun **edellytys,** siinäkin mielessä, että täs varmaan vuosien varrella alkaa aika lailla puulta maistumaan, jos aina toimit vaan samalla tavalla, teet vaan työn vuodesta toiseen. (.) Ihan vaan jaksamisen kannalta on sillä tavalla **terveellistä**, että haluaa oppia uusia asioita koko ajan. (.)(.) Niin. Kyllä se niinku tärkee asia on."* (Arja)

> *"Kyllä mä koen sen kauheen arvokkaana asiana, että, että tota noin, mikään taito ei varmasti ole ihan, ihan, perus käytännön*

*taidoista alkaen niin, ei päiväkotityössä ole varmastikaan haitaksi. Kyllä jokaista taitoa ja jokaista, jokaista tota noin niin asiaa mitä, mitä tietää tai taitaa tai osaa, niin kyllä niitä voi käyttää erilaisissa tilanteissa. Mitä enemmän voi kokeilla erilaisia asioita lasten kanssa, niin se on, se on kaikille rikkaus. Sille, joka sitä asiaa järjestää tai suunnittelee, suunnitellaan taikka toteuttaa sitä, kyllä mun mielestä on kauheen arvokkaita asioita."* (Eeva)

*"Niin, sillä on just se merkitys, minkä mä sanoin, että mää en koe, että mää en saa tyydytystä tästä työstä, jos en mää kehittäis itteeni. Mutta sitten mää toivoisin, että se, mää toivoisin, että se näkyis ulospäin, niinkun vaikka kollegoille ja muille sellasena, että, ei niin, että mää yrittäisin pelkästään niinku hyödyttää itteeni, vaan että sillä, et sen on tarkotus niinkun sitte täällä niin kumuloitua tässä, että muutkin saa siitä sen hyödyn, minkä voi saada, koska mää itte koen, että toisilta voi saada niinku ihan selkeesti sellasta apua ja oppia jotakin siihen työhönsä."* (Riikka)

Osaaminen ja osaamisen kehittäminen tuottavat työtyytyväisyyttä niin yksittäisten työntekijöiden kuin työyhteisönkin tasolla (Paane-Tiainen 2000). Työelämässä, päiväkodin toimintaympäristössä ja työtoiminnassa yleensä tapahtuvat muutokset edellyttävät osaamisen kehittämistä ja työssä oppimista päiväkodin työyhteisöltä. Osaamisen kehittäminen nähtiin siten päiväkodin työntekijöiden keskuudessa merkittäväksi tekijäksi. Ulkoisiin muutoksiin vastaamisen lisäksi osaamisen kehittämisellä on vaikutusta työntekijöiden identiteettiin. Työ, työyhteisö ja työssä kehittyminen vaikuttavat osaltaan ihmisten identiteettiin. Oppiminen ja osaamisen kehittäminen muuttavat ihmisiä ja antavat uutta merkitystä työn tekemiselle (Wenger 1998).

## 8.7 Yhteenveto henkilökunnan käsityksistä päiväkotityön edellyttämästä osaamisesta ja osaamisen kehittämisestä

Tutkittavan päiväkodin työntekijät näkivät päiväkotityön edellyttävän hoito- ja kasvatushenkilöstöltä vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista. Näitä taitoja tarvitaan päiväkodissa erilaisten yhteistyötahojen kanssa toimittaessa. Yhteistyötahoja ovat muun muassa lapset, vanhemmat, työyhteisö, koulut ja kunnat. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen lisäksi päiväkodin henkilökunnalta katsottiin edellytettävän erilaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia, joista tietynlaisia luonteenpiirteitä painotettiin eniten. Luonteenpiirteitä ei kuitenkaan voida täysin pitää omana erityisenä osaamisalueenaan, vaan niitä tulisi ennemminkin tarkastella muuta osaamista tukevina henkilökohtaisina ominaisuuksina. Päiväkodissa työskenteleminen edellyttää työntekijöiden mukaan henkilökunnalta työn organisointiin ja hahmottamiseen liittyvää osaamista, joita tarvitaan esimerkiksi lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa sekä laajempien kokonaisuuksien ja yhteyksien huomioimisessa. Lisäksi työntekijöiltä edellytetään varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista, johon sisältyy muun muassa tietämystä lapsista ja lasten kehityksestä. Päiväkodissa työskentelevällä hoito- ja kasvatushenkilöstölle on tutkittavien mukaan eduksi, jos heillä on osaamista kädentaidoissa tai tiedonhankintataidoissa. Näitä taitoja on mahdollista käyttää päiväkotityössä hyväksi monipuolisesti erilaisissa työtilanteissa.

Päiväkodin henkilökunnan näkemykset omista osaamisvahvuuksistaan noudattelivat päiväkotityössä edellytettävän osaamisen tulkintoja. Päiväkodin työntekijät kokivat yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvät taidot sekä luonteenpiirteet vahvimpina henkilökohtaisina osaamisvahvuuksinaan. Työntekijät eivät välttämättä ole työssään joutuneet vielä kovin paljon pohtimaan omaa osaamistaan, joka saattaa osaltaan vaikuttaa päiväkodin henkilökunnan vähäisiin tulkintoihin omista osaamisvahvuuksistaan. Moniammatillisen työryhmän tasolla osaamisvahvuuksina pidettiin yhteisesti jaettuja näkemyksiä erilaisista työhön keskeisesti liittyvistä tekijöistä, työryhmän kesken käytyjä keskusteluja sekä ryhmän työskentelyä edistävää myönteistä ja avointa ilmapiiriä. Yhteisesti jaettuja näkemyksiä rakennetaan yhteisten keskustelujen kautta. Keskusteluiden onnistumiseen ja niiden täysipainoisen hyödyntämisen mahdollisuuteen vaikuttavat puolestaan työryhmässä vallitseva myönteinen ja avoin ilmapiiri.

Päiväkodin hoito- ja kasvatushenkilöstön ammatillisen osaamisen ajateltiin rakentuvan ensisijaisesti ammatillisen koulutuksen sekä työstä saadun kokemuksen kautta. Ammatillisen osaamisen perusta hankitaan koulutuksessa, mutta syvempi osaaminen ja asiantuntijuus on mah-

dollista hankkia vasta työelämään osallistumisen ja työssä oppimisen kautta. Työyhteisö toimii päiväkodin henkilökunnan ammatillisen osaamisen rakentumisen yhtenä osana. Työyhteisössä käytävät keskustelut ja toisten työn seuraaminen tukevat ja kehittävät työntekijöiden osaamista. Osaaminen rakentuu myös muualta saatujen kokemusten myötä, joista esimerkkinä mainittiin omien lasten kautta saatava kokemus varhaiskasvatuksesta.

Osaamisen kehittämiskohteita tutkittavassa päiväkodissa olivat keskustelujen lisääminen, palautteen antamisen harjoittaminen sekä työtä tukevien henkilökohtaisten taitojen ja ominaisuuksien kehittäminen. Keskustelujen lisäämisellä viitattiin työntekijöiden kykyyn kommunikoida avoimesti ja rehellisesti työyhteisössä sekä keskustelujen toteuttamisen mahdollisuuksien lisäämistä organisaation eri tasoilla. Palautteen antamista katsottiin olevan tarpeellista harjoittaa enemmän sekä positiivisten kuin negatiivistenkin asioiden yhteydessä. Henkilökohtaisilla taidoilla tarkoitettiin muun muassa tietoteknisten taitojen kehittämistä. Osaamisen kehittäminen nähtiin kokonaisuudessaan arvokkaana ja tärkeänä asiana päiväkotityössä niin yksilöllisen kuin moniammatillisen työn näkökulmasta. Osaamisen kehittämisen ja työssä oppimisen nähtiin toimivan jopa päiväkodissa työskentelemisen edellytyksenä. Osaamisen kehittäminen ja työssä oppiminen vaikuttavat työntekijöiden työtyytyväisyyteen ja hyödyttävät laajemmin koko työyhteisöä sekä myös muita yhteistyötahoja.

# 9 TYÖSSÄ OPPIMISEN MERKITYS OSAAMISEN KEHITTÄMISESSÄ PÄIVÄKOTITYÖN KONTEKSTISSA

Edellä esiteltyjen tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että päiväkodin henkilökunta näkee osaamisen kehittämisen ja työssä oppimisen omalle työlleen merkityksellisinä tekijöinä. Työssä oppimisella on päiväkotityön kontekstissa keskeinen rooli osaamisen kehittämisessä. Tästä osoituksena ovat päiväkodin henkilökunnan esittämät näkemykset omasta työstään osaamisen kehittämisen paikkana ja työssä oppimisen ympäristönä. Työssä oppiminen ja osaamisen kehittäminen ovat tärkeä osa päiväkotiympäristössä työskentelevien henkilöiden normaalia arkea. Oppimisen ja osaamisen kehittämisen merkitys on päiväkodissa tiedostettu jossain määrin yksittäisten työntekijöiden kohdalla, mutta sitä ei vielä ole otettu tietoisesti yhteiseen keskusteluun työyhteisön tai osastoryhmän tasolla. Työssä oppimisen ja osaamisen kehittämisen nostaminen koko työyhteisön yhteiseksi asiaksi ja näiden tukeminen eri muodoissa ovatkin päiväkodille ajankohtaisia haasteita. Päiväkodin henkilökunnan tulkinnat työssä oppimisen merkityksestä osaamisen kehittämisessä olivat ehkä yllättävänkin positiivisia. Vaikka näitä ilmiöitä kuvattiin haastatteluissa tärkeiksi, ei niitä välttämättä ole viety käytäntöön. Tästä toimivat esimerkkeinä henkilökunnan vaikeudet nimetä konkreettisesti työssä oppimiaan asioita sekä niukat kuvaukset omasta ja yhteisestä osaamisesta sekä osaamisen kehittämiskohteista. Rohkaisevaa on kuitenkin se, kuinka päiväkodin henkilökunta ainakin ajatusten tasolla arvostaa työssä oppimista ja osaamisen kehittämistä, sillä ihmisten ajattelutavat vaikuttavat myös heidän käyttäytymiseen ja toimintaan työssä.

Osaamisen kehittäminen lähtee niin yksilöllisellä kuin moniammatillisellakin tasolla yksilöiden oman osaamisen tiedostamisesta (esim. Ruohotie 1998; Paane-Tiainen 2000). Omaa osaamista ei tutkittavassa päiväkodissa ole vielä kokonaisuudessaan osattu tiedostaa. Tämä kävi ilmi omien osaamisvahvuuksien mainintojen niukkuutena. Oman osaamisen tiedostamisen kehittymättömyys saattaa myös olla yhteydessä joissakin päiväkodeissa vallinneeseen ajattelutapaan eri ammattiryhmien erityisosaamisalueiden peittelystä ja vähättelystä (ks. Karila & Nummenmaa 2001). Moniammatillisessa työryhmässä ei kuitenkaan tulisi olla kyse näiden osaamisalueiden vähättelystä, vaan pikemminkin niiden korostamisesta ja hyödyntämisestä yhteistä osaamista muodostettaessa. Tiedostamalla omaa osaamistaan päiväkodin työnteki-

jät voivat paremmin myös kiinnittää huomiota niihin osa-alueisiin, joissa heidän vielä täytyisi kehittää osaamistaan.

Päiväkoti tarjoaa henkilökunnalle monipuolisen työssä oppimisen ympäristön. Työ pitää sisällään monia mahdollisuuksia kehittää nykyisiä toimintatapoja tai kehitellä jopa kokonaan uusia ratkaisuja. Päiväkodin henkilökunta koki työssä oppimisen vielä henkilökohtaiseksi ja yksilölliseksi asiaksi, vaikka muiden ihmisten merkitystä oppimiselle tuotiinkin selkeästi esille. Työtoimintaan ja oppimiseen orientoitumisen tavat (ks. Järvinen ym. 2000) yksittäisten työntekijöiden kohdalla ohjaavat pääasiassa päiväkodin henkilökunnan työssä oppimista. Päiväkodin henkilökunta korosti työssä oppimisen ja osaamisen kehittämisen olevan kiinni ihmisten persoonasta ja asennoitumisesta työhön. Työssä oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä ei työntekijöiden mukaan vielä puhuta henkilökunnan keskuudessa yleisesti. Tällä voidaan ajatella olevan vaikutusta siihen, etteivät kaikki työntekijät ole tiedostaneet ja pohtineet omaa työtään oppimisen ja osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Osaamisen ja oppimisen nostaminen yhteisen keskustelun ja tietoisen reflektoinnin kohteeksi koko päiväkodin tasolla voisi edistää sekä yksilöiden että moniammatillisten työryhmien osaamisen kehittämistä sekä työssä oppimista. Työssä oppimisen ja osaamisen kehittämisen merkityksen tunnistaminen ja tunnustaminen tuovat päiväkodin työntekijöille myös työn ja ammatillisen arvostamisen tunnetta. Nämä puolestaan lisäävät työntekijöiden työmotivaatiota ja työtyytyväisyyttä.

Päiväkodin henkilökunta koki toiset ihmiset merkityksellisiksi omalle oppimiselle. Muista ihmisistä erityisesti oman osastoryhmän jäsenet sekä muut kollegat toimivat oppimisen resurssina ja ammatillisen osaamisen lähteenä. Päiväkotityö nähdään luonteeltaan yhteisölliseksi (esim. Uusitalo 2000; Karila & Nummenmaa 2001), jolloin muiden ihmisten merkitys koko työtoiminnassa on ymmärrettävää. Päiväkotia voidaan tarkastella työssä oppimisen prosessimallin (Järvinen & Poikela 2000) avulla, jossa yksilöiden oppiminen nähdään ryhmän oppimisen välttämättömänä osana. Yksilöiden ja ryhmien oppiminen on taas edellytys koko organisaation oppimiselle. Päiväkodin osastoryhmien kesken käytyjä keskusteluja ja yhteisen toiminnan muuntelemista, suuntaamista ja arviointia voidaan verrata oppimisen prosessikuvauksessa ryhmän tasolla tapahtuvaan oppimiseen. Se, miten oppimista voitaisiin jäsentää koko päiväkotiorganisaation tasolla, jäi tämän tutkimuksen osalta selvittämättä.

Päiväkodin henkilökunnan työssä oppimista ja sitä kautta tapahtuvaa osaamisen kehittämistä voidaan tarkastella kokonaisuutena Wengerin (1998) käytäntöyhteisöjen ja sosiaalisen oppi-

misen näkökulmasta. Päiväkodin osastoryhmiä voidaan verrata käytäntöyhteisöihin. Ihmiset muodostavat käytäntöyhteisöjä toimiessaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Päiväkodin kontekstissa osastoryhmien jäsenet sitoutuvat yhteiseen toimintaan yhdessä sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimista ja identiteetin muodostamista tapahtuu sosiaalisiin käytäntöihin osallistumisen ja niihin sitoutumisen kautta. Jokainen osastoryhmä rakentaa työtoiminnassaan omat käytäntönsä, joiden avulla työntekijöiden on mahdollista tehdä työnsä sekä saada työstään tyydytystä. Oppiminen on osa päiväkodin henkilökunnan normaalia arkea ja työtä. Osastoryhmien kohdalla oppimista tapahtuu käytäntöjen kehittämisen myötä. Koko päiväkodin tasolla oppiminen voidaan ymmärtää toisiinsa yhteydessä olevien osastoryhmien, käytäntöyhteisöjen, ylläpitämisenä. Päiväkotiorganisaation osaaminen muodostuu siten toisiinsa yhteydessä olevien käytäntöyhteisöjen kautta.

Eräs mahdollisuus työssä oppimisen prosessien tukemiseen päiväkotityössä on ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) hyödyntäminen. Ongelmaperustaisen oppimisen työelämäsovellutukset (Jalava & Vikman 2003) ovat antaneet viitettä siitä, että sitä voidaan ainakin osittain, kyseessä olevaan kontekstiin soveltamalla, käyttää hyödyksi työssä oppimisen prosessien tukemisessa. Karilan ja Nummenmaan käynnissä oleva kehittämistutkimus ongelmaperustaisen oppimisen soveltamisesta päiväkotiympäristöön tukee myös tätä käsitystä. Ongelmaperustaisen oppimisen syklimallia voidaan päiväkotityössä soveltaa niin työyhteisön kuin osastoryhmienkin tasolla sekä hyödyntämällä näitä molempia yhtäaikaisesti. Ongelmaskenaarion lähtökohtana toimivat päiväkodin työyhteisössä ja osastoryhmissä esiintyvät arjen työhön liittyvät ongelmat. Ongelmien käsittelyssä ja ratkaisussa keskeistä on koko henkilökunnan tai osastoryhmän osallistuminen yhteiseen ongelmanratkaisuprosessiin. Ongelmaperustaisen oppimisen hyödyntäminen päiväkodin työyhteisössä lisää kaikkien hoito- ja kasvatustyöhön osallistuvien työntekijöiden osallisuutta ongelmanratkaisussa ja edesauttaa näin myös henkilökunnan sitoutumista yhteisiin oppimisen ja osaamisen kehittämisen prosesseihin. Ongelmaperustainen oppiminen voisi siten toimia päiväkodissa työssä oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen osallistavana ja kannustavana menetelmänä, jossa päiväkodin henkilökunta voi hyödyntää toisiaan oppimisen resurssina. PBL:n soveltaminen työyhteisöön edellyttää kuitenkin johdon sitoutumista, PBL:n perusteisiin perehtymistä sekä työskentelytapaan ohjaamista ja käytännön harjoittelua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää päiväkodin henkilökunnan käsityksiä työssä oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen liittyen. Tarkoituksena oli kiinnittää huomiota nimen-

omaan päiväkodin työntekijöiden omiin näkemyksiin ja kokemuksiin työssä oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä ja jättää tietoisesti organisaatiota hyödyttävä näkökulma muiden tutkimusten tehtäväksi. Työssä oppiminen ja sen myötä tapahtuva osaamisen kehittäminen koettiin päiväkodin henkilökunnan keskuudessa työn tekemisen edellytyksenä. Työssä oppiminen ja osaamisen kehittäminen antavat omalle työlle haastetta ja uusia mahdollisuuksia. Ne ovat osaltaan myös vaikuttamassa työntekijöiden työssä jaksamiseen ja työtyytyväisyyteen. Vaikka nämä tekijät saattavat vaikuttaa itsestäänselvyyksiltä, ei niiden merkitystä ole syytä vähätellä. Työssä jaksaminen, työtyytyväisyys ja työmotivaatio ovat merkityksellisiä juuri yksittäisten työntekijöiden työn mielekkääksi kokemisen kannalta. Osaavat, kehittyvät ja oppivat yksilöt rakentavat pohjan osaaville, kehittyville ja oppiville ryhmille ja organisaatioille.

# 10 POHDINTA

## 10.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksissa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta, sillä kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 131). Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa käytetään usein reliaabeliuden ja validiteetin käsitteitä. Nämä käsitteet perustuvat määrällisessä tutkimuksessa sille ajatukselle, että tutkijan on mahdollista päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185.) Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden käyttöä on laadullisen tutkimuksen piirissä kritisoitu pääosin siitä syystä, että ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja ne vastaavat lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. Käsitteiden käyttöä kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä kritisoidaan yleensä juuri todellisuuden objektivisointiin ja objektiiviseen totuuteen liittyen. Sosiaalisesta todellisuudesta ei usein ole löydettävissä objektiivista tietoa. Tutkittaessa ihmisten erilaisia kokemuksia ja tulkintoja ei ole mielekästä puhua tulkintojen oikeellisuudesta tai vääryydestä suhteessa totuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133-134.) Tästä huolimatta myös laadullisen tutkimuksen on pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Reliaabeliuden ja validiteetin käsitteitä on laadullisen tutkimuksen yhteydessä pyritty hylkäämään tai korvaamaan tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa (Tuomi & Sajajärvi 2003, 134). Tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta edellä mainittujen käsitteiden kautta, mutta laadulliseen tutkimukseen sovellettuna.

Tutkimuksen reliaabeliudella tarkoitetaan tulosten toistettavuutta. Reliaabelius viittaa siten tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 216). Reliaabeliuden käsite liittyy kvalitatiivisessa tutkimuksessa läheisemmin aineiston laatuun. Reliaabelius koskee tällöin enemmän tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia. Reliaabeliudella tarkoitetaan muun muassa sitä, onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon, onko tiedot litteroitu oikein ja niin edelleen. Tulosten tulisi mahdollisimman pit-

källe kuvata juuri tutkittavien ajatusmaailmaa, vaikka haastattelujen tulos onkin aina haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnan seurausta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.)

Validius liittyy laadullisessa tutkimuksessa erityisesti rakennevalidiuteen, jolla viitataan siihen, kuinka tutkijan olisi pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätynyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa siten kuin hän on sen tehnyt. Tutkijan on pystyttävä perustelemaan menettelynsä uskottavasti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaakin Hirsjärven ym. (2005, 217) mukaan tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisen kaikista vaiheista.

Pyrin luotettavuuteen tutkimuksen teossa eri tavoin. Haastateltavat henkilöt arvottiin neljän päiväkodin osastoryhmän keskuudesta. Haastateltavat edustavat päiväkodin osastoryhmille tyypillistä ammattijakoa, jolloin tutkimukseen saatiin mukaan lastentarhanopettajia, lastenhoitajia sekä päiväkotiapulainen. Kaikilta haastateltavilta kysyttiin samat kysymykset ja haastattelut tapahtuivat rauhallisessa tilassa ilman häiriöitä. Haastattelutilanteet olivat luottamuksellisia ja avoimia. Haastattelujen sujuvuuteen vaikutti osaltaan haastattelijan ja haastateltavien muutamat aikaisemmat kontaktit kehittämistutkimuksen yhteydessä. Pyrin rohkaisemaan haastateltavia henkilöitä omien mielipiteiden ja ajatusten ilmaisemiseen ja jos jokin asia jäi epäselväksi, tein haastateltaville tarkentavia kysymyksiä. Kerroin haastateltaville myös antavani valmiin tutkimuksen heidän nähtäväksi.

Aineiston analysoinnin aloitin huolellisella aineistoon perehtymisellä. Tutkimuksen luotettavuutta kohentaa myös muuhun kehittämistutkimuksen aikana kerättyyn aineistoon perehtyminen. Muun aineiston avulla sain vahvistusta omasta tutkimusaineistosta tekemiini päätelmiin sekä pystyin hahmottamaan tutkimuskohdetta syvällisemmin. Tutkimusaineistoon tutustumisen jälkeen aloin järjestellä aineistoa uudelleen ja muodostaa sen pohjalta eri kategorioita tutkimuskysymysten pohjalta. Yhteen kategoriaan hain ensin asiat ja teemat, jotka selkeästi liittyivät yhteen. Pyrin nimeämään kategoriat mahdollisimman hyvin koko sisältöä kuvaavaksi. Tulososiossa esittelin tekemäni tulkinnat autenttisten haastatteluaineistosta valittujen esimerkkien avulla, jolloin myös lukijalla on mahdollisuus seurata tekemieni tulkintojen taustalla olevia käsityksiä ja kategoriointia.

Tutkittavien henkilöiden määrä oli arvioni mukaan riittävä tähän tutkimukseen. Vaikka kuuden päiväkodin työntekijän haastattelua voidaan pitää puutteellisena kaikkia päiväkoteja kos-

kevien tulkintojen tekemisen suhteen, saatiin näiden haastattelujen avulla riittävästi aineistoa tämän tapaustutkimuksen tutkimuskysymysten selvittämiseen. Tehtyjen haastattelujen avulla nousi tutkittavan päiväkodin osalta tutkimuskysymyksiin liittyen toistuvia teemoja, joiden kautta tutkimuksen tulosten voidaan tietyin varauksin ajatella edustavan keskimäärin tutkittavaa päiväkotia. Haluttaessa tehdä koko päiväkotia koskevia yleisiä tulkintoja, olisi tuloksien luotettavuutta mahdollista lisätä edelleen lisäämällä haastateltavien määrää. Toisaalta tutkimusaineiston luotettavuutta parantaa tässä tutkimuksessa se, että haastatteluaineiston analyysin kautta saatuja tuloksia oli mahdollista peilata laajemmin koko kehittämistutkimuksen aikana kerättyyn muuhun tutkimusaineistoon. Lisäksi tämän tutkimuksen aineiston analysoinnin vaiheita ja tuloksia on käsitelty tutkimusprojektin yhteisissä tapaamisissa, jolloin muiden projektissa työskentelevien henkilöiden on ollut mahdollisuus kommentoida niitä. Tutkimustuloksia ei voida myöskään yleistää koskemaan muita päiväkoteja, eikä yleistettävyyttä ole tässä tutkimuksessa tavoiteltu. Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole tulosten yleistettävyys, vaan tutkittavan ilmiön mahdollisimman kokonaisvaltainen ymmärtäminen tietyssä kontekstissa. Tämän tutkimuksen tuloksia on tarkasteltava vain kyseisen päiväkodin osalta, omassa kontekstissaan. Tutkimustulokset voivat kuitenkin toimia mielenkiintoisena vertailukohteena jossakin toisessa päiväkodissa tehtyyn tutkimukseen nähden. Lisäksi tutkimuksen kohteita, työssä oppimista ja osaamisen kehittämistä, voidaan pitää keskeisinä ja ajankohtaisina ilmiöinä päiväkotiorganisaatioissa yleensä.

## 10.2 Jatkotutkimushaasteet

Päiväkodin henkilökunnan osaamisen kehittäminen lähtee oman ja yhteisen osaamisen tunnistamisesta. Osaamisen tunnistamisessa on tutkittavassa päiväkodissa vielä selkeästi puutteita. Jatkotutkimushaasteena voisi toimia selvitys siitä, miten päiväkodin henkilökunta kuvaa omaa ja yhteistä osaamistaan esimerkiksi SWOT -analyysin tai muun vastaavan menetelmän avulla. Tämä antaisi arvokasta tietoa työyhteisön osaamisen kehittämisen tarpeista työntekijöille itselleen ja päiväkodin johtajalle. Osaamisen tunnistaminen kautta on mahdollista edelleen lisätä päiväkodin henkilökunnan tietoisuutta osaamisen kehittämisen mahdollisuuksista ja tarpeista sekä siitä, miten kehittämistä voidaan toteuttaa työssä oppimisen prosesseja tukemalla.

Tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena olivat yksilöiden tulkinnat työssä oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä. Oppimista tarkasteltiin lähinnä yksilöiden tasolla. Päiväkodeissa

toimivat moniammatilliset työryhmät antaisivat mahdollisuuden myös ryhmien ja koko organisaation tasolla tapahtuvien oppimisprosessien tutkimiseen. Esimerkiksi Järvisen ja Poikelan (2000) työssä oppimisen prosessimallin kautta olisi mielenkiintoista lähteä selvittämään päiväkodin moniammatillisten työryhmien ja organisaation tasolla jäsentyvää työssä oppimista. Jatkotutkimushaasteena olisi näin päiväkotiorganisaation oppimisprosessien tarkastelu niin yksilön, ryhmän, kuin organisaation tasolla.

Käytäntöyhteisöjen (Wenger 1998) näkökulmasta tarkasteltuna työssä oppimiselle merkitykselliseksi muodostuvat päiväkodin yksittäisten työntekijöiden työssä oppimiseen orientoitumisen tavat (Järvinen ym. 2000) ja näiden yksilöiden yhdessä muodostamien osastoryhmien, käytäntöyhteisöjen, yhteinen oppimiseen ja kehittämiseen orientoituminen. Käytäntöyhteisöjen jäsenten oppiminen on osa heidän identiteettiään, joka myös muuttuu yhteisen toiminnan ja oppimisen välityksellä. Jos käytäntöyhteisön jäsenet orientoituvat työssä oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen eri tavoin, ei osastoryhmän tasolle kovin helposti muodostu yhteistä oppimisen kulttuuria. Päiväkodin työssä oppimisen ja osaamisen kehittämisen kulttuuria kehitettäessä näyttäisikin olevan keskeistä lähteä liikkeelle yksittäisten työntekijöiden työssä oppimiseen orientoitumisen tavoista sekä käytäntöyhteisöinä toimivien osastoryhmien yhteisestä oppimiseen ja kehittämiseen suuntautumisesta. Osastoryhmän jäsenet toimivat tiiviissä yhteistyössä päivittäisessä arjen työssään, jolloin tämä ryhmä muodostaa päiväkodin työntekijöille keskeisen työssä oppimisen kontekstin. Jatkotutkimushaasteena voisi näin ollen pitää päiväkodin työntekijöiden henkilökohtaista työssä oppimiseen orientoitumisen tarkastelemista sekä näistä orientaatioista muodostuvissa osastoryhmissä vallitsevan yhteisen oppimisen ja kehittämisen kulttuurin tutkimista.

Päiväkodin henkilökunnan tulkinnat työssä oppimisesta, osaamisvahvuuksista ja osaamisen kehittämistarpeista olivat osin ristiriitaisia. Ensinnäkin työssä katsottiin opittavan paljon, sillä päiväkotityö opitaan suurelta osin vasta käytännön työssä toimittaessa. Toisaalta opittuja asioita oli vaikea ilmaista ja eritellä. Toiseksi työssä oppimista ajateltiin tapahtuvan monipuolisissa arjen työtilanteissa. Työn nähtiin tarjoavan päiväkodin henkilökunnalle rikkaan oppimisen lähteen. Työssä oppimisen muodoista kysyttäessä tuotiin kyllä ilmi muun muassa toisten työntekijöiden merkitys oppimisen resurssina sekä lapsiryhmää ja omaa toimintaa tarkkailemalla, mutta näiden lisäksi työssä oppimiseen liitettiin erilaiset muodolliset koulutukset. Omaa työtä ei kuitenkaan osata riittävästi hyödyntää oppimisen näkökulmasta, vaan työssä oppiminen mielletään edelleen liian usein muodollisen koulutuksen yhteydessä tapahtuvaksi

”tiedonjakoprosessiksi”. Kolmanneksi ristiriitoja esiintyi henkilökunnan osaamisvahvuuksien ja osaamisen kehittämiskohteiden tulkintojen osalta. Moniammatillisen työryhmän eräänä osaamisvahvuutena pidettiin keskusteluja, joita käydään työryhmässä avoimesti erilaisista työhön keskeisesti liittyvistä asioista. Toisaalta tämä sama tekijä, avoin keskustelu, nähtiin myös oleellisena kehittämiskohteena yksilöllisen ja moniammatillisen työryhmän osaamisen kohdalla. Jatkotutkimushaasteena voisi ristiriitojen suhteen toimia niiden syvällisempi selvittäminen ja analysointi.

# LÄHTEET

Billet, S. 1999. Guided learning at work. Teoksessa D. Boud & J. Garrick (toim.) Understanding learning at work. London: Routledge, 151-164.

Boud, D. & Feletti, G. 1999. Ongelmalähtöisen oppimisen muuttuvat kasvot. Johdanto toiseen laitokseen. Teoksessa D. Boud & G. Feletti (toim.) Ongelmalähtöinen oppiminen: uusi tapa oppia. Suom. Birksted ym. Helsinki: Terra Cognita, 15-30.

Boud, D. & Garrick, J. 1999. Understanding learning at work. London: Routledge.

Burns, R. B. 2000. Introduction to research methods. Fourth edition. London: SAGE Publications Ltd.

Collin, K. 2005. Työssä oppiminen – kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. Aikuiskasvatus 25 (2), 162-164.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY.

Garrick, J. 1998. Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development. London: Routledge.

Gillham, B. 2000. Case study research methods. London: Continuum.

Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S, Uusitalo, I. & Kuoksa, M. 2000. Yhteisö kasvattaa: päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Hammersley, M. & Atkinson, P. 1996. Ethnography: principles in practice. London: Routledge.

Heiskanen, T. 1999. Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY, 25-47.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. p. Helsinki: Tammi.

Hätönen, H. 2003. Osaamiskartoituksesta kehittämiseen. Helsinki: Educa.

Jalava, U. & Vikman, A. 2003. Työ ja oppiminen yrityksissä. Ongelmista ratkaisuihin. Porvoo: WSOY.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo: WSOY.

Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. Aikuiskasvatus 19 (4), 316-324.

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

Karila, K. & Nummenmaa A. R. 2002. Asiantuntijuuden ja oppimisen opetussuunnitelmalliset tulkinnat. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. 2. p. Tampere: Tampere University Press, 17-30.

Keurulainen, H. 1998. Arviointimallia kehittämässä: ammatilliseen opettajankoulutukseen liittyvä näyttökoe. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Kivinen, O. & Silvennoinen, H. 2000. Koulussa ja työssä oppimisen ehdot ja mahdollisuudet. Aikuiskasvatus 19 (4), 306-315.

Kolb, D. A. 1984. Experiental learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY, 64-81.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY, 146-159.

Lehtonen, T. J. 2002. Organisaation osaamisen strateginen hallinta. Akateeminen väitöskirja. Tampere University Press.

Merriam, S. B. 1998. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Niemelä, S. 2001. Elinikäinen oppiminen ja osaamisyhteiskunnan haasteet. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 15-29.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.

Nordhaug, O. 1994. Human capital in organizations. Competence, training and learning. Oslo: Scandinavian University Press.

Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2005. Tiedon ja osaamisen kehittäminen moniammatillisessa työyhteisössä – kehittämisstrategiana ongelmaperustainen oppiminen (PBL). Tutkimussuunnitelma.

Nummenmaa, A.R. & Virtanen, J. 2002. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. 2. p. Tampere: Tampere University Press, 31-66.

Otala, L. 2000. Oppimisen etu: kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Edita.

Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä: työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Poikela, E. 1998. Oppiminen, arviointi ja osaaminen. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Hallitaanko ammatti?: pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Helsinki: Opetushallitus, 35-46.

Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen: Uusi tapa oppia ja opettaa? Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 19.

Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo - retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 229-245.

Poikela, E. & Poikela, S. 2002. Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka: teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press, 55-74.

Poikela, E. & Poikela, S. 2005. The strategic points of problem-based learning – organising curricula and assessment. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (eds.) PBL in context: bridging work and education. Tampere: Tampere University Press, 7-22.

Pole, C. & Morrison, M. 2003. Ethnography for education. Maidenhead: Open University Press.

Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1998. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Sitra.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. 1998. Kokemus on paras opettaja – jos vain otamme oppia siitä. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Helsinki: Opetushallitus, 47-71.

Sarala, U. & Sarala, A. 1997. Oppiva organisaatio. Oppimisen, tuottavuuden ja laadun yhdistäminen. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sveiby, K. E. 1997. The new organizational wealth: managing & measuring knowledge-based assets. San Francisco: Berrett-Koehler.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopisto.

Tuomi, J. & Sajajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1-2. p. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 19 (4), 293-305.

Uusitalo, I. 2000. Yhteisöllinen oppiminen ja toimintatapa päivähoidossa. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa Yhteisö kasvattaa: päivähoito oppimis- ja kasvatusympäristönä. Helsinki: Tammi, 49-92.

Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 6/2001. Osaamisen johtaminen. Kehittämishankkeen loppuraportti. Helsinki: Valtiovarainministeriö.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Virkkunen, J. 2002. Konseptien kehittäminen osaamisen johtamisen haasteena. Teoksessa J. Virkkunen (toim.) Osaamisen johtaminen muutoksessa: ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven knowledge managementin kehittelyyn. Helsinki: Työministeriö, 11-50.

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R.K. 1994. Case study research: design and methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

# LIITE

Teemahaastattelurunko

*Oman työn ja osaamisen kuvaus*

- Miten kauan olette työskennelleet nykyisessä tiimikokoonpanossanne?
- Miten työtiiminne on muodostunut?
- Voisitko kuvailla omaa työtäsi tällä osastolla? (Työnjako?)
- Millaista osaamista päiväkotityössä mielestäsi yleensä vaaditaan?
- Voisitko hieman tarkemmin vielä kuvata, millaista osaamista työsi Sinulta edellyttää?
- Mistä Sinä olet hankkinut työssäsi tarvittavaa osaamista?

*Käsityksiä työssä oppimisesta*

- Mitä ajatuksia Sinulla on työssä oppimisesta?
- Millaisissa tilanteissa täällä päiväkodissa voi oppia?
- Kun ajattelet itseäsi ja omaa työtäsi, voisitko kuvailla joitakin asioita, joita olet oppinut nimenomaan täällä työssä?
- Jos vertaat työssä oppimista koulutuksessa oppimiseen, millä tavalla ne eroavat toisistaan?
- Millä tavalla työssä oikein opitaan?
- Mistä sitä yleensä tietää, että on oppinut jotakin?
- Mikä merkitys työssä oppimisella on mielestäsi päiväkotityössä?

*Osaamisen kehittäminen työssä*

- Jos ajattelet itseäsi ja omaa työtäsi, mitkä ovat Sinun vahvuutesi?
- Millaista osaamista haluaisit kehittää edelleen?
- Millaiset asiat voisivat edistää oman osaamisesi kehittymistä työssä?
- Onko jotain sellaista, joka tekee työssä oppimisen vaikeaksi tai estää sitä?
- Kun ajattelet koko työtiimiänne, millaisia vahvuuksia teidän tiimissänne on?
- Millaisia ajatuksia Sinulla on siitä, miten te tiiminä voisitte kehittää yhteistä osaamistanne?
- Mikä merkitys osaamisen ja oman työn kehittämisellä on Sinun työssäsi?

*Taustakysymyksiä*

- Kuinka kauan olet työskennellyt tässä päiväkodissa?
- Opinto- ja työhistoriastasi keskeisimmät asiat nykyistä työtäsi ajatellen
- Ammattinimikkeesi ja syntymävuotesi
- Onko vielä jotain sellaista, mitä haluaisit kertoa haastattelun teemoihin liittyen?
- Millaisia ajatuksia haastattelu Sinussa herätti?