

Päivähoidon työntekijöiden virheitä koskevat kertomukset

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteiden laitos
Kasvatustieteet
Pro gradu -tutkielma
Tanja Tiainen
Huhtikuu 2012
Ohjaaja Leila Pehkonen

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution – Department Käyttäytymistieteiden laitos	
Tekijä - Författare - Author Tanja Tiainen			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Päivähoidon työntekijöiden virheitä koskevat kertomukset			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustieteet (yleinen ja aikuiskasvatus)			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Pro gradu -tutkielma ohjaaja: Leila Pehkonen		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2012	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 74+3
Tiivistelmä - Referat – Abstract			
<p><i>Tavoitteet:</i> Tämän tutkielman tavoitteena oli kuvata päivähoidossa tapahtuvia virheitä ja niiden herättämiä tunteita sekä sitä, miten virheistä ulkopuoliselle kerrotaan. Kiinnostus työssä tapahtuvia virheitä kohtaan on ollut kansainvälisesti tasaista koko 2000-luvun. Aiemmat tutkimukset ovat pääasiassa keskittyneet siihen, miten parhaiten välttää virheitä tai ottaa niistä opiksi sekä siihen, mitkä tekijät altistavat virheille ja epäonnistumisille. Suomalaista tutkimusta aiheesta on kuitenkin kovin vähän. Lisäksi aiempi tutkimus on pitkälti ohittanut yksilön näkökulman; ajatukset ja tunteet tilanteessa, jossa työntekijä tekee virheen. Tässä tutkielmassa selvitetään, millaisia kertomuksia virheistä kerrotaan. Lisäksi kartoitetaan, millaisia tunteita kertomuksista on hahmotettavissa sekä miten kertomuksissa näkyy vaihtoehtoisten todellisuuksien pohtiminen. Jälkimmäistä nimitetään tutkimuskirjallisuudessa kontrafaktuaaliseksi ajatteluksi.</p> <p><i>Menetelmät:</i> Keräsin ja analysoin aineiston hyödyntäen narratiivista tutkimusmenetelmää. Haastattelin tutkielmaani varten kuutta päivähoidon entistä tai nykyistä työntekijää jokaista kaksi kertaa. Ensimmäinen haastattelu oli kerronnallinen ja jälkimmäinen puolistrukturoitu. Varsinaisen aineiston muodostivat 18 kertomusta, joissa kussakin kuvattiin tietty oma tai työkaverin virhetilanne. Käytin narratiivien analyysiä selvittääkseni kertomusten sisältämät erilaiset puhetyylit ja niissä läsnäolevat tunneilmaisut ja kontrafaktuaalisen ajattelun.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset:</i> Puhetyyliin, tunteiden ja kontrafaktuaalisen ajattelun kautta oli löydettävissä viisi erilaista kertomustyyppiä, joilla päivähoidon työntekijät virheistä kertoivat. Nämä kertomustyypit olivat laadullisesti erilaisia riippuen siitä, kerrottiinko omasta vai työkaverin virheestä. Kertomustyypit olivat tuomio-, väistö-, oppimis-, kiillotus- ja jossittelukertomus.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords Virhe, tunteet, päiväkotit, narratiivinen tutkimus			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Behavioral Sciences		Laitos - Institution – Department Department of Behavioral Sciences	
Tekijä - Författare - Author Tanja Tiainen			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Narratives about daycare workers' mistakes			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Master's thesis Supervisor: Leila Pehkonen		Aika - Datum - Month and year April 2012	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 74+3
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Goals:</i> The purpose of this thesis was to describe mistakes occurring in daycare and the emotions they evoke, as well as how these mistakes are reported to outsiders. Mistakes occurring at work have raised internationally steady amounts of attention throughout the entire 2000s. Earlier studies have mainly focused on the best ways to avoid mistakes or to learn from them, as well as on factors that predispose to mistakes and failures. However, there are very few Finnish studies on this topic. Additionally, earlier studies have mainly ignored the individual view; thoughts and emotions in a situation where a worker makes a mistake. This thesis investigates the types of narratives told about mistakes. Further, the emotions perceivable in these stories are mapped together with how these narratives reflect the thoughts of alternatives to reality. In research publications, the latter is called counterfactual thinking.</p> <p><i>Methods:</i> The material was collected and analysed using a narrative research method. For this thesis, six former or present daycare workers were interviewed, each of them twice. The first interview was a narrative one, and the second one a semi-structured one. The actual material comprised 18 narratives, each one describing a particular situation where a mistake was made by the interviewee or his or her coworker. Narrative analysis was used to analyse various reporting styles, the emotional expressions used in them and the counterfactual thinking.</p> <p><i>Results and conclusions</i> Through reporting styles and counterfactual thinking it was possible to detect five different types of narratives the daycare workers used for reporting mistakes. These types of narratives were qualitatively different depending on whether the reported mistake was made by the person himself or herself or by a coworker. The types of narratives were judgmental, evasive, learning, polishing and “what if” reports.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords Mistake, emotions, daycare, narrative research			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Library of Behavioral Sciences			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1 JOHDANTO.....	1
2 VIRHEET TYÖSSÄ.....	3
3 TUNTEET TYÖSSÄ OPPIMISEN ESTEINÄ JA MAHDOLLISTAJINA.....	8
4 PÄIVÄKOTI TYÖSSÄ OPPIMISEN KONTEKSTINA.....	14
5 TARINA, KERTOMUS, NARRATIIVISUUS.....	19
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	23
6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	23
6.2 Aineisto.....	24
6.2.1 Haastateltavat ja heidän tavoittamisensa.....	26
6.2.2 Kerronnallinen ja puolistrukturoitu haastattelu tiedonhankinnan välineinä.....	27
6.3 Aineiston narratiivien analyysi	29
6.4. Aineiston ja analyysin luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	32
7 VIRHEET KERTOMUKSINA.....	39
7.1 Puhetyylit.....	42
7.2 Kertomustyypit.....	47
7.2.1 Tuomiokertomus.....	47
7.2.2 Väistökertomus.....	49
7.2.3 Oppimiskertomus.....	50
7.2.4 Kiillotuskertomus.....	52
7.2.5 Jossittelukertomus.....	53
7.3 Tunteet ja kontrafaktuaalinen ajattelu virheitä koskevissa kertomuksissa.....	55
8 YHTEENVETO JA POHDINTAA.....	61
LÄHTEET.....	67
LIITTEET.....	75
Liite 1: Virhetyypit.....	75
Liite 2: Kertomukset.....	77

1 JOHDANTO

Me kaikki teemme virheitä ja epäonnistumme toisinaan niin vapaa-ajalla kuin työelämässäkkin. Meillä kaikilla on myös mahdollisuus oppia sekä omista että toisten tekemistä virheistä. Virheen tekeminen synnyttää tekijässään kuitenkin voimakkaita tunteita, jotka toisinaan saattavat jopa estää oppimista. Voidakseen oppia virheistään ihmisen tulee ensin hyväksyä ne ja niiden synnyttämät tunteet ja sen jälkeen tavalla tai toisella ottaa virhe tarkempaan käsittelyyn. Vasta sitä kautta voi virheestä syntyä oppimista.

Yleisesti kiinnostus virheisiin on lisääntynyt etenkin suurten onnettomuuksien kautta, joissa ihmisten virheet ovat johtaneet ikäviin seurauksiin. Esimerkkejä tällaisista ovat muun muassa Tshernobylin ydinvoimalaonnettomuus vuonna 1986 tai avaruussukkula Challengerin tuhoutuminen samana vuonna. Suomessa vastaavanlaisia onnettomuuksia ovat olleet muun muassa Jokelan ja Jyväskylän junaturmat vuosina 1996 ja 1998, Konginkankaan bussiturma vuonna 2007 sekä Kauhajoen ampumistapaus 2008. Kaikkien niiden taustalta on jälkikäteen voitu löytää virhe tai virheitä, joita ilman onnettomuutta ei ehkä koskaan olisi tapahtunut.

Myös päivähoidossa tehdään virheitä, jotka ylittävät uutiskynnyksen. Yleisimpiä ovat uutiset päiväkodista karanneista lapsista. Pahimmissa tapauksissa työntekijän virhe aiheuttaa kuitenkin hoitolapsen kuoleman kuten kävi Espoossa vuonna 2005, kun kaksivuotias lapsi kuoli jäätyään päiväkodin pihalla olleen puutavaran alle (HS 27.4.2005) tai Porissa vuotta aiemmin, kun viisivuotias lapsi hukkui Kokemäenjokeen karattuaan päiväkodin pihalta (HS 18.6.2004). Virhe päivähoidossa voi siis sisältää erittäin suuren riskin ja tästä näkökulmasta olikin mielenkiintoista lähteä tutkimaan päivähoidon työntekijöiden kertomuksia työssä eteen tulleista virheistä. Olen haastatellut tutkielmaani varten kuutta päivähoidon entistä tai nykyistä työntekijää. Tarkastelen haastatteluaineistoa narratiivisesti, sillä uskon, että virheitä koskevien kertomusten kautta avautuu näkymä työntekijöiden ajattelu- ja tunnemaailmaan ja sitä kautta myös päivähoidon työkuultuuriin. Päivähoidon työntekijänä olen kiinnostunut ennen kaikkea siitä, *mitä ja miten päivähoidon työntekijät työssä tapahtuneista virheistä kertovat sekä millaisia tunteita heidän puheestaan on hahmotettavissa.*

Virheitä ja niistä oppimista on tutkittu kansainvälisesti suhteellisen paljon etenkin 2000-luvulla. Osa tutkimuksista on keskittynyt siihen, miten virheitä voitaisi parhaiten välttää, osa puolestaan siihen, mitkä tekijät altistavat virheille ja epäonnistumisille ja osan aiheina ovat olleet, mitä ja miten virheistä voitaisi oppia. Jotkut tutkimuksista ovat keskittyneet tarkastelemaan virheitä ja niistä oppimista pienryhmän tai jopa koko organisaation näkökulmasta (ks. Baumard & Starbuck 2005). Joissain tutkimuksissa näkökulma on selkeästi ollut psykologinen (ks. Heimbeck, Frese, Sonnentag & Keith 2003), kun taas toisissa lähtökohtana on ollut organisaatioiden toiminta systeeminä (ks. Kinnunen 2010). Yksittäinen työntekijä mainitaan kyllä usein virheiden varsinaisena tekijänä, mutta se, miten hän tekemänsä virheen kokee on jäänyt selvästi vähemmälle huomiolle. Lisäksi kotimaista tutkimusta aiheesta ei juurikaan ole saatavilla.

Tämän työn piti alunperin käsitellä työtyytyväisyyttä ja innovatiivista ilmapiiriä. Valmistellessani tilastollista aineistoa sen analysointia varten törmäsin kuitenkin toistuvasti tilanteisiin, joissa huomasin tehneeni virheen jossain aiemmassa työvaiheessa. En ollut osannut huomioida jotain asiaa kyselylomaketta tehdessäni, aineistoa kerätessäni tai sitä koneelle syöttäessäni. Itse asiassa huomasin, että olisin toteuttanut koko tutkielman toisin, jos minulla olisi siihen ollut mahdollisuus. Pieniä lipsahduksia, unohduksia tai virheitä osaamattomuuden takia. Huomasin, ettei aineisto enää kelpaa minulle ja mietin, miten voisin jatkaa pro gradu -tutkielmaani ja samalla ottaa opiksi tekemistäni virheistä. Niin syntyi ajatus lähteä tutkimaan virheistä oppimista. Keräsin haastatteluaineiston, josta lähdin hakemaan virheistä oppimista, mutta keskiöön nousivatkin erilaiset tyyliä puhua virheistä ja niihin liittyvät tunteet.

Tämä työ rakentuu perinteisen tutkimusraportin tapaan siten, että aluksi rakennan tutkielmalle teoreettista taustaa edeten metodilukuihin ja siitä edelleen empiriseen tarkasteluun. Luvussa 2 tarkastelen virheitä yleensä ja niiden nostattamia tunteita. Luvussa 3 paneudun tarkemmin tunteisiin ja niiden rooliin työssä (tai ylipäänsä) oppimisessa. Luvussa 4 hahmottelen päiväkotia työssä oppimisen ympäristönä. Luku 5 puolestaan keskittyy selventämään valitsemaani narratiivista lähestymistapaa. Luvuissa 6 ja 7 kerron tutkimukseni toteuttamisesta aloittaen tutkimuksen tarkoituksesta sekä

tutkimuskysymyksistä ja päätyen tuloksiin. Tutkielmani viimeisessä luvussa vedän tuloksia yhteen ja pohdin niiden käytännön merkitystä.

2 VIRHEET TYÖSSÄ

Virhe voidaan määritellä monella tapaa. Kielitoimiston sanakirjan (2008) mukaan se on hyväksyttävästä tai normaalista poikkeava seikka, vika. Se on myös erheellinen, väärä, viallinen suoritus, erehdys, hairahdus, lapsus tai sellainen tulos. Cannonin ja Edmondsonin (2001, 162) mukaan virhe (failure) on poikkeama odotetusta ja toivotusta lopputuloksesta. Se sisältää vältettävissä olevat virheet, kokeiluista ja riskinotosta syntyneet ennakoimattomat negatiiviset tulokset sekä vuorovaikutukseen liittyvät väärinkäsitykset ja konfliktit. Zhao ja Olivera (2006, 1013) puolestaan määrittelevät yksilön virheen (error) päätökseksi tai toiminnaksi, jonka seurauksena on ei-toivottu aukko odotetun ja todellisen tason välillä ja joka johtaa vältettävissä oleviin todellisiin tai mahdollisiin negatiivisiin seurauksiin. Tutkiessaan virheistä oppimista organisaatiossa Kinnunen (2010, 19) määritteli virheen sellaiseksi tilanteeksi, jossa asiat eivät mene etukäteen suunnitellulla tavalla. Hän käytti virhe-käsitettä yleisesti systeemin kaikista ongelmista ja poikkeamista. Reason (1990, 9, 13, 95) sen sijaan erottelee lipsahdukset (slip), unohdukset (lapse) ja erehdykset (mistake). Hän jakaa virheet tarkemmin vielä taitopohjaisiin lipsahduksiin ja unohduksiin sekä tietopohjaisiin ja sääntöihin liittyviin erehdyksiin. Toisaalta virheen kanssa osittain samaa voi tarkoittaa myös vahinko, jonka katsotaan tapahtuneen erehdyksessä, epähuomiossa, tarkoittamatta tai sattumalta (ks. Kielitoimiston sanakirja 2008). Tässä työssä virheellä tarkoitetaan tilannetta, joka esimerkiksi lipsahduksen, unohduksen tai erehdyksen vuoksi ei ole sujunut etukäteen suunnitellulla tai odotetulla tavalla ja joka näin ollen on aiheuttanut häiriön joko koko päiväkodin tai yksittäisen työntekijän toimintaan.

Virheet ovat tunneperäisiä tilanteita (Zhao 2011, 436). Ne synnyttävät etenkin negatiivisia tunteita. Mitä suurempi merkitys virheellä on ihmiselle, sitä voimakkaampia negatiivisia tunteita hän kokee. Negatiiviset tunteet ovat myös sitä voimakkaampia, mitä enemmän virhe uhkaa työntekijän pätevyyttä, yhteenkuuluvuutta tai riippumattomuutta ja sitä kautta

psykkistä hyvinvointia. (Shepherd & Cardon 2009, 923, 926.) Virheet voidaan jakaa välittömiin eli aktiivisiin ja piileviin eli latentteihin. Yksittäisen työntekijän tasolla virheet ovat yleensä aktiivisia, jolloin ne havaitaan välittömästi. Sen sijaan piilevät virheet voivat toimia osana systeemiä, jolloin niitä ei havaita ennen kuin ne esimerkiksi aiheuttavat tavalla tai toisella vaaratilanteen. Virheiden taustalta voidaan löytää muun muassa kiirettä, suuria työmääriä, uupumusta ja rutinoitumista. (Kinnunen 2010, 2.) Virheiden seuraukset voivat olla sekä negatiivisia että positiivisia. Negatiivisia seurauksia ovat muun muassa ajan tai rahan menetys sekä virheelliset tuotteet tai palvelut. Positiivisia seurauksia ovat oppiminen ja uudet innovaatiot. Samalla virheellä voi olla sekä negatiivisia että positiivisia seurauksia. Toisaalta virheisiin työssä voidaan ylipäänsä suhtautua joko niitä vältellen tai niistä oppien. Monessa työyhteisössä virheiden negatiivisia seurauksia pyritään välttämään ehkäisemällä virheet kokonaan ennalta. Toisissa puolestaan pyritään minimoimaan virheistä tulevat negatiiviset seuraukset ja lisäämään positiivisia. (van Dyck, Bauer, Frese & Sonnentag 2005, 1228.)

Virheet ovat kuitenkin väistämättömiä. Niitä tapahtuu, halusimme tai emme. Vaikka kaikki tekevätkin virheitä, se ei tarkoita, että niiden tekeminen tuntuisi hyvältä. Itse asiassa virheen tekeminen aiheuttaa voimakkaan psykologisen reaktion ja monet tuntevatkin luonnollista vastenmielisyyttä avointa virheiden tunnustamista kohtaan (Cannon & Edmondson 2005, 302). Usein virheet saavat tekijän kokemaan häpeää, syyllisyyttä, surua tai jopa pelkoa. Virheen tekemisen aiheuttamat tuntemukset ovat yleisiä ja syvään juurtuneita. Virheiden tekeminen koetaankin epämiellyttäväksi ja sen vuoksi niitä yritetään jatkossa välttää. Virheen tekemisen aiheuttama syyllisyys saa myös välttelemään tilanteita, jotka voisivat aiheuttaa uudestaan syyllisyyden tunteen. Koska virheitä ja niiden seurauksia saatetaan pelätä, ne voidaan yrittää myös peittää. (Baumeister, Vohs, DeWall & Zhang 2007, 185–186, 172.) Toisaalta tunteet auttavat osaltaan ihmisiä oppimaan ja hyötymään kokemuksistaan. Negatiiviset tunteet viestittävät, että tilannetta pitää muuttaa.

Kinnunen (2010, 95–96, 108) kirjoittaa tutkimuksessaan siitä, miten hänen haastattelemansa sairaanhoitajat kertoivat, kuinka pahalta tuntui hyväksyä itse tehty virhe, vaikka yleisesti ajateltiin, että niitä tapahtuu kaikille. Toisen tekemä virhe oli helpompi

hyväksyä. Ihmisten onkin todettu olevan itse itselleen ankarimpia kriitikoita tilanteista riippumatta (Tangney, Miller, Flicker & Barlow 1996, 1263, 1266). Toisaalta vaikka ihmiset saattavat arvostaa toisten avoimuutta ja oppia heidän tekemistään virheistä, positiivinen käsitys toisista saattaa kuitenkin samalla murentua (Cannon ym. 2005, 302). Edmondson (2004, 80, 85–87) on myös todennut, että sairaanhoitajat, joiden johtajat eivät suvaitse virheitä, kokivat todennäköisemmin voimakkaita negatiivisia tunteita virheitä kohtaan ja yrittivät peitellä niitä kuin sairaanhoitajat, joiden johtajat rohkaisivat tarkastelemaan virheitä oppimisen näkökulmasta. Esimiehellä onkin merkittävä vaikutus työntekijöiden uskomuksiin virheiden seurauksista ja sitä kautta mahdolliseen keskustelemattomuuteen. Jos esimies toimii autoritaarisesti tai rankaisevasti, työntekijät saattavat olla haluttomia ottamaan riskin, joka liittyy virheistä keskusteluun. He ovat huomanneet, miten virheitä aiemmin on käsitelty ja vetäneet siitä omat johtopäätöksensä, joita puolestaan vahvistetaan työntekijöiden välisissä keskusteluissa. Jaettuna nämä käsitykset luovat joko pelon tai avoimuuden ilmapiirin, joka voi toimia itseään vahvistavana ja vaikuttaa jatkossa kykyyn ja haluun tunnistaa ja keskustella esimerkiksi virheistä ja ongelmista. Ilmapiiri luodaan jossakin määrin vuorovaikutuksessa eri ammattiryhmien sisällä ja välillä.

Zhao (2011, 440, 456, 458) kuitenkin toteaa yleisen tunnetasapainon merkittävästi vähentävän virheisiin liittyviä negatiivisia tuntemuksia. Tunne-elämältään tasapainoiset ihmiset eivät koe omia virheitään yhtä negatiivisesti kuin vähemmän tasapainoiset ihmiset. Silloin kun huomio kiinnittyy vain negatiivisiin tunteisiin, yksilöllä on vähemmän kapasiteettia käytettävissä tiedon prosessointiin ja sitä kautta virheistä oppimiseen. Kun ihminen kokee suurta yleistä inhimillisyyttä, hän ymmärtää, että kaikki virheeseen liittyvät ihmiset käyvät läpi samantyyppisiä tunteita, jolloin virheen syytä ja mahdollisia ratkaisuja tilanteeseen kyetään tarkastelemaan puolueettomasti. Huomioonottavuus puolestaan ehkäisee asioiden märehtimistä ja parantaa näin arvostelukykä, kun arvioidaan tehtyä virhettä. Sitä kautta se auttaa tulkitsemaan tilannetta ja ottamaan siitä opiksi. Vähentämällä itsensä syyttelyä ja antamalla itselleen (ja muille) anteeksi tehty virhe, vähennetään myös riskiä, että minän puolustusmekanismit käynnistyvät ja ehkäisevät mahdollista oppimista. Mikäli virheestä halutaan todella oppia (yksilö- tai työyhteisötasolla) on tärkeää yrittää ymmärtää, mitä oikeasti on tapahtunut eli mikä meni vikaan ja selvittää tarkasti, mitkä

tekijät virheen aiheuttivat. Vain siten voidaan estää vastaavat virheet tulevaisuudessa. (Shepherd ym. 2009, 931, 935–937.)

Vaikka ihmisiä ei ehkä tulekaan tietoisesti kannustaa tekemään virheitä, parasta mitä voidaan tehdä, on ottaa niistä opiksi. Virheistä oppiminen on samalla sekä prosessi että lopputulos. (Cannon ym. 2005, 303, 316.) Niin pienissä väärinkäsityksissä kuin suurissa onnettomuuksissakin on mahdollisuus oppia. Oppimisen tärkeys ei olekaan verrannollinen epäonnistumisen kokoon tai laajuuteen. Merkittävää oppimista voi syntyä esimerkiksi silloin, kun havaitaan työpaikalla pieni tiedonkatkos, joka pienenä epäonnistumisena saattaisi kuitenkin lopulta johtaa suureen epäonnistumiseen. (Cannon ym. 2001, 162–163.) Tutkiessaan merkittäviä työssä oppimiskokemuksia Varila ja Rekola (2003, 177–178) totesivat valtaosassa kokemuksia oppimisen alkavan uudesta tai ongelmallisesta tilanteesta. Samaa ilmiötä tutkiessaan Antikainen (1996, 254) puolestaan havaitsi, että kokemukset, jotka aikanaan ovat saattaneet tuntua kielteisiltä ja vaikeilta, voivat muuttua työstämisen kautta yksilön resursseiksi. Työssä oppiminen ei kuitenkaan tapahdu välittömästi tai edes muutamassa päivässä vaan vaatii parhaimmillaan kuukausia (Varila ym. 2003, 217). Joka tapauksessa myös virheissä on mahdollisuus uudenlaiseen ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen.

Toisissa tehtävissä virheet voidaan nähdä merkinä asiantuntemattomuudesta ja kykyjen puutteesta, jonka vuoksi niitä peitellään ja salaillaan. Tämä on erityisen oleellista etenkin asiantuntijatyössä, sillä virhe ikäänkuin haastaa asiantuntijuuden. Toisaalta myös työssä, jota tehdään niin sanotusti omalla persoonalla, virheen voidaan pelätä osoittavan oman persoonan huonoutta. Tällaisissa tehtävissä voi olla hankalaa erottaa tehty työ tai tässä tapauksessa virhe sen tekijästä. Edmondsonin (1999, 351) mukaan tunnustamalla tehneensä virheen tai pyytämällä apua muilta työntekijä ottaakin riskin, että hänen asiantuntemuksensa ja pätevyytensä joutuu kyseenalaistetuksi. Varila ym. (2003, 167) kuitenkin toteavat, että merkittävässä oppimiskokemuksissa vuorovaikutus muiden kanssa on tärkeässä osassa. Se on tärkeää niin yksilön itsensä kuin koko organisaation kannalta. Vaikka tekijän oman oppimisen kannalta oma reflektio on keskeistä, voi asian laajempi pohdiskelu avata tilanteeseen sellaisia näkökulmia, joita yksittäinen työntekijä ei

välttämättä ole tiennyt tai tullut ajatelleeksi. Tämä saattaa myös vaikuttaa virheen tehneen työntekijän tunnekuormitukseen. Jotta virheitä ylipäänsä voidaan käsitellä laajemmin työyhteisössä, tulisi ilmapiirin kuitenkin olla sellainen, että yksittäinen työntekijä ei ota liian suurta riskiä tunnustamalla tehneensä virheen.

Edmondson (1999) on tutkinut psyykkistä turvallisuutta ja oppimista erilaisissa työelämän ryhmissä. Ryhmän psyykkinen turvallisuus on varmuutta siitä, ettei ryhmä saata jäseniään kiusalliseen asemaan, torju tai rankaise heitä avoimuudesta. Tämä varmuus juontaa juurensa ryhmän jäsenten keskinäisestä kunnioituksesta ja luottamuksesta. Kun ryhmän jäsen arvostaa muita ryhmäläisiä ja tuntee itse olevansa arvostettu (ja on lisäksi varma, ettei muu ryhmä lue virhettä hänelle viaksi), suoraan puhumisen eduille annetaan paljon painoarvoa. Jos taas jäsenet ovat huolissaan siitä, että heitä pidetään epäpätevinä, he voivat olla haluttomia tuomaan esiin virheitä, jotka voisivat auttaa ryhmää tekemään sen jälkeen muutoksia. Tällöin he saattavat jättää huomioimatta tai aliarvioida negatiiviset seuraukset, joita heidän hiljaisuudellaan on ryhmän toiminnalle. Kun ryhmän jäsenet miettivät, kertoako tekemiään virheitä, he todennäköisesti avautuvat mikäli he ensinnäkin uskovat, etteivät he tule torjutuiksi (psyykkinen turvallisuus) ja toisaalta, että ryhmä voi käyttää tätä uutta tietoa saaden aikaan hyödyllisiä tuloksia (ryhmän tehokkuus). Ryhmän psyykkinen turvallisuus ja tehokkuus ovat näin ollen toisiaan täydentäviä uskomuksia, joista toinen liittyy ihmissuhdeuhkaan ja toinen luonnehtii ryhmän potentiaalia toimia. Ryhmän yhteinen historia sisältää tapahtumia, jotka osoittavat ryhmän jäsenille, onko ihmissuhderiski ottamisen arvoinen vai ei. Työtoverien arvioinnin ja suhtautumisen kautta virheet ja epäonnistumiset vaikuttavat keskeisesti ihmisten vuorovaikutukseen. (Edmondson 1999, 354–357, 379.) Cannonin ym. (2001, 167, 172, 174) mukaan tapa, jolla epäonnistumisiin suhtaudutaan, luodaan ryhmän sisällä ja se vaihtelee ryhmästä toiseen samassakin organisaatiossa. Kun ryhmän jäsenillä on yhteinen näkemys virheistä, heillä on myös yhteinen näkemys siitä, miten epäonnistumisia tulee käsitellä ja mitä siitä seuraa. Käsitteet virheistä ja niistä oppimisesta onkin myös ryhmätason ilmiö.

Vaikka virheistä oppimista yleisesti pidetään tärkeänä, on se käytännössä monesti kuitenkin hyvin vaikeaa. Joko virheistä ei opita ollenkaan tai sitten opitaan vääriä asioita

(Baumard ym. 2005, 295). Yksilötason esteitä virheistä oppimiselle ovat muun muassa minäpystyvyys (self-efficacy) ja itsetunnon vahingoittuminen ja organisaatiotasolla riski leimatuksi tulemisesta ja luotettavuuden heikkenemisestä. Toisaalta työntekijöiltä saattaa puuttua taito käsitellä ristiriitoja rakentavasti. Virheistä voidaan oppia myös kyseenalaisia asioita tai tapoja toimia. Vaikka virheistä oppiminen työyhteisötasollakin on tärkeää, ihmiset eivät kuitenkaan yleensä vapaaehtoisesti ja avoimesti kerro tekemistään virheistä. Yksilön kannalta tällainen tiedon pantaaminen voi olla järkevää ja perusteltua monestakin syystä. Ensinnäkin hän saattaa tuntea itsensä suojattomaksi ja pelätä työtoverien reaktioita. Toisaalta hän saattaa myös pelätä virheen vaikutusta uralleen. Virhettä voidaan nimittäin oppimisen sijaan käyttää työyhteisössä varoittavana esimerkkinä, jolloin sen tekijä leimaantuu. Sen sijaan, että yhdessä mietittäisi, mitä virheestä voidaan oppia, saatetaan jumiutua etsimään syyllisiä. Pahimmassa tapauksessa virheistä puhuminen on työyhteisössä tabu, joka saattaa johtaa siihen, että samat virheet toistuvat eri työntekijöiden tekeminä. Tällaisessa tilanteessa virheitä peitellään ja vastuu niistä sysätään muualle. (Husted & Michailova 2002, 65, 68–69.) Seuraavaksi paneudutaan tarkemmin tunteisiin ja niiden merkitykseen oppimiselle.

3 TUNTEET TYÖSSÄ OPPIMISEN ESTEINÄ JA MAHDOLLISTAJINA

Tunteen määrittelyminen vaihtelee tieteenalasta riippuen. Sen vuoksi on vaikea löytää selkeää kaiken kattavaa määritelmää. Tunne on tietoinen tunnetila, emootio tai elämys, jota sävyttää mielihyvä, mielihyvä, mielihyvä tai muu vastaava tuntemus (Kielitoimiston sanakirjan 2008). Usein siihen liittyy fyysisiä muutoksia kuten esimerkiksi kiihtymystä (Baumeister ym. 2007, 168–169). Ihmisellä voidaan ajatella olevan kuusi niin sanottua perustunnetta: ilo/onni, suru, viha, inho, pelko ja yllättyneisyys (Sauter, Eisner, Ekman & Scott 2010, 2408). Lista voitaaneen liittyy myös halveksunta ja innostuminen. Lisäksi on muun muassa itsetietoisuuteen liittyviä tunteita (nolostuminen, kateus ja ylpeys) sekä prososiaalisuuteen liittyviä tunteita (rakkaus, kiitollisuus ja sympatia). (Oatley, Keltner & Jenkins 2006, 92–93, 107.) Rajaa eri tunteiden välillä saattaa olla hankala hahmottaa. Vaikka esimerkiksi syyllisyyttä ja nolostumista on aiemmin pidetty jollain tapaa häpeän eri asteina, Tangley ym. (1996, 1267) toteavat niiden olevan keskenään erillisiä tunteita. Tunteita herättäviin tapahtumiin myös reagoidaan harvoin puhtaasti yhdellä tunteella (Zhao

2011, 436). Sen sijaan meillä on taipumus reagoida monen tunteen yhdistelmillä, vaikka yksi hallitseva tunne ohjaisikin ajattelua ja käyttäytymistä (Tangley ym. 1996, 1263). Tämä osaltaan lisää hankaluutta erotella eri tunteita toisistaan.

Tässä työssä hyödynnetään Golemanin (1997, 341–342) hahmottelemaa perustunteiden ja niiden sukulaisten luokittelua. Perustunteista viha, suru, pelko, yllätys ja häpeä ovat käytössä sellaisinaan, mutta Golemanin nautinnoksi kutsumasta perustunteesta käytetään nimitystä ilo.¹ Vihaan liittyviä sukulaistunteita ovat muun muassa raivo, suuttumus, kiukku, ärtymys ja harmistuneisuus. Suruun puolestaan liittyvät esimerkiksi murhe, alakulo, apeus, haikeus, huoli ja masennus. Pelon kanssa samaan luokkaan voidaan laittaa kauhu, kammo, ahdistus, hermostuneisuus, huolestuneisuus, epäluuloisuus ja paniikki. Iloon sen sijaan liittyvät esimerkiksi onni, helpotus, tyytyväisyys, huvittuneisuus, ylpeys, mielihyvä ja innostus. Yllätys sisältää hämmästyksen, järkytyksen, ihmettelyn ja kummastelun. Ja viimeisenä häpeään kuuluvat esimerkiksi syyllisyys, nolous, harmistus, katumus ja nöyryytys. (Goleman 1997, 341–342.) Tämä jaottelu ei ole ainoa mahdollinen, mutta selvyuden vuoksi tämän työn kannalta käyttökelpoinen.

Toisin kuin toimintaa ja ajatuksia, tunteita ja mielialaa ei voida suoraan hallita ja muuttaa, sillä niiden tarkoituksena on hallita meitä (Baumeister ym. 2007, 175). Oatleyn ym. (2006, 39, 55) mukaan tunteiden tehtävänä on huomion suuntaaminen tilanteessa merkittäviin uhkiin ja mahdollisuuksiin sekä tilanteeseen sopeutumisen mahdollistaminen. Tunteet saavat ihmisen suuntautumaan joko tilannetta kohti tai siitä pois. Baumeisterin ym. (2007, 168, 170) mukaan tunteet toimivat eräänlaisena palautemekanismina. Ihmisillä on automaattisia, yksinkertaisia, tiedostettuja tai tiedostamattomia, mutta hyvin nopeita tunnereaktioita/tuntemuksia sekä hitaammin kehittyviä, tiedostettuja tunteita, joihin saattaa liittyä kiihtymys. Esimerkiksi pelon häivähdys täpärän paon jälkeen jättää jälkeensä mielikuvan, joka mahdollistaa automaattiset tuntemukset tulevaisuudessa. Sen sijaan täysimittainen pelon tunne voi vasta herätä, kun ihminen jo pakenee, mutta se saattaa helpottaa pakenijaa juoksemaan kovempaa ja pidemmän aikaa.

Tunteet toimivat siis palautteena viimeaikaisesta toiminnasta ja sitä kautta myös voimassa

¹ Goleman laskee perustunteiksi myös rakkauden ja inhon, mutta ne eivät näkyneet tässä tutkielmassa.

olevista jos-niin -säännöistä. Positiiviset tunteet vahvistavat näitä sääntöjä, koska tunteet osoittavat, että se miten yksilö toimii, osoittautui hyväksi ja näin ollen sääntö oli toimiva. Sen sijaan negatiiviset tunteet osoittavat, ettei toiminta ollut menestyksellistä ja sen vuoksi siihen liittyvää jos-niin -sääntöä tulisi arvioida uudelleen. Seuraavan kerran, kun toimitaan vallitsevan jos-niin-säännön mukaan, automaattinen tuntemus saattaa varoittaa esimerkiksi toistamasta aikaisempaa virhettä. Tällöin on aika testata uutta sääntöä ja mikäli se osoittautuu toimivaksi, tuloksena on positiivinen tunne, joka jättää positiivisen tunnejäljen. Automaattisten tuntemusten tehtävänä on näin ollen laukaista lähestymis- tai välttämiskäyttäytyminen ja tietoisten tunteiden puolestaan kannustaa reflektoimaan ja oppimaan. (Baumeister ym. 2007, 172–174.) Mikäli pystyisimme täysin hallitsemaan tunteita, ne menettäisivät toimintaa ja oppimista ohjaavan merkityksensä.

Arkiajattelun mukaan tietyt tunteet saavat ihmisen toimimaan tietyllä tavalla. Tunteet eivät kuitenkaan suoraan aiheuta toimintaa vaan pikemminkin ulkoisen toiminnan tarkoituksena on helpottaa oloa laimentamalla tai muuttamalla tunnetta. Ihmiset myös tekevät päätöksiä ja muuttavat käytöstään tunteitaan ennakoimalla eli esimerkiksi välttämällä syyllisyyttä tai katumusta. (Baumeister ym. 2007, 179, 193, 196.) Tunteiden säätely sen sijaan tarkoittaa yritystä vaikuttaa siihen, millaisia tunteita koemme ja milloin sekä miten näitä tunteita ilmaistaan (Gross 1998, 224). Grossin (1998, 225) mukaan on olemassa kaksi tunteiden säätelyn muotoa: taustoihin ja reaktioon keskittyvä. Taustoihin keskittyvä tunteiden säätelyn muoto tarkoittaa käytännössä tiettyjä tunteita herättävien tilanteiden välttelyä tai niihin hakeutumista, huomion kääntämistä muualle tarkoituksena muuttaa jo herännyttä tunnetta, ja tilanteen tai omien suoriutumismahdollisuuksien uudelleen arviointia. Reaktioon keskittyvän tunteiden säätelyn tarkoituksena puolestaan ei ole muuttaa itse tunnetta vaan sitä, miten ihminen siihen reagoi.

Eräs tunteisiin ja oppimiseen liittyvä tekijä on kontrafaktuaalinen ajattelu (counterfactual thinking), jota voidaan pitää ratkaisevana tekijänä tunneperäisessä reagoinnissa tilanteisiin (Niedenthal, Tangney & Gavanski 1994, 585). Arkiajattelussa tunnistamme sen *mitä jos..* tai *jos vain...* tyyppisistä ilmauksista. Sen avulla arvioidaan todellisuutta ja mietitään sille joko parempia tai huonompia vaihtoehtoja (Epstude & Roese 2008, 168). Todellisuutta parantavia vaihtoehtoja kutsutaan nouseviksi (upward) ja sitä huonontavia laskeviksi

(downward) kontrafaktuaaleiksi (Markman, Gavanski, Sherman & McMullen 1993, 87, 103). Lisäksi voidaan erottaa toimintaan tai toimimattomuuteen sekä omaan tai muiden toimintaan liittyviä kontrafaktuaaleja. Epäonnistumiset ja niiden synnyttämät negatiiviset tunteet aktivoivat kontrafaktuaalisen ajattelun. (Epstude ym. 2008, 172, 176.) Sen avulla voidaan oppia, kuinka jatkossa voitaisi vastaavassa tilanteessa toimia tarkoituksenmukaisemmin. Katumus on yksi tärkeimmistä kontrafaktuaaliseen ajatteluun perustuvista tunteista. Sen avulla toimintaa voidaan parantaa tehokkaasti. Sekä toimintaa että toimimattomuutta voidaan katua. (Baumeister ym. 2007, 185, 195.) Vaikka jo tapahtuneita asioita ei yleensä enää kyetä muuttamaan, voi kontrafaktuaalinen ajattelu helpottaa ottamaan opiksi tapahtuneesta ja sitä kautta välttämään toistamasta samaa epäonnistumista tulevaisuudessa (Markman ym. 1993, 87, 103).

Tunteiden merkitystä oppimiselle voidaan tarkastella monesta erilaisesta näkökulmasta. Tunteilla latautuneet tilanteet esimerkiksi muistetaan paremmin kuin neutraalit tilanteet (Nummenmaa 2010, 119). Tämä johtuu siitä, että tieto tai tilanne, joka ei synnytä tunnereaktiota, todennäköisesti jää huomiotta ja unohdetaan. Tunteet auttavat ihmisiä ottamaan opiksi ja parantavat niin pitkä- kuin lyhytkestoistakin muistia tilanteeseen liittyvistä asioista. Luonnollisesti myös toisten ihmisten toiminta ja ulkoiset olosuhteet voivat aikaansaada erilaisia tunteita. Nämä tunteet voivat olla hyödyllisiä tai jopa keskeisiä välillisessä ja sosiaalisessa oppimisessa. Tunteet toimivatkin palautteena ja käynnistävät toiminnan pohdiskelun, joka voi johtaa oppimiseen joko omista tai toisten kokemuksista. Tunteiden tarkoituksena on myös auttaa suuntaamaan huomio tilanteen kannalta oleelliseen tietoon ja auttaa sen käsittelyssä. Tärkeää on kuitenkin huomata, että tunteet kohdistuvat juuri kyseisen yksilön tärkeinä ja oleellisina pitämiin asioihin. (Baumeister ym. 2007, 175, 179, 186–187, 194–195.) Näin ollen se, mitä yksilö tilanteesta oppii voi ulkopuolisen näkökulmasta olla hyvinkin epäoleellista.

Tunteet voidaan nähdä merkittävänä tekijöinä oppimiselle myös motivaation syntymisen kannalta. Tunne voi ajaa ymmärtämään, ajattelemaan tai toimimaan tietyllä tavalla. Toisaalta negatiiviset tunteet ehkäisevät oppimista siitä näkökulmasta, että ne suuntaavat ihmisen huomion pois varsinaisesta tilanteesta ja oppimisesta ja vähentävät näin

motivaatiota. Sen sijaan ne kiinnittävät huomion tunteisiin, niiden säätelyyn ja motivoivat sitä kautta ihmisiä asettamaan tärkeimmäksi tunteiden hallinnan. (Zhao 2011, 437, 440.) Näin ollen voitaisi ajatella, että negatiiviset tunteet saavat tavalla tai toisella unohtamaan tai välttelemään tuntemukset synnyttänyttä tilannetta, kun taas positiiviset tunteet saavat hakeutumaan tilanteeseen yhä uudestaan. Varila ja Rekola (2003, 161) kuitenkin toteavat merkittävän oppimiskokemuksen työssä käynnistyvän usein nimenomaan silloin, kun työntekijä kohtaa uuden tilanteen tai ongelman, joka saa aikaan kielteisiä tuntemuksia kuten ahdistusta, epävarmuutta tai masennusta. Myös Zhao (2011, 453–454, 457) toteaa negatiivisten tunteiden lisäävän motivaatiota oppia. Toisaalta hän huomauttaa, että toiset negatiivisista tunteista voivat ehkäistä oppimista ja toiset puolestaan edistää sitä. Hän pohtii edelleen, että negatiiviset tunteet myös vaimentavat motivaatiota oppia ilmeisesti silloin, kun tunteet ovat voimakkaita. Sen sijaan lievät negatiiviset tuntemukset saattavat toimia jonkinlaisina varoitussignaaleina, joista yksilö tietää, että jokin ei nyt ole kohdallaan, ja osoittavat tarpeen oppia parantamaan suoritusta.

Negatiiviset tunteet kuitenkin myös häiritsevät oppimista. Siihen, kuinka paljon ne käytännössä häiritsevät, vaikuttaa itseä kohtaan tunnettu myötätunto (self-compassion) (Shepherd ym. 2009, 926). Se näkyy ihmisen avoimuutena kärsimyksilleen, joita hän ei yritä vältellä vaan lieventää lempeydellä. Se tarkoittaa myös oman tuskan, vaillinaisuuden ja epäonnistumisten ymmärtämistä ja kokemusten asettamista osaksi laajempaa kokonaisuutta. (Neff 2003, 87.) Ihmiselle, joka kykenee voimakkaaseen myötätuntoon itseään kohtaan, negatiiviset tunteet eivät aiheuta niin paljon häiriöitä virheistä oppimiselle kuin ihmiselle, joka tähän ei kykene (Shepherd ym. 2009, 926). Ne, jotka tuntevat voimakasta myötätuntoa itseä kohtaan, tuntevat vähemmän negatiivisia tunteita kohdatessaan virheitään ja ylipäänsä hyväksyvät helpommin myös omat puutteensa (Leary, Tate, Allen, Adams & Hancock 2007, 901). Itseä kohtaan tunnettu myötätunto sisältää kolme tekijää: ystävällisyyden itseä kohtaan (self-kindness), yleisen inhimillisyyden (common humanity) ja huomioonottavuuden (mindfulness) (Shepherd ym. 2009, 926). Ystävällisyys itseä kohtaan tarkoittaa itsensä ymmärtämistä ankaran tuomitsemisen ja kritisoimisen sijaan (Neff 2003, 89). Näin ollen ihmiset, jotka tuntevat voimakasta ystävällisyyttä itseään kohtaan eivät todennäköisesti kritisoi itseään liian voimakkaasti, vaikka tekisivätkin virheen (ks. Shepherd ym. 2009, 934). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että

virheitä ei huomioitaisi tai ne hyväksyttäisi sellaisinaan. Päinvastoin, ystävällisyys itseä kohtaan on yksi edellytys virheistä oppimiselle, sillä voimakas itsensä tuomitseminen vain käynnistää minän puolustusmekanismit. Sen sijaan ystävällisyys itseä kohtaan mahdollistaa virheen tarkastelemisen objektiivisesti. (Shepherd ym. 2009, 934.)

Yleinen inhimillisyys taas tarkoittaa omien kokemusten hahmottamista osana laajempaa kokonaisuutta (Neff 2003, 85). Ihmiset, joille yleinen inhimillisyys ei ole ominaista, kokevat virheen uhkaavampana, sillä he tuntevat olevansa eristyksissä muista, eivätkä saa yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka olisi tärkeää psyykkiselle hyvinvoinnille (Shepherd ym. 2009, 935). Huomioonottavuus puolestaan tarkoittaa tuskallisten ajatusten ja tunteiden pitämistä tasapainossa liiallisen samaistumisen sijaan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yksilö kykenee asettamaan omat tunteensa suurempaan mittakaavaan, jotta niiden merkitys asettuu oikeisiin mittasuhteisiin. (Neff 2003, 85, 89.) Tämä puolestaan mahdollistaa omanarvontunnon säilyttämisen ja sitä kautta ehkäisee oppimista hankaloittavien minän puolustumekanismien käynnistymisen. Huomioonottavuus auttaa välttämään myös asioiden märehtimistä. (Shepherd ym. 2009, 936.) Täytyy kuitenkin huomata, että myötätunto itseä kohtaan ei ole sama asia kuin itsesääli. Itsesääliässä ihmisellä on taipumus liioitella kärsimyksiään ja korostaa eroa muista ikään kuin hän olisi ainoa kärsivä ihminen maailmassa. (Neff 2003, 88.) Lisäksi on hyvä muistaa, että kohtuus kaikessa, kuten sanotaan. Voi nimittäin olla, että esimerkiksi liika ystävällisyys itseä kohtaan johtaa omahyväisyyteen tai laiskuuteen, jolloin tulevia virheitä ei ennaltaehkäistä, kun on paljon helpompaa antaa ne itselle anteeksi (Leary ym. 2007, 902).

Tunteet voivat johtaa tilanteiden aktiiviseen mietiskelyyn ja kontrafaktuaaliseen ajatteluun, jotka puolestaan voivat auttaa jatkossa ongelmanratkaisussa ja oppimisessa. Tunteilla on myös selkeä toimintaa arvioiva tehtävä ja ne ilmaisevat viimeaikaisten tapahtumien yhteyden motivaatioon ja arvoihin. Ne auttavat kiteyttämään opittua ja jättävät automaattisia merkkejä, jotka muistuttavat opitusta vastaavissa tilanteissa tulevaisuudessa. (Baumeister ym. 2007, 185–186, 195, 197.) Erityisen kiinteästi tunteet liittyvät työssä tapahtuviin virheisiin, joihin paneudutaan seuraavaksi päiväkotityön näkökulmasta.

4 PÄIVÄKOTI TYÖSSÄ OPPIMISEN KONTEKSTINA

Päivähoidon perustehtävänä voidaan pitää lasten hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Tehtäviä voidaan kuitenkin laajentaa koskemaan myös vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, verkostotyötä ja lastensuojelun tukitoimia. (Koivunen 2009, 11.) Työtä päivähoidossa ohjaavat monet lait ja asetukset². Niiden lisäksi eri työntekijäryhmillä on erilaisia eettisiä ohjeita, jotka eivät ole samalla tavalla velvoittavia kuin lainsäädäntö, mutta ohjaavat kuitenkin omalta osaltaan työn laadukasta suorittamista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 11, 16–17) toteaa ammattitaitoisen henkilöstön varhaiskasvatuksen keskeiseksi voimavaraksi. Laadukkaalle varhaiskasvatukselle nähdään olennaisena jokaisen kasvattajan ja koko kasvattajayhteisön ammatillinen osaaminen ja tietoisuus. Koulutuksen lisäksi kokemusta pidetään osaamisen perustana. Oman työn pohtiminen ja arviointi on tärkeää, jotta kasvattaja kykenisi toimimaan työssään tietoisesti eettisesti ja ammatillisesti. Yhtä tärkeää on myös, että koko kasvattajayhteisö jatkuvasti kehittää toimintaansa dokumentoimalla ja arvioimalla toimintaa.

Päiväkoti on Suomessa nykyään yksi merkittävimmistä kasvuympäristöistä, sillä hyvin suuri osa lapsista viettää siellä ainakin osan varhaislapsuudestaan (Karila & Nummenmaa 2001, 7). Se on koulun ohella niitä ympäristöjä, joista valtaosalla ihmisiä on kokemuksia vähintään tuttavien ja naapurien kertomina. Päiväkoteja saatetaan myös arvottaa ja asettaa paremmuusjärjestykseen kokemusten ja mielikuvien perusteella. Tästä näkökulmasta työntekijöiden tekemät pienetkin virheet voivat olla merkittäviä.

Omaleimaisen piirteen työskentelylle päiväkodissa antaa toimiminen pienemmissä

² Laki lasten päivähoidosta 36/1973, Asetus lasten päivähoidosta 239/1973, Perusopetuslaki 628/1998, Perusopetusasetus 852/1998, Sosiaalihuoltolaki 710/1982, Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000, Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005, Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä 504/2002, Lastensuojelulaki 417/2007, Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983, Laki holhoustoimesta 442/1999, Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 380/1987, Laki kehitysvammaisen erityishuollosta 519/1977, Hallintolaki 434/2003, Laki viranomaisen toiminnan julkisuudesta 621/1999, Henkilötietolaki 523/1999, Kuntalaki 365/1995, Yhdenvertaisuuslaki 21/2004, Laki sähköisestä asioinnista viranomaistoiminnassa 13/2003

ryhmissä. Työntekijä on samaan aikaan sekä koko päiväkodin muodostaman työyhteisön että muutaman työntekijän muodostamaan työryhmän jäsen. Pienempään työryhmään kuuluu yleensä 2–6 työntekijää: lastentarhanopettaja, lastenhoitaja(t) sekä mahdollisesti avustaja(t). Heidän yhteisenä tehtävänä on huolehtia tiettyjen lasten hoitamisesta ja kasvattamisesta päivittäin. Mikäli ryhmän ilmapiiri on avoin ja kannustava, mahdollistaa se myös virheiden käsittelyn ja pohtimisen pienessä ja turvallisessa ryhmässä, joka osaltaan auttaa virheen reflektoinnista ja siitä kautta mahdollistaa siitä oppimisen. Työ päivähoitossa on kuitenkin tyypillisesti sitoutumista vaativa työ, jota tehdään pitkälti niin sanotusti omalla persoonalla. Persoonallisessa sitoutumisessa on kyse siitä, kuinka paljon omaa minäänsä työntekijä tuo työrooliinsa (Kahn 1990, 700). Tehtävissä, joissa työntekijä tuo paljon itseään työhön, virhe ei vaaranna pelkästään asemaa asiantuntijana työssä vaan myös ihmisen itsensä. Esimerkiksi lastentarhanopettajan eettisissä periaatteissa ja käytänteissä todetaan, että ”*Lastentarhanopettaja tekee parhaansa, hyväksyy erehtyvyyden ja on valmis tarkistamaan toimintaansa. --- Hän tukee ja kannustaa työyhteisön muita jäseniä näiden työskentelyssä ja työssä oppimisessa.*” (Lastentarhanopettajan ammattietiikka). Toisaalta eettisissä ohjeissa ei vain kerrota, miten työssä tulisi toimia vaan myös, millainen työntekijän tulisi olla ”*Lastentarhanopettaja arvostaa vastuullista tehtäväänsä. --- hän arvioi omaa työtään voidakseen kasvaa ja kehittyä työssään. --- Lastentarhanopettajan työ kutsumuksena tarkoittaa sitoutumista perustehtävään. Keskeistä työssä on hänen persoonansa ---*”

Toiminta päiväkodissa on usein hyvin strukturoitua ja eri päivinä tietyt toiminnot toistuvat. Tämä mahdollistaa myös työntekijöiden toiminnan rutinoitumisen ja altistaa sitä kautta tietyn tyyppisille virheille. Samaan aikaan päiväkotityössä voi tulla eteen päivän aikana useitakin täysin ennakoimattomia ja uusia tilanteita. Tämä puolestaan altistaa toisen tyyppisille virheille. Päivähoitossa virhe voi tapahtua suhteessa lapseen, lapsen perheeseen tai työyhteisön muihin työntekijöihin. Virhe voi johtua joko yksittäisen työntekijän teosta tai tekemättömyydestä tai olla monen työntekijän toiminnan tai toimimattomuuden tulos. Lapsen kohdistuva virhe voi olla esimerkiksi tilanne, jossa työntekijä antaa lapselle ruoka-ainetta, jolle tämä on allerginen tai jossa työntekijä ei anna lapselle hänen tarvitsemaansa lääkitystä. Perheeseen kohdistuva virhe voisi olla esimerkiksi tilanne, jossa työntekijä rikkoo vaitiolovelvollisuutensa ja kertoo perheen asioita ulkopuoliselle. Tai

jossa työntekijä jättää tiedottamatta jonkin päivähoitoon liittyvän oleellisen asian. Työyhteisöön liittyvä virhe voi olla esimerkiksi työvuorojen vaihto, jossa ymmärrysvirheen vuoksi joku tulee väärään aikaan töihin. Tai tilanne, jossa perehdyttäjä jättää kertomatta uudelle työntekijälle jotain oleellista kyseisen päiväkodin toiminnasta.

Päiväkoti on työympäristö, jossa tietty virhe saattaa toistua monen eri työntekijän tekemänä, ellei virheistä julkisesti keskustella. Pelko töiden jatkumisesta saattaa kuitenkin vaikuttaa siihen, ettei omia virheitä ja heikkouksia mielellään jaeta muille (ks. Husted ym. 2002, 68). Ura päiväkodissa nimittäin alkaa yleensä erilaisilla sijaisuuksilla. Varhaiskasvatustyössä eettisiä ongelmia myös syntyy herkästi. Räikkä (2002, 88) nostaa esiin kaikkiin ammatteihin liittyvinä yleisimpinä ammattieettisinä ongelmina roolieriytymisen, kollektiivisen vastuun ja kollegiaalisuuden. Päivähoidossa tapahtuvan virheen kannalta erityisen mielenkiintoiseksi nousee kollegiaalisuuden ongelma. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, kuinka lojaaleja työkavereita kohtaan saa ja/tai pitää olla. Jos työntekijä huomaa työkaverin syyllistyvän esimerkiksi lasten fyysiseen tai henkiseen kurittamiseen, onko hänellä velvollisuus puuttua työkaverin toimintaan vai onko hänen vaiettava tapahtuneesta kollegiaalisuuden nimissä? Mikäli hän vaikenee, voi sama virhe toistua kerta toisensa jälkeen.

Päivähoitotyön eettinen herkkyyksy syntyy myös siitä, että työ sisältää paljon itsenäisiä valintoja ja valtaa ja toisaalta työtuloksiin suhtaudutaan erittäin tunneperäisesti (ks. Räikkä 2002, 84). Tunneperäisyys luonnollisesti korostuu silloin, kun päivähoidossa tapahtuu virhe. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, millaiset tilanteet päivähoidossa herättävät lehdistön mielenkiinnon ja toisaalta miten näitä tilanteita julkisuudessa käsitellään. Mediassa käsitellyissä päivähoiton virheissä on usein kyse monen asian yhteistuloksesta, jolloin saattaa olla hankala löytää yhtä yksittäistä syytä tai syyllistä tilanteeseen. Päivähoidossa myös virheen kohde voi olla aktiivinen toimija ja edesauttaa virheen tapahtumista tai vaikuttaa sen seurauksiin. Esimerkiksi tilanne, jossa lapsi pääsee karkaamaan päiväkodista tarkoittaa sitä, että jossain on tapahtunut virhe, jonka seurauksena karkaaminen on mahdollistunut. Lapsi on kuitenkin tässä tilanteessa tehnyt päätöksen karata ja näin ollen vaikuttanut merkittävästi virheen vakavuusasteeseen seurausten kautta. Päivähoito

työympäristönä poikkeaa merkittävästi esimerkiksi tehdastyöstä. Työntekijän virhe saattaa sisältää riskin hoitolasten turvallisuuden, terveyden tai jopa hengen menetyksestä. Tämän vuoksi virhe päivähoitossa on aina myös hyvin tunnelatautunut tilanne. Syyllisyys, katumus, ahdistus ja pelko nousevat tunteista päällimmäisiksi ja vaikuttavat väistämättä virheen käsittelyyn.

Virheitä päivähoitotyössä voidaan tarkastella myös yleisesti työssä ja kokemuksesta oppimisen näkökulmasta. Siinä työntekijän kokemukset synnyttävät uutta ajattelua ja ohjaavat toimintaa. Kokemuksesta oppimisen voidaan katsoa olevan niin sanottua non-formaalialia eli ei-muodollista oppimista, joka tarkoittaa virallisten koulutusjärjestelmien ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. Eraut (2000, 115–116) jakaa ei-muodollisen oppimisen sekä oppimistilanteen ajankohdan että sen tarkoituksellisuuden suhteen kolmeen luokkaan. Niin menneistä tapahtumista, tämänhetkisistä kokemuksista kuin tulevasta käyttäytymisestä voidaan oppia. Oppiminen voi olla tarkoituksellista, jolloin oppimista varten varataan erikseen tietty aika. Se voi olla myös epäsuoraa, joka tarkoittaa Reberin (1993, 5) mukaan sitä, että opitaan ilman varsinaista pyrkimystä oppia ja ymmärrystä siitä, että opitaan sillä hetkellä, kun oppiminen tapahtuu. Se voi olla myös reaktiivista, jolloin puhutaan lähes spontaanista ja suunnittelemattomasta reagoimisesta tiettyyn tilanteeseen. Tällöin kuitenkin oppija on tietoinen oppimisestaan, vaikka sen tarkoituksellisuus vaihtelee ja onkin usein kyseenalaista. (Eraut 2000, 115–116.)

Jarvis (1989, 12) määrittelee oppimisen kokemuksen muuntumiseksi tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi. Myöhemmin hän lisää määritelmänsä kokemuksen konstruoimisen, joka edeltää kokemuksen muuntamista tietojen, taitojen ja asenteiden lisäksi myös arvoiksi, emootioiksi, uskomuksiksi jne. (Jarvis 1997, 14). Nykyisessä muodossaan hänen määritelmänsä sisältää myös ihmisen elämäkokemuksen, joka yhdistyessään uusien kokemusten kanssa saa aikaan jatkuvasti muuttuvan (tai kokeneemman) yksilön (Jarvis 2009, 25). Kaikki kokemukset eivät kuitenkaan tuota oppimista. Jarvisin (1989, 13–16) mukaan on olemassa yhdeksän erilaista tapaa suhtautua kokemukseen. Nämä tavat voidaan luokitella kolmeksi oppimistyyppiksi: ei-oppiminen (non-learning), ei-reflektiivinen oppiminen (non-reflective learning) ja reflektiivinen oppiminen (reflective learning).

Kukin näistä oppimistyypeistä voidaan jakaa vielä kolmeen alatyyppeihin. Ei-oppiminen on kyseessä silloin, kun ihmiset eivät opi kokemuksistaan. Alatyyppeinä ovat perinteiseen pitäytyminen, välinpitämättömyys ja torjunta. Ei-reflektiivisestä oppimisesta puhutaan puolestaan silloin, kun oppimiseen ei sisälly reflektiota. Yleisesti oppimisena pidetään juuri tämän oppimistyyppin oppimismuotoja. Niitä ovat tiedostamaton oppiminen, taitojen oppiminen ja muistiin painaminen. Reflektiivisen oppimisen muotoja ovat kontemplaatio (tarkkaileva mietiskely), reflektiivinen taitojen oppiminen ja kokeileva oppiminen. Niihin kaikkiin liittyy olennaisen osana reflektio. Kullakin reflektiivisen oppimisen muodolla on vielä kaksi eri muotoa, jotka ovat konformistinen ja innovatiivinen. Reflektiivinen innovatiivinen oppiminen on uudistavan oppimisen muoto, kun taas reflektiivinen konformistinen muoto on pikemminkin säilyttävän oppimisen muoto samoin kuin ei-reflektiivinen oppiminen.

Sikkelä (2001, 21–22) huomauttaa, ettei kokemus sinänsä johda suoraan oppimiseen. Vasta kokemuksen tietoinen analysointi, tutkiminen ja pohdiskelu auttavat muodostamaan siitä jäsentynyttä tietoa. Kokemukselliseen oppimiseen tarvitaan aktiivista työskentelyä ja kokemuksen reflektointia. Reflektiota pidetäänkin yleisesti keskeisenä kokemuksesta oppimisessa. Kolb (1984) näkee reflektoinnin oppijan sisäisen (ajattelu) ja ulkoisen (tekeminen) toiminnan välisenä muunteluna. Pohdinta ja soveltaminen pitävät yllä oppimiseen tarvittavaa jännitettä. Schönin (1991) mukaan ammatillisesta tiedosta osa muodostuu käytännön kautta refleктоimalla eli pohtimalla toimintaa joko sen aikana (reflection in action) tai sen jälkeen (reflektion on action). Toiminnan jälkeinen reflektointi tosin edellyttää myös toiminnan aikaista reflektointia. Myös Mezirow (1991) nostaa reflektion oleelliseksi aikuisen oppimiselle. Reflektion avulla muodostetaan uusia tietoja ja merkityksiä. Niin toiminnan sisältöä, prosessia kuin perusteitakin voidaan reflektoida. Sen sijaan rutiininomaiseen ja automatisoituneeseen toimintaan ei sisälly reflektiota tai oppimista.

Työssä oppimiseen liittyy oleellisesti myös käsite hiljaisesta tiedosta. Hiljainen tieto voidaan nähdä kollektiivisena älykkyytenä, joka tulee näkyväksi yhteisöllisessä toiminnassa (ks. esim. Hakkarainen 2003). Hiljainen tieto on kuitenkin myös – ja ehkä

ennen kaikkea – yksilölle tietyssä kontekstissa mielensisäisen prosessin myötä muodostuvaa kykyä reagoida eteen tuleviin tilanteisiin tarkoituksenmukaisesti (Toom 2008, 52). Hiljainen tieto voidaankin nähdä asiantuntijan viisaana käytäntönä, mutta myös kulttuurin ja asiantuntijayhteisöjen säilyttäjänä ja ylläpitäjänä. Jokaiselle työyhteisölle muodostuu omanlaisensa kulttuuri ja toisaalta eri ammattiryhmiin kuuluvat yksittäiset työntekijät oppivat nopeasti, miten kyseisen ammatin edustajan on sopivaa kyseisessä työyhteisössä toimia ja toisaalta, millainen toiminta ei puolestaan pidemmän päälle ole kannattavaa. (Toom & Onnismaa 2008, 10–11.) Hiljaista tietoa kertyy käytännön kokemusten (epäonnistumisten, korjauksien, virheellisten päätelmien ja muuttuneiden käsitysten) kautta (Varila 1994,173). Näin ollen virheet päivähoitossa ja niistä oppiminen on mitä suurimmassa määrin myös hiljaisen tiedon kertymistä. Se, kuinka laajalle oppi yksittäisen työntekijän virheestä työyhteisössä leviää, riippuu siitä, millaisia työyhteisön kulttuuri ja ilmapiiri ovat.

Varila ja Rekola (2003, 217) näkevät työssä oppimisprosessille keskeiseksi sen, suostuuko työntekijä ylipäänsä hyväksymään tilanteessa oppimisen mahdollisuuden. Suostumus kun omalla tavallaan on osoitus oman puutteellisuuden tunnustamisesta. Tilanteeseen voidaan reagoida myös vastustamalla oppimista, jottei oma osaamattomuus selviäisi itselle tai muille. Myös Jarvis (1997, 15) toteaa meidän elävän maailmassa, jossa asiantuntijoilla oletetaan olevan kaikki vastaukset valmiina. Hän kuitenkin jatkaa, ettei ole mahdollista oppia ellemme tiedosta, ettemme tiedä tai osaa jotain. Hän näkeekin tilanteessa paradoksin: jos haluamme vaikuttaa päteviltä, meidän on asetuttava sellaisiin tilanteisiin, joissa emme voi enää oppia. Virhe päivähoitossa on kuitenkin tilanne, joka kutsuu käsittelemään ja oppimaan. Se on myös tilanne, joka väistämättä asettaa työntekijän pätevyyden arvioitavaksi. Näin ollen se muodostuu tunteita herättäväksi kokemukseksi, jota voidaan jäsentää ja ymmärtää kertomusten kautta (ks. Hyvärinen 2007, 137). Seuraavassa luvussa tarkastellaan lähemmin tarinan, kertomuksen ja narratiivin rajoja.

5 TARINA, KERTOMUS, NARRATIIVISUUS

Tarina, kertomus ja narratiivi voidaan tutkimuksessa määritellä monella tapaa. Kertomus

voi ensinnäkin olla kokonainen elämäkerta. Tällöin haastateltavien kerronta saattaa yhdistyä tutkijan tulkintoihin jopa niin, ettei kertomusta ja tulkintaa voi erottaa. Toisaalta henkilökohtaisella kertomuksella voidaan tarkoittaa lyhyitä tiettyyn aihepiiriin keskittyviä kertomuksia, joissa on henkilöt, tilanne ja juoni. Tyypillisesti niillä vastataan yhteen kysymykseen ja tarkoituksena on kuvata kertojan kokemusta. Kolmanneksi henkilökohtainen kertomus viittaa haastattelussa vuorovaikutuksessa muotoutuvaan laajojen puheosuuksien ja elämän kuvausten varassa syntyvään kertomukseen. Tällöin oleellinen osa kertomusten analysointia on myös haastattelutilanteiden vuorovaikutuksen analysoinnilla. (Chase 2008, 59; Riessmann 2001, 697–698.) Tässä työssä kertomuksella viitataan lyhyisiin, henkilökohtaisiin, tiettyä aihepiiriä koskeviin kertomuksiin. Jokainen haastateltava on kertonut haastattelun aikana useita kertomuksia.

Kertomus on merkityksenantoa menneille tapahtumille. Tapahtumien raportoinnin sijaan kertomuksille on ominaista tunteiden, ajatusten ja tulkintojen kertominen. (Chase 2008, 64–65.) Oleellista kertomuksille on muoto, joka juonen avulla sitoo tietyt tapahtumat ja toiminnan kokonaisuudeksi (ks. Polkinghorne 1995, 7). Siitä, löytyykö kaikista kertomuksista alku, keskikohta ja loppu, eivät tutkijatkaan ole yksimielisiä (ks. Polkinghorne 1995, 12; Riessman 2001, 699). Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 190–191) mukaan kertomus on joka tapauksessa monimuotoinen; se voi keskittyä kuvaamaan, raportoimaan tai selittämään tarkasti tilannetta ilman ajan kulumista. Keskeistä kertomukselle on muutos, johon liittyvien tapahtumien välillä on kausaalinen yhteys. Elämässä käännteentekevät tilanteet ja tapahtumat (jollaiseksi virhe työelämässäkin voidaan laskea) hahmottuvat usein jälkikäteen jo valmiiksi kertomuksina. Tässä tutkielmassa kerronnallisen haastattelun avulla on kerätty pieniä kertomuksia haastateltavien kokemista virheistä päivähoitossa. Virheet ovat tekijälleen usein hyvin tunneperäisiä tilanteita ja sen vuoksi niitä voi olla helpompi lähestyä kertomusten kuin esimerkiksi lomaketutkimuksen avulla. Kertomus muotoutuu reflektion kautta. Näin ollen voidaan olettaa, että ne virheet, jotka haastateltava on jo tavalla tai toisella käsitellyt on helppo haastattelutilanteessa tuottaa kertomuksen muotoon. Toisaalta haastattelutilanne saattaa haastaa refleктоimaan käsittelemättömiä virheitä, jotka muotoutuvat kertomuksiksi samalla kun niitä pohditaan. Syrjälä (2001, 204) toteaa, että ihmiselle ominainen tapa pohtia omaa elämää, reflektio, on kerrontaa, jonka avulla omaa minuutta rakennetaan. Näin ollen tarinoiden kertominen on

väline henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kasvuun.

Riessman (2001, 701–702) nostaa esiin mielenkiintoisen ajatuksen kertomuksesta esityksenä. Kertomusten näkökulmasta tämä tarkoittaa, että kertojat miettivät, millaisen kuvan he haluavat itsestään kertomuksellaan antaa. Hän ei suinkaan tarkoita, että tämä tekisi haastateltavista epäaitoja vaan pelkästään, että he tuovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa itsestään esiin joitain puolia häivyttäen toisia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että haastateltava voi antaa itsestään jossain kohtaa passiivisen kuvan toimien tilanteessa ikään kuin uhrina kun taas toisaalla haastateltava voi osoittaa toimivansa hyvinkin aktiivisesti ohjaillen toimintaa.

Narratiivisuus on käsitteenä monimerkityksellinen. Sitä hyödyntävät tieteenalat ja tutkijat määrittelevät sen kukin omalla tavallaan. Heikkisen (2007, 144–151) mukaan narratiivisuuden käsitteellä voidaan viitata ainakin tiedonprosessiin itseensä, tutkimusaineiston luonteeseen, aineiston analyysitapoihin sekä ammatilliseen työvälineeseen. Tässä tutkielmassa narratiivisuus näkyy aineistonkeruumenetelmässä, analyysimenetelmän käytössä ja tulosten raportoinnissa. Suomen kielessä narratiivista käytetään usein käsitteitä tarina ja kertomus. Eri tieteenalat ja tutkijat tulkitsevat näitä joko toinen toistensa synonyymeinä tai toisaalta laadullisesti erilaisina. Tässä tutkielmassa tarinat ymmärretään haastateltavien sisäisinä tiettyjä tapahtumia kuvaavina muistoina, jotka kerrottaessa muuttuvat kertomuksiksi. Kerrontatilanne ja minä kuulijana olemme olleet vaikuttamassa siihen, millaiseksi kertomus lopulta muodostuu.

Heikkinen (2007, 142) toteaa narratiivisuuden tutkimuksessa viittaavan tapaan nähdä kertomukset tiedon välittäjinä ja rakentajina. Hännisen (2008, 122) mukaan narratiivinen tutkimus perustuu ajatukselle siitä, että muodostamalla tarinan elämästään ihminen luo elämänsä merkitystä ja järjestystä. Omaa elämää koskevalla tarinalla (vaikka vain sisäisellä) on merkitystä minuuden jatkuvuuden ja arvokkuuden säilyttäjänä elämän muuttuvissa tilanteissa. Polkinghorne (1995, 20) näkee narratiivisen tutkimuksen merkityksenä myös useiden äänten kautta tuoda esiin pikemminkin tutkimuksen kohteena olevaan aiheeseen liittyvää moninaisuutta kuin yhtenäisyyttä.

Polkinghorne (1995, 20) nostaa esiin kysymyksen kertomuksen totuudellisuudesta. Menneiden tapahtumien muistelu on aina valikoivaa ja tapahtuu nykyhetken näkökulmasta käsin. Näin ollen kyseisten tapahtumien merkitys nyt voi olla täysin erilainen kuin kyseisten tapahtumien merkitys silloin, kun ne tapahtuivat. Toisaalta haastateltavat eivät enää pääse käsiksi kaikkiin niihin kokemuksen puoliin, joilla ei varsinaisella tapahtumahetkellä ollut heille merkitystä. Heikkinen (2000, 56) kuitenkin toteaa, että tarinan todellisuutta mietittäessä ei oikeastaan ole väliä sillä, ovatko tarinan tapahtumat todella tapahtuneet juuri sillä tavoin kun tarinassa kerrotaan. Itse asiassa tarina voi olla myös täysin keksitty kunhan se on riittävän todentuntuinen. Oleellista on, että kuulija pitää tarinaa niin uskottavana, että alkaa eläytyä siihen ja ymmärtää tarinan henkilöiden toimintaa ja vaikuttimia. Tarinan kautta kuulija saa itselleen jotain uutta koettuaan maailman tarinan kuvaamien kokemusten kautta. Myös Riessman (2001, 704) pohtii kertomusten totuutta. Koska hän katsoo narratiivisen analyysin objektiivisuuden sijaan nojaavan subjektiivisuuteen ja paikallisuuteen, tulisi hänen mukaansa puhua totuuden sijaan totuuksista. Kertomuksia kerrotaan nykyisen ymmärryksen muokkaamana, joten niiden totuus on myös erilainen tänä päivänä kuin tapahtumahetkellä. Samasta tapahtumasta kertovat ihmiset kertovat jokainen siitä erilaisen kertomuksen riippuen siitä, mihin asioihin he kiinnittävät huomiota ja millaisen merkityksen tapahtuma heillä saa (Bold 2012, 18). Toisaalta kertomukset ovat erilaisia myös toisessa ympäristössä eri kuulijoille kerrottuina. Tämä ei millään tavalla vähennä kertomusten käyttökelpoisuutta tai merkitystä tutkimusaineistona.

Mikä tekee tutkimuksesta narratiivisen? Hatchin ja Wisniewskin (1995, 116–118) mukaan ensinnäkin se, että huomio on yksilössä merkityksenantajana ja oman kertomuksensa kertojana. Toisaalta heidän mukaansa tutkijoilla on narratiivisessa tutkimuksessa usein henkilökohtaisempi suhde tutkimusprosessiin jo sen kautta, että he viettävät enemmän aikaa tutkittavien kanssa hakien yhteistä ymmärrystä kertomuksiin. Kolmanneksi narratiivisessa tutkimuksessa on olemassa käytännöllisempi suuntautuminen. Kun mielenkiinnon kohteena on ihmisten elämä heidän itsensä kokemana, on mahdollisilla löydöksillä suoraa käytännön merkitystä useille lukijoille. Neljänneksi narratiivinen tutkimus ei pyri yleistettävään ja objektiiviseen tietoon vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Ihmisten äänet kuuluvat narratiivisessa

tutkimuksessa autenttisemmalla tavalla kuuluen moniäänisesti ja kerroksellisesti. Narratiivisessa tutkimuksessa juuri tietämisen subjektiivisuus nähdään vahvuutena.

Vuokila-Oikkonen, Janhonen ja Nikkonen (2003, 84, 8–87) toteavat, että narratiivista lähestymistapaa käyttävä näkee tiedon luonteeltaan kertomuksellisena ja kielen todellisuuden jäsentäjänä. He jatkavat, että kertomus kuvaa ajallisesti etenevän ketjun tapahtumia, jotka juonen avulla sidotaan yhteen kokonaisuudeksi. He määrittelevät myös tarinan ja kertomuksen rajaa. Tarina on ihmisen sisäinen kuvaus kokemuksesta ja kun se kerrotaan jollekulle muulle, siitä tulee kertomus. Näin ollen kertomus voi sisältää useita ihmisen tarinoista. Narratiivi puolestaan syntyy tutkijan analyysin tuloksena ihmisen tarinasta, sitä kuvaavasta kertomuksesta ja tutkijan kuvaamasta ilmiöstä. Tässä työssä käytetään Vuokila-Oikkosen ym. määrittelemällä tavalla käsitteitä tarina, kertomus ja narratiivi.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa olen kiinnostunut päivähoiton työntekijöiden virheitä koskevista kertomuksista. Virheitä koskevien kertomusten kautta uskon tulevan näkyviin sellaisia tiedostamattomia tapoja suhtautua virheisiin, jotka eivät tulisi näkyviin esimerkiksi perinteisen haastattelun keinoin. Näillä tavoilla on merkitystä, kun lähdetään hahmottamaan virheistä oppimista. Tämän tutkielman tavoitteena on kuvata päivähoitossa tapahtuvia virheitä ja niiden herättämiä tunteita sekä sitä, miten virheistä ulkopuoliselle kerrotaan. Ennen aineiston keruuta olen tutustunut virheitä koskevaan aiempaan tutkimukseen lähinnä virheistä oppimisen kannalta. Olen myös tutustunut tunteiden merkitykseen oppimiselle ja siihen liittyen kontrafaktuaaliseen ajatteluun. Olen itse työskennellyt vuosia lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajana ja ymmärrän sitä kautta työtä päiväkodeissa. Toisaalta olen opintojen vuoksi ollut nyt yli kolme vuotta poissa päiväkodista, mikä antaa tietynlaista etäisyyttä ja mahdollistaa tilanteiden tarkastelun myös jollain tapaa ulkopuolisena.

Tutkimusongelmana on **millaisia kertomuksia virheistä kerrotaan**. Alakysymyksinä selvitetään, **millaisia tunteita kertomuksista on hahmotettavissa** sekä **miten kertomuksissa tulee esiin kontrafaktuaalinen ajattelu**.

6.2 Aineisto

Tämän tutkielman varsinaisen aineiston muodostavat haastateltavien tuottamat, tiettyä tilannetta kuvaavat kertomukset. Varsinaisten kertomusten kokoaminen litteroidusta aineistosta oli haastavaa. Osa haastateltavista kertoi kertomukset selkeästi juonellisina tarinoina, joissa oli alku, keskikohta ja loppu. Toiset kertoivat kertomuksensa enemmän pohdiskelevalla otteella selittäen motiivejaan ja ajatuksiaan pitkin matkaa. Osa tyytyi luettelemaan erilaisia mahdollisia virheitä ilman, että heillä oli mielessään mitään tiettyä virhetapausta. Lopulta päädyin siihen, että analyysiä varten kertomukseksi koottiin ensimmäisen kerronnallisen haastattelun aikana tiettyä virhetilannetta kuvaavat maininnat, jotka haastateltavat olivat tuottaneet vapaan kerronnan aikana. Näin ollen kertomukset muodostuvat jokaisen haastateltavan kohdalla omanlaisikseen ja pyytäessäni heiltä kertomuksia haastateltavat ovat tuottaneet kerronnallaan näkyväksi myös oman käsityksensä kertomuksesta. Tästä materiaalista muodostuivat varsinaiset kertomukset. Mukaan ei ole valittu tapaa koskevia kertomuksia vaan on haluttu tavoittaa tiettyä hetkenä tapahtunut virhe ja sitä kuvaava kertomus. Oleellista on ollut se, että kertomuksissa on hahmotettavissa jonkinlainen yhden tietyn tapahtumasarjan kuvaus. Ei välttämättä suinkaan kronologisesti etenevänä, mutta siten että jälkikäteen on ollut mahdollista hahmottaa tapahtumille alku, keskikohta ja jonkinlainen lopetus. Kerrottuja tilanteita kuvasivat tietty ympäristö ja tietyt henkilöt ja ne olivat tapahtuneet tiettyä hetkenä. Näillä kriteereillä aineistoksi muodostui 18 kertomusta, jotka muodostettiin analysointia varten kopioimalla litteroidusta haastatteluaineistosta tiettyä tilannetta kuvaavat kohdat erilleen yhtenäiseksi kertomukseksi. Näin muodostuneiden kertomusten perään kokosin aluksi ensimmäisen tapaamisen aikana kerrotut, kysymyksieni kautta tai myöhemmin tapaamisen aikana mieleen tulleet kertomusta selittävät lausumat. Näiden perään kokosin vielä toisen systemaattisemman haastattelun tuottamat selvennykset kertomuksista. Näin alkuperäisiin kertomuksiin saatiin syvyyttä.

Litteroitua haastatteluaineistoa oli yhteensä 262 sivua (Times New Roman 12, rivivälillä 1,5) ja pelkät kertomukset tuottivat aineistoa 83 sivua (kukin kertomus 3–7 sivua). Litteroinnissa merkitsin tauot (yksi piste=lyhyt tauko, kolme pistettä=pitkä tauko), painotukset (alleviivaten), äännähdykset, mutta en esimerkiksi yhtäaikaishuonetta enkä tilanteessa läsnäolevien liikehdintää. Parantaakseni luettavuutta lisäsin tekstiin välimerkit (pisteet, pilkut) sekä isot kirjaimet lauseiden alkuun. Litterointivaiheessa poistin kaikki paikkakuntien, päiväkotien ja henkilöiden nimet anonymiteetin varmistamiseksi. Litteroinnit tarkastin kahteen kertaan kuuntelemalla äänitteitä ja yhtenäistämällä samalla eri haastattelukertojen osalta esimerkiksi tauotusten ja painotusten merkinnät. Tällä pyrin muodostuvien kertomusten yhtenäisyyteen sanattoman viestinnän merkintöjen suhteen. Myös analysointivaiheessa palasin tarvittaessa kuuntelemaan alkuperäistä äänitettä miettiessäni jonkin tilanteen tarkkoja äänensävyjä tms. Huomasin, että usein teksti ei toimi ilman ääntä. Esimerkkinä tästä erään haastateltavan kommentti:

”Itehä ei tee virheitä. Nehän on vaan tämmösiä kokemattomuutta tai muuta. Muut tekee virheitä.”

Kun tekstiin yhdistää äänen, sen sisältö muuttuu. Kommentti on pikemminkin humoristinen kuin toteava. Tämä toki selviää myöhemmin tekstistäkin, kun haastateltava jatkaa:

”Varmasti oon tehny miljoona virhettä. (...) Ehkä suurimmat virheet, mitä mä oon tehny, ni must tuntuu on ollu suhteessa niinku lasten vanhempii.”

Myös ironiaa on vaikea tunnistaa pelkästä tekstistä. Sen vuoksi kuuntelin analyysivaiheessa nauhoja uudestaan äänensävyjen tunnistamiseksi. Esimerkkinä tekstistä, jonka sisältö muuttuu täysin toisenlaiseksi äänensävyyn mukaan, on erään haastattelijan ironiset lauseet:

”Koska kaikkihan osaa hoitaa lapsia. Eiks se nii oo? --- Lastenhoito on helppoo, ku vaan istuu hiekkalaatikolla.”

6.2.1 Haastateltavat ja heidän tavoittamisensa

Aineiston tähän tutkielmaan keräsin haastatteleamalla lokakuussa 2011 kuutta varhaiskasvatuksen entistä tai nykyistä työntekijää kutakin kahteen kertaan. Haastateltavat olivat 29–58 -vuotiaita naisia, joilla oli usean vuoden työkokemus lastenhoitajan ja/tai lastentarhanopettajan tehtävistä päiväkodissa. Muutamilla haastateltavista oli kokemusta myös päivähoidon esimiestehtävistä. Kaikki haastateltavat olivat minulle entuudestaan tuttuja aiemman työni tai opintojeni kautta yhtä lukuunottamatta. Hän tuli mukaan erään haastateltavan suosittamana. Kaikki haastateltavat eivät toimi tällä hetkellä työssä päiväkodissa, ja ne jotka toimivat, eivät välttämättä enää kyseisessä yksikössä, jossa tapahtuneista virheistä he haastatteluissa kertoivat. Vaikka osa haastateltavista on työskennellyt samoissa päiväkodeissa ja osa jopa samoissa ryhmissä, he eivät tuottaneet kertomuksia samoista virheistä.

Kun olin päättänyt kerätä tutkielmaani aineiston haastatteleamalla päivähoiton työntekijöitä, kirjoitin ylös sellaisia minulle tuttuja työntekijöitä, joiden uskoin haluavan osallistua tutkimukseeni. Aiheen sensitiivisyyden vuoksi pidin tärkeänä sitä, että minulla on jo valmiiksi luottamuksellinen suhde näihin työntekijöihin. Osa heistä onkin työskennellyt kanssani samassa päiväkodissa, eräs jopa samassa ryhmässä. Lähestyin haastateltavia joko puhelimitse tai sähköpostitse sen mukaan, kumpi tapa oli heidän kohdallaan luontevampaa. Jo pyytäessäni haastateltavia osallistumaan tutkimukseen olen kertonut kerääväni pro gradu -tutkielmaani varten kertomuksia virheistä päivähoitossa. Yhteen sähköpostiin ja yhteen tekstiviestiin en saanut vastausta, jolloin oli selvää, että kyseiset ihmiset eivät halua tulla haastateltaviksi.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Nauhoituksen etuna oli se, että tilanteessa pystyin keskittymään vuorovaikutukseen (en tehnyt muistiinpanoja), joka näin ollen muodostui enemmän arkipäivän vuorovaikutustilanteita kuin tutkimustilannetta muistuttavaksi. Ja koska huomiokykyyni on rajallinen, meni minulta väistämättä joitakin aloituksia varsinaisessa haastattelutilanteessa ohi, mutta nauhoitusta kuunnellessa kykenin poimimaan myös nämä heikot aloitukset ja palaamaan niihin seuraavalla tapaamiskerralla. Litteroin haastattelut heti niiden jälkeen aina ennen seuraavaa haastattelua. Koen, että tällä menetelmällä kykenin ottamaan opiksi aiempien haastattelutilanteiden onnistumisista ja

avoimeksi jääneistä kysymyksistä. Pidin myös tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin tunnelmia ja ajatuksia ylös sekä ennen ja jälkeen kutakin haastattelua että litterointien aikana. Näihin merkintöihin palasin aina ennen seuraavaa haastattelua. Ensimmäisen ja toisen tapaamiskerran välillä oli aikaa 1–3 viikkoa.

Valmistauduin haastatteluihin tarkistamalla ensinnäkin nauhurin toiminnan ja sen, ettei meitä pääse haastattelun aikana häiritsemään kukaan tai mikään. Haastattelut kestivät 25–65 minuuttia ja ne suoritettiin yhden henkilön haastatteluja lukuun ottamatta kotonani joko olo- tai työhuoneessa. Tarjosin haastateltaville myös muita tapaamispaikkoja, mutta he ilmoittivat tulevansa mielellään kotiini. Yhden henkilön haastattelut toteutettiin yliopiston ryhmätyötiloissa, jotka olivat suhteemme huomioiden tarkoituksenmukaiset. Näissä haastatteluissa oli kuitenkin huomattavasti hankalampaa saada aikaan rauhallista jutustelevaa ilmapiiriä. Ilmapiiri muodostuikin jollain tapaa erilaiseksi riippuen siitä istuimmeko kotonani mukavasti sohvalla tai hieman ahtaammin työhuoneessa puhumattakaan tilanteesta, jossa keskustelimme melko kalseassa ryhmätyötilassa. Jokaisen haastateltavan kohdalla ensimmäinen tapaaminen kesti ajallisesti pidempään kuin jälkimmäinen tapaamiskerta. Kaikkien haastateltavien kohdalla tilanne oli joka tapauksessa rauhallinen ja kaikki pystyivät puhumaan kokemuksistaan. Itse asiassa osa haastateltavista piti tilannetta jopa jollain tapaa terapeuttisena. Kuten Mykkänenkin (2010, 52) toteaa haastateltava saattaa kokea, että kerrankin hänellä on mahdollisuus puhua itselle tärkeistä asioista omasta näkökulmasta ilman että kukaan keskeyttää. Eräs haastateltavani sanoi: *Tällä tavalla työpäivän päätteeksi tää on aika puhdistava kokemus.* Toinen puolestaan totesi, että *tää on kauheen mukava hetki, kun joku kuuntelee kiinnostuneena aivan varauksettomasti ja kiireettömästi.*

6.2.2 Kerronnallinen ja puolistrukturoitu haastattelu tiedonhankinnan välineinä

Kerronnallisen haastattelun tavoitteena on kerätä tutkimuksen aineistoksi kertomuksia (Hyvärinen ym. 2005, 189). Muistot sisältävät sekä koko toimintahetken monimutkaisuuden että siihen liittyvät tunteet ja motiivit (Polkinghorne 1995, 11). Kertomukset on tuotettu tietystä tilanteesta juuri tätä tutkielmaa varten. Niissä käsitellään

tilanteita, joista osa on tapahtunut vuosia, jopa vuosikymmeniä aikaisemmin. Vaikka haastateltavat muutamassa kohdassa tunnustavat muistinsa rajallisuuden, kertomus, jonka he tuottavat on heille totta. Samalla kertomus on kuitenkin kertojan tulkintaa, johon kerrontatilanteessa väistämättä vaikuttavat myös kaikki ne kokemukset, joita aiheena olevan tilanteen jälkeen kertoja on elämässään kokenut.

Tässä tutkielmassa on sovellettu niin sanottua yhden kysymyksen haastattelua. Hyvärinen ym. (2005, 195–196) korostavat, että tällöin haastattelun ensimmäisessä vaiheessa haastattelijan tehtäväksi jää kannustaa (ääntein, ilmein ja olemuksella) kertomaan ja ilmasta kuuntelevansa. Kerrottua ei ole tarkoitus kommentoida tai arvioida. Kun haastateltava on päättänyt vapaan kerrontansa, haastattelija voi esittää tarkentavia kysymyksiä, jotka jatkavat kertomusta. Aluksi on tärkeää pitäytyä vain kertojan itse esille ottamissa asioissa. Vasta tämän jälkeen haastateltava voi suunnata kerrontaa.

Tätä tutkielmaa varten olen tavannut jokaisen haastateltavan kahdesti ja he ovat ensimmäisellä kerralla kertoneet kokemistaan virheistä. Varsinaisessa ensimmäisessä haastattelutilanteessa pyysin haastateltavia aluksi kertomaan lyhyesti polkunsä koulutuksen kautta päivähoitotyöhön. Tavoitteena oli saada heidät rentoutumaan ja orientoitumaan kerronnalliseen haastatteluun. Tämän kertomuksen jälkeen olen pyytänyt heitä kertomaan yhden tai useamman päiväkotiurollaan eteen tulleen virheen, jossa he itse ovat olleet mukana joko virhettä tekemässä tai sivusta seuraamassa. Näin mielenkiinto kohdistuu siihen, millaisiksi kertomuksiksi virheet ovat kokijoilleen muodostuneet. Sen jälkeen olen antanut heille tilaa kertoa omin sanoin niin monta kertomusta kuin he ovat halunneet tuottaa. Muutamien kertomusten kohdalla olen kysynyt jonkin tarkentavan kysymyksen heti kerronnallisesti sopivassa kohdassa, mutta pääasiassa olen pyrkinyt kuuntelemaan ja osoittamaan ilmein, elein ja äännähdyksin olevani aktiivisesti tilanteessa. Olisin voinut pyytää haastateltavia kertomaan, mitä he ovat oppineet tekemistään virheistä. Tällöin olisin kuitenkin joutunut myös pohtimaan muistin merkitystä oppimiselle. Mielenkiinnon kohteena on nimittäin jo tehdyt virheet eli menneisyys. Ihminen kuitenkin kirjoittaa menneisyyttänsä uusiksi aina siitä puhuessaan tai sitä ajatellessaan. Uudet tapahtumat saavat menneisyyden näyttämään hivenen erilaiselta kuin ennen. Ehkä ymmärrys lisääntyy, ehkä menneisyys rakentuu loogisemmaksi kokonaisuudeksi. En kuitenkaan ole

kiinnostunut sinänsä faktoista eli siitä, miten tapahtumat varsinaisesti menivät. Kokemus on kokijalleen aina todellista ja näin ollen faktaa, vaikkei se vastaakaan ulkopuolisen tarkkailijan näkemystä siitä, mitä todella tapahtui. Kokemuksessa oleellista ovat myös ne tekijät, jotka eivät välttämättä ulospäin näy eli kokijan tunteet, ajatukset ja tulkinnat käsillä olevasta tilanteesta. Nämä tulevat parhaiten esille kertomuksista. Kertomusta tarkentavat kysymykset ajoittuivat joko ensimmäisen tapaamiskerran loppuun ja/tai toisen tapaamiskerran alkuun.

Toinen tapaamiskerta on muistuttanut kerronnallisen haastattelun sijaan pikemminkin puolistrukturoitua haastattelua. Toisen tapaamiskerran pääasiallinen sisältö muodostui kysymyksistä, jotka juontuivat selvästi omasta kiinnostuksestani. Näin ollen vaikka liikkeelle on lähdetty haastateltavan omasta kerronnasta, olen minä tutkijana kysymysten kautta ollut merkittävästi tuottamassa kertomusta. Toiseen tapaamiskertaan valmistauduin lukemalla useaan kertaan ensimmäisen haastattelun ja siitä poimitut kertomukset. Toisella tapaamiskerralla mielenkiintoni kohdistui virheiden nostattamiin tunteisiin ja ajatuksiin. Niihin liittyvät kysymykset oli räätälöity edellisen tapaamiskerran perusteella jokaiselle erikseen. Hieman eri tavoin muotoiltuina olivat kuitenkin jokaisen kertomuksen kohdalla kysymykset:

- kerro lisää, mitä ajattelit/tunsit, kun ymmärsit tehneesi/kuulit työkaverin tehneen virheen
- kerro niistä positiivisista tai negatiivisista seurauksista, joita tilanteesta on ollut joko sinulle tai ylipäänsä
- millainen merkitys tilanteesta puhumisella on ollut
- kuvittele tilanne, jossa päivähoiton työntekijä tekee virheen, mutta salaa sen. Kuvaile, mitä ajatuksia tai tunteita kyseinen työntekijä tilanteessa käy läpi.
- kerro, miltä tuntui puhua virheistä.

6.3 Aineiston narratiivien analyysi

Hännisen (2008, 122) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa haastattelu- ja tekstiaineistoa analysoidaan sen mukaan, millaisia tarinoita ne sisältävät: esimerkiksi millaisia juonenkulkuja tai henkilöahmoja niissä on, millaisten arvojen varaan ne rakentuvat tai

miten ne asettuvat suhteessa kulttuurin yleisiin tarinatyyppeihin. Narratiivisessa analyysissä tutkimuksen kohteena ovat siis kertomukset itsessään (Riessman 2001, 696).

Polkinghorne (1995, 12, 15) jakaa narratiivisuuden kahteen kategoriaan, jotka ovat kokonaan erillisiä tapoja tehdä narratiivista tutkimusta. Narratiivien analyysi (analysis of narratives) keskittyy luokittelemaan kertomuksia erillisiin luokkiin. Sen avulla on mahdollista tuottaa tarinoita keräämällä yleistä tietoa. Toisaalta tällainen tieto on väistämättä abstraktia ja formaalia, eikä tee oikeutta jokaisen tarinan ainutkertaisuudelle. Sen sijaan narratiivinen analyysi (narrative analysis) pyrkii muodostamaan aineiston kertomusten pohjalta uuden kertomuksen, joka tuo esiin keskeisiä teemoja aineistosta. Tässä tutkielmassa keskitytään narratiivien analyysiin, jonka tavoitteena on tuottaa tietoa erilaisista tavoista puhua työssä tapahtuneista virheistä.

Aluksi keskityin kysymykseen, millaisista virheistä haastateltavat puhuvat. Analyysi lähti liikkeelle siitä, että etsin haastatteluaineistosta kaikki erilaisia virheitä koskevat lausumat. Tein näistä virheistä taulukon, johon merkitsin virhetyypin, sen kuinka monta lausumaa aineistossa kaiken kaikkiaan oli kyseiseen tyyppiin kuuluvasta virheestä, sen kuinka monta haastateltavaa oli maininnut tämän tyyppisestä virheestä ja sen kuinka monta varsinaista analyysissä mukana olevaa kertomusta kyseisen tyyppisestä virheestä oli. Kertomuksen sisällä olevia kyseisen tyyppistä virhettä koskevia lausumia en laskenut erikseen vaan mikäli tietyistä tyyppistä oli kertomus, laskin sen koko kertomuksen yhdeksi lausumaksi. Valmis taulukko on liitteessä 1. Näin sain käsityksen siitä kirjosta, mitä virheistä päivähoidossa työntekijöiden näkökulmasta on.

Seuraavassa vaiheessa paneuduin tarkemmin varsinaisiin kertomuksiin. Jaoin kertomukset kasoihin sen mukaan, kertoiko haastateltava omasta (7 kpl) vai jonkun toisen virheestä (7 kpl). Kolmannen kasan muodostivat ne toisen virhettä kuvaavat kertomukset, joissa haastateltava itse oli aktiivisena toimijana mukana virhetilanteessa (4 kpl).

Tämän jälkeen merkitsin kuhunkin kertomukseen, kuvattiinko siinä lapsen, vanhempiin vai työyhteisöön kohdistuvaa virhettä. Pelkästään lapsen kohdistuvia virhekertomuksia oli enemmistö eli 12 kpl, jossa yhdessä kuvattiin selkeästi toimimattomuutta. Pelkästään

vanhempiin kohdistuvia virheitä kuvattiin kahdessa ja työtoveriin kohdistuvaa virhettä yhdessä kertomuksessa. Yhdessä kertomuksessa katsoin virheen kohdistuneen sekä lapsiin että työyhteisöön ja kahdessa kertomuksessa virhe kohdistui kaikkiin edellä mainittuihin. Seuraavalla lukukierroksella merkitsin kertomuksen ylälaitaan juuri tätä kertomusta kuvaavan otsikon. Allerginen lapsi -otsikon alle tuli viisi kertomusta ja lapsen katoamisen / karkaamisen alle kolme. Muuten kertomuksilla oli kullakin ihan omanlaisensa nimet. Yhteenveto kertomuksista on liitteessä 2.

Seuraavassa vaiheessa paneuduin siihen, miten kertomuksissa virheistä puhuttiin. Luin kertomuksia läpi ja merkitsin eri värillä, missä kohtaa tunnistin haastateltavien puhuvan virityspuhetta, jossa he valmisteleivat minua kuulijana kuuntelemaan heidän kertomustaan tietyllä tavalla, tietystä näkökulmasta. Virityspuhetta löytyi jokaisen kertomuksen alusta. Toisella värillä merkitsin puheen, jota kutsuin neutralointipuheeksi. Se näkyi virheen tekijän muiden vahvuuksien korostamisena tai virheen vähäisyyden osoitteluna. Kertomuksissa oli myös puolustuspuhetta eli sellaista puhetta, jossa korostettiin juuri kyseisen virheen mahdollistaneita riskejä, sitä, että virheitä sattuu kaikille tai niitä ympäristötekijöitä, jotka olivat haastateltavan mielestä osasyllisiä virheeseen. Aluksi pidin tätä puolustuspuhetta osana neutralointia, mutta pian huomasin niiden olevan erilaisia. Seuraavassa vaiheessa löysin joistain kertomuksista tuomitsemispuhetta ja oppimispuhetta. Merkitsin omalla värillään myös jossittelupuheen eli ilmaukset kontrafaktuaalisesta ajattelusta. Lopuksi löysin osasta kertomuksia myös kiillotuspuhetta, jossa tavalla tai toisella kiillotettiin päivähoidon ja sen työntekijöiden julkisuuskuva. Selvittääkseni eri puheiden osuuden kussakin kertomuksessa laskin kertomusten kokonaisrivimäärät. Laskin myös, kuinka monta riviä kussakin kertomuksessa oli viritys-, neutralointi-, puolustus-, tuomitsemis-, oppimis-, jossittelu- ja kiillotuspuhetta. Tämän jälkeen merkitsin kuhunkin kertomukseen prosentteina jokaisen puhetyylin osuuden.

Seuraavaksi paneuduin tarkastelemaan kertomuksissa välittyviä tunteita ympyröimällä kaikki tunteita koskevat ilmaukset. Osassa näistä ilmauksista mainittiin suoraan nimeltä joku tunne, toisissa puolestaan kuvattiin tunnetta, jonka minä jälkikäteen nimesin. Tämän toistuvan lukemisen, värikoodaamisen, ympyröinnin ja pohdiskelun aikana kertomuksista alkoi vähitellen nousta yhteisiä piirteitä. Lukiessa laitoin samantyyppiset kertomukset

samoihin pinoihin ja huomasin, että riippumatta virheen kohteesta tai tekijästä, samaan pinoon joutuneita kertomuksia yhdisti jonkun puheen valta-asema ja tietynlainen tunnekieli. Muutaman kertomuksen kohdalla jouduin pidempään miettimään niiden oikeaa paikkaa, mutta päädyin tekemään ratkaisun näiden kertomusten kohdalla painottamalla kertomuksen tunnekieltä.

Kirjoittaessani tuloslukuja olen siistynyt sitaatteja luettavuuden parantamiseksi. Olen jättänyt autenttisesti puheesta pois änkytykset, täytesanat ja toistot. Alla esimerkki erään haastateltavan puheen siistimisestä:

Autenttinen:

Mmm (...) No en mä nyt tiedä, onks tää nyt kauhee virhe. Toisaalta semmonen laskuvirhepaholainen. Sanotaanko näin. Ja tällanen näin, että tavallaan huolestuttiin, vaikka lopuks ei ollukaan mitään syytä hu-hu-huoleen, mutta (..) mut (.) täs oli se, et mun mielest täs oli hirveen (.) tässä niin sanotussa tarinassa se, että jokainen ties, miten toimia ja miten alettiin (.) touhuumaan mejän turvallisuusohjeitten ja kaikkien näitten mukaan --

Siistitty:

No en mä nyt tiedä, onks tää nyt kauhee virhe. Toisaalta semmonen laskuvirhepaholainen. Sanotaanko näin. Että tavallaan huolestuttiin, vaikka lopuks ei ollukaan mitään syytä huoleen, mutta mun mielestä tässä niin sanotussa tarinassa [oli] se, että jokainen ties, miten toimia ja miten alettiin touhuumaan mejän turvallisuusohjeitten ja kaikkien näitten mukaan ---

6.4. Aineiston ja analyysin luotettavuus ja eettiset kysymykset

Kaikessa tutkimuksessa on tärkeää toimia eettisesti. Erityisen tärkeää se on silloin, kun tutkimuksessa käsitellään arkaluonteisia asioita. Tietyn asian määrittäminen arkaluonteiseksi voi kuitenkin olla haastavaa, sillä se, minkä yksi kokee arkaluonteiseksi ei välttämättä ole toisen näkökulmasta sellainen (Kuula 2006, 136). Virheet tutkimuksen kohteena ovat joka tapauksessa hyvin sensitiivisiä. Niiden käsitteleminen nostaa pintaan tunteita ja asettaa haastateltavat mukavuusalueen ulkopuolelle. Virheet myös haastavat työntekijän pätevyyden ja asiantuntijuuden ja sen vuoksi niistä puhuminen ulkopuoliselle voi olla vaikeaa.

Hänninen (2008, 123, 125) mainitsee ihmistutkimuksen keskeisiksi vaatimuksiksi tutkimukseen osallistuvien vapaan, informoidun suostumuksen, tutkimuksessa saadun tiedon luottamuksellisuuden ja raportoinnin anonyymisyyden, tutkittavan harhaanjohtamisen välttämisen ja sen, ettei tutkimus saa tuottaa vahinkoa tutkittaville. Tutkimuksen osallistuvien vapaa, tietoon perustuva suostumus osallistumisesta tarkoittaa sitä, että jokainen tutkimukseen osallistuva tietää, mistä kyseisessä tutkimuksessa on kyse, mitä tutkimukseen osallistuminen (ja sen vapaaehtoisuus) käytännössä hänen kohdalla tarkoittaa sekä miten tutkimuksessa kerättäviä tietoja tullaan käyttämään ja tallentamaan. Osallistumisen vapaaehtoisuus on merkittävä eettinen tekijä tutkimuksessa. Käytännössä se tarkoittaa sekä sitä, että haastateltava osallistuu vapaaehtoisesti tutkimukseen, mutta myös sitä, että hän tietää, että voi missä tutkimuksen vaiheessa tahansa myös perua osallistumisensa. Jokaisen haastateltavan kohdalla painotin tätä ennen ensimmäistä haastattelua ja tarvittaessa myös myöhemmin. Samassa yhteydessä kerroin haastateltaville tämän tutkielman tarkoituksesta painottaen sitä, että tutkimuskysymykset ja tutkielman painopiste saattavat muuttua sen mukaan, mitä aineistosta lopulta nousee. Kerroin myös, miten haastatteluaineisto ja myöhemmin litteroitu tekstiaineisto säilytetään ja sain kaikilta haastateltavilta luvan hyödyntää aineistoa tämän tutkielman lisäksi tulevaisuudessa myös muissa tutkimuksissa ja opetuksessa. Olen lähestynyt kaikkia haastateltaviani kertomalla, että kerään kertomuksia virheistä päivähoidossa ja kysymällä haluavatko he osallistua tutkimukseeni. Näin ollen jokainen on haastatteluun tullessaan tiennyt, mitä tutkielma koskee. Kaksi ihmistä ei vastannut haastattelupyyntööni. He olivat minulle vieraampia ja on mahdollista, etteivät he kokeneet tilannetta riittävän turvalliseksi puhua kuitenkin melko arasta aiheesta.

Hänninen (2008, 126–127) toteaa, ettei tutkimukseen osallistumisesta saa koitua tutkimukseen osallistuvalla haittaa tai vahinkoa. Virhe saattaa aiheena olla sellainen, että sen muisteleminen ja siitä kertominen (ehkä ensimmäistä kertaa jollekin ulkopuoliselle) nostaa pintaan tunteita. Olin varautunut tähän ja haastattelutilanteissa pyrin aistimaan koko ajan myös haastateltavien osoittamia sanattomia viestejä. Käytännössä kuitenkin oli niin, että vaikka käsiteltiin negatiivisia kokemuksia ja esiin tuli negatiivisia tunteita, haastateltavilla oli tapahtumiin jo ajallista etäisyyttä ja sitä paitsi valtaosa haastateltavista piti kokemusta loppujen lopuksi positiivisena oppimisen kannalta.

Tärkeä eettinen periaate on myös tutkittavien anonyymiteetin turvaaminen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, ettei tutkittavia saa tunnistaa julkaisusta. Tässä tutkielmassa ei käytetä haastateltavien nimiä ja kaikki heidän puheessaan mainitsevat nimet on järjestelmällisesti poistettu. Kuitenkin haastattelusitaateista tunnistaminen persoonallisen ilmaisutyylin perusteella voisi olla mahdollista. Samoin kertomuksen taustatiedoista voisi tunnistaa tilanteen ja sitä kautta tapahtumapaikan ja ihmisen. Sen vuoksi tässä tutkimusraportissa ei käsitellä yhtään kertomusta sellaisenaan kokonaisuutena.

Litteroinnin tarkkuudesta puolestaan Hänninen (2008, 129) mainitsee, että se vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisena haastateltavan puhe tekstissä näkyy. Tässä tutkielmassa on poistettu täytesanat, siivottu voimasanat ja muutenkin siistitty haastateltavien puhetta tunnistamisen välttämiseksi. Tällöin on vaarana, että puhujien yksilöllinen itseilmaisu katoaa, eikä heidän äänensä enää tule autenttisenä esiin (ks. Hänninen 2008,129). Tämä ratkaisu on kuitenkin tehty anonyymiteetin turvaamiseksi.

Polkinghorne (1995, 19) toteaa, että narratiivisessa tutkimuksessa tunnustetaan tutkijan rooli käsillä olevan kertomuksen tekijänä ja se vaikutus, joka tutkijan näkemyksillä mahdollisesti on ollut tulosten ja löydösten muotoilussa. Lukijan osaksi jää viime kädessä arvioida, miten hyvin ja uskottavasti tutkija on kyennyt perustelemaan sen, miten hän on kyseisiin päätelmiin päätenyt. Laitinen ja Uusitalo (2008, 137) nostavat myös esiin sen tosiasian, että tutkija analysoi aineistoa aina oman persoonallisuutensa, sukupuolensa, ikänsä ja elämänsä historian kautta. Nämä tekijät osaltaan määrittävät, mille aineistossa herkistyy ja mitä siitä kykenee löytämään. Oma taustani ja työhistoriani varhaiskasvattajana ovat olleet sekä apu että haitta kerätessäni aineistoa tätä tutkielmaa varten. Apua niistä on ollut ensinnäkin varsinaisen haastattelun suorittamisessa. Työssäni lastentarhanopettajana olen kouluttautunut tukemaan vanhemman ja lapsen varhaista vuorovaikutusta ja tähän koulutukseen on liittynyt oleellisena osana perheiden syvähaastattelut. Tätä menetelmäosaamista oli luontevaa käyttää myös haastatellessani varhaiskasvatuksen työntekijöitä. Toisaalta omasta taustasta oli apua haastattelutilanteissa myös luontevan vuorovaikutuksen synnyttämisessä. Olemme haastateltavien kanssa olleet tilanteessa ikään kuin kahtena ammattilaisena. Tämä on ollut siinä mielessä myös haitta, että haastateltavat ovat toisinaan olettaneet minun ymmärtävän jotkut heidän

kokemuksensa yhteisen taustan vuoksi ilman varsinaista sanoittamista. Näissä tilanteissa olen vahvistanut ymmärtäneeni, mutta pyytänyt heitä kuitenkin myös kertomaan ääneen ajatuksensa. Toisaalta haastateltavat ovat myös saattaneet kokea minut virheitä tutkiessani jonkinlaisena auktoriteettina, joka arvioi heitä ja heidän toimintaansa virhetilanteessa. Tämä on mahdollisesti vaikuttanut esimerkiksi siihen, millaisia kertomuksia minulle on valittu kerrottaviksi.

Olen itse työssäni lastentarhanopettajana sekä tehnyt useita virheitä että ollut todistamassa muiden tekemiä virheitä. Olen ollut mukana tilanteissa, joissa tapahtuu sarja virheitä, joiden seurauksena tapahtuu yksi iso virhe. Olen esimerkiksi todistanut tilannetta, jossa lapsi on karannut päiväkodista tai jossa allergiselle lapselle on annettu väärää ruokaa. Kun lähdin keräämään kertomuksia, odotin saavani kertomuksia samantyyppisistä virheistä, joita itse olin tehnyt tai nähnyt lähipiirini tekevän. Olin valmistautunut myös siihen, että joku haastateltavista kuvailee virheen, jossa itse olen ollut mukana. Näin ei kuitenkaan tapahtunut. Ainoastaan yksi kerrotuista virheistä oli sellainen, että kyseinen tilanne oli myös minulle tuttu.

Se, että entuudestaan tunnen haastateltavat ja osan kanssa olen aiemmin jopa työskennellyt yhdessä, nostaa esiin monia eettisiä haasteita. Haastattelutilanne muistutti enemmän arkielämän vuorovaikutusta kuin virallista tutkimusta. Tämän vuoksi haastateltavat saattoivat hakea minulta myös ymmärrystä ja myötätuntoa (ks. Kuula 2006, 58). Tämä lienee toisaalta myös luonnollista minua ja haastateltavia yhdistävän aiemman historian vuoksi. Täytyy kuitenkin muistaa, että tilanne myös poikkesi selkeästi normaalista vuorovaikutuksesta (haastattelu nauhoitettiin), minkä vuoksi haastateltaville ei jäänyt epäselväksi keskustelun tutkimustarkoitus. Muutama haastateltava myös mainitsi asiasta kesken kerronnan. Haastateltavat olisivat kuitenkin saattaneet luottaa minuun haastattelijana jopa niin paljon, että olisivat tulleet kertoneeksi asioita, joita myöhemmin olisivat katuneet. Sen vuoksi painotin jokaiselle haastateltavalle, että he voivat milloin tahansa ottaa minuun uudestaan yhteyttä ja korjata tai poistaa jotain sanomaansa. Toisaalta haastattelutilanteissa tulimme tuttuuden ja yhteisen työhistorian vuoksi lähelle myös salassapitoasioita. Ratkaisin tämän ottamalla asian puheeksi jo ennen varsinaisten haastattelujen alkua. Muistutin, että he voivat kertoa yleisellä tasolla päiväkodin tilanteita

ilman että heidän tarvitsee huolehtia salassapidosta. Lisäsin myös, että mikäli tilannetta on hankala haastattelussa kuvata ilman, että salassapito vaarantuu, sellaista ei kannata kanssani jakaa. Toisaalta kerroin, että minua tutkijana sitoo myös vaitiolovelvollisuus. Yhden haastateltavan kohdalla tähän kuitenkin palattiin toisen haastattelun alussa. Kaiken kaikkiaan haastateltavat kertoivat tilanteista mielellään. Eräs totesi haastattelun päätyttyä, että puhuminen oli ollut hauskaa, suorastaan terapeutista. Toinen oli kuulemma nauttinut tilanteesta, jossa sai rauhassa kertoa asiasta kiinnostuneelle ihmiselle omaa tärkeää kokemusta ilman, että kukaan keskeyttää.

Tehdessäni tätä tutkielmaa olen ollut kaksoisroolissa kahdellakin tapaa. Ensimmäkin olen pitkäaikainen päivähoiton työntekijä aivan samoin kuin haastateltavankin. Toisaalta useimmat heistä ovat myös minulle entuudestaan tuttuja, osa jopa ystäviäni. Tämä aiheuttaa Hännisen (2008, 130) mukaan eettisen ongelman. Tutkimuksessa kertomuksia on tarkoitus tulkita ja joillekin oman kertomuksen löytyminen raportin sivuilta lyhennettynä, muokattuna ja muunneltuna saattaa aiheuttaa negatiivisia tunteita. Etenkin mikäli kertomusta on tulkittu ja käsitteellistetty tai se on asetettu jonkin tarinaluokan tyypilliseksi edustajaksi. Toisaalta myös se, ettei omaa kertomusta lopulta tulkitakaan osana aineistoa esimerkiksi siksi, ettei se ollutkaan ”oikeanlainen”, voi aiheuttaa osallistujille pettymystä. Sen vuoksi on tärkeää, ettei kertomusten arvoa mitätöidä tai kyseenalaisteta. (ks. Hänninen 2008, 131.) Olen huomioinut tämän, kun valmistelin kertomukset analysointia varten, analysoidessani niitä ja kirjoittaessani tuloksia. Toisaalta tästä tutkimusraportista ei ole luettavissa yhtään kertomusta sellaisenaan. Kuvatessani analyysia olen myös tarkoituksella poiminut aineistokatkelmat eri kertomuksista, eikä näin ollen yhden kertomuksen rakentaminen jälkikäteen tämän raportin avulla ole mahdollista.

Tuttuus on tämän tutkielman kannalta ollut kuitenkin myös jollain tapaa edellytys. Kertoessaan tekemistään virheistä työntekijänä haastateltavat ovat käsitelleet sekä ammatillista minää että kokonaisvaltaista minuutta niitä horjuttavien tapahtumien kautta. Tästä puhuminen täysin ventovieraalle tutkijalle saattaisi olla hankalaa. Minulla ja haastateltavilla oli kuitenkin takana jo sen verran yhteistä (työ)historiaa, että luottamuksellinen vuorovaikutus oli valmiina.

Mutta mikä merkitys on ollut sillä, että olen ollut itse tuottamassa kokemusta ja opittua yhteistyössä haastateltavien kanssa? Toisaalta tutkijana olen ohjannut sitä, millaiseksi kertomukset muodostuvat ainakin kahdella tapaa. Ensinnäkin olen toisella tapaamiskerralla tietoisesti ohjannut haastateltavia puhumaan tunteista ja ajatuksista virheisiin liittyen joidenkin kohdalla hyvinkin suorien kysymysten avulla. Ja toisaalta poimiessani haastatteluaineistosta lauseita, olen irrotanut ne vuorovaikutuksellisesta ympäristöstään ja liimannut ne peräkkäin yhteen. Tässä vaiheessa valintani ovat vaikuttaneet merkittävästi syntyviin tarinoihin. Heikkinen (2000, 53) kuitenkin toteaa pohtiessaan tarinoiden totuutta, että jokainen tutkimus on tutkijan aikaan saama konstruktio (ja näin ollen fiktiivinen), sillä tutkimusta tehdessään tutkija yhdistelee ja tulkitsee asioita ja lopulta tuottaa niiden pohjalta kokonaan oman tuotoksen.

Tavalla tai toisella haastateltavat yrittivät varsin vapaasta asetelmasta huolimatta ikään kuin vastata minun odotuksiini. Tämä näkyi muun muassa seuraavassa kommentissa:

”Tää virhe oli se, mitä mä jäin hirveesti miettimään, et mitä sä sillä ajat takaa.”

Tuntui, että haastateltavat halusivat olla hyödyksi tutkielmani kannalta ja sitä kautta toimia ikään kuin oikein. Tämä näkyi kysymyksissä, joissa he hakivat rajoja tai ohjausta:

”Saaks nää [virheet] nyt liittyä ihan mihin tahansa?”

”Haluisikse tähän jotakin lisää?”

”Saanks sanoo ihan suoraan?”

Silti tämän vaikutus kerrottuihin kertomuksiin on pienempi kuin mitä olisi voinut odottaa. Haastateltavat nimittäin kertoivat sekä rakenteellisesti että sisällöllisesti virheistä tavoilla, jotka yllättivät minut.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden yleisiä kriteereitä voidaan tietysti käyttää myös arvioitaessa narratiivista tutkimusta. Bold (2012, 145) etenee askeleen pidemmälle ehdottaessaan, että myös narratiivista tutkimusta voitaisi arvioida validiteetin, reliabiliteetin ja toistettavuuden käsitteillä. Tosin hän tunnustaa, että näitä käsitteitä tulisi hieman uudelleen sovittaa. Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998, 173) ovat kuitenkin

kehittäneet neljä kriteeriä erityisesti narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi. Nämä kriteerit ovat kattavuus (width), johdonmukaisuus (coherence), niukkuus (parsimony) ja oivaltavuus (insightfulness). Kattavuus tarkoittaa sekä aineistoa että analyysiä ja tulosten esittelyä. Raportti tulisi olla kirjoitettu siten, että lukija kykenee arvioimaan, miten hyvin aineistosta on analyysin kautta edetty tuloksiin ja johtopäätöksiin. (Vuokila-Oikkonen ym. 2003, 105–106.) Tässä raportissa tähän on pyritty siten, että olen kirjoittanut mahdollisimman tarkasti auki koko tutkimusprosessin. Olen kertonut, miten käytännössä olen kysymys kysymykseltä analyysissä edennyt. Tulososassa ja tarvittaessa myös muualla työssä on suoria sitaatteja tutkimusaineistosta selventämässä tutkimusprosessia.

Johdonmukaisuus puolestaan tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimuksen eri osat muodostavat merkityksellisen kokonaisuuden. Johdonmukaisuutta voidaan arvioida sekä työn sisäisenä ominaisuutena että suhteessa aikaisempiin teorioihin ja tutkimuksiin. (Lieblich ym. 1998, 173.) Tässä tutkielmassa olen perustellut teoreettiset valinnat viitekehysosiossa ja tarkastelen saamiani tuloksia suhteessa aiempiin teorioihin ja malleihin. Tarkastelen saamiani tuloksia suhteessa tunteisiin ja kontrafaktuaaliseen ajatteluun sekä yleisesti työssä ja erityisesti virheistä oppimiseen liittyvään tutkimukseen.

Niukkuudella viitataan kykyyn tiivistää tutkimus pieneen määrään käsitteitä ja toisaalta tuottaa mahdollisimman elegantti kokonaisuus niin sisäisesti kuin ulkoisestikin. Vuokila-Oikkonen ym. (2003, 107) toteavat vielä, että tutkittaessa pieniä aineistoja ja/tai arkoja ilmiöitä voidaan eettisesti oikeaa julkaisutapaa pitää myös yhtenä narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt rajaamaan tutkittavan ilmiön tarkasti ja kuvaamaan sitä muutamilla ydinkäsitteillä. Olen tavoitellut myös tutkimusraporttia kirjoittaessani mahdollisimman niukkaa ilmaisua kuitenkin niin, että kaikki oleellinen tulee selväksi.

Oivaltavuus tarkoittaa kykyä innovatiiviseen tai omaperäiseen tapaan tuottaa kertomus ja sen analyysi. Lukijalle tulisi syntyä tutkimuksen kautta suurempi ymmärrys myös oman elämän kysymyksiin. (Lieblich ym. 1998, 173.) Tämä tutkielma tarjoaa yhden mahdollisen näkökulman tutkittavaan ilmiöön. Se, kuinka oivaltavalla tavalla olen tutkielmani

onnistunut tekemään, jääköön lukijan ratkaistavaksi.

7 VIRHEET KERTOMUKSINA

Haastateltavat tuottivat monipuolisesti kertomuksia virheistä, mutta puhuivat paljon myös päivähoitossa eteen tulevista virheistä yleisesti. Varsinaiset kertomukset koskivat sekä sellaisia virheitä, joissa kertojat olivat itse olleet tekijöinä tai sivusta seuraajina että sellaisia virheitä, joista he olivat kuulleet muilta. Ainoastaan yksi haastateltava ei kyennyt kertomaan yhdestäkään itse tekemästään virheestä tapauksena, vaikka mainitsikin useita virhetyyppisiä, joita hän työssään on tehnyt. Kertomuksissa olevat virheet olivat pääasiassa aktiivisia eli sellaisia, että ne oli havaittu virheiksi välittömästi. Mukana oli kuitenkin myös useampia piileviä eli latenteja virheitä. Näissä tapauksissa virhe oli havaittu tai ymmärretty virheeksi vasta silloin, kun esimerkiksi työtoveri tai lapsen vanhempi oli asian ottanut puheeksi. Yleisesti haastattelemani päivähoiton työntekijät totesivat virheitä tapahtuvan kaikille. (ks. Kinnunen 2010, 2, 95–96, 108.)

Syitä virheille löydettiin useita. Osa syistä oli selkeästi työntekijästä riippumattomia: kiire, liian vähän aikuisia suhteessa lapsiin, virhe jossain muualla (esim. keittiössä) tai onneton sattuma. Toisaalta osa syistä liittyi joko työntekijän toimintaan tai ominaisuuksiin: vahinko, kokemattomuus, osaamattomuus, arkuus, ajattelemattomuus, huolimattomuus, väsymys tai alalle sopimattomuus. Useiden kerääntyneiden virheiden tapauksissa syinä nähtiin myös eri työntekijöiden tai ryhmien erilaiset kasvatuskäytännöt ja siihen liittyen erilaiset toimintatavat tai halu peitellä tapahtunutta. Nämä syyt ovat osittain samoja, joita Kinnunenkin (2010, 2) tutkimuksessaan löysi. Toisaalta sairaanhoitajien kohdalla ei tullut esille samalla tavalla työntekijän ominaisuuksiin liitettyjä syitä kuin tässä tutkielmassa.

Lähes jokaisen kertomuksen virheelle löydettiin positiivisia seurauksia. Käytännössä tämä tarkoitti oppimista ja/tai parantuneita toimintatapoja. Negatiivisia seurauksia sen sijaan ei kaikissa kertomuksissa ollut luettavissa. Silloin, kun niitä oli, ne liittyivät lähinnä vanhempien luottamuksen heikkenemiseen kasvatushenkilöstöä kohtaan tai työntekijän arkuuteen kohdata vastaavanlainen tilanne tulevaisuudessa. (ks. van Dyck ym. 2005,

1228.)

Mielenkiintoinen piirre virheistä puhuttaessa oli se, että joihinkin toisen tekemiin virheisiin oli haastateltavien kokemuksen mukaan vaikea puuttua. Esimerkiksi tilanteesta, jossa työntekijä aliarvioi tai kohtelee lasta epäammattillisesti, todetaan seuraavasti:

*”--- No ensimmäinen asia tietysti on se, et miten mä suojaan tätä lasta tältä aikuiselta. Tai tän aikuisen asenteelta tai sanoilta. Siinä tekee millon mitäki ((huokaus)), **kun mähän en voi aikuista siinä ruveta hirveesti moittimaan tai muuta. Ja en mielellään tietysti mene väliinkään siihen.** Kun mä toivon vaan - siis tää on tosi nuijaa - toivosin vaan, et se lähtis äkkiä siitä pois, eikä jatkais sitä enää.--- Koska se oli jo sanottu se asia, ni sitähän mä en saa enää takasin. ---”*

Toisessa kertomuksessa haastateltava seuraa sivusta, kun työtoveri hakutilanteessa arvostelee vanhempaa voimakkaasti:

”Kyl mä ajattelin siinä tilantees, et voi apua. Mut mä en voi mennä siihen väliin. Et se nyt vaan menee näin. --- Mä jotenki ajattelin sitä tavallaan, et sit se ois ollu semmonen ammatillinen jalalla päälle astuminen. Et sit mä oisin tavallaan sen toisen ammatillisuuden talsinu ihan nurkkaa ja nostattanu itseäni siinä.”

Tässä lienee kyseessä Räikän (2002, 88) mainitsema kollegiaalisuus eli lojaalisuus työtovereita kohtaan myös silloin, kun huomaa tämän toimivan epäammattillisesti. Tämä on kuitenkin ristiriidassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 16) mainitun kasvattajan tietoisien eettisten ja ammatillisesti kestävien toimintaperiaatteiden mukaan toimimisen kanssa. Etenkin tilanteissa, joissa työntekijän epäammattillinen toiminta kohdistuu lapseen, on muiden työntekijöiden velvollisuutena puuttua asiaan.

Kaikki haastateltavat totesivat, että virheen salaaminen päivähoidossa on mahdollista ja löysivät salaamiselle useita mahdollisia syitä. Ensimmäkin virheen salaamisen syynä nähtiin

halu pitää yllä virheettömyyden mielikuvaa tai oman minän suojele julkiselta nöyryyttämislä. Kasvojen säilyttäminen työyhteisön silmissä arvioitiin tärkeäksi ja mahdollisena nähtiin pelko, etteivät muut virheen jälkeen enää luota tai pidä ammatillisesti päteväenä. Toisaalta uskottiin, että virheen julkisen tunnustamisen seuraukset (mitä työkaverit tai johtaja sanovat, tuleeko lopputili) voivat pelottaa niin paljon, että tekijä päättää salata virheensä. Salaamisen avulla nähtiin myös mahdolliseksi hallita virheen tekemisen nostattamia häpeän, syyllisyyden ja pelon tunteita. Nämä ajatukset vahvistavat Hustedin ym. (2002, 68) käsityksiä siitä, että virheen tekijä voi tuntea itsensä suojattomaksi ja pelätä työtovereiden reaktiota. Myös pelko virheen vaikutuksesta uralle tuli näkyväksi lopputilin pelossa. Tämä myös toteutui kahdessa kertomuksessa, joissa molemmissa virheen tehneen sijaisen työsuhdetta ei osittain juuri tehdyn virheen vuoksi enää jatkettu.

Virheen julkiseen tunnustamiseen liittyvistä riskeistä huolimatta Hustedin ym. (2002, 68) toteamus siitä, että ihmiset eivät yleensä vapaaehtoisesti kerro tekemistään virheistä, ei tämän tutkielman valossa kuitenkaan näytä pitävän paikkaansa ainakaan päivähoiton työntekijöiden kohdalla. Kaikkiin aineistossa mukana olevien kertomusten virhetilanteisiin liittyi nimittäin keskustelua ainakin muiden tilanteessa mukana olleiden tai lähimpien työtoverien kanssa. Tämä voi viitata myös siihen, että haastateltavat ovat kokeneet omat työyhteisönsä tai ainakin omat ryhmänsä psyykkisesti niin turvallisiksi, että virheistä puhumisen on katsottu olevan mahdollisten riskien arvoinen. Toisaalta haastateltavat ovat mahdollisesti arvioineet ryhmän tehokkuuden parantuvan virheen käsittelyn kautta, kun toimintatapoja on voitu yhdessä muokata tarkoituksenmukaisemmiksi. (ks. Edmondson 1999, 354 – 357, 379.) On myös todennäköistä, että virheitä koskevaan haastatteluun ovat valikoituneet juuri sellaiset ihmiset, joille virheistä puhuminen on jollain tavalla luontevaa myös yleisemmin. Moni haastateltava toi kuitenkin esiin sen, että kertomuksen aiheena olevaa virhettä ei ollut käsitelty esimiehen kanssa. Haastatteluista välittyi silti tunne, että hänen kanssaan asiasta olisi haluttu puhua ja kaivattu jonkinlaista tukea. Se, oliko syynä puhumattomuuteen virheen tekijä vai esimies, ei selvinnyt (ks. Edmondson 2004, 80, 85–87). Tämä haastaa esimiehet miettimään omaa suhtautumistaan ja johtamistapaansa suhteessa virheisiin.

7.1 Puhetyylit

Miten virheistä sitten kerrotaan ulkopuoliselle? Pääsääntöisesti omasta ja toisen virheestä puhutaan eri tavalla. Näyttää myös siltä, että toisen tekemistä virheistä kerrotaan eri tavoin riippuen siitä, onko itse ollut mukana varsinaisessa virhetilanteessa vai onko täysin ulkopuolinen. Mikäli toisen virhettä ei tuomita tai sitä ei jossitella, sen avulla yritetään kiillottaa julkisuuskuvaa. Myös omaa virhettä voidaan jossitella tai kiillottaa, mutta se voidaan myös väistää tai siitä voidaan ottaa opiksi.

Kaiken kaikkiaan kertomuksista oli löydettävissä seitsemää erilaista puhetta. Jokaisen kertomuksen alusta löytyi **virityspuhetta**, jolla haastateltava ikään kuin viritti minut kuulijana suhtautumaan tulossa olevaan kertomukseen haluamallaan tavalla. Virityspuhetta oli noin 5–10 prosenttia kustakin kertomuksesta. Esimerkiksi eräs haastateltava aloittaa allergista lasta koskevan kertomuksensa seuraavasti:

”Tästä on kans tosi kauan aikaa. Meil oli semmonen lapsi, joka oli kaikelle mahdolliselle allerginen vehnä jauhoista lähtien. Ja vakavasti allerginen, ettei saanu olla edes samassa huoneessakaan, kun esimerkiks jos lapset leipo tai muuta. Ja sen jälkeen oli huolellisesti pestävä kaikki pinnat. Ja hänelle tuli keittiöstä aina ruuat sillä lailla nimellä varustettuna valmiina. Ja sitten me annettiin ne hänelle. Ja kerran tulikin sitte joku ruoka sieltä mistä oli jääny se nimi pois. Mut ku ei mejän ryhmäs ollu ketään muuta allergista, ni me aateltiin vaan ilman muuta, et se on sen välipala.”

Neutralointipuheella haastateltava puolestaan toi esiin esim. virheen tekijän muita vahvuuksia tai tilanteessa toimimista. Käytännössä tämä puhe auttaa ylläpitämään tietynlaista kuvaa päivähoidon työntekijöistä. Vaikka juuri on kerrottu virheestä, joka tavalla tai toisella aiheuttaa särön tuossa kuvassa, särö kyetään peittämään kiinnittämällä kuulijan huomio siihen, miten erinomaisia kuitenkin ollaan. Neutralointipuheen määrä vaihteli kertomuksesta toiseen ja neljässä kertomuksessa (18:sta) sitä ei löytynyt ollenkaan. Eräs haastateltava jatkaa lasten pakkosyöttämistä koskenutta virhekertomusta seuraavasti:

”Ja tääki on semmonen tyyppi, josta on sanottu sillon kun on tullu tohon taloon, et se on

ihan älyttömän hyvä lasten kanssa. Ja sitä se varmaan on ollu. En epäile yhtään. Koska silloin kun oli semmonen lainausmerkeissä hyvä hetki niin se oli oikeesti ihan älyttömän hyvä. Ja se toimi lasten kanssa ihan mielettömän hyvin. Ja sen tämmönen specialosaaminen oli se, et se luki lapsille satuja. Se oli ihan oikeesti ku ois luku jotain satukasettia. Kun sehän pysty eläytymään niihin kaikkiin.”

Puolustuspuheella haastateltava korosti niitä riskejä tai ympäristötekijöitä, jotka mahdollistivat virheen tai sitä, että virheitä sattuu kaikille. Puolustuspuheen määrä vaihteli radikaalisti eri kertomuksissa ja jälleen neljästä kertomuksesta sitä ei löytynyt lainkaan. Yksi näistä kertomuksista oli sellainen, josta ei löytynyt myöskään neutralointipuhetta. Esimerkkejä puolustuspuheesta ovat muun muassa seuraavat lausumat:

”Nyt mä ajattelen, et se on sattunu, mikä on sattunu ja sillehän ei mitään voi. Et semmostahan voi sattuu kenelle vaan. Tossa työssä nyt voi sattuu oikeesti vaikka mitä.”
(Kertomus pulkkaonnettomuudesta)

”Mutta ku meit ei sattumalta ollu ku minä ja se opiskelija eli henkilökuntaa oli liian vähän.” (Kertomus hiihtoretkestä)

” On tosi vaikee pitää lukua siitä, että ketkä on haettu ja ketkä ei oo haettu. Ja sit ku viimeenä on aina yks ihminen.” (Kertomus lapsen katoamisesta)

Tuomitsemispuhe jakaantui itsesyytelyksi ja varsinaiseksi virheen tekijän tuomitsemiseksi. Kertomuksia, joissa sitä esiintyi oli kaiken kaikkiaan 11 ja tuomitsemispuheen määrä näissä kertomuksissa vaihteli yhden rivin lausumasta sivun mittaisiin puheosuuksiin. Seuraavassa yksi esimerkki tuomitsemispuheesta tilanteessa, jossa allerginen lapsi on saanut väärää ruoka-ainetta:

”Miten toinen voi unohtaa näinki tärkeet asiat. --- Se ei ollu vaan esim. joku sekunnin kahden ajatusvirhe, mikä tässä tapahtu --- vaan tää virhe jatku niin pitkään. --- Eiks toinen

tajunnu, et mistä on kyse. --- Virheen tekijä ei pystynyt, ei halunnut, ei ymmärtänyt asian vakavuutta, jolloin muiden työntekijöiden piti ruveta tekeä sitä selvittelyä. --- Onks hän välinpitämätön vai eiks hän tosiaan tajunnu, miten vaarallinen tilanne oli kyseessä tai et mitä sen ihmisen päässä liikku.”

Jarvisin (1989, 13–16) oppimistyyppien luokittelun mukaan tarkasteltuna kertomuksista löytyi sekä ei-oppimista että reflektiivistä oppimista. Sen sijaan ei-reflektiivistä oppimista kertomuksista ei ollut luettavissa. Tämä onkin ymmärrettävää sen vuoksi, että haastattelutilanne viimeistään sai haastateltavat pohtimaan virhetilannetta ja tuotti näin pikemminkin lausumia reflektiivisestä oppimisesta. Tämä puolestaan näkyi **oppimispuheena** eli mainintoina siitä, mitä kyseinen virhetapaus on opettanut tai muuttanut. Kertomuksia, joissa oli oppimispuhetta löytyi lopulta 11. Lähinnä oppiminen näkyi työyhteisössä tai haastateltavassa virheen pohtimisen jälkeisinä muuttuneina toimintatapoina. Seuraavassa kolme esimerkkiä oppimispuheesta:

”Mietin jo valmiiks semmosta, että miten, ettei tätä kävis enää uudelleen, koska varmasti ne lapset on aika monena aamuna nälkäsii ja aika monena aamuna on sitä semmosta kiireen tuntuu siinä. Kehitettiin sit semmonen systeemi että, meil oli kaks allergist siihen aikaan siinä ryhmässä, että eka annetaan heille. Eli alotetaan rauhallisesti ja annetaan heille, jos he on siihen aikaan vaan paikalla. Ja useimmiten olivat. Eka annetaan heidän puuronsa ja juomansa ja ne erikoisuutensa. Ja sit vasta ne loput, jotka syö tavallista, ni sehän on semmosta aika sarjatyötä sen jälkeen. --- Itse asiassa se autto, ku me kaikki ruvettiin tekeä sitä samaa. Koska paril muullaki työntekijäl tuli samanlaises tilanteessa tämmönen virhe kanssa. Ni sitte se autto meit kaikkia.” (Kertomus allergisesta lapsesta)

”Se uudisti sitä kirjanpitoa lasten tuomisista sisälle. Et ketkä on tullu pihalle ja ketkä sisälle. Viivattiin lapsia listasta yli, et nyt nää ja nää kaikki lapset on tullu sisälle.” (Kertomus lapsen unohtamisesta väärään paikkaan)

”Mä en kirjaa enää. Mä opin sen siitä. --- Ja mun mielestä se on semmonen positiivinen oppiminen. Se et ei kirjaa, et ymmärtää sen, kuinka se kynä ja paperi tappaa sen

vuorovaikutuksen useasti.” (Kertomus kasvatuskeskustelusta)

Jossittelupuheessa tuli näkyväksi kontrafaktuaalinen ajattelu eli erilaisten vaihtoehtoisten todellisuuksien pohdiskelu. Jossittelupuhetta oli kaikissa kertomuksissa, mutta sen määrä vaihteli yhden rivin lausumasta koko kertomusta sävyttävään jossittelevaan asenteeseen. Todellisuutta huonontavat eli laskevat kontrafaktuaalit olivat huomattavasti yleisempiä kuin todellisuutta parantavat eli nousevat kontrafaktuaalit (ks. Markman ym. 1993, 87, 103). Laskevat kontrafaktuaalit liittyivät selkeästi itse virhetilanteeseen ja sen kauhisteluun jälkikäteen:

”Siellä [pihakeskusteluissa] heräs hirveen paljo sitä, et entä jos. Entäs jos olis tapahtunu jotain oikeesti hirveetä? Entä jos me löydetään itemme lööpeistä? Ja entä jos joku lapsi olis oikeesti loukkaantunu tai suurin piirtein kuollu.” (Kertomus pakkosyöttämisestä)

Kahdessa kertomuksesta jossittelupuheella otettiin kantaa myös lapsen henkeä uhkaaviin virheisiin päivähoidossa:

”Jos lapselle tapahtuu päivähoitoaikana jotakin, ni se olis mun urani loppu. En mä pystyis enää tekemään sitä työtä. En kerta kaikkiaan. Niinku on ollu näitä kuolemantapauksia ja millon mitäkin, ni se on aivan taatusti siinä. --- Muut asiat voi korjata, mut ei tämmöstä asiaa.” (Kertomus lapsen karkaamisesta)

”Et ainahan sitä on miettiny, et jos omalle kohdalle sattus tommonen, ni kuinka kauheet se ois. Mä en varmaan pystyis toimimaa enää päiväkodissa sen jälkeen, et jos jotai tommost ihan kuolemantapaukseen asti menevää sattuis.” (Kertomus allergisesta lapsesta)

Nousevissa kontrafaktuaaleissa pohdittiin erilaisia vaihtoehtoja jatkossa hoitaa vastaavanlainen tilanne paremmin:

”En sit sen jälkeen niin helposti tommoses jos ois tullu samantyyppinen tilannne, ni ois päästäny ulos ilman, että ite ois ollu sielä läsnä. Et ois ehkä pitäny kädest kiinni ja kulkenu yhdessä tai jotain muuta. Et ei ois päästäny sitte siihen mäkeen, missä se sattuu.”
(Kertomus pulkkaonnettomuudesta)

Aineistosta löytyi myös omaan toimimattomuuteen liittyviä kontrafaktuaaleja (ks. Epstude ym. 2008, 176):

”Munhan olis pitäny ensimmäisenä siirtää ne lapset jonnekin pois siitä jaloista pyörimästä.” (Kertomus vaarallisesta henkilöstä päiväkodissa)

Kontrafaktuaaliseen ajatteluun paneudutaan vielä lisää luvussa 7.3, jossa tarkastelen tunteita ja kontrafaktuaalista ajattelua kertomuksissa.

Viimeisenä puhetyylinä käsittelen tässä **kiillotuspuheen**, jossa kirkastettiin päivähoidon ja sen työntekijöiden julkisuuskuvaa. Oleellista kiillotuspuheelle oli myös se, miten asia sanottiin eli käytetty äänensävy. Kertomuksia, joissa oli kiillotuspuhetta, oli kaiken kaikkiaan 8 (18:sta). Kiillotuspuheen määrä näissä kertomuksissa vaihteli rajusti muutamasta prosentista 60:een prosenttiin.

”Mun mielest kaikki tiesi asiat hyvin tarkkaa ja pystyttiin kontrolloimaan tosi paljo näit juttuja.” (Kertomus allergisesta lapsesta)

Kiillotuspuheessa tuli voimakkaasti esille Riessmanin (2001, 701–702) ajatus kertomuksesta esityksenä. Sen avulla selkeästi säädeltiin kuvaa päivähoidon työntekijöistä. Työntekijät haluttiin kuvata virheistä huolimatta asiantuntevina ja vastuullisina ihmisinä, jotka valtavista riskeistä huolimatta kykenevät päivästä toiseen takaamaan lapsille turvallisen hoidon ja kasvatuksen. Seuraavaksi tarkastellaan osittain näiden nyt käsiteltyjen puhetyylien varaan rakentuvia kertomustyyppejä.

7.2 Kertomustyyppit

Keräämäni aineisto koostui 18 kertomuksesta. Hahmoteltuani kertomusten puhetta, havaitsin eri puheen mukaan määräytyvät seuraavat kertomustyyppit: tuomio-, väistö-, oppimis-, kiillotus- ja jossittelukertomus. Kertomustyyppien rakentumiseen vaikuttivat myös niissä käytetty tunnekieli, johon keskitytään luvussa 7.3. Jokainen haastateltava kertoi useita kertomuksia ja pääsääntöisesti nämä saman henkilön eri kertomukset sijoittuvat eri kertomustyyppihin. Alla oleva taulukko 1 tiivistää virheitä koskevien kertomusten jakautumisen eri kertomustyyppihin.

TAULUKKO 1 Kertomustyyppit

Oma virhe	Toisen virhe, jossa itse mukana	Toisen virhe
Väistökertomus 1. Tapaturma 2. Pulkkaonnettomuus		Tuomiokertomus 1. Pakkosityttö 2. Lapsen unohtaminen väärään paikkaan 3. Allerginen lapsi 4. Lapsi karkaa 5. Avun evääminen
Oppimiskertomus 1. Vaarallinen henkilö päiväkodissa 2. Kasvatuskeskustelu 3. Allerginen lapsi		
Kiillotuskertomus		
1. Allerginen lapsi	2. Lapsi katoaa 3. Hakutilanne	4. Valokuvaus
Jossittelukertomus		
1. Hiihtoretki	2. Allerginen lapsi 3. Allerginen lapsi	4. Lapsi katoaa

Taulukossa esiintyvät kertomustyyppit poikkeavat määrältään hieman toisistaan. Eniten oli tuomiokertomuksia ja vähiten puolestaan väistökertomuksia.

7.2.1 Tuomiokertomus

Nimesin tuomiokertomuksiksi ne virheitä koskevat kertomukset, joissa vallitsevana

puhetyylinä oli tuomitsemispuhe. Keskimäärin tuomitsemispuhetta oli noin kuudesosa näistä kertomuksista. Kaikissa viidessä kertomuksessa virheen tekijä oli joku toinen, johon kertoja otti tarinassaan etäisyyttä. Vaikka virheen tekijää syyllistäviä ja tuomitsevia lausumia löytyi muistakin kertomuksista, tuomiokertomuksia leimasi alusta asti voimakas tuomitseminen. Sanojen lisäksi tämä asennoituminen osoitettiin tietyllä äänensävyllä. Käytännössä tuomitseminen näkyi jo siinä, että virityspuheella viritettiin tuomitsemaan tai kauhistelemaan tapahtunutta virhettä tai sen tekijää. Esimerkiksi kertomus pienen lapsen unohtamisesta väärään paikkaan alkaa seuraavasti:

”Semmonen, mikä mulle tuli ihan ensimmäisenä mieleen, kun sä soitit ja kysyit, tuli sellanen tilanne, että lapsi oli unohtettu pihalle. Ja se mikä ydin täs oli myös, et se laps oli unohtettu sinne pihalle joksikin aikaa, mutta siitä ei oltu kerrottu vanhemmille.”

Puolustus- ja kiillotuspuhe näistä kertomuksista puuttui lähes kokonaan, sillä ensimmäistä oli vain kahdessa ja jälkimmäistä yhdessä viidestä kertomuksesta. Neutralointipuhetta oli myös erittäin vähän. Jossittelupuhetta löytyi vähän jokaisesta kertomuksesta. Sillä korostettiin joko virheen tekijän aiempia hyviä toimintatapoja tai sitä, ettei tämä toiminut tahallaan. Sitä vastoin oppimispuhetta löytyi kohtuullisesti kaikista tuomiokertomuksista. Esimerkiksi allergista lasta koskeva virhe toimi kertauksena monella tasolla:

”Tekijälle tietyst semmosii, et hänen kanssaan piti tosi tarkasti vielä tän tilanteen jälkeen läpi se, että mitä tän lapsen kohdalla ne allergiat merkitsee. Mitä se tarkoittaa käytännössä just esim. kosketus ja suun kautta, että mitä se oikeesti on. Ja sitte tätä terveydenhuollollista puolta, että jos ja kun tää lapsi saa virheellisen ruuan, ni mitä sillon pitää oikeesti menetellä. Et sen kertausta. Yleisesti ottaen meidän talossa taas hyvä esimerkkitapaus. Muistutus siitä, että miten sit missäki tilanteessa toimitaan. Mulle henkilökohtasesti se on sitte jääny niin hyvin mieleen, et nyt ku esim. ollaan suunnittelemassa taas leipomista --- jo etukäteissuunnittelussa mä vielä tarkemmi oon miettiny sitä, et jotta tämmöst virhettä ei sit pääsis taas tapahtumaan, ni mä oon yrittäny esim. löytää semmosta reseptiä, mikä kävis kaikille.”

Kaikkein omaleimaisin piirre tuomiokertomuksissa oli kuitenkin runsas tuomitsemispuhe,

joka kohdistui sekä virheen tehneeseen työntekijään että mahdollisesti muihin tilanteessa aktiivisesti mukana olleisiin. Seuraavassa esimerkki tuomitsemispuheesta liittyen avun eväämiseen työkaverilta:

”Meijän raskaana oleva lastenhoitaja jätettiin kahdeksan lapsen kanssa yksin vessaan ja hän [virheen tekijä] telkeyty sitten niitten neljän kanssa leppoisaan lukutuokioon. Siinä vaiheessa ois tehny mieli mennä oikeesti pää punasena huutamaan, että katso nainen ympärilles. Et niinku hirvittävän välipitämätöntä jotenki. Ei-ammattillista toimintaa.”

Lopuksi vielä esimerkki tuomiokertomusten värikkästä tunnepuheesta, johon palataan tarkemmin luvussa 7.3:

” Miten voi olla olla niin huolimaton, että kadottaa matkalla yhden lapsen. Missä niitten aikuisten silmät on ja mitä ne on tehny. Niin se mua on suututtanu. Se aikusten leväperäisyys tai huolimattomuus. Ja ku se oli mun mielestä niin käsittämätöntä, ku ne ei ittekkää huomannu, et missä vaiheessa ja millon se on --- ” (Kertomus lapsen karkaamisesta)

7.2.2 Väistökertomus

Nimesin väistökertomuksiksi ne aineiston kaksi kertomusta, joissa kertoja pohdiskelee, onko oikeastaan mitään virhettä hänen puolestaan edes tapahtunut. Molemmat kertomukset alkavat viristyspuheella, jolla voimakkaasti selitetään virhettä edeltäviä tapahtumia tai virheen kohteena olevan lapsen ominaisuuksia. Lapsen tapaturmaa alustetaan seuraavasti:

”--- tämmönen erityislapsi, jolla oli hyvin paljon tuntoali- ja yliherkkyyttä. Ja sitten paljon semmosta omantoinnin ohjailun vaikeutta ja kaikkee semmosta, että hänen oli hirveen vaikee välillä toimia ja tietää, minkälaiset tunteet --- No hän tunsu niinku tunsu, mut että paljon tuli semmost ylimäärästä valitusta monesta asiasta. Ja vanhemmatki oli jo välillä hermorauniona, että kun aina on joku paikka mukamas kipee ja näin.”

Väistökertomuksista ei löydy ollenkaan kiillotuspuhetta ja hyvin vähän neutralointi-, tuomitsemis- ja oppimispuhetta. Niiden sijaan kertomuksissa oli puolustus- ja etenkin jossittelupuhetta, joita yhteensä oli keskimäärin kolmasosa kaikista kertomusten puheesta. Pulkkaonnettomuutta koskevassa kertomuksessa haastateltava puolustautuu muun muassa seuraavasti:

”Todennäkösest siin on ollu alunperin jonkunlainen vääntymä solisluussa. Tai jotain. Eli solisluu meni poikki sit sen seurauksena. --- No vanhemmat tietenk syytti meitä, et me olemme tehneet virheen. Että ei olla valvottu pulkkamäessä. Valvonta pelas ihan normaalisti, mut se vaan sattuu. --- Tällanen voi sattua nyt millon vaan. Että joku sielt syöksyy eteen ja pulkka laskee päälle.”

Väistökertomuksissa varsinaisen virheen kerrottiin tapahtuneen jossain muualla, vaikka haastateltava tuottikin haastattelun esimerkkinä virheestä päivähoidossa. Toisaalta molemmissa kertomuksissa oli kyseessä tapaturma tai onnettomuus eli käytännössä äkillisesti eteen tullut tilanne, jossa toki osasyynsä oli onnettomalla sattumalla.

7.2.3 Oppimiskertomus

Nimesin oppimiskertomukseksi ne omaa virhettä koskevat kolme kertomusta, joissa haastateltava selvästi kääntyi sisään päin pohtimaan omaa kehittymistään työntekijänä. Näissä kertomuksissa oli selkeä silloin (kun virhe tapahtui) – nyt -akseli. Tämä näkyi jo virityspuheessa:

”Ehkä se liittyy jotenki sit siihen uran alkuun ja siihen tapaan tehdä työtä, kun ei ollu vielä semmost oikeen varmaa käsitystä siitä, että mitenkä sitä niinku pitäis tehdä. Ehkä semmonen arkuus silleen mennä johonki tilanteisiin ---, joihin pitäis jollakin tavalla puuttua. Ni mä koen, et se on se mun virheeni, et mä oon jättänyt sanomatta tai tekemättä jotaki siin tilanteessa.” (Kertomus, jossa päiväkotiin tulee vaarallinen henkilö)

Kertomukset erosivat muista kertomuksista siinä, että niissä näkyi tasaisesti kaikkia

puhetyylejä lukuun ottamatta kiillotuspuhetta, joka puuttui näistä kertomuksista kokonaan. Tuomitsemispuhe kohdistui omaan toimintaa, jolloin sitä voi nimittää myös itsesyytelyksi. Missään näistä kertomuksista ei kyseenalaistettu sitä, etteikö virhe olisi ollut omaa syytä, vaikka ulkopuolinen mahdollisesti olisi nähnyt tilanteen toisin. Näitä kertomuksia leimasi myös voimakas puhe omasta kehittämisestä.

”Tämmöset tilanteet ei oo toistunu sen jälkeen kyllä. Että varmistan aina kaiken.”
(Kertomus, jossa allerginen lapsi on saanut väärää ruokaa)

”--- ku tätä hommaa on tehny pitkää ja nähny kaiken maailman pörrääjiä tuolla, ni mä kuvittelisin ainaki, et mä pystysin toimimaan toisella tavalla nyt. Et jotenki semmonen rationaalinen ajattelu varmaan toimis nyt eri tavalla ku sillon nuorempana, --- että nyt ku niitä on nähny ja tätä asiaa on moneen kertaan kelannu päässä ja puhunu työkavereitten kanssa aikanaan, ni olis jotenki työkaluja toimia siinä tilanteessa toisella tavalla. Ja oikeesti oletan, että pystys turvaamaan niit lapsia toisella tavalla ---” (Kertomus, jossa päiväkotiin tulee vaarallinen henkilö)

”Et jos aatellaa, et miten se vaikutti minuun, niin varmaan sen, että tavallaan ehkä tuli entistä tarkemmaks. Ja se, minkä mä ehkä opin siitä oli se, että mä sen jälkeen tartuin härkää sarvista. Eli jos näytti siltä, et se ei lähe joku haastattelu menemään tai joku vuorovaikutustilanne, niin sit mä kysyin suoraan. Et hei, et miltäs tää tuntuu. Eli se oli ehkä semmonen mulle iso oppimisprosessi, vaikka se oli kauheen ikävä kokemus.”
(Kertomus virheestä kasvatust keskustelussa)

Oppimiskertomuksia leimasi myös omanlaisensa tunneilmaisu, johon paneudutaan tarkemmin luvussa 7.3. Osa kertomuksista siirtyikin lopulta johonkin muuhun kertomustyyppiin sen vuoksi, että ne poikkesivat nimen omaan tunneilmaisultaan näistä varsinaisista oppimiskertomuksista.

7.2.4 Kiillotuskertomus

Nimesin kiillotuskertomuksiksi ne aineistossa olleet kertomukset, jolle ominaista oli kiillotuspuheen runsaus. Keskimäärin kiillotuspuhetta oli näissä kertomuksissa reilu kolmannes. Kiillotuskertomuksissa tarkasteltiin omaa ja toisen virhettä sekä kahta sellaista toisen virhettä, joissa haastateltava oli ollut itse aktiivisena toimijana mukana. Kertomukset kuitenkin erosivat toisistaan sen osalta, mitä työn osa-aluetta niissä kiillotettiin. Omaa virhettä koskevassa kertomuksessa kiillotuspuheella osoitettiin, miten erinomaisesti oli itse toimittu heti, kun virhe oli havaittu. Esimerkkinä olevasta otteesta näkyyy myös virheen tahattomuuden korostus kahtena mainintana vahingosta:

”Sit mä tein niin vaan, et anteeks nyt vaihetaan vähä lennossa, et sait vahingossa vähän väärää puuroo. Otin lautasen sit häneltä pois ja annoin sit oikeen puuron ja jatka tästä näin. Ja sit jätin viestii iltavuorolaiselle, että nyt kävi tämmönen, että vahingossa annoin väärää puuroo, et ehti pari lusikallist syödä. Et kertoo vanhemmille. Et jos tulee maha sekasin, ni sitte se johtuu siitä.” (Kertomus allergisesta lapsesta)

Samantyyppinen oli myös toinen niistä toisen virhettä koskevista kertomuksista, joissa itse oli oltu tilanteessa mukana:

”Ku mä tiesin tavallaan itse, et miten mä olisin sen asian hoitanut. Et se oli mulle selkee. Ja se, että ku mä koen, että mun on helppo lähestyy ihmisiä, perheitä. Puhuu vaikeistaki asioista. Et mul ei oo mitää ongelmaa. Ja mä sanoisin olevani hyvä perhetuntija. Että on sellasiiki, kenen kaa on ihan mahdoton tehdä yhteistyötä. Ja sit mä pyydän siin kohtaa apuu muilta. Mutta tässä mun semmonen mitä mä tunsin, et minkälainen perhe on, ni se oli tavallaan se, että se oli mulle sellanen henkilökohtasesti erävoitto, et mä tiesin, että noin ei tän perheen kans voida toimia. Vaan just sillä tavalla, miten mä olin ajattelu sen asian. Miten mä oisin sen asian tuonu julki. Ni se ois ollu semmonen oikeempi. (Kertomus hakutilanteesta)

Toisen virhettä koskevassa kertomuksessa kiillotus hoidetaan korostamalla työn sisältämiä riskejä, joka alkaa heti virityspuheesta:

”Eli tässä myös se, kuinka tarkkaa [on] lapsiluvun, -määrän, -ryhmän sen laskeminen ja kartalla pysyminen siitä, kuinka paljon lapsia on hoidossa. On lapsia, jotka on vuorohoidossa, tulee myöhemmin tai haetaan aikasemmin, on yötä päiväkodissa tai lyhyen päivän, puol päivää, vapaapäiviä, on hyvin epäsäännöllisiä aikoja. Ja lapsimäärä saattaa vaihdella päivän aikana paljonki. Ja sit saattaa osa olla vaikka kesken päivää käymässä hammaslääkärissä tai neuvolassa tai jossain. Eli koko ajan pitää pysyä kartalla siitä, kuinka paljon lapsii on hoidossa.” (Kertomus lapsen katoamisesta)

Toisessa toisen virhettä koskevassa kertomuksessa, jossa itse oltiin mukana, kiillotus kohdistui koko työyhteisön esimerkilliseen toimintaan:

”En mä tiedä, oliko se virhe, mut täs oli semmonen hyvä, et mitä kuitenkin päiväkodin työntekijät paineen alaisena pystyy tekemään. Että alettiin hajaantumaan ja etsimään ja tekee strategiaa, et miten lähetään haravoimaan lasta. Kuka lähtee mihinki ja kenel on mikäki puhelin ja kuka tekee mitäki.--- kriisitilanteessaki pystyy ammatillisesti toimimaan fiksusti.” (Kertomus kadonneesta lapsesta)

7.2.5 Jossittelukertomus

Nimesin jossittelukertomukseksi ne neljä kertomusta, joissa näkyi erityisen vahvasti kontrafaktuaalinen ajattelu eli jossittelu, jota oli keskimäärin viidesosa kaikista kertomusten puheesta. Yhdessä toisen yleisen puhetyylin eli puolustuspuheen kanssa ne kattoivat lähes kolmasosan kaikista puheesta. Aluksi jouduin tarkastelemaan, kuuluvatko jossittelukertomukset samaan luokkaan väistökertomusten kanssa, sillä myös niissä vallitsevina puhetyyleinä olivat puolustus- ja jossittelupuhe. Eroja kuitenkin löytyi. Muista kertomuksista poiketen jossittelukertomuksissa virityspuhetta oli todella vähän. Tuomitsemispuhe niistä puuttui kokonaan ja toisaalta kiillotuspuhetta niissä oli, toisin kuin väistökertomuksissa. Oppimispuhe oli myös yleisempää jossittelu- kuin väistökertomuksissa. Näin ollen jossittelukertomukset säilyivät omana kertomustyyppinä. Seuraavassa esimerkkejä näiden kertomusten pääpuhetyylistä eli jossittelusta:

”Mut en tiedä, mitä ois tapahtunu isommas ryhmäs.--- Mut et, periaattees jos ois ollu sitä kananmunaa enemmänki ni oishan siit voinu tulla reaktio.--- Mutta jos se ois pienempänä sattunu ni varmaan hän ois sillon saanu kyllä jonkun todella vakava reaktion. --- Varmaan käytiin siitä keskustelua, et mitä jos ois tullu jotain hengenahdistusta ja joku anafylaktinen shokki suurin piirtein ni oisko kaikki pystyny toimimaa ja käyttää sitä epipeniä.”
(Kertomus allergisesta lapsesta)

”Ekaa kertaa mä joudun sellaseen tilanteeseen, et mä jouduin oikeesti ajattelemaan sitä, että miten elvytetään. Jos mä nyt joudun siihen tilanteeseen. Koska se repi itteensä sen näkösenä, että toi kohta varmaan on siinä kunnossa, että tohon pitäs varmaan epipen lyödä. --- Tää otettiin myös talon kokoukseen. Ihan sen takia, et tää oli oikeesti niin vakava. Et mä halusin, et se on jaettava niitten muitten kanssa ihan jo sen takia, että jos joku niistä ihmisistä on joskus mejän ryhmässä sijaisena. Et ne tietää, että se lapsi voi oikeesti kuolla siihen käsiin jos ihan oikeasti pisarakin maitoa. --- Ja sitä heti ajattelee silleen omalle kohdalle. Että entäs jos mun oma lapsi oliskin tossa.” (Kertomus allergisesta lapsesta)

” Toki mä tein sen virheen, mut sit itse mietin sitä jälkeinpäin, että mitä mä oisin itse asias voinu tehdä, ni mun ei ois pitäny lähtee sinne hiihtämään ollenkaan. Ottaa sitä vastuuta tavallaan siitä kahestakymmenestä lapsesta --- Ja toki siinä tilanteessa heti niinku myönsin virheeni ja pyysin anteeks enkä katsonut tarpeelliseksi selittää sille äidille, että jos mä en olis lähteny, ni nää lapset ei olis päässy hiihtämään.” (Kertomus hiihtoretkestä)

”Yhelle työntekijälle sattu mejän päiväkodis semmonen tilanne, mikä ois voinu oikeesti johtaa siihen, että ois lapsi jääny päiväkotiin. --- Kyl se niinku mietitytti, että jos semmonen sattus, ni miten sitte. Et se ois ihan hirvee juttu. --- miten se lapselle ois kauheeta --- Meilläki kyl kävi iltasiivooja. [Se] ois ollu sit se, joka ois sieltä löytäny jonku itkevän tapauksen. --- Kyl sitä aina mielti ja varsinki, ku oli semmosii lapsii, jotka piiloutu aina, ku vanhemmat tuli hakemaan. Et mitä jos sitte ei löytyskää tai oiski jossai semmoses paikassa, että. Tai just joku viimeinen jos lähtis jonneki piiloo. Kun siinä viimesenä on yksin, ni sehän on tosi hankala tilanne sillon, et jos ei löydä, ni ei oo edes ketää. Ainahan se on helpompi, jos on kaks ihmistä paikan päällä. --- Kauheet, et jos sattuski itelle silleen.

Mitä sitte tekis, että jos ois näin käyny.” (Kertomus lapsen katoamisesta)

Kontrafaktuaalista ajattelua löytyi myös muista kertomuksista, mutta näissä se oli jollain tavalla koko kertomusta leimaava. Ennen kuin paneudun hieman tarkemmin eri kertomustyypeistä löytyvään tunneilmaisuun ja kontrafaktuaaliseen ajatteluun vielä pieni kertaus eri kertomustyypeistä löytyvistä puhetyyleistä. Alla olevasta taulukosta 2 selviää, miten eri puhetyylit kuuluivat eri kertomustyypeissä. Viritys-, neutralointi-, puolustus-, oppimis- ja jossittelupuhetta löytyi kaikista kertomustyypeistä ainakin vähän. Sen sijaan tuomitsemis- ja kiillotuspuhe puuttuivat kokonaan joistakin kertomustyypeistä.

TAULUKKO 2 Puhetyylit eri kertomustyypeissä

Kertomus- tyyppi	Puhetyyli						
	Viritys- puhe	Neutra- lointipuhe	Puolustus- puhe	Tuomitse- mispuhe	Oppimis- puhe	Jossittelu- puhe	Kiillotus- puhe
Tuomio- kertomus	•	.	.	●	•	.	-
Väistö- kertomus	•	.	•	.	.	●	-
Oppimis- kertomus	•	•	•	•	●	•	-
Kiillotus- kertomus	•	.	.	-	.	.	●
Jossittelu- kertomus	.	•	•	-	•	●	.

● yleisin puhetyyli • kohtuullisesti . vähän - puhetyyli puuttuu kokonaan

7.3 Tunteet ja kontrafaktuaalinen ajattelu virheitä koskevissa kertomuksissa

Luonnollisesti haastateltavat toivat esiin tunteita eri tavalla eri kertomuksissa. Pääsääntönä kuitenkin näytti olevan, että tietyn tyyppisiin kertomuksiin yhdistyi tietynlainen tunneilmaisu. Seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon 3 on koottu kaikki eri kertomuksista löytyvät tunteet. Tunnemaininnan perään on sulkeisiin merkitty, mihin Golemanin (1997, 341–342) luokittelun perustunteeseen (viha, suru, pelko, ilo, yllätys ja häpeä) kyseinen tunne näyttää liittyvän. Tarkempi lista perustunteista ja niiden sukulaisista löytyy sivulta 9.

Koska lista ei ole kaiken kattava, joidenkin tunnemainintojen kohdalla olen sijoittanut ne oman harkintani perusteella tietyn perustunteen yhteyteen.

TAULUKKO 3 Kertomustyypit ja niissä näkyvät tunteet

Oma virhe	Toisen virhe, jossa itse mukana	Toisen virhe
<p>Väistökertomus</p> <p>huojennus (ILO) syyllisyys (HÄPEÄ)</p>		<p>Tuomiokertomus</p> <p>VIHA suuttumus (VIHA) kiukku (VIHA) ärtymys (VIHA) harmitus (VIHA) helpottuneisuus (ILO) YLLÄTYS hämmästys (YLLÄTYS) epäusko (YLLÄTYS) ihmetys (YLLÄTY) kummastus (YLLÄTYS) hämmennys (YLLÄTYS)</p> <p>empatia ja sympatia (näkee, että virheen tekijä kokee syyllisyyttä, häpeää, katumusta)</p>
<p>Oppimiskertomus</p> <p>VIHA suuttumus (VIHA) pettymys (SURU) epätoivo (SURU) masennus (SURU) säikähdys (PELKO) ahdistus (PELKO) helpotus (ILO) epäusko (YLLÄTYS) ihmetys (YLLÄTYS) HÄPEÄ katumus (HÄPEÄ)</p>		
<p>Kiillotuskertomus</p> <p>harmitus (VIHA) huojennus (ILO) helpottuneisuus (ILO) huvittuneisuus (ILO) ylpeys (ILO) YLLÄTYS kummastus (YLLÄTYS) epäusko (YLLÄTYS)</p>		
<p>Jossittelukertomus</p> <p>pettymys (SURU) PELKO kauhu (PELKO) ILO huojennus (ILO) YLLÄTYS järkytys (YLLÄTYS)</p>		

Kuten taulukosta näkyy, negatiiviset tunteet painottuvat. Yksi selitys tähän voi luonnollisesti olla aihe eli työssä tapahtuneet virheet. Toisaalta selitys voi osittain olla myös se, että Golemanin (1997) perustunteiden ja niiden sukulaistunteiden lista itsessään painottuu negatiivisiin tunteisiin. Baumeister ym. (2007, 195) kuitenkin toteavat erityisesti negatiivisten tunteiden synnyttävän kontrafaktuaalista ajattelua. Sen avulla voidaan pohtia erilaisia tapoja jatkossa toimia vastaavassa tilanteessa paremmin. Kaikista kertomuksista löytyi kontrafaktuaalista ajattelua, mutta erityisen yleistä se oli väistö- ja jossittelukertomuksissa. Väistökertomuksissa tunneilmaisu oli kuitenkin hyvin niukkaa ja maininnat häpeästäkin yritettiin seuraavassa hetkessä kumota. Onko kenties mahdollista, että näissä kertomuksissa epämiellyttävät tunteet on haluttu haudata? Seuraavaksi kuitenkin tarkemmin eri kertomustyypeissä näkyvistä tunteista ja kontrafaktuaalisesta ajattelusta.

Väistökertomuksissa ei juurikaan tuoda esiin tunteita. Molemmissa kertomuksissa mainitaan, että toisaalta oli syyllinen olo, mutta toisaalta taas ei.

”No siinähan nyt tietysti, ku sitä koki, et se on oma virhe, ni tuntuu, et on syyllinen johonki. Kun ei oo ollu riittävää valvontaa, mutta (.) Sit oli aika huojentavaa loppujen lopuks, ku se kääntyki niin päin, että ne vanhemmat ei ollenkaan kokenu, et me oltas [tehty] mitää virhettä. Et me ollaa toimittu heijän mielestään kuitenkin oikein ja ainahan voi sattua.”

(Kertomus tapaturmasta)

”Et tavallaan vähä syyllinen olo, mut toisaalta ei ((naurahdus)) Ja mä en osaa selittää, et semmonen vähä kaksjakone olo. Ku ei suoranaisesti ollu kokenu ite syylliseks.”

(Kertomus pulkkaonnettomuudesta)

Käytännössä nämä olivat ainoat maininnat tunteista koko kertomuksissa. Golemanin (1997, 341–342) jaottelun pohjalta voidaan todeta, että väistökertomuksissa näkyi häpeää mahdollisesta virheestä ja iloa siitä, että virheestä ei syytettykään haastateltavaa.

Sen sijaan kontrafaktuaalista ajattelua löytyy runsaammin molemmista kertomuksista. Sen avulla lähinnä osoitetaan, että tilanteessa on mietitty, mitä olisi pitänyt tehdä toisin tai

toisaalta sitä, olisiko mikään muuttanut lopputulosta.

”Pitkän aikaa mielti, et oisko sen voinu tehdä toisella tavalla. --- Kauheesti mietittiin siinä tiimissä, että tuliks siin joku virhe. Et oisko voitu, millä sen ois voinu estää. Mä olin yksin siinä huoneessa sillon, ku se on sattunu. Jos meit ois ollu kaks siinä, ni oisko se jääny tapahtumatta. Todennäkösesti ei. Mutta silti.” (Kertomus tapaturmasta)

”Seuraavana päivänä, ku tuli puheeks nää jutut, ni sitte tuli semmonen tunne, että oisko sitä voinu tehdä kuitenkin toisin. Toisaalta, ni se oli sattunu, mikä oli sattunu ja eihän sille sillai mitään voinu. Mutta kyl sitä pitkään mielti, että mitä ois voinu niinku tehdä.” (Kertomus pulkkaonnettomuudesta)

Voimakkaasti laskevia kontrafaktuaaleja (ks. Markman ym. 1993, 87, 103) ei väistökertomuksitsa löytynyt, vaikka yleisesti ne olivat kertomuksissa yleisempiä. Lieneekö syynä se, että mikäli virheen tekijä halusi muutenkin jollain tasolla vapautua syyllisyydestä, hän varoi pahentamasta oloaan sillä, että miettisi, miten vielä huonommin tilanne olisi voinut päättyä.

Oppimiskertomuksissa oli poikkeuksellisen runsas tunneilmaisuus joka tosin painottui negatiivisiin tunteisiin. Tämä näyttää tukevan Varilan ym. (2003, 161) ajatusta siitä, että merkittävät oppimiskokemukset työssä käynnistyvät kielteisten tuntemusten kuten ahdistuksen, epävarmuuden ja masennuksen kautta. Häpeä oli näissä kertomuksissa voimakkaasti läsnä. Myös surua esiintyi pelkästään oppimiskertomuksissa. Näissä kertomuksissa virhe oli selkeästi uhannut kertojan omaa käsitystä itsestä työntekijänä. Tämä tukee Shepherdin ym. (2009, 923, 926) näkemystä siitä, että mitä enemmän virhe uhkaa työntekijän pätevyyttä, sitä voimakkaampia negatiivisia tunteita se aiheuttaa. Esimerkkinä oppimiskertomuksen tunnekuvauksesta ote kertomuksesta, jossa haastateltava kuvaa tuntemuksiaan allergisen lapsen saatua väärää ruokaa:

”Hävettää ihan hirveesti. Se just sillä hetkellä, että anteeks ja ku sitähän ei saa millään tekemättömäks enää ku se on jo tapahtunu. Ni siinä vaan niinku hävettää ja ottaa päähän ja suututtaa ja tekee kaikkee yhtä aikaa, että miksi. Ihmettelee vaan, et miksei täs oo nimee ja ei sitten niinku toimi. Ota selville, et onks tää oikeesti hänen ruokasa tai muuta. Mut

sellanen häpee jotenki.”

Oppimiskertomuksissa näkyi jonkin verran kontrafaktuaalista ajattelua, mutta huomattavasti vähemmän kuin väistökertomuksissa. Tämä on siinä mielessä yllättävää, että nimenomaan negatiivisten tunteiden (etenkin katumuksen, jota näissä kertomuksissa näkyi) tiedetään käynnistävän sen (ks. Baumeister ym. 2007, 185, 195). Lähinnä haastateltavat mainitsivat jossitelleensa mielessään, mutta eivät tuottaneet yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta ajatuksistaan tarkempaa kuvausta. Kasvatuskeskustelussa tapahtunutta virhettä haastateltava kuvaa seuraavasti:

”No se oli varmaan just näitä, mitä mä ajattelin, että entä jos mä en olis kirjottanu. Tai sitte että olisko mun pitäny lopettaa se jossain kohtaa. Näinki hullu ajatus, mikä nyt tuntuu ihan käsittämättömän hullulta, et miks se ois pitäny lopettaa se tilanne siihen. Mut et se kävi mun mielessä myös. Et ois pitäny lopettaa se ehkä. --- Ja oisko mun pitäny muotoilla niit kysymyksiä toisella tavalla.”

Tuomiokertomuksissa haastateltavat oli yllättänyt virheen tehneen työntekijän toiminta. Tekijän nähtiin aktiivisesti toimineen väärin, mikä toisaalta on myös ymmärrettävää esimerkiksi pakkosyöttötilanteessa tai silloin kun vanhemmilta salataan jotain oleellista lapsen päivän aikana tapahtunutta. Suuttumus, ärsyyntyminen ja viha yhdistyivät virheen hämmästeltyyn.

”Ja sit mä koin, et mä olin hämmästyny ja mä olin myös osittain suuttunu. Ja sitte tosi yllättyny kuitenkin.--- Mua suututti ajatuksena, et onks hän välinpitämätön vai eiks hän tosiaan tajunnu, miten vaarallinen tilanne oli kyseessä tai et mitä sen ihmisen päässä liikku.” (Kertomus, jossa allerginen lapsi on saanut väärää ruoka-ainetta)

Kahdessa kertomuksessa viidestä haastateltava pystyi kuitenkin tarkastelemaan tilannetta tekijän näkökulmasta ja osoitti tuntevansa myös empatiaa ja sympatiaa tekijää kohtaan.

”Sellanen tietynlainen sympatia sitä ihmist kohtaan. Et tämmönen virhe periaattees voi sattuu kenelle tahansa. Ni sellanen paha olo tavallaan sen toisen vuoks. Et ku on sellanen ihminen, joka ei sitä tahalteensa tehny, ni se, et mitä tunteita se herättää siin ihmisessä ja

semmost nöyryyttävää häpeen tunnetta ja sellasta.” (Kertomus lapsen unohtamisesta väärään paikkaan)

Kontrafaktuaalista ajattelua tuomiokertomuksissa oli erittäin niukasti:

”Mä ite mielessäni mietin ehkä enemmän, et mitä jos ei [ulkopuolinen olisi löytänyt lasta], ni koska se ois huomattu. Ja mitä ois voinu sattuu.” (Kertomus lapsen unohtamisesta väärään paikkaan)

Allergista lasta koskevassa kertomuksessa yhdistetään kontrafaktuaalinen ajattelu virheen tekijän arviointiin:

”Mä voisin kuvitella, et jos mä oisin tykänny tästä ihmisestä enemmän näin ihan suoraan sanottuna, ni mä voisin ehkä ymmärtää, olla empaattisempi, sympaattisempi häntä kohtaan ja miten hän on ehkä tän virheen tehnyt ja miten tätä hoitanut. Mutta ku mä en tykänny hänest ollenkaan, ni ehkä se antaa pontta sit siihen enemmän tämmöselle negatiiviselle ilmapiirille tai mitä mä ajattelen hänestä.”

Toisaalta tästä otteesta osaltaan selviää ehkä myös se, miksi osa virheistä rakentuu tuomiokertomuksiksi. Eli työntekijää, josta pidetään on helpompi ymmärtää myös silloin kun hän tekee virheen.

Tuomiokertomuksiakin vähemmän kontrafaktuaalista ajattelua löytyi **kiillotuskertomuksista**, joita sen sijaan yhdisti niukka iloon ja yllätykseen painottuva tunneilmaisuus. Osassa kertomuksista ei oikeastaan ollut löydettävissä mitään tunteen ilmauksia ja niissäkin, joissa tunteita ilmaistiin pääosassa olivat huvittuneisuus, epäusko ja helpottuneisuus:

”Kylhä siinki säikähti. Niinkö, että voiks olla. Kyl siin tuli semmonen epäusko, et missä välissä, et miten se nyt olis voinu. Mut kyl sit alko olee, et apua, et ei sitä oikeesti löydy mistää, että kyl se nyt on vaa hävinny. --- [Jälkeenpäin] varmaa sillai sellasii helpotuksen tunteita, et se laps ei ollu oikeesti kadoksissa. (Kertomus lapsen katoamisesta)

”Siin kohtaahan se tietenkä huvitti ku mä kuulin, et voiks oikeesti tälläst sattuu. Koska mä en ikinä ennen tälläst kuullu. --- Et onneks siinä nyt ei mitään pahaa sattunu.”

(Kertomus valokuvauksesta)

”Siis en mä mitenkään paniikis enkä hysterias ollu. Kyl mä sen tavallaan tiedostan, et tämmösii voi meikäläiselleki ihan hyvin sattuu. Lähinnä niinku oli huvittunu olo. Ei sillä että mitenkään lapsen puolest, mut vähä huvitti itteeni, et tämmönen ihan tavallaan yksinkertanen virhe tuli tehtyy. Et se. Mut sit tietyst kyllähä mua nyt vähä harmitti, mut ei mua nyt mikään älyttömän paljon, ku mä tiesin, ettei kuitenkaa oo mikää hengenvaarajuttu kyseessä.” (Kertomus allergisesta lapsesta)

Jossittelukertomuksissa oli luonnollisesti paljon kontrafaktuaalista ajattelua, jota ei kuitenkaan tässä käsitellä tarkemmin, sillä siihen on paneuduttu jo kappaleessa 7.1.6. Tunneilmaisuus puolestaan oli melko niukkaa vaikkakin laajalla skaalalla ilosta pelkoon ja suruun.

”Se tuntu kauheelta. Oikeesti. Koska niinku ekaa kertaa mä joudun sellaseen tilanteeseen, et mä jouduin oikeesti ajattelemaan sitä, että toi laps, että miten elvytetään. --- Ni se tuntu oikeesti ihan hirveelle. Ja sitte lisänä vielä se, että mä aloin miettiä takaraivossa jo sitä, että mitä se mun työkaveri pohtii päässään. Että sillä se on varmaan jo potenssiin kymmenen se, mitä mä mietin nyt. Kun jotenki ois varmaan pitäny pystyy silleki olemaan tukena siinä tilanteessa sitten. Et hirveä tilanne.” (Kertomus allergisesta lapsesta)

”Mua harmitti, et mä en ollu ajatellu sitä jotenki loppuun saakka. Mut siin ei mun mielest tullu semmosia niin hirveen voimakkaita [tunteita]. --- Mä olin kauheen ilonen, et se äiti otti sen asian niin reippaasti puheeksi. Ja sillee asiallisesti ja sillä tavalla, et se päättty niin hyvin. Niinku kaiken kaikkiaan. Et siin oli happy end.” (Kertomus hiihtoretkestä)

8 YHTEENVETO JA POHDINTAA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli ensinnäkin selvittää, mitä ja miten päivähoidon työntekijät kertovat työssä tapahtuneista virheistä ja millaisiksi kertomuksiksi virhetilanteet hahmottuvat. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten syntyvissä kertomuksissa näkyvät tunteet ja niihin liittyen kontrafaktuaalinen ajattelu. Yleisesti virheet vaihtelivat pienen riskin tilanteista (virhe vuorovaikutuksessa) lapsen henkeä uhkaaviin tapauksiin (allerginen

lapsi saa väärää ruoka-ainetta). Hyödyntäen narratiivista tutkimusmenetelmää olen tarkastellut kuuden päivähoidon entisen ja nykyisen työntekijän tuottamaa 18 kertomusta työssä tapahtuneesta virheestä. Selvitin ensinnäkin näiden (omaa, toisen tai sellaista toisen tekemää virhettä koskevaa, jossa itse on ollut aktiivisena toimijana mukana) syntyneiden kertomusten erilaisia puhetyylejä eli sitä, miten virheistä puhutaan. Kertomuksista nousi seitsemän erilaista puhetyyliä: viritys-, neutralointi-, puolustus-, tuomitsemis-, oppimis-, jossittelu- ja kiillotuspuhe. Tarkastelin myös kaikissa kertomuksissa näkyviä tunneilmauksia ja kontrafaktuaalista ajattelua. Näiden puhetyylien ja tunneilmaisun kautta kertomukset hahmottuivat tietynlaisiksi kertomustyypeiksi. Tässä tutkielmassa päivähoidon työntekijöiden työssä tapahtunutta virhettä koskevat kertomukset kiteytyivät tuomio-, väistö-, oppimis-, kiillotus- ja jossittelukertomuksiksi.

Tuomiokertomuksille oli oleellista runsas tuomitsemispuhe, jolla tehtiin eroa virheen tekijän ja itsen välille. Virheen tekijää syyllistettiin ja tuomittiin tapahtuneesta virheestä, joka kaiken kaikkiaan oli yllättänyt. Yllätyksen lisäksi tapahtunut herätti lähinnä vihaa, mutta myös iloa sitä kautta, että vielä pahemmilta seurauksilta oli vältytty. Kontrafaktuaalinen ajattelu näkyikin vain lähinnä sen pohtimisena, mitä vielä kamalampaa olisi voinut sattua.

Väistökertomukset rakentuivat puolestaan jossittelupuheelle eli kontrafaktuaaliselle ajattelulle. Nämä kertomukset koskivat kertojan omaa virhettä ja niissä pitkälti pohdittiin, onko oikeastaan mitään virhettä edes tapahtunut, vaikka lopputuloksena oli lapsen loukkaantuminen. Kertoja tunsu samaan aikaan häpeää ja toisaalta iloa huojennuttuaan siitä, ettei häntä viime kädessä tapahtuneesta syytetty. Väistökertomukset haastoivat pohtimaan, onko tekijä suostunut hyväksymään oman roolinsa tapahtuneessa. Näiden kertomusten lähes olemattomasta oppimispuheesta voisi päätellä, ettei hän ole ottanut vastaan oppimisen mahdollisuutta, joka toisaalta olisi myös oman puutteellisuuden tunnustamista. (ks. Varila ym. 2003, 217.)

Oppimiskertomukset sisälsivät melko tasaisesti kaikkia puhetyylejä, vaikka oppimispuhe niissä olikin vallitsevana. Nämäkin kertomukset koskivat kertojan omaa virhettä ja niissä näkyi selkeästi silloin-nyt -ajattelu. Kertojat kokivat oppineensa tilanteesta ja kehittyneensä

työntekijöinä kyseisen virheen käsittelyn kautta. Oppimiskertomuksissa oli erittäin runsas tunneilmaisu ja surua kuvattiin vain näissä kertomuksissa. Virhe oli selkeästi nostattanut voimakkaita tunteita, joiden käsittelyn kautta myös tilannetta oli pohdittu. Kontrafaktuaalinen ajattelu kyllä mainittiin, mutta kertojat tuottivat hyvin vähän selkeää kuvausta siitä, mitä ja miten he olivat tilannetta tai tilanteessa jossitelleet.

Kiillotuskertomukset rakentuivat voimakkaasti kiillotuspuheen varaan. Niissä osoitettiin oma ja muiden työntekijöiden erinomaisuus joko painottamalla työn sisältämiä riskejä, joiden vuoksi tapahtunutta virhettä oli käytännössä mahdotonta välttää tai sitä miten hienosti kaikki toimivat virheen jälkeen. Tunneilmaukset keskittyivät lähinnä virheen aiheuttamaan yllätykseen sekä iloon helpottuneisuuden ja huvittuneisuuden kautta. Kontrafaktuaalista ajattelua näissä kertomuksissa oli tuskin lainkaan, mikä osaltaan tukee käsitystä siitä, että sen käynnistävät nimenomaan negatiiviset tunteet (ks. Baumeister ym. 2007, 195). Viimeistä kertomustyyppiä eli *jossittelukertomuksia* yhdisti jossittelupuheen runsaus. Sen sijaan tunneilmaisu oli melko niukkaa ulottuen kuitenkin ilosta yllätyksen ja surun kautta pelkoon.

Ammattilaisen eettiset koodistot, koulutus yms. osaltaan rakentavat kuvaa hyvästä ammattilaisesta. Virhe rikkoo tämän kuvan. Tilanteeseen vastataan eri tavoin, mikä näkyi myös kertomusten eri keinovalikoimissa. Eri lähteistä on koottavissa päivähoiton mallitarina, ideaali, johon työntekijät itseään vertaavat. Tämä kuva muistuttaa edelleen vuosisatojen takaisesta uhrautuvaisesta kansankynttilästä, jota ajaa työssään eteenpäin kutsumus. Virhe vaarantaa tämän ideaalin ja sen vuoksi kertomuksissa haastateltavien oli tärkeää neutraloida virhe joko etäännyttämällä itsensä siitä (virhe tapahtuu, sitä ei tehdä) tai korostamalla sen jälkeistä esimerkillistä toimintaa tai oppimista. Toisen tekemästä virheestä etäännyttään korostamalla omaa henkilökohtaista hyvyttä tai taitoa toimia tilanteessa.

Jokainen haastateltava määritteli jossain kohtaa tavalla tai toiselle virheen. He pohtivat epäonnistumisen, vahingon, onnettomuuksien ja tahallisuuden suhdetta virheeseen. Sen vuoksi jäin itse aluksi miettimään, olisiko aineisto ollut erilainen, jos olisinkin virheiden sijaan kerännyt kertomuksia vahingoista. Toisaalta päivähoidossa tehdään toteutuneista

vaara- tai läheltä piti -tilanteista vahinkoilmoituksia, joten voi olla, että vahinko-sanan käyttäminen olisi ohjannut kertomuksia enemmän onnettomuuksien ja tapaturmien suuntaan. Käytännössä tämä olisi rajannut mahdollisesti myös vanhempiin ja työyhteisöön kohdistuvat virheet pois. Lisäksi vahinko viittaa epähuomiossa ja tarkoittamatta tapahtuneeseen tilanteeseen, josta esimerkiksi lasten toistuvassa pakkosyöttämisessä tuskin on kyse.

Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 29) muistuttavat, että haastattelutilanteet ovat aina vuorovaikutustilanteita, joissa yhdessä vuorovaikutuksessa tuotetaan tutkimuksen materiaali. Kaikki haastateltavat mainitsivat eräänä virheenä tilanteen, jossa allerginen lapsi saa väärää ruokaa. Kaksi haastateltavista tosin teki tämän minun johdattelun jälkeen, mutta he tuottivat tilanteesta heti omakohtaiset kertomukset. Näin ollen allergisia lapsia koskevien kertomusten runsaus johtuu varmasti osin virhetyypin yleisyydestä ylipäänsä, mutta myös minun osuudestani aineiston tuottamiseen. Kertomukset, joissa allergiselle lapselle on annettu väärää ruokaa, nostavat kaikki esiin myös oppimisen nimenomaan siitä näkökulmasta, miten varmistetaan, ettei vastaava tilanne enää toistu. Tämä siitäkin huolimatta, että allergisia lapsia koskevat kertomukset sijoittuivat keskenään eri kertomustyyppisiin.

Yksittäisistä kertomustyypeistä minut yllätti se, ettei väistökertomusten yleisin puhetyyli ollut puolustus- vaan jossittelupuhe. Prosentuaalinen ero näiden puhetyylien välillä oli kuitenkin hyvin pieni. Toisaalta puolustuspuhe kaiken kaikkiaan on hyvin paljon jossittelupuhetta tiiviimpää, joten voi olla, ettei rivien laskemisen kautta saadut prosenttiosuudet anna oikeaa käsitystä asiasta. Tässä olisikin yksi mahdollinen jatkotutkimuksen paikka.

Zhao (2011, 440) on todennut yleisen tunnetasapainon vähentävän virheisiin liittyviä negatiivisia tuntemuksia. Tässä tutkielmassa käytetyillä keinoilla ei kuitenkaan ole mahdollista selvittää haastateltavien tunnetasapainoa. Toisaalta tässä tutkielmassa kukin haastateltavista tuotti useita kertomuksia, jotka yleensä sijoittuivat eri kertomustyyppisiin. Tunneilmaisu oli voimakkainta oppimis- ja tuomiokertomuksissa riippumatta siitä, kuka kertomuksen minulle kertoi. Miksi ihminen, jonka tunnetasapaino lienee koko ajan sama,

kertoi toisesta virheestä voimakkaasti negatiivisten tunteiden sävyttämänä ja toisesta puolestaan ilman erityisiä tunneilmauksia? Ehkä syynä on virheen koettu vakavuusaste. Esimerkiksi allergisia lapsia koskevista kertomuksista juuri oppimis- ja tuomiokertomuksiin kuuluvat olivat niitä, joissa lapsi oli jouduttu toimittamaan jatkohoitoon.

Oppimispuhe oli sitä, mitä lähdin aineistosta hakemaan. Yllätyin kuitenkin siitä, miten vähän sitä kaiken kaikkiaan löytyi. Silkelä (2001, 21–22) kuitenkin huomauttaa, ettei kokemus itsessään johda suoraan oppimiseen vaan vasta sen tietoinen analysointi, tutkiminen ja pohdiskelu. Näin ollen on mahdollista, että virheistä kertominen on käynnistänyt haastateltavissa prosessin, jonka tuloksena on syntynyt oppimista vasta varsinaisten haastattelujen jälkeen. Sen vuoksi olisikin mielenkiintoista vielä palata näihin samoihin virhetapauksiin haastateltavien kanssa ja katsoa, minkälaisiksi kertomuksiksi ne nyt rakentuisivat. Vieläkö tuomiokertomukset syntyisivät tuomiokertomuksiksi ja väistökertomukset väistökertomuksiksi? Ja ennen kaikkea, siirtyisikö mikään kertomus oppimiskertomukseksi?

Yleisesti kertomusten valossa näyttää siltä, että tavalla, jolla virhettä käsitellään on merkitystä oppimiselle. Tuomiokertomuksissa kertoja on vain tarkistanut hetkellisesti omaa toimintaansa. Hän ei pohdi virheen taustalla olevia seikkoja, sillä hän uskoo virheen syyn olevan kokonaisuudessa sen tekijässä. Kuitenkin samakin haastateltava saattoi eri kertomuksissa suhtautua eri virheisiin eri tavoin. Miksi juuri tiettyihin kertomuksiin suhtauduttiin syyllistäen? Voiko syynä olla edellä mainittu virheen nostattamien tunteiden merkitys ja toisaalta virheen koettu vakavuusaste? Tässä myös mahdollinen jatkotutkimusaihe.

Olen kulkenut pitkän tien lähtien liikkeelle organisaatiotason virheitä koskevasta tutkimuksesta ja päätyen lopulta tutkimaan sitä, miten yksittäinen työntekijä kertoo virheestä ulkopuoliselle. Tähän väliin on mahtunut tunteita, jossittelua ja oppimista. Ehkä jopa tässä järjestyksessä. Alussa ajatus virheistä oppimisesta oli voimakas ja pitkälti työtä ohjaava ajatus, mutta aineisto ohjasi vähitellen mielenkiintoani enemmän siihen suuntaan, mitä ja miten virheistä ylipäänsä kerrotaan. Tämä tie on avannut mielenkiintoisia

näkökulmia ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Näen, että tätä kautta voi olla mahdollista saada jollain tasolla näkyväksi niitä kulttuurimme osin piileviä käsityksiä ja odotuksia tietyistä ammattiryhmistä. Niin kauan kuin näitä ei tiedosteta, ei voimakaskaan asennetyö virheille ja niistä oppimiselle avoimen ilmapiirin muodostamiseksi nähdäkseni voi tuottaa kovin suurta hedelmää. Virhe haastaa asiantuntijuuden. Niin se vain on.

Tutkielmani haastaakin tulevia kasvatusalan ammattilaisia kouluttavat tahot nostamaan virheet ja niiden mahdollisuuden esiin jo koulutusvaiheessa. Tämä on nähdäkseni yksi käyttökelpoinen keino vähentää niihin liittyvää negatiivista ilmapiiriä ja toisaalta parantaa mahdollisuutta niistä oppimiseen. Virheet kun tarjoavat luonnostaan käyttökelpoista ja käytännönläheistä materiaalia työssä oppimiseen.

Tutkielmani mahdollinen merkittävyys käytännön kasvatustyön kannalta syntyy siitä, että analysoimalla virheitä koskevien kertomusten puhetyylejä on mahdollista saada näkyviin yleisiä ajatusmalleja virheitä koskien. Kertomusten puhetyylien ja tunnepuheen analyysi antaa muille päivähoiton työntekijöille mahdollisuuden verrata omia kokemuksia haastateltavien kertomuksiin ja toisaalta pohtia omaa suhtautumista niin omiin kuin työtoverinkin työssä tekemiin virheisiin. Tällainen reflektointi voi parhaimmassa tapauksessa johtaa oman työn ymmärtämiseen aivan uudella tavalla.

LÄHTEET

Antikainen, Ari 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Ari Antikainen & Harri Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura. 251–296.

Baumard, Philippe & Starbuck, William H. 2005. Learning from Failure: Why It May Not Happen. *Long Range Planning* 38, 281–298.

Baumeister, Roy F. & Vohs, Kathleen D. & DeWall, C. Nathan & Zhang, Liqing 2007. How Emotion Shapes Behavior: Feedback, Anticipation, and Reflection, Rather Than Direct Causation. *Personality and Social Psychology review* 11, 167–203.

Bold, Christine 2012. *Using Narrative in Research*. Thousand Oaks: Sage.

Cannon, Mark D. & Edmondson, Amy C. 2001. Confronting failure: antecedent and consequences of shared beliefs about failure in organizational work groups. *Journal of Organizational Behavior* 22, 161–177.

Cannon, Mark D. & Edmondson, Amy C. 2005. Failing to Learn and Learning to Fail (Intelligently): How Great Organizations Put Failure to Work to Innovate and Improve. *Long Range Planning* 38, 299–319.

Chase, Susan E. 2008. Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage. 57–94.

Edmondson, Amy C. 1999. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly* 44, 350–383.

Edmondson, Amy C. 2004. Learning From Mistakes Is Easier Said Than Done. Group and Organizational Influences on the Detection and Correction of Human Error. *The Journal of Applied Behavioral Science* 40 (1), 66–90.

Epstude, Kai & Roese, Neil J. 2008. The Functional Theory of Counterfactual Thinking. *Personality and Social Psychology Review* 12, 168–192.

Eraut, Michael 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* 70 (1), 113–136.

Goleman, Daniel 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Suomentanut Jaakko Kankaanpää. Helsinki: Otava.

Gross, James J. 1998. Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology* 74 (1), 224–237.

Hakkarainen, Kai 2003. Kollektiivinen älykkyys. *Psykologia* 38 (6), 384–401.

Hatch, J. Amos & Wisniewski, Richard 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer. 113–135.

Heikkinen, Hannu L. T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 142–158.

Heikkinen, Hannu L. T. 2000. Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia.

Tiedepolitiikka 4, 47–58.

Heimbeck, Doerte & Frese, Michael & Sonnentag, Sabine & Keith, Nina 2003. Integrating errors into the training process: the function of error management instructions and the role of goal orientation. *Personnel Psychology* 56, 333–361.

Helsingin Sanomat 18.6.2004. Kadonnut Anton Engholm löytyi hukkuneena. – Suruviesti kerrottiin hartaudessa.

Helsingin Sanomat 27.4.2005. Kaksivuotias kuoli päiväkodin pihalla Espoossa. Poika löydettiin menehtyneenä puretun leikkitelineen alta.

Husted, Kenneth & Michailova, Snejina 2002. Diagnosing and Fighting Knowledge-Sharing Hostility. *Organizational Dynamics* 31 (1), 60–73.

Hyvärinen, Matti 2007. Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja kieli* 27 (3), 127–140.

Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 189–222.

Hänninen, Vilma 2008. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa Anna-Maija Pietilä & Helena Länsimies-Antikainen (toim.) *Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä*. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 45. Kuopio. 121–137.

Jarvis, Peter 1989. Kolme oppimismuotoa sosiaalisessa kontekstissa. *Aikuiskasvatus* 9 (1), 12–18.

Jarvis, Peter 1997. Oppimisen paradokseja. *Aikuiskasvatus* 17 (1), 12–17.

Jarvis, Peter 2009. Learning to be a person in society. Learning to be me. Teoksessa Knud Illeris (toim.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists...in their own words*. London: Routledge. 21–34.

Kahn, William A. 1990. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal* 33 (4), 692–724.

Karila, Kirsti & Nummenmaa, Anna Raija 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki: WSOY.

Kielitoimiston sanakirja (2008). Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 149. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja Kielikone.

Kinnunen, Marina 2010. *Virheistä oppimisen esteet ja mahdollistajat organisaatiossa*. Vaasan yliopisto. Liiketaloustiede. Acta Wasaensia no 230.

Koivunen, Pirjo-Leena 2009. *Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kolb, David A. 1984. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kuula, Arja 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Laitinen, Merja & Uusitalo, Tuula 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten

elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Raimo Kaasila, Raimo Rajala ja Kari E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 106–150.

Lastentarhanopettajan ammattietiikka. Lastentarhanopettajaliitto.

Leary, Mark R. & Tate, Eleanor B. & Allen, Ashley Batts & Adams, Claire E. & Hancock, Jessica 2007. Self-Compassion and Reactions to Unpleasant Self-Relevant Events: The Implications of Treating Oneself Kindly. *Journal of Personality and Social Psychology* 92 (5), 887–904.

Lieblich, Amia & Tuval-Mashiach, Rivka & Zilber, Tamar 1998. *Narrative Research.. Reading, Analysis, and Interpretation*. Applied Social Research Methods Series Volume 47. Thousand Oaks: Sage.

Markman, Keith D. & Gavanski, Igor & Sherman, Steven J. & McMullen, Matthew N. 1993. The mental simulation of better and worse possible worlds. *Journal of Experimental Social Psychology* 29, 87–109.

Mezirow, Jack 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mykkänen, Johanna 2010. *Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 382.

Neff, Kristin 2003. Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity* 2 (2), 85–101.

Niedenthal, Paula M. & Tangney, June Price & Gavanski, Igor 1994. "If Only I Weren't" Versus "If Only I Hadn't": Distinguishing Shame and Guilt in Counterfactual Thinking. *Journal of Personality and Social Psychology* 67 (4), 585–595.

Nummenmaa, Lauri 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.

Oatley, Keith & Keltner, Dacher & Jenkins, Jennifer M. 2006. *Understanding Emotions*. 2nd edition. Malden: Blackwell Publishing.

Polkinghorne D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer. 5–23.

Reason, James 1990. *Human Error*. Cambridge University Press.

Reber, A. S. 1993. *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford: Oxford University Press.

Riessman, Catherine Kohler 2001. Analysis of Personal Narratives. Teoksessa Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (toim.) *Handbook of Interview Research. Context & Method*. Thousand Oaks: Sage. 695–710.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 22–56.

Räikkä, Juha 2002. Ammattietiikan merkitys. Teoksessa Sakari Karjalainen, Veikko Launis, Risto Pelkonen & Juhani Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus. 82–91.

Sauter, Disa A. & Eisner, Frank & Ekman, Paul & Scott, Sophie K. 2010. Cross-cultural recognition of basic emotions through nonverbal emotional vocalizations. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 107 (6), 2408–2412.

Shepherd, Dean A. & Cardon, Melissa S. 2009. Negative-Emotional Reactions to Project Failure and the Self-Compassion to Learn from the Experience. *Journal of Management Studies* 46 (6), 923–949.

Schön, Donald A. 1991. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Hampshire: Avebury.

Sikkelä, Raimo 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. *Kasvatus* 1, 15–23.

Syrjälä, Leena 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.

Tangney, June Price & Miller, Rowland S. & Flicker, Laura & Barlow, Deborah Hill 1996. Are Shame, Guilt, and Embarrassment Distinct Emotions? *Journal of Personality and Social Psychology* 70 (6), 1256–1269.

Toom, Auli 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura. 33–58.

Toom, Auli & Onnismaa, Jussi 2008. Johdanto. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa &

Anneli Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura. 9–30.

van Dyck, Cathy & Bauer, Markus & Frese, Michael & Sonnentag, Sabine 2005. Organizational Error Management Culture and Its Impact on Performance: A Two-Study Replication. *Journal of Applied Psychology* 90 (6), 1228–1240.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. 2. tarkastettu painos. Oppaita 56 / Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Stakes.

Varila, Juha 1994. Hiljainen taitotieto ja henkilöstön kehittäminen. *Aikuiskasvatus* 14 (3), 172–177.

Varila, Juha & Rekola, Hilikka 2003. *Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 83. Joensuun yliopisto.

Vuokila-Oikonen, Päivi & Janhonen, Sirpa & Nikkonen, Merja 2003. Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa: narratiivinen lähestymistapa. Teoksessa Sirpa Janhonen & Merja Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY. 81–115.

Zhao, Bin 2011. Learning from errors: The role of context, emotion, and personality. *Journal of Organizational Behavior* 32, 435–463.

Zhao, Bin & Olivera, Fernando 2006. Error reporting in organizations. *Academy of Management Review* 31 (4), 1012–1030.

LIITTEET

Liite 1: Virhetyypit

Virhetyyppi	Mainintoja	Haastateltavia/6	Kertomuksia
Epäonnistunut vuorovaikutus vanhemman kanssa	8	3	3*
Lapsia liikaa suhteessa aikuisiin	7	4	1*
Allergiselle lapselle väärää ruokaa	17	6	5
Salailu (vanhemmilta)	7	3	2**, ****
Lapsi unohdettu yksin pk:n pihalle / sisälle	5	2	2**, ****
Kiroilu	1	1	
Henkilöstövalinnat	3	2	1****
Tiedonkatko	7	4	
Kirjanpito lapsista virheellinen	7	3	3**, ****, ****
Työntekijän päihtymys	3	1	
Lapsen katoaminen/karkaaminen	8	5	4*****
Tarkkaamattomuus	6	3	1*****
Ulkovalvonta: aikuiset ringissä, ei valvo lapsia	6	2	
Ulkovalvonta: aikuiset leikkii lasten kanssa, ei valvota kaikkia lapsia	2	2	
Omien asioiden hoitaminen työaikana	1	1	
Vaitiolovelvollisuuden rikkominen	1	1	
Ristiriidat työkavereitten kanssa	8	3	1***
Arvosteleminen, selän takana puhuminen	1	1	
Valmistautumattomuus, tietämättömyys	1	1	
Epäammatillinen käytös	2	2	

Liite 2: Kertomukset

- Tapaturma, oma virhe, lapseen kohdistuva
- Pulkkaonnettomuus, oma virhe, lapseen kohdistuva
- Vaarallinen henkilö päiväkodissa, oma virhe, lapsiin kohdistuva
- Kasvatuskeskustelu, oma virhe, vanhempaan kohdistuva
- Allerginen lapsi, oma virhe, lapseen kohdistuva X2
- Allerginen lapsi, toisen virhe, lapseen kohdistuva
- Allerginen lapsi, toisen virhe jossa mukana, lapseen kohdistuva X2
- Avun evääminen, toisen virhe, työyhteisövirhe
- Pakkosityttö, toisen virhe, lapsiin ja vanhempiin ja työyhteisöön kohdistuvia virheitä
- Lapsen unohtaminen väärään paikkaan, toisen virhe, lapseen ja vanhempiin ja työyhteisöön kohdistuvia virheitä
- Lapsi karkaa, toisen virhe, lapseen kohdistuva
- Lapsi katoaa, toisen virhe, lapseen kohdistuva
- Lapsi katoaa, toisen virhe jossa mukana, lapseen kohdistuva
- Valokuvaus, toisen virhe, lapsiin kohdistuva
- Hiihtoretki, oma virhe, lapseen ja työyhteisöön kohdistuva
- Hakutilanne, toisen virhe jossa mukana, vanhempaan kohdistuva