

Hanna Nyrönen

YKSILÖNÄ HYVÄ, YHDESSÄ PAREMPI,
TIIMINÄ PARAS.

Tiimisopimus varhaiskasvatuksen moniammatillisen
tiimityön tukena.

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Elokuu 2019

TIIVISTELMÄ

Hanna Nyrönen: Yksilönä hyvä, yhdessä parempi, tiiminä paras. – Tiimisopimus varhaiskasvatuksen moniammatillisen tiimityön tukena.

Kasvatustieteiden pro gradu - tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden maisteri tutkinto

Elokuu 2019

Moniammatillinen tiimityö on ollut merkittävänä työtapana varhaiskasvatusalalla jo vuosikymmenien ajan. Varhaiskasvatustiimeissä työskentelee yhdessä eri koulutusrakenteen ja -asteen ammattilaisia. Tämä tuo tullessaan sekä rikkautta että haasteita varhaiskasvatukseen arkeen. Uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) muuttaa tulevaisuudessa henkilöstörakennetta niin, että kolmen kasvattajan lapsiryhmässä työskentelee yksi varhaiskasvatuksen opettaja, yksi varhaiskasvatuksen sosionomi ja yksi lastenhoitaja. Jokainen heistä tuo tiimin mukanaan erilaista osaamista ja vahvuuksia, jotka syntyvät sekä ammatillisen koulutuksen että muun henkilökohtaisen kokemuksen perusteella.

Moniammatillisen tiimin yhteistyötä ja kehitystä tutkii Tampereen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun yhteinen vuonna 2018 alkanut tutkimushanke ”Moniammatillinen yhteistyö ja työidentiteetit”. Tutkimushankkeen vetäjänä toimii Tuulikki Ukkonen-Mikkola (KT) Tampereen yliopistosta. Oma tutkimukseni on osa tätä hanketta ja keräsin tutkimusaineiston tässä hankkeessa mukana olleista pilottitiimeistä, joiden henkilöstörakenne on muodostettu uuden varhaiskasvatuslain mukaisesti. Tutkimuksen aineistona on näiden tiimien tiimisopimukset sekä niihin liittyvä keskustelu, jota olin havainnoimassa. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on selvittää, kuinka varhaiskasvatustiimeissä tällä hetkellä tunnistetaan ja nimetään erilaisia osaamisasia sekä miten nämä näyttäytyvät suhteessa työn- ja vastuunjakoon, jota tiimeissä tapahtuu.

Tutkimukseni tuloksista ilmeni, että näiden varhaiskasvatustiimien keskusteluissa oli mukana paljon erilaisia varhaiskasvatustyössä tarvittavia osaamisenalueita. Tätä kautta näkyi varhaiskasvatushenkilöstön monipuolinen ja laaja-alainen ammatillinen osaaminen. Osaamisasia ja vahvuuksia käsiteltiin kuitenkin pääosin yhteisenä osaamisena, jolloin yksittäisen tiimin jäsenen osaamiset ja vahvuudet jäivät hyvin vähäiseen rooliin tai piiloon. Ammatilliseen osaamiseen liittyvää työn- ja vastuunjakoa ei kirjattu tiimisopimukseen ollenkaan ja keskusteluissakin ne jäivät muutaman maininnan tasolle. Tiimit toivat esiin tuen- ja kehitystarpeen ammatillisten osaamisten tunnistamisessa ja esille tuomisessa.

Näiden tutkimustulosten pohjalta ryhdyin etsimään aiempien tiimityötutkimusten ja tiimikehitysmallien merkityksellisiä seikkoja, joita tulee huomioida pyrittäessä kohti kehittyvää tiimiä ja yhteisöllistä oppimista. Kokosin asioita, joka tehostaisivat tiimisopimusprosessia sekä tukisivat moniammatillisen tiimin kehittymistä mahdollisimman hyvin yksilöistä koostuvasta työryhmästä kohti kehittyvää tiimiä.

Avainsanat: varhaiskasvatus, moniammatillinen tiimityö, tiimisopimus, ammatillinen osaaminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	VARHAISKASVATUKSEN MONIAMMATILLINEN TIIMITYÖ	9
	2.1 Aiempi tutkimus moniammatillisestä tiimityöstä varhaiskasvatuksessa.....	9
	2.2 Moniammatillisuuden historiaa	10
	2.3 Moniammatillisuus rikkautena ja haasteena.....	12
	2.4 Työ- ja ammatti-identiteetit varhaiskasvatuksessa	14
	2.5 Tavoitteena oppiva yhteisö	15
	2.6 Tiimisopimus varhaiskasvatuksessa	18
3	TUTKIMUS ASETELMA.....	21
	3.1 Tutkimukseni tavoite	21
	3.2 Aineiston keruu	23
	3.3 Tutkimuksen luotettavuus	27
	3.4 Sisällönanalyysi	30
4	TUTKIMUSTULOKSET	34
	4.1 Erilaiset osaamiset ja vahvuudet.....	34
	4.2 Työn- ja vastuunjako tiimeissä:.....	42
	4.3 Eri ammattiryhmien työnkuvat.....	50
	4.4 Yhteenvetoa tutkimustuloksista.....	54
5	MONIAMMATILLISEN TIIMIN KEHITYS	58
	5.1 Kehittyvät tiimin edellytyksiä	58
	5.2 Osaamiset, vahvuudet ja roolit tiimissä.....	67
	5.3 Osaamisten ja vahvuuksien jakamisen haasteet	74
	5.4 Ammatillinen vuorovaikutus tiimissä.....	80
6	TIIMISOPIMUS – KEHITTYVÄ TYÖKALU	86
	6.1 Tiimisopimusprosessin merkittävät vaiheet	86
	6.2 Yksilönä hyvä, yhdessä parempi ja tiiminä paras.....	92
	LÄHTEET:	94
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Eri ammattikuntia yhdistävä moniammatillinen tiimityö on ollut osa varhaiskasvatuksen arkea jo vuosikymmenien ajan. Uusi varhaiskasvatustilaki (540/2018) astui voimaan 2018. Laki toi voimaan astuessaan merkittäviä muutoksista varhaiskasvatuksen sisältöalueisiin sekä henkilöstörakenteisiin. Toimintakulttuurit ovat siis suuressa muutoksessa ja tämä tuo omia haasteita varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskuuteen. Muutokset vaativat ympärilleen avointa keskustelua ja toimintaa selkiyttäviä työkaluja.

Yksi merkittävistä muutoksista tapahtui, kun varhaiskasvatushenkilöstön koulutus rakenne lain myötä muuttui. Tähän saakka kolmen kasvattajan tiimissä on työskennellyt pääasiassa kahta eri ammattinimikettä; lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Lisäksi erilaisin perustelluin syin tiimin osana saattaa olla myös joko ryhmäavustaja tai henkilökohtainen avustaja. Pääosin ryhmien henkilöstörakenne kunnissa on muotoutunut yhdestä lastentarhanopettajasta ja kahdesta lastenhoitajasta. Lastenhoitajana toimii pääsääntöisesti henkilö, jolla on lähihoitajakoulutus eli sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. (Onnismaa, Kalliala, Tahkokallio 2017, 6.)

Lastentarhanopettaja-nimikkeeseen alla töitä tekevät kahden erilaisen koulutustaustan omaavat henkilöt. Näitä ovat lastentarhanopettajat, joiden koulutustausta on yliopistollinen kasvatukseen ja opetukseen pohjautuva kasvatustieteen kandidaatin tutkinto tai sitä edeltävä seminaaripohjainen lastentarhanopettajatutkinto. Lastentarhanopettajina toimii myös henkilöitä, joiden koulutustausta on sosiaali- ja terveysalan perustutkinto; sosiaalikasvattaja tai ammattikorkeakoulupohjainen sosionomi, joiden opinnoissa on erityisesti varhaiskasvatukseen suunnattu opintolinja. OAJ:n tilastojen mukaan vuonna

2015 alle 30-vuotiaista lastentarhanopettajista yli 2/3 olivat koulutustaustaltaan sosiaali- ja terveysalalta ja alle 1/3 kasvatustieteen kandidaatteja (Onnismaa ym. 2017, 6). Tällä hetkellä sosiaali- ja terveysalan koulutuksen saaneet lastentarhanopettajat ovat kasvavana enemmistönä tekemässä lastentarhanopettajan työtehtäviä Suomessa.

Uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) eriyttää nämä eri koulutus pohjalta tulleet henkilöt uusien ammattinimikkeiden alle. Tulevaisuudessa kolmen kasvattajan ryhmissä työskentelee yksi *varhaiskasvatuksen opettaja*, yksi *varhaiskasvatuksen sosionomi* ja yksi *lastenhoitaja*. Muutoksella pyritään varmistamaan tulevaisuudessa riittävä kasvatus- ja opetusalan osaaminen päiväkodeissa sekä korkeakoulupohjaisen henkilöstön suhteellinen lisääminen koko henkilöstön määrässä. (Karila, Kosonen, Järvenkallas 2017, 85-86.) Uusien ammattinimikkeiden myötä voidaan nähdä syntyvän uusia ammatteja, joissa ei ole selkeää toimialuetta, eikä näin ollen selkeää ammatti-identiteettiä yksilöinä tai ryhmänä (Parviainen 2006, 158). Etenkin kasvatus, opetus ja hoiva-alan työtehtävissä yksilön tunteet ja minuus ovat osa ammatti-identiteettiä. Tällöin vaaditaan ammatti-identiteetin osana myös persoonallista kasvua. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 28.) Tällainen muutos voi siis olla henkilöstölle hyvin kokonaisvaltainen ja monenlaisia epävarmuuden ja epätietoisuuden tunteita herättävä asia.

Jo ennen varhaiskasvatuslain mukanaan tuomaa muutosta, on päiväkodeissa esiintynyt hyvin monenlaisia toimintakulttuureita ja käsityksiä siitä, mitä eri ammattien mukanaan tuoma koulutustaustojen ero tarkoittaa käytännön arjessa. Karilan ym. (2013, 162) tekemässä korkeakouluarviointiselvityksessä kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen henkilökunta kaikkien ammattiryhmien kohdalla kaipaa lisää osaamista tulevaisuudessa aikuistenväliseen yhteistyöhön ja tiimi- ja työelämätaitojen osaamiseen.

Moniammatillisuuden mutkaton toteutuminen ei siis ole ollut tähänkään saakka selkeää ja on aiheuttanut monenlaisia haasteita varhaiskasvatustyöhön. Jo vuonna 1997 Kinos on perehtynyt aiheeseen väitöstutkimuksessaan ”Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä.” Moniammatillisuus varhaiskasvatuksessa onkin sekä rikkaus että ristiriitoja aiheuttava asia. Ammatilliset ryhmät pyrkivät ajamaan kukin omia etujaan ja ylläpitämään jo saavutettuja etuja sekä vahvistamaan asemaansa yhteisössä. Tässä

prosessissa päädytään usein konflikteihin, etenkin jos kyseessä on hyvin läheisesti toisiinsa liittyvät ammattiryhmät, kuten on varhaiskasvatuksen kentällä. (Kinos 2008, 237-239.)

Hyvin toimivan moniammatillisen tiimin merkitys on korostunut itselleni vuosi vuodelta enemmän työssäni lastentarhaopettajana. Koen hyvän, toimivan tiimin, jossa tunnustetaan ja arvostetaan kaikkien osaamista, olevan erityisen tärkeä pohja ja tavoite laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutuksessa ja yhteisen osaamisen kehittämisessä. Vahva tiimi voi toimia myös voimavarana haasteellisessa tilanteessa sekä lasten että henkilöstön hyvinvoinnille. Tästä syystä haluan tutkimuksellani löytää keinoja ja työkaluja moniammatillisen tiimin yhteistyön kehittämiseen.

Pääsin mukaan tutkimushankkeeseen, joka toimii tämän asian parissa. Tampereen yliopiston ja Tampereen Ammattikorkeakoulun yhteistyössä toteutettava ”Moniammatillinen yhteistyö ja työidentiteetit” –hanke tutkii lastentarhanopettajien (sekä kasvatustieteen kandidaattien että sosionomien) työidentiteettejä sekä varhaiskasvatuksen moniammatillista yhteistyötä. Hankkeen vastuuhenkilönä toimii Tuulikki Ukkonen-Mikkola Tampereen yliopistosta. Kyseinen tutkimus on laadullinen toimintatutkimus ja sen tavoitteena on selvittää eri ammattiryhmien yhteistä ja eriytyvää osaamista ja sen ilmenemistä moniammatillisen tiimin ja koko varhaiskasvatuksen työyhteisön käytännön toiminnassa. Hankeen myötä erään suomalaisen kaupungin päiväkoteihin on perustettu seitsemän varhaiskasvatuksen pilottitiimiä, joiden henkilöstörakenne on uuden varhaiskasvatuslain mukainen. Hanke liittyy Tampereen Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan ”Varhaiskasvatuksen instituutiot, politiikat ja käytännöt” – tutkimusryhmän toimintaan ja on teema-alueeltaan osa ”Muuttuvat institutionaaliset ja ammatilliset tilat” - tutkimuskokonaisuutta. Hanke on alkanut vuonna 2018.

Oma tutkimukseni on mukana tässä hankkeessa ja lähdän liikkeelle osaamisen ja vahvuuksien tunnistamisesta ja sen kautta yhteisen osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Tutkimustarve kumpuaa sekä oman työkokemuksen että jo aiemmin tutkimuksessa todetun tilanteen kautta. Nummenmaa, Karila, Joensuu ja Rönholm (2007) nostavat myös esiin tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen moniammatillisuuden haasteita. Suurimpina haasteina he pitävät varhaiskasvatuksen *ammattiryhmien erityisosaamisen tunnistamisen*

puutetta sekä *yhteisen osaamisen kehittämiseen* liittyviä asioita. Keskeisenä asiana olisi tunnistaa samoissa toimintatilanteissa eli samoissa lapsiryhmissä toimivien yhteistä työtä tekevien ammattiryhmien erityiset osaamisen alueet. Moniammatillista osaamista kehitettäessä lähtökohtana täytyy olla jaettu ymmärrys ja tulkinta perustehtävästä, toiminnan tavoitteista, arvoista sekä samansuuntainen ihmiskäsitys. Tiimeissä tulisi kehitellä yhdessä työvälineitä ja käytäntöjä sekä oppia tunnistamaan toisen osaamista, jakamaan omaa osaamista sekä luomaan tätä kautta uutta osaamista ja tietoa. (Nummenmaa ym. 2007, 39.)

Jotta voidaan kehittää työvälineitä ja käytäntöjä, tulee ymmärtää tämän hetkistä tilannetta. Haluankin tutkimukseni avulla selvittää, puhtaanko varhaiskasvatuksen tiimeissä tällä hetkellä osaamisista ja vahvuuksista. Lisäksi haluan selvittää, millaisia asioita tuodaan esiin sekä mihin näitä osaamisia ja vahvuuksia liitetään? Kiinnostavaa on tietää, näkyykö tiimien keskustelussa ammatillisen osaamisen erilaiset alueet ja yksilölliset vahvuudet sekä jaetaanko työtehtäviä tai vastuita niiden mukaan vai onko jakoperusta jokin muu.

Varhaiskasvatuksen tiimityön kehittämisen välineeksi moni kunta tarjoaa *tiimisopimuksen* tekemistä. Tiimisopimuksessa kasvattajatiimi luo toiminnalleen tavoitteita ja yhteisiä pelisääntöjä ja työnjakoa, johon koko tiimi voi sitoutua. Mielestäni tiimisopimus on erityinen jo olemassa oleva työväline mahdollistamaan tiimien kehitystyötä. Koen tiimisopimuksen ja siihen liittyvän prosessin olevan hyvä tilaisuus käydä läpi tiimin jäsenten osaamis- ja vahvuusalueita sekä työn- ja vastuunjakoa. Tämä on myös konteksti, jossa uskon yleisesti ottaen varhaiskasvatustiimien käyvän keskustelua osaamisen ympärillä. Tästä syystä tutkimukseni rajautuukin tarkemmin juuri tiimisopimuskaavakkeeseen ja siihen liittyvän keskusteluun, joiden kokonaisuudesta käytän jatkossa nimitystä tiimisopimusprosessi. Tutkimusaineistoni koostuu ”Moniammatillinen yhteistyö ja työidentiteetit”-tutkimushankkeen myötä luotujen varhaiskasvatustiimien tiimisopimuskaavakkeista sekä siihen liittyvästä keskustelusta, jota olin havainnoimassa.

Mielestäni varhaiskasvatuksen moniammatillisuuden haasteet vaatisivat ympärilleen erityisen paljon positiivista ilmapiiriä, jossa korostetaan jokaisen osaamisia ja vahvuuksia. Pyrittäisiin pääsemään pois ”ammattikuntien

taistelukentiltä” kohti kulttuuria, jossa jokaisen osaaminen tunnustetaan ja otetaan koko tiimin voimavaraksi. Tämä puolestaan vaatisi, että löydetään mahdollisuuksia, työvälineitä ja työtapoja, joissa avoin, kannustava keskustelu olisi odotettavaa, luontevaa ja kaikkia osallistavaa. Jokainen tiimin jäsen on merkityksellinen ja jokaisen ääni tulisi kuulua keskustelussa. Suomalainen varhaiskasvatus on tutkitusti laadukasta ja ammatillinen koulutus sekä sitä kautta tuleva osaaminen on vahvaa. Kuinka tämä osaaminen nousisi entistä vahvemmin esiin ja tulisi hyötykäyttöön jokaisessa varhaiskasvatuksen tiimissä. Haluankin tutkimuksellani tavoitella tietoa, kuinka tiimisopimusta ja siihen liittyvää keskustelua voisi hyödyntää mahdollisimman hyvin tukemaan tämän suuntaista kehitystä?

Seuraavaksi kuvaan hieman varhaiskasvatuksen moniammatillisen tiimityön historiaa ja taustoja sekä sitä, miten nykyiseen tilanteeseen on päädytty. Lähestyn tutkimusaiheittani ammatti- ja työidentiteetin sekä yhteisöllisen oppimisen kautta. Tämä jälkeen kappaleessa 3 kuvaan oman tutkimukseni tarkemmin ja esittelen tutkimustulokset analysoiden niitä kappaleessa 4. Kappaleessa 5 pohdin tekemiäni päätelmiä ja pyrin löytämään aiemman tutkimustiedon pohjalta edellytyksiä moniammatillisen tiimin kehitykselle ja mitä osaamisten ja vahvuuksien tunnistaminen sekä jakaminen kehittyvässä tiimityössä tarkoittaa. Lopuksi kappaleessa 6 pohdin, mitä tiimisopimusprosessissa tulisi ottaa huomioon, jotta se tarjoaisi mahdollisimman hyvät edellytykset ammatillisten ja yksilöllisten osaamisten hyödyntämiseen tiimityössä.

2 VARHAISKASVATUKSEN MONIAMMATILLINEN TIIMITYÖ

2.1 Aiempi tutkimus moniammatillisesta tiimityöstä varhaiskasvatuksessa

Suomalainen varhaiskasvatus on ainutlaatuista ja täysin samankaltaisena moniammatillisena tiimityönä se ei toteudu muualla. Suomessa varhaiskasvatushenkilöstö on hyvin koulutettua ja heillä on jatkuvan ammatillisen kehityksen ja koulutuksen mahdollisuus (Karila & Kinos 2012, 57). Suomalainen koulutusjärjestelmä, joka tuottaa ammatillista osaamista erilaisilta koulutus pohjilta varhaiskasvatukseen, on myös ainutlaatuinen ja siksi keskityn tutkimuksessani pääosin juuri suomalaisen varhaiskasvatustutkimuksen kautta saatuun tietouteen.

Oma tutkimukseni perehtyy tarkemmin tiimisopimukseen ja siinä tapahtuvaan osaamisten tunnistamiseen ja puheeksi ottamiseen. Aiempaa tutkimustietoutta juuri varhaiskasvatuksen tiimisopimuksista, niiden sisällöistä tai käyttämisestä oli hyvin niukalti. Ranta (2015) on tutkinut pro gradussaan ”Tiimisopimukset ja tiimikehityskeskustelut pedagogisen johtamisen välineenä.” tiimisopimusten merkitystä pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa selvisi, että tiimisopimuksen nähdään varhaiskasvatushenkilöstön mielestä olevan yksi merkittävä työväline tiimin hyvinvoinnin ja toiminnan kehittämisen ja arvioinnin kannalta. Sen hyödyiksi koettiin erityisesti työnjaosta sopiminen, dokumentointi sekä yhteinen keskustelu ja arviointi. Myös Berg (2015) on tutkinut opinnäytetyössään ”Tiimisopimus- päiväkotien varhaiskasvatustiimien kokemuksia.” tiimisopimuksia Kuopion varhaiskasvatuksen työvälineenä. Tässä tutkimuksessa todettiin, että varhaiskasvatushenkilöstö koki tiimisopimuksen olevan hyvä työväline tiimin

toiminnan käynnistämässä, demokraattisessa asioista sopimisessa, arvioinnin tekemisessä sekä ristiriitatilanteiden ennaltaehkäisyssä ja selvittämisessä. Syy aiemman tutkimustiedon vähäiseen määrään saattaa olla, että tiimisopimus on työvälineenä melko uusi ja sen käyttö on vielä sattumanvaraista.

Sen sijaan tutkimusaiheeni moniammatillisuuden näkökulmaan löytyy vahvaa tutkimusta varhaiskasvatuksen puolelta. Moniammatillisuutta ja siihen läheisesti liittyvää varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta sekä työ- ja ammatti-identiteettiä ovat Suomessa jo pitkään tutkineet ja kehittäneet muun muassa Kirsti Karila (2001, 2010, 2011, 2017), Päivi Kupila (2007, 2010) ja Anna-Raija Nummenmaa (2011). Heidän tutkimuksensa ovatkin merkittävä osa teoriataustaani omassa tutkimuksessani.

Tiimisopimusta tehdessä kasvattajatiimin keskustelu on myös olennainen osa koko prosessia. Päiväkodin kasvattajatiimin keskusteluista on tutkimustietoutta Karilan ja Kupilan vuoden 2013 Tampereen yliopiston tutkimushankkeen ”Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa.” myötä. Tämän hankkeen yhteydessä on syntynyt muun muassa kaksi gradua varhaiskasvatuksen tiimityöhön liittyen. Tolvanen (2014) on tutkinut päiväkodin kasvattajatiimien keskusteluja ja yhteistyötä tutkielmassaan ”Päiväkodin kasvattajatiimin keskustelu. Yhteistyö moniammatillisessa tiimissä”.

Tiimityötä ja sen kehitystä on tutkittu yleisesti kasvatustieteissä tämän vuosikymmenen aikana jonkin verran erilaisista näkökulmista. Usein tutkimus keskittyy esimiestyöhön, johtamiseen sekä pedagogiseen johtamiseen liittyviin aiheisiin. Tiusanen (2005) tutki ” Työyhteisön kehittäminen ja tärkeimmät muutosvälineet” väitöksessään työyhteisön ja organisaation kehittämisen välineitä ja tässä on nostettu yhdeksi välineeksi tiimisopimuksen tekeminen. Hän myös loi tutkimuksensa pohjalta tiimitoiminnan kehitysmallia, johon yhtenä osana kuuluu tiimisopimuksen tekeminen.

2.2 Moniammatillisuuden historiaa

Varhaiskasvatuksen moniammatillisuuden perinne on jo pitkä. Erilaiset yhteiskunnalliset päätökset ja ohjaukset ovat muokanneet varhaiskasvatushenkilöstön koulutus pohjaa ja henkilöstörakennetta useasti vuosikymmenien aikana. Tämä puolestaan on luonut työelämään monenlaisia

asiantuntijuuksia sekä ammatti- ja työidentiteettejä. Karila ja Kupila (2010, 25) paikantavat moniammatillisuuden juuret suomalaisessa varhaiskasvatuksessa 1990-luvun alkuun. He ovat tutkimuksessaan ”Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa.” käyneet läpi varhaiskasvatuksen eri ammattikuntien työidentiteettien tilannetta ja sukupolvien kohtaamia päiväkotien työyhteisöissä. Tutkimuksen myötä he ovat luoneet kuvauksen varhaiskasvatuksen henkilöstön rakenteista ja tätä myötä eri painotuksista eri aikakausina.

Päivähoidon rakentamisen sukupolvi Karila ja Kupila (2010) nimeävät vuoden 1973 päivähoitolain voimaantulon jälkeisen sukupolven, jolloin pääpaino päivähoitossa oli työvoimapolitiittinen sekä sosiaalipoliittinen. Lapset olivat päivähoitossa vain vanhempien työssäkäynnin mahdollistamiseksi tai perheen sosiaalisten ongelmien vuoksi. Tällöin henkilökunnan koulutustaustoina oli pääosin seminaari- ja opistokoulutus pohjaiset lastentarhanopettajat sekä terveydenhoidollisen koulutuksen saaneet lastenhoitajat. Jonkin verran joukossa oli myös sosiaalikasvattajia ja lisätyövoimana päiväkotiapulaisia. *Päivähoidon laajenemisen sukupolvi* on puolestaan elänyt aikaa 1990-luvun taloudellisen laman aikana. Päivähoito löysi paikkansa suomalaisessa yhteiskunnassa ja laajeni voimakkaasti. Lastentarhanopettaja tutkinto laajeni kolmivuotiseksi opistokoulutukseksi ja lastenhoitajat puolestaan kävivät päivähoitaja koulutuksen. Päiväkotiapulaisten ammattinimike poistui, päiväkodeissa työskenteli lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. (Karila & Kupila 2010, 24.)

Varhaiskasvatuksen sukupolven Karila ja Kupila määrittelevät alkaneen 2000-luvun alusta. Päivähoidon kasvatuksellinen ja opetuksellinen painotus vahvistuu ja eurooppalaiset linjaukset muodostuvat osaksi varhaiskasvatuksen kehitystä. Koulutustaso päiväkodeissa nousee, kun lastentarhanopettajia koulutetaan sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa. Ammattikorkeakouluista valmistuneita sosionomeja, jotka työskentelevät lastentarhanopettajia nimikkeellä, on yhä enemmän. Yliopistopohjaisten pedagogiikkaan painottuneiden lastentarhanopettajien määrä lähtee laskuun. Lastenhoitajien koulutus on muuttunut elinkaariajatteluun pohjautuvaan lähihoitaja tutkintoon. (Karila & Kupila 2010, 24.)

Ammattinimikkeet, jotka ovat tällä hetkellä käytössä varhaiskasvatuksen yksiköissä, ovat edelleen lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat.

Lastentarhaopettaja-nimikkeen alla työskentelee lastentarhanopettajia, joiden koulutus on seminaari-, opisto-, ammattikorkeakoulu- tai yliopistopohjainen ja näiden myötä he ovat valmistuneet joko sosionomiksi, sosiaalikasvattajaksi, lastentarhanopettajaksi, kasvatustieteen kandidaatiksi tai kasvatustieteen maisteriksi. Lastenhoitajina puolestaan työskentelee lastenhoitajan, päivähoitajan, lähihoitajan tai lastenohjaajan koulutuksen saaneita henkilöitä. (Karila & Kupila 2010, 24.) Nämä hyvin vaihtelevasti sisällöiltään painottuneet ja aikakausien mukaan muotoutuneet koulutukset luovat moninaisen henkilöstörakenteen. Yhteiskunnallisesti päivähoidollisesta painotuksesta on siirrytty varhaiskasvatukseen ja lapsen laaja-alaisen oppimisen sekä kehittymisen painotukseen. On siis selvää, että varhaiskasvatuksen piirissä elää ammattilaisten keskuudessa hyvin monenlaisia käsityksiä ja ymmärryksiä siitä, mikä on kenenkin rooli ja millainen ylipäättään on varhaiskasvatuksen merkitys ja tavoite.

2.3 Moniammatillisuus rikkautena ja haasteena

Eri sukupolvien ja ammattiryhmien kirjo ja sitä kautta erilaiset käsitykset ja asioiden painotukset kulkevat mukana päiväkodin arjessa. Ne muokkautuvat ja kehittyvät ajan myötä, mutta eletty historia vaikuttaa taustalla asenteina ja käsityksinä. Moniammatillisuuden rikkaushan piilee siinä, että erilaiset taustat luovat erilaisia asiantuntijuuksia. Ja jokaisen ammatin sisältä on löydettävissä omia ydinosaamisen alueita. Myös eletty aikakausi vaikuttaa toimintakulttuuriin eli sen hetkiseen tapaan tehdä työtä. Aikakausien mukaan myös ammatillisissa koulutuksissa painotetaan erilaisia alueita ja ihmiset myös kehittyvät työuransa aikana monin tavoin (Karila & Nummenmaa 2001, 24).

Jotta voidaan päästä jakamaan omaa asiantuntemusta, täytyy itse olla tietoinen omista yksilöllisistä ammatillisista vahvuuksista ja osaamisen alueista. Kun erilaisista ammatillisista ja kokemuksellisista taustoista tulevat henkilöt kokoontuvat yhteen ja ryhtyvät tekemään tiimityötä, olisi tärkeää tulla tietoisiksi koko tiimin erilaisista osaamisista, jotta päästään yhteiseen parhaaseen lopputulokseen ja kaikkien osaaminen tulee hyötykäyttöön. Varhaiskasvatushenkilöstön oman osaamisen tulkinta ja tiedostaminen ovat

tärkeitä tekijöitä moniammatillisen tiimin yhteisen osaamisen rakentumiselle. (Karila & Nummenmaa 2001, 52.)

Moniammatillisuutta voidaan nähdä olevan sekä sisäistä että ulkoista. Sisäinen moniammatillisuus käsittää saman lapsiryhmän parissa työskentelevien välistä tiimityötä, jonka pääpaino on päiväkodin perustehtävän toteuttaminen. Moniammatillisuus voidaan nähdä myös ulkoisena toimintana, jolloin se käsittää yhteistyön erilaisten verkostojen kanssa esimerkiksi erilaisten alojen asiantuntijat kuten puheterapeutit ja sosiaaliviranomaiset. Tutkimusten mukaan moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa lapsille monipuolisen, tasapainoisen ja hyvän varhaiskasvatuksen. (Karila & Nummenmaa 2001, 40-42.) Keskityn omassa tutkimuksessani sisäisen moniammatillisuuden tutkimiseen eli lasta lähimpänä olevan kasvatustiimin toimintaan.

Varhaiskasvatustiimit muodostuvat työryhmistä, jotka syntyvät päiväkodin työyhteisöjen sisällä, päiväkodin johtajan toimesta. Nummenmaa ym. (2007, 34) käsittelevät moniammatillisia päiväkodin kasvattajatiimejä käsitteen *käytännönyhteisö* kautta. Alun perin käsitettä on käyttänyt Wenger vuonna 1998 ja hän tarkoittaa käytännönyhteisöllä yhteisöjä, jollaisiin kaikki ihmiset kuuluvat jollakin tavalla, joko päiväkodin, koulun, harrastusten tai työn kautta. Näillä yhteisöillä on jokin hanke ja tavoite, jota kohti kaikki pyrkivät ja johon he sitoutuvat. Karila ym. näkevät päiväkodin työyhteisön olevan yksi tällainen ”hanke” jossa kasvattajien perustehtävä on lastenhoito, kasvatus ja opetus. Päiväkodin henkilöstö on sitoutunut yhteisiin tavoitteenasetteluun ja toimintoihin, joka johtaa yhteisiin käytäntöihin jotka puolestaan heijastavat työyhteisön tavoitteita ja sosiaalisia suhteita. Käytännöt ovat osa yhteisöä eli yhteisön omaisuutta, jota voi käyttää hyväkseen tavoitteiden saavuttamiseksi. Kaiken taustalla on sosiaalinen oppiminen eli käytäntöjä opitaan kanssakäymisessä muiden kanssa ja ne heijastelevat aikaisempia käytäntöjä, merkityksiä, yhteisön rakennetta ja identiteettiä. Käytännön yhteisöt muokkautuvat arjessa. Varhaiskasvatustiimin jäsenenä kasvattaja on osa yhteisöä ja toimii sen sisällä. Se luo kasvattajalle rakenteita ja merkityksiä sekä oikeutuksia omaan työhön. Yhteisten neuvottelujen kautta jokainen jäsen luo ja muokkaa sekä yhteisöä että omaa toiminta- ja ajattelutapaa. (Nummenmaa ym. 2007, 34-36.)

Varhaiskasvatukseen kohdistuu uusia odotuksia ja laajentuneita työalueita ja toisaalta vastassa ovat heikentyneet taloudelliset resurssit. Haasteeksi voi

muodostua työhön kohdistuvien paineiden, erilaisten työstä tehtävien tulkintojen ja erilaisen osaamisen tulkintojen pohjalta tehty moniammatillinen tiimityö. Erilaiset tulkinnat työstä lisäävät ristiriitojen mahdollisuuksia ja haastavat ennestään varhaiskasvatuksen tiimityötä. (Karila & Kupila 2010, 9).

Karila ja Kupila (2010) toteuttivatkin tutkimushankkeen, jossa tutkittiin varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutumista eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Tutkimustuloksissa havaittiin vahvana toimintamallina elävän ”kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuuri. Tällainen malli on ammatillista identiteettiä hämmentävä ja epäselvyyksiä tuottava, joka vaikuttaa kielteisesti työidentiteetin rakentumiseen tai rakentamattomuuteen. Sen on todettu olevan myös laatuun kielteisesti vaikuttava tekijä. Varhaiskasvatuksen kentällä on siis tulkintaa moniammatillisuudesta, jossa erilaisuuden tiedostamisen korvaa pyrkimys tasavertaiseen toimintaan. Tämä on johtanut toimintakulttuuriin, jossa eri ammattilaisten vastuut ja velvoitteet määräytyvät työvuorojen, ei koulutuksen tai osaamisen suhteen. Tämä puolestaan on aiheuttanut jatkuvaa keskustelua ammattiryhmien vastuista ja velvollisuuksista myös tiimien tasolle. (Karila & Kupila 2010, 5, 25.)

2.4 Työ- ja ammatti-identiteetit varhaiskasvatuksessa

Yhtä aikaa tapahtuvat suuret muutokset sekä varhaiskasvatuksen sisällöissä, työyhteisöissä että työelämässä tekevät varhaiskasvatustyöstä tällä hetkellä haastavaa. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat osaltaan luomassa uutta kulttuuria ja rakentamassa uudelleen omia ammatti-identiteettejään. (Karila & Kinos 2012, 68.) Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010) mukaan *ammattillinen identiteetti* merkitsee käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Se kuvaa tilannetta tällä hetkellä, millainen on suhteeni työhön ja ammatillisuuteen, sekä tilannetta, johon työntekijä työssään ja ammatissaan haluaisin pyrkiä. Jokainen tiimin jäsen kantaa mukanaan ammattiin ja omaan työhön liittyvää käsitystä, joka on usein melko tiedostamattomana arjen toiminnan taustalla. Tämä hetken työelämä vaatii jatkuvaa ammatillisen identiteetin uudelleen rakentamista ja muokkaamista. Oman osaamisen määrittely on yhä useamman työntekijän haasteena ja oman ammatti-identiteetin rakentamisesta on tullut koko uran kestävä tehtävä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26-27.)

Ammatillinen identiteetti on persoonan ja sosiaalisen vuoropuhelun tulos. Niiden painotukset voivat ammatin eri vaiheissa vaihdella, mutta tavoitteena olisi tasapainoinen dialogi sisäisen minän ja sosiaalisen yhteisön välillä. Laajasti katsottuna ammatillinen identiteetti voidaan nähdä subjektiivisena suhteena yhteiskunnalliseen toimintaan ja työnjakoon. Sen kautta yksilö määrittää, miten hän kokee paikkansa, asemansa ja osallisuutensa kokonaisuudessa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 45.)

Eteläpelto (2007) määrittelee *työidentiteetin* muotoutuvan työelämän sosiokulttuurisessa ja praktisessa todellisuudessa. Yksilöllinen ja sosiaalinen käsitys yhdistyvät identiteetti kysymyksissä. Ne ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja kietoutuneet tiiviisti toisiinsa. Yhteiset tarinat ja ideologiat muokkaavat yksilöiden maailmankuvia ja näihin tarinoin voi samaistua tai torjua ne. Nykypäivän työelämä vaatii joustavuutta, laaja-alaisuutta ja jatkuvaa oppimista. Yksilöiden nähdään olevan itse vastuussa itsestään oppijana ja kehittäjänä ja tämä puolestaan vaatii itsen jatkuvaa tarkkailua ja arviointia. Itseä on tarpeen arvioida suhteessa ympäröivään kulttuuriin, jotta voi rakentaa omaa identiteettiään. Muita merkittäviä työidentiteettiin vaikuttavia tekijöitä ovat työsuhteen ehdot, työstä saatava taloudellinen korvaus, uranäkymät, peruskoulutus, työssä tarjottava koulutus, työn joustavuuden ja jatkuvuuden välinen jännite, työn osaamisvaativuudet ja mahdollisuudet oman osaamisen kehittämiseen. (Eteläpelto 2007, 137.)

Tullessaan tietoiseksi omasta identiteetistään ja siihen vaikuttavista tekijöistä, on mahdollista myös määrittää identiteettiään uudelleen. (Eteläpelto 2007, 138.) Ammatti-identiteetin sijaan, tulisi Eteläpellon mukaan puhua työidentiteetistä. Työidentiteetti on käsitteenä laajempi, sillä siihen ajatellaan kuuluvan myös suhteet organisaation arvoihin, tavoitteisiin sekä palkkaukseen liittyvät yksilölliset sidokset.

2.5 Tavoitteena oppiva yhteisö

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) on varhaiskasvatuksen merkittävä ohjaava asiakirja. Se määrittää varhaiskasvatukselle tavoitteita ja sitä, miten näihin tavoitteisiin tulisi pyrkiä ja millaista käsitystä, ymmärrystä ja

arvomaailmaa varhaiskasvatushenkilöstön tulisi vaalia omassa työssään. Se on ikään kuin opetussuunnitelma ja luo varhaiskasvatustyölle pohjaa. Se määrittää ehtoja myös yhteistyölle, ammatilliselle näkemykselle sekä toimintakulttuurille. Varhaiskasvatussuunnitelma ohjeistaa kasvatusyhteisöjä pyrkimään kohti oppivan yhteisön toimintakulttuuria.

"Varhaiskasvatuksessa toimitaan yhteisönä, jossa lapset ja henkilöstö oppivat yhdessä ja toisiltaan. Oppivassa yhteisössä on tilaa erilaisille mielipiteille ja tunteille. Lapsia ja henkilöstöä kannustetaan rohkeasti jakamaan ajatuksiaan ja kokeilemaan uudenlaisia toimintatapoja. Jatkuvasti toimintaansa arvioiva ja kehittävä yhteisö haastaa itseään sekä tunnistaa ja hyödyntää vahvuuksiaan."

"Henkilöstöä kannustetaan itsearviointiin, tiedon ja osaamisen jakamiseen ja samalla ammatilliseen kehittymiseen. Yhdessä sovittujen tavoitteiden ja tehtävien pohdinta, oman työn säännöllinen arviointi sekä huoltajilta ja muilta yhteistyökumppaneilta saatu palaute edistävät yhteisön oppimista. Oppimista edistää myös kehittämistyöstä, arvioinneista ja tutkimuksesta saadun tiedon hyödyntäminen."

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 29.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nostetaan siis esiin itsearviointi, tiedon ja osaamisen jakaminen ja tätä kautta ammatillinen kehittyminen, joiden tulisi olla yhteistyön pohjana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittävät myös, että toisia arvostava, koko yhteisöä osallistava luottamuksellinen dialogi asetetaan tavoitteeksi kaikkien kasvattajien toiminnalle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 29)

Varhaiskasvatuksen *toimintakulttuuri* on historian myötä vuorovaikutuksessa muotoutunut tapa toimia ja sitä tulisi työyhteisöissä jatkuvasti arvioida ja kehittää. Toimintakulttuurin nähdään pitävän sisällään työyhteisön arvoja ja periaatteita sekä tulkintoja työtä ohjaavista normeista ja tavoitteista. Toimintakulttuuriin kuuluu erilaiset yhteistyötavat ja -muodot sekä vuorovaikutustavat ja ilmapiiri. Henkilöstön osaaminen, ammatillisuus ja kehittämisote kuuluvat myös toimintakulttuurin sisälle ja lisäksi myös erilaiset työtavat, kuten organisointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi. Merkityksellistä toimintakulttuurin sisältä on tunnistaa arvioinnin kautta ei-toivottujen piirteiden olemassaolo ja kehittää niitä kohti toivottuja ja arvotettuja asioita. Toimintakulttuuri muokkautuu jatkuvasti ja varhaiskasvatuksen henkilöstö ja johto voivat vaikuttaa paljon sen sisältöön ja suuntaan, johon se kehittyy. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 29.)

Moniammatillisuus voidaan nähdä rikkautena erityisesti juuri oppimisen näkökulmasta. Sosiaalisen kanssakäymisen myötä voidaan työssä oppia toiselta ja jakaa omaa tietoutta ja asiantuntijuutta muille. Tätä prosessia kuvaa *kollektiivinen asiantuntijuus*. Kun eri asiantuntijat kohtaavat, he soveltavat omaksumaansa tieteellistä tietoa sekä ammatillisen koulutuksen kautta saatuun että kokemuksen synnyttämään tietoon ja taitoon. Tiedon muodostus yhdessä, kollektiivisesti, on pääsääntöisesti sekä tiedollisesti, sosiaalisesti, että emotionaalisesti vaativampaa, kuin yksin tapahtunut tiedon muodostus. Tieto voi olla luonteeltaan joko käsitteellistä tai käytännöllistä, mutta kollektiivisen tiedon subjektina toimii aina ryhmä. Kollektiivinen tieto on merkityksellistä vasta silloin, kun siihen osallistuvilla on yhteinen päämäärä ja tavoite. Lopputuloksena voidaan kollektiivisesti tuottaa parhaiten tietoa, joka on enemmän kuin mihin asiantuntijat yksilöinä pystyisivät. (Parviainen 2006, 158, 165.)

Varhaiskasvatustilanteen on ympäristönä ideaali juuri kollektiivisen tiedon muodostukseen, koska työ on hyvin tiivistä yhteistyötä. Mahdollisuuksia oman osaamisen jakamiseen on paljon arjen yhteisen toiminnan lomassa. Esimerkiksi lapsiryhmässä koettu haasteellinen tilanne voi ratketa jonkun tiiminjäsenen ammattitaidon ja tietouden avulla ja muut saavat mahdollisuuden oppia tilanteesta havainnoimalla toisen tiimin jäsenen toimintaa.

Asiantuntijoiden toistensa tuntemus on tärkeää tiedonmuodostuksen kannalta, koska heidän jokaisen tulee tietää kenen puoleen kääntyä missäkin kysymyksessä ja ongelmassa. Tulee siis tiedostaa toisten osaaminen. Samanlainen koulutustausta ja ystävyyssuhteiden muodostuminen suuntaa näkemään ilmiöt samankaltaisina, mutta tällöin asiasta puuttuu keskeinen erilaisuuden näkökulma. Ongelma tuo tullessaan kognitiivinen epäsymmetrian, jonka kautta uusi tiedonmuodostus on paremmin mahdollista. (Parviainen 2006, 166.) Tulisi siis olla rohkeutta nostaa esiin myös eriävät näkökulmat ja luoda sitä kautta keskustelua. Tämä laajentaa kaikkien tiimin jäsenten katsantokantaa ja mahdollistaa näkemään asiat myös toiselta kannalta. Tällöin syntyy uutta tietoutta ja uutta ymmärrystä eli opitaan myös tiiminä jotain uutta.

Jokaiselle varhaiskasvatustyön ammattilaiselle on muodostunut asiantuntijuutta oman elämänhistorian, koulutuksen, työkokemuksen ja henkilökohtaisen työotteen myötä (Happo 2006, 160). Varhaiskasvatustyössä työn kokonaisvaltaisuuteen kuuluu myös yksilön tunteet ja minuus.

Henkilökohtaista ja persoonallista kasvamista tarvitaan myös vahvistamaan asiantuntijuutta ja ammatti-identiteettiä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 28.) Erilaiset henkilökohtaiset vahvuudet, harrastuneisuuden tai elämäkokemusten myötä syntyneet taidot ja tiedot voidaan siis nähdä olevan osa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Pelkkä koulutus ei takaa tiettyä osaamista ja taitoa, tarvitaan kokonaisvaltaisempaa näkemystä siitä, mitkä kunkin vahvuudet työssään ovat. Tästä syystä omassa tutkimuksessani kiinnitän huomiota myös mahdollisiin mainintoihin henkilökohtaisista vahvuuksista, taidoista tai tiedoista, en pelkästään ammatillista osaamisalueista.

2.6 Tiimisopimus varhaiskasvatuksessa

Edellisistä näkökulmista voi siis koontina nähdä varhaiskasvatustiimien toiminnalle tavoitteita ja haasteita. Tulisi pyrkiä kohti yhteisöllistä oppimista, jossa tiimin jäsenten ammatillinen osaaminen ja yksilölliset vahvuudet on tunnistettu ja mahdollisuuksien mukaan käytössä koko tiimin hyväksi. Tulisi myös pyrkiä tunnistamaan ja jakamaan omia käsityksiään itsestään työntekijänä, huomioimaan taustalla vaikuttavia työ- ja ammatti-identiteettejä. Nämä ajatukset huomioiden, tulisi siis varhaiskasvatustiimien keskuudessa käydä keskustelua osaamisen ja vahvuuksien ympärillä suunnitellusti ja tavoitteellisesti. Tähän tarvitaan avuksi työtapoja ja malleja, joiden avulla keskustelua on mahdollista käydä. Yksi tällaisen keskustelun mahdollistava työväline on *tiimisopimus* ja sen ympärillä käyty keskustelu.

Fonsén ja Parrila (2016) kirjoittavat tiimityöstä pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Nykyään päiväkotien johtajilla on useita yksiköitä johdettavanaan ja pedagoginen johtajuus jakautuu väistämättä myös ryhmien lastentarhaopettajille. Tähän työhön tarvitaan työvälineitä ja yksi tässä työssä auttava työkalu voi olla tiimisopimus. (Fonsén & Parrila 2016.)

Fonsén ja Parrila kuvaavat tiimin kehitysprosessia, jossa työryhmä muotoutuu korkeatasoiseksi tiimiksi. Olennaisina asioina tässä prosessissa he pitävät kasvattajatiimin yhteistä keskustelua ja pohdintaa kasvatustyön toteuttamisen tavoista. Tiimien tulee keskustella sekä yleisellä tasolla että konkreettisesti siitä, kuinka toimitaan, suunnitellaan ja arvioidaan oman tiimin

työtä. Kun yhdessä luodaan tiimisopimus, johon kirjataan yhteinen käsitys asioista, on näihin toimintatapoihin myös helpompi sitoutua. Toimintatavat sanoitetaan ja sopimukset dokumentoidaan, jolloin jokainen tiimin jäsen tietää, mitä häneltä odotetaan. (Fonsèn & Parrila 2016.)

Tiimisopimus toimii myös ammatillisen arvioinnin työvälineenä ja sen avulla voi kehittää toimintaa. Tiimisopimukseen tulisi palata säännöllisesti ja tarkistaa sekä arvioida luotuja tavoitteita. Tiimissä sopimisen avulla tiimi voi kehittyä kootusta työryhmästä korkeatasoiseksi tiimiksi, joka on yhteisvastuullinen, osaa arvioida rehellisesti toimintaansa ja asetettuja tavoitteita. Työryhmästä muodostuu oppiva tiimi, joka mahdollistaa koko tiimin kehityksen lisäksi jokaisen tiimin jäsenen yksilöllisen kehittymisen. (Fonsèn & Parrila 2016.)

Fonsèn ja Parrila (2016) ovat luoneet tiimisopimukselle rakennekuvauksen, joka perustuu eri kuntien ja Ediva Oy:n kanssa yhteistyöllä rakennettuun tiimisopimus pohjaan. Sen mukaan tiimisopimus voisi sisältää seuraavanlaisia asioita:

- Nimet ja tehtävänimikkeet sekä aikajänne, johon sopimus laaditaan ja milloin sitä arvioidaan
- Tiimin jäsenten vahvuudet ja kehittymistavoitteet
- Tiimin vahvuudet, voimavarat ja kehittymistavoitteet
- Tiimin sisäinen vuorovaikutus ja ristiriitojen ratkaiseminen
- Tiimin kasvatustoimintaa ja suunnittelua ohjaavat periaatteet ja työnjako
- Sopimuksen yhteistyöstä muiden tiimien ja yhteistyökumppaneiden kanssa
- Tiimin yhteistyö esimiehen kanssa ja esimiehen tuki
- Tiimisopimuksen arviointi

Näistä erityisesti oman tutkimuksen kannalta haluan kiinnittää huomion tiimin jäsenten vahvuudet ja kehittymistavoitteet kohtaan, jossa tulisi nostaa esiin Fonsènin ja Parrilan mielestä jokaisen henkilökohtaiset sekä ammatilliset osaamiset ja vahvuudet. Sopimukseen tulisi kirjata auki, mitä nämä vahvuudet ovat ja miten niitä hyödynnetään tiimissä ja vastuunjaossa. Jokaisen osaaminen tulee nostaa esiin, jotta jokainen voi kokea olevansa tärkeä osa tiimin toimintaa. Näistä yksilöiden osaamisista ja vahvuuksista muodostuu sitten seuraava kohta, jossa kirjataan koko tiimin vahvuudet ja osaaminen ja luodaan pohjaa yhteisen osaamisen ja oppimisen positiiviselle vireelle. Yhteisen osaamisen määrittelyn jälkeen luodaan tavoitteet, jota kohti pyritään. Näiden tavoitteiden tulisi olla mahdollisimman konkreettisia, jotta niiden arvioiminen on myös mahdollista. Myös yhteinen sopiminen työnjaosta ja siitä, miten vastuut ja ajankäyttö jaetaan, tulisi olla myös kirjattuina tiimisopimukseen. (Fonsèn & Parrila 2016.)

Tiimisopimus on varhaiskasvatusalalla vielä hyvin epäsäännöllisesti käytössä ja saman kunnan eri yksiköiden välillä saattaa olla erilaisia käytäntöjä sekä sisällöiltään erilaisia lomakkeita tiimisopimusten pohjaksi. Tiimisopimuksen voidaan nähdä olevan yksi jaetun johtajuuden työväline ja tällöin se, kuinka esimiehet arvostavat tiimisopimisen kulttuuria, vaikuttaa varmasti myös tiimisopimisen laatuun ja tapaan toimia. Päiväkodin johtajan vastuulla on luoda mahdollisuudet toteuttaa tiimisopimusta ja tukea prosessin eri vaiheissa. Tiimisopimuksen pohjalta voidaan käydä myös tiimikehityskeskusteluja, joissa käsitellään esimiehen kanssa tiimin kehitysprosessia. Myös henkilökohtaisten kehityskeskusteluihin voi saada pohjaa tiimien kehityskeskusteluista. (Fonsèn & Parrila 2016.)

Tiimisopimus voi olla hyvin monella tapaa toteutettu työkalu. Sen voi suorittaa läpi yhdellä istunnolla ja kirjata tiimin tavoitteet ylös tai se voi olla monimuotoisempi prosessi, johon kuuluu etukäteen valmistautumista ja jälkikäteen arviointia. Se voi myös muodoiltaan ja sisällöiltään vaihdella hyvin paljon. Joka tapauksessa tiimisopimuksen käyttäminen kehitystyökaluna vaatii puhetta tiimin kesken. Osaamisia ja vahvuuksia tiimeissä voi tuki käydä läpi muunkinlaisissa konteksteissa. Tiimisopimus työvälineenä kiinnitti huomioni erityisesti siksi, että se on ensimmäinen kohtaamani selkeä työkalu suoraan tiimien keskinäiseen pelisääntöjen ja sopimusten tekoon varhaiskasvatuksessa. Sen myötä on ikään kuin pakko kohdata ja ryhtyä puhumaan ja luomaan sääntöjä, kuinka meidän tiimissämme toimitaan. Se sitouttaa henkilöstöä keskusteluun ja auttaa esimiehiä tiedostamaan tarkemmin tiimiensä toimintaperiaatteita ja – malleja.

3 TUTKIMUS ASETELMA

3.1 Tutkimukseni tavoite

Perehdyn tutkimuksessani edellä kuvattuun moniammatillisen varhaiskasvatuksen toimintamalliin. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on työskentelemässä eri koulutustaustan omaavia henkilöitä ja heille kaikille on rakentunut koulutuksensa kautta omia ydinosaamisen alueita. Lisäksi heillä on muita henkilökohtaisia vahvuuksia sekä osaamisia muun muassa työkokemuksen ja harrastuneisuuden kautta. Jokaisella tiimin jäsenellä on siis olemassa osaamisia ja vahvuuksia. Tämän moniammatillisen tiimityön tueksi on tarjolla työkalu, tiimisopimus, jonka tulisi toimia keskustelupohjana tiimin toimintaperiaatteille ja tuottaa kirjattuun muotoon tiimin pelisäännöt, johon kaikki sitoutuvat.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaista puhetta osaamisista ja vahvuuksista tällä hetkellä käydään varhaiskasvatuksen moniammatillisten tiimien tiimisopimusprosessissa. Haluan selvittää, tunnistetaanko ja nimetäänkö erilaisia osaamisia ja jaetaanko niitä tiimin jäsenten kesken. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, tehdäänkö varhaiskasvatustiimeissä työn – ja vastuunjakoja ja millä perusteilla. Tutkimuskysymykseni siis ovat:

- Millaisia ammatillisen ja yksilöllisen osaamisen alueita varhaiskasvatuksen tiimisopimusprosessissa tällä hetkellä nimetään ja nostetaan esiin?
- Puhutaanko ja kirjataanko asioita yhteisenä osaamisena vai nouseeko esiin tiimin jäsenten erilaisia osaamisen alueita ja vahvuuksia? Tehdäänkö tiimeissä työn- ja vastuunjakoja näiden osaamisten ja vahvuuksien perusteella?

Näiden tutkimuskysymysten lisäksi analysoituani aineistoa, totesin tarpeen kolmannelle tutkimuskysymykselle. Koska tavoitteenani on nostaa esiin tiimisopimusprosessin kehittymismahdollisuuksia, kolmas tutkimuskysymyksenäni on:

- Millaisia edellytyksiä vaaditaan kehittyvältä tiimiltä aiempien tutkimuksien mukaan? Millaisia merkityksiä niissä annetaan osaamisten ja vahvuuksien tunnistamiselle sekä jakamiselle? Entä työ- ja vastuualueiden jakamiselle?

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa ei pyritä yleistykseen vaan kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa ja ymmärtämään sitä syvemmin (Tuomi, Sarajärvi. 2018). Pyrin myös itse tutkijana oppimaan ja ymmärtämään lisää tästä ilmiöstä. Se, mitä asioita ja näkökulmia tutkimuksen aikana nousee esiin, muodostuu pikkuhiljaa prosessin edetessä. Laadullinen tutkimus onkin kuin hermeneuttinen kehä, jossa käsitys ilmiöstä ja sen ulottuvuuksista syntyy pikkuhiljaa prosessin edetessä, eikä sen kaikkia vaiheita voi selkeästi erottaa toisistaan (Kiviniemi 2010, 76). Tutkimuksessani pyrin saamaan varhaiskasvatustiimin tiimisopimusprosessin avulla kuvausta juuri näiden tiimien nykytilasta sekä pyrin ymmärtämään tiimisopimusprosessissa tapahtuvaa ammatillisen osaamisen tunnistusta ja tunnustusta. Pyrin ymmärtämään, mitä kirjataan tai puhutaan ja miksi.

Tutkimuksestani saadun tiedon ja aiemmin tutkitun tiedon avulla ryhdyn pohtimaan tiimisopimusprosessia. Mitä mahdollisuuksia se tarjoaa varhaiskasvatuksen ammatillisen osaamisen kentälle ja mitä hyötyä osaamisten ja vahvuuksien jakamisesta on tiimeille. Entä millainen merkitys sillä voidaan nähdä olevan tiimin jäsenille ammatti-identiteetin ja työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tavoitteenani on löytää huomioita, miten tiimisopimusta voisi työkaluna kehittää edelleen. Onko omien tutkimustulosteni ja aiempien tutkimusten avulla löydettävissä kehityspolkuja, jotka hyödyntäisivät varhaiskasvatuksen henkilöstöä moniammatillisen yhteistyön moniulotteisella tiellä.

3.2 Aineiston keruu

Tutkimukseni aineiston keräsin edellä mainitusta ”Moniammatillinen yhteistyö ja työidentiteetit” -hankkeen pilottiryhmistä, joita oli muodostettu hanketta varten yhteensä seitsemän. Nämä pilottiryhmät on muodostettu uuden varhaiskasvatustilain henkilöstöasetusten mukaisesti (Varhaiskasvatustilain 540/2018) eli kaikissa työskentelee yksi varhaiskasvatuksen opettaja, yksi varhaiskasvatuksen sosionomi ja yksi lastenhoitaja. Lisäksi tiimeissä saattaa olla avustavaa henkilökuntaa. Nämä kyseiset pilottihankkeen tiimit soveltuivat tutkimukseeni mielestäni hyvin siitä syystä, että hankkeen tavoitteenakin oli löytää toimintamalleja ja käydä keskustelua moniammatillisesta tiimityöstä. Näissä tiimeissä kaikki ammattiryhmät ovat koko ajan läsnä, joten myös kaikkien ammattikuntien ääni ja näkökulma on mahdollista nostaa tasavertaisesti esille jokaisessa tiimissä.

Uusia toimintamalleja luodessa ja erilaisia työtapoja pohtiessa, voisi ajatella syntyvän keskustelua myös työnjaosta, rooleista ja osaamisista. Selkein yksittäinen etukäteen tiedossa oleva tilanne, jossa näitä asioita yleensä käydään läpi, on *tiimisopimus*. Tästä syystä valitsin tutkimukseni aineistoksi tiimisopimukset. Tiedostan kuitenkin, että kirjaukset sopimuksiin ovat yleensä hyvin tiivistettyjä ja vain pieni osa käsiteltävästä asiasta. Tiimisopimus vaatii syntyäkseen keskustelua ja sen voi nähdä täten prosessinomaisena tapahtumana. Siksi halusin syventää ja laajentaa aineistoani *havainnoimalla* näiden ryhmien tiimisopimusprosessiin liittyvää keskustelua. Tämän keskustelun avulla tavoitteenani on saada luotettavampaa tutkimustietoa siitä, mitä asioita varhaiskasvatustiimeissä osaamisiin liittyen käydään läpi. Havainnoinnin avulla uskon saavani mahdollisimman autenttista tilannekuvaa siitä, mitkä asiat tiimisopimusta tehdessä oikeasti puhututtavat ja miten osaamisista puhutaan toisten tiimin jäsenten kanssa. Havainnoimalla kerätyssä aineistossa asiat ovat oikeissa yhteyksissään ja sitä on helppo kytkeä muihin aineistokeruu menetelmiin täydentämään tietoutta (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Havainnointi on menetelmänä aina jossain määrin subjektiivista toimintaa. Ihminen tekee havaintoja ja havaitsemistaan asioista tulkintoja aina omista ymmärtämisen lähtökohdistaan. Tieteellisessä tutkimuksessa havainnoinnilla on kuitenkin erilainen tarkoitus, kuin arkihavainnoissa. Tutkija kiinnittää huomionsa

suunnitellusti ja johdonmukaisesti ennalta rajatun ja tietoisesti valitun aiheen ympärille. (Vilkkä 2018, 156-159.) Minä tutkijana nostan esiin jotain havaintoja, jotka itse koen merkityksellisiksi. Jotkin havainnot voivat siis jäädä huomioimatta, koska on tehtävä jatkuvaa valintaa siitä, mikä on omasta mielestäni tärkeää tutkimukseni kannalta. Havainnoidessani keskustelua, en tehnyt tarkkaa havainnointisuunnitelmaa. Ainoa etukäteen päättämäni asia oli, että kiinnitän erityistä huomiota kaikkiin mainintoihin erilaisten osaamisten ja vahvuuksien ympärillä sekä siihen mihin näitä asioita liitetään keskustelussa.

Koska pelkästään havaintoja kirjaamalla ja keskustelua kuuntelemalla on vaikea saada kattavaa ja luotettavaa havainnointitietoa, päädyin nauhoittamaan keskustelun ääninauhurilla. Videointi vaihtoehtoa pohdin myös, mutta usein kuvaamistilanne tekee ilmapiiristä jännittävämmän ja jotain asioita saattaisi jäädä tästä syystä pois tai käsittelemättä. Nauhoitetun keskustelun purin tekstin muotoon litteroimalla, koska tällöin aineistosta tulee helpommin ja luotettavammin analysoitavaa materiaalia (Eskola 2010, 179). Tutkimukseni aineisto on siis laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan *tekstin muodossa* ja tutkijana teen analyysin avulla tekstistä omia tulkintojani (Eskola & Suoranta 1998, 15). Tutkimukseen osallistuvien anonymiteettiä suojelin vaihtamalla litterointivaiheessa tiimien nimet. Myös tiimin jäsenet oli merkitty vain itseni tiedossa olevin koodein, josta selviää mihin tiimiin kukin kuuluu ja mikä on hänen ammattinimikkeensä. Luottamuksellisuus ja anonymiteetti, jossa tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys on salattu, ovat tutkimuksen tekemisen olennaisia eettisiä lähtökohtia (Eskola & Suoranta 1998, 57).

Laadullisessa tutkimuksessa uusi tieto syntyy tulkinnan kautta. Tulkinta tapahtuu kahdessa eri vaiheessa. On tutkittavien näkökulma ja heidän tulkintansa aiheesta eli niin sanotusti ensimmäisen asteen tulkinta. Tämän jälkeen tutkijan tulkinta heidän tulkinnoistaan, jolloin puhutaan toisen asteen tulkinnasta. (Eskola & Suoranta 1998, 149.) Keräämääni aineistoa joku toinen voisi siis tulkita eri tavoin ja eri näkökulmasta ja saada taas erilaista tietoutta, kun minä tutkimuksessani saan. Koko laadullisen tutkimuksen ajatuskin on antaa tulkintoja ja merkityksiä asioille, joiden kautta myös muut voivat laajentaa omaa ymmärrystään.

Tutkija käy aineistonsa tutkittavien kanssa jatkuvaa dialogia. Se onko tämä dialogi tasa-arvoista, voi olla tutkimuksen yksi eettinen ongelma. Pyrkimys ei

kuitenkaan voi olla täysin tasa-arvoiseen dialogiin, vaan osoittaa ettei totuus tai tulkinta ole yksiselitteinen. Tutkimus on kuitenkin aina tutkijan ääni, muutoin se ei olisi hänen tutkimuksensa. (Hyvärinen 2002, 68.) On tärkeää pohtia omaa suhdettaan aineistoon ja sen kanssa käytävään dialogiin, jotta tiedostaa omien käsitystensä mahdolliset vaikutukset havaintoihin tai tutkimuksesta saatuihin tulkintoihin.

Olin mukana ”Moniammatillinen yhteistyö ja työidentiteetit” -hankkeeseen liittyvässä kehitys- ja keskusteluillalla, jossa esittelin tutkimusaiheeni ja toiveeni päästä havainnoimaan ja nauhoittamaan tiimien keskustelua tutkimustani varten. Pyysin tässä yhteydessä myös tiimien esimiehiltä suullisesti luvan, että tiimit voivat käyttää työaikaansa tähän tarkoitukseen helmikuun 2019 aikana. Tiimejä hankkeessa oli seitsemän ja heidän esimiehiinsä otin yhteyttä sähköpostitse ennen tutkimusluvan saamista, jolloin he myös kirjallisesti tulivat tietoisiksi tutkimusaiheestani. Uudelleen otin yhteyttä tutkimusluvan kaupungilta saatuni, koska yhteystiedot hankkeen tiimeihin oli saavissa heidän kauttaan. Osa esimiehistä vastasi yhteydenottoon heti ja sain yhteyden tiimeihin, jolloin vielä varmistin vielä tiimeiltä mahdollisuuden päästä mukaan havainnoimaan heidän keskusteluaan ja saamaan kopion heidän tekemästään tiimisopimuksesta. Osa esimiehistä ei vastannut toistamiseenkaan pyydettyyn yhteydenottoon, joten tulkitsin, että syystä tai toisesta he tai heidän tiiminsä eivät halunneet osallistua tutkimukseeni. Tutkimukseen osallistumisessa pitää aina olla kieltäytymisen vaihtoehto, sen täytyy olla tutkittaville vapaaehtoista (Eskola & Suoranta 1998, 53.) Tiedostan, että tutkimusaiheeni saattaa herättää ristiriitaisia tunteita, koska tiimisopimuksen tekeminen saattaa olla haastavaa ja yhteisten pelisääntöjen luominen voi tuntua kiusalliselta ulkopuolisen henkilön ollessa paikalla.

Tutkimukseni lopulliseen aineistoon osallistui *neljä varhaiskasvatustiimiä*. Näissä tiimeissä oli työntekijöitä yhteensä 14. Jokainen tiimisopimus ja siihen liittyvä keskustelu on ainutlaatuinen ja tutkimukseni kautta en voikaan saada yleistettävää tietoutta. Uskon kuitenkin saavani neljän tiimin kautta neljä erilaista toisiaan täydentävää tilannekuvaa ja näistä syntyvän syvemmän ymmärryksen tämän hetken tilanteesta, joita varhaiskasvatuksen tiimeissä voi olla. Tätä kautta voin pyrkiä ymmärtämään moniammatillisuuden kenttää laajemmin ja todennäköistä on, että samankaltaisia tilanteita on meneillään myös toisissa

varhaiskasvatustiimeissä ja näin ajateltuna saatu tietous ja ymmärrys voi hyödyntää muitakin saman asian äärellä olevia.

Aineiston keräys tapahtui helmikuussa 2019. Tapasin kaikki tiimit yhden kerran, jolloin tapahtui tiimikeskustelun havainnointi ja nauhoitus sekä sain kopiot heidän tiimisopimuksistaan. Olin itse mukana arviointikeskustelussa taustalla havainnoimassa ja nauhoittamassa keskustelua, jossa tiimit jatkoivat tiimisopimuksen tekemistä tai arviointia, riippuen siitä, missä vaiheessa kukin tiimi oli. Etukäteen tiimien tietoon olin saattanut sen, että he jatkavat omaa tiimisopimukseensa liittyvää keskustelua siitä mihin ovat edellisen kerralla jääneet. Kerroin myös havainnointitilanteen alkaessa, että heidän on tarkoitus puhua toisilleen, omaa tiimiään varten. Kerroin myös, että en ohjaa keskustelua, saatan ainoastaan tarvittaessa esittää tarkentavia kysymyksiä. En siis tarkoituksellisesti halunnut puuttua keskustelun suuntaan tai sisältöön etukäteen, koska halusin mahdollisimman realistisen tiimisopimustilanteen aineistoksi tutkimukseeni. Tällöin koen saavani mahdollisimman aitoa kuvaa siitä, mitkä asiat muutoinkin nousisivat tiimikeskusteluissa esiin.

Tiimisopimusprosessin vaiheet olivat kaikilla tiimeillä hyvin erilaiset. Vain yksi tiimi oli pysynyt muuttumattomana syksystä 2018 asti ja heidän tiimisopimuksensa oli tehty lokakuussa 2018. Muissa tiimeissä oli tapahtunut henkilökuntamuutoksia syksyn jälkeen. Myös tiimisopimusten tilanteet vaihtelivat osin tämän takia. Kolme muuta tiimiä tekivät oman tiimisopimuksensa tämän hetken henkilöstöllä tammi- helmikuun 2019 aikana. Osassa oli alun perin tarkoitus olla avustaja, osassa tiimejä avustaja oli tullut ja siirretty välillä pois. Myös pidempiä henkilökunnan poissaoloja oli tapahtunut ja näiden poissaolojen sijaistukset olivat olleet pirstaleisia tai korvattu eri ammattinimikkeen omaavalla henkilöllä. Myös lasten vaihtuvuus kahdessa ryhmässä oli henkilökunnan mukaan ollut suurta. Tiimit olivat kohdanneet siis paljon muuttuvia tilanteita arjessaan.

3.3 Tutkimuksen luotettavuus

Roolini tutkijana

Oma historiani ja työkokemukseni lastentarhanopettajana tuottaa tulkintaani vaikuttavia ennakkokäsityksiä ja oletuksia. Tutkijan onkin tärkeä käydä läpi omia käsityksiään ja kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä ja näin tiedostaa omaa esiymmärrystään aiheesta. Osa esiymmärryksestä on tiedostamatonta, mutta merkityksellistä on huomata, että oma esiymmärrys vaikuttaa tulkintaan ja tutkimuksen etenemiseen. (Moilanen & Rähä 2010, 51-52.)

Olen itse työni kautta ollut osallisena tiimisopimusprosessissa ja väistämättä näistä tilanteista syntyy ennakkokäsityksiä siitä, mitä tutkimukseni aineistoiksi tulevilla tiimikeskusteluissa ja tiimisopimuksissa voisi nousta esiin. Pysin havainnointitilanteessa ja tekstin tulkinnassa olemaan kuitenkin mahdollisimman avoin löytämään uusia ja erilaisia havaintoja. Kirjoitin ja pohdin etukäteen kokemuksiani tiimisopimusprosesseista, jotta ymmärtäisin, miltä näkökulmalta itse katson asiaa. Huomasin kokemuksen olevan hyvin positiivinen ja näin tiimisopimuksen hyvänä mahdollisuutena käydä läpi tiimin yhteisiä arvoja ja tavoitteita. Omaan positiiviseen käsitykseeni on todennäköisesti vaikuttanut omien esimiesteni merkityksenanto ja arvostus sekä tiimisopimusta, että moniammatillisten tiimien kehittämistä kohtaan. Ammatillisista vahvuuksista keskustelun olen kuitenkin kokenut olevan hyvin vähäistä ja keskiöön nousseen enemmänkin ammatilliset oikeudet ja velvollisuudet kuin osaamiset ja vahvuudet. Jokainen tiimi on kuitenkin ainutlaatuinen, joten jokaisen tiimin toimintatavat ja tiimisopimusprosessit ovat erilaiset. Näin ollen jokainen tiimisopimusprosessi voi tuoda esiin uusia näkökulmia, jolloin ymmärrys asian monimuotoisuudesta syventyy.

Oma taustani lastentarhanopettajana vaikuttaa myös aineistosta tekemiini tulkintoihin, ei vain siihen mitä nostan sieltä esiin. Tutkija ei voi olla täysin objektiivinen tarkkailija, koska hänen oma ymmärryksensä ja käsityksensä ohjaa väistämättä hänen tekemiään tulkintoja ja valintoja. Täysin objektiiviseen tutkimustulokseen on mahdotonta päästäkään. Kuitenkin tutkijan tulisi pyrkiä tuomaan tutkittavien näkökulma esiin mahdollisimman aidosti. Eskola ja

Suoranta (1998, 18) toteavatkin, että laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyy siitä, että ymmärtää kaiken subjektiivisuuden.

Tiedostan esimerkiksi sen, että koulutukseni ja työkokemukseni kautta sisäistämäni pedagoginen ajattelutapa on siis aina tulkinnoissani läsnä. Koen sen kuuluvan osaksi omaa opettajan ammatti-identiteettiäni, enkä voi sitä omasta ajattelustani täysin irrottaa. En silti koe sitä tutkimukseni kannalta heikentäväksi tekijäksi. Varhaiskasvatustyössä pedagogisen ajattelun tulisikin olla läsnä ja mikäli tutkijana huomaisin sellaista kasvattajien puheesta puuttuvan tai olevan vähäistä, olisi se yksi merkittävä huomio aineistosta. Tutkija, jolla tällaista pedagogista ajattelutapaa ei ole, ei ehkä samalla tavalla voisi huomioida myöskään sen läsnäoloa kasvattajien keskuudessa.

Oma henkilökohtainen kokemukseni on siis asia, jota en voi sulkea pois. Se voi toisaalta auttaa ymmärtämään tilannetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kun tutkija itse on lähellä tutkimusaihetta, hän voi tiedostaa tilanteen luonteen ja tehdä tulkintoja tilanteen taustat ja olosuhteet huomioiden. Voi löytää helpommin selityksiä tai syitä miksi asiat ovat niin kuin ovat. Toisaalta se voi rajata ymmärrystäni siitä, mitä joku kokonaan alaa aiemmin tuntematon huomaisi tilanteissa. Voin pitää joitakin tapahtumia itsestäänselvyyksinä, jolloin en osaa kiinnittää niihin huomiota. Tutkimukseni tulokset ovat siis väistämättä osa minun, tutkijan, käsitystä ja tuotettu minun henkilökohtaisesta perspektiivistäni. Tutkijana siis rajaan kenttää tulkinnallisen perspektiivin kautta (Kiviniemi 2010, 80).

Laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä on, että tutkimus on prosessimainen, jatkuvasti muuttuva ja eräänlainen oppimistapahtuma (Kiviniemi 2010, 70). Koen itse oppivani lisää tutkimukseni aikana moniammatillisuudesta, tiimisopimusprosessista ja siinä esiin nousevista asioista. Vaikka itselläni ennakkokäsityksiä ja kokemuksia asiasta onkin, ne ovat vain omia subjektiivisia kokemuksiani, joita voin pyrkiä laajentamaan tutkimalla muiden vastaavia kokemuksia ja käsityksiä. Tutkimukseni avulla pyrin tuottamaan lisää tietoutta ja ymmärrystä moniammatillisen tiimin toiminnasta. Pyrin pohtimaan omien tulkintojeni kautta myös sitä, miten tiimisopimus työkaluna voisi parhaimmillaan auttaa kehittämään moniammatillista yhteistyötä ja miten tiimisopimusprosessi voisi tukea ammatillisten osaamisten tunnistamista ja hyödyntämistä.

Muita tutkimukseen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä

Tutkijan läsnäolo ja tilanteen nauhoitus tai tallennus voivat vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen ja siihen, mistä asioista he puhuvat. Se, miten paljon tutkija osallistuu tai yrittää olla osallistumatta tutkimustilanteessa, on aina eettisesti pohdittava asia. Kokonaan tutkijan ei ole mahdollista itseään tutkimustilanteesta irrottaa, vaikka hän pyrkisikin pysymään vain taustalla. (Eskola & Suoranta 1998, 58). Tilanne, jossa ulkopuolinen on läsnä muuttaa aina dynamiikkaa ja voi tätä kautta vaikuttaa lopputulokseen. Tiimien kesken syvempää keskustelua syntyisi todennäköisesti, jos en olisi paikalla, koska luottamuksellinen keskustelu vaatii luottamuksellisen ilmapiirin. Ulkopuolinen tekijä voi haurastuttaa tätä turvallisuutta ja tiedostan sen vaikutuksen tutkimukseni aineistoon. Ulkopuolinen tarkkailija voi kuitenkin tuoda myös tilaisuuden sanoittaa tarkemmin asioita, kerrata jo käytyjä keskusteluja, jotta tilanne pysyy kokonaisvaltaisena ja ymmärrettävänä kaikille.

Myös se, kuinka hyvin tiimin jäsenet tuntevat toisensa voi vaikuttaa keskustelun sisältöön. Tutussa tiimissä uskalletaan olla avoimempia ja näyttää oma mielipide. Toisaalta tilanne voi olla myös päinvastainen, jos tilanteessa on aiemman tuntemisen perusteella esimerkiksi ennakkokäsitys siitä, kenen mielipide on voimakkaampi tai koetaan jollain tavalla merkityksellisemmäksi, voi se kaventaa näkökulmien ja mielipiteiden määrää. Tiimin jäsenten vieraus toisilleen voi olla samalla tavoin kaksijakoinen vaikuttaja. Toisaalta se voi estää turvattomuuden tunteen vuoksi kaikkien asioiden esille tuomista tai toisaalta se voi olla mahdollisuus jokaisen tasa-arvoiseen kuulemiseen, koska ennakkotuntemusta tai käsitystä toisten reaktioista ei ole.

Tiimisopimuskaavake ohjaa myös hyvin todennäköisesti keskustelun suuntaa ja sisältöjä, koska se on asiakirja, johon vastauksia haetaan ja sanelee sitä kautta keskustelun sisältöä. Se millaisia kysymyksiä tai avoimia kohtia kaavakkeessa on, voi laajentaa tai supistaa näkökulmia käytävään keskusteluun. Tiimisopimusprosessi on yleensäkin ottaen iso monimuotoinen tapahtumaketju ja siihen liittyy valtavasti erilaisia asioita. Pelkästään jo ymmärrys tiimityöstä ja sen tekemisestä voi olla eri henkilöillä hyvin erilainen ja siihen vaikuttavat myös työyhteisön tavat, arvot, normit ja kulttuuri. Myös esimiehen antama merkitys ja arvostus tiimisopimusprosessille voi vaikuttaa, kuinka tiimien jäsenet siihen

suhtautuvat ja millaiseen keskusteluun pyritään. Lisäksi tiimin jäsenten käsitykset ja odotukset ja eletty mukana kannettava historia ja sitä kautta muovautuneet merkitykset vaikuttavat todennäköisesti keskustelun lopputulokseen.

3.4 Sisällönanalyysi

Koska haluan löytää aineistostani tietoa, millaisia osaamisia varhaiskasvatuksen tiimeissä nostetaan mukaan keskusteluun ja kirjataan tiimisopimukseen, halusin aineiston sisällön nousevan esiin mahdollisimman hyvin siinä muodossaan, kuin se on. Kun aineiston pohjalta ryhdytään luomaan käsitystä ilmiöstä, puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistolähtöisen analyysin avulla voidaan siis tuottaa perustietoutta ilmiöstä, joka ei ole ennestään selkeä (Eskola & Suoranta 1998, 19). Aineisto pyritään tiivistämään systemaattisesti ja objektiivisesti, jossa kaikki tutkittavaan asiaan liittyvät asiat, joita aineisto sisältää, nostetaan esiin. Se on siis tiivistetty kuvaus aineistosta, mitä juuri tällä hetkellä tämä tutkittavien joukko nostaa esiin tästä ilmiöstä. Analyysiin päätyvät yksiköt, joita litteroidusta aineistosta nostetaan, eivät ole ennalta päätettyjä. Aineistolähtöisen analyysin viitekehyksenä toimii metodologia ja tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetty tieto, mutta itse aineiston analyysia tehdessä, pohjana on tämän tutkimuksen aineistosta saatu tieto. Tätä tietoa voidaan puolestaan laajentaa ja syventää teorian kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Aineistoni koostuu neljän varhaiskasvatustiimin tiimisopimuksista ja heidän käymästään vapaamuotoisesta keskustelusta, jossa he jatkoivat tiimisopimuksentekoprosessia siitä vaiheesta, mihin kukin tiimi oli siihen mennessä päässyt. Koska tutkimukseni tavoite oli saada selville mahdollisimman aitoa tilannekuvaa tämän hetken tiimisopimusprosessiin kuuluvasta keskustelusta ja siinä esiin nousevista aiheista, en ollut tarkoituksellisesti antanut tarkempia raameja tai suuntia keskusteluun. Halusin tilanteen vastaavan mahdollisimman tavallista tiimin jäsenten välistä keskustelua heidän tapaansa keskustella tiiminä ja asettaa toiminnalleen tavoitteita.

Koen neljän tiimin tuottaman aineiston täydentävän toinen toistaan, kun tavoitteena on saada kuvausta siitä, mitä varhaiskasvatustiimeissä nyt keskustellaan. Tiedostan, että mikäli tiimejä olisi ollut tutkimuksessa enemmän,

olisi saattanut nousta esiin vielä enemmän yksittäisiä osaamisen alueita. Aineiston kylläntyminen eli tilanne, jossa uudet tapaukset eivät tuota tutkimuksen kannalta oleellisesti lisää uutta tietoa, on haasteellista arvioida kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 62). Koska olin päättänyt hankkia tutkimusaineiston pilottitiimeistä, jossa kaikki eri ammattikunnat ovat tasaisesti esillä, koin perustelluksi pitäytyä edelleen vain näissä tiimeissä, vaikka osa ei tutkimukseeni osallistunutkaan. He olivat mukana kaikki samoista lähtökohdista ja orientoituneet hankkeen myötä tutkimaani aihepiiriin. Huomasin myös neljän tiimisopimukseen liittyvän keskustelun pitävän sisällään merkittävästi yhtenevääkin keskustelua, joten suuria uusia kokonaisuuksia en uskoisi tiimien määrän lisäämisen tuovan aineistooni.

Kun keskusteluaineisto oli litteroitu, ryhdyin erittelemään ja analysoimaan sitä. Sisällön analyysin avulla on tarkoitus järjestää aineisto selkeämpään ja tiivistettyyn muotoon, mutta säilyttää silti kaikki aineiston tuottama aiheeseen liittyvä informaatio. Erittelin siis aineistostani kaikki osaamisiin, vahvuuksiin ja työn- ja vastuiden jakamiseen liittyvät asiat. Pelkistin keräämäni aineistoa niin, että kaikki ylimääräinen tutkimukseen kuulumaton karsittiin aineistosta pois. Jäljelle jää vain tutkimukseni kannalta oleelliset ilmaisut. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Aineisto oli koodattu niin, että samaa tiimiä edustavat oli mahdollista erottaa aineistosta ja koodattuna oli myös heidän ammattinimikkeensä. Tämä siksi, että voin aineistosta saada tarvittaessa selville, tuliko kaikkien ammattiryhmien ääni kaikissa keskusteluissa kuuluville ja oliko joku ammattiryhmä selvästi hallitsevassa roolissa kuulluksi tulemisen suhteen.

Tämä jälkeen analysoin tiimisopimuksen sisältöä. Tarkastelun kohteena olivat, osaamiset, vahvuudet, vastuunjakaminen ja työnjako. Lisäksi vertailin keskustelun syvyyttä sekä keskustelujen sisältöjä suhteessa kaavakkeiden kysymyksiin. Kun olin poiminut molemmista aineistoistani mielestäni kaiken olennaisen tutkimuskysymyksiini liittyen, ryhdyin analysoimaan löydettyjä asioita. Hahmottelin aineiston osista kokonaisuuksia, missä puhuttiin samasta asiasta tai ilmiöstä eli niin sanotusti klusteroin aineiston. Näin aineistosta tulee selkeämpi ja siitä voi hahmottaa eri kategorioita. Löydetyille ryhmille tai asiakokonaisuuksille annetaan yläkäsite, jolloin löydettyä tutkimustietoa käsitteellistetään. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tällöin voi huomata, mitä ilmiötä tai asiaa käsiteltiin eniten ja mitä vähemmän tai jäikö jotain mielestäni oleellista kokonaan pois aineistosta.

Voin myös havaita, mitä eri asioita tai näkökulmia yhden asian ympärillä voi olla. Ryhmittelyn avulla voin hahmottaa aineistosta muutamia selkeitä kokonaisuuksia ja ilmiötä, jonka ympärille puhe osaamisista tiimeissä keskittyy.

Löytämiäni havaintoja analysoin teoriatietoon pohjaten ja pyrin näin syventämään ymmärrystäni, millainen tilanne näissä tiimeissä tällä hetkellä osaamisien ja vahvuuksien sekä työn- ja vastuunjaon ympärillä vallitsee. Pyrin myös tekemään huomioita, kuinka aiempi tutkimustieto vastaa omasta tutkimuksestani nousseita havaintoja.

Analysoituani keräämäni aineistoa, havaitsin tarpeen ottaa selvää myös jo olemassa olevista tutkimukseen perustuvista kehittyvän tiimin malleista. Päästäkseni kohti tutkimustavoitettani, jossa tarkoituksena on selvittää tiimisopimusprosessin kehitysmahdollisuuksia tulevaisuutta ajatellen, tarvitsin oman aineistoni rinnalle ja vertailtavaksi tietoutta jo olemassa olevista kehittyvän tiimin toimintaperiaatteista. Halusin löytää vertailemalla näistä malleista ne oleelliset asiat, joita tulisi ottaa yleisesti moniammatillisen tiimin kehityksessä huomioon. Näin ollen pystyn myös vertailemaan omia havaintojani osaamisen tunnistamisesta ja jakamisesta sekä pohtimaan tiimisopimuksen merkitystä ja mahdollisuuksia tässä prosessissa.

Seuraavassa kappaleessa esittelen keräämästäni aineistosta saadut tutkimustulokset. Tutkimustulosten selkiyttämiseksi käytän eri henkilöistä heidän ammattinimikkeeseensä viittaavaa koodia ja muunnettuja ryhmän nimiä. Kaikkia aineiston lainauksia ei ole nimetty ryhmien nimillä, mikäli koen sen antavan jollain tavalla tunnistettavaa tietoa tiimistä tai henkilöistä. Haluan näin varmistaa tutkimukseen osallistuneiden ehdottoman anonymiteetin. Ammattinimikkeiden lyhenteinä käytän pilottihankkeen myötä käytössä olevia uuden varhaiskasvatustieteen mukaisia ammattinimikkeitä: VO varhaiskasvatustieteen opettajasta, joka on koulutukseltaan joko kasvatustieteen kandidaatti tai seminaari-/ opistopohjainen lastentarhaopettaja, SOS varhaiskasvatustieteen sosionomista ja lastenhoitajasta lyhennettä LH. Tiimien niminä käytän Punainen, Vihreä, Sininen ja Keltainen.

Kaikissa neljässä tiimissä työskentelee varhaiskasvatustieteen opettaja, varhaiskasvatustieteen sosionomi ja lastenhoitaja. Lisäksi kahdessa tiimissä työskenteli myös avustaja. Kolme tiimiä neljästä on kokenut isoja muutoksia henkilöstössään. Kaksi tiimiä on ollut kyseisellä kokoonpanolla vasta

vuodenvaihteesta alkaen eli vajaa kaksi kuukautta aineiston keräämisen aikaan. Ja lisäksi nämä kaksi tiimiä tiesi seuraavien kuukausien aikana tulevan lisää henkilöstömuutoksia. Mikään tiimi ei jatka suoraan edelliseltä toimintakaudelta, joten kaikki ovat sillä tavalla uuden tiimin kehittämisprosessin alkuvaiheessa. Kaikki neljä tiimiä olivat tehneet tiimisopimuksen. Tutkimusaineiston kolme tiimisopimusta olivat muodoltaan samanlaisia. Yksi tiimi oli halunnut muokata omaa tiimisopimustaan enemmän omia tarpeitaan vastaavaksi (Liite 1 ja 2).

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Erilaiset osaamiset ja vahvuudet

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni avulla halusin selvittää, että millaisia ammatillisen ja yksilöllisen osaamisen alueista varhaiskasvatuksen tiimisopimusprosessissa tällä hetkellä puhutaan. Kaikissa tiimisopimuksissa ja niihin liittyvissä keskustelussa oli läsnä paljon erilaisia osaamisen alueita, taitoja ja vahvuuksia, jotka liittyivät varhaiskasvatustyöhön. Poimin aineistosta kaikki näihin liittyvät maininnat ja kirjatut kohdat. Jotkut osaamiset olivat vain sivumainintoina joukossa, osasta käytiin syvempää keskustelua. Kaikki kohdat eivät nousseet esiin joka tiimissä, mutta kaikkien neljän tiimin tuottaman aineiston myötä varhaiskasvatustyössä tarvittavan osaamisen kirjo näyttäytyy näin mahdollisimman laajasti tämän aineiston perusteella. Näistä maininnoista ja kirjauksista hahmottelin ryhmiä, joissa koin puhuttavan samasta asiasta ja joille voi antaa yläkäsitteen. Täten aineistosta hahmottui erilaisia varhaiskasvatuksen osaamisen alueita, joita tutkimukseni tiimit kokevat olevan läsnä tekemässään työssä:

- monikulttuurisuuteen liittyvä osaaminen
- varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin eli varhaiskasvatusta ohjaavaan asiakirjaan liittyvä osaaminen
- lapsuuden näkeminen yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä
- lapsen kehitykseen liittyvä osaaminen
- pedagoginen osaaminen
- lääkehoitoon liittyvä osaaminen
- vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen, jossa osapuolina: tiiminjäsenet, lapset, vanhemmat, toiset päiväkotiryhmät, kollegat, muut yhteistyötahot
- ammatilliseen puheeseen ja – kieleen liittyvä osaaminen
- oman ja ryhmän toiminnan reflektointi
- arviointiin ja kehitykseen liittyvä osaaminen
- havainnointitaidot
- muutososaaminen
- organisointitaidot ja osaaminen

- työnjohdollinen osaaminen
- henkilökohtaisiin kiinnostuksiin liittyvä osaaminen: musiikki, kädentaidot, tunnekasvatus ja vieraat kielet

Kuten ylläolevasta listasta voi havaita, oli aineistossa läsnä hyvin monenlaiset osaamiset ja vahvuudet. Yllätyin erilaisten osaamisten kirjosta, jotka nousivat aineistosta esiin. Tulkitsen asiaa niin, että varhaiskasvatuksen arjessa näidenkin tiimien kautta näkyy varhaiskasvatuksen laaja-alaisuus ja kokonaisvaltaisuus. Myös Hujalan, Puroilan, Parrilan ja Nivalan (2007) mukaan varhaiskasvatus on hyvin kokonaisvaltaista ja laaja-alaisia osaamisia korostava ympäristö ja se vaatii myös sitä myös henkilöstöltä. Lapsen kasvatus voidaankin nähdä lapsen ympärillä toimivien aikuisten yhteistyöprosessina. Suomalainen varhaiskasvatus myös toteutukseltaan monitahoista, koska se yhdistää vastuualueikseen kasvatukselliset tehtävät ja sosiaalipalvelullisen tehtävän. Muualla maailmassa on yleistä, että eri tahot vastaavat opetuksellisesta osaamisesta ja lapsen hoidollisesta osaamisesta. Suomessa onkin ollut luotava oma teoriapohja varhaiskasvatukselle, jotta se tukee ja jäsentää molempia tehtäviä. (Hujala ym. 2007, 12,15.)

Karila ym. (2017, 75) työryhmä on luonut tulevaisuuden varhaiskasvatustyötä tukemaan erittelyn päiväkotityössä tarvittavasta osaamisesta. Seuraavaksi tarkastelen omia tutkimuksestani nousseita osaamisen alueita suhteessa työryhmän luomiin kategorioihin. Nämä kategoriat ovat: toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen ja jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen. Kuviossa 1 on rinnakkain molemmat osaamisenaluejaottelut.

Karila ym. 2017:

Oma tutkimus:

Toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvän osaaminen:

- Kasvatuksen ja lapsuuden yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen
- Tietoisuus työtä kulloinkin ohjaavasta lainsäädännöstä ja muusta ohjauksesta
- Lapsen ja perheen arjen kokonaisuuden tuntemus

Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen:

- Kasvatusosaaminen
- Opetusosaaminen
- Terveysteen ja hoitoon liittyvä osaaminen
- opetussuunnitelmaosaaminen
- lapsen kehitystä ja oppimista koskeva osaaminen
- pedagoginen osaaminen
- Hyvinvointi osaaminen

Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen:

- Vuorovaikutusosaaminen
- Ammatillisten keskustelujen osaaminen
- Yhteistyöosaaminen
- Työn kielellinen hallinta
- Verkosto-osaaminen
- Vaikuttamisosaaminen

Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen:

- Reflektio ja tiedonhallintaosaaminen
- Arviointi- ja kehittämisosaaminen

Toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvän osaaminen:

- monikulttuurisuuteen liittyvä osaaminen
- varhaiskasvatussuunnitelman perusteet
- lapsuuden yhteiskunnallinen ja kulttuurinen tiedostaminen

Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen:

- lapsen kehitykseen liittyvä osaaminen
- pedagoginen osaaminen
- lääkehoitoon liittyvä osaaminen
- varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin liittyvä osaaminen

Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen:

- vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen, jossa osapuolina: tiiminjäsenet, lapset, vanhemmat, toiset päiväkotiryhmät, kollegat, muut yhteistyötahot
- ammatillinen puhe ja -kieli

Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen:

- oman ja ryhmän toiminnan reflektointi
- arviointiin ja kehitykseen liittyvä osaaminen
- havainnointitaidot
- muutososaaminen

KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen osaamisalueiden vertailu.

Kuten kuvioista 1 voi todeta, tutkimuksestani nousi esiin asioita, joita voi luokitella samoihin kategorioihin Karilan ym. (2017, 75) tekemän jaottelun mukaan. Jokaiseen kategoriaan löytyi osaamisalueita myös minun tutkimuksestani.

1) Toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvän osaaminen

Tämä osaamisen alueen tulisi olla kaikkien varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamista, mutta hieman eri tasoilla, riippuen koulutustaustasta. Näiden pohjalta tulisi syntyä myös erilaiset osaamisvaatimukset henkilöstölle. (Karila ym. 2017, 75.) Tutkimukseni aineistosta tähän kategoriaan nousi vähiten keskustelua ja asioita esiin. Kategoria on muita abstraktimpi ja käsittää erilaisia tulkintoja, joita voi olla vaikeampi hahmottaa ja nimetä kuin muita kategorioita. Tämän

kategorian sisällä voisi nähdä olevan arvokeskustelua, pohdintaa siitä, mitä kukin näkee omassa ja muiden työssä perustehtäviksi.

Kulttuuristen lähtökohtien tiedostamiseen liittyen aineistostani löytyi monikulttuuriseen osaamiseen käytyä keskustelua. Maininnat tästä liittyivät erilaisten kulttuurien ymmärtämiseen ja oppimiseen sekä suomalaisen kulttuurin ja kielenoppimisen tukemiseen. Keltainen tiimi kävi seuraavanlaista keskustelua monikulttuurisuuden haasteista:

LH (Keltainen): "Kun näitä ryhmiä täytetään, tavallaan monikulttuurisuutta on liikaa. Se ajatus, että miten paljon ryhmässä on maahanmuuttajia."

VO (Keltainen): Onhan se haaste meidän toiminnalle. Se pitää ottaa huomioon.

SOS (Keltainen): Mutta taas eri kielet ja kulttuuri on rikkaus.

LH (Keltainen): Mut kun lapset leikkii keskenään, eikä oo sitä yhteistä kieltä, tulee sitä tönimistä ja tuuppimista ja miten sää ilmaset ittees. Voi olla, ettei kukaan puhu Suomea, ei oo nyt, mut vois olla."

Tässä voidaan havaita, kuinka lyhyessä keskustelussa puhutaan monikulttuurisuuden mukanaan tuomasta osaamisen haasteesta löytää yhteinen kieli ja kommunikaatitapa, jotta lapsi voi tulla ymmärretyksi, eikä synny turhia konflikteja. Samalla keskustelun toteamukset "monikulttuurisuutta on liikaa", "onhan se haaste" ja "eri kielet ja kulttuuri on rikkaus" tuottavat arvokeskustelun pohjaa siitä, millaisena tilanne nähdään ja koetaan eri tiimin jäsenten kesken.

Tässä kategoriassa esiin nousi myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jonka sisältöalueita keskusteluissa oli mukana. Henkilöstöllä oli siis osaamista varhaiskasvatusta ohjaavasta asiakirjasta ja he ottivat siitä poimintoja keskusteluunsa. Tässä ryhmässä oli maininnat liittyen lapseen ja lapsuuteen sekä niiden ymmärtämiseen omanlaisenaan kulttuurisena ilmiönä. Esimerkiksi mukana oli ryhmän toiminnan arvoperustan pohtimista, miksi työtä tehdään niin kuin tehdään, millaisena toimijana lapsi nähdään.

SOS (Punainen): "Ei oo liikaa pakkoa, pakkoa tehdä jotain. Se on vahvuus meidän tiimissä, se näkyy myös lapsissa. Niin paljon on muuttunut, ei ole liikaa painetta, annetaan tilaa lapsille ja meidän tapa toimia. Annetaan mahdollisuus, mahdollisuus onnistua ja heille tilaisuus oppia, onnistua ja epäonnistua, rohkeasti kokeilua."

2) Varhaiskasvatukseen liittyvään osaamisenalue

Tämä osaamisen alue sisältää vahvimmin eri koulutustaustojen tuottamat ydinosaamisen alueet (Karila ym. 2017, 75). Lapsen kehitykseen liittyvä osaaminen on lapsen kehitystason tunnistamista ja siihen tarpeeseen vastaamista. Lisäksi keskusteluissa oli läsnä erityisentuen tarpeen tunnistaminen ja sopivan tuen löytäminen ja sen organisointi ja toteutus.

VO (Punainen): "Tuen tarvisijoita on ja pieniä alle ja yli 3 v, tavallaan ihan niin kuin pienten ryhmässä."

LH (Punainen): "ja kun se skaala on niin suuri, sieltä 2v-6v niin kuinka sää suunnittelet sen ryhmän toiminnan, pienryhmät on niinkun tosi tärkeitä. Ei vaan ohjattua toimintaa, vaan pienryhmissä toimiminen, ettei kaikki mee yhtä aikaa pukemaan ja sisälle ja riisumaan. Se täytyy ottaa huomioon se ikärakenne."

Tässä lainauksessa läsnä on havainto lasten erilaisista tarpeista ja niiden pohjalta tietoisesti pohdinnassa pienryhmien merkitys sille, että lapsi saa riittävästi tarpeen mukaista huomiota.

Pedagoginen osaaminen tai pedagogiikka käsitteenä ilmaistiin vain yhden kerran näissä neljän tiimin keskusteluissa. Maininta oli seuraavanlainen:

LH (Punainen): "Se pedagogiikka tapahtuu kaikessa arjen toiminnassa, ei varsinaisesti oo tietty tilanne, arjessa opetellaan."

Tässä ryhmän lastenhoitaja avaa käsitystään pedagogiikasta, joka on samassa linjassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa, jossa pedagogisen toiminnan odotetaan sisältyvän sekä kasvatukseen, opetukseen että hoitoon lapsen päiväkotipäivän aikana (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36).

Varhaiskasvatussuunnitelman hallinta nousi esiin osaamisena, jossa henkilökunta tiedostaa ja tunnistaa varhaiskasvatussuunnitelman vaatimaa arvopohjaa ja lapsikäisyyttä. Tässä esimerkkinä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 26) painotus lapsen osallisuutta kohtaan. Lainauksesta voi tulkita, että osallisuuden käsitettä ja merkitystä on käsitelty tiimissä, koska siihen on kiinnitetty huomiota ryhmän toiminnassa.

VO (Punainen): "Siinä korostuu se päivän sana se osallisuus ja osallistaminen, he saa siinä itte alkaa ajattelemaan ennen aamupalaa jo, on sovittu tietyt toimintatavat,

kuinka he voi tulla keskusteleen aikuisen kanssa ja toisten lasten kanssa, ja itte ehdotellaan mikä se juttu olis ja toimisko se ja ketä kavereita olis, mietitään missä tilassa ja annetaan mahdollisuus, joskus ei onnistu ja sitten mietitän onko joku toinen kokoonpano? Sama noissa ruokailuissa osallisuus, osallistaminen, meillä ei oo omia paikkoja. Lapset saa ite vähän miettiä, että kenen vieressä haluan olla, voin olla ja paljonko haluan ruokaa. Joku tarvii tukea enempi joku vähempi, näissä kaikissa tilanteissa, ei pelkästään leikissä.”

Lääkehoitoon liittyvä osaaminen oli esillä lapsien mahdolliseen lääkitsemiseen ja lääkehoitosuunnitelmien tekoon liittyen.

3) Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvään osaaminen

Vuorovaikutusosaaminen, jonka sisällä oli yhteistyö ja vuorovaikutus tiimin jäsenten, lasten, vanhempien, toisen ryhmän, kollegoiden ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Näissä maininnoissa ja kirjauksissa vuorovaikutusosaaminen näyttäytyi muun muassa luottamuksen luomisena lapsiin ja vanhempiin, tuen antamisena perheille haastavissa tilanteissa, perheiden kohtaaminen yksilöllisesti ja ennakkoluulottomasti, tiivis yhteistyö toisien päiväkotiryhmien kanssa ja osaamisen jakaminen muihin ryhmiin, ammatillinen keskustelu kollegan kanssa, luottamuksen luominen tiimikavereihin. Vuorovaikutusosaaminen oli yksi eniten keskusteluissa mukana ollut osaamisen alue. Keskustelua oli hyvistä ja huonoista vuorovaikutus- ja yhteistyö kokemuksista. Tästä voi tulkita, että näille tiimeille vuorovaikutuksen onnistuminen ja siihen panostaminen nähdään yhtenä merkittävä tekijänä varhaiskasvatustyössä. Tämä on myös vahvassa linjassa Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteisiin, jossa kunnioittava ja arvostava vuorovaikutus sekä lapsen, perheen, että henkilöstön välillä on nähty varhaiskasvatustyön lähtökohtana (Varhaiskasvatussuunnitelma 2018, 19, 28).

Ammatillinen puhe ja siihen liittyvä osaaminen merkitsee ammatillisen sanaston ja käsitteiden hallintaa ja niiden käyttöä. Tähän liittyi maininnat ammatillisesta puheesta ja ammatillisten käsitteiden käyttö tai niiden avaaminen. Ammatillisen käsitteistön ja teorian hallinnan voidaan nähdä syntyvän Hapon (2006) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen ammatillisen koulutuksen kautta. Se, että henkilöstö osaa jäsentää arjen tilanteita teoreettisten käsitteiden kautta, kertoo osaamisesta, joka syntyy koulutuksen kautta. Pelkästään

työkokemus tai oma elämänhistoria eivät riitä tuottamaan asiantuntijaosaamista varhaiskasvatusalalle. (Happo 2006, 199.)

4) Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen

Arviointiin ja kehitykseen liittyvä osaaminen, jossa esiintyi muun muassa itse tiimisopimukseen liittyvää arviointia ja sen muuttamista tiimin tarkoitusta paremmin palvelevaksi, tiimityön toimivuuden arviointia ja pohdintaa käytetyistä menetelmistä ja toiminatavoista, sekä niiden kehittämisestä keskustelua. Lisäksi toiminnan kehittäminen sellaiseksi, kun ryhmä vaatii ja tarvitsee.

VO (Punainen): ”Missä sanotaan, että tarvitsee olla aamupiiri. Ei me tarvita aamupiiriä, meillä on eloisia lapsia. Leikin, liikun, tutkin, siihen pyritään täälläkin. Tutkimalla ja liikkumalla lapsi oppii.”

Muutos osaamisen nostin esiin maininnoista, joissa arjen tilanteet vaihtuvat ja muuttuvat usein ja oma ja ryhmän toiminta tulee suhteuttaa siihen. Muutososaamisen alla oli mainintoja siitä, miten täytyy olla valmis muuttamaan omaa ja ryhmän toimintaa tilanteen niin vaatiessa. Täytyy tehdä nopeitakin ratkaisuja ja arvioida millaista aiempi toiminta oli ja mihin suuntaan sitä tulisi viedä, jotta muutos on siedettävä kaikille osapuolille. Muutoksia tutkimukseni tiimeissä tapahtui paljon sekä lasten, että henkilökunnan tasolla. Muutoksia oli sekä pysyvämpiä, että hetkellisiä.

VO (Punainen): ” Täytyy sopeutua muutokseen, työ keskeytyy.”
SOS (Keltainen) ” Ryhmädynamiikka vaihtelee paljon, kun on vaihtuvuutta. Ite keskittyy niin tähän hetkeen, ei muista muutaman kuukauden takaa mitään.”
VO (Keltainen) ” Et sit, kun väkeä ei ookaan, niin päätetään, lähetäänkö toteuttamaan sillä porukalla mikä on, niin kuin oli täälläkin viikolla. Se on ihan turvallisuuskysymys.”
LH (Punainen) ” Tulee uusia lapsia, täytyy miettiä, toimintatapa muuttuu. Sitten täytyy miettiä käytännön jutut uuestaan.”

Havainnointitaidot nousivat esiin lapsiryhmien tarpeiden kartoituksessa ja arvioinnin yhtenä tärkeänä työkaluna. Havainnoinnin voidaan nähdä olevan yksi arvioinnin väline (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 57). Havainnoimalla nähdään missä nyt mennään ja mitä olisi hyvä huomioida seuraavaksi. Erityisesti Punainen tiimi painotti havainnoinnin ja havaintojen kirjaamisen taitoa.

VO (punainen): "Me on opittu tuntemaan, me osataan kaikki havainnoida, meillä on kaikilla se taito hallussa, me tiedetään ja tunnetaan lapset."

Muut esiin tulleet osaamisenalueet

Edellisten osaamisten lisäksi omassa tutkimuksessani puhuttiin vahvuuksista ja taidoista, jotka perustuivat henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin. Näitä olivat kielitaito, musiikilliset taidot ja kädentaidot. Nämä vahvuudet ja osaamiset ovat hyvin konkreettisesti läsnä varhaiskasvatustyössä ja olivat myös läsnä jollain tasolla kaikkien tiimien puheissa tai kirjatuiissa asioissa.

Toinen osaamisen alue, jonka en koe selkeästi kuuluvan mihinkään yksittäiseen Karilan ym. (2017) luomaan osaamisen alueeseen, on erilaiset organisointitaidot. Organisointitaidot, joihin liitin kyvyt ja taidot organisoida tiimin aikuiset ja lapset päivän toimintoihin ja siirtymiin tarkoituksenmukaisesti. Esimerkiksi keskustelua käytiin, kuinka henkilökunta sijoittuu aamulla töihin tullessaan, että lasten arki olisi mahdollisimman sujuvaa. Keskusteltiin myös siitä, että kaikki aikuiset osaisivat huomioda, mitä seuraavaksi tapahtuu ja ketkä lapset siirtyvät minnekin ja näin ennakoida tulevia tilanteita. Samoin ruokailutilanteita pohdittiin, kuinka aikuiset sijoittuvat suhteessa lapsiin, kuka on pöydässä lasten kanssa ja missä kohtaa henkilökunnan kukin jäsen voi itse syödä, jotta kaikkialle tarvittaviin paikkoihin riittää aikuisia ja ylimääräiset odottelut jäävät lapsilta pois.

VO (Sininen): "Tavallaanhan tää on meidän itseaiheuttamaa, että me toimitaan näin, että me jaetaan porukka puoliks, se aiheuttaa ongelmaa, mutta myöskään jakoa ei ois voinu tehdä jossei ois avustajaa mejän ryhmässä.

SOS (Sininen): tää on tavallaan tosi haavottuvainen tää mejän systeemi, kun jos meiltä puuttuu yks, niin se ei toimi

VO (Sininen): Mut ollaanhan me sillonkin oltu, silleen et avustaja, on ollu koko ajan sisällä molempien ryhmien kanssa, ensin vanhempien kans, sitten nuorempien

SOS (Sininen): mutta vaikka tää systeemi hankaloittaa meitä jonkin verran, niin on tää lasten etu."

Organisointitaitojen merkitys oli omassa tutkimuksessani merkittävä havainto, koska jokainen tiimi keskusteli haasteesta. Tähän liittyi esimerkiksi keskustelua, missä kukin lapsi ja aikuinen on, jotta toiminta olisi sujuvaa ja tarkoitustaan vastaavaa ja turvallista. Keskustelu sisälsi myös toiminnan arviointia ja kehittämiseen liittyviä asioita.

Tutkimuksessani esiin nousi myös esimies- ja työnjohtotaidot. Työnjohtamiseen liittyvät osaaminen nousee esiin keskusteltaessa tilanteista, jossa tiimin itse täytyy organisoida työvuorot ja koko talon henkilökunnan sijoittumista sinne, missä tarvetta eniten on. Esimerkkinä tilanteesta, jossa joku aikuinen omasta ryhmästä sairastuu, tiimi hoitaa itse työvuoron muutokset.

LH (Keltainen) ”Me tavallaan itsekin hoidetaan sitä ryhmän toimintaa, ei ooteta, että esimies hoitaa.”

VO (vihreä) ”Melkein päivittäin tuli viestiä (muista ryhmistä), että kuka vois auttaa siellä ja tuolla. Ja työntekijä lähtee silloin ja tällöin, joka olis mun mielestä enemmän johtajan tehtäviä. Niitä annettiin valua vähän niin kuin työntekijöiden tehtäväks.”

Henkilökuntavajeen kohdatessa heidän oli organisoitava koko tiimin toiminta uudelleen ja sovittava tarvittavat avun saamisesta muista päiväkodin ryhmistä. Lisäksi henkilökunnan työvuoroja tuli järjestellä uudelleen ja suhteuttaa ne muiden päiväkodin henkilöstön työvuoroihin, jotta aikuisia riittää päiväkodin koko aukioloajalle.

4.2 Työn- ja vastuunjako tiimeissä:

Toinen tutkimuskysymykseni käsitteli yhteisen ja erillisen osaamisen näkökulmaa. Halusin selvittää, puhutaanko ja kirjataanko asioita yhteisenä osaamisena vai nouseeko esiin tiimin jäsenten erilaisia osaamisen alueita tai vahvuuksia. Lisäksi halusin selvittää, tehdäänkö tiimeissä työn- ja vastuunjako näiden osaamisten ja vahvuuksien perusteella. Tarkastelin seuraavaksi kaikkia aineistoni työn- ja vastuunjakoon liittyviä kirjauksia tiimisopimuksissa ja huomiot siitä yllättivät. Kolmessa tiimisopimuskaavakkeessa neljästä ei ollut kirjattuna millään tavalla erittelyä mistään työtehtävistä tai vastuualueista. Tulos yllätti, koska yhtenä tutkimushankkeen ajatuksena oli pohtia ja kokeilla pilottiryhmissä erilaisia työnjakoja ja toimintamalleja. Tästä syystä odotin, että kirjatuihin tiimisopimuksissa olisi ollut myös näistä jotain mainintaa.

Yksi tiimi oli todennut tarpeen kirjata työn- ja vastuun jakoa tiimisopimukseen ja he toteuttivat sen taulukon muotoon. Asiat, joiden mukaan vastuualueet oli jaettu, koskivat kaikki erilaisia digitaalisia järjestelmiä, joita varhaiskasvatuksessa käytetään. Eli vastuut oli jaettu ruokatilausten,

työvuorolistojen, lasten läsnäoloseurannan ja -toteutumien järjestelmien käytön suhteen. Tämä tiimi oli eritellyt myös tiimin jäsenten vahvuudet ja erityisosaamiset. Nämä olivat kaikki kunkin henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan syntyneitä vahvuuksia, kuten liikunnan, musiikin ja kädentaitojen kautta syntyneitä osaamisia. Lisäksi oli mainittu tunnekasvatus, joka oli vastuualueena ryhmän lastenhoitajalla. Se, onko tämä vahvuus syntynyt oman kiinnostuksen pohjalta vai myös täydennyskoulutuksen pohjalta, ei selvinnyt tästä aineistosta. Lisäksi heillä oli tavoitteena kirjata työnjaon kohtaan tiimisopimuksessa varhaiskasvatuksen opettajalle ja sosionomille tarkoitetun suunnitteluajan toteutussuunnitelma. Vielä tämä kirjaus jäi kuitenkin tekemättä.

Syyt, miksi muilla tiimeillä ei ollut mitään erittelyjä voivat olla hyvin moninaisia, eikä siihen tämän tutkimuksen kautta saa vastausta. Yksi syy voisi olla, että kaavakkeessa ei suoraan kysytä tai vaadita työn- ja vastuunjakoja eriteltävän, joten se jätettäisiin siksi tekemättä. Toisaalta kyse voi myös olla siitä, että jaottelua ei koeta tarpeelliseksi tai merkitykselliseksi. Vaikuttava tekijä voi myös olla, että keskusteluun käytettävä aika on rajallinen. Jos asia on hankala tai monimutkainen tehdä, se vaatii aikaa ja tällöin saatetaan jättää koko asia mieluummin tekemättä.

Vaikka tiimisopimuskaavakkeisiin ei ollut kirjattu enempää työn- ja vastuun jakoja, keskusteluissa sitä oli kuitenkin jonkin verran esillä. Kaikilla tiimeillä oli joitain yksittäisiä mainintoja työn- ja vastuunjaosta käytyjen keskustelujen aikana. Nämä maininnat lajittelin niiden tekijöiden mukaan, mitkä tulivat esiin tiimien puheessa työnajon perusteluina. Lajittelun kategorioiksi tulivat:

- tilojen ja lasten jakautumisen mukaan tehty työnjako,
- henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan tehty työnjako
- päivän toiminnan tai työvuoron mukaan tehty työnjako
- ammattinimikkeen mukaan tehty työnjako

Näistä työn- ja vastuunjaosta tulkitsen niin, että kolmeen ensimmäiseen jakoperusteeseen ei vaikuta henkilön ammatillisen koulutuksen kautta syntynyt osaaminen. Koska tutkimuksessani on viitekehyksenä moniammatillisuus ja

moniammatillisen tiimityön kehitys, keskityn muita kohtia tarkemmin viimeiseen kohtaan, jossa eri ammattiryhmille nähdään omia osaamis- tai vahvuusalueita.

Tilojen ja lasten pienryhmiin jakautumisen mukaan tehty työnjako

Poimin tähän maininnat, joissa kerrottiin työtehtävien jakautuvan tilajaon tai lasten eri pienryhmiin jakautumisen perusteella. Pienryhmiin jakautumisen perusteena saattoi olla esimerkiksi lasten ikä. Toinen lastentarhanopettaja vastaa toisen ryhmän toiminnan suunnittelusta ja sisällöstä sekä lasten asioista ja toinen toisen puolikkaan. Lastenhoitaja ja avustaja ovat mukana toiminnassa.

VO (sininen): "Me ollaan nyt jaettu tää niin, että sosionomia ei kauheesti kiinnosta nää viskareiden asiat ja mua taas ei niinkun kiinnosta hänen lapsiensa oppiminen. Katsotaan molemmat "näin" (laittaa kädet silmien viereen esteeksi, ettei nää sivuille) mutta että jos pitäis olla jotain vuorovaikutusta meidän opejen kesken, niin ei sitä nyt vaan ole."

Tässä jakamisessa korostui työtehtävien kokonaisvaltainen jako. Tässä selkeästi sanotaan, että vastuu jaetaan kahden lastentarhanopettajan kesken, joista toinen on sosionomi ja toinen varhaiskasvatuksen opettaja. Yhteistyötä suunnittelussa ei koeta olevan ja toimitaan ikään kuin kahtena eri porukkana. Tällöin myöskään osaamisten jakaminen ei ole mahdollista.

Perusteita kyseiselle työnjaolle voi olla monenlaisia. Tiimi toi tässä tapauksessa esiin perusteluina yhdestä isommasta ryhmästä muodostuvan näin kaksi pienempää ryhmää, jolloin he eivät ole samoissa tiloissa yhtä aikaa juuri ollenkaan. He kokivat kiinteiden pienryhmien tuovan rauhallisuutta ja pysyvyyttä lasten päivään, olevan lasten kannalta selvästi suurta tai vaihtuvaa ryhmää parempi vaihtoehto. Se, että toiminnasta vastaava aikuinen on aina sama, tuo mukanaan mahdollisuuden tiiviimmän suhteen luomisesta lapsiin, koska pienessä kiinteässä ryhmässä ryhmä tutustuu toisiinsa syvemmin. Koko tiimi koki toimintamallin hyvänä, koska kahteen ryhmään jako toi mukanaan rauhaa ja mahdollisuuden tiiviimpään vuorovaikutussuhteeseen lasten kanssa. Tiimi osasi siis perustella toimintatapansa pedagogisesti ja tausta-ajatuksena vaikutti olevan lapsien parhaaksi ajattelu. He tiedostivat tilanteen haastavan puolen, joka oli yhteistyön vähyys ryhmän vastuuaikeisten suhteen. Yhteistä suunnitteluaikaa ei

tiimin mukaan ollut juurikaan mahdollista löytää. Samoin haasteena tiimi mainitsi tälle toimintamallille haavoittuvuuden, jos joku työntekijä on poissa ryhmästä.

Henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan tehty työnjako

Työtehtäviä tiimeissä jaettiin myös henkilökohtaisen kiinnostuksen tai harrastuneisuuden kautta syntyneen osaamisen mukaan. Mainintoja asiaan liittyen oli muutama. Näitä osaamisia hyödynnettiin usein omissa pienryhmän ohjaamisen tilanteissa. Pienryhmien toiminnan sisällöt pohjautuivat osin kunkin omiin kiinnostuksen kohteisiin tai lapsilta nousseet aiheet käsiteltiin kunkin aikuisen omia vahvuuksia hyödyntäen. Eli jos oli esimerkiksi erityistä osaamista tai kiinnostusta musiikkiin tai kädentaitoihin, jaettiin työtehtäviä näiden mukaan siten, että hän otti enemmän vastuulleen tämän aihepiirin opetusta ja ohjausta. Yksi tiimi kertoi hyödyntävänsä oman ja päiväkodin muiden tiimien henkilökohtaisia osaamisia järjestämällä esimerkiksi päiväkodin tai kahden lapsiryhmän yhteisiä tapahtumia, jossa näitä osaamisia ja vahvuuksia pääsee käyttämään.

Henkilökohtaiseen harrastuneisuuteen voidaan luokitella myös esimerkiksi vahva englanninkielen taito. Tällöin henkilö, jolla tällainen taito oli, hoiti vaativammat keskustelut vieraskielisten perheiden kanssa.

Päivän toiminnan tai työvuorojen mukaan tehty työnjako

Tässä kategoriassa työnjako tapahtui joko lasten päiväjärjestyksen mukaan tai henkilökunnan työvuorojen mukaan. Eli ajatuksena oli, että se kuka tahansa henkilökunnasta tekee tietyn toiminnan sovitun systeemin mukaan.

VO (punainen): "Nyt on enempi ohjattua pientä toimintaa. Joku pitää yhden viikon kerrallaan ennen lounasta hetken viskareille, joku pitää lauluhetken tai musiikki hetken toisille. Vähän sillain selkeitä vastuita."

Esimerkissä työtehtäviä tekee "joku", joten voi olettaa, että se on kuka tahansa tiimin jäsen, joka on ennalta sovittu, joten hän osaa siten valmistautua tilanteeseen etukäteen. Tällainen työnjako viittaa läheisesti Karilan ja Kupilan (2010) "kaikki tekee kaikkea"- kulttuuriin, jossa työtehtävä koettiin yhteiseksi

kaikilta osin. Päivän rakenne tai työvuoro määrittää siis henkilön, joka työtehtävän suorittaa.

Ammattinimikkeen mukaan tehty työnjako

Poimin tähän asiat, joissa mainittiin jollekin ammattinimikkeelle työtehtävä tai vastuualue, jonka perusteella työtehtäviä on jaettu. Näin ollen tulkitsen, että näissä työnjaoissa katsottiin henkilön ammatillisen koulutuksen kautta tulleen osaamista tai tietoa, jota tarvitaan erityisesti juuri näissä työtehtävissä. Esiin nousseet asiat olivat perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, jossa työnjakoa tehtiin tai pyrittiin tekemään sen mukaan varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin välillä, millaisia haasteita lapsella tai perheellä oli. Lisäksi työnjakoa toteutettiin lapsiryhmän toiminnan suunnitteluun, lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tekemiseen ja lääkeshoidon suunnitelman tekemiseen liittyen. Tutkimukseen osallistuneet tiimit nostivat myös puheeksi haasteita ja tuen tarvetta ammatilliseen työnjakoon liittyen. Nostin ne myös esiin tässä kategoriassa.

Varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin välistä työnjakoa tapahtui siinä, kumpi ottaa vastuun asioiden eteenpäin viemisestä ja keskusteluista perheiden kanssa, joissa sosiaalista tukea tarvitaan enemmän tai lapsen oppimisessa tai kehityksessä havaitaan pulmia.

VO (Vihreä): "Sitten yhdellä lapsella on ollut kielenoppimisen haasteita paljon, niin tottakai määhän sitten on se, joka keskustelee Veo:n kanssa ja on puheterapiaan yhteydessä, kun on tietoa ja kokemusta asiasta." (Veo tarkoittaa tässä varhaiskasvatuksen erityisopettajaa)

VO (Keltainen): "Et jos perheellä on sosiaalihuollon kanssa jotain, niin sosionomi ottaa niistä enemmän koppia ja mä sit jos on oppimisessa jotain, erityistä tukea tai muuta. Näähän kielelliset meillä on kaikilla, molemmilla on kielellisiä."

Näistä lainauksista voisi tulkita niin, että varhaiskasvatuksen opettajalle pyrittiin jakamaan lapsen oppimiseen liittyviä asioiden hoitoa ja sosionomille tiiviimpää yhteistyötä perheisiin, jossa on enemmän sosiaalisen tuen tarvetta. Heidän ammatillisen koulutuksensa kautta tulleen osaamisen voidaan nähdä tulevan tässä huomioitavan ja tulevan erityisesti esille.

Lapsiryhmän toiminnan suunnitteluun liittyen oli keskusteluissa vahvasti läsnä lastentarhanopettajien suunnitteluaika ja sen mahdollistaminen arjessa. Työnjakoa eri ammattikuntien välille tulee tässä kohtaa jo työaikaehtoihin

(KVTES) perustuen. Kaikissa pilottihankeen tiimeissä lastentarhanopettaja nimikkeellä olevilla sekä varhaiskasvatuksen opettajalla että sosionomilla oli tarkoitus toteuttaa viisi tuntia suunnittelu-aikaa viikoittain. Toisin sanoen viikoittain 10 tunnin ajan ryhmästä oli poissa yksi henkilö. Tämä nousi keskusteluissa keskeiseksi asiaksi, koska sen käytännön toteutus koettiin todella haasteelliseksi. Kaikki neljä ryhmää kävivät jonkinlaista keskustelua tämän aiheen ympärillä ja suurimmaksi haasteeksi osoittautui se, kuinka suunnittelu-aika toteutetaan lasten turvallisuuden ja muun hoidon kärsimättä. Keskusteluissa puhuttiin käytännön ongelmasta, jossa pääosin kaikki ryhmän lapset ovat paikalla koko päivän ajan, jolloin suunnittelu-aikana ryhmästä poistuttaessa, jää paikalle liian vähän aikuisia suhteessa lapsiin. Pulmia oli siis organisoida suunnittelu-aika tiimeissä niin, että sen toteutuminen ei uhkaa turvallisuustekijöitä ja jotta muut vastuut tai velvoitteet eivät mene suunnittelu-ajan edelle priorisoinnissa. Tiimi Vihreä pohti asiaa näin:

VO (Vihreä): "Jo alkusyksystä piti määritellä se 5 tuntia, mutta sekään ei onnistunut. Me ei saatu mitään apua silloiselta johtajalta, että kuinka me se tehtäis, kun en mä osaa sitä suunnitella niin, ettei lapset kärsis jossain kohtaa tai tiimikaverit kärsi tai jotain. Kun ei vaan viikossa riitä sellaset ajat ja siihen lisättynä vielä se, että kun jos ois se suunnittelu-aika, niin sit tulee aina joku kiireellisempi juttu siihen."

SOS (Vihreä): "Tai pitää mennä auttamaan, että kyllä ne on täällä ne prioriteetit, että täältä lähtee työntekijä auttamaan aina muita, vaikka ois se suunnittelu-aika ja se aika on työaikaa, mut se on se, mitä arvostetaan kaikista vähiten."

Tästä voisi tulkita, että henkilökunta kokee suurena haasteena toteuttaa käytännönarjessa tätä työnjakoa ja siitä selviämiseen tarvittaisiin esimiehen tukea. Myös työyhteisön arvostusta suunnittelu-aikaa kohtaan nostettiin esille. Koetaan, että suunnittelu-ajan merkitys jää muiden työtehtävien alle, koska resurssien vuoksi on priorisoitava toimintaa koko ajan.

Yhtenä keskustelua aiheuttaneena työtehtävien jakona nähtiin myös lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien tekemisen vastuu ja työnjako siihen liittyen. Varhaiskasvatustalaki (540/2018, 23§) antaa tähän ohjeistuksen ja määrittää, että lapsen henkilökohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta (käytän jatkossa lyhennettä vasu) vastaa varhaiskasvatuksen opettaja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 10) määrittelee asian näin:

"Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin sisältyy eri vaiheita. Prosessiin osallistuvat lapsen opetuksesta, kasvatuksesta ja hoidosta vastaavat henkilöt yhdessä huoltajan ja lapsen kanssa. Päiväkodeissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta ja arvioinnista vastaa

varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö. Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista voidaan hyödyntää erityisesti lasten ja perheiden palvelujärjestelmän tuntemuksen osalta. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu lapsen tuen tarpeen, tukitoimenpiteiden tai niiden toteuttamisen arviointiin tarpeen mukaan. Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta voidaan käyttää perhepäivähoidossa olevan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa tehtäessä. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen osallistuvat tarpeen mukaan myös lapsen kehitystä ja oppimista tukevat asiantuntijat tai muut tarvittavat tahot.”

Tässä kohtaa määritellään se, kuka vastaa suunnitelman tekemisestä, mutta ei sitä, kuka sen käytännössä toteuttaa ja miten. Tutkimukseeni osallistuvista tiimeistä kolmessa lapsen vasun valmisteluun osallistui koko ryhmä keskustelemalla tai kirjaamalla havainnot ja itse keskustelut vanhempien kanssa toteuttivat sekä varhaiskasvatuksen sosionomit että varhaiskasvatuksen opettajat. Yhdessä tiimissä lapsen vasukeskustelu prosessiin osallistui ryhmän kahtiajaon vuoksi joko varhaiskasvatuksen opettaja tai sosionomi. He eivät valmistautuneet keskusteluihin yhdessä. Se, osallistuiko muut tiimin jäsenet valmisteluun, ei selvinnyt tässä aineistossa.

Kaksi tiimiä neljästä pyrki toteuttamaan vasukeskustelujen työnjakoa sillä periaatteella, että sosionomi otti ensisijaisesti perheet, joissa oli erilaisia perheen sosiaaliseen tilanteeseen liittyviä haasteita ja varhaiskasvatuksen opettaja puolestaan ne lapset, joiden kohdalla oli enemmän tuen tarvetta oppimisen ja kehityksen puolella. Yksi tiimi ei keskustellut tässä yhteydessä työn- tai vastuunjaosta itse vasukeskustelujen toteuttamisen suhteen ollenkaan.

Vasujen jakamiseen liitettiin näissä tiimeissä myös muita perusteita, kuten onko perhe jommallekummalle lastentarhanopettajalle entuudestaan tuttu. Näin pyrittiin jatkamaan jo syntynyttä suhdetta perheen kanssa syvemmäksi. Pulmia erilaisissa tavoitelluissa työnjaoissa koettiin myös olevan. Esiin nostettu syy oli henkilökunnan vaihtuvuus. Välillä sijaistamaan tuli lyhytaikaisia tai eri koulutustaustalta olevia sijaisia, jolloin vasukeskusteluja vanhempien kanssa kävi vakituiseen tiimiin kuuluva varhaiskasvatuksen opettaja tai sosionomi. Tällöin etukäteen tehdyt jaot vasukeskustelujen jakamisen suhteen eivät enää toteutuneet, vaan saattoivat kasautua yhden työntekijän tehtäväksi.

Yksi selkeä ammattiryhmän mukaan jaettu työtehtävä oli myös lääkehoitosuunnitelman teko. Tämä työtehtävä kuului lastenhoitajalle, jolla on koulutuksensa kautta erityistä osaamista lääkehoidon saralla. Lastenhoitajan

ammattinimikkeeseen alle ei noussut esiin muita vastuualueita. Myöskään avustajille ei määritelty keskusteluissa erikseen omia työ- tai vastuualueita.

Tiimien keskusteluissa nousi esiin myös mainintoina erilaisia ongelmakohtia tai pulmia työnjaossa ammatillisiin osaamisiin liittyen. Tiimi Vihreä keskustelee asiasta näin:

VO (Vihreä): ”Toki täällä niin kuin toi miten kannustamme toisiamme ammatillisen osaamisen esille tuomisessa ja kehittämisessä, mutta että eipä meillä siinä ollut aikaa jäädä miettimään tosi yksityiskohtaisesti. Hyvin yleisluontoisesti vaan keskustelemalla omista vahvuuksista ja yleisluontoisesti vaan pyytämällä apua, mutta ei ehditty miettiä siihen, että mikä on ammatillista osaamista ja mikä on henkilökohtaista osaamista

SOS (Vihreä): Jos sanoo, että hyvin menee, niin ei se ammatillista kasvua tue millään tavalla.

VO (Vihreä): Toki kirjattiin sitten tänne kehittämiskohteisiin tää ammatillisten osaamisen eriyttäminen tän pilotin suhteen, mutta tähän kaivattais kyllä sitten jotenkin apua.

VO (Vihreä): Kun ihan konkreettisten asioiden järjestämiseen menee aikaa, ei meillä jää aikaa miettiä kuinka me erilaisina ammattilaisina toimimme vaan että yksi aikuinen, yksi aikuinen, yksi aikuinen, sinällään mielellään miettisi, että mitenäs minä opettajana toisin tähän tilanteeseen jotakin, eikä vaan sitä, että olen 1/3 henkilökuntaresurssia

SOS (Vihreä): Että kyllä tässä roolit on sikin sokin, että ei tästä ulkopuolinen tietäis tästä meidän arjesta, että kuka on lähihoitaja ja kuka on lastentarhanopettaja ja kuka sosionomi. Se on vähän kaikilla sellasta arjen pyörittämistä, sitä samaa arjen pyörittämistä.”

Edellä olevasta lainauksesta voi aistia tämän hetken tilannetta tiimeissä, joka näyttäytyy puheessa kiireen ja epäselvyyksien valossa. Tästä voisi tulkita, että työtehtävät ovat hyvin samankaltaisia kaikilla tässä tilanteessa ammattinimikkeestä tai osaamisista riippumatta. Aiemmin esittelemässäni Karilan ja Nummenmaan (2010) tutkimushankkeen esiin nostamassa, ”kaikki tekee kaikkea”- kulttuurissa oli juuri tämänkaltaisia ajatuksia. Toinen seikka, joka kiinnittää huomioni, on se, että hän mainitsee, ettei kukaan ulkopuolinen tietäisi, kuka tiimissä on kuka. Pohdinkin, kuinka tarpeen jaon on näkyä muille vai onko olennaisempaa, että tiimin sisällä tiedetään, kuka tekee, mitä tekee ja miksi.

Lisäksi ammattinimikkeisiin liittyvää työnjakoa koskeva erityinen havainto on Punaiselta tiimiltä, joka ei tuo ilmi ongelmia työnjaossa, mutta eivät myöskään kirjaa mitään tehtäviä erikseen kenellekään.

VO (punainen): ”Se on kans tärkeä, että ei takerruta ammattinimikkeisiin. Me ollaan... tosi joustavasti toimitaan, meillä on tietty ammattinimikkeeseen yli se ammattitaito. Kaikki osaa tarttua hetkeen ja jos on joku haastava tilanne ja kaikki

tajuua, että tilanne tuli mun kohdalle ja mä otan tän haltuun, kaikki otetaan sillain se vastuu hommasta.”

Tästä voisi tulkita, että tiimissä on tehty tietoinen tai tiedostamaton päätös, olla nostamatta esiin ammattinimikkeitä. Ammattitaito kuitenkin nostetaan esiin samassa virkkeessä, joten sikäli syntyy hieman ristiriitaa siitä, mikä on maininnan pohjimmainen tarkoitus. Pohdin tämän lauseen sisältävän juuri keskeistä problematiikkaa varhaiskasvatuksen kentältä. Toisaalta ollaan hyvin tiiviisti yhdessä ja tehdään yhdessä yhteistä työtä, mutta toisaalta jokaisella on olemassa ammattitaito, jonka kuitenkin yleensä nähdään syntyvän koulutuksen ja työkokemuksen kautta. Tässä lauseessa puhutaan myös vastuunotosta, joka on merkittävä tekijä ryhmän ja tiimin toimimisen kannalta. Hetki, jolloin haaste tulee eteen, se otetaan vastaan riippumatta ammattinimikkeestä tai siitä kenen vahvuudet tulisi parhaiten käyttöön. Pohdin kuitenkin, poissulkeeko vastuunotto hetkessä sitä, että ammattiosaamista hyödynnettäisiin asian käsittelyssä jatkossa?

4.3 Eri ammattiryhmien työnkuvat

Ammatillinen koulutus tuo mukanaan erilaisia ydinosaamisen alueita ja ammatillista osaamista. Näin ollen tuntuisi resurssien haaskaukselta, jos tätä osaamista ei otettaisi mahdollisimman hyvin käyttöön. Tutkimuksessani juuri ammatilliseen osaamiseen liittyvää vastuun- ja työnjakoa ei ollut kirjattuna lainkaan. Keskusteluissa puolestaan läsnä oli lapsen vasuihin sekä vasukeskusteluihin, suunnitteluaikaan ja lääkehoidonsuunnitelmiin perustuvia työ- ja vastuujakoja. Näitä jakoja määrittää vahvasti varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja KVTES, joten niiden jakaminen voi tässä suhteessa olla selkeämpää. Näissä jaoissa näkyy lähinnä työnjako lastentarhanopettajien (sekä varhaiskasvatuksen opettajien että sosionomien) ja lastenhoitajien välillä.

Kaksi tiimiä pyrki toteuttamaan myös ammatillista työn- ja vastuunjakoa sen suhteen, millaista tukea lapsi tai perhe tarvitsevat. Sosionomin vastuulle pyrittiin jakamaan ne perheet, joilla oli enemmän koko perheen tukemisen tarvetta ja varhaiskasvatuksen opettajalle puolestaan ne lapset ja perheet, joiden lapsella

oli tuen tarvetta oppimisen ja kehityksen saralla. Tässä voi selkeästi nähdä ammatillisen osaamisen hyödyntämistä ja sen tunnistamista tiimeissä. Asiasta puhuttiin ääneen yhdessä, jolloin ymmärrys siitä, miksi tällainen työjako on tehty, tulee myös kaikkien tiimin jäsenten tietoisuuteen.

Ammatillisen osaamisen hyödyntämistä itse lapsiryhmän toiminnassa, ei ollut kirjauksia tai mainintoja ollenkaan. Se, etteivät ne olleet tässä tutkimuksessa esillä, ei tarkoita, etteikö ammatillisia osaamisia hyödynnettäisi. Mutta jos ne ovat puhumattomana asiana taustalla, enemmänkin oletuksen tasolla, voiko niiden kokonaisvaltainen hyödyntäminen olla mahdollista. Pohdinkin, kuinka selkeää henkilökunnalle itselleen on se, mitkä kukin kokee omaksi ammatilliseksi vahvuudekseen? Määrittely ei välttämättä ole helppoa tiimijäsenille itsellekään, joten sen jakaminen muiden kanssa voi olla siksi vielä vaikeampaa.

Karila ym. (2017) huomasivat kartoituksessaan varhaiskasvatuksen ammattiryhmien epäselvien työnkuvien olemassa olon ja niiden aiheuttavan hämmennystä ja sekaannusta varhaiskasvatustyöhön. He loivatkin päiväkotityössä tarvittavien osaamisien pohjalta kullekin ammattiryhmälle seuraavanlaiset omat tehtäväkuvat ja vastualueet.

Varhaiskasvatuksen opettaja

”Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kokonaisvaltaisesta pedagogisesta suunnittelusta, kehittämisestä ja arvioinnista kasvattajatiimissä. Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa ryhmän opetuksesta ja siihen liittyvien suunnitelmien laadinnasta ja niiden toteuttamisesta yhteistyössä kasvattajatiimin kanssa. Varhaiskasvatuksen opettaja osallistuu koko kasvatusyhteisön toimintakulttuurin arviointiin ja kehittämiseen. Hänen vastuullaan on moniammatillinen ja verkostoihin liittyvä yhteistyö koulun, terveydenhuollon sekä lasten erityispalveluiden kanssa erityisesti silloin kun yhteistyö liittyy lapsen kehityksen ja oppimisen kysymyksiin. Hän vastaa myös yhteistyöstä perheiden kanssa mainittuihin asioihin liittyen. Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa myös sellaisten käytäntöjen kehittämisestä, jotka mahdollistavat vanhempien osallistumisen varhaiskasvatustoiminnan kehittämiseen. Lisäksi hän vastaa ryhmän pedagogisen toiminnan viestinnästä.”
(Karila, Kosonen, Järvenkallas. 2017, 88.)

Tutkimuksessani varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin liittyviä mainintoja oli lähinnä lapsen vasun toteutukseen liittyvässä työnjaossa. Jos kyseessä oli lapsi, jolla oli oppimisen- ja kehityksenhaastetta, kertoivat kaksi tiimiä neljästä varhaiskasvatuksen opettajan pyrkivän vastaamaan vasun toteutuksesta.

Yllätyksekseni pedagogiikkaan liittyviä vastuun ja tehtävien jakoja ei mainittu muita. Pedagoginen osaaminen sanana tuli esiin vain yhdessä keskustelussa sivuhuomautuksena. Keskustelun vähäisyys tämän asian ympärillä jäi mietityttämään itseäni. Pedagogiikka on kokonaisvaltainen käsitys ja ajattelutapa jostakin asiasta, joten sitä voi olla haasteellisempi käyttää keskusteluissa käsitteenä. Kuitenkin kaikilla varhaiskasvatustyötä tekeville tarvitaan pedagogista työtapaa, jonka suunnittelusta ja pedagogisen ajatuksen eteenpäinviemisestä on vastuu pedagogisen koulutuksen saaneella varhaiskasvatuksen opettajalla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22).

Koulutuksensa pohjalta pedagogiikka ja pedagogisuus voidaan nähdä olevan merkittävä osaamisentalue varhaiskasvatuksen opettajilla, mutta sen näkyvyys ja puhuminen jäi näissä tiimisopimuskeskusteluissa hyvin olemattomaksi. Se, että sitä ei ole puheessa läsnä, ei tarkoita, etteikö sitä olisi läsnä lasten kanssa tehtävässä työssä. Pohdin kuitenkin, mikäli asiasta ei puhuta tai mainita työn- ja vastuunjaon yhteydessä mitenkään, millainen on sen merkitys keskustelijoiden kesken? Ymmärretäänkö pedagoginen vastuu millä tavalla tiimissä ja ymmärtääkö kaikki sen samalla tavalla?

Varhaiskasvatuksen sosionomi

"Varhaiskasvatuksen sosionomi osallistuu lapsiryhmän hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen sekä yhdessä varhaiskasvatuksen opettajan kanssa lapsiryhmään toiminnan arviointiin ja kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen sosionomi osallistuu myös koko kasvatusyhteisön toimintakulttuurin arviointiin ja kehittämiseen. Hänen vastuullaan on moniammatillinen ja verkostoyhteistyö sosiaali- ja terveystieteiden ja erityispalveluiden kanssa erityisesti silloin kun yhteistyö liittyy lapsen elämäntilanteeseen. Varhaiskasvatuksen sosionomin vastuisiin kuuluu myös tiivis yhteistyö perheiden kanssa lapsen hyvinvoinnin ja perheiden keskinäisen verkostoitumisen tukemiseksi. Varhaiskasvatuksen sosionomi tuntee kunnan ja maakunnan perhepalveluiden verkoston, palvelut ja toimintatavat ja osaa ohjata perheitä erilaisissa tukea tarvitsevilla tilanteilla matalalla kynnyksellä. Koska varhaiskasvatuksen sosionomeja ei mahdollisesti toimi kaikissa lapsiryhmissä, kuuluu tehtävään kasvattajayhteisön muun henkilöstön tukeminen tällä erityisvastuualueella."

(Karila, Kosonen, Järvenkallas 2017, 88.)

Edellä olevassa määritelmässä varhaiskasvatuksen sosionomin korostuneisiin vastuualueisiin nimetään lapsen elämäntilanteeseen liittyvä tiivis yhteistyö perheen ja erilaisten sosiaali- ja terveystieteiden kanssa. Matalan kynnyksen kohtaaminen sosiaalisen tuen näkökulmasta korostuisi siis varhaiskasvatuksen

sosionomin erityisen ammatillisen osaamisen kentässä sekä muun työyhteisön tukeminen tässä asiassa. Tutkimuksessani esiin nousikin lähinnä lapsen vasukeskustelujen jakamisen kautta samankaltainen ajatusmaailma tutkimukseeni osallistuneissa tiimeissä. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen sosionomi olisi ensisijaisesti tiiviisti yhteydessä perheisiin, jotka tarvitsevat tukea sosiaalisen hyvinvoinnin saralla. Tällaisessa työjaossa ammatillista osaamista voisi hyödyntää vahvasti.

Lastenhoitaja

"Lastenhoitaja toimii osana kasvattajatiimiä ja osallistuu toiminnan kehittämiseen ja arviointiin. Työssä keskeistä on sensitiivinen vuorovaikutus lasten kanssa. Lastenhoitajan tehtävässä painottuu erityisesti lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja terveydestä huolehtiminen. Lastenhoitaja toimii yhteistyössä perheiden kanssa tehtävälueellaan."
(Karila, Kosonen, Järvenkallas. 2017,88.)

Lastenhoitajan osaamisalueisiin Karila ym. (2017) liittää sensitiivisyyden ja lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtimisen. Lääkehoitosuunnitelman teko mainittiin yhtenä osaamisen alueena, mutta ainahan tällaista ei tarvitse ryhmässä tehdä edes koko toimintakautena. Tutkimukseni tiimeissä lastenhoitajan työnkuvista tai vastuista ei juurikaan mainittu muuta, kuin lastenhoitajat ovat hyvin tiiviisti lasten kanssa läsnä koko päivän. Lisäksi mainittiin, että lasten vasukeskustelut eivät kuulu heidän työnkuviinsa. Lastenhoitajan rooli varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin suunnitteluajan mahdollistumisessa, nousi mukaan kahden tiimin keskustelussa.

Ammatillinen osaaminen tiimisopimuskaavakkeessa

Tiimisopimuskaavakkeessa, jota kolme tiimeistä käytti sellaisenaan, on mainittu ammatillinen osaaminen yhdessä kohdassa. (Yhdessä muokatussa tiimisopimuksessa ei ollut tätä tai tähän verrattavissa olevaa kohtaa, joten poiminat ovat kolmesta tiimisopimuksesta.) Tämä kohta oli: "Miten kannustamme toisiamme ammatillisen osaamisen esilletuomisessa ja kehittämisessä."

Vastaukset tähän tiimisopimuksen kohtaan sisälsivät seuraavanlaisia mainintoja:

- positiivinen palaute
- motivointi
- jokainen saa toteuttaa omaa osaamistaan
- huomioidaan koulutuksen ja oman kiinnostuksen sekä kokemuksen pohjalta hankittua tietoa ja taitoa
- kannustetaan toisiamme kehittämään ja kouluttamaan itseään
- keskustelemalla omista vahvuuksista
- pyytämällä apua niihin asioihin, jotka ei ole niin hyvin hallussa.
- rohkaisemalla hyödyntämään jokaisen vahvuuksia (esim. kielitaito, kädentaidot, laulaminen)

Kirjattujen asioiden voisi sanoa olevan hyvin yleisen tason asioita. Rohkaiseminen, positiivinen palautteenanto, keskustelut kuvastavat sitä toimintakulttuuria, jolla asioita halutaan käsitellä. Ne ovat hyvin positiivishenkisiä ja kannustavia lähtökohtia. Nämä ovatkin tärkeitä tekijöitä hyvän ja luottamuksellisen tiimihengen luomisessa (Rytikangas 2011, 34). Tässä kohdassa konkreettisemmat toiminnat, kuinka ammatillista osaamista voi tuoda esille tai kehittää, jäivät kuitenkin pääosin mainitsematta. Jos kirjattuna on vain yleisellä tasolla kannustus, motivointi tai palautteenanto, tiedostetaanko ryhmässä, miten näitä asioita voi toteuttaa käytännössä? Tiimi Vihreä totesikin tähän liittyen juuri näin:

SOS (Vihreä): ”Jos sanoo, että hyvin menee, niin ei se ammatillista kasvua tue millään tavalla.”

Pohtimaan jään, jos kirjattuna ei ole ollenkaan ammatillisen osaamisen alueita kenellekään, kuinka niitä voi tukea, jos ei niitä tarkalleen ole määriteltynä. Perustuvatko ammatillisen osaamisen alueet oletuksiin ja ymmärtävätkö kaikki tiimissä ne samalla tavoin?

4.4 Yhteenvetoa tutkimustuloksista

Tutkimukseni tuloksena voi todeta, että erilaisista osaamisista, jotka liittyvät sekä ammatilliseen osaamiseen että yksilölliseen osaamiseen, käydään keskustelua varhaiskasvatuksen tiimisopimusprosessissa. Eri osaamisen alueita nousi esiin

runsaasti näinkin pienellä tutkimusotoksella. Keskustelu näistä alueista oli valtaosin yhteiseen osaamiseen liittyvää keskustelua.

Yhteenvedona kaikista tiimisopimuksista ja käydyistä keskusteluista voisi sanoa myös, että työn- ja vastuunjakoa siivittävät monenlaiset haasteet. Selkeitä ammatillisia työnkuvia tai kokonaisvaltaisia vastuualueita ei ollut kirjattu tai ne eivät ainakaan tulleet tiimisopimuksissa tai keskusteluissa esiin. Se, nähdäänkö asia ongelmana, vaihteli myös. Kahdessa tiimissä oli aluillaan ammatillista vastuunjakoa varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin välillä, mutta molemmissa ryhmissä isommat henkilökuntamuutokset haastoivat tätä jakoa.

Keskusteluissa esiin nousseet työnjaot olivat luonteeltaan hyvin konkreettisia ja voisi luokitella ne hyvin helposti määriteltäviksi. Työn- ja vastuunjaot lasten vasujen ja lastentarhanopettajien suunnitteluajan toteutuksen suhteen ovat jo omalta osaltaan määriteltyinä erilaisissa ohjaavissa asiakirjoissa. Keskustelu tässä jaossa oli pääosin siis käytännön organisoinnin ja konkreettisen toiminnan toteutuksen tasolla. Henkilökohtaisiin kiinnostuksen ja harrastuneisuuden myötä syntyneeseen osaamiseen perustuva työn- ja vastuunjako, toteutettiin keskustelujen mukaan niin että se, jolla oli erityistä kiinnostusta johonkin osa-alueeseen, otti ohjattavakseen tällöin enemmän tähän aiheeseen liittyviä asioita. Keskusteluissa mainittiin tällaista osaamista toteutettavan usein kunkin omissa pienryhmissä. Tämä on luonteva ja helppo tapa jakaa vastuualueita ja tasoittaa työkuormaa henkilökunnan kesken, mutta voidaanko toisten tiimin jäsenten nähdä oppivan jotakin, jos toteutus tapahtuu pääosin itsekseen oman pienryhmän kanssa? Sen sijaan tiimin, jossa esimerkiksi vahvaan musiikilliseen osaamiseen liittyen toteutettiin yhteisiä tapahtumia, voidaan nähdä myös muun henkilökunnan saavan tilaisuuden oppia ja saada ideoita omaan työhönsä.

Yhdessä tiimisopimuksessa oli kirjattuja työnjakoja. Se toteutettiin olemassa olevien erilaisten käyttöjärjestelmien mukaan, eli niiden jakamisen perusteena ei ollut ammatillisia osaamisia. Tällä pyrittiin todennäköisesti tasapainottamaan työmäärää eri tiimin jäsenten kesken. Tämäkin on tärkeää työssäjaksamisen kannalta. Kuitenkin syvällisempää työn- ja vastuunjakoa yleisesti koko lapsiryhmän toiminnan suunnittelun tai toteutuksen kannalta ei ollut kirjattuna eikä keskustelussa läsnä missään tiimissä. Tutkimusaineistossa

huomioni kiinnittyy myös siihen, että lastenhoitajan ja ryhmän avustajien työ- ja vastuualueista käydään hyvin vähäistä tai ei ollenkaan keskustelua.

Tutkimustulokseni on vain pieni pala koko varhaiskasvatuksen kentästä, mutta sisällöltään vastaa myös omaa käsitystäni ja kokemustani moniammatillisten tiimien keskusteluista. Varhaiskasvatuksen eri osaamisalueista voi olla laajaakin keskustelua, mutta ammatillisia tai yksilöllisiä osaamisia ja vahvuuksia ei juurikaan nosteta esiin, etenkin kirjattuina asioina. Todettiin jopa ääneen, ettei ammattinimikkeisiin haluta tarttua. Tämän voisi tulkita viestivän, että aiheesta ei koeta olevan tarvetta keskustella.

Myös aiemmat tutkimukset viittasivat tähän problematiikkaan varhaiskasvatustiimeissä. Tutkimukseni tuloksissa nousi jopa hämmentävän vähän puhetta pedagogisesta osaamisesta, joka kuitenkin on varhaiskasvatustyön keskiössä varhaiskasvatussuunnitelmien perusteidenkin mukaan. Pedagogisesti voi toki toimia ilman pedagogiikka sanan mainintaa, mutta silti sen melko lailla kokonaan poisjääminen neljän varhaiskasvatustiimin tiimisopimuksista ja keskusteluista jää mietityttämään. Pedagoginen kokonaisvastuu määritellään varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatuksen opettajalle (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Jääkö asia kirjaamatta, koska sitä pidetään itsestään selvänä asiana?

Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen tämänhetkisessä työkuultuurisessa ympäristössä, henkilökunnalla on haasteita jäsentää sekä työkavereiden että omaa erityisosaamistaan. Tämän myötä myös vastuut ja velvoitteet on vaikea hahmottaa ja mitä abstraktimmasta asiasta on kyse, sen vaikeampaa asioiden sanoittaminen on. Esimerkkinä Karila ja Kupila käyttävät pedagogiikkaa ja pedagogista vastuuta. (Karila & Kupila 2010, 68.) He myös nostavat esiin työhyvinvointi näkökulman, jossa selkeät työn- ja tehtäväkuvat ovat merkityksellisiä. Jos omaa ammatillisen osaamisen ydintä ei tunnusteta tai tiedosteta, jää erilaiset näkökulman tiimissä piiloon. Jos halutaan toimia täysin yhdenmukaisesti, riippumatta koulutustaustasta, ei edes mahdollisteta erilaisten osaamisten esille nostamista. Työtä tämän asian kehittämiseksi tarvitaan sekä valtakunnallisella että työyhteisö ja tiimitasolla. (Karila & Kupila 2010, 68.) Tähän nojaten koen, että tutkimustulostenikin pohjalta tarvetta olisi kehittää moniammatillisen tiimin osaamisen ja vahvuuksien esiin nostamista ja sitä kautta parantaa tarkoituksenmukaista työn- ja vastuun jakoa

varhaiskasvatuksen tiimeissä. Jos siis selkeitä työnjakoja tai vastuita ei ole, voi tulla tunne, että kaikki asiat ovat kaikkien vastuulla. Työn hallinta ja mielekkyys voivat kärsiä tällaisen taakan alla.

Aiemmin esittelin varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden määrittävän yhteisöllisen oppimisen yhdeksi tavoiteltavaksi työtavaksi varhaiskasvatuksessa. Moniammatillisuuden määriteltiin siinä toteutuvan parhaimmillaan niin, että jaetaan omaa osaamista ja opitaan toisilta yhteisön jäseniltä. Oman tutkimukseni tuloksista ja tutkimuksessa olevien tiimien keskusteluista nousee tarve tiimien tukemiseen tässä prosessissa. Syntyi siis tarve kolmannelle tutkimuskysymykselle.

- Millaisia edellytyksiä vaaditaan kehittyvältä tiimiltä aiempien tutkimuksien mukaan? Millaisia merkityksiä niissä annetaan osaamisten ja vahvuuksien tunnistamiselle sekä jakamiselle? Entä työ- ja vastuualueiden jakamiselle?

Selvitän siis seuraavaksi, mitä aiemmissä tutkimuksissa on nostettu moniammatillisten tiimien kehityksen edellytyksiksi tai huomioitaviksi haasteiksi, jotta päästään kohti oppivaa yhteisöä. Millaisia merkityksiä erilaisissa tiimikehitysmalleissa annetaan tiimin jäsenten osaamisten ja vahvuuksien tunnistamiselle ja niiden jakamiselle? Näiden havaintojen pohjalta pyrin tekemään huomioita, joiden avulla tiimisopimusprosessia voisi kehittää niin, että se tukee tiimejä tässä yhteisöllisen oppimisen kehityskulussa.

5 MONIAMMATILLISEN TIIMIN KEHITYS

5.1 Kehittyvät tiimin edellytyksiä

Tiimin kehitysvaiheita

Omaan ja yhteiseen ymmärrykseen työtehtävistä ja vastuista moniammatillisessa tiimissä päästään syventymään paremmin, kun ymmärretään yleisesti tiimityön luonnetta ja sitä mitä sen kehittyminen vaatii. Tiimityö työmuotona on rantautunut Suomeen 1990-luvun alussa erilaisiin yrityksiin, joka tuli vastauksena sen ajan työn muutoksen vaatimuksiin viedä organisaatioita kohti laajempaa asioiden hallintaa ja prosessimaista toimintaa. Huuskon (2007) mukaan suomalaisen tiimityön taustalla vaikuttaa useat eri näkökulmat. Hän nostaa esiin erilaisia teoreettisia katsantokantoja tiimityöhön. Pääasiallisesti tiimityön teoreettiset lähtökohdat ovat erilaisten teollisuuden ja tuotannon organisaatioille suunnattu, mutta tiimityön näkeminen ryhmien kehittämisen näkökulmasta, on hyvin sovellettavissa myös varhaiskasvatukseen. (Huusko 2007, 41-42,49.)

Tiimi voidaan nähdä kehityskaareltaan ryhmän kaltaisena yksilöiden joukkona. Ryhmien muodostumisen ja kehittymisen tutkimuksella on merkittävä rooli myös tiimityön tutkimuksessa. Tiimityö noudattaa hyvin samankaltaista mallia kehittyessään ja siinä esiintyviä vaiheita ei voi ohittaa myöskään tiimityötä kehitettäessä. Tiimityö ottaa myös aikaa kehittyäkseen ja muotoutuakseen ja tämä tulee huomioida myös tiimityötä organisoitaessa. Jatkuva muutos vaatii jatkuvaa uudelleen organisoitumista, joka puolestaan hidastaa tiimin toimintaa. (Huusko 2007, 41-42,49.)

Huusko (2007) esittelee neljä vaihetta, jotka jokainen uusi ryhmä käy läpi. Ensin on ryhmä alkaa muodostua, jolloin ollaan kohteliaita ja tutustutaan toisiin ryhmän jäseniin. Tässä vaiheessa myös arvioidaan omaa ja toisten asemaa tiimissä. Toisessa vaiheessa esiintyy kuohuntaa, jolloin määritellään rooleja ryhmän eri jäsenille. Työtehtävien selkeys on yksi tärkeä perusta sille, miten itseä ja toisia arvioidaan. Tässä vaiheessa ryhdytään muokkaamaan ryhmän toiminnalle normeja ja valmistellaan työtehtävien delegointia ja toteuttamista. Myös ryhmän vastuunottoa tunnustellaan sekä tiimin sisällä että suhteessa johtoon. Vaihe on vaativa ja tarvitsee sekä sisäistä tukea jäseniltä että ulkoista tukea esimieheltä, jotta päästään suurempien turhaumien ja epäselvyyksien yli. (Huusko 2007, 48-49.) Jo tutustumisen jälkeen tiimi tarvitsee siis kehittyäkseen selkeitä roolituksia ja selkeitä työtehtäviä, päästäkseen jatkamaan tiiminmuodostusprosessiaan.

Kolmannessa vaiheessa syntyvät raamit tiimin toiminnalle. Edellisten vaiheiden perusteella luodaan ja kehitetään normit tiimin toiminnalle. Vasta neljännessä vaiheessa ryhmä alkaa toimimaan tiimin lailla. Ryhmän jäsenet sitoutuvat ensisijaisesti tehtävään ja vasta sen jälkeen ryhmään tai tiimiin. Toista tulee keskustella ja tällöin voidaan ratkaista henkilöiden rooliristiriitoja. Keskustelussa kirkastetaan myös työn tavoitteet, joka puolestaan pakottaa keskustelemaan ja kartoittamaan kunkin sisäisiä vahvuuksia tiimin resursseiksi. (Huusko 2007, 48-49.) Tiimi ei siis ole heti valmis, kun se kootaan päiväkodin johtajan toimesta kokoon. Tiimi kohtaa erilaisia vaiheita ja niistä kullakin on tärkeä merkityksensä, jotta ihmisryhmästä muodostuu oikeasti toimiva tiimi.

Toisiaan täydentävät taidot ovat tiimityön koko ajatuksen perusta. Taidoilla voidaan tarkoittaa koulutusta ja osaamista tai tiimirooleja ja jäsenten luontaista eroavaisuutta. Luonteenpiirteet ja yhteistyötaidot merkitsevät paljon erityisesti silloin, mikäli tiimin jäsenet ovat vahvasi riippuvaisia toisistaan. Tiimityössä yhteisvastuu eli kollektiivinen vastuu työn tuloksesta syntyy, kun kaikki tiimin jäsenet ovat tietoisia toistensa osaamisesta ja osaamattomuudesta. Tämä puolestaan vaatii vahvaa luottamusta tiimin jäsenten sekä heidän johtamisensa taholta. (Huusko 2007, 88.) Tiimityössä johtajuus jakautuu osin myös tiimeille, joten erilaiset työelämätaidot nousevat suurempaan merkitykseen kuin aikaisemmin työelämässä. Tällaisia taitoja on muun muassa vastuunottokyky, organisointikyky ja vuorovaikutustaidot. (Huusko 2007, 70-72.) Omassa

tutkimuksessani esiin nousseet organisointi- ja työnjohtotaidot voisi katsoa olevan osa työelämätaitoja. Mainintoja siitä, miten ennen esimiehen tehtäviin kuuluvia asioita, on nyt tiimien henkilökunnan vastuulla, oli myös minun tutkimuksessani.

Kun toimivaa tiimiä pyritään luomaan, tulisi koko työlle olla selkeä tavoite ja tarkoitus. Tiimityön kehittämisen lähtökohdaksi voidaankin nimetä yhteisen tavoitteen löytäminen. Tiimin tulisi mieltää tavoite yhtä aikaa yhteiseksi ja omaksi sekä tiimin ja organisaation tavoitteeksi. Yhteinen tiedostettu ja näkyväksi tehty tavoite erottaa tiimin ja satunnaisista jäsenistä koostuvan työryhmän toisistaan. Tiimin yhteinen tavoite sisältää sitoutumisen yhteiseen päämäärään ja toimintamalliin sekä kaikki ovat yhteisvastuussa suorituksistaan. Tavoitteen lisäksi toimivalla tiimillä tulee olla riittävä toimivalta sen saavuttamiseksi. Tiimillä täytyy siis olla oikeasti mahdollisuus ja velvollisuus kehittää yhteisiä toimintamalleja arkityönsä hoitamiseen. (Huusko 2007, 82, 84.)

Yhteinen toimintamalli tiimille syntyy, kun tavoite on kaikkien tietoisuudessa ja sen pohjalta lähdetään muokkaamaan ja kehittämään toimintamallia ja yhteisiä pelisääntöjä. Näiden pelisääntöjen tulisi olla myös tiimin esimiehen tietoisuudessa. Yhteinen malli kehittyy ajan kuluessa omaa toimintaa ja tiimin toimintaa tavoitteisiin peilaten. Huusko painottaa, että kehittyneen tiimin toiminnassa jokaisen tiimin jäsenen osaaminen nousee esiin jollain aikavälillä. (Huusko 2007, 85.) Nämä ovatkin asioita, joita tiimisopimuksen olisi hyvä pitää sisällään. Kirjattu yhteinen tavoite ja jokaisen osaamisen esille nouseminen, voidaan nähdä siis merkityksellisenä osana tiimisopimusta.

Myös Tiusanen (2005) näkee tiimikehityksen etenevän tietyn mallin mukaan. Hänen kehitysmallissaan tiimisopimus on otettu yhdeksi osa-alueeksi, jonka avulla tavoitellaan tehokkaan tiimi toimintaa. Lähtökohtana Tiusasella on yksilötaso, jonka kautta päädytään lopulta tehokkaaksi tiimiksi. Tiimin muodostus vaiheessa yksilöt tulevat tiimiin ja tekevät tiimisopimukset ja alkavat luoda omaa tiimiorganisaatiotaan. Aloittamisvaiheessa luodaan toiminnalle tavoite, sovitaan toimintatavat, pelisäännöt ja perusarvot. Tällöin käsitykset ovat vielä yksilöllisiä, mutta yhdessä. Kun tiimi alkaa kehittyä, alkaa syntyä tavoitetta kohti pyrkivä tiimi, joka on omassa kehitysprosessissaan. Tiimihenki ja ryhmän tuki alkaa muotoutua. Oppimisen kautta löytyy jokaiselle oma rooli, tiimin asenteet ja arvot. Henkilökohtaiset ryhmätaidot nousevat esiin ja opitaan ryhmän pelisäännöt.

Vakiintuessaan tiimi löytää oman voimavaransa ja norminsa sekä hioo käytäntöjä tarkoitusta vastaaviksi. Viimeisessä vaiheessa syntyy syventymisen kautta tehokas tiimi, jolla on selvät valtuudet ja tiimivastuut. Se on hyvin itseohjautuva yksikkö, joka on kokonaisorganisoitunut tehokkaaksi toimivaksi tiimiksi. Tiusasen tutkimustuloksista käy ilmi, että tiimisopimus koettiin merkittävänä muutosvälineenä laadukkaan toiminnan ja jatkuvan tuloksen parantamisen kannalta. Sen avulla selkiytettiin tiimin valtuudet, resurssit ja vastuunjaot. Tiimisopimus nähtiin toiminnan tason kehittämistä edistävänä julkilausuttuna näkemyksenä. (Tiusanen 2005, 119.)

Kolmas tiimin kehitysmalli on Parrilan (2015) mukaillen luotu Katzenbachin ja Smithin 1993 tekemästä tiimikehitysmallista. Tässä mallissa tiimi on aluksi yhteen koottu yksilöiden muodostama työryhmä, jossa jokainen pyrkii oman näkemyksensä mukaiseen lopputulokseen. Työryhmällä ei ole vielä yhteisvastuuta. Toinen kehitysvaihe on näennäistiimi, jossa jäsenillä on jo yhteinen päämäärä, mutta se, miten toimitaan tai mihin pyritään ei kiinnosta tiimin jäseniä. Tässä vaiheessa tiimin suoritus voidaan nähdä jopa heikompana kuin yksilösuoritus olisi. Vanhat toimintamallit on jo unohdettu, mutta uutta ei ole vielä rakennettu. Kolmannessa vaiheessa syntyy potentiaalinen tiimi, joka pyrkii hyvään lopputulokseen, mutta toiminnassa on vielä paljon epäselvyyksiä ja yhteisvastuullisuus on heikkoa. (Fonsén & Parrila 2016.)

Neljänneksi kehitysvaiheeksi Parrila näkee todellisen tiimin, jossa vallitsee sitoutuneisuus sekä yhteiset päämäärät, toimintatavat ja tavoitteet. Erilaisia taitoja osataan hyödyntää ja asioista otetaan vastuuta yhdessä. Viimeisenä vaiheena on korkeatasoinen tiimi. Tällöin tiimityön laadulla on merkitystä tiimin jäsenille ja he haluavat aktiivisesti arvioida ja kehittää toimintaansa. Tällöin tiimin voidaan nähdä olevan oppiva tiimi ja kaikilla on vastuu tiimin kehityksestä ja jokaisen tiimin jäsenen kehittymisestä. (Fonsén & Parrila 2016.)

Edellisten tiimikehitysmallien perusrunkona voidaan siis nähdä eri vaiheita. Ensin tiimi muodostuu yksilöistä, joiden taidot ja osaaminen tulisi tuoda esiin. Yksilöt muodostavat yhdessä tavoitteen, jota kohti pyritään ja pelisäännöt sekä reunaehdot, joiden mukaan toimitaan. Ryhmän sisäinen luottamus ja tuki ovat tärkeitä, samoin esimiehen tarjoama tuki. Merkityksellistä on, että jokaisella on oma tiedostettu roolinsa tavoitteita kohti pyrkiessä. Valtuudet ja vastuut on kaikkien tiimin jäsenten tiedossa ja kaikkien näkemykset ja kokemukset voidaan

huomioida. Tiimisopimus toimii tässä tiimin muodostusvaiheessa hyvänä työvälineenä, koska siihen tulisi kirjata ja sitä ennen keskustella edellä mainituista asioista.

Toimivan tiimin edellytykset

Toimivan tiimin rakentaminen on elintärkeää varhaiskasvatuksessa. Toimiva tiimityö edellyttää jaettua päätöksentekoa. Lisäksi tiimin tulee määritellä yhteiset tavoitteet, joita kohti kaikki pyrkii, huolimatta koulutuksesta, kokemuksesta ja taustasta. Tulee luoda kaikkien yhteinen arvoperusta ja keskustella mikä on tässä tiimissä tärkeää. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 195.) Huusko (2007) erittelee tutkimuksessaan myös tiimityölle välttämättömiä edellytyksiä ja osaamisalueita. Näitä ovat tiimin jäsenten vastuunottokyky, jossa korostuu yhteinen vastuu yhteisestä tehtävästä. Organisoitukyky ja ongelmanratkaisukyky auttavat pääsemään tehokkaasti haluttuun lopputulokseen. Lisäksi oman erityisen osaamisen alueen muodostaa myös persoonallisuuden, työkokemuksen, ympäristön ja koulutuksen muokkaama vuorovaikutusosaaminen. Tämä on myös haastavin kokonaisuus. Hyvän tiimityön ehtoina voidaankin nähdä toimiva yhteistyö ja hyvät vuorovaikutustaidot. (Huusko 2007, 72-72.)

Hyvin toimiva tiimi tuo voimavaroja, lisää tyytyväisyyttä ja on tukena monille varhaiskasvatuksen työntekijöille. Ei ole yhtä oikeaa tapaa tulla toimivaksi tiimiksi, koska tiimi muodostuu aina erilaisista ihmisistä, joilla on erilaisia taitoja. Tärkeintä on huomata toimivaa tiimiä tavoitellessa, että muotoutuakseen tiimi tarvitsee aikaa ja energiaa. Usein pulmana on liian vähäinen arvostus ja aika tiimityötaitojen ja yhteistyön kehittymiselle. Toimivan tiimi peruseriaatteisiin kuuluu, että pyritään sekavasta selviytymisestä kohti suunniteltua ammatillista toimintaa. (Read & Rees 2010, 43.) Tämä ajankäytön haaste ja selviytymiseen pyrkivän näkökulma nousi esiin myös minun tutkimukseni tiimeistä. Esimerkiksi tiimi Vihreän maininta siitä, kuinka kukin on vain yksi kolmasosa henkilöstöresurssia ja ettei ole aikaa käydä läpi omia ja toisten osaamisia. Tiimin voi näin ollen tulkita löytäneen yhden syyn sille, ettei toiminta ole toivotunlaista. Kun syitä nimetään ja niistä puhutaan, voi asiaa lähteä viemään eteenpäin ja kehittämään parempaan suuntaan.

Tiimien pohdinta kiireeseen ja ajankäyttöön liittyen on tärkeää, mutta hyvä on pohtia myös, käytetäänkö olemassa oleva aika tehokkaasti. Read ja Rees (2010) määrittävät myös toimivan tiimin lähtökohtia. Ensiksi on tärkeää löytää aikaa ammatilliselle keskustelulle, mutta yhtä tärkeää on käyttää se tehokkaasti. Tässä auttaa etukäteen kirjatut keskustelun tavoitteet, mihin meidän tämän keskustelun ja ajan puitteissa tulisi päästä. Myös keskustelussa käydyt asiat tulee kirjata. (Read & Rees 2010, 48.)

Toiseksi merkitykselliseksi asiaksi Read ja Rees nostavat ammatillisten suhteiden tavoittelun ja ylläpidon. Tämä sisältää tiimin rakentumisen vaiheen, jossa opitaan löytämään tavat työskennellä toisten kanssa, arvostamaan toisten tekemistä ja tunnistamaan toisten vahvuudet ja heikkoudet. Tiimin tulisi pyrkiä positiiviseen kommunikaatioon pyrkiessään kohti jaettua ymmärrystä siitä, mikä meidän tiimissämme on tärkeää. Tämä on usein haasteellisin vaihe, koska täytyisi tulla tietoisiksi yhteisestä työn tarkoituksesta ja yksilöiden rooleista osana sitä. (Read & Rees 2010, 48.)

Positiivisen kommunikaation tärkeyttä tiimityössä tukee myös Braithwaiten tutkimus. Braithwaite (2015) on tutkinut USA:ssa, Venäjällä ja Euroopassa tapahtunutta opettajatiimien ja -ryhmien yhteistyön kehittämismallia. Tässä mallissa pyritään opettajien verkostoitumiseen ja toiminnan kehittämiseen. Eniten tutkimuksessa hyötyä saivat tiimit, joissa keskityttiin vuorovaikutussuhteiden eheyttämiseen. Todettiin, että työyksiköiden toimintaan vaikuttavien negatiivisten asioiden käsittelyn sijaan, tulisi keskittyä positiivisiin asioihin. Tutkimuksen mukaan hyvin toteutuessaan tiimityö voi vaikuttaa positiivisesti henkilön terveyteen ja hyvinvointiin. Vahva tiimityö myös sitouttaa ihmisiä tiimiin ja työhön. (Braithwaite 2015.)

Kolmanneksi toimivan tiimin periaatteeksi Read ja Rees nimeävät selkeän ymmärryksen rooleista ja vastuualueista. Erilaiset yksilölliset taidot ovat tiimin voima, joka tulee tunnistaa ja ottaa käyttöön. Tiimin jäsenten tulee olla tietoisia omista vastuualueistaan ja siitä, mitä voi odottaa muilta tiimin jäseniltä. Näitä rooleja ja vastuunjakoja tulee tarkastella säännöllisesti ja pohtia vastaavtko roolit tarkoitusta, ettei jumiuuduta paikoilleen ja näin rajoiteta tiimin yhteistä kehittymistä. (Read & Rees 2010, 49-50.)

Myös Karilan ja Kupilan (2010) mukaan ammatillisia rooleja tulisi tarkastella aktiivisesti, jotta ei päädytä epätarkoituksenmukaisiin tai jumittuneisiin rooleihin. Tiimeillä on sekä tiedostettuja, että tiedostamattomia rooleja itselleen ja muille tiimin jäsenille. Kokemuksella on tähän suuri vaikutus ja kerran otettuun rooliin on helppo pyrkiä jäämään, eikä sitä ole yksinkertaista muuttaa. (Karila & Kupila 2010, 71.) Rooleja määriteltessä on hyvä pohtia myös muodollisten ja epämuodollisten roolien muotoja. Tiimin jollekin jäsenelle saattaa olla muodostunut epämuodollisia rooleja, jotka kuitenkin vievät hänen voimavarojaan. Esimerkiksi joku saattaa olla se, joka on aina ensimmäisenä ratkaisemassa ristiriitoja. Tiimeissä tulisi listata työkuvia ja tehtäviä, joita tulee hoitaa. Kaikkia tehtäviä ei ole aina helppo määrittää. (Read & Rees 2010, 49-50.)

Moniammatillisen tiimin kehitysmalli

Isoherranen (2012) toteaa väitöksessään, että ryhmän tulos ei automaattisesti ole parempi kuin yksilön. Työtehtävien laatu, työn koordinointi yhteen, ryhmän jäsenten osaamiset, persoonallisuudet, mentaaliset mallit toiminnasta, ryhmän vuorovaikutus ja erilaiset ryhmäilmiöt vaikuttavat siihen, millaiseen lopputulokseen ryhmä pääsee. Yhteisen toiminnan reflektointi ja yhdessä oppiminen ovat oleellisia asioita, pyrittäessä kohti hyvää tulosta ryhmässä. (Isoherranen 2012, 44.) Hän onkin luonut moniammatillisen yhteistyön kehittämismallin, joka on luotu sairaaloiden moniammatillista yhteistyötä kehittämään. Sairaalassa eri työkuvia ja vastuita on määritelty laissa ja täten se eroaa varhaiskasvatuksen kontekstista. Tässä mallissa on kuitenkin useita kohtia, joita voisi soveltaa perusperiaatteiksi myös varhaiskasvatuksen kentälle.

Kehitysmallissa Isoherranen lähtee liikkeelle siitä, että moniammatillisen tiimityön kehittyminen ja muutos vaatii *esiedellytyksiä*. Näitä ovat muun muassa yhteiskunnan ja koulutuspoliittisella tasolla tehdyt edellytykset kehittymiselle. Henkilöstön koulutuksessa tulee jo opintojen aika huomioida moniammatillisten taitojen perusedellytysten luominen. Samoin yhteiskunnan tasolla professioiden ja ammattijärjestöjen näkemys muutosten tarpeellisuudesta ja vanhojen toimintamallien uudistaminen ja valmius hyväksyä muutokset kohti moniammatillista tiimityötä, jotta ammatilliset reviiirit voivat laajentua. *Varsinaiset edellytykset* yhteistyön kehitykselle luo itse organisaatio, joka luo toiminnalle

tavoitteet ja tukee muutoksessa. Lisäksi edellytykset luo henkilökunnan koulutustaso, joka pitää sisällään sekä ammatillisen koulutuksen, täydennyskoulutuksen että perehdytyksen työhön. (Isoherranen 2012, 149-151.)

Varsinainen *muutosprosessi* työtapoja kehitettäessä tapahtuu organisaatiolle sopivan toimintamallin myötä. Muutosten ytimessä ovat kuhunkin toimintaympäristöön muodostuvat tiimit. Tiimityön malli tulee sovittaa juuri siihen kontekstiin, jossa toimitaan. Tämä edellyttää ammatillisten roolien ja vastuiden määrittelyä, jotta toiminta on joustavaa ja tehokasta. Tiimeillä tulee olla myös valta jakaa vastuut ja roolit tarpeiden mukaisesti. Tiimissä tulee olla jaettua johtajuutta ja tiimin toimintaa tulee arvioida ja kehittää jatkuvasti. (Isoherranen 2012, 149-151.)

Tiimin jäsenten taidot ovat myös merkityksellinen osa-alue moniammatillisen tiimin kehitystyössä. Isoherrasen tutkimuksen mukaan esiin nousee neljä keskeistä taitovaatimusta; reflektiivisen arvioinnin taito, taitavan keskustelun ja dialogin taito, valmius jaettuun johtajuuteen ja valmius joustavuuteen rooleissa. Reflektiivisen arvioinnin taito tarkoittaa kykyä ymmärtää asioiden moninäkökulmaisuus, kun jokainen tiimin jäsen esittää oman näkökulmansa ja perustelunsa siihen. Päätökset tehdään reflektoiden erilaisia näkökulmia ja osataan perustella ratkaisut, joiden pohjalta päätös on tehty. Tässä puolestaan tarvitaan taitavaa keskustelua ja dialogia. (Isoherranen 2012. 152-154.)

Jaettu johtajuus sisältää myös käsitteen jaettu vastuu, jossa jokaisen tiimin jäsenen tulisi tarvittaessa pystyä toimimaan tiimin johtajana. Jokaisella ammattilaisella nähdään olevan vastuu omalla ammattialueellaan ja lisäksi vastuu kokonaisuuden toteutumisesta. Erilaiset asiantuntijuudet ovat dynaamisia, ne muuttuvat eri tilanteissa. Ne riippuvat siis konteksteista ja vaativat jatkuvaa uudelleenarviointia. Kaikkien osaamista hyödyntävä työskentely ja henkilökohtaisesti määritellyt vastuut ovat ehdottoman merkityksellisiä tiimin toimimisen kannalta. Jos roolit, oma asema ja siihen kuuluvat tehtävät vaihtelevat, seuraa sekaannusta. Jotkut roolit saattavat ylikuormittaa, jos ei ole yhteistä ymmärrystä niiden sisällöistä. Tällöin myös riski ristiriitoihin tiimissä kasvaa. Hyvin kehittynyt tiimi kuitenkin joustaa rooleissaan tilanteiden mukaan. Kun perusroolit ovat selkeät, myös yhdessä sovitut roolirajojen ylitykset ovat mahdollisia ilman valtataistelua. (Isoherranen 2012. 152-154.)

Isoherrasen mukaan (2012) toimivaa tiimiä tulee tavoitella, koska sen merkitys työhyvinvoinnille on suuri. Tiimi voi toimia turvaverkkona ja läheisen työnohjauksen paikkana. Koulutuksen roolin Isoherranen näkee erityisen tärkeänä toimivan moniammatillisen tiimin perustana. Jo peruskoulutuksesta lähtien tiimitaitoja tulisi harjoitella, jotta syntyy toimivia malleja, kuinka yhdessä toimitaan. Työyhteisöt tarjoavat usein vanhoja toimintamalleja, joihin uusi työntekijä helposti ajautuu ja syvempi muutos jää toteutumatta. Täydennyskoulutus yhteisesti kaikille ammattiryhmille olisi hänen mielestään myös tärkeää, jotta voidaan opetella keskustelu ja vuorovaikutustaitoja, jotka nähdään moniammatillisen yhteistyön ja jaetun johtajuuden perusedellytyksinä. (Isoherranen 2012, 147.)

Hyvin toimivissa tiimeissä oli Isoherrasen mukaan myös kirjatut ohjeet tiimin toimintatavoista. Tämä auttaa erityisesti silloin, jos tiimissä tapahtuu muutoksia. Toimiva tiimi sietää muutoksia jäsenissään, jos siinä pysyy ydinjäsenten joukko ja olemassa on yhteisesti luotu tiimityön malli. Hyvin toimiva tiimi voi olla työntekijöille sosiaalinen tuki ja siinä voidaan jakaa moraalisesti ja eettisesti haastavia asioita. Kun tiimissä on luottamusta ja yhteisöllisyyttä, jaksetaan tehdä työtä paremmin ja myös halu kuulua työyhteisöön paranee. Luottamuksen rakentamien vaatii aikaa ja yhteisiä kokemuksia sekä yhteistä oppimista. (Isoherranen 2012, 147.)

Tutkimukseeni osallistuneissa tiimeissä oli tapahtunut muutoksia vakituudessa henkilöstössä ja lisää pidempiaikaisia muutoksia oli tiedossa. Luottamuksen rakentaminen voi osoittautua haasteeksi, jos tiimeissä koetaan paljon suuria muutoksia. Työryhmän muodostuminen hyvin toimivaksi tiimiksi tarvitsee yhteistä aikaa ja kokemuksia. Aina tiimin muuttuessa täytyy ryhtyä muokkaamaan juuri näistä henkilöistä koostuvalle tiimille normeja ja pelisääntöjä. Jos muutoksia tapahtuu paljon, riittääkö aika ja motivaatio muodostamaan uudelleen ja uudelleen toimivaa tiimiä. Ja jos työsuhteet ovat määräaikaisia ja katkonaisia, päästäänkö tiimin kehitysvaiheissa paria ensimmäistä tasoa korkeammalle?

Isoherranen näkee moniammatillisen tiimin jäsenten roolit sekä koulutuksen että työyhteisön kulttuurin tuotoksena. Työntekijä sosiaalistuu organisaatioon ja siihen vaikuttaa oma asema suhteessa toisiin. Moniammatillisessa ajattelumallissa rooleihin kuuluvat tehtävät eivät ole kovin tarkkarajaisia.

Asiantuntijuus säilyy, mutta aseman voivat vaihdella. Asemaan vaikuttavat työntekijän käyttäytyminen, taidot, motivaatio sekä konteksti, jossa toimitaan. Vanhemmissa toimintamalleissa rooli jaettiin ylhäältä päin, nyt roolit tulisi luoda omaan muotoonsa tiimin sisällä. Kun rooleissa tapahtuu muutoksia, tarve oman roolin selkiyttämiseen kasvaa. Ammatillaisen tulisikin tunnistaa omat tietonsa, osaamisensa ja arvonsa. Vasta tämän tiedostamisen jälkeen hänen on mahdollista huomioida toisten osaamiset ja arvot ja integroida niitä yhteisiin tavoitteisiin. (Isoherranen 2012, 113.)

Kaikissa edellä esitellyissä näkemyksissä nousi esiin tiimin jokaisen jäsenen osaaminen ja roolit. Tiimi koostuu yksilöistä ja heidän resursseistaan koostuu myös tiimin resurssit. Seuraavaksi perehdyntä tarkemmin näiden omien sekä toisten tiimin jäsenten osaamisten tunnistamisen ja jakamisen erilaisiin merkityksiin. Mitä hyötyä tiimille tarkemmin ottaen on siitä, että osaamiset ja vahvuudet on tiedossa sekä yksilö että tiimitasolla? Lisäksi selvitän, mitä haasteita tiimi voi kommunikaatiossaan kohdata.

5.2 Osaamiset, vahvuudet ja roolit tiimissä

Ammatillinen osaaminen ja ammatin hallinta

Moniammatilliseen tiimityöhön kuuluu vahvasti ammatillisen osaamisen ja ammatin hallinnan käsitteet. Ne on merkittävää erotella toisistaan, koska niissä on keskeisinä sisältöinä erilaiset asiat. Osaaminen voidaan nähdä ammatissa yksilön taidoksi. Tämän taidon merkittävin osa on ammatillinen koulutus. Sen tehtävänä on tuottaa yksilölle osaamista. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2010, 77.) Ammatillinen osaaminen on kuitenkin luonteeltaan dynaamista ja kehittyvää, eikä voida olettaa kerran saadun koulutuksen avulla olevan loppuelämänsä ajan pätevä ammatissaan. Alan seuraaminen ja ammatillisen osaamisen kehittäminen ja arviointi on osa nykypäivän varhaiskasvatustyötä. (STM 2007, 18.)

Ammatin hallinta puolestaan kehittyä työyhteisössä ja on usean eri toimijan yhteisvaikutusta. Ammatin hallinnan voidaan nähdä jakautuvan kahteen erilaiseen näkökulmaan, subjektiiviseen, joka rakentuu yksilön kokevan mielekkyyden kautta sekä objektiiviseen, joka rakentuu merkitysten ja työn

jakamisen kautta. Keskiössä on ammatinhallinnan kokonaisvaltainen mielekkyys, joka puolestaan syntyy yhteisten tavoitteiden sekä niiden vaikutusten kautta yksilöön. Esimerkiksi tiimin toiminnassa tavoitteet ovat olennaisia, koska ne nähdään ohjaavana tekijänä yksilön toiminnassa. Yksilön osaamisesta pyritään työyhteisöissä etenemään ammatinhallintaan ja tässä oleellinen tekijä on vastavuoroinen yhteisyys. Jokainen prosessiin osallistuva tulee omasta näkökulmastaan yhteiseen tilanteeseen ja tavoitteena olisi luoda eri näkökulmien välistä keskustelua eli dialogia. Tiimin tulisi löytää dialogin avulla yhteinen mielekkyyskokemus. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2010, 77-79.) Jotta työ voi tuntua mielekkäältä ja se voisi tarjota kokemuksen ammatin hallinnasta, tulisi myös tiimin toiminnan ja tavoitteiden olla linjassa oman ammatinhallinnan kokemuksen kanssa.

Työ ja ammatti-identiteetti

Ammatin hallintaan liittyy vahvasti työ- ja ammatti-identiteetit. Ammatti-identiteetissä voidaan Eteläpellon mukaan erottaa kolme eri tasoa; ruumiillinen-, käytännöllinen ja diskursiivinen taso. Diskursiivinen taso tuottaa tarinoita, joiden varaan identiteetti ja minä rakentuu. Ne luovat käsityksen elämänhistoriasta, tulevasta ja toivottavasta sekä tavoiteltavasta minästä. Yhteisöt vaikuttavat yksilön tarinoihin ja myös yksilöt muokkaavat osaltaan yhteisöjen kulttuuria. Vaaditaan omien rajojen jatkuvaa neuvottelua, jotta löydetään oma subjektiivisuus ja toimijuus. Oma ääni ja oma toiminta syntyy aktiivisen toimijuuden ja subjektiivisuuden kautta. (Eteläpelto 2007, 140-141.) Kokeakseen siis tyytyväisyyttä itseensä ja työhönsä, tarvitsee ihminen selkeän sisäisen tarinan itsestään. Käsitys omasta ammatista ja työstä tulee olla sopusoinnussa sen kanssa, mitä käytännössä tekee työssään. Tällöin voi kokea onnistumisia ja hyvää mieltä ja pitää yllä vahvaa ammatti- ja työidentiteettiä.

Ammattiryhmien roolien ja vastuiden epäselvyydet ja työn jäsentämisen haasteet lisäävät autonomian heikkenemisen tunnetta sekä tunnetta siitä, ettei voi tehdä työtään omien ammatti-ihanteiden mukaisesti (Karila & Kupila 2010, 67). Niin työ- ja ammatti-identiteetin kuin ammatinhallinnankin näkökulmasta merkityksellistä on, että oma subjektiivinen kokemus ei ole ristiriidassa vallitsevan käytännön kanssa.

Ihmisen ammatti-identiteetti näyttäytyy osana oppimisprosessia. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) kuvaavat työssä oppimisen osallistuvaa näkökulmaa. Identiteetin rakentamisen nähdään tapahtuvan käytännön yhteisöissä osallistumalla yhteiseen toimintaan ja yksilön oppivan sosiaalisen toimijuuden kautta. Suhde työhön ja työyhteisöön näyttäytyy siis osana henkilön tietämistä ja osaamista, koska työyhteisön kautta määrittyy vahvasti käsitys itsestä ammatin edustajana. Tähän liittyy esimerkiksi vahvasti käsitys omasta roolista, vastuusta ja sitoutumisesta työhön. Kasvattamisessa, opettamisessa ja hoivaamisessa työssä oppiminen ja kehittyminen on hyvin kokonaisvaltaista. Ammatillinen kasvu vaatii myös koko persoonan kehitystä. Ammatillinen identiteetti muovautuu siis kulttuurisesti määrittyneissä yhteisöissä ja yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa kulloinkin eletään. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 40-41.)

Yhteiskunnalliset työ- ja koulutuspoliittiset ratkaisut vaikuttavat varhaiskasvatuksen toimintaan. Jatkuvasti muuttuvat tiimit lyhytkestoisten ja määräaikaisten työsuhteiden seurauksena, haastavat varhaiskasvatuksen henkilökunnan arkea. Karila ja Kupila (2010) pohtivat tämän merkitystä työidentiteetille ja työyhteisön ja tiimin oppimismahdollisuuksille. Tällaisissa muuttuvissa tilanteissa tarvitaan tukea ja vahvaa vuorovaikutusta, jotta haitalliset vaikutukset jäävät mahdollisimman pieniksi. Aina kun tiimikokoonpano vaihtuu, vaihtuvat myös toimintatavat. Aika ja voimat uuden oppimiselle ja työn arvioinnille voivat olla vähäiset. Henkilökuntamuutosten myötä myös rooli-odotukset ja ammatti-identiteetit voivat muuttua tai vaihtua. (Karila & Kupila 2010, 12, 70.)

Kohti oppivaa yhteisöä

Tutkimukseni tulosten mukaan tiimin jäsenten osaamisten ja vahvuuksien erittely tai osoittaminen erikseen kenellekään henkilölle oli melko vähäistä. Usean tiimin jäsenen ammatilliset ja henkilökohtaiset osaamiset ja vahvuudet voidaan näin ollen katsoa jääneen osittain piiloon näissä tutkimukseni tiimisopimuksissa ja niihin liittyvissä keskusteluissa. Tutkimustulokseni on samassa linjassa muiden tutkimusten kanssa. Varhaiskasvatuksen ammatillisia osaamisia Suomessa ovat tutkineet ja analysoineet erilaiset työryhmät, esimerkiksi Sosiaali- ja terveysministeriö (2007) ja Karila ym. (2013) sekä Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM 2015). Kaikki ovat samoilla linjoilla sen suhteen, että varhaiskasvatuksen

erilaiset työnkuvat vaativat selkiyttämistä ja eri ammattikuntien ydinosaamisten erittelyä. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmä (STM 2007, 23) toteaa moniammatillisen yhteistyön olevan tutkimuksellinen, koulutuksellinen sekä työjohdollinen haaste, jonka tueksi tarvitaan ammattiryhmien työtehtävien ja osaamisalueiden selkiyttämistä.

Karila ym. (2013) työryhmä toteaa varhaiskasvatuksen kehittämistarpeista, että toimivan moniammatillisuuden perusta on sekä oman, että muiden ammattiryhmien ydinosaamisen ja vastuiden tunnistaminen ja tunnustaminen. Lasten arjessa hoito, kasvatus ja opetus ovat osa tiivistä kokonaisuutta ja arki tulisi rakentaa sellaiseksi, että se tukee varhaiskasvatuslaissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteista nousevaa vaatimusta. Kaikki varhaiskasvatuksen ammattilaiset siis toteuttavat näitä kaikkia osa-alueita, mutta oman tehtävänkuvansa kautta. (Karila ym. 2013, 87.)

Yksi merkittävä tekijä, miksi osaamisia ja vahvuuksia tulisi nimetä, on oppivan yhteisön ajatusmalli. Tätä ajatusmaailmaa kohti myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet odottavat kasvattajien pyrkivän. (Varhaiskasvatuksen perusteet. 2018, 29). Oppivan yhteisön tausta-ajatuksina voidaan nähdä *kollektiivisen oppimisen ja – asiantuntijuuden* näkökulmia. Tehdään työtä yhdessä ja opitaan samalla sekä yksilönä että tiiminä. Työssä tapahtuva oppiminen on pohja kehittyvälle asiantuntijuudelle ja ammattitaidolle. Eri tavalla vahvat yksilöt tuovat jokainen oman osaamisensa kautta jotain merkityksellistä työyhteisöön, jolloin oikeanlaisessa ilmapiirissä jokainen voi oppia toisiltaan uutta. Parhaimmillaan erilaiset tiedot ja taidot oppijoiden yhteisössä toimivat voimavarana yhteisölliselle oppimiselle. Oppiminen ja muutos ovat läheisiä ilmiöitä toisilleen ja erilaiset muutokset haastavat yksilöä ja organisaatiota oppimiseen. (Karila ym. 2007, 42.)

Kollektiivisesti tapahtuva oppiminen eli tiedonmuodostus on usein monisyistä. Se voi olla uusien toimintatapojen luomista, tuotteiden kehittämistä, tai uusien toimintamallien käyttöönottoa. Merkityksellistä tässä prosessissa on asiantuntijoiden välinen toiminnallinen vuorovaikutus. Asiantuntijoiden vuorovaikutuksen ja yhdessä toimimisen kautta syntyy ratkaisuja ongelmiin, uusia innovaatioita, tuotteita tai kollektiivista käytännön tietoa. Prosessin myötä syntyy toimijoille hiljaista tietoa tai käytännöntietoa tai taitoa, jota voidaan kutsua kollektiiviseksi tiedoksi. Jotta tiedonmuodostus on kollektiivista, tulee toimijoilla

olla yhteinen ongelma ja yhteinen aikomus ratkaista se. Jaettu tausta on toimijoiden välillä tärkeä tekijä, mutta liian samankaltaiset ja yhtenäiset näkemykset eivät olekaan hedelmällisin kenttä tuottaa uutta tietoa yhdessä. Erilaiset näkökulmat tuovat mukanaan uusia, yllättäviä teemoja, ideoita ja ilmiötä. (Parviainen 2006, 175.) Myös Karila ja Kupila (2010) mainitsevat työkokemuksen kautta syntyneen henkilön "hiljaisen tiedon". Sen sisältöä on vaikea ilmaista ja sanoittaa. Sen siirtäminen toiselle on myös haastavaa. Silti sen rooli on työyhteisöissä merkityksellinen. Sitä voidaan pitää jopa yhtenä osaamisen alueena, koska se pitää sisällään kokemuksia ja tietoutta. (Karila & Kupila 2010, 20.)

Jotta yhteinen tiedonmuodostus on mahdollista, tulee asiantuntijan ymmärtää oma ja toisten tietous. Hänen on ymmärrettävä omat lähtökohtansa, mihin hän perustaa oman tietoisuutensa ja liittää siihen toisen tietous sekä suhteuttaa, ovatko he lähtökohtaisesti samalla tasolla. Onko ryhmän ongelma kaikille samalla tasolla ja miltä tasolta ilmiötä tässä ryhmässä tarkastellaan? Asiantuntijan itsereflektio sen suhteen, mitä hän osaa ja tietää ja mitä hän voi tuoda mukanaan yhteiseen tiedonmuodotukseen, on tärkeää. Hänellä on myös oltava intuitio siitä, mitä muuta asiasta ajattelevat ja mitä ryhmän jäsenet osaavat. Yhtä merkityksellistä on myös tieto siitä, mitä itse ei osaa ja mitä muut eivät ehkä tiedä. Toimijat täydentävät toistensa osaamista, jolloin voi syntyä uutta tietoa. (Parviainen 2006, 176-178.)

Asiantuntijuus voidaan nähdä aina jollain tasolla verkostoituneena ja kollektiivisena ilmiönä. Yhteisöllinen toiminta mahdollistaa uusien ja laajempien asioiden luomisen mahdollisuuden, mutta sisältää myös jännitteitä ja ristiriitoja. Positiiviset kehityskulut syntyvät, kun toimitaan aktiivisesti yhdessä ongelmien selvittämiseksi ja ylittämiseksi. (Hakkarainen & Paavola 2006, 245.) Tikkamäki toteaaakin tutkimuksessaan että, kun työssäoppimisen edellytyksiä kehitetään, se vaikuttaa positiivisesti koko työyhteisön hyvinvointiin ja jaksamiseen. Prosessissa merkittävässä asemassa on yksilön ja yhteisön välisen vuorovaikutuksen kehittäminen niin, että oppiminen on mahdollista. (Tikkamäki 2006, 26.)

Työssä tapahtuva oppiminen on pääasiassa yhteydessä osallisuuteen eli työntekijä kokee olevansa osa jotakin yhteisöä ja toimijuuteen siinä. Työntekijä oppii työssään oppimisprosessien kautta, joissa hän on itse aktiivinen osapuoli. Häntä ei siis erikseen opeteta, vaan hän oppii itse aktiivisesti havainnoimalla,

kuuntelemalla ja mallista katsomalla uusia asioita. Läheisillä työkavereilla ja ammatillisilla pienryhmillä, kuten tiimeillä on suuri vaikutus ammatillisen osaamisen saavuttamisessa ja kehittämisessä. (Collin & Billett 2010, 215, 218.)

Työn- ja vastuunjakamisen kautta työhyvinvointiin

Työnjako on osa tiimien toimintaa. Kokonaisuutta kehittävä työyhteisö tähtää prosessiin, jossa yhteisen työn kohde jaetaan ja silti päästään haluttuihin lopputuloksiin. Tämä edellyttää vahvasti vuorovaikutteisuutta ja osanottajien sitoutumista, motivaatiota ja ekspansiivista oppimista. Työn mielekkyys syntyy toimintajärjestelmän kehityksen myötä, koska kehittyneempi työ koetaan mielekkäämpänä. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2010, 78-79.) Yhteinen työntarkoitus, joka jaetaan tiimin jäsenille, voi siis olla yksi työhyvinvoinnin ja työn mielekkyyttä parantava tekijä. Itsestään ja ohjaamatta tällaiseen työnjakoon on kuitenkin vaikea päästä.

Raina & Haapaniemi (2005) nostavat esiin ammatillisen tiimin tavoitteellisen ohjaamisen merkityksen. Jokaiseen tiimiin muodostuu vähitellen oma sisäinen kulttuuri, jota ylläpidetään ja josta pidetään melko tiukastikin kiinni. Kun tiimiin tulee uusia jäseniä, heitä pyritään sopeuttamaan jo olemassa olevan ryhmän toimintaan ja kulttuuriin. Ihmisryhmillä on luontainen halu olla hyvä tekemässään asiassa ja yhteinen kulttuuri ajaa ryhmää johonkin suuntaan. Mutta itsestään suunta ei välttämättä ole oikea. (Raina & Haapaniemi 2005, 120-123.) Jonkinlainen sisäinen kulttuuri ja työnjako tiimeihin muodostuu siis joka tapauksessa, mutta palveleeko se juuri työn tarkoitusta, on hyvä ottaa tarkastelun alle.

Kun uusi tiimi kokoontuu, tutustuminen on tärkeää. On päästävä yhteisymmärrykseen tavoitteista, rakenteista ja vuorovaikutuksesta. Jokaisen tiimin jäsenen osaamisalueet, jotka muodostuvat muun muassa koulutuksesta ja työkokemuksesta, on käytävä läpi. Jokainen jäsen tuo ryhmään jotain tullessaan ja sen jakaminen muille on ryhmän muotoutumisen ja kehittymisen kannalta erityisen tärkeää. Näin voidaan myös hahmottaa käytössä olevat resurssit. Tämä prosessi vaatii ennen kaikkea hyvää vuorovaikutusta ja koska vuorovaikutuksessa ollaan kukin persoonansa ja temperamenttinsa kautta, on yhteisten pelisääntöjen luominen tiimille tärkeää. Tällöin tulee myös käydä läpi

se, kuinka jokainen tiimin jäsen tulee kuulluksi yhteisessä keskustelussa. (Raina & Haapaniemi 2005, 120-123.)

Kuten oma tutkimuksenikin osoitti, on varhaiskasvatustyössä läsnä hyvin laaja-alaisia osaamisen alueita. Ne kuuluvat hyvin monelta osin kaikkien tiimin jäsenten osaamisalueisiin, mutta unohtaa ei voi sitä, että kullakin ammattiryhmällä on koulutuksensa ja kokemuksensa kautta omia ydinosaamisen alueita. Koska osaamisten kirjo on laaja ja haasteita työssäjaksamisessa varhaiskasvatusalalla esiintyy, voisi tätä haastetta olla tukemassa selkeämmät työnjaot tiimissä. Työn ja – vastuunjaon kautta työtaakka jakautuu eri tiimin jäsenille tasaisemmin. Suurta vastuuta pilkkomalla voitaisiin säädellä yksilöiden vastuun määrää ja kohdentaa se juuri siihen tarkoitukseen, joka on työn kannalta merkityksellistä.

Hakkarainen ja Paavola esittelevätkin Wegnerin vuonna 1986 kehittelemän näkemyksen *transaktiivisen muistin* merkityksestä kollektiivisen asiantuntijuuden prosessissa. Transaktiivinen muisti on älyllisen toiminnan säätelyjärjestelmä, jolla voidaan varmistaa, ettei olennainen tieto unohdu. Kaikilla yhteisön jäsenillä on käsitys siitä, mitä kukin yhteisön jäsen tietää tai muistaa. Ihmiset luovat hyvin nopeasti käsitekuvan siitä, mitä osaamisia toisella yhteisön jäsenellä on. Tällaisen tiedon perusteella jaetaan ryhmässä esimerkiksi tehtäviä, annetaan tehtävä sellaiselle, joka sen todennäköisesti osaa parhaiten. Näin ollen yksilön ei tarvitse muistaa kaikkia asioita, koska hän tietää, että joku muu tietää ne. Muut voivat puolestaan kiinnittää huomionsa toiseen tehtävään, joten yhteisö on tehokkaampi ja saavuttaa paremman lopputuloksen kuin muutoin saisi. (Hakkarainen & Paavola 2006, 237.) Tiimin jäsenten voimavaroja voisi siis tietoisesti säädellä työ- ja vastuujaolla.

Kinnunen (2010) määrittelee työn voimavaratekijöiksi vaikutusmahdollisuuksia, palautteen saamista ja antamista sekä työn kautta oppimista. Nämä asiat motivoivat sisäisesti ja haastavat myönteisesti työntekijää. Ne aktivoivat työntekijää, mutteivat kuormita. Kun työn oppimismahdollisuudet lähtevät työntekijät omasta sisäisestä motivaatiosta, ne palauttavat häntä työnkuormituksesta ja edistävät hyvinvointia ja terveyttä. Nämä oppimismahdollisuudet täyttävät ihmisen pätevyys tarpeen, jolloin hän voi kokea olevansa hyvä jossain ja osaavansa asioita. Työn haasteet ja voimavarat on helpompi säilyttää, kun työssä on voimavaroja palauttavia ja lisääviä tekijöitä.

Ihminen jaksaa paremmin, kun tietää mitä tekee, miksi tekee ja saa vaikuttaa niiden sisältöihin. Lisäksi hyvä ilmapiiri ja avoin tiedonkulku tukevat työn voimavarojen säilymistä ja palautumista. (Kinnunen 2010, 170-171.) Tästä syystä yhteisten ja henkilökohtaisten tavoitteiden ja työtehtävien määrittely on tarpeen. Kun niistä keskustellaan ja kirjataan ne ylös, ne tulee varmemmin kaikkien tiimin jäsenten tietosuuteen.

5.3 Osaamisten ja vahvuuksien jakamisen haasteet

Osaamisten ja vahvuuksien jakaminen ei ole siis ollenkaan mutkaton prosessi. Kollektiivisen asiantuntijuuden esteeksi tai haasteeksi voi nousta erilaisia tekijöitä. Hakkarainen ja Paavola (2006) puhuvat *mentaalista* ja *sosiaalisista muureista*. Erilainen työhistoria, ammattiala tai toimintakulttuuri muodostaa yksilöiden välille mentaalisia muureja ja tällöin saattaa esiintyä vaikeuksia ymmärtää työkaverin näkökulmia. Tiimin jäsenten erilainen sosiaalinen ja tiedollinen kieli saattaa tuottaa haasteita kollektiivisen asiantuntijuuden kehityksessä ja yhteisessä oppimisessa. Oman tietämyksen jakaminen saattaa olla hidasta ja haastavaa, vaikkakin onnistuessaan johtaa todennäköisesti oman ja toisten näkökulman avautumiseen sekä laajentumiseen. Sosiaaliset muurit liittyvät vahvasti yksilöllisen työskentelyn perinteeseen, joka elää edelleen vahvana. Ollakseen hyvä työntekijä, koetaan että pitää selviytyä yksin mahdollisimman laajasti työtehtävistä. Kullekin asiantuntijuudelle syntyy myös työyhteisöissä ominaisia sosiaalisia käytäntöjä ja epävirallisia toimintatapoja, jotka voivat osaltaan hidastaa yhteiseen ymmärrykseen pääsemistä. (Hakkarainen & Paavola 2006, 245-246.)

Myös Parviainen (2006, 168) on pohtinut käytännön esteitä asiantuntijoiden väliselle tiedonmuodostukselle organisaatioissa. *Hierarkiat ja valtapositiot* saattavat vaikeuttaa tiedonmuodostusta asiantuntijoiden välillä. Jos siis varhaiskasvatustiimissä vallitsee vahvat oletukset erilaisista valta-asemista tai siitä, kuka yleensä päättää asiat, se saattaa rajoittaa muiden tiimin jäsenten uskallusta esittää oma näkemys tai kokemus asiasta. Näin tapahtuessa, jää osa tiimin sisällä olevasta tiedosta jakamatta.

Tästä oman esimerkkinsä tuo tutkimuksensa kautta myös Hakkarainen ja Jääskeläinen (2010). He esittelevät Hakkaraisen toteuttaman varhaiskasvattajien kaksivuotisen kehityshankkeen, jossa pyrittiin kehittämään varhaiskasvatustiimin jäsenten ammatillista hallintaa. Hankkeen kautta esiin nousi tiimityön perinne, jossa lastentarhanopettaja toimii pisimmän pedagogisen koulutuksensa pohjalta ryhmän vastuunkantajan asemassa. Vastuunkantajan asema puolestaan tuo mukanaan väistämättä valta-aseman suhteessa muihin tiimin jäseniin. Hakkarainen ja Jääskeläinen toteavat roolin olevan haaste tiimityön kehitykselle, se saattaa jopa estää aidon tiimityön kehitystä. Tutkimushankkeen kautta selvisi, että lastentarhanopettajan vastuuasema johti siihen, että tiimikeskusteluissa esiteltiin hänen mielipiteensä ja muut tiimiläiset tukivat näitä ajatuksia kertomatta omiaan. Ongelmakohtat ja ammatilliset haasteet jätettiin piiloon ja niiden esiin nostamista tiimikeskusteluissa välteltiin. Sen sijaan ongelmatilanteista tutkimukseen osallistuvat kertoivat puhuvansa kotioloissa tai ulkopuolisten ystäviensä kanssa. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2010, 87-88.)

Ongelmana oli siis varhaiskasvatustiimin ystävällisyyden ja kiltteyden liiallinen tavoittelu, jossa oikeat ongelmat jätettiin käymättä läpi. Hankkeessa mukana olleet havaitsivat tilanteen tutkimuksen myötä itsekin ja päätettiin pyrkiä vastuun jakamiseen ja avoimeen dialogiin. Hankkeessa tehtiin selvä ero tämän tavoitteen ja ”kaikki tekee kaikkea” kulttuurin välille. Tarkoituksena oli kehittää ensisijaisesti tiimien vuorovaikutustapoja. Tämä tarkoitti vastuun jakamista ja osallisuuden lisäämistä tasa-arvoisempaan suuntaan. Tiimityötä muutettiin enemmän valmistelua kierrättävään suuntaan. Jokainen tiimin jäsen toimi vuorotellen tiimipalaverin vetäjänä ja johti keskustelua. Hankkeen myötä tiimit kokivat keskusteluilmapiirin muuttuneen paremmaksi ja päiväkodin johtajien tyyli käsitellä yhteisiä asioita muuttui myös. Samoin hankkeeseen osallistuneet kokivat työmotivaation parantuneen. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2010, 87-88.)

Hakkaraisen ja Jääskeläisen esittelemä malli nostaa esiin pulmat vuorovaikutusongelmien ja työnjaon suhteen. Usein lastentarhanopettajan odotetaan olevan viimekädessä vastuussa koko ryhmän ja tiimin toiminnasta Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden määrittämisen pedagogisen vastuun kautta. Vastuu voi olla haastava kantaa ja toisaalta taas muut tiimin jäsenet ovat vaarassa jäädä keskustelun ja päätöstentien varjoon. Tilanne tulee tiimien

sisällä pyrkiä tiedostamaan, jotta sen estävät vaikutukset jäävät mahdollisimman vähäisiksi.

Parviainen (2006) esittelee valta ja hierarkia suhteiden lisäksi työyhteisöissä elävän kulttuurin tuomia haasteita yhteiselle kommunikaatiolle. *Organisaatiokulttuuri* on oman historiansa tulosta, joka käsittää vallitsevat tavat, käsitykset ja tottumukset. Nämä ovat omiaan haastamaan eri työntekijöitä. Organisaatiokulttuuri on seurausta työntekijöiden toimintatavoista, keskinäisistä suhteista, hallinnollisista, tuotannollisista ja rakenteellisista seikoista. Esimerkiksi tiimityön kulttuuri saattaa elää organisaatiossa vielä hyvin vahvassa yksilöosaamisen arvostuksessa, jolloin työntekijää, joka turvautuu muiden osaamiseen kysymällä, pidetään epäpätevänä. (Parviainen 2006, 168.) Varhaiskasvatustiimissä saattaa elää vahvana jonkun tiimin jäsenen mukanaan tuoma tai työyksikössä vallitseva oletus siitä, miten asiat kuuluisi tehdä. Saatetaan olettaa kaikkien tietävän jokin asia, eikä edes huomata keskustella asiasta, kuinka kukin sen kokee.

Kognitiivisella asymmetrialla Parviainen tarkoittaa eri ammattikuntien tai asiantuntijoiden heterogeenisyyttä, jolloin ihmiset, jotka työskentelevät yhdessä, eivät ymmärrä toistensa asiantuntijuuksia. Onnistunut yhteistyö vaatii tällöin selkeän ammattiroolin, tarkkaan määritellyn tehtävä- ja vastuualuejaon. (Parviainen 2006, 169) Tämä saattaisi näyttäytyä varhaiskasvatuksessa esimerkiksi eri koulutustaustojen mukana tulleen tietouden kautta. Tiimin jäsenillä ei välttämättä ole ymmärrystä siitä, mitä tietoutta kunkin ammatillinen koulutus on tuottanut ja miten monipuolisesti tai syvästi kukin ymmärtää jonkin ilmiön.

Erilaisen ammatillisen terminologian ja kielen mukanaan tuoma haaste tuo ymmärryksen pulmia yhteistyöhön ja uuden tiedon muodostukseen (Parviainen, 2006.169). Koska varhaiskasvatuksen tiimissä on kaikkien tarjolla olevien koulutustasojen kautta eritasoista ymmärrystä asioista, voi ammatillisen kielen hallinta olla hyvin eri tasoista. Olennaista voisi ajatella tällöin olevan, millaista kieltä käytetään ja avataanko abstraktimpia käsitteitä. Varmistetaanko, että puhutaan samasta asiasta samalla ymmärryksellä? Tutkimuksessanikin nousi esiin mainintoja ammatilliseen kieleen liittyen. Toisessa tilanteessa varhaiskasvatuksen opettaja totesi yhteisen ammatillisen kielen löytymisen vievät aikaa. Tästä voi tulkita hänen ymmärtäneen, että yhteinen kieli vaatii keskustelua, joka ajan myötä synnyttää yhteistä käsitystä asioista.

VO (punainen): ” Niin se vaatii aikansa, ennen kuin kaikki puhuu ammatillisesti samaa kieltä.”

Toisessa tilanteessa varhaiskasvatuksen opettaja sanoitti yhteistä keskustelua ammatillisin käsittein. Näin ollen hän luo omalla toiminnallaan kaikille mahdollisuuden oppia yläkäsitteitä, jotka ovat hänelle jo tuttuja. Puhe tapahtui hyvin luonnollisesti osana keskustelua.

VO (Sininen): ” Lapset kuulee sen äänensävyn, et täytyy miettiä, tarviiko sanoo, se on sitä aikuisen sensitiivisyyttä, sensitiivinen puhe.”

Myös sukupuoli, ikä ja etninen tausta tuovat erilaisuuden sietämisen haasteen, mutta parhaillaan myös johtaa uusiin innovaatioihin (Parviainen 2006, 169-171). Esimerkiksi eri ikäisillä työntekijöillä saattaa olla erilainen käsitys asioista oman historiansa kautta. *Emootioiden* merkitystä ei voi myöskään vähätellä haasteena, koska erilaiset tunteet kuten kateus, pelko oman tiedon hyväksikäytöstä tai viha, saa tietoa muokkaantumaan niin, että joku näkökulma tai henkilö halutaan yhteisesti pelata pelistä pois (Parviainen 2006. 169-171).

Luottamuksen puute on kokemusperäinen asia, eikä sen läsnäoloa tai poissaoloa voi selittää järkisyin. Luottamusta kuitenkin ehdottomasti tarvitaan, jotta kollektiivisesti voidaan luoda uutta tietoa ja usein luottamuksen syntymisen taustalla on tilanne, jossa on tarvinnut pyytää apua toiselta ryhmän jäseneltä. Tähän liittyy myös läheisesti *yksilölliset intressit*, millaisilla eettisillä säännöillä itse pelaamme ja oletamme muiden pelaavan. (Parviainen 2006, 169-171.)

Kiire ja aikapolitiikka ovat myös vahvasti läsnä työyhteisöjen erilaisissa tilanteissa. Strategisia, johdateltuja ratkaisuja saattaa päätyä tekemään kuka tahansa työntekijä, jolloin kiire, stressi tai kilpailutilanne ohjaa käyttäytymisen suuntaa. (Parviainen 2006, 171.) Tiimikeskusteluissa varhaiskasvatuksessa haasteena on usein ajan vähyyys. Vaikeammin selitettävissä olevan asiat ja käsitykset vaativat aikaa keskustella. Jos tiimikeskustelussa on ehdittävä pienessä ajassa puhumaan paljon, ei voi olettaa tiimin pääsevän syventymään asioiden äärelle. Kiireen vallitessa keskustelu jää helposti yleisen toteamisen tasolle ja osaamisista sekä vahvuuksista puhuminen myös helposti todettavien konkreettisten asioiden tasolle.

Myös fyysiset *tilat* saattavat rajoittaa yhteistä tiedonmuodostusta, koska sijoittuminen esimerkiksi eri toimipisteisiin, kauas toisistaan, ei synny samalla tavalla kollektiivista kokemusta, kuin helposti toisiaan tapaavat saattavat synnyttää. (Parviainen 2006, 171.) Varhaiskasvatuksen tiimikeskusteluissa fyysiset rajoituksen saattaisivat koskea esimerkiksi sitä, onko tila, jossa keskustelu tapahtuu rauhallinen ja häiriötön, jotta päästään keskittymään itse keskusteluun.

Osaamisalueiden erilaiset painotukset

Eri aikakausina ja eri yksilöillä voi olla hyvinkin toisistaan poikkeavia painotuksia siinä, mitkä osaamisalueet koetaan tärkeiksi varhaiskasvatustyössä. Tämä aiheuttaa haasteita yhteisymmärrykseen pääsemisessä. Jos työn tekemisen merkitys ja sen tavoitteet ovat erilaisia, sitä ovat varmasti myös painotusalueet siinä, mitä osaamisia arvostaa. Oman tutkimukseni mukaan keskustelu pedagogiikan ympärillä jäi hyvin niukaksi ja vastuut sen osalta nimeämättä. Suomalaisen varhaiskasvatuksen erityisyys, jossa yhdistyy sekä hoidollinen että opetuksellinen rooli, näkyy omanlaisenaan paradoksina myös varhaiskasvatuksen kentällä.

Mikkola ja Nivalainen (2010) nostavat toisiaan haastaviksi pareiksi perhetyötä vai pedagogiikkaa - ajatuksen. He kokevat perhetyön jossain määrin heikentävän pedagogiikkaa, koska se tuo mukanaan suuren vastuun koko perheen tukemisesta. Perheiden kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä on kuitenkin vaikea ohittaa, sillä nykyisen käsityksen mukaan vanhemmat ovat ainutlaatuisia ja merkityksekkäimpiä asiantuntijoita oman lapsensa asioissa. Varhaiskasvatustyön kohde on siis hämärtynyt ja pohdintaa aiheuttaa, onko ensisijaisesti kohteena lapsi vai perhe? Vai voiko sitä olla molemmat yhtä aikaa. (Mikkola & Nivalainen 2010, 11.) Perhetyötä vai pedagogiikkaa ajatus voitaisiin nähdä uuden varhaiskasvatustilain myötä enemmän perhetyötä ja pedagogiikkaa ajatuksena, koska laki varmistaa nyt molempien ammatillisen osaamisen päiväkotiryhmissä. Sosionomin voisi nähdä edustavan enemmän perhetyötä tukevaa mallia ja varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiikkaa. Toimintamalleja siihen, kuinka tämä näkyy varhaiskasvatuksen arjessa, tarvitaan. Kuinka

molemmat ammatilliset osaamiset saadaan käytännön työssä esiin konkreettisesti? Kenelle ja miten vastuut näistä asioista kirjataan?

Samankaltaista paradoksia pohtii Onnismaa, Kalliala ja Tahkokallio (2017) artikkelissaan ”Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä. – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi.” He nostavat esiin huolen pedagogisen osaamisen ja hallinnan vähenemisestä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustilain mukaan varhaiskasvatuksessa tulisi painottua vahvasti pedagogiikka ja silti valtaenemmistö päiväkotien henkilöstöstä on sosiaali- ja terveysalankoulutuksen käyneitä. Onnismaa ym. pohtivat erilaisten hankkeiden kautta syntyneen pedagogiikan kyseenalaistamista ja perhetyön merkityksen korostamista. He esittävät kriittisen ajatuksen, jossa erilaisten kehityshankkeiden kielteiset seuraukset jätettiin vähälle huomiolle. Hankkeiden myötä oli heidän mielestään noussut kritiikkiä olemassa olevaa pedagogiikkaa korostavaa varhaiskasvatusta kohtaan. Tämän pohjalta oli mahdollista purkaa vanhat rakenteet toimintatuokioita korostavasta varhaiskasvatuksesta, mutta tilalle ei ollut tarjolla kuitenkaan riittävästi tietoa uuden rakentamista varten. Syntyi käsityksiä ja toimintamalleja, jossa pedagogiikan rooli jäi hyvin vähäiseksi. Koulutuksen synnyttämä osaaminen ja siitä seuraava työnjako hylättiin ja siirryttiin ”kaikki tekee kaikkea”- kulttuuriin. (Onnismaa ym. 2017, 4,12.)

Onnismaa ym. esittävät ajatuksen, että luovuttaessa ohjatusta toiminnasta varhaiskasvatuksessa, jonka päävastuullisena oli pedagogisen koulutuksen saanut henkilö, luovuttiin myös osin opettajan pedagogisesta osaamisesta. Heidän näkemyksensä mukaan tehtiin julistus, jossa kaikki päivän hetket ovat pedagogisia. Tämän myötä kaikki henkilöstössä nähtiin olevan täysin samalla viivalla ottamaan vastuu kaikesta toiminnasta. Kaikki kykenee kaikkeen ajattelutavan myötä, myös sosiaalikasvattajien nähtiin olevan riittävästi koulutettuja lastentarhanopettajan työhön. (Onnismaa ym. 2017, 4,12.)

Onnismaa ym. (2017) väittävätkin, että 1990-luvun alussa, jolloin Ammattikorkeakouluverkostoa luotiin, tarjottiin varhaispedagogiikkaa vähättelevien hankkeiden myötä tilaa uudelle ammattiryhmälle; sosionomeille. He esittelevät myös 2002 vuoden Valtioneuvoston periaatepäätöksen varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista johdattaneen ohjauksellaan pääpainon pois pedagogiikasta kohti erilaisia verkostoja ja aikuisten välistä yhteistyötä. Sosiaalialan perhetyön osuutta korostettiin tämän päätöksen kautta

ja lastentarhanopettajien yhteistyökykyä vanhempien kanssa vähäteltiin. (Onnismaa ym. 2017, 13.)

Onnismaan ym. esittämä kriittinen näkökulma tämän päivän varhaiskasvatustyön keskeisiin sisältöihin ja muuttuneisiin rooleihin on ajatuksia herättävä. Selvää on kuitenkin se, että sekä pedagogiikan että perheen tukemisen on tärkeää olla läsnä nykypäivän varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen uusi henkilökuntarakenne muodostuu pohjautuen molempien alojen asiantuntijoihin ja lisäksi lastenhoitajan kokonaisvaltaisen terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmaan. Heidän jokaisen osaaminen tulisi nostaa tiimeissä esiin.

Voidaan siis todeta, että hyvin monenlaiset tekijät vaikuttavat tiimien yhteistyön taustalla. Kollektiivinen oppiminen ei ole yksinkertainen tapahtuma ja vaatii tiimin jäseniltä monenlaisten asioiden tiedostamista ja käsitysten avaamista sekä yhteisen ymmärryksen luomista. Myös olosuhteiden ja ilmapiirin tulee olla oppimisen ja yhteisen kehittymisen kannalta suotuisia. Tiimin vuorovaikutus ja ammatilliset keskustelutaidot nousevat siis tärkeään rooliin tässä prosessissa.

5.4 Ammatillinen vuorovaikutus tiimissä

Tiimien ammatillinen keskustelu ja keskustelukäytännöt

Edellä olevista tiimin kehittymisen edellytyksistä merkittävänä tekijänä nousee toimivan tiimin vahva vuorovaikutus ja keskustelu. Karilan ja Nummenmaan (2011,11) mukaan kasvattajien välisiä keskusteluja on hyvin kirjava joukko ja ne ovat usein luonteeltaan melko satunnaisia ja epämuodollisia. Kuitenkin kasvatuskäytännöt muodostuvat yhteisön arkisten päätösten ja keskustelujen tuloksena. Näin ollen syntyy erilaisia omia kulttuureja, eivätkä nämä kulttuurit ole välttämättä yhteisöllisiä. Ammatilaisten välinen keskustelu olisi merkityksellistä, koska tärkeää on pohtia keskustelujen sisältöä, kulkua ja käytäntöjä. (Karila 2011, 81.) Yhteisistä asioista neuvottelu luo parhaimmillaan yhteenkuuluvuutta ja lisää yhteisöllisyyden tunnetta. Jaetut asiat edustavat yhteistä kieltä ja tietoisuutta yhteisön toiminnasta. Kasvattajien yhteisö voidaan nähdä oppijoiden yhteisönä.

Uudenlaisten käytäntöyhteisöjen kehittäminen voi olla yksi haaste päiväkodin henkilöstölle. Uudenlaisiin käytäntöihin tähtäävä kulttuuri vaatii suunnittelevan työtavan oppimista ja kehittämistä. (Karila ym. 2007, 37.)

Karila (2011) esittää huolensa kasvattajatiimin jäsenten välisen keskustelun vähäisestä tutkimuksesta Suomessa. Myöskään suomalainen kasvatusalan koulutus ei valmista opiskelijoita erityisesti ammatillisten keskustelun käymiseen. Moniammatillisen tiimityöskentelyn ja ammatillisen keskustelun toteutuvan hyvin vaihtelevasti suomalaisissa päiväkodeissa. Karila näkee työnjohtamisella olevan tähän hyvin merkityksellinen rooli. Se, millaisia merkityksiä esimies antaa tiimityöskentelyn ja vuorovaikutuksen kehitykselle, vaikuttaa siihen, miten se käytännössä toteutuu. Joissain päiväkodeissa tiimin jäsenten välistä säännöllisiä keskusteluja pidetään normaalina ja tärkeänä osana arkea, joissain tiimien säännölliset keskustelut odottavat vielä toteutumistaan. Karila painottaa laadukkaan moniammatillisen tiimityöskentelyn edellyttävän säännöllistä keskustelua ja merkitysneuvottelua. Myös ammatillisen keskustelun käsite tulisi avata ja pohtia sen merkitystä. (Karila 2011, 80-81, 86.)

Happo (2006) on tutkinut väitöksessään varhaiskasvatuksen ammatillista asiantuntijuutta ja sen kehittymistä. Tässä tutkimuksessa on havaittu, että varhaiskasvattajat kokivat asiantuntijuutensa kehittyneet, kun työyhteisö antoi tilaa kehittymiselle. Tällä tarkoitettiin luottamuksellista ja turvallista keskustelua, jossa voi ilmaista itseään ja uskallettiin ehdottaa uudenlaisia toimintatapoja. Näitä ehdotuksia oltiin myös valmiita tiiminä kokeilemaan. Luottamuksellisen ja turvallisen keskustelun kautta omia osaamisia oltiin valmiita laajentamaan ja kehittämään. (Happo 2006, 184.)

Ammatillinen osaaminen syntyy muodollisen oppimisen kautta saadun pätevyyden ja osaamisen sekä kokemuksen kautta syntyvän hiljaisen tiedon yhdistelmästä. Oppimisessa tärkeää on luoda merkityksiä ja ne puolestaan muodostuvat vuorovaikutuksessa sisäisesti itsen ja ympäristön välisessä neuvottelussa. Tähän liittyy läheisesti ymmärrys tiedon ja tietämisen välisestä suhteesta. Työyhteisöjen sisällä samaa perustehtävää tekevät voivat antaa tilanteille erilaisia merkityksiä. Tämän vuoksi on tärkeää tarjota tilanteita, joissa päästään tekemään merkitysneuvotteluja. (Karila ym. 2007, 45-46.) Tällaisia merkitysneuvotteluja voidaan kutsua ammatillisiksi keskusteluiksi.

Ammatillisen keskustelun pohjana toimii ammatillinen vuorovaikutussuhde. Ammatillinen keskustelu on siis vuorovaikutusta ja keskustelua, mutta eroaa merkittävästi arkikeskustelusta. Ammatillisen keskustelun taustalla on vaikuttamassa erilaisia tekijöitä, asenteita ja konteksteja. Nummenmaa määrittelee, että ammatillinen keskustelu on aina tavoitteellista toimintaa. Se voi sisältää tietojen vaihtamista, yhteisiä merkitysneuvotteluja ja yhteisymmärryksen rakentamista. Kasvattajan on tärkeää tiedostaa ja tunnistaa, miksi keskustelua käydään. Ammatillinen keskustelu voidaan nähdä yhtenä ammatillisen osaamisen alueena. Varhaiskasvatuksessa keskustelua voi olla eri henkilöiden välillä kasvattaja- lapsi, kasvattaja- vanhempi, kasvattaja- kasvattaja, kasvattaja- muu yhteistyötaho. (Nummenmaa 2011, 22.)

Nummenmaa (2011) on koonnut sosiokonstruktivistisen kehyksen erilaisille tekijöille, jotka vaikuttavat ammatillisen keskustelun luonteeseen. Ammatilliseen keskusteluun sisältyy monenlaisia ulottuvuuksia. Nummenmaa erottelee kuusi erilaista tekijää, jotka ovat ammatillisessa keskustelussa läsnä; todellisuus, tieto ja tietäminen, konteksti, merkitys ja merkityksenanto, kieli ja valta. *Todellisuus*, jonka kukin kokee, on hänen oma henkilökohtainen tulkintansa, jota ohjaa arvot, käsitykset, uskomukset ja oletukset. Kasvattajien tulisi keskustella näistä näkemyksistä ja olisi oltava avoin myös toisen todellisuudelle. Osaa todellisuudesta määrittelee myös kulttuuri. *Tieto ja tietäminen* muodostuu yksilöiden ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Kasvatusyhteisöissä on oma erityinen keskustelukulttuuri, jossa tieto ja tietämys muodostuu. Konteksti vaikuttaa merkittävästi ammatillisen keskustelun sisältöön ja merkitykseen, koska keskustelua käydään työyhteisön sisäissäkin hyvin erilaisissa konteksteissa, esimerkiksi arjen keskellä tapahtuva keskustelu on erilaista kuin esimerkiksi esimiehen kanssa käyty kehityskeskustelu. *Merkitys ja merkityksenanto* asioille, vaikuttaa myös keskusteluihin. Samaa työtä tekevät, samassa työyhteisössä, voivat antaa työlle aivan erilaiset merkitykset. Merkitykset muodostuvat myös erilaisissa konteksteissa ja niihin vaikuttaa aikaisempi tieto ja kokemus. (Nummenmaa 2011, 27-37.)

Kieli on vahvasti mukana aina keskustelutilanteessa ja vuoropuhelun avulla kasvattajien tulisi luoda yhteistä näkemystä esimerkiksi avata käsitteitä, joita käyttävät, mitä kukin tarkoittaa puhuessaan jostain käsitteestä. Puhutun kielen lisäksi läsnä on aina ei-kielellinen kommunikaatio. *Valta* asettuu aina mukaan,

kun ihmisillä on erilaiset positiot. Roolien kautta ihmisille syntyy erilaisia odotuksia, velvoitteita, vastuita ja sitä kautta valtaa. Hyvää ammatillista vuorovaikutussuhdetta on kuvattu tasavertaisena, avoimena suhteena. Tällöin jokainen voi osallistua yhteiseen keskusteluun omista lähtökohdistaan. (Nummenmaa 2011, 27-37.)

Kun tiimeillä on yhteinen ymmärrys siitä, mitä tarkoittaa ammatillinen keskustelu, on helpompi toimia keskustelutilanteessa tavoitteellisesti ja tehokkaasti. Karilan (2011) mukaan myös keskustelukäytäntöihin tulisi kiinnittää huomiota ja kehittää niitä. Keskustelutilanteen tulisi olla kysyvä, kuunteleva ja vuorotteleva. Näiden kautta päästäisiin kehittämään kasvattajatiimin yhteisiä merkitysneuvotteluja. Jonkin verran on kuntia, joissa on perehdytty tiimien toiminnan tietoiseen kehittämiseen. Käytössä saattaa olla erilaisia hankkeita tai työvälineitä, kuten tiimisopimus, jotka auttavat varhaiskasvatustiimejä kehittämään omia käytäntöjään. (Karila 2011, 86-87.)

Jotta tiimien keskustelukäytäntöjen kehittäminen on mahdollista, Karila painottaa, että tiimikeskustelujen puitteet ja sisällöt tulisi saada kuntoon. Tämä vaatii työyhteisöissä selvät rakenteet ja säännöllisen tapaamismahdollisuuden tiimeille, jotka yksikön esimiehen tulisi luoda. Myös vastuu tiimikeskustelujen eteenpäin viemisestä on nimettävä jollekin. Tähän Karila esittää lastentarhanopettajaa, jolla on pedagoginen kokonaisvastuu ja tätä kautta pedagoginen johtaminen. (Karila 2011, 86-87.)

Myös Fonsén ja Parrila (2016) korostavat tiimivastaavan olevan merkityksellinen tekijä moniammatillisen tiimin kehittämisessä. Heidän mukaansa tiimivastuu tulee olla nimettynä jollekin tiimin jäsenelle. Pedagogisen kokonaisvastuun myötä, se kuuluisi heidän mielestään pedagogisen koulutuksen saaneelle lastentarhanopettajalle. Fonsén ja Parrila kertovat joidenkin kuntien ottaneen jo käyttöön tiimivastaava nimekkeen lastentarhaopettajille. Tiimivastaaville on määriteltyinä esimerkiksi Lahden kaupungissa omat tehtäväalueet. Tiimivastaavien nimeämisen katsotaan olevan yksi jaetun johtajuuden muotoja. Kun päiväkodinjohtajien johdettavien yksiköiden määrä kasvaa, täytyy vastuuta jakaa enemmän myös varhaiskasvatustiimeille. Tiimivastaava pitää huolto, että tiimi kehittää ja arvioi aktiivisesti toimintaansa, sekä varmistaa kaikkien osallisuuden tiimityössä. (Fonsén & Parrila 2016.)

Näiden näkemysten valossa mielenkiintoista on pohtia aiemmin esittelemiäni Hakkaraisen ja Jääskeläisen (2010) esittämiä tutkimustuloksia. He näkivät pelkästään lastentarhanopettajalle annetun vastuun tiimikeskusteluista tuovan mukanaan valtaa, joka puolestaan voi toimia haasteena tasavertaiselle vuorovaikutukselle. Heidän kehityshankkeensa mukaan, henkilökunnan keskinäinen vuorovaikutus parani, kun vastuuta tiimikeskusteluista jaettiin vuorotellen kaikille. Tiimivastaavan nimitys ei siis välttämättä ole yksiselitteinen asia ja sen vaikutuksiin tulee kiinnittää huomiota ja keskustelemalla nostaa asia kaikkien tietoisuuteen.

Koulutus tiimivuorovaikutuksen ja moniammatillisen yhteistyön tukena

Isoherranen (2012) ja Karila (2011) nostavat esiin ammatillisen koulutuksen roolin moniammatillisuuden kehittämistyössä. Jo sitä kautta tulisi luoda paremmat valmiudet moniammatillisessa tiimissä toimimiselle ja vahvalle vuorovaikutukselle. Jos ammatillisen peruskoulutuksen kautta olisi ymmärrystä ja kokemusta tiimityön perusteista, olisi heidän helpompi asettua tiimityöntekijän rooliin työelämässä. Terveystuon puolella tiimityön kehitystä ja tutkimusta on tehty paljon. Siellä lähtökohdat ovat hieman erilaiset, sillä vallalla on hyvinkin hierarkkinen järjestelmä, jossa jokaiselle ammattinimikkeelle on hyvin tarkkaan määritellyt tehtävät ja roolit. Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena terveystuon puolella on roolien rajapintojen joustaminen, eli pyrittäisiin enemmän kohti yhteistä osaamista. Varhaiskasvatuksessa puolestaan kyse on enemmänkin siinä, että osaaminen on hyvin vahvasti yhteistä, mutta erilliset yksilölliset osaamiset saattavat jäädä tällöin hyödyntämättä.

Tuomela, Heikkilä, Kortekangas- Savolainen ja Salminen (2017) ovat tehneet tutkimuksen, jossa terveystuon opiskelijoille järjestettiin erityinen opintojakso moniammatillisen yhteistyön ja oppimisen kehittämistä ajatellen. Moniammatillisen oppimisen koulutuksen tavoitteena oli oppia ymmärtämään erilaisia ammatillisia rooleja, vuorovaikutustaitoja sekä myönteisiä asenteita yhteistyötä kohtaan. Opintojakso toteutettiin yhteistyössä eri koulutusalojen opiskelijoiden kanssa, jotta he pääsivät harjoittelemaan jo opintojen aikana moniammatillista yhteistyötä eri koulutustaustoilta olevien opiskelijoiden kanssa.

Tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden käsityksiä ennen ja jälkeen opintojakson ja niissä havaittiin selvää kehitystä.

Tämänkaltaisesta mallista voisi olla hyötyä myös varhaiskasvatuksen moniammatillisen tiimityön kehittymisen kannalta. Koulutuksen kautta voidaan vaikuttaa jo opintojen aikana tulevien varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiin moniammatillisesta tiimityöstä. Moniammatillisen tiimityön kokeilu turvallisessa opiskeluympäristössä ja rakentavan, positiivisen vuorovaikutuksen harjoittelu eri ammattialojen opiskelijoiden kanssa voisi vahvistaa opiskelijan valmiutta moniammatilliseen tiimityöhön. Uusien valmistuvien työntekijöiden valmius osallistua moniammatilliseen tiimityöhön olisi parempi. Samalla he voisivat viedä mennessään työpaikoille uusina työntekijöinä asiantuntemusta ja tietämystä siitä, kuinka moniammatillista tiimiä voi kehittää korkeatasoiseksi kehittyväksi tiimiksi.

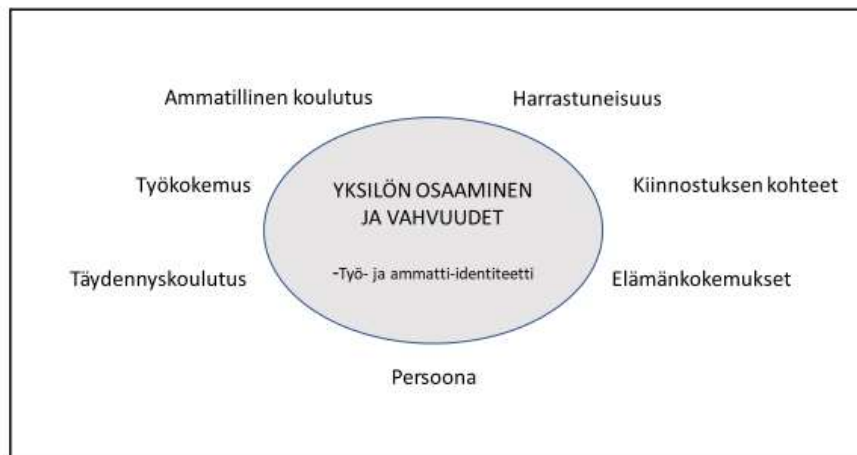
6 TIIMISOPIMUS – KEHITTYVÄ TYÖKALU

6.1 Tiimisopimusprosessin merkittävät vaiheet

Edellisten tiimin kehitysedellytysten perusteella voi tehdä yhteenvetoa siitä, mitkä ovat olennaisia asioita pyrittäessä kohti mahdollisimman hyvin osaamistaan ja vahvuuksiaan ja näiden perusteella työjakoja tekevää tiimiä. Merkityksellistä on nähdä ja tiedostaa tiimin toiminta prosessina, joka vaatii luottamuksellista keskustelua tiimin jäsenten kesken. Tiimi ei ole heti valmis, kun he päätyvät samaan varhaiskasvatusryhmään. Tutustuminen toisiin vaatii aikaa. Tiimin kehittyminen vaatii syvällistä keskustelua ja sitä kautta aikaa käydä tätä keskustelua. Rytikankaan (2011) mukaan hyvä työilmapiiri vaatii aitoa kohtaamista, läsnäoloa ja vuorovaikutusta. Tämä puolestaan vaatii aikaa. Kiireen vuoksi vuorovaikutuksesta tinkiminen näkyy valitettavasti usein vuorovaikutuksen laadussa. (Rytikangas 2011, 62.)

Jotta olemassa oleva työväline, tiimisopimus, tukee mahdollisimman hyvin moniammatillisen tiimin kehitystä ja voi työvälineenä toimia mahdollisimman tehokkaasti, on tiimikehitysmalleista ja -teorioista poimittavissa koontina merkityksellisiä vaiheita tähän prosessiin. Ensimmäinen merkittävä vaihe

tiimisopimusprosessissa olisi jokaisen tiimin jäsenen oman osaamisen tunnistaminen.



KUVIO 2. Yksilön osaamisen tiedostaminen.

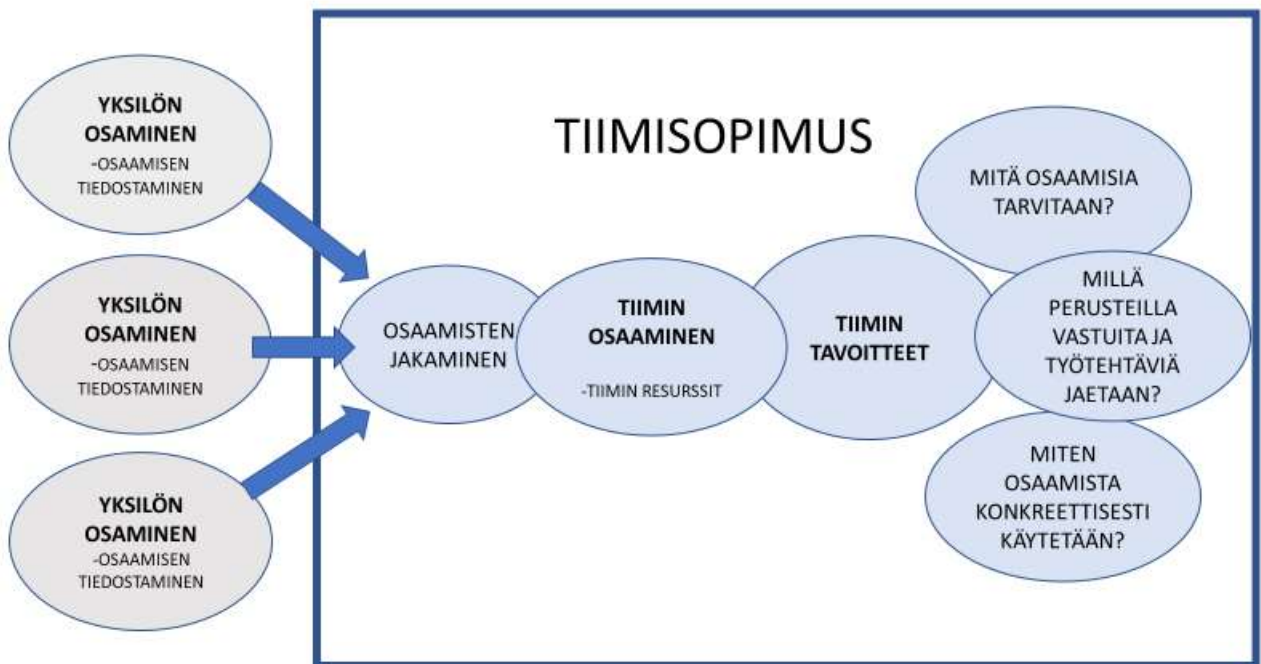
On hyvä pohtia, mistä oma osaaminen koostuu, mitä vahvuuksia itsellä on persoonana, ammatillisen koulutuksen kautta ja muutoin eri elämäntilanteista. (Kuvio 2.) Vaihe sisältäisi tietoista pohdintaa siitä, mitä kokee osaavansa ja millaiseksi kokee itse oman ammatti- ja työidentiteettinsä. Mitkä ovat asioita, joita haluaa työelämässä tavoitella ja toteuttaa, jotta voi kokea onnistumisia ja tyytyväisyyttä työhönsä ja kokea osaamisellaan olevan merkitystä.

Erilaisten odotusten ja käsitysten jakaminen omaan ammattiin liittyvistä odotuksista avaa todennäköisesti muitakin tiimin jäseniä huomaamaan, mitä kukin tarvitsee, jotta voi kokea onnistumisia ja osallisuutta koko tiimin työssä. Rytikangas toteaaakin, kun yksilöt työyhteisöissä pääsevät hyödyntämään kykyjään, lahjojaan ja vahvuuksiaan, saa organisaatiokin enemmän irti työntekijästä. Työntekijä on tällöin tyytyväisempi ja voi paremmin. Kun työntekijä tuntee omat vahvuudet, hän tarttuu sopiviin haasteisiin ja tekee parempia valintoja ja saa aikaan hyviä tuloksia. (Rytikangas 2011, 129.)

Oman osaamisen esille tuominen muille tiimin jäsenille ei ole välttämättä helppo tehtävä. Entistä haastavampi se on, mikäli se on itselleenkin epäselvä ja vaikea sanoittaa. Oma osaaminen tulisi siis tunnistaa ensin, ennen kuin sitä voi lähteä jakamaan muille. Isoherrasen (2012) näkemys moniammatillisen tiimityön kehityksen esiedellytyksistä voidaan nähdä hyvänä perustana myös tässä

asiassa. Henkilökunnalla tulee olla esiedellytykset eli valmius puhua osaamisistaan ja vahvuuksistaan. Tälle voitaisiin luoda pohja jo ammatillisessa koulutuksessa. Jos koulutuksen kautta pyritään luomaan vahvaa ammatillisen osaamisen kuvaa, se todennäköisesti olisi helpompaa sisällyttää omaan ammatti-identiteettiin myöhemmin. Tällä hetkellä jo työssä olevaa henkilöstöä voisi puolestaan täydennys kouluttaa aiheen pariin.

Kun oma osaaminen alkaa selkiytyä itselle, on sitä helpompi jakaa myös muille. Kuvioon 3. olen edellä esiteltujen tiimin kehitysedellytysten pohjalta koonnut mallia siitä, mitä tiimikehityksen vaiheita olisi mahdollista sisällyttää tiimisopimuskaavakkeeseen sekä sen ympärillä käytyyn keskusteluun, jotta jokaisen tiimin jäsenen osaamiset ja vahvuudet nousisivat varmasti esiin.



KUVIO 3. Tiimisopimuksen sisältöalueita

Osaamisten jakamisen kautta päästään käsitykseen siitä, mikä on tämän tiimin osaamista eli käytettävissä olevat resurssit. Kun tiedetään ja tiedostetaan, mitä taitoja ja tietoja tiimistä löytyy, voidaan ottaa kaikkia myös hyötykäyttöön tiimin toiminnassa. Kaikissa tiimikehityksen malleissa painotettiin tiimin tavoitteiden määrittämisen ja kirjaamisen tärkeyttä. Täytyy olla kaikille selvää, mitä kohti mennään ja mitä tiimin toiminnalta odotetaan. Näihin tulee suhteuttaa myös tiimin

resurssit ja tiimin jäsenten osaamiset sekä vahvuudet. Tavoitteiden pohjalta nähdään, mitä osaamisia erityisesti tarvitaan.

Kun tiimin jäsenten osaamiset ja tiimin tavoitteet on selvillä, voidaan ryhtyä tekemään työn- ja vastuunjakoja. Tässä vaiheessa tärkeää on huomioida kaikille tiimin jäsenille vastuita ja pitää työnjako tasapainoisena ja tiimin toiminnan tavoitteita palvelevana. Kun tiedetään mihin pyritään ja kenellä tähän on erityisesti osaamista, päästään keskustelemaan konkreettisemmin toimintatavoista, joilla tähän tavoitteeseen päästään. On hyvä pohtia auki se, mitä vastuu jostain työtehtävästä tarkoittaa konkreettisesti. Tarkoittaako se sitä, että tämä yksi henkilö hoitaa aina siihen asiaan liittyvät tehtävät. Vai tarkoittaako se, että hän on vastuussa, että koko tiimin toiminta pyrkii kohti tavoitetta tältä osin. Vastuuhenkilö toimisi tällöin mallina, ohjaajana ja jakaisi näin osaamistaan myös muille. Tämä merkitys voi vaihdella työtehtävän mukaan. On tärkeää pohtia, mitä tällä vastuulla tavoitellaan ja mitkä ovat ne käytännössä mahdolliset ja realistiset keinot tähän pääsemiseksi.

Onnistunut tiimisopimusprosessi

Tiimisopimusprosessissa voi myös nähdä olevan vaiheita, jotka tukevat sen onnistumista ja syventävät sen merkitystä. Kokosin havaintoja siitä, mitä tehokkaan tiimin toiminnan edellytyksinä nähtiin aiemmissa teorioissa. Edellytyksinä (Kuvio 4.) onnistuneeseen tiimisopimusprosessiin voisi nähdä organisaatiossa yhteisen käsityksen syntyminen siitä, mitä tiimisopimus tarkoittaa, mitä se sisältää, mitä asioita siinä odotetaan käsiteltävän ja mitä hyötyä siitä on jokaiselle työntekijälle ja koko työyhteisölle. Tällaisen yhteisen käsityksen ja ymmärryksen perustana voisi nähdä olevan tiimin esimiehen, joka voi avata keskustelua tiimisopimisen merkityksistä.



KUVIO 4. Tiimisopimusprosessin merkityksellisiä vaiheita

Etukäteisvalmistelut varmistavat tiimisopimuskeskustelun toimivuutta ja tehokkuutta, koska kuten tutkimuksessani olleet tiimitkin totesivat, usein varhaiskasvatuksen arjessa keskusteluaikaa on hyvin niukasti käytettävissä. Tällöin on hyvä varmistua, että järjestetty aika käytetään tehokkaasti siihen, mihin on tarkoitus. Jokaisen tiimin jäsenen olisi tärkeää tietää, mikä on tulevan keskustelun tarkoitus ja tavoite. Kun omia osaamisia ja vahvuuksia on jo pohtinut itse, on niitä selkeämpi alkaa käymään läpi muiden tiimin jäsenten kanssa.

Varhaiskasvatusalalla on jo tällä hetkellä käytössä yksilölliset kehityskeskustelut esimiehen kanssa. Näissä käydään yleensä läpi myös työntekijän vahvuuksia ja osaamisia. Jos omien vahvuuksien löytäminen on haastavaa, voisi esimies olla tukena tässä keskustelussa. Näistä keskusteluista voisi saada pohjaa myös tiimin kanssa käytävään keskusteluun. Myös Fonsén ja Parrila kytkevät kehityskeskustelut ja koko tiimien kehityskeskustelut yhteen tiimisopimusprosessin kanssa. Olemassa olevia käytäntöjä yhdistämällä ja sitomalla, sekä päällekkäisyyksiä karsimalla voitaisiin luoda kuhunkin varhaiskasvatusyksikköön omanlaisia tiimin ja yksilön kehittymisen polkuja.

Edellytyksenä hyvälle tiimisopimusprossille voidaan nähdä myös kyseiseen työyhteisöön sopiva ja suunniteltu tiimisopimuskaavake, joka suuntaa keskustelua ammatillisten ja yksilöllisten osaamisten kysymysten äärelle. Tämä tarve oli tutkimukseni tiimeissäkin havaittu.

”VO: mutta se mitä mietittiin, että tiimisopimus on aikansa elänyt, sen on vuosikausia ollut sama, samat kysymykset ja aika samantyyllisesti niihin tulee vastattua vuodesta toiseen, että mä en tiä miten hyvin tää palvelee silleen ihan käytännössä, vaikka

ovat asioita, joista on hirveen hyvä miettiä ja huomioida, että tätä pilottiakin aatellen, on silleen ehkä eri näkökulmasta, että ois toivonut, että tähän ois tullut jotkut omat tiimisopimus pohjat ja niitä ois ehkä voinu miettiä toisen ryhmän kanssa yhdessä, että mites nää roolit jaetaan, mut nyt on tää vanha pohja vaan, tässä ei ehkä silleen tuu esille ne erot.

SOS: joo tää on ehkä tällainen yleismaallinen sopimus, että eihän tässä ole eritelty mitään rooleja.”

Tiimisopimuksessa sovittujen asioiden säännöllinen arviointi ja kehittäminen ovat myös koko prosessin kannalta merkityksellinen asia. Jo tiimisopimuksen tekeminen auttaa tiimejä kohtaamaan erilaisia näkökulmia ja sopimaan asioita, mutta sen pariin palaaminen säännöllisesti on tärkeää. Näin voi kerrata, mitä olikaan sovittu ja pohtia onko tavoitteisiin päästy, vai onko tarvetta muuttaa niitä. Myös tiimin kokoonpanon muuttuessa on tärkeää palata tiimisopimuksen äärelle, jotta uusi tiimin jäsen pääsee mukaan ottamaan oman paikkansa tiimissä.

Tiimityö vaatii vahvaa ja luottamuksellista vuorovaikutusta ja täten tiimien vuorovaikutustaitojen kehittäminen tukee tiimityöskentelyä. Edellä esiteltyt mallit positiivisen ajattelun ja palautteen malleista, voi tukea tiimejä kohti syvempää ja luottamuksellisempaa ilmapiiriä. Ihmiset tarvitsevat työstään ja tekemisestään palautetta. Rytikangas (2011,79) pohtii suomalaista palauteenanto kulttuuria ja toteaa sen olevan hyvin vähäistä. Riittämättömyyden tunne, epätietoisuus siitä, onko työpanoksemme hyvä vai ei, on läsnä suomalaisissa työyhteisöissä. Organisaation ja yksilön kehitys vaatii kuitenkin palautetta, jotta voi päästä eteenpäin. Etenkin positiivisen palautteen merkitys on suuri. Positiivisen palautteen kautta yksilön motivaatio paranee ja hän on sitoutuneempi ryhmäänsä. Henkilö, joka on saanut positiivista palautetta, antaa sitä helpommin itse muille. Myös ryhmän ilmapiiri ja luottamus paranevat positiivisen palautteenannon myötä ja tällöin myös hankalimmista asioista ja erimielisyyksistä on helpompi ja turvallisempi puhua. (Rytikangas 2011, 82.) Varhaiskasvattajien keskuudessa on jo pitkään elänyt ”Näe hyvä lapsessa” – ajattelumalli. Tämän soveltamista myös aikuisten vuorovaikutukseen voisi olla hyötyä. Lähdettäisiin liikkeelle niistä vahvuuksista ja osaamista mitä tiimissä on ja nimettäisiin ne itselle ja muille.

6.2 Yksilönä hyvä, yhdessä parempi ja tiiminä paras

Jatkuvassa vuorovaikutuksessa olevat asiantuntijayhteisöt muodostavat toimiessaan normeja, joiden varassa he refleктоivat omaa toimintaansa. Tätä kautta syntyy ammattilypeys, jolloin lopputuloksen on täytettävä tietyt kriteerit, ollakseen hyväksyttävä. Ammatillaiset vaativat itseltään enemmän, kuin muilta ryhmän ulkopuolisilta ja yhdessä he tuottavat voimavaroja, joiden avulla saavutukset tulevat mahdollisiksi. (Hakkarainen & Paavola 2006, 262.) Voisi siis ajatella, että selkeät ammatti- ja työidentiteetit tiimin jäsenelle luovat varmuutta ja osaamisen hallintaa. Yksilön täytyy voida kokea olevansa hyvä ja tarpeellinen työssään. Tiedostaessaan osaamisensa, kokevansa arvostusta ja kunnioitusta omaa osaamistaan kohtaan, hän voi jakaa sitä muille ja ottaa vastaan muiden mielipiteitä, näkökulmia ja laajentaa näkökulmiaan sekä perustella omaa ajatustaan ja luoda kompromisseja. Kun itselle ja muille on selkeää, mitä kunkin rooliin kuuluu ja mitä odotetaan työssään saavuttavan, syntyy ammatillista itsevarmuutta ja ammatin hallinnan kokemusta. Tämä puolestaan tuottaa uskallusta reflektoida toimintaa ja miettiä vaihtoehtoisia toimintatapoja.

Merkittävät tulokset saavutetaan yhä useammin monen ihmisen yhteistyöllä, jossa jokainen saa kuitenkin olla oma erilainen itsensä ja pyrkiä kohti päämäärää positiivisessa sidoksessa toisiin nähden. (Heiskanen 2006, 27.) Rytikangas (2011) vertaa työyhteisöä kirkkoveneeseen, jossa kaikkien pitää soutaa samaan suuntaan, jotta päästään perille. Jos joku lepää, joutuu toinen koville. Kaikkien työpanosta tarvitaan ja suunnan olisi oltava yhteinen. Tavoitteet, johon pyritään tulee siis jokaisen tietää, jotta voi mennä tiiminä samaan suuntaan. Jokaisen tulee tietää oma tehtävänsä ja mistä organisaatio jää ilman, jos juuri sinä et tee työtäsi. Tavoitteen selkeä ymmärrys vaatii puhetta ja kirjaamista, erilaisia tapoja sanoittaa mihin ollaan pyrkimässä, jotta kaikki varmasti sisäistävät suunnan. (Rytikangas 2011, 39.)

Lopuksi voin todeta, että tutkimukseni kautta päädyn ymmärrykseen siitä, että varhaiskasvatusalan osaaminen on hyvin laaja-alaista ja monitahoista. Sen haltuunotto yksilönä ei ole helppo tehtävä. Jotta hyvään lopputulokseen päästään tarvitaan muita varhaiskasvatuksen ammattilaisia ympärille jakamaan suurta vastuuta. Yksilönä jokainen voi viedä ainutlaatuista osaamista ja vahvuuksia varhaiskasvatustiimiin. Hänen tulee ensin tiedostaa ne itse itsessään, jotta voi

jakaa osaamistaan muille. Kun yksilöt kokoontuvat yhteen, alkaa prosessi, jossa tulee kuulla toisia yksilöitä, löytää heidän vahvuutensa ja osaamisensa, sekä luoda yhteinen ymmärrys siitä, mihin meidän tiimimme toiminnassaan pyrkii. Tässä tukena voi toimia tiimisopimuksen tekeminen. Kenenkään rooli ei ole vähäpätöisempi kuin toisen ja kaikille tulisi löytyä sekä tiimin, että yksilön itsensä kannalta merkityksellinen tehtävä. Tällöin tiimi tuottaa ympärilleen sitoumusta ja mielekkyyttä tiimin jäsenten keskuudessa. Luottamuksellisen yhteishengen vallitessa voi erilaiset mielipiteet ja näkökulmat nostaa esiin ilman tyrmäämisen pelkoa. Tiimi voi siis itse reflektoida toimintaansa ja ottaa vastaan muutokset ja kehitysehdotuksia tiimin jäseniltä. Vahvoista yksilöistä on näin muodostunut toisiaan täydentävä vielä vahvempi tiimi.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tiimisopimusprosessi ja moniammatillisen tiimityön kehittäminen ovat mielenkiintoisia prosesseja ja oman tutkimukseni aikana nousi esiin monia kiinnostavia jatkotutkimusaiheita. Esimerkiksi pidempiaikainen seurantatutkimus siitä, miten varhaiskasvatustiimin kehitysprosessi etenee, jos tiimin tukena on yhteinen täydennyskoulutus aiheen ympärillä. Jos varhaiskasvatustiimeille avataan enemmän täydennyskoulutuksen myötä kehittyvän tiimityön edellytyksiä ja positiivisen vuorovaikutuksen toimintatapoja, kuinka se vaikuttaa työhyvinvointiin ja työn mielekkyyden kokemukseen. Voidaanko tämän tyyppisen koulutuksen myötä parantaa työssä jaksamista ja alalla pysymistä.

Myös se, millaisia keinoja ja malleja varhaiskasvatuksen esimiehillä on tukea omia varhaiskasvatustiimejään moniammatillisuuden haasteissa, olisi mielenkiintoista selvittää tutkimuksen avulla. Kokevatko he välineitä tähän työhön löytyvän riittävästi, tarvittaisiinko niitä lisää ja millaisia ne olisivat.

LÄHTEET:

Braithwaite, J. (2015) Bridging gaps to promote networked care between teams and groups in health delivery systems: a systematic review of non-health literature. PMC. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26408280> Haettu 25.04.2019.

Berg, P. (2015) Tiimisopimus. Päiväkotien varhaiskasvatustiimien kokemuksia. Savonia Ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/102700/berg_paula Haettu 25.04.2019.

Collin, K. & Billett, S. (2010) Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulma. Helsinki: WSOY, 211- 224.

Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2003) Early Childhood Professionals. Leading today and tomorrow. Sydney: MacLennan +Penny.

Eskola, J. (2010) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.

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

Eteläpelto, A. (2007) Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki. WSOY, 90-142.

Eteläpelto, A & Vähäsantanen, K. (2010) Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26-49.

Fonsén, E. & Parrila, S. (2016) Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännöntyöhön. Jyväskylä: PS-kustannus
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517546> Haettu 24.03.2019.

Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. (2010) Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 77-105.

Hakkarainen, K., Paavola, S. (2006) Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – Kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 214-272
file:///C:/Users/Asus/AppData/Local/Temp/kollektiivinen_asiantuntijuus_2006.pdf
Haettu 15.03.2019

Happo, I. (2006) Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Heiskanen, T. (2006) Tilat, rajat ja yhteisöt tiedon luomisessa – esimerkkinä asiantuntijatyö. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 188- 213.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila S. & Nivala V. (2007) Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: TPrint.

Huusko, L. (2007) Työpaikkana tiimi. Miten tiimi kasvaa vastuuseen? Helsinki: Edita.

Hyvärinen, M. (2002) Kirjoittaminen toimintana. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino, 65-82.

Isoherranen, K. (2012) Uhka vai mahdollisuus. Moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Unigrafia

Karila, K. (2011) Kasvattajatiimi keskustelee. Teoksessa A- R. Nummenmaa & K. Karila. (toim.) Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro, 80–87.

Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. (2013) Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto. Haettu 09.11.2018
http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf

Karila, K. & Kinos, J. (2012) Acting as a Professional in a Finnish Early Childhood Education Context. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.) Early Childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession. New York: Springer, 55–69. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-2718-2_4

Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017) Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:30
<https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-487-0> Haettu 12.12.2018.

Karila, K. & Kupila, P. (2010) Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto, varhaiskasvatuksen yksikkö. <https://docplayer.fi/23223576-Varhaiskasvatuksen-tyoidentiteettien-muotoutuminen-eri-ammattilaissukupolvien-ja-ammattiryhmien-kohtaamisissa-kirsti-karila-paivi-kupila.html> Haettu: 01.03.2019

Karila, K. ja Nummenmaa, A-R. (2001) Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Juva: WSOY

Kinnunen, U. (2010) Mikä edistää työkuormituksesta palautumista. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulma. Helsinki: WSOY, 161-174.

Kinos, J. (1997) Päiväkotii ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turku: Painosalama Oy.

Kinos, J. (2008) Professionalism – A Breeding ground for struggle. Finnish day care centre as an example. European Early Childhood Education Research Journal 16 (2), 224-241.
<http://web.b.ebscohost.com.libproxy.tuni.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=87c8912e-7936-4a81-9e90-ab2db0c70c78%40pdc-v-sessmgr05&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#db=ehh&AN=33300009> Haettu 27.03.2019

Kiviniemi, K. (2010) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.

Kupila, P. (2007) Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 302. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

KVTES. Kuntatyönantajan työehtosopimus. Erityismääräys lastentarhanopettajan työaika.
<https://www.kt.fi/sopimukset/ohjeet/kvtes/erityismaarays-lastentarhanopettajan-tyoaika> Haettu 20.5.2019.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009) Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia

2010-luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatieto Oy.

Moilanen, P. & Räihä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.

Nummenmaa, A-R. (2011) Ammatillisen keskustelun olemus. Teoksessa A-R. Nummenmaa & K. Karila (toim.) Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro, 22-38.

Nummenmaa, A-R. (2011) Keskustelu osaamisena. Teoksessa A-R. Nummenmaa & K. Karila (toim.) Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro, 39-60.

Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. (2007) Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-7064-6> Haettu 20.03.2019.

OKM (2015) Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:19. Haettu 20.03.2019 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-367-5>

Onnismaa, E.-L., Kalliala, M., & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11(3). (4-20) <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/68720> Haettu: 31.3.2019

Parviainen, J. (2006) Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino. file:///C:/Users/Asus/AppData/Local/Temp/kollektiivinen_asiantuntijuus_2006.pdf Haettu 24.01.2019

Raina, L. & Haapaniemi, R. (2005) Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laatu. Helsinki: Adator

Ranta, R. (2015) Tiimisopimukset ja tiimikehityskeskustelut pedagogisen johtamisen välineinä. Helsingin yliopisto. Pro Gradu. <https://docplayer.fi/24349637-Tiimisopimukset-ja-tiimikehityskeskustelut-pedagogisen-johtajuuden-valineina.html> Haettu 25.04.2019

Read, M. & Rees, M. (2008) Working in teams in early years settings. Teoksessa C. Cable, L. Miller & G. Goodliff (toim.) Working with children in the early years. Oxon: Routledge, 43–53.

Rytikangas, I. (2011) Kehity ja jaksa tiimissä. Helsinki: Helsingin Kamari Oy.

STM (2007) Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Helsinki. <https://docplayer.fi/4884642-Varhaiskasvatuksen-henkiloston-koulutus-ja-osaaminen.html> Haettu: 15.04.2019

Tikkamäki, K. (2006) Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampere: Tampereen yliopisto

Tiusanen, O. (2005) Työyhteisön kehittäminen ja tärkeimmät muutosvälineet. Tampere: Tampereen yliopisto

Tuomela, K, Heikkilä, K., Haapanen, H., Kortekangas-Savolainen, O Salminen, L. (2017) Moniammatillinen oppiminen yhteistyöosaamisen edistäjänä terveydenhuollossa. <https://search.proquest.com/docview/1987682966?pq-origsite=summon> Haettu 25.04.2019

Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118> Haettu 30.11.2018

Varhaiskasvatuslaki. 540/2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 01.09.2018
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018) Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a
https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet Haettu 29.11.2018

Vilkkä, H. (2018) Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 156-173.

Liite 1. Tiimisopimusten kysymykset

Toimintamme perusta:

- Miten varmistamme, että lapsi tulee kuulluksi?
- Miten rakennamme kasvatuskumppanuutta?
- Miten keräämme asiakaspalautetta ja hyödyimme sen toiminnan suunnittelussa?
- Miten rakennamme ja ylläpidämme keskinäistä luottamusta – miten arvioimme, annamme palautetta ja puutumme epäkohtiin?
- Miten kannustamme toisiamme ammatillisen osaamisen esilletuomisessa ja kehittämisessä?

Tiimimme kehittämiskohde

Tiimipalaverien säännöt

- kokoontumisaika
- jos, joku on poissa, miten toimitaan
- asioiden valmistelu
- sovittujen asioiden seuranta

Liite 2. Muokattu tiimisopimus

- Tiimin jäsenten tehtävät: vastualuejako ruudukko, johon voi jokaisen jäsenen kohdalle laittaa vastuut
- Työvuoroihin liittyvät tehtävät
- Vahvuudet, erityisosaamiset, kiinnostuksen kohteet taulukko
- Ammatilliset vastualueet
- Yhteiset käytänteet, sopimukset ja pelisäännöt
- Tiimipalaverin pelisäännöt:
- Suunnittelu aika
- Miten puhutaan lapsille tai lasten kuullen?
- Palautteen antaminen
- Tiimin kehittämiskohde