

Arja Minkkinen

ASiantuntijuus varhaiskasvatuksen opettajan kokemana

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Tammikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Arja Minkkinen: Asiantuntijuus varhaiskasvatuksen opettajan kokemana
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Tammikuu 2022

Varhaiskasvatus myötäilee sosiaalisia, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia muutoksia. Varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden toimintaympäristö on eläväinen kokonaisuus ja siellä työskentely vaatii lukuisien näkökulmien sekä ulottuvuuksien hallintaa. Työ varhaiskasvatuksessa on jatkuvaa muutosten kohtaamista, edellyttäen näin monenlaista ammatillista osaamista. Tämä asettaa myös varhaiskasvatuksen opettajan työn erikoisemaan moniin muihin ammatteihin nähden. Varhaiskasvatuksen opettaja työskentelee moniammatillisessa yhteisössä, jossa eri ammattiryhmien työskentely sulautuu tiiviiksi yhteistyöksi. Asiantuntijuuden käsite on monitulkintainen ja sitä on tutkittu useasta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdentuu asiantuntijuuden kokemukselliseen näkökulmaan, jossa asiantuntijuus ymmärretään myös kontekstisidonnaisena ilmiönä. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää mistä tekijöistä varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuuden kokemus muodostuu sekä millaisia merkityksiä kokemuksen tulkintaan liittyy. Tämän lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli kuvaila millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettaja antaa kollektiiviselle asiantuntijuudelle.

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Aineisto kerättiin teemahaastatteluina haastatellen kahdeksaa varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineiston analyysinä käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kokemus rakentuu useista elementeistä, jotka ovat joustavasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, eivätkä yksin synnytä asiantuntijuuden kokemusta. Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kokemus koostui koulutuksesta, teoriaosaamisesta, pedagogiikasta, kokemuksesta, henkilökohtaisista ominaisuuksista, työyhteisön vaikutuksesta sekä palautteesta. Kokemuksen tulkintaan liittyvät merkitykset muodostuivat työkokemuksesta, työyhteisöstä, henkilökohtaisista ominaisuuksista sekä asiakaskokemuksista. Nämä neljä elementtiä koettiin asiantuntijuuden kokemuksesta joko vahvistavina tai horjuttavina tekijöinä. Asiantuntijuuden kokemus tulkittiin rakentuvan niin yksilöllisten ominaisuuksien kuin yhteisöllisten ominaisuuksien vaikutuksesta. Kollektiivinen asiantuntijuus näyttäytyi tulosten mukaan työyhteisön merkityksen, jaetun asiantuntijuuden ja organisaation merkitysten kautta. Kollegiaalinen asiantuntijuus koettiin tärkeänä kollega-, yhteistyökumppani- ja yhteisötasolla, jossa oma asenne ja halu työskennellä yhdessä sekä toisen kunnioittaminen ja ymmärrys jaetusta asiantuntijuudesta korostui. Organisaation merkitys näyttäytyi tässä tutkimuksessa heikompana kuin yhteisön merkitys. Organisaatio koettiin toisaalta työn raamittajana, mahdollistajana tai resurssien mahdollistajana.

Avainsanat: varhaiskasvatus, opettaja, asiantuntijuus, kokemus, kollektiivisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

ABSTRACT

Arja Minkkinen: Expertise experienced by an early childhood education teacher
Master's Thesis
Tampere University
Master's Program in Education and Social Research
January 2022

Early childhood education follows social, cultural and societal changes. The environment where early childhood education experts work is a living entity and working there requires the knowledge of numerous perspectives and dimensions. Working in early childhood education is a constant encounter of changes, which requires a wide range of professional skills. This also puts the work of an early childhood education teacher in a special position compared to many other professions. The early childhood education teacher works in a multi-professional community, where the work of different professional groups merges into close cooperation. The concept of expertise is ambiguous and has been construed from several perspectives. In this study, interest is focused on the experiential perspective of expertise, where expertise is also understood as a context-related phenomenon. The purpose of this study was to find out what factors make up the expertise of early childhood education teachers and what meanings are involved in the understanding of the experience. In addition to this, the aim of the study was to describe what meanings an early childhood education teacher gives to collective expertise.

Research is qualitative research. The material was collected in the form of thematic interviews interviewing eight early childhood education teachers. Theoretical content analysis was used to analyse the data. The results of the study revealed that the expertise of an early childhood education teacher is built on several elements that interact flexibly with each other and do not alone create the feeling of expertise. The experience of an early childhood education teacher consisted of education, theoretical knowledge, pedagogy, experience, personal qualities, the influence of the work community, and feedback. The meanings related to the understanding of the experience consisted of work experience, work community, personal characteristics and customer experiences. These four elements were experienced as factors that either reinforced or undermined the experience of expertise. The experience of expertise was interpreted to be built on the influence of both individual characteristics and community characteristics. According to the results, collective expertise was seen through the importance of the work community, shared expertise, and organisational meanings. Collegial expertise was felt as important at the colleague, partner and community level, where a person's own attitude and desire to work together, as well as respect for and understanding of the other's shared expertise, were emphasised. The importance of organisation in this study appeared to be weaker than the importance of community. The organisation, on the other hand, was experienced as a framer, enabler, or resource enabler of work.

Keywords: early childhood education, teacher, expertise, experience, collectivity

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin Originality Check service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	ASiantuntijuuden moniulotteisuus	9
2.1	Yksilökeskeinen asiantuntijuus	9
2.2	Yhteisöllinen asiantuntijuus.....	14
2.3	Kokemuksellinen asiantuntijuus.....	19
3	ASiantuntijuus varhaiskasvatuksessa	24
4	Tutkimuksen tarjottu ja tutkimuskysymykset	32
5	Tutkimusmenetelmät	34
5.1	Tutkimusstrategia ja aineiston keruu	34
5.2	Tutkimusaineisto ja tutkimuksen kulku	38
5.3	Aineiston analyysi	40
6	Tulokset	46
6.1	Oma kokemus asiantuntijuudesta varhaiskasvatuksen opettajana	46
6.2	Asiantuntijuuden kokemusten taustalla olevat merkitykset	56
6.3	Asiantuntijuuden kollektiivisuus varhaiskasvatuksen opettajan kokemana	62
7	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	66
7.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	78
7.2	Jatkotutkimusaiheita	85
	LÄHTEET	87
	LIITTEET	98
	Liite 1: Tutkimushaastattelukysymykset.....	98
	Liite 2: Tietosuojailmoitus.....	100
	Liite 3: Tiedote.....	101
	Liite 4: Saatesanateksti tutkimukseen osallistumishakuilmoitukseen (Facebook)	103

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	TUTKIMUKSEN HAASTATTELUKYSYMYKSET	37
TAULUKKO 2.	ESIMERKKI ENSIMMÄISEN TUTKIMUKSKYSYMYKSEN SISÄLLÖN ANALYYSIN ETENEMISESTÄ	45

KUVIOT

KUVIO 1.	KOLLEKTIIVISEN ASiantuntijuuden malli (HAKKARAINEN JA MUUT, 2002)	17
KUVIO 2.	ASiantuntijuuden kokemuksen osatekijät (ISOPAHKALA-BOURET 2008, S.89)	21
KUVIO 3.	TUTKIELMAN PROSESSIVAIHEET	42

KUVIO 4. TÄMÄN TUTKIMUKSEN AINEISTON ANALYYSIVAIHEIDEN ETENEMINEN SISÄLLÖNANALYYSISSÄ.....	44
KUVIO 5. TUTKIMUKSEN TULOKSET MUKAUTETTUNA ISOPAHKALA-BOURETIN (2005; 2008) KOKEMUKSELLISEEN ASiantuntijuuden MALLIIN.....	73
KUVIO 6. TUTKIMUKSEN TULOKSET MUKAUTETTUNA HAKKARAISEN JA KUMPPANEIDEN (2002) KOLLEKTIIVISEEN ASiantuntijuuden MALLIIN.....	76

1 JOHDANTO

Sosiaaliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset osatekijät vaikuttavat sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen että toimintaympäristöön, jossa asiantuntijat toimivat. Tämä varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden toimintaympäristö on Kupilan (2007, s. 13) mukaan eläväinen kokonaisuus ja siellä toimiminen vaatii lukuisien näkökulmien ja ulottuvuuksien hallintaa. Työskentely varhaiskasvatuksessa edellyttää asiantuntijuudelta muutosvalmiutta ja avarakatseisuutta niin työn kuin osaamisenkin puolesta. Ukkonen-Mikkola, Yliniemi ja Wallin (2020, s. 323) liittävät varhaiskasvatuksen työn edellytyksiin myös moniammatillisen asiantuntijuuden. Isopahkala-Bouret (2008, s. 84) huomauttaakin, että asiantuntijuuden määritelmää voidaan tarkastella useasta näkökulmasta ja siihen liittyviä määritelmiä on tutkimuskirjallisuudessa runsaasti. Tarkastelu voi tapahtua kokemuksen ja professionaalisen identiteetin näkökulmasta. Tämän lisäksi sitä voidaan tarkastella myös yksilön ja yhteisön sekä rationaalisuuden näkökulmasta. Lisäksi kokemus asiantuntijuudesta muovautuu Isopahkala-Bouretin (2008) mukaan tietämyksestä, tilannesidonnoisesta toiminnasta ja luottamuksesta omaan toimintaan. Asiantuntijuuden määrittelyn haasteellisuutta lisää taidon määrittelyn moninaisuus. Palonen, Lehtinen ja Hakkarainen (2017, s. 40–42) painottavat, että taidon kuvaaminen vain sanallisesti on lähes mahdotonta. He perustelevat tätä sillä, että tarkasti kuvattavan tiedon lisäksi taito kätkee taakseen myös kasautunutta kokemusta, ruumiillistunutta tietämystä sekä hiljaista tietoa, unohtamatta sosiaalisia resursseja.

Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen (2016, s. 287) pohtivat, onko asiantuntijuus yksilön vai yhteisön ominaisuus. Asiantuntijuus nähdään sijoittuvan sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Työelämä on yhä modernimpaa, mikä tarkoittaa sitä, että asiantuntijuus perustuu enemmän työryhmien ja asiantuntijaverkostojen työhön, vaikka yksilöllinen näkökulma asiantuntijuudesta onkin vallinnut perinteistä kognitiivisten tieteen traditioon kytkeytynyttä asiantuntijuuden

tutkiskelua. Rasehorn (2009, s. 259) toteaa, että opettajan työ on jatkuvaa muutosten kohtaamista. Muutoksiin kohdistuu paljon erilaisia velvoitteita, odotuksia sekä vaatimuksia eri tahoilta. Tämän nähdään asettavan opettajan työn erikoisasemaan moniin muihin ammatteihin nähden. Rasehorn (2009) korostaakin, että opettajan asiantuntijuutta ei tarkastella enää pelkästään yksilöllisenä prosessina, vaan se nähdään yhteisöllisenä ja yhteistyöstä riippuvaisena sekä kehityshakuisena.

Tutkimalla asiantuntijuuden kehittymistä saadaan merkityksellistä lisätietoa varhaiskasvatuksen akateemisen asiantuntijakoulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen toteaa Kupila (2007, s. 14). Akateemisen asiantuntijuuden elementteinä Kupila (2007) näkee kykyä tutkia sekä soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tilanteissa ja ongelmissa. Kasvatustieteellinen asiantuntijuustutkimus onkin viime vuosina kohdentanut tarkasteluaan erityisesti asiantuntijuuden kehittämiseen koulutuksen ja työelämän kontekstissa, sanoo Isopahkala-Bouret (2008, s. 84). Hakkarainen, Lallimo ja Toikka (2012, s. 246) ovat laajentaneet katsettaan asiantuntijuustutkimuksessa henkilön yksilöllisestä selviytymisestä työstään, oppimisestaan tai ratkaisutaidoista ongelmatilanteissa kohti eri asiantuntijuusalueiden sulautumista kollektiiviseksi asiantuntijuudeksi. Heidän mukaansa kollektiivista asiantuntijuusnäkökulmaa yhdistää asiantuntijuuden yksilölliset, yhteisölliset ja verkostoituneet ulottuvuudet. Näin pyritään toimintaan, jossa luodaan uutta tietoa ja käytänteitä. Collarbonen (2014, s. 402) mukaan opettajien tulisi vastata nykyajan nopeitempisiin muutoksiin katsomalla eteenpäin ja kehittämällä niin yksilöllistä kuin kollektiivista asiantuntijuutta.

Tämä Pro gradu –tutkimus lähestyy asiantuntijuutta kokemuksellisesta näkökulmasta, jossa asiantuntijuus ymmärretään myös kontekstisidonnaisena ilmiönä. Työ varhaiskasvatuksessa on tiivistä moniammatillista, yhteisöllistä tiimityötä, jossa oma ammatillinen kehittyminen on vahvasti yhteydessä työyhteisössä toimimiseen ja kehittämiseen. Varhaiskasvatus elää Suomessa murrosvaihetta, johon heijastelevat yleiset työelämää ravistelevat muutokset. Näihin yhteiskunnallisiin muutoksiin tulee varhaiskasvatuksen vastata ammatillisella kehitymisellä, joka asettaa omat haasteensa myös asiantuntijuudelle. Tällä tutkimuksella pyritään laajentamaan ymmärrystä ja käsitystä varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuudesta kokemuksellisena ilmiönä ja näin ollen myös laajentamaan tietoisuutta siihen vaikuttavista tekijöistä,

joka aiemmissa tutkimuksissa on jäänyt vähemmälle huomiolle. Asiantuntijuuden kokemuksen tutkimusta voidaan hyödyntää myös pohdittaessa vastauksia muutosten myötä tulleisiin ammatillisiin kehitystarpeisiin.

Tutkimuksen kiinnostus kohdentuu yksilöiden omiin kokemuksiin sekä käsityksiin asiantuntijuudesta. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, mitä osa-alueita varhaiskasvatuksen opettaja sisällyttää kokemukseensa omasta asiantuntijuudestaan. Tavoitteena on saada tietoa, millaisista elementeistä asiantuntijuuden kokemus rakentuu ja millaisia merkityksiä niille annetaan. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on kuvailla kollektiivisen asiantuntijuuden elementtejä varhaiskasvatuksen opettajan työn kontekstissa. Tutkimuksen aineistokeruumenetelmänä on käytetty teemahaastattelua ja aineiston analyysinä on käytetty sisällönanalyysiä.

2 ASIANTUNTIJUUDEN MONIULOTTEISUUS

2.1 *Yksilökeskeinen asiantuntijuus*

Asiantuntijuus on mielenkiintoinen ilmiö sen moniulotteisuuden vuoksi. Sitä on tutkittu paljon ja useasta näkökulmasta, toteavat Lehtinen ja Palonen (2011). He lisäävät, että asiantuntijuuden käsitteelle ei ole pelkistettyä tai yhtä oikeaa määritelmää. Se on monin tavoin käsitetty ilmiö (Karila 1997, s. 11) ja kirjallisuudessa sen määritelmän käyttö on melko väljää (Lehtinen & Palonen, 2011). Collin (2007, s. 127) toteaa, että asiantuntijuus on niin ilmiönä kuin käsitteenä hyvin abstrakti. Addis ja Vints (2018) kiinnittävät mielenkiintonsa ammatilliseen asiantuntemukseen sekä siihen, mistä johtuu eroavaisuus siihen, että joku on alallaan asiantuntija, kun toinen on puolestaan vasta-alkaja. Myös tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneista ammatillisesta asiantuntijuudesta tarkemmin sanottuna varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kokemuksesta.

Perinteinen asiantuntijatutkimus on kohdentanut Lehtisen ja Palosen (2011) mukaan mielenkiintonsa usein ekspertin ja aloittelevan asiantuntijuuden erojen vertailuun. Keskeisenä metodisena perustana on ollut asiantuntija - noviisi suoritusten ja niiden taustalla vaikuttavien elementtien vertaileminen. Heidän mukaansa tällä lähestymistavalla on saatu runsaasti tietoa, jonka avulla on voitu ymmärtää korkeatasoisen suorituksen elementtejä sekä oppimisen polkuja, joita pitkin voi kehittyä kohti korkeatasoista asiantuntijuutta. Bereiter ja Scardamalia (1993, s. 2–5) ovat olleet kiinnostuneita siitä, miksi jostain yksilöstä tulee huippuosaaja ja toiset yltyvät vain keskinkertaisiin suorituksiin pitkästä kokemuksesta huolimatta. He selittävät tätä sillä, että huippuasiantuntijat ovat omaksuneet toimintatavan, jossa he etenevät ongelmanratkaisuihin asteittain. He asettavat itselleen toistuvasti yhä haasteellisimpia ongelmia ja tehtäviä, toimien osaamisensa ylärajalla sekä ylittäen niitä, oppien samalla uutta.

Engeströmin (2018, s. 3) mukaan perinteisissä asiantuntijuustutkimuksissa on puolestaan kiinnitetty usein huomiota ekspertin huippusuoritusten tutkimuksiin. Tässä traditiossa tutkimus näkee yksilön yksinäisenä puurtajana ja huippuosaajana, jolla on laaja ja vahva teoreettinen tieto-osaaminen tietyltä osa-alueelta, lisää Collin (2007, s. 127). Engeströmin (2018, s. 3) ja Lehtisen sekä kumppaneiden (2016, s. 290) mukaan merkittäväksi tekijäksi poikkeuksellisen taidon ja huippusuorituksiin yltämisen taustalla on todettu olevan suuret ja toistuvat harjoittelumäärät.

Berliner (1988; 2004) taas jakaa asiantuntijuuden kehittymisen viiteen osa-alueeseen. Ensimmäisessä aloittelijavaiheessa yksilö omaksuu osaamista toimintaympäristössä, noudattaen tarkasti annettuja ohjeita, kartuttaen kokemusta ja kehittäen itseään tietoisesti. Seuraavassa edistyneemmässä vaiheessa yksilö kartuttaa edelleen kokemusta ja vahvistaa henkilökohtaista tietoa. Tämän lisäksi toimintakokemukset sekä ongelmat alkavat vaikuttamaan eri tilanteissa reagointiin. Asioiden perustelu vähäisestä kokemuksesta johtuen voi olla vielä haastavaa. Kolmannessa osaavassa vaiheessa Berliner (1988; 2004) näkee yksilön kykenevän tekemään tietoisia ja tavoitteellisia valintoja sekä päätöksiä. Toiminnan suunnitelmallisuus ja asioiden priorisointi on sujuvampaa. Osaavassa vaiheessa asiantuntija tiedostaa, mikä on olennaista ja epäolennaista. Toiminnassa on kuitenkin vielä joustamattomuutta. Neljännessä taitavassa vaiheessa toiminnassa alkaa näkymään ja vaikuttamaan intuitio sekä tieto. Kokemus yhdistyy tietoon ja sen hallintaan. Taitava asiantuntija osaa lukea toimintaympäristön viestejä sekä ennakoida tulevaa. Viimeinen, asiantuntijavaihe mahdollistuu, kun toiminta on mutkatonta sekä automatisoitunutta. Myös toiminnan hallinta on kohdillaan, sulavaa ja vaivatonta. Asiantuntijavaiheelle on ominaista intuitiivinen työote ja toiminta keskittyy kokonaisvaltaisesti työtehtävän tekemiseen, jossa kontekstin asettamat edellytykset mukautuvat joustavasti toimintaan. Nämä vaiheet tarjoavat Berlinerin (1988; 2004) mukaan näkemyksen sille, kuinka yksilö kehittyy pikkuhiljaa käytännön tuoman kokemuksen myötä vasta-alkajasta kohti asiantuntijuutta. Hän lisää, että kaikki asiantuntijat eivät välttämättä saavuta tätä viimeistä asiantuntijavaihetta uransa aikana.

Keestranin (2018) mukaan asiantuntijuuden rakentuminen voidaan ymmärtää prosessina, jonka toimintavaihtoehdoista kokenut asiantuntija kykenee havaitsemaan ja tunnistamaan paremmin sekä nopeammin omaan osaamisalueeseensa liittyvät ja tilanteeseen sopivat toimintavaihtoehdot. Näin asiantuntija ryhmittelee ja valitsee nopeasti sekä osittain tiedostamatta toimintaan sopivan ratkaisun, arvioiden tarjolla olevien toimintavaihtoehtojen toteutettavuutta. Monimutkaisten päätösten tekeminen ja haasteellisten tehtävien suorittaminen on Ericssonin (2014) mukaan kokeneelle asiantuntijalle tyypillistä. Parviaisen (2006, s. 229) näkemys asiantuntijuuden kehittymisestä lineaarisena prosessina, jossa vasta-alkaja muovautuu hiljalleen oman alansa huipputaitajaksi, saa tukensa Berlinerin asiantuntijuuden kehityksen jaottelusta. Asiantuntijaksi kehittyminen kohti korkeatasoista osaamista ottaa aikansa, sillä omaksuttavaa tietoa on runsaasti ja se tulee eheyttää käytännössä asteittain ammatilliseksi informaatioksi, toteaa Parviainen (2006).

Nykyasiantuntijuustutkimuksessa onkin mielenkiinto kohdentunut enemmän siihen, minkälaisen pedagogisten järjestelyiden avulla asiantuntijuuden kehittyminen on mahdollista, huomauttavat Paloniemi ja kumppanit (2010, s. 15). He lisäävät, että syvällisen osaamisen kehittyminen nähdään tärkeänä osana asiantuntijuutta, jossa olennaista on teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon sekä itsesääätelytiedon yhdistäminen toisiinsa. Pedagogisilla ratkaisuilla pystytään tukemaan näiden tiedon muotojen yhdistämistä.

Isopahkala-Bouretin (2008, s. 84) mukaan asiantuntijuuden käsite voidaan rinnastaa professionaalisuuskäsitteeseen, joka pohjautuu tieteelliseen ja ammatilliseen tietoon. Lahtinen (2015, s. 173) liittää professionaalisuuden ammatinharjoittajaan, joka hallitsee työnsä ja hänellä tulee olla tarkoin määritelty kelpoisuus. Professionaalisuus muotoutuu siis määritellyn koulutuksen mukaisesti, joka johtaa legitimointiin ja ammatinharjoittamisen oikeuteen. Alastalo ja muut (2017, s. 215) näkevät puolestaan asiantuntijuuden olevan myös tiede-, ammatti- tai instituutioperusteista. Tällöin asiantuntijuus tunnistetaan siitä, että henkilöllä on jostain tietystä aihealueesta sellaista tietoa ja taitoa, jota ei maallikolla ole. Tämä tulkinta asiantuntijuudesta asettaa hierarkkisen erottelun asiantuntijatiedon ja maallikon tiedon välille. Asiantuntijan taitojen kehittyminen liitetään Paloniemen ja kumppaneiden (2017, s. 41) mukaan asiantuntijoiden

hankkimaan moninaiseen tietoperustaan ja aikaisimpiin kokemuksiin. Tällöin huomio kiinnittyy erityisesti siihen tapaan, miten tieto on jäsentynyt yksilön mielessä. Jurmu (2018; 2019) määrittää asiantuntijuuden käyttäen apunaan tiedon lähikäsitettä. Tähän liittyy jonkin taidon oppiminen sekä tehokkuus ja osaaminen, joka liittyy taas kykyyn ja taidokkaaseen toimintaan muuttuvissa tilanteissa sekä konteksteissa.

Collin (2007, s. 3) mainitsee, että asiantuntijan aseman saavuttaminen vaatii vuosien kokemuksen tietyltä alalta. Lehtinen ja Palonen (2011, s. 26–27) tarkentavat, että asiantuntijan tiedon paremmuutta on perusteltu sillä, että asiantuntija kytkee tiedon elementtinsä osaksi hyvin organisoitunutta tiedonrakennetta. Ekspertit pystyvät hyödyntämään jäsentyneen tiedon ja merkityksellisten kokonaisuuksien ymmärtämisen ja kykenevät hyödyntämään kehittyneempiä strategioita uusissa tilanteissa sekä ongelmanratkaisuisissa. Näin ollen Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002, s. 449) näkevät asiantuntijuuden rakentuvan erityisen taitavan tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelyprosessien seurauksena.

Asiantuntijoiden työ on perinteisesti sijoitettu erikoistuneisiin instituutioihin, joissa työ on pitänyt sisällään päätöksentekoon osallistumista ja lausuntojen antamista, sanoo Isopahkala-Bouret (2008, s. 84). Hänen mukaansa on ollut tyypillistä myös itsenäinen ammatinharjoittaminen, jota ohjaavat kyseisen alan traditiot. Nyky-yhteiskunnassa asiantuntijuutta ei tule nähdä saavutettuna ominaisuutena tai olotilana, huomauttavat Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005, s. 17). Hakkarainen (2017, s. 47) painottaa, että yksilö ei voi enää nojautua kerran hankittuun asiantuntijuuteen, vaan sen ylläpito edellyttää uudenlaista opiskelun ja työn jatkuvaa vuorottelua. Nykypäivän ammatilliset kontekstit ovat kuitenkin muuttuneet yhä monimuotoisemmaksi jatkaa Hakkarainen yhdessä kumppaneidensa kanssa (2012, s. 246). Heidän mukaansa tätä muutosta ovat edistäneet useat rinnakkaiset prosessit, kuten globalisaatio, elinkeinorakenteen muutokset ja verkostoitumiset. Organisaatioiden toiminta- ja asiantuntijuusalueet nähdään kietoutuvan yhä enemmän toisiinsa luoden moniammatillisia verkostoja. Engeström (2018, s. 4) toteaaakin, että nykypäivän työelämää leimaavat nopeat muutokset, häiriötekijät sekä erilaiset poikkeustilanteet, joihin reagoiminen vaatii asiantuntijuudelta uudistuneita valmiuksia. Asiantuntijat ovat nykypäivänä luovia ongelmanratkaisijoita, jotka usein työskentelevät moniammatillisissa tiimeissä ja

selviytyvät yhdessä uusista ja yllättävistä tilanteista. Tynjälä (2010, s. 79) huomauttaa kuitenkin työelämän olevan haastavaa, sillä substanssiosaamisen lisäksi työtehtävät edellyttävät moninaisia yleisiä taitoja, kuten sosiaalisia- sekä kommunikaatiotaitoja. Tietotekniikan tuntemus ja osaaminen nousee nykypäivänä myös varhaiskasvatuksessa merkittävään osaan, jatkaa Tynjälä (2010).

Eräsaaren mukaan (2002, s. 21–22) asiantuntijuus taas rakentuu tieteestä, instituutioista ja professiosta. Hän kutsuu tätä asiantuntijuuden kolmijalaksi. Rasehorn (2009, s. 271) näkee asiantuntijan joko hyvin koulutettuna erityisalan kysymysten ratkaisijana tai kokemuksen opettamana intuitiivisen kokonaistilanteen hallitsijana. Hän suosii kokemuksen opettamaa tulkintaa, koska se huomioi kokonaisvaltaisesti myös monimutkaisen toimintaympäristön, taidolliset ulottuvuudet sekä henkilön kokemushistorian ja hiljaisen tiedon. Tässä yhteydessä kokemus nähdään oppimisen ja kehittymisen perustana. Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005, s. 17) sanovat, että asiantuntijuus on tärkeä nähdä jatkuvana kasvuna ja kehityksenä. Ammatillinen pätevyys vahvistuu ja laajenee kokemusten kautta, aktiivisen tiedonhankinnan sekä oppimisen pohjalta.

Työyhteisössä vallitsee osaamista ja tietoa, joka ympäröi ja yhdistää siellä työskenteleviä (Karila & Nummenmaa, 2011, s. 92; Toom & Onnismaa, 2008, s. 8). Tätä tietoa on Addisin ja Vintsin (2018) mukaan haasteellista pukea sanoiksi eikä sen olemassaoloa aina edes tiedosteta, ellei sitä pysähdytä tietoisesti pohtimaan. Tämä hiljainen tieto pitää sisällään yleensä käytännöllistä, toimintaan sisältyvää sekä siinä näkyvää käytännön tietoa (Karila & Nummenmaa 2001; Toom & Onnismaa, 2008). Hakkaraisen ja Paavolan (2008, s. 59, 66) mukaan hiljainen tieto on osa asiantuntijuutta ja sen tutkimusta. Hiljaiseksi tiedoksi voidaan lukea asiantuntijan tietämyksen osa-alueet, jotka eivät ole aktivoituneet, mutta esiintyvät ongelmanratkaisun suuntauksessa ja prosessissa taka-alalla. Luukkaisen (2004, s. 44–46) mukaan hiljaista tietoa sisältävät taidot näyttäytyvät käytännöllisenä tai toiminnallisena tietona ollen näin osana tiedostamatonta työn kokonaishallintaa. Hän lisää, että tämä hiljainen tieto nähdään toimintaan vakiintuneena sekä henkilökohtaisena ja kokemuksen kautta omaksuttuna. Sillä vaikuttaa olevan kognitiivinen eli tiedollinen ja tekninen ulottuvuus. Yksilö hyödyntää hiljaista tietoa oivalluksien, järkeilyn, pohdinnan sekä tunteiden muodossa. Luukkainen (2004) kiteyttää vielä, että tiedolliseen ulottuvuuteen

kietoutuu perinteitä, uskomuksia, oletuksia, sisäisiä malleja sekä paradigmoja. Tekninen ulottuvuus sisältää tilannekohtaista tietämystä ja taitoa toimia erilaisissa tilanteissa. Toom ja Onnismaa (2008, s. 9) ovat laajentaneet hiljaisen tiedon ominaisuuden näkökulmaa yksilölähtöisyydestä kohti asiantuntijaorganisaatiota tai ryhmää, jonka edustajana yksilö toimii. Se ilmenee taitavana ja sujuvana toimintana tukien myös yhteisön ja organisaation toimintaa (Karila & Nummenmaa 2001, s. 92; Toom & Onnismaa, 2008, s. 9).

2.2 Yhteisöllinen asiantuntijuus

Työelämän moninaistumisen myötä on alettu kiinnittämään huomiota siihen, että asiantuntijatyö pohjautuu yhä enemmän yksilön sijaan työryhmien ja asiantuntijaverkostojen työhön. Yksilöllinen näkökulma asiantuntijuuteen on kuitenkin vallinnut perinteistä kognitiivisen tieteen traditioon kytkeytynyttä asiantuntijuuden määrittelyä (Lehtinen ja muut, 2016, s. 287). Hakkaraisen ja kumppaneiden (2002, s. 448) mukaan yksilön taito ei kehity asiantuntijayhteisössä suoraviivaisesti aloittelijasta tietyn osa-alueen asiantuntijaksi, vaan se sisältää eri osa-alueiden osaajien välistä laaja-alaista oppimista ja yhteisöllistä kognitiomuotojen kehittymistä.

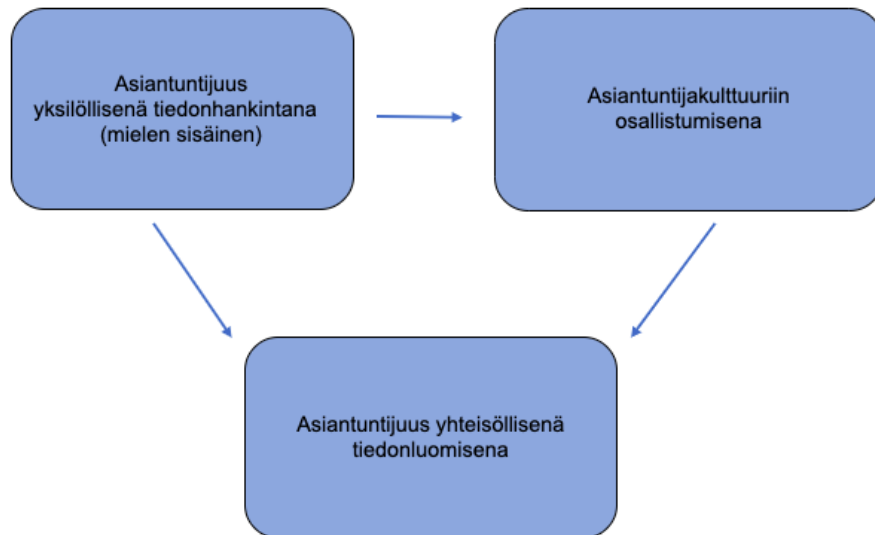
Sosiokulttuurinen asiantuntijuustutkimus hahmottaa Paloniemen ja kumppaneiden (2010, s. 16–17) sekä Bocalan (2015) mukaan asiantuntijuuden laajemmin, eikä vain yksilön sisäisenä ominaisuutena. Se näkee asiantuntijuuden kehittyvän ja ilmentyvän sosiaalisessa ympäristössä ja kulttuurissa, jossa olennaisena piirteenä pidetään osallistumista yhteisöön, jossa jäsenet jakavat tietämystään tai ammatillista osaamisalaansa. Bocalan (2015) tutkimus tutki opetusyhteisössä aloittelevien ja kokeneiden opettajien asiantuntijuuden kehittymisen eroavaisuuksia, jossa opettajat seurasivat havainnoiden toistensa opetusta koulutusmielessä. Bocalan (2015) näkee tämän antavan opettajille mahdollisuuden ymmärtää ja tulkita opetuksellisia viestejä sekä merkityksiä yhdessä kollegoiden kanssa dialogisessa vuorovaikutuksessa. Tuloksissa kävi ilmi, että aloittelevat opettajat keskittyivät ensisijaisesti rutiinien oppimiseen ja havainnoimaan uusia opetuksellisia malleja, kun taas kokeneet olivat tyytyväisiä rutiineihinsa ja keskittyivät puolestaan siihen, kuinka vahvistavat opiskelijoiden ajattelutaitoja opeteltavasta aiheesta ollen näin myös itse valmiimpia

kokeilemaan uutta sekä muuttamaan opetustaan. Bromme (2001) toteaaakin, että rutiinit mahdollistavat niin sanotusti puitteet spontaanille toiminnalle. Lisäksi Bocalan (2015) tutkimuksen tulokset kertoivat, että oppiminen tapahtui vuorovaikutuksessa ja vahvistui ajan kuluessa opettajien tullessa tutuimmiksi keskenään. Bocala (2015) pitääkin tutkimuksen myötä merkityksellisenä, että yhteisöt rakentuisivat niin aloittelevista kuin kokeneista opettajista ja yhteisöissä kiinnitettäisiin huomiota toimintakulttuuriin ja sen kollektiiviseen toimintaan. Näin osallistumalla ammatilliseen yhteisöön ja sosiaalistumisella jaettaisiin tietoa ja taitoa erityisesti kokeneelta kokemattomalle. Tällaiset käytännönyhteisöt ovat Paloniemen ja kumppaneiden mielestä (2010, s. 24) informaaleja ja pitävät sisällään ryhmän, tiimin tai isomman yhteisön, jolla on yhtenevät tavoitteet ja toimintamallit. Näissä käytännönyhteisön toimintamalleissa painottuu myös Paloniemen ja kumppaneiden (2010) mukaan vuorovaikutustaidot sekä sosiaalinen osaaminen ja tiedonhallinta. Myös Collins (2018) nostaa asiantuntijuudessa merkittäväksi vuorovaikutustaidot ja korostaen yksilön vuorovaikutteisuutta. Tällä hän tarkoittaa aktiivista ja vuorovaikutteista osallistumista erilaisiin sosiaalisiin tapaamisiin, kuten konferensseihin sekä verkostoitumista. Näissä tilanteissa vuorovaikutuksen myötä asiantuntijuus vahvistuu omaksumalla uutta informaatiota ja laajentaen omaa asiantuntijuutta myös yli oman substanssialan. Hakkarainen ja kumppanit (2002, s. 448, 456) lisäävät, että asiantuntijuuden nähdään kehittyvän siis dialektisessa prosessissa, jossa yksilö vastaa yhteisön haasteisiin käyttäen hyödykseen osaamistaan sekä taitoja. He lisäävät, että näin yhteisö kehittää toimintaansa, luoden uusia käytänteitä, jotka tukevat myös yksilön toimintaa. Toisin sanoen, tietoa luovan yhteisön nähdään kykenevän muutoksiin yksilöiden osaamisesta ja asiantuntijuudesta. Toisaalta yksilöiden kognitiivinen kasvu ja kehitys nähdään ruokkivan taas yhteisöllistä muutosta vahvistaen näin asiantuntijuutta. Yksilö kehittyi asiantuntijaksi olemalla osa yhteisöä sekä osallistumalla sen toimintaan, toteavat Paloniemi ja kollegat (2010, s. 16).

Tynjälä ja muut (2010, s. 258) sanovat, että asiantuntijuuden kehittämisessä tulee oppimistutkimusten mukaan hyödyntää sosiaalisia prosesseja. Näin oppimisen tarkastelussa on käännetty katse koko organisaation tarkasteluun. He jatkavat, että työyhteisössä ei toimita vain yhden yhteisön sisällä, vaan yksilöt kuuluvat erilaisiin ryhmiin oman rakentuneen asiantuntijuutensa mukaisesti.

Työskentely voi toteutua Paloniemen ja kumppaneiden (2020, s. 18) mukaan yhteistyössä moninaisesti eri toimijoiden ja asiantuntijoiden kanssa, jolloin korostuu vuorovaikutuksen merkitys sekä aktiivinen ja dynaaminen tiedonvaihto. Tynjälä ja muut (2010, s. 258) näkevät organisaatioiden menestyksen ja oppimisen taustalla olevan organisaatioiden oppimisen strategian, jonka keskeisenä tekijänä pidetään verkostoitumiskykyä sekä taitoa hyödyntää verkostoissa tapahtuvaa tiedon sekä oppimisen jakamista ja vaihtoa.

Nykypäivän työelämä on nopeatempoista, dynaamista ja jatkuvasti muuttuvaa. Hakkarainen (2002) on pyrkinyt ymmärtämään yhdessä tutkimustiiminsä kanssa näitä työelämän muuttuvia elementtejä asiantuntijuuden ja sen moninaisuuden näkökulmasta. Asian tarkempi tutkiminen vahvisti Hakkaraisen ja tutkimustiimin (2002) kokemusta siitä, että perinteiset kognitiiviset käsitteet eivät olleet riittäviä kuvaamaan älykkään toiminnan monimutkaisuutta työelämänkentällä ja asiantuntijuuden ymmärtämiseksi tarvittiin laaja-alaisempia sekä uudenlaisia käsitteitä tukemaan ymmärrystä. Näin syntyi verkostoituneen asiantuntijuuden viitekehys, jossa yksilön älykästä suoritusta analysoidaan sosiaalisesti hajautuneena toimintana tukeutuen yksilön, yhteisön ja kulttuurin väliseen vuorovaikutukseen. Tätä yhteneväistä kokonaiskuvaa asiantuntijuudesta kutsuvat Hakkarainen ja kumppanit (2002; 2012, s. 246) kollektiivisen asiantuntijuuden malliksi. Malli muodostuu kolmesta osa-alueesta; yksilöllinen tiedonhankinta (yksilön mielen sisäinen näkökulma, jossa mielen sisäiset tiedonkäsittelyprosessit muovautuvat), asiantuntijakulttuuriin osallistuminen (sosiaalinen näkökulma) ja yhteisöllinen tiedonluominen (asiantuntijuus tiedonluomisena). Nämä kolme osa-aluetta on havainnollistettu alla olevassa kuviossa 1.



KUVIO 1. Kollektiivisen asiantuntijuuden malli (Hakkarainen ja muut, 2002)

Tynjälä (2006, s. 90–107) on tarkastellut asiantuntijuutta ja opetustyön kulttuureita edellä mainitun Hakkaraisen ja kumppaneiden (2002) kollektiiviseen asiantuntijuuden -malliin peilaten (kuvio 1). Hän on koonnut synteesin käyttäen eri lähteitä asiantuntijatiedon analyyseistä koskien asiantuntijuuden yksilöllistä tiedonhankintaa. Tämän mukaan ammatillinen asiantuntijuus pohjautuu eksplisiittiseen formaali ja teoreettiseen tietoon, käytännölliseen ja kokemukselliseen tietoon sekä itsesäätelytietoon. Näissä korostuvat Tynjälän (2006; 2008, s. 84) mukaan asiantuntijuuden tiedolliset elementit. Asiantuntijakulttuuriin osallistumisnäkökulmassa painottuu työyhteisön toimintakulttuurin merkitys kohdentaen osallistuminen tiettyyn toimintakulttuuriin ja yhteisöön. Hän lisää, että opetustyön kulttuuri on kokenut vuosien saatossa suuria muutoksia oppimiskäsityksen muuttumisen, nopean tiedon lisääntymisen ja uusiutumisen sekä opetussuunnitelmien muutosten myötä. Tynjälä (2006, s. 90–107) ja Bocala (2015) näkevät tämän muovanneen yksittäisen opettajan työtä laaja-alaisemmaksi kohti yhteisöllistä, kollektiivista työskentelyä, jossa opettajat yhdessä suunnittelevat, kehittävät ja arvioivat työskentelyä myös päivittäisellä työskentelyn tasolla. Näin yksittäisen opettajan nähdään olevan mukana rakentamassa yhteistä opetustyön kulttuuria.

Tynjälä (2006) pohtii kolmatta, yhteisöllisen tiedonluomisen näkökulmaa, ovatko opettajien työyhteisöt progressiivisia ongelmanratkaisuisissa, uutta tietämystä luovia, jotka rakentuvat kumulatiivisesti aikaisemman tiedon pohjalle. Hän perustelee pohdintaansa tekemäänsä vertailuun muiden alojen kanssa, jossa kasvatus- ja opetusala näyttäytyi muita aloja heikompana uuden tiedon luomisessa, sen välittämisessä ja soveltamisen nopeudessa sekä laadussa ja menestyksessä. Näin ollen Tynjälä (2006, s. 90–107) muistuttaa, että opettajien onkin syytä kiinnittää huomiota myös tieteelliseen tietoon ja sen hyödyntämiseen työssään. Parviaisen (2006, s. 165) mukaan kollektiivinen tiedonrakentuminen sisältää tavoitteellista ja tietoista toimintaa toimijoiden välillä, jossa pyrkimyksenä on ratkaista tietty problematiikka tai ilmiö. Tästä toiminnasta rakentuvan tiedon rakentajana toimii aina ryhmä. Tynjälä (2008, s. 84) sanoo, että yhteisöllinen tiedonluomisen näkökulma korostaa siis itse tiedon luomisen prosessia. Parviaisen (2006) huomion mukaan yhteisöllinen tiedonluominen on yleensä niin tiedollisesti, sosiaalisesti kuin emotionaalisesti haastavampaa, kuin toimiessa yksin. Sen nähdään olevan myös tuloksellisempaa, kun tiedonrakentaminen pohjautuu yhteiseen päämäärään ja tavoitteeseen yhteisen pulman ratkaisemiseksi.

Näiden kolmen näkökulman erittelemisen on avartanut Hakkaraisen ja kumppaneiden (2002) mukaan myös asiantuntijuuden relationaalista luonnetta näkemään työelämän asiantuntijuutta laajemmin. Tässä kolmiosaisessa mallissa (ks. kuvio 1) yksilöllinen tiedonhankinta ja asiantuntijakulttuuriin osallistava osa-alue yhdistyvät jo tiedetyn tiedon jakamiseen ja kolmas yhteisöllisen tiedonluomisen osa-alue uuden tiedon luomiseen ja sen kehittämiseen, kiteyttää Hakkarainen (2002, s. 456) tutkimustiimeineen. Tämä laajentunut näkemys asiantuntijuudesta sulkee mahdollisuuden määritellä sitä pelkästään yksilön mielen sisäisenä prosessina. Merkittävänä saavutusten ehtona vaikuttaa olevan se, että yksilö kykenee suhteuttamaan osaamisensa yhteisön muiden jäsenten taitoihin.

Työ varhaiskasvatuksessa on tullut myös yhä kollegiaalisemmaksi ja Hoppo ja kumppanit (2013, s. 279) toteavatkin, että yhteisön jäsenet varhaiskasvatuksessa oppivat toisiltaan ja ongelmien ratkaiseminen yhdessä lisääntyy. Tämä laajentaa asiantuntijuuden käsitettä yhteisölliseen asiantuntijuuteen sekä sosiaalisesti jaettuun asiantuntijuuteen. Tästä syystä on

mielenkiintoista tutkia myös varhaiskasvatuksen opettajien antamia merkityksiä kollektiiviselle asiantuntijuudelle.

2.3 Kokemuksellinen asiantuntijuus

Olemme ihmisinä ja yksilöinä tuntevia, kokevia ja ajattelevia olentoja. Tämä heijastuu kokonaisvaltaisesti toimintaamme myös toimiessa asiantuntijana. Asiantuntijuutta voidaan tarkastella myös kokemuksellisena ilmiönä, sanovat Isopahkala-Bouret (2008, s. 84) ja Ukkonen-Mikkola sekä kumppanit (2020, s. 325). Kokemusta pidetään kuitenkin haasteellisena sekä monimerkityksellisenä käsitteenä (Kukkola 2018, s. 41). Siihen liittyvät useat asiat, tapahtumat, ajatukset sekä tuntemukset ja siitä puhuttaessa se liitetään usein myös taitoihin ja kykyihin, lisää Kukkola (2018). Isopahkala-Bouretin (2008) ja Ukkonen-Mikkolan (2020) mukaan kokemus koostuu tietämyksestä, tilannesidonnaisesta toiminnasta sekä luottamuksesta omaan toimintaan. Tällöin on tärkeä kiinnittää huomiota myös asiantuntijuuden kollektiiviseen luonteeseen ja siihen, mitkä ovat ne elementit, joiden perusteella asiantuntijat itse kokevat toimintansa asiantuntijuudeksi tai sen puutteeksi. Parviainen (2006) huomauttaakin, että kollektiivisuutta ei tule ymmärtää yksilöllisen vastakohtana, eikä sitä poissulkevana, vaan nähdä se mahdollisuutena.

Isopahkala-Bouret (2005, s. 5, 85) on tutkinut väitöskirjatutkimuksessaan kokeneiden ammattilaisten omalle asiantuntijuudelleen antamien merkitysten tulkintaa. Ymmärrys asiantuntijuuden kollektiivisuudesta sekä siihen liittyvistä tekijöistä mahdollistavat asiantuntijuuden tarkastelun juuri kokemuksellisena ilmiönä. Hän sanoo, että asiantuntijuuden kokemus rakentuu ja vahvistuu vuorovaikutuksessa sekä yhteisöllisessä toiminnassa, kuten päätöksentekoprosesseissa mukana olosta ja vastuullisten tehtävien saamisesta. Vahvistumista tapahtuu Isopahkala-Bouretin (2008) mukaan myös sosiaalisen hyväksynnän ja tunnustuksen kautta. Sen nähdään peilautuvan historialliseen ja sosiaaliseen kontekstiin. Hakkarainen ja kumppanit (2002, s. 456–457) sekä Hakkarainen ja Paavola (2006, 234) sanovat, että yksilö voi toimia yhteisössä asiantuntijan roolissa, mutta kuitenkin epävirallisessa roolissa esimerkiksi neuvonantajana. Palonen ja kollegat (2010, s. 291) toteavat, että yhteisössä asiantuntijuuden merkityksellisyyttä voidaan puntaroida pätevyuden,

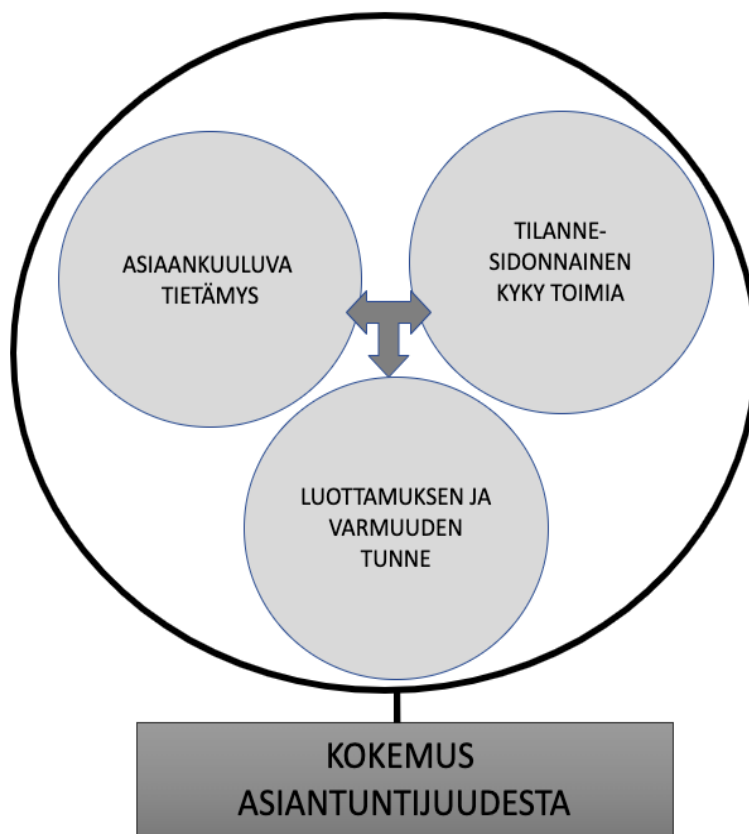
sopivuuden ja osaamisen hyödyllisyyden arvioinnin kautta. Heidän mukaansa asiantuntijan nähdään pystyvän hyödyntämään tietoaan sekä taitoaan omassa toimintaympäristössään sekä sijoittamaan sitä myös toiseen ympäristöön. Näiden ominaisuuksien saattaminen yksilön tietoisuuteen on merkityksellistä asiantuntijuuden kokemuksessa. Hakkaraisen ja kumppaneiden (2002) sekä Isopahkala-Bouretin (2008, s. 85, 91) näkemysten mukaan sosiaalinen tunnustus vahvistaa yksilön kokemusta itsestään asiantuntijana ja yksilö ottaa näin älyllistä vastuuta kyseisestä alueesta syventäen samalla omaa osaamistaan. Tätä horjuttavana tekijänä Parviainen (2006) näkee kilpailuasetelman, joka saattaa muodostaa jännitteitä asiantuntijoiden välille. Kilpailu muun muassa samoista resursseista, rahoituksesta ja asemasta ruokkivat tätä, koska organisaation käytänteet edellyttävät yhä enemmän kyvykkyyttä toimia tiimissä ja moniammatillisissa verkostoissa sekä hankkimaan sosiaalista pääomaa (Parviainen 2006).

Kupila (2007, s. 28; 2010) nostaa puolestaan esille yhteisöllisyyttä tarkastellessaan myös kollegiaalisten kokemusten ja ajatusten jakamisen merkityksellisyyden. Kollegatason keskinäinen dialogi edistää ammatillista kasvua ja sen jatkuvuutta auttaen jäsentämään merkityksellisen tiedon uudelleen. Kupila (2007) sekä Palonen ja kumppanit (2010) muistuttavat, että kokemus asiantuntijuudesta on aina kontekstisidonnainen ja näin ollen aina uusi tilanne nostaa sen uudenlaiseen tarkasteluun, jatkaa Kupila. Hakkarainen ja kumppanit (2020, s. 456–457) sekä Isopahkala-Bouret (2008, s. 85) sanovat, että kokemus voi mitätöityä, jos henkilön tietämys tai osaaminen kyseenalaistetaan. Mitätöinti voi tapahtua myös murentamalla henkilön luottamuksen ja varmuuden tunteen omasta osaamisestaan. He lisäävät, että tullakseen tunnustetuksi asiantuntijaksi tulee yksilön asettua kontekstiin sopivaan asiantuntijaposition, ja hyväksyä kontekstin tuomat säännöt, odotukset sekä edellytykset. Isopahkala-Bouret (2008, s. 85) toteaaakin, että ymmärrys asiantuntijuudesta kokemuksena ja sen kontekstisidonnaisuudesta ei anna yhtä ainoaa tapaa määritellä asiantuntijamaista toimintatapaa. Asiantuntijuutta ei myöskään nähdä yksilön henkilökohtaisena ja pysyvänä ominaisuutena.

Rissanen (2020, s. 2, 37) on tutkinut HR-ammattilaisten käsityksiä asiantuntijuudestaan henkilöstöpalvelualalla eräässä henkilöstöpalveluyrityksessä. Tutkimuksen tulosten mukaan

henkilöstöammattilaisten käsitykset omasta ja henkilöstöpalvelualalla tarvittavasta asiantuntijuudesta muodostuivat seitsemästä kategoriasta: jatkuvasta kehittämisestä, vankasta tietopohjasta, sosiaalisista kyvyistä, kyvystä toimia, reflektiokyvystä ja puhumisen taidosta. Seitsemäs kategoria oli haasteet, joka vaikutti kaikkiin kuuteen edellä mainittuihin kategorioihin.

Isopahkala-Bouret (2005, s. 5) näkee asiantuntijuuden tärkeänä ammatillisen toiminnan tarkastelun näkökulman lisäksi myös asiantuntijan kokemuksellisen näkökulman. Isopahkala-Bouretin (2005, s. 157–158) tutkimuksessa löydettiin kolme keskeistä asiantuntijuuden kokemuksen sisältämää komponenttia: asiaankuuluva tietämys, luottamuksen ja varmuuden tunne sekä tilannesidonnainen kyky toimia. Tästä muodostui kokemuksellisen asiantuntijuuden -malli, jossa tuodaan esille osatekijät, joiden kautta kokemus asiantuntijuudesta rakentuu (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Asiantuntijuuden kokemuksen osatekijät (Isopahkala-Bouret 2008, s.89)

Asiantuntija rakentaa Karilan (1997, s. 43) mukaan tietämystään koulutuksen ja kokemuksen kautta, joka kohdistuu tiettyyn omaan substanssialaansa. Näiden sisällöt sekä niiden jäsenyntyneisyys suuntautuu asiantuntijuuteen. Isopahkala-Bouret (2008, s. 89–90) sanoo, että asiaankuuluva tietämys edellyttää oman tietämyksen olevan asiaankuuluvaa suhteessa käsitteillä olevaan tehtävään tai tilanteeseen. Tämän osaamisen Berliner (2004) näkee pysyvänä tavoitteena, joka asettaa työntekijän uralle oman haasteellisuuden. Se koostuu alan faktuaalisista perustiedoista, teoriaosioista ja käsitteistä, toteaa Isopahkala-Bouret (2008). Hän lisää, että siihen sisältyy myös implisiittistä ja kokemuksellista tietoa, miten asiat toteutetaan tai järjestetään. Helminen (2015, s. 78–79) näkee tämän ammattitaitona, jossa huomioidaan tiedot, taidot, arvot, etiikka sekä asenne työhön. Tämän lisäksi tietämisen elementteihin kytkeytyy Isopahkala-Bouretin (2008) mukaan itsesäätelytaito, joka pitää sisällään oman toiminnan ja ajattelun kriittistä tarkastelua. Asiantuntijuuden kokemuksen kannalta on merkittävää se, että yksilö kokee tietonsa olevan kontekstiin ja tehtäviin sopivaa ja oikeanlaisia. Isopahkala-Bouret (2005, s. 157) jatkaa, että asiaankuuluva tietämys on kulmakivi yksilön luottamukselle ja toimintakyvylle, mutta tietoa yksin ei nähdä asiantuntijuutena.

Riittävät tiedot ja teoreettinen osaaminen, eli asiaankuuluva tietämys luo luottamuksen ja varmuuden tunteen omaan osaamiseen ja asiantuntijuuteen, sanoo Isopahkala-Bouret (2008, s. 90; 2005, s. 157–159). Hän lisää, että luottamuksen ja varmuuden tunteen tavoittaminen edellyttää reflektiivistä tietämystä. Ojanen (2000) näkee tämän yksilön sisäisenä diskurssina, jonka myötä ymmärretään kokemuksen synnyttämiä merkityksiä. Reflektio on siis kokemusten myötä heränneiden merkitysten tutkimista kokijan mielessä tai ryhmässä, joka tukee ymmärtämään, tuntemaan tai huomioimaan ilmiöt joksikin. Venninen (2007) painottaakin, että kollegiaalinen dialogi tukee ammatillista kasvua. Näin voidaan kiinnittää huomiota omaan ajatteluun ja toimintaan arvioiden sitä, sanoo Isopahkala-Bouret (2008; 2005). Hän jatkaa, että asiaankuuluvan tietämyksen sekä luottamuksen ja varmuuden tunteen nähdään olevan vahvassa vuorovaikutuksessa myös keskenään. Parviainen (2006) liittää luottamuksen kokemuksellisuuteen tunteen siitä, että kokee itse olevansa luotettu yhteisössä. Tavanomaisesti tämä ilmenee turvallisuuden tai helpotuksen tunteena. Luottamus ja varmuus omasta asiantuntijuudesta sulautuessaan

asiaankuuluvaan tietämykseen rohkaisee puolestaan Isopahkala-Bouretin (2008) mukaan etsimään aktiivisesti uutta tietoa ja näin ollen laajentamaan omaa asiantuntijuutta. Se vahvistaa myös kokemusta siitä, että oma tietämys on asiaankuuluvaa sekä oikeanlaista suhteessa tilanteeseen. On syytä kuitenkin tiedostaa, että ilman riittävää luottamuksen ja varmuuden tunnetta omasta asiantuntijuudesta voi oma tietämys ja osaaminen jäädä asiantuntijayhteisön kannalta ilmaisematta ja käyttämättä, lisää Isopahkala-Bouret (2005; 2008).

Edellä mainitut seikat eli asiaankuuluva tietämys ja luottamuksen ja varmuuden tunne mahdollistavat tilannesidonnaisen kyvyn toimia (Isopahkala-Bouret, 2005). Asiantuntijamainen toiminta erilaisissa tilanteissa edellyttää oikeanlaista ja riittäviä tietoja esillä olevasta aiheesta tai tehtävästä. Isopahkala-Bouret (2005) jatkaa, että asiaankuuluvan tietämyksen ja tilannesidonnaisen toimintakyvyn välinen suhde on myös vuorovaikutteinen ja toimii mahdollistajana uuden oppimiselle sekä tietämyksen kehittymiselle. Tilannesidonnainen kyky toimia ja luottamuksen ja varmuuden tunne ovat vaikutuksen alaisia toisilleen, sanoo Isopahkala-Bouret (2005, s 158; 2018, s. 90). Asiantuntijamainen toiminta, kuten päätöksenteko edellyttää itsevarmuutta omista tiedoista ja taidoista, kun taas onnistumiset käytännön toiminnassa vahvistavat luottamusta omasta asiantuntijuudesta, toteaa Isopahkala-Bouret (2005; 2008). Hän jatkaa, että luottamus omaan tietämykseen ja osaamiseen vahvistaa asiantuntijan halua myös ilmaista omia näkemyksiään yhteisössä ja olla näin osana yhteisöllistä tiedonrakentamisprosessia.

Parviainen (2006) laajentaa luottamuksellisuuden näkökulmaa myös kollektiivisuuteen ja ihmisten väliseen luottamuksen merkityksellisyyteen asiantuntijuudessa, joka pohjautuu yleensä asiantuntijoiden epävirallisiin suhteisiin ja näyttäytyy enemmän ansaittuna luottamuksena. Kaikki kolme asiantuntijuuden kokemuksen osa-aluetta (asiaankuuluva tietämys, luottamuksen ja varmuuden tunne sekä tilannesidonnainen kyky toimia) ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja merkittäviä kokonaisvaltaisen asiantuntijuuskokemuksen kannalta (Isopahkala-Bouret, 2008; 2005).

3 ASIANTUNTIJUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan asiantuntijuutta kasvatustieteen ja työelämän asiantuntijuuden näkökulmasta, joka kohdentuu opettaja-asiantuntijuuteen varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatus on merkittävä vaihe lapsen elinikäisen kasvun ja oppimisen polulla, ollen osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatuksen järjestämisestä huolehtivat kunnat, kuntayhtymät sekä muut palvelutuottajat. Toiminta tapahtuu päiväkodeissa, perhepäivähoidossa tai avoimessa varhaiskasvatuksessa. Esiopetus on myös osa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen työtä säätelevät lait, asetukset sekä toimintaa ohjaavat asiakirjat, kuten Opetushallituksen laatima varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), joka on velvoittava. Varhaiskasvatustilain (KPL 1:2§) sanoo, että *“varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”*. Karila ja kumppanit (2017, s. 70–71) painottavat, että lainsäädännön ja ohjaavien asiakirjojen asianmukainen tuntemus kuuluu varhaiskasvatuksen työtehtäviin ollen näin asiantuntijuuden ydinosaamista. Nämä auttavat henkilöstöä kehittämään työtään sekä työskentelemään veloitteiden mukaisesti. Vlasovin ja muun työryhmän (2018) sekä Karilan ja kumppaneiden (2017) mukaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla on myös merkittävä rooli varhaiskasvatuksen laatutekijänä.

Varhaiskasvatuksen Opettajien Liiton (2018) mukaan opettajan laaja-alainen osaaminen koostuu viidestä osa-alueesta: koulutuksesta, vuorovaikutustaidoista, substanssi osaamisesta, pedagogisesta vastuusta sekä humanisuudesta ja laadusta. Karila ja kumppanit (2017, s. 70–71) ovat puolestaan jakaneet varhaiskasvatuksen ammattiryhmien osaamisen eettisiin periaatteisiin, toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvään osaamiseen, yhteistyöhön sekä vuorovaikutukseen liittyviin taitoihin. He nostavat

tärkeäksi elementiksi kaikkien ammattiryhmien substanssin hallinnan varhaiskasvatuksen osalta. Tätä osaamista opettajat hyödyntävät työtehtävissään, joihin kuuluvat varhaiskasvatussuunnitelman (2018) mukaan vastuu oman lapsiryhmänsä lasten kasvatuksesta, opetuksesta, toiminnan suunnittelusta sekä arvioinnista. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen yksiköissä toimivilla opettajalla on vastuu lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta sekä arvioinnista. Ukkonen-Mikkola ja kumppaneiden (2020) tutkimustuloksissa asiantuntijuuden keskiössä ilmeni merkittävänä työtehtävänä myös oppimisympäristön suunnittelu. Karila ja Nummenmaa (2001, s. 40) kuitenkin painottavat, että jokaisella ammattiryhmällä on omat erityiset osaamisalueensa, ja ammatillinen asiantuntijuus keskittyy niihin varhaiskasvatuksen näkökulmasta eri tavoin. Näin ollen varhaiskasvatuksen substanssi hallinta on myös eri tasoista.

Varhaiskasvatuksen työn muutokset ja haasteellisuuden lisääntyminen ovat pakottaneet suuntaamaan osaamista ja asiantuntijuutta myös varhaiskasvatuksessa yksilöllisestä erityisosaamisesta kohti yhteisöllistä ja yhteisöosaamista (Korkalainen 2009, s. 15). Suomessa varhaiskasvatuksen opettaja työskentelee moniammatillisessa yhteisössä. Tämä määräytyy uudessa varhaiskasvatulaisissa (KPL 7: §35), joka edellyttää, että varhaiskasvatuksen henkilöstön rakenne muodostuu päiväkodeissa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä toimivista henkilöistä, joilla on laissa asetettu kelpoisuus. Varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja sekä muu kasvatushenkilöstö muodostavat yhdessä moniammatillisen yhteisön. Lain tarkoituksena on korostaa henkilöstön koulutukseen perustuvaa osaamista. Kupilan (2020, s. 310–320) mukaan varhaiskasvatuksen yhteisöt pitävät sisällään moninaista asiantuntijuutta ja yhteisön jäsenet voivat myös edustaa eri organisaatioita sekä olla taustoiltaan hyvin moninaisia. Yhteinen työ varhaiskasvatuksessa muovaa heistä kuitenkin yhteisön, jatkaa Kupila (2020).

Moniammatillinen yhteisö nähdään jaetun asiantuntijuuden mahdollistajana. Karila ja Nummenmaa (2001, s. 146) kutsuvat oman osaamisen jakamista yhteisön yhteiseen käyttöön moniammatillisuuden sisäiseksi prosessiksi, jossa asiantuntijuutta jaetaan. Tämä muovaa samalla myös uudenlaista osaamista. Yhteistyöprosessi voi olla myös ulkopuolisten toimijoiden

kanssa tehtävää moniammatillista yhteistyötä, jotka työskentelevät samojen lasten ja perheiden kanssa, kuten lastensuojelu, sosiaalihuolto, terveydenhuolto ja liikunta- ja kulttuuritoimi (Ukkonen-Mikkolan ja muiden mukaan 2020). Rasehorn (2009, s. 264) huomauttaakin, että opettajan työssä, opettaja tulee nähdä laajemman yhteisön jäsenenä. Tämä edellyttää yksilön, yhteisön ja toimintakulttuurin välistä vuorovaikutusta, joka on Hakkaraisen ja kumppaneiden (2002) sekä Tynjälän (2006) mukaan on kollektiivisen asiantuntijuuden perusta (ks. myös kappale 2.2).

Moniammatilliseen yhteistyöhön ja sen kehittämiseen on ryhdytty kiinnittämään yhä enemmän huomiota myös kansainvälisesti, sanoo Isoherranen (2012, s. 82–83). Kansainvälisesti kaivataankin lisää laadullista tutkimustietoa erityisesti muutoksen toteuttamisesta, sekä siihen liittyvistä kriittisistä tekijöistä, kuten minkälaisia taitoja esimerkiksi tiimityöskentelytaitoja asiantuntijat tarvitsevat onnistuakseen moniammatillisessa yhteistyössä, jatkaa Isoherranen (2012). Ukkonen-Mikkolan ja kumppanit (2020, s. 323) selvittivät laadullisessa toimintatutkimuksessaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja sen muutosta sekä mahdollisuutta vastata työhön liittyviin haasteisiin lisääntyvän moniammatillisuuden kautta. Karila ja kumppanit (2017, s. 70) toteavat, että varhaiskasvatuksen työssä eri ammattiryhmien työskentely sulautuu tiiviiksi yhteistyöksi. Ukkonen-Mikkola ja kumppaneiden (2020) tulokset osoittivat, että asiantuntijuus moniammatillisessa yhteisössä rakentuu kasvatuksesta, tiimityöskentelystä ja lasten havainnoinnista. Lisäksi huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö nousi merkittäväksi tekijäksi (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018; Karila ja muut, 2017, s. 71–73; Ukkonen-Mikkola 2020).

Suomessa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumiseen ja kehittämiseen ovat tuoneet merkittäviä näkökulmia muun muassa Karila (1997), Kupila (2007) ja Korkalainen (2009), Hoppo (2006), Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin (2020) sekä Hoppo ja Määttä (2011) sekä Ropo (2004). Ammatilliset osaamisenvaatimukset ovat Nummenmaan (2011, s. 17) sekä Karilan ja muiden (2017, s. 71) mukaan varhaiskasvatuksessa moninaiset ja niitä tulee ylläpitää sekä kehittää jatkuvasti. Kupila (2020, s. 310) sanoo, että varhaiskasvatuksen asiantuntijan keskeisiä ammattitaidon osa-alueita ovat oppimisen ja kehittymisen taidot. Karila ja kumppanit (2017, s. 75) lisäävät tähän vielä toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan, varhaiskasvatukseen sekä yhteistyöhön ja

vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen. Lisäksi he korostavat varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa alan substanssin hallintaa.

Karilan (1997, s. 11–13, 53) asiantuntijuutta ja sen kehittymistä käsittelevän tutkimuksen mukaan asiantuntijuus rakentuu henkilön elämänhistorian, oman asiantuntijuusalaan kuuluvan tietämyksen ja senhetkisen toimintaympäristön keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että toimintaympäristön merkitys ja sen sisältämät kulttuuriset ominaisuudet, olivat yksi keskeisimmistä asiantuntijuuden rakentumisen elementeistä. Tätä säätelivät yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät. Happonen (2006) tuo väitöskirjatutkimuksessaan esille Karilan (1997) tavoin, varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista, asiantuntijuuden ilmenemistä ja sen kehittymistä konteksti näkökulmasta. Tulosten mukaan asiantuntijuuden rakentumiseen vaikutti, kuten Karilankin (1997) tutkimuksen tavoin oma elämänhistoria. Tämän lisäksi asiantuntijuuden rakentumiseen vaikuttivat työkokemus ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Myös Hapon (2006, s. 11, 83–84, 189) tutkimuksen mukaan toimintaympäristön merkitys oli nähtävissä varhaiskasvattajan asiantuntijuuden rakentumisessa joko asiantuntijuuden mahdollistajana, edistäjänä tai kehitymisprosessin ehkäisijänä.

Kupila (2007, 55) lähestyi asiantuntijuuden rakentumista haastattelututkimuksessaan puolestaan merkitysperspektiivien ja niiden muutosten sekä reflektion ja ammatillisen asiantuntijaidentiteetin näkökulmasta varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoilla. Hänen mukaansa asiantuntijuus kehittyy merkitysperspektiivien kehittymisen ja uudistumisen myötä. Merkitysperspektiiviä muovaavat aika, koulutukset, kokemus sekä tulevat tehtävät ja päämäärät. Oletuksena on, että asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää muutoksia merkitysperspektiivissä sekä ajattelussa. Hapon ja Määtän (2011, s. 93–94) tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvattajien kasvu asiantuntijaksi muodostui puolestaan kontekstuaalisesta osaamisesta sekä yhteistyö- ja viestintäosaamisesta.

Peruskoulutuksessa omaksuttu ammatillinen tieto sekä osaaminen ovat asiantuntijuuden kehittymisen lähtökohta ja keskeinen perusta, toteaa Korkalainen (2009, s. 70). Eteläpelto (2005, s. 153) sekä Karila ja kumppanit (2017, s. 74) huomauttavat kuitenkin, että ammatillisessa peruskoulutuksessa omaksutun osaamisen ja tiedon ei enää nähdä pelkästään riittävän

asiantuntijuuteen ja henkilöstöltä odotetaan jatkuvaa osaamisensa kehittämistä sekä ylläpitoa. Tätä tukee myös kansainvälinen Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European eli ECEC: n (2015) raportti, jonka mukaan pätevien opettajien mahdollisuudet kehittyä ammatillisesti sekä työkokemus nähdään merkittävänä myös varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta. Korkalaisen (2009, s. 214–215) laadullisen toimintatutkimuksen mukaan päivähoiton henkilöstön asiantuntijuus ja osaaminen nojautui kuitenkin vahvasti ammatilliseen peruskoulutukseen koko työuran ajan. Tämän lisäksi asiantuntijuus ja osaaminen rakentuivat työkokemuksesta ja työssäoppimisen kautta asiantuntijuuden ja osaamisen syvenevään kehittymiseen. Korkalaisen (2009) mukaan kehitys tapahtui sekä yksilöllisen että yhteisöllisen oppimisen kautta, edeten dynaamisesti prosessiomaisena polkuna. Tätä kehitystä tukivat formaalia tietämystä tukevat täydennyskoulutukset. Lisäksi tuloksissa ilmeni, erilaiset asiantuntijuuden ja osaamisen tuen foorumit ja epäviralliset ammatilliset foorumit. Kupila (2020, s. 310) toteaaakin asiantuntijuuden tarvitsevan kehittyäkseen toimivan ja tukevan oppimisympäristön, yhteisön, jossa keskeistä ovat jaetut, yksilölliset ja yhteiset sosiaaliset prosessit. Tähän Kupilan (2020) kuvailemaan tarpeeseen voidaan peilata verkostoituneen asiantuntijuuden viitekehystä, eli kollektiivista asiantuntijuuden mallia ja pohtia sitä, mitä ratkaisuja se voisi tuoda tähän tarpeeseen.

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen osaaminen lukeutuu merkittäväksi varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävissä ollen myös yksi asiantuntijuuden erityisosaamisalue (Karila ja muut, 2017, s. 71–73). Varhaiskasvatuslain muutos (540/2018) olikin varhaiskasvatukselle merkittävä, sillä se toi ensimmäistä kertaa pedagogiikka- käsitteen varhaiskasvatusta koskevaan lainsäädäntöön. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 17) pedagogiikan taustalla on määritelty arvoperusta sekä käsitykset lapsesta, lapsuudesta ja oppimisesta. Vaikka varhaiskasvatuksen pedagogiikka on yhä enemmän esillä oleva ja käytetty termi sen määrittely ei ole kuitenkaan Alila ja Ukkonen-Mikkolan (2018) mukaan täsmentynyt ammatillisessa ja tieteellisessä kirjallisuudessa selkeästi. He määrittävät varhaiskasvatuksen pedagogiikan suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi institutionaaliseksi ja ammatilliseksi toiminnaksi, joka perustuu kasvattajan ja lapsen vuorovaikutteiseen toimintaan.

Pedagogiikka toteutuu Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018) mukaan kasvatusyhteisössä tiede- ja tutkimusperustaisesti, jossa huomioidaan varhaiskasvatuksen tavoitteet, sisällöt, menetelmät sekä oppimisympäristö. Suomessa varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteutuksessa keskeistä on leikki sekä lapsen aktiivisuuden ja osallisuuden mahdollistaminen. Heidän mukaansa näitä elementtejä voidaan pitää varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden keskiössä. Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa niin lapsiryhmän kuin työyhteisön pedagogisesta suunnittelusta, kehittämisestä ja arvioinnista, kuten Ukkonen-Mikkolan ja kumppaneiden (2020, s. 325) tutkimustulokset yllä osoittivat. Keestra (2018) sanoo, että toiminnan huolellisen suunnittelun ja valmistautumisen lisäksi asiantunteva opettaja on kyvykäs ja taitava muuttuvissa tilanteissa sekä hyödyntää laaja-alaisesti koko oppimisympäristöä. Hän lisää, että taitava opettaja toteuttaa myös ennakoivaa reflektointia, jolla hän vahvistaa omaa vastuullisuutta sekä opetuskäytäntöidensä toimivuutta. Karila ja muut (2017, s. 71–73) lisäävät, että opettajan vastuulla on myös ryhmän pedagogisen toiminnan viestintä sekä lapsen kehitystä ja oppimista koskevat moniammatillinen ja verkostoihin liittyvä yhteistyö muiden asiantuntijoiden kanssa.

Varhaiskasvatuksen opettajan työ eroaa muiden alojen opettajien työstä ollen tiivistä tiimityötä, huomauttavat Kantonen ja kumppanit (2020). Varhaiskasvatuksen opettaja toimii oman tiiminsä pedagogisena johtajana ohjaten tiiminsä toimintaa (Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto, 2018). Heikka (2016, s. 54–55) käyttää pedagogisesta johtajuudesta kansainvälistä opettajajohtajuus nimitystä. Sillä viitataan opettajan pedagogiseen johtajuuteen ja vastuuseen oman lapsiryhmänsä pedagogiikasta. Lisäksi se käsittää osallistumisen yhteisön johtajuuden ja pedagogiikan kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen opettaja tai opettajat yhdessä vastaavat lapsiryhmän tasokkaasta toiminnasta ja pedagogiikan toteuttamiseen osallistuu koko kasvatustiimi. Tiimin pedagogisen toiminnan johtaminen nousi myös Ukkonen-Mikkolan ja kumppaneiden (2020) tuloksissa yhdeksi varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden elementiksi.

Ropo (2004) on tuonut puolestaan mielenkiintoisen näkökulman opettaja-asiantuntijuuteen tarkastelemalla asiantuntijuustutkimuksia, joissa on keskitytty asiantuntijan tyypillisimpiin ominaisuuksiin ja luonteisiin ekspertti- noviisi -vertailun myötä. Vertailun tuloksena esiintyi kuusi johtopäätöstä opettajan

asiantuntijuudesta asiantuntijoiden ja aloittelijoiden välillä. 1. Asiantuntijuus kehittyy kapealla osaamisalueella, ollen tiukasti kontekstisidonnaista. 2. Eksperttiasiantuntija toimii automaattisesti usein toistuvissa tilanteissa. 3. Kokenut opettaja on herkempi havaitsemaan tilanteiden erityispiirteitä sekä yksittäisten opiskelijoiden tarpeita kuin aloittelija. 4. Kokeneen opettajan päätöksenteko on nopeampaa sekä tarkempaa verrattuna aloittelijaan. 5. Ekspertillä kestää kauemmin hahmottaa ongelma kuin aloittelijalla, mutta lopputulos on aloittelijan tulosta laadukkaampi. 6. Asiantuntijaopettajan tietorakenteet ovat laajemmat ja abstraktisemmat sekä hierarkkisemmin järjestäytyneet kuin noviisien. Ropo (2004) toteaa kuitenkin, että tulosten mukaan asiantuntija- ja aloittelija opettajaryhmien erot vaihtelevat paljon, myös ryhmien sisällä.

Ukkonen-Mikkola ja muut (2020, s. 324) näkevät kasvatuksen olevan yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan ja näin yhteiskunnalliset muutokset heijastelevat herkästi myös varhaiskasvatukseen. Yhteiskunnallisten muutosten myötä varhaiskasvatuksen työnvaatimukset ovat lisääntyneet, toteaa Kupila (2007, s. 13–14). Hän lisää, että muutokset synnyttävät varhaiskasvatuksen asiantuntijatyölle jatkuvasti myös uusia odotuksia ja vaatimuksia. Toimiakseen dynaamisessa yhteiskunnassa asiantuntijalta edellytetään myös muutosten hallintaa ja valmiutta oppia uutta sekä kehittämään ja uudistamaan toimintamuotoja. Karilan ja kumppaneiden (2017, s. 71) sekä Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 29) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tietoisuus varhaiskasvatusta ympäröivästä yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta maailmasta ja sen luonteen tunnistaminen lapsuudessa tukee kasvatustyötä. He näkevät tämän ymmärryksen kasvatustyön yhtenä keskeisenä ulottuvuutena, joka liittyy vahvasti myös toimintaympäristön osaamisen ulottuvuuteen, kuten myös Karilan (1997) ja Hapon (2006) tutkimuksen tulokset osoittivat.

Asiantuntijuuden kokemuksen tutkiminen on ajankohtaista varhaiskasvatuksen muuttuessa yhä monimuotoisemmaksi. Ukkonen-Mikkola ja kumppaneiden (2020, s. 324) mielestä muutokset edellyttävätkin varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden uudelleen tarkastelua. Varhaiskasvatus tavoittelee muutosten myötä vahvistamaan asemaansa suomalaisessa institutionaalisessa kasvatustilanteissa. Ammatillisten vaatimusten ja uudistumisten myötä Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (2018) perustelevatkin

varhaiskasvatuksen opettajan työn kokemuksen tutkimuksellista tarvetta, jotta pystyttäisiin vastaamaan muutosten tuomiin ammatillisiin kehitystarpeisiin. Karila ja kumppanit (2017, s. 70) puolestaan perustelevat kokemuksen tutkimista sillä, että varhaiskasvatuksen opettajan työ on muovautunut työskentelyksi moniammatillisessa yhteisössä ja tämä edellyttää Paloniemen ja muiden (2010, s. 16–17) mukaan kääntämään huomion myös tekijöihin, joiden perusteella asiantuntijat itse kokevat toimintansa asiantuntijuudeksi unohtamatta, että sosiokulttuurisesti asiantuntijuus kehittyy ja ilmenee sosiaalisessa ympäristössä sekä kulttuurissa. Ja se laajentuu kokemuksen kautta (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen, 2005, s. 17).

4 TUTKIMUKSEN TARJOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoitus on kuvata varhaiskasvatuksen opettajan kokemusta omasta asiantuntijuudestaan sekä mitä elementtejä kokemus pitää sisällään opettajan tuottamassa kerronnassa. Tarkoituksena on teemahaastattelujen avulla selvittää, millaisista tekijöistä varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus koostuu ja millaiseksi he itse sen käsittävät. Tämän lisäksi tutkimuksen tavoitteena on kuvailla tulosten pohjalta kollektiivisen asiantuntijuuden elementtejä varhaiskasvatuksen opettajan työn kontekstissa. Tarkoituksena ei ole siis tutkia asiantuntijuutta ennalta määrättyjen kriteerien tai määritelmien perusteella, vaan kiinnittää huomiota tutkittavien omiin kokemusten tulkintoihin ja näkemyksiin omasta asiantuntijuudesta. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen asiantuntijuudella tarkoitetaan laaja-alaisesti osaamista, jota varhaiskasvatuksen opettajan työssä edellytetään kuten lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämistä varhaiskasvatuksessa. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus pitää sisällään erilaisia taitoja, joita työskentely moniammatillisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa edellyttää.

Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä varhaiskasvatus elää murrosvaihetta varhaiskasvatuslaki muutoksen, kaksivuotisen esiopetuskokeilun sekä erityisesti Etelä-Suomen varhaiskasvatuksen opettajapulan myötä. Myös yleiset työelämää ravistelevat muutokset heijastelevat varhaiskasvatukseen. Henkilöstön, kuten varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen kehittymistarve vastata muutoksiin on jatkuvaa ja asettaa myös omat haasteensa asiantuntijuudelle. Aiemmat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden tutkimukset ovat kiinnittäneet huomionsa asiantuntijuuden rakentumiseen, mutta jättäneet lähes kokonaan tarkastelematta sen kokemuksellisuuden näkökulman. Haluan tässä tutkimuksessa tutkia nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajana toimivien asiantuntijuutta, sillä

kokemus omasta asiantuntijuudesta voidaan nähdä olennaisena ammattiin kiinnittymisen ja viihtyvyyden kannalta. Kokemuksen tarkastelu tukee myös varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden määrittelyä, joka on aiempien tutkimusten valossa edelleen häilyväinen. Varhaiskasvatus onkin ala, jonka työn luonteeseen liittyy monenlaisia vaatimuksia. Tämä on yksi tekijä, mikä tekee tämän tutkimuksen tutkimusaiheesta mielenkiintoisen. Varhaiskasvatuksen opettajana toimivien henkilöiden tulee olla asiantuntijoita niin oman työnsä keskiössä eli työskentelyssä lapsiryhmässä lasten kanssa kuin perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Aiemmissä tutkimuksissa on jäänyt myös vähemmälle huomiolle varhaiskasvatuksen opettajien kollektiivisen asiantuntijuuden kokemuksellisuuden tarkastelu ja siksi haluankin tutkimuksessani tarkastella myös sitä. Tällä tutkimuksella voidaan ottaa askel eteenpäin ja täydentää tätä ymmärrystä.

Tutkimukseni viitekehys muodostuu asiantuntijuuden rakentumisen kokemukseen liittyvistä osatekijöistä, tarkemmin Isopahkala-Bouretin (2008) kokemuksellisesta asiantuntijuuden mallista (kuvio 2) sekä Hakkaraisen (2002) kollektiivisen asiantuntijuuden mallista (kuvio 1), jonka keskiössä ovat yhteisössä eli varhaiskasvatuksessa työskentelevät asiantuntijat, varhaiskasvatuksen opettajat. Kollektiivisen asiantuntijuuden muodostavat yhteisön yksilöt, jotka tässä tutkimuksessa ovat yhteisön asiantuntijoina työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia. Yhteisön asiantuntijat rakentavat organisaation uutta tietoa kokemuksiansa, koulutuksensa sekä eri verkostojen kautta. Organisaation tietopääoma laajenee asiantuntijoiden muokkaamana, jakamana ja rakentamana.

Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisina kokemukset omasta asiantuntijuudesta näyttäytyvät varhaiskasvatuksen opettajan kuvailemana?
2. Minkälaisia merkityksiä kokemuksen tulkintaan liittyy? Mitkä tekijät vaikuttavat asiantuntijuuden kehitykseen, sitä vahvistaen ja heikentäen?
3. Millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettaja antaa kollektiiviselle asiantuntijuudelle?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimusstrategia ja aineiston keruu

Tutkimusotteeltaan tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tuoda esille ympäröivä maailma sen moniulotteisine ilmiöineen niiden luonnollisessa ilmenemisympäristössään (Denzin & Lincoln, 2018, s. 3, 9). Tutkimukseni tavoitteena on saavuttaa ihmisten omat kuvaukset koetusta todellisuudesta ja pyrkiä tutkijana säilyttämään tutkittava ilmiö sellaisenaan (Vilkka, 2021, s. 118). Laadullisen tutkimusotteen käyttö on perusteltua tässä tutkimuksessa, sillä ydintavoitteeni on laajentaa ymmärrystä tutkittavaan ilmiöön liittyvistä syistä ja taustatekijöistä. Lisäksi tarkoitukseni on nimenomaan selvittää kohdejoukon, eli varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia, näkemyksiä ja ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä eli asiantuntijuudesta. Näin ollen laadullinen tutkimus palvelee mielestäni tutkimukseni tarkoitusta paremmin kuin määrällinen tutkimus. Tutkimuksella ei pyritä tuottamaan yleistävää tietoa. Tässä tutkimuksessa aineiston ja teorian suhde on toisiaan täydentävä.

Tutkimuksessa käytetään fenomenografista otetta. Marton (1981; Kettusen mukaan) sanoo, että fenomenografia tunnistaa yhden maailman, jonka yksilöt vain ymmärtävät eri tavoin. Näin ollen todellisuutta ei pystytä tutkimaan sellaisenaan, vaan sitä tulee lähestyä kokemuksen ja ymmärryksen kautta. Niikon (2013, s. 20–22) mukaan fenomenografiassa on tarkoituksena kuvailla tutkittavaa maailmaa yksilön silmin. Näin ollen esireflektiivisen kokemuksen ja käsitteellisen ajattelun välille ei tehdä selkeää eroa, vaan mielenkiinto kohdentuu reflektioon kokonaisuutena sekä tutkittavien kokemusten variaatioon. Kettunen (n. d) lisää, että fenomenografia mahdollistaa yksilön käsitysten moninaisuuden, rajaamatta sitä vain yhteen käsitykseen. Lisäksi se sallii käsitysten muuttumisen ajan kuluessa. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuus nähdään kehittyvän ajan

saatossa ja muuttuvan kokemuksen myötä. Tutkijana tutkin toisten ihmisten kokemuksesta syntyneitä käsityksiä refleктоimalla niitä itse edelleen.

Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä se, että tutkija toimii ensisijaisena tutkimusvälineenä, jonka välityksellä kertyy tutkimuskohteesta tietoa (Kiviniemi, 2018, s. 79). Alasuutari (2011, s. 84) pitää laadulliselle aineistolle ominaisena sen ilmaisullista rikkautta, monitasoisuutta ja kompleksisuutta. Tutkittavat ilmiöt tulee tuottaa sellaiseen muotoon, jotta niitä on mahdollista tulkita, kuten hyödyntäen esimerkiksi haastatteluja. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastatteluja. Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä on tässä tutkimuksessa perusteltua, sillä olen kiinnostunut tutkittavien omista kokemuksista ja ajatuksista. Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 35) ja Puusa (2020, s. 112) näkevät, että teemahaastattelun avulla voidaan saada tutkittavasta asiasta syvällistä tietoa sekä tiedetään, että haastateltavilla on kokemus samasta tilanteesta. Kokemusten kuvaaminen edellyttää Puusan & Juutin (2020, s. 71) mukaan ihmisten elämismaailman sisälle pääsyä ja kokemusten tulkintaa sekä pyrkimystä ymmärtämään niitä samalla tavalla kuin ihmiset itse ne ymmärtävät. Tämä vaikutti myös haastattelumenetelmävalintaani, sillä teemahaastattelu auttaa syvähaastattelua paremmin pysymään tietyssä aihealueessa, mutta sallii kuitenkin esitettävän tarkentavia sekä syventäviä kysymyksiä vastausten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88). Haastattelu tapahtuu vuorovaikutuksessa tutkittavaan ja onkin tärkeää tunnistaa, että osapuolet vaikuttavat aina toisiinsa, muistuttaa Puusa (2020, s. 103). Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 35) sanovat myös, että haastattelu voi tarjota mahdollisuuden saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja sekä mahdollistaa sijoittamaan haastateltavan puhe laajempaan kontekstiin.

Tutkijana minun on syytä kuitenkin ymmärtää, että haastattelut eivät kerro suoraan ihmisten kokemuksista, kuten Silverman (2011, s.169) kertoo, vaan ne tarjoavat välillisiä, epäsuoria tulkintoja näistä kokemuksista. Haastattelujen vuorovaikutteisuus ja tilannekohtaisuus altistaa Hyvärisen (2017, s. 13) mukaan haastattelutilanteet myös yllätyksille. Varauduin tähän haastattelijana. Pehdyin tutkimuskirjallisuuteen ja pyrin saamaan mahdollisimman monipuoliset resurssit haastattelujen tekemiseen. Lisäksi testasin haastattelurungon ja kysymysten toimivuutta yhdellä varhaiskasvatuksen opettajalla. Tämän jälkeen muutama apukysymys poistettiin ja kahden kysymyksen rakennetta muokattiin. Tämän

lisäksi tein vielä toisen testihaastattelun, jossa keskityin itse haastattelutilanteen ja tekniikan käytön harjoitteluun. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 86) huomauttavat, että haastattelut ovat aikaa vievä aineistonkeruumuoto ja tästä syystä sitä voidaan pitää menetelmän heikkoutena esimerkiksi kyselyyn verrattuna.

Teoria ohjasi haastattelurungon muodostamista ja sen yksityiskohtaisuus vaikutti puolistrukturoidun haastattelun valintaan, sulkien pois avoimen haastattelun mahdollisuuden. Luodessani haastattelurunkoa, tarkastelin tutkimaani ilmiötä, eli asiantuntijuutta kokemuksellisuuden näkökulmasta Isopahkala-Bouret (2005;2008) sekä Hakkaraisen ja kumppaneiden (2002;2012) kollektiivisen asiantuntijuuden kolmijaon näkökulman mukaisesti. Isopahkala-Bouretin (2008, s. 84–85) mukaan on tärkeää kiinnittää asiantuntijuutta tutkiessa huomiota myös asiantuntijuuden kollektiiviseen luonteeseen ja siihen, mitkä ovat ne elementit, joiden perusteella asiantuntijat itse kokevat toimintansa asiantuntijuudeksi tai sen puutteeksi. Hän lisää, että asiantuntijuuden kokemus rakentuu vuorovaikutuksessa ja yhteisöllisessä toiminnassa sekä sosiaalisen hyväksynnän ja tunnustuksen myötä. Työ varhaiskasvatuksessa on hyvin vuorovaikutteista ja moniammatillista tiimityötä erilaisissa yhteisöissä. Tästä syystä haluan tarkastella tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan kokemusta asiantuntijuudestaan myös kollektiivisuuden näkökulmasta peilaten tuloksia Hakkaraisen ja kumppaneiden (2002; 2012) määrittelemään kollektiivisen asiantuntijuuden kolmijakoon.

Teoreettisen viitekehyksen hyödyntäminen haastattelun luomisessa jäsensi kokonaisuutta sekä selkeytti rakennetta. Valitsemani teoriapohjan myötä (Isopahkala-Bouret, 2005; 2008 ja Hakkarainen ja muut, 2002; 2012) muodostui neljä tutkimuksen kannalta keskeistä teemaa: keskustelu omasta varhaiskasvatuksen opettajan työstä ja omista vahvuuksista, oma kokemus asiantuntijuudesta, merkitykset eli kokemuksen tulkinta sekä kollektiivisuus. Haastattelurunko piti sisällään 13 haastattelukysymystä. Haastattelurungon ensimmäisen teeman, eli keskustelu omasta varhaiskasvatuksen opettajan työstä ja omista vahvuuksista oli tarkoituksena toimia yleisenä haastatteluun motivoitumista tukevana elementtinä sekä auttaa haastateltavaa kiinnittymään tutkimuksen aiheeseen, eli asiantuntijuuteen. Oma kokemus asiantuntijuudesta eli teema kaksi sekä merkitykset eli kokemuksen tulkinta, teema kolme rakentuivat Isopahkala-Bouretin (2005;2008) tutkimuksen tuloksiin pohjautuvan

kolmen komponentin eli asiaankuuluvan tietämyksen, luottamuksen ja varmuuden tunteen sekä tilannesidonnaisen kyky toimia mukaisesti. Näillä kahdella edellä mainituilla teemoilla pyrittiin vastaamaan tutkimuskysymykseen yksi. Teemalla kolme, merkitykset eli kokemuksien tulkinta haettiin taas vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen. Hakkaraisen ja kumppaneiden (2002; 2012) kollektiivinen asiantuntijuus -malli pitää sisällään kolme osa-aluetta; yksilöllinen tiedonhankinta, kulttuuriin osallistaminen ja yhteisöllinen tiedon luominen. Haastatteluteema neljä, kollektiivisuus rakentuu näiden osa-alueiden mukaisesti. Tällä teemalla varmistettiin vastauksia kolmenteen tutkimuskysymykseen. Oheisessa taulukossa 1 on nähtävillä haastatteluteemat.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen haastatteluteemat

Haastatteluteemat
Teema 1. Motivoituminen aiheeseen: Alalle hakeutuminen, oma osaaminen
Teema 2. Oma kokemus asiantuntijuudesta: Asiantuntijuuden elementit, asiantuntijuuden tunnistaminen ja sen arviointi, asiantuntijuuden vaatimat kyvyt, oman asiantuntijuuden rakentuminen
Teema 3. Merkitykset ja kokemuksen tulkinta: Asiantuntijuuden ja ammatillisuuden kehitykseen vaikuttaneet tekijät, asiantuntijuutta vahvistaneet ja heikentäneet tekijät.
Teema 4. Kollektiivisuus: Yhteisön merkitys asiantuntijuudessa.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja ja tässä tutkimuksessa puolistrukturoitu yksilöhaastattelu tarkentui tiettyihin pääteemoihin ja niihin liittyviin kysymyksiin (taulukko 1). Kysymysten sanallinen muotoilu mukaili tilannetta. Lisäksi haastattelijana saatoin kommentoida ja keskustella haastateltavan kanssa jostain esille nousseesta teemasta sekä esittää tarkentavia tai täsmentäviä kysymyksiä. Brinkmann (2018, s. 579) toteaaakin, että puolistrukturoidussa haastattelussa voidaan hyödyntää hyvin vuoropuhelua haastateltavan kanssa ja kohdentaa sitä tutkimuksen kannalta olennaiseen suuntaan. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 85) mukaan haastattelujen etu on juuri menetelmän joustavuudessa, joka mahdollistaa edellä tulleiden seikkojen lisäksi epäselvien ilmaisujen tai väärinkäsitysten oikaisemisen. Tätä mahdollisuutta ei ole esimerkiksi kyselytutkimuksessa.

5.2 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen kulku

Tämän tutkimuksen kohdejoukko koostui varhaiskasvatuksen opettajista. Tutkimusta varten on haastateltu yhteensä kahdeksan henkilöä. Tutkittavilla oli pätevyys toimia varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä haastatteluhetkellä. Neljällä haastateltavalla oli sosionomin tutkinto, kahdella kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, yhdellä varhaiskasvatuksen maisteritutkinto ja yhdellä lastentarhanopettajatutkinto. Tässä tutkimuksessa halusin tutkia nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajia, sillä olen kiinnostunut heidän kokemuksistaan omasta asiantuntijuudestaan sekä siihen vaikuttavista tekijöistä, alan kokiessa samalla työvoimapulaa erityisesti varhaiskasvatuksen opettajista. Näin rajasin muut varhaiskasvatuksessa työskentelevät henkilöt tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Laadullisessa haastattelututkimuksessa tulisi lähtökohtaisesti haastateltavilla olla riittävästi tietoa tai kokemusta tutkimuksen aiheesta painottavat Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 98–99). Näin ollen haastateltavia ei tulisi valita sattumalta, vaan harkiten ja tutkimuksen tarkoitukseen soveltuen. Tässä tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista otantaa, jota voidaan kutsua myös eliittiotannaksi. Haastateltavat olivat haastatteluhetkellä 28–52-vuotiaita. Haastateltavien työkokemus varhaiskasvatuksen opettajana jakautui seuraavanlaisesti: kahdella haastateltavalla oli työkokemusta 1–5 vuotta, kahdella 6–10 vuotta, yhdellä 11–15 vuotta ja kolmella 16–20 vuotta. Aineistonkeruu toteutettiin huhti–toukokuussa 2021. Keräsin tutkimuksen aineiston haastattelupyynnön avulla sosiaalisen median (Facebookin) kautta (ks. liite 4) omalla profiilisivustollani sekä varhaiskasvatuksen opettajat-ryhmässä, jossa on noin 12300 jäsentä.

Kuusi haastateltavaa ilmoitti nopeasti halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Lähestyin vielä mahdollisia kontaktejani, joiden tiesin omaavan varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden viestillä ja tiedustellen kiinnostusta osallistua tutkimukseeni. Näin sain nopeasti kaksi haastateltavaa lisää. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018, s. 85–86) haastattelun tarkoituksena on maksimoida saatava tieto tutkimuksen aiheesta, joten lähetin haastateltaville etukäteen haastattelurungon teemat, mutta en antanut varsinaisia haastattelukysymyksiä tarkasteltavaksi.

Tutkimukseen osallistuminen oli haastateltaville täysin vapaaehtoista. Vallitsevan covid-19-virustilanteen vuoksi haastattelut toteutettiin etäyhteyksiä (Zoom-alustaa) hyödyntäen. Brinkmann (2018, s. 578) pitää puhelimitse tai internet-yhteyksin toteutetun haastattelumuodon etuna sitä, että se mahdollistaa haastattelun, vaikka haastateltavan ja haastattelijan välimatka olisikin pitkä. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Ennen haastatteluja perehdyin huolella tutkimukseni aiheeseen ja selvitin etukäteen tutkimuskohteen rakenteita, prosesseja sekä kokonaisuutta, mitä Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 35) pitävät merkityksellisenä. Haastattelut tallennettiin, sillä teemahaastattelun luonteeseen kuuluu haastatteluiden tallentaminen, jotta haastattelu sujuu nopeasti ja ilman katkoja, sanovat Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 92). Lisäksi Puusan (2020, s. 103) mukaan uskottavien päätelmien tekoa puheen muodossa olevasta aineistosta edellyttää, että haastattelut tallennetaan. Kerroin tutkittaville, että haastattelut tallennetaan litterointia ja analyysiä varten, eikä tallenteita käsittele tai kuule kukaan muu kuin tutkija itse. Lisäksi muistutin tutkittavia tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja oikeudesta vetäytyä tutkimuksesta, missä kohtaa tutkimusta tahansa. Informoin tutkimukseen osallistuvia tarkkaan tutkimuksen tavoitteesta ja tarkoituksesta, aineiston käsittelystä, hallinnasta sekä säilytyksestä lähettämällä haastateltaville sähköpostitse tiedotteen tutkimuksesta (liite 3) sekä tietosuojailmoituksen (liite 2). Varmistin vielä ennen jokaisen haastattelun alkua, että haastateltava oli tutustunut kyseisiin tiedotteisiin ja mahdollistin tutkimukseen liittyvien kysymysten esittämisen. Yhden haastateltavan kanssa kävimme tiedotteet läpi ennen haastattelun alkua. Pyysin vielä ennen jokaista haastattelua suullisesti luvan haastatteluun osallistumisesta.

Eskola ja kollegat (2018, s. 28) pitävät haastattelutilanteissa merkityksellisenä mahdollisimman luontevan ja vapaan keskusteluilmapiirin luomista, jossa haastateltavan kokemus ja näkökulma tulisi kuulluksi. Näin pyrin tutkijana myös tässä tutkimuksessa toimimaan. Haastattelijan aktiivinen rooli haastattelutilanteessa sekä eläytyminen kannustaa haastateltavaa vapaampaan kertomukseen kokemuksistaan. Pyrin tasapainoilemaan haastattelussa vuorovaikutteisuuden ja neutraalisuuden hyvässä tasapainossa ja toimimaan puolueettomasti esimerkiksi hämmästelemättä mitään (Hyvärinen, 2017, s. 69).

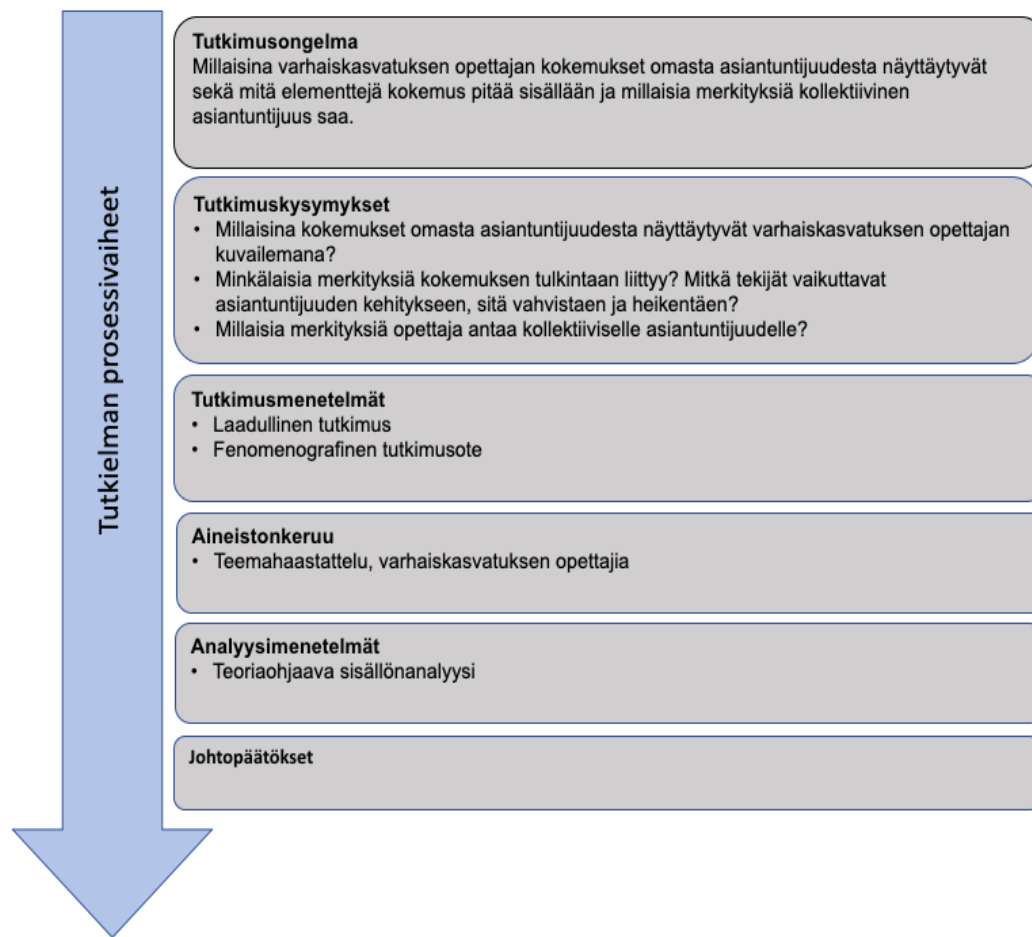
Haastatteluiden ajallinen kesto vaihteli 30–74 minuutin välillä. Nauhoitettua materiaalia kertyi yhteensä 367 minuuttia.

Litteroin haastattelut pian haastatteluiden jälkeen. Näin haastattelutilanteet olivat vielä tuoreessa muistissa litterointivaiheessa. Valitsemassani aineiston analyysimenetelmässä, sisällönanalyysissä, olen kiinnostunut ihmisten kokemusten ja käsitysten tutkimisesta. Tutkijana suhtaudun aineistooni fakthanäkökulmasta, jolloin tarkastelun kohteena on Puusan (2020a, s. 150) mukaan se, mitä haastateltavat kertovat kohteena olevasta asiasta. Sekä se, miten haastateltavat henkilöt kokevat ja tulkitsevat asiantuntijuutensa. Näin ollen litteroin haastattelut sanatarkasti, mutta jätin kuitenkin keskenjäävät tavut sekä joitain ei kielellisiä ilmauksia, kuten epäröintiä ja naurahduksia pois. Tämän lisäksi jätin selvästi kontekstiin liittymättömän puheen litteroimatta. Yli kolmen sekunnin mietintätauat kirjattiin ylös kolmen pisteen (...) merkinnällä. Litteroin jokaisen haastattelun kokonaan, omalle Word-tiedostolle. Litteroinnin yhteydessä anonymisoin aineiston ja haastateltavat koodattiin juoksevilla järjestysnumeroilla H1, H2, H3 ja niin edelleen. Litteroinnin jälkeen audiotallenteet hävitettiin. Kyseinen haastatteluaineisto on kerätty vain tätä tutkimuskäyttöä varten ja sen asianmukaisesta säilyttämisestä on huolehdittu hyvän tutkimusetiikan mukaisesti. Aineistoa on käsitelty huolellisesti ja se on säilytetty salasanojen takana, niin ettei ulkopuolisilla henkilöillä ole ollut pääsyä aineistoon. Litteroitua tekstiä syntyi kaikista haastatteluista yhteensä 78 sivua, 11 fonttikoolla ja 1,15 rivivälillä kirjoitettuna.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin valinta pohjautuu siihen, mikä analyysitekniikka palvelee kyseisen tutkimuksen tarkoitusta parhaiten. Tähän vaikuttavat Puusan (2020a, s. 145, 149) mukaan tutkimuksen tavoite sekä se, millaiseksi tutkimuksessa hyödynnettävän aineiston kokonaisuus viimein muodostuu. Tutkimusaineiston analyysin tavoitteena on kuvailla litteroitujen haastattelutekstien sisältöä sanallisesti sekä tehdä aineistosta tulkintoja ja päätelmiä, joissa empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä, kuten Puusa ja Juuti (2020a, s. 143) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 119, 127) kertovat. Tässä tutkielmassa aineiston analyysi perustuu

teoriasidonnaiseen sisällönanalyysiin. Puusa (2020a, s. 148) näkee sen joustavana metodisena viitekehyksenä ja näin ollen aineistoa on mahdollista tarkastella monipuolisesti. Päätöstäni tuki myös se, että sillä voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti sekä saamaan tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109, 117). Lisäksi tutkijana tiedostan, että ajatteluprosessiini vaikuttavat sekä aineistolähtöisyys että aikaisempi teorian tieto. Näin ollen analyysin päättelyn logiikassa on väistämättä kyse siis teoriasidonnaisesta abduktiivisesta päättelystä, mikä tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 107, 143) mukaan vuorottelua aineistolähtöisyyden ja valmiiden mallien välillä aineistoa analysoidessa. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi mukailee aineistolähtöistä analyysiä, eroten abstrahoinnissa eli siinä miten empiirinen aineisto kytketään teoreettisiin käsitteisiin. Tässä kohtaa on syytä kuitenkin huomauttaa, että aikaisemman tiedon luonne ei ole tässä tutkimuksessa teoriaa testaavaa, vaan mahdollistaa tunnistamaan uusia ajatussuuntia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) näkevätkin aineistolähtöisen tutkimuksen haasteellisena, koska ajatus itse havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksyttyä. Tätä haastetta olen pyrkinyt ratkaisemaan teoriasidonnaisella analyysillä. Tämä tarkoittaa tässä tutkimuksessa, että aineistosta tehdyille löydöksille ja niiden tulkinnoille etsittiin vahvistuksia sekä selityksiä teoriasta. Lisäksi aineiston analysoinnissa käytettiin hyväksi teoriasta nousseita ryhmittelyjä. Pyrin tässä aineiston tulkinnassa ja päättelyssä käsitteellistämään tutkittavien näkemyksiä ja kokemuksia omasta asiantuntijuudestaan sekä sitä, mitä elementtejä kokemus pitää sisällään ja millaisista tekijöistä asiantuntijuus koostuu sekä mitä merkityksiä opettaja antaa kollektiiviselle asiantuntijuudelle. Kuviossa 3 tuodaan esille tämän tutkielman prosessivaiheet.



KUVIO 3. Tutkielman prosessivaiheet

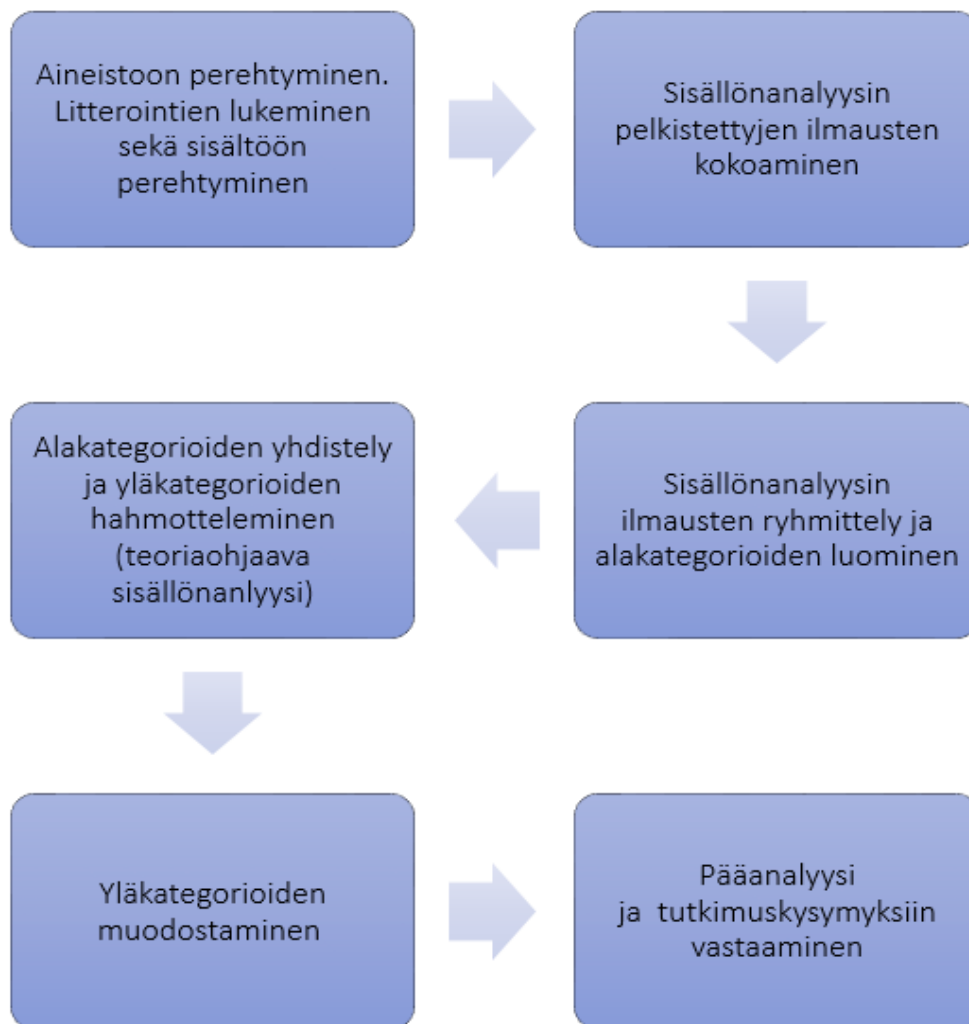
Hirsjärvi ja Hurme (2011, 135) suosittelevat aineiston käsittelyä ja analysointia mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen. Aineiston ollessa tuore se inspiroi tutkijaa ja tutkijan on helpompi täydentää tarvittaessa aineistoa. Laadullisen sisällönanalyysin prosessia on kuvattu usealla tavalla. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 104, 122) jakavat prosessin etenemisen karkeasti kolmeen vaiheeseen: aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi ja teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi.

Aloitin tutkimusaineiston analysoinnin tutustumalla aineistoon useamman kerran ja tarkastellen sitä sekä erikseen että kokonaisuutena. Näin syvensin tutkijana tuntemustani aineistoa kohtaan. Tämä vahvistaa myös analyysin laadun määrällisyyttä, kuten Puusa toteaa (2020a, s. 151). Suhtauduin aineistoon sekä pyrin lukemaan sitä avoimin mielin. Lukiessani litteroitua aineistoa tein lukukertojen lomassa havaintoja, joita kirjasin itselleni ylös. Aineistoon

tutustumisen jälkeen pilkoin muodostuneesta kokonaiskuvasta aineiston osiin pelkistämällä ja ryhdyin tarkastelemaan sitä yksityiskohtaisemmin. Puusan mukaan (2020a, s. 149, 152) sisällönanalyysin lähtökohtana on auttaa järjestämään aineistoa tiiviiseen ja selkeään muotoon, säilyttäen kuitenkin sen sisällä oleva tietoaines. Tavoittelin pelkistämällä aineiston informaationarvon lisäämistä ja tätä ohjasi tutkimustehtävä, joka auttoi etsimään tutkimusongelmien kannalta keskeisiä ajatuskokonaisuuksia ja rajaamaan laajaa ja rikasta aineistoa. Analyysiyksikön valinta teoriaohjaavassa analyysissä nousee Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 109) mukaan aineistosta ja valintaa ohjaa aikaisempi tieto auttaen samalla analyysiä. Valitsin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, jotka sisälsivät yhden tai useamman lauseen. Näiden pituus sekä koherenttius vaihteli jonkin verran eri haastatteluiden välillä. Puusa (2020a, s. 152) suosittelee kiinnittämään huomiota aineiston hahmottamistapaan. Käytin aineiston pelkistämässä apuna yksinkertaista koodaamista. Alleviivasin aineistosta tutkimustehtävää kuvaavia samoja ilmaisuja aina samalla värillä. Näin syntyivät pelkistetyt ilmaukset, jotka listasin allekkain tekemääni taulukkoon ryhmittelyä varten. Huomioin pelkistämävaiheessa, että aineiston lausumista löytyi useampia pelkistettyjä ilmauksia, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 124) suosittelevat tekemään. Tämän jälkeen hyödynsin aineistossani myös määrällistä analyysiä eli kvantifiointia. Laskin tekstimassasta koodien esiintyvyyttä sekä sitä, kuinka monen haastateltavan aineistosta kyseinen koodi oli löydettävissä. Tämä tukee Puusan (2020a, s. 152) mukaan myös vertailua teemojen esiintymisessä sekä systematisoinnissa.

Puusa (2020a, s. 152–153) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 124) neuvovat ryhmittelemään aineistoa. Seuraavassa vaiheessa ryhmittelin aineiston erilaisten aineistosta nousevien aihepiirien mukaisesti, etsien aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jotka olivat yhteisiä usealle haastateltavalle. Tämä tutkimusprosessin vaihe oli minulle tutkijana aikaa vievä ja haasteellinen vaihe. Ryhmittelyn myötä samaa ilmiötä kuvaavien käsitteiden ryhmittely ja yhdistely eri luokiksi muodostivat alaluokat. Tällä loin pohjan alustaville kuvauksille tutkittavasta ilmiöstä. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124–125, 133) mukaan aineiston yläluokat syntyvät yhdistelemällä alaluokkia. Näin tehtiin myös tässä tutkimuksessa. Tämän jälkeen yläluokkia yhdistelemällä muodostui pääluokkia, jotka nimesin aineistosta nousevan ilmiötä kuvaavan

aiheen mukaisesti. Lopuksi loin yhdistävän luokan, joka oli yhteydessä tutkimustehtävään. Lähestyin tutkijana aineistoa aineistolähtöisesti, aineiston omilla ehdoilla ja sidoin analyysin loppuvaiheessa osittain pakottamalla sen tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Kuviossa 4 on esitetty tämän tutkimuksen aineiston analyysivaiheiden eteneminen sisällönanalyysin keinoin.



KUVIO 4. Tämän tutkimuksen aineiston analyysivaiheiden eteneminen sisällönanalyysissä

Seuraavassa taulukossa 2 on kuvattu ja havainnollistettu haastatteluaineistoa koskevan sisällönanalyysin eteneminen ja tutkijan ajatuksen kulkua ja yläkategorian muodostusta. Taulukossa on esitelty minkälaiset asiakokonaisuudet ovat tässä tutkielmassa sisältyneet kunkin kategorian määrittely sisälle.

TAULUKKO 2. Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen sisällön analyysin etenemisestä

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetty ilmaus	Alatason kategoria	Ylätason kategoria
Yks on tietysti aina se kokemus, eli työkokemus mistä se tietysti koostuu...se on yks osa sitä, sit tietysti opiskelu. H7	Osaaminen koostuu työkokemuksesta ja opiskelusta	Työkokemus Opinnot	Kokemus Koulutus
No, kyllähän tässä vuosien varrella on kaikenlaista oppinut ja tietenkin opinnoista tullut osaaminen, mutta se, että tota on sitten, tota kokemusta ja työn teon ja työvuosien kautta tullutta kaikenlaista osaamista. H2	Työvuodet tuoneet osaamista ja kokemusta. Erilaisten opintojen tuoma osaaminen.	Työkokemus Opinnot	Kokemus Koulutus
No, alle kouluikäisen lapsen kehitys, kehityksen tunteminen, kehityksen ja oppimisen tunteminen, niin...se, varhaiskasvatuksen tunteminen...se on niin kuin vahva varhaiskasvatuksen opettajalla, se tuntemus alle kouluikäisen lapsen kehitys ja oppiminen miten se rakentuu ja miten sitä sitten lähdetään auttamaan, kehittämään. H6	Asiantuntijuuteen kuuluu alle kouluikäisen lapsen kehityksen, ja oppimisen tuntemus sekä varhaiskasvatuksen tuntemus. Kyky tukea ja auttaa lasta kehityksessään.	Lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemus, sekä varhaiskasvatustuntemus	Teoriaosaaminen
Pedagoginen osaaminen on tosi vahva. Mä nään, että se on se mulle kantava voima, sitten vuorovaikutus. H4	Vahva pedagoginen osaaminen sekä vuorovaikutustaidot	Pedagogiikka Vuorovaikutustaidot	Pedagogiikka Henkilökohtainen ominaisuus
Reagointia, pitää olla sen tilanteen tasalla ja muuttaa niitä suunnitelmia H6	Reagointikyvykkyyttä ja tilanteen hallintaa erilaisissa tilanteissa	Reagointikyky sekä tilanteen hallinta	Henkilökohtainen ominaisuus

6 TULOKSET

Tässä tulosluvussa esitetään analyysin päätulokset. Tulosluku etenee johdonmukaisesti tutkimuskysymyksittäin. Tutkimustulokset pohjautuvat haastatteluaineistoon ja haastateltavien itse esille tuomien näkökulmien mukaisesti. Toimin tutkijana heidän äänensä esille tuojana. Olen kuvannut tuloksia myös autenttisilla haastattelulainauksilla, koska tutkimuksen tarkoitus on nimenomaan selvittää varhaiskasvatuksen opettajan kokemusta asiantuntijuudestaan. Haastattelulainauksissa olen käytetty sisennystä, jotta ne erottuvat selkeästi muusta tekstistä. Mikäli lainaus on otettu keskeltä tekstiä tai siitä on poistettu osia alusta tai lopusta, olen käyttänyt näissä kohdissa kolmea peräkkäistä ajatusviivaa (---) merkkinä. Lainauksien avulla lukija voi hahmottaa analyysin etenemistä paremmin, sekä arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman paljon haastateltavien haastatteluissa esiin tuomia kokemuksia ja ilmaisuja sekä elementtejä, joita näiden kokemusten taustalla esiintyy haastateltavien kertomana.

6.1 Oma kokemus asiantuntijuudesta varhaiskasvatuksen opettajana

Tässä kappaleessa tarkastelen, millaisista elementeistä kokemus asiantuntijuudesta muodostui varhaiskasvatuksen opettajan kuvailemana. Tulosten perusteella asiantuntijuuden kokemukset tässä tutkimuksessa muodostuivat seitsemästä elementistä: **koulutuksesta, teoriaosaamisesta, pedagogiikasta, kokemuksesta, henkilökohtaisista ominaisuuksista, työyhteisön vaikutuksesta sekä palautteesta.**

Haastateltavat pitivät varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden käsitettä laajana ja moniulotteisena.

Aika laaja käsite. H7

Se onkin aika vaikee ja laaja kysymys, että mitä se sit oikeesti sit on... H3

Kaikki vastaajat (8/8) nostivat esille peruskoulutuksen sekä lisäkoulutuksen tuoman vaikutuksen asiantuntijuutensa rakentumiselle. Ammattiin pätevyyden tuova koulutus koettiin luonnollisena elementtinä asiantuntijuudessa. Koulutuksen tarjoamaan opetukseen ja sen tuomaan osaamiseen luotettiin.

---ja tota...et siihen on tietty pohjakoulutus, mikä sitten on luomassa sitä pohjaa, mikä sitten karttuu sen kokemuksen myötä, kun sitä työtä tekee. H1

---ja tietenkin on se opinnoista tullut osaaminen--- H2

Koulutus on yks osa-alue, että mistä se on lähtenyt kokonaan, se työminän rakentuminen. H3

Koulutus on tuonut pedagogiikkaa ja sieltä sitä tota ...niitä perusasioita. H5

Alan jatkuva muutos tunnistettiin ja ammattiin tuovan pohjakoulutuksen pätevyyden riittämättömyys pysyäkseen alan asiantuntijana tiedostettiin. Muutama vastaaja (3/8) nosti esille myös yhteiskunnalliset muutokset, jotka heijastelevat varhaiskasvatukseen. Kokeakseen itsensä asiantuntijaksi tuli näistä jatkuvista muutoksista olla tietoinen ja kehittää omaa osaamistaan sekä tietämystään näiden suuntaisesti. Lähes kaikki haastateltavat (6/8) koki, että asiantuntijuuden edellytyksenä oli oltava kyky pysyä ajan tasalla, aallonharjalla.

Sit tietysti, kun monet asiat tässä matkanvarrella on muuttunut ja on tullut kaikenlaista uutta.... ja mitä siinä matkanvarrella on tapahtunut, niin on paljon tullut semmoista niin kuin...mitä laki on esimerkiksi sanellut meidän työhön, minkälaista vaatavuutta tähän työhön on tullut... se on rikastuttanut, mutta siinä on joutunut kouluttautumaan tässä matkanvarrella koko ajan. H7

No se koulutus, se ihan peruskoulutus sieltä yliopistolta... se oli hyvä, mutta sillä ei pelkästään mun mielestä voi vaan tuudittautuu et mulla on nyt tää. Sit mä en enää niin kuin yhtään kehitä ja kouluta itteäni lisää. Se ei vaan riitä, oon kouluttanut itteäni lisää. H6

Että sillai tavallaanhan tää on kiva ammatti, että tässä on hirveesti sellaista osaamista ja asiaa, mitä sä voit koko ajan oppii lisää ja kaikki tieto päivittyä lisää koko ajan niin... Myöskin on vähän omalla vastuulla, että pysyy siellä ajan hermolla... et vaikka joku asia, minkä opin vaikka silloin 20-vuotta sitten ei se enää nyt toimi. H2

---lähteä sit kehittämään sitä mun asiantuntijuutta, että se ei oo mikään vakio, vaan pitää olla koko ajan ajanhermolla, katsoa ilmiöitä ja hakee lisäkoulutusta siihen asiantuntijuuteen. H4

Kaikki haastateltavat (8/8) olivat hankkineet täydentävää koulutusta erilaisten kurssien ja koulutusten myötä. Erilaiset työn ohella suoritettavat tai organisaation järjestämät koulutukset koettiin merkittävänä. Vastauksissa nousi esille myös itseopiskelun ja siihen käytetyn ajan merkityksellisyys. Asiantuntijuuden ylläpitoa tuettiin myös seuraamalla alaan liittyviä julkaisuja ja sosiaalista mediaa sekä lukemalla kirjallisuutta. Tämä tuki ajan tasalla pysymistä.

Sit tietysti opiskelu, kiinnostus omaa alaan, itse ottaa selvää, opiskelee. H7

---ja sit tietysti tietotaito, mitä on vuosien varrella kerääntynyt ja opiskeltu, kouluttauduttu ja kaikki ne kuuluu siihen asiantuntijuuteen--- H2

Nyt mä käyn pedagogista turvallisuuskoulutusta, et tavallaan mä oon paljon vapaa-ajalla opiskellut, et se on mulle sellainen olennainen juttu. H4

Ja sit ihan somee ja sit kyllähän sieltä löytyy ihan fiksujakin ryhmiä esimerkiksi facebookissa, joissa on ihan tietopainotteisia juttuja, tieteellistäkin tietoa. H8

Asiantuntijuuden kokemus piti sisällään myös teoreettisen tiedon sekä sen hallinnan tunteen. Melkein kaikki vastaajat (7/8) kokivat asiantuntijuudessaan merkittäväksi lapsen ikätasaisen kehityksen ja kasvun tietämyksen sekä tunnistamisen, joka pohjautui teoriaan pohjautuvaan tietämykseen. Tämä tietämys ohjasi toimintaa työssä, ollen olennainen osa sitä.

No kyllähän se on...eniten just ehkä sitä, että niin kuin tunnet ja tiedät sen lapsen, kun puhutaan nyt kuitenkin alle kouluikäisen lapsen ja sen niin kuin kasvun ja kehityksen piireet. Tiedät ja tunnistat ne. H2

No, tää asiantuntijuus pitää sisällään niin kuin ymmärryksen lapsuudesta, lapsen kasvusta, kehittymisestä. H7

---pitäisi olla tosi laaja se asiantuntijuus...olla siit lapsen kehityksestä ja kasvusta--- H5

No, kyllä se on se lapsen kehityksen kulun...se pitää todella olla perusteellinen tuntemus, psyykinen, fyysinen, sosiaalinen kehitys, et pitää olla tietoinen, vaikka on niitä persoonaan ja temperamenttiin liittyviä asioita, mutta sit kuitenkin semmoinen punainen lanka niissä ikään kuin vähän vertaillen, että missä mennään. H4

Osa haastateltavista (3/8) korosti myös teorian ja käytänteen sekä koulutuksen tuoman osaamisen yhdistämisen taidon merkityksellisyyttä. Teorian ja käytännön yhdistäminen sekä kokeilun kautta onnistuminen ja oppimien koettiin

asiantuntijuutta vahvistavana tekijänä lisäten näin varmuutta omaan asiantuntijuutta kohtaan.

Mulla on sellaista yleistason teoriaa paljon, mutta sitten olen myös saanut kokeilla sitä teoriaa käytännössä, elikkä olen muodostanut myös sellaista käyttöteoriaa ja sit sellaista käytännön kokemusta, joka ehkä on syntynyt myös kokeilujen kautta, mitkä onnistuu, ja mitä ei... et se on sellainen niin kuin sen teorian ja käytännön yhdistämistä. H8

Oman koulutuksen soveltaminen käytännön työhön, että sä pystyt nappaamaan siihen käytännön työhön, pystyy siis soveltamaan. H6

Koulutuksen, teorian ja käytänteen yhdistämisen yhteydessä puhuttiin (3/8) myös taidosta havainnoida ja tulkita lasta sekä hänen kasvuaan ja kehitystään. Havainnointi ja tulkintataito koettiin tärkeäksi, jotta voitiin vastata lapsen sekä lapsiryhmän tarpeisiin.

Et just se niin kuin taito tulkita ja havainnoida sen lapsen kasvua ja kehitystä. H2

No mä osaan niin kuin tarttua lasten mahdollisiin ongelmiin, osaan nähdä ne sieltä, että mitä tarvii nyt tehdä ja mihin pitää tarttua. H6

Varhaiskasvattajan työtä ohjaavat erilaiset säädökset ja asiakirjat. Osa haastateltavista (4/8) sisällytti vastauksiinsa puhuttaessa teoriaosaamisesta myös varhaiskasvatussuunnitelman sekä esiopetuksen opetussuunnitelman osaamisen ja näiden mukaisen työskentelyn.

---Jotenkin musta tuntuu, että toi varhaiskasvatuksen perusteet on se, jota mä oon elänyt jo pitkään, se on luonteva mulle ajatella, sitä odotettiin tosi pitkään, kauan. Se lapsi keskeisyys. H4

Ja voihan se olla ihan, että täähän on ihan ristiriidassa, vaikka sen mitä sanotaan vasussa tai opissa, et eihän tällasta niin kuin voi...tai sit sä heti näät, et täähän on sanottu sielläkin, mutta eri sanoin. H2

Laaja teoreettinen tietopohja vahvisti toimijuutta ja koettiin näin ollen erittäin merkittäväksi sekä omana vahvuutena. Teoriaosaamiseen liitettiin vahvasti pedagogiikka ja pedagogiset työskentelytaidot. Teoriaosaaminen koettiin tukevan pedagogista työskentelyotetta ja auttoi sopivan sekä lapsen kehitystä tukevan toiminnan suunnittelussa. Lähes kaikki haastateltavat (6/8) pitivät siis pedagogista osaamistaan asiantuntijuuden kokemuksessaan huomattavana.

--- siis siin ylipäänsä ryhmätoiminnassa, että pystyy ylipäänsä, näkee sieltä ne yksilöt ja suunnittelemaan sen toiminnan sen mukaan. H2

Sit semmoista, niin sen lapsen kehitykseen ja semmoiseen, mut sitä pitää olla sitä pedagogiikkaa, että miten se toiminta rakennetaan ja että se on sitä kasvua ja kehitystä tukevaa, ja että siellä on se punainen lanka siellä toiminnassa, sit myös suunnittelutaitoa pitää olla, että sä osaat sen suunnitella sen toiminnan ja sen oman työsi pystyt suunnittelemaan. H5

No, se on sitä tietämystä siitä pedagogiikasta, että miten eri-ikäisiä lapsia opetetaan... ja tota et siihen on tietty pohjakoulutus, mikä sitten on luomassa pohjaa, mikä sitten karttuu sen kokemuksen myötä, kun sitä työtä tekee, ja kokemus siitä lapsen kehityksestä, mitä minäkin ikäkautena oletetaan, että lapsi saavuttaa tiettyjä taitoja ja osaa sitten sitä peilata siihen, että mitä siihen sitten... miten tukee, sitä lapsen kasvua ja kehitystä. H1

Haastatteluissa ilmeni, että asiantuntijuuden kokemuksen ei koeta rakentuvan pelkästään opintojen, koulutusten ja teorian varaan vaan siihen liittyy olennaisesti myös erilaiset kokemukset, kuten työkokemuksen tuoma kokemus. Lähes kaikkien haastateltavien (7/8) mukaan oma osaaminen kehittyy ja vahvistuu näiden erilaisten kokemusten myötä, luoden itsevarmuutta asiantuntijuuteen.

No, kyl mä huomaan, että se on ehkä semmoinen asia, joka myös ehkä on kasvanut tässä pikkuhiljaa, että alkuun mä en ees ehkä tunnistanut semmoisia asioista, et tässä mä oon hyvä tai tämän asian mä osaan. H3

No, kyllähän tässä vuosien varrella on kaikenlaista oppinut... mutta se, että on sitten tota kokemuksen ja työnteon ja työvuosien kautta tullutta kaikenlaista osaamista. Kuitenkin ymmärtää sen, että kahdenkymmenen vuoden kokemuksella on jo aika vankka ammattitaito ja aika hyvä niin kuin tämän alan asiantuntija. H2

No yks on tietysti aina se kokemus eli työkokemus, mistä se sitten koostuu, se on yks osa sitä. H7

Kyllähän se työ niin kuin opettaa paljon, ett mitä kauemmin sitä on tehnyt niin sitä jotenkin sitä paremmin sitä tajuaa kuinka paljon sitä voisi vielä oppia tästä työstä. H7

Totta kai koulutuksen kautta tullutta taitoa ja asiantuntijuutta, mutta ne kokemukset kasvattaa, todella paljon ja vahvistaa asiantuntijuutta. H4

Työkokemus lisäsi asiaankuuluvaa tietämystä ja vahvisti erilaisissa tilanteissa toimimista asiaan kuuluvalla tavalla. Työkokemuksen koettiin kartuttavan tietotaitoa sekä vahvistan ammatillista itsetuntoa.

Se on varmaan jotenkin...ite aattelis, että se tulee tuolta mun selkäytimestä, kun kuitenkin on jo sen verran pitkä työkokemus et jotenkin sä vaan tiedät, joku intuitio. H2

Ja just se, että tiedän, että olen aina oikeassa paikassa oikealla tavalla toteuttamassa tätä työtä. Ja mä nään aika tärkeänä myös sen perustelun mun ratkaisuille, olisiko se esimies, asiakas vai lapsi niin mä osaan perustella sen, koska moni asia tulee sillai selkäytimestä. H4

Työuran pituuden koettiin vaikuttavan positiivisesti myös asiantuntijuuden kokemukseen. Lyhyemmän työkokemuksen omaavat vastaajat kokivat olevansa asiantuntijoita, mutta sanoivat asiantuntijuuden vahvistuvan työkokemuksen myötä. Myös pitkään opettajana toimineet toivat esille kokemuksensa, että pitkä työkokemus vahvistaa asiantuntijuuden kokemusta.

No, kyl mä huomaan, että se on ehkä semmoinen asia, joka myös ehkä on kasvanut tässä pikku hiljaa, et tässä mä oon hyvä tai tän asian mä osaan, ett jotenkin oon vieläkin verrattain nuori opettaja ja tehnyt aika vähän tätä työtä niin, aina oppii uutta. H3

Muutama haastateltava (3/8) piti merkityksellisenä myös opiskeluiden aikana suoritettua työharjoittelun tuomaa kokemusta.

---et jo harjoittelussa muiden työtä seuraamalla niin kuin omaksunut sitä tietoa--- H3

Ja sit mä kyl muistan yhden harjoittelun yliopistolla---mut se oli aivan mahtava, se sai ne lapset innostumaan ja sillä itellä oli jotenkin tosi hyvä eläytyvä tyyli niin kuin opettaa ja ohjata, niin mä aattelin, että vitsi joskus mä ite osaisin pitää tollasen eskarituokion. H2

Aineistossa nousi vahvasti esiin henkilökohtaisten ominaisuuksien tärkeys asiantuntijuuden kokemuksessa. Työ varhaiskasvatuksessa on moninaista ja erilaista osaamista tarvittiin laaja-alaisesti.

Tää on kyl taidoiltaan moniulotteinen ammatti. H8

Henkilökohtaisten ominaisuuksien hyödyntäminen koettiin jopa edellytyksenä asiantuntijana toimiessa. Tähän liitettiin halu kehittyä ammatillisesti, moninaiset vuorovaikutustaidot, työn hallintaan liittyviä kykyjä sekä reflektiotaito. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot nousivatkin lähes kaikkien vastauksissa (7/8) useasti esille. Vahvoja ja hyviä vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja tarvittiin niin lasten kuin huoltajien kanssa työskenneltäessä ja eri sidosryhmien kanssa tehtävässä yhteistyössä sekä tiimityöskentelyssä ja työyhteisön jäsenenä työskenneltäessä. Työ koettiin hyvin vuorovaikutteiseksi ja sosiaalisia taitoja tuli osata käyttää myös haastavissakin tilanteissa. Asiantuntijana työskentely

edellytti myös läsnäoloa, avoimuutta, ymmärtävääsyyttä sekä halua kuunnella mitä toisella on sanottavana.

---siihen asiantuntijuuteen, mä jotenkin ajattelen, että siihen sisältyy taito tulla toimeen, tulla hyvää vuorovaikutukseen. H7

Kommunikointikyky, kommunikointitaidot, no kommunikointi ja keskustelu... yhteistyötaidot. H6

---toimii erilaisten perheiden kanssa, niin semmoinen tietynlainen näkemys ja yhteistyökykyisyys siis semmoinen vanhempien kanssa--- H2

No täähän on ihan vuorovaikutteista työskentelyä, eli vuorovaikutustaitoja moneen suuntaan lasten, toisten aikuisten ja muiden ammattilaisten kanssa. H8

Vahvoihin vuorovaikutustaitoihin liitettiin myös henkilökohtainen ominaisuus, rohkeus ottaa haastaviakin asioita esille (5/8) niin huoltajien kanssa kuin oman tiimin tai työyhteisössä keskuudessa.

---ja sitä just, että on rohkeutta puuttua niihin, että ottaa sen asian puheeksi esimerkiksi tiimissä--- H3

---mulle on sattunut myös aika paljon niitä haastavia tilanteita, että mä oon rohkeesti tuonut niitä asioita esille ja ottanut puheeks. Tavallaan, että on uskaltanut tuoda sen asian esille, olkoon se sitten lapsi tai työyhteisö. H4

Työtä tehtiin hyvin erilaisten ihmisten kanssa ja nopeasti muuttuvat tilanteet edellyttivät tilannesidonnaista kykyä toimia. Työn hallintaan liittyvät taidot kuten muuntautumiskykyisyys, joustavuus ja tilanteeseen nopea, mutta toisaalta myös sensitiivinen reagointi nousi vastauksissa (4/8) esille.

---tota kyl se vaatii tota tietynlaista kykyä heittäytyä ja muuntautua--- H3

Täytyy siis pystyä, no heittäytymään siihen tilanteeseen. H6

Niin tavallaan asiantuntijana kohdata semmoisia yllättäviä puuntakaa tulevia tilanteita--- H4

---sit sensitiivisyyttä, et kykyä tulla toimeen erialisten ihmisten kanssa, kyky havaita herkäät lapset tai herkäät aikuiset... sit toisaalta toisin päin, kykyä sit tavallaan kohdata sellaisia haasteita, mitä siinä vuorovaikutuksessa voi tulla, vaikka niin kuin huoltajan kanssa. H7

Työn hektisyys ja moninaisuus edellyttivät myös muutaman vastaajan mukaan (3/8) itsensä johtamisen taitoja sekä kokonaisuuksien hallintaa ja ongelmanratkaisukykyä.

Oman työn johtaminen, itsensä johtamista täytyy olla tosi paljon itseasiassa. H5

Sit asiantuntijuus on mun mielestä kyky nähdä periaatteessa laajoja kokonaisuuksia, ja se niin kuin mitkä asiat liittyy yhteen ja vaikuttaa toisiinsa. H8

No kyllähän se on semmosta, että aika monta niin kuin rautaa on tulella samaan aikaan, tai aika monta lankaa saat pitää käsissä. H2

No varmaan hyvä ongelmanratkaisu kyky. H2

Suurin osa vastaajista (6/8) liitti asiantuntijuuden kokemukseen myös kyvyn tunnistaa toisen osaaminen tai vahvuudet niin tiimissä kuin työyhteisössä. Yksi vastaajista koki haasteena sen, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja saa tiimissään käyttöön yksilöiden vahvuudet. Myös oman osaamisen esille tuomisen taitoa niin tiimitasolla kuin yhteisötasolla sekä yhteistyössä verkostojen kanssa pohdittiin muutamissa vastauksissa (3/8).

---sekin on tavallaan mun mielestä sitä asiantuntijuutta, että näkee niin kuin, tai tietää, että mitkä on niiden vahvuudet ja miten saa sen homman toimimaan esimerkiksi ryhmässä--- H2

---että osaa tuoda sitä osaamista siihen yhteistyöhön. H1

Haastateltavien puheessa (6/8) toistui reflektointikyvykyys, joka ilmeni itsenäisenä reflektointina sekä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Erityisesti reflektointia pidettiin yhtenä oman asiantuntijuuden arviointikeinona, joka ohjasi ja motivoi oman asiantuntijuuden kehittämisessä auttaen esimerkiksi tunnistamaan omia sekä yhteisöllisiä kehittämisalueita. Reflektoinnin koettiin olevan tärkeää. Haastateltavien puheessa reflektointi kulki lähes käsikädessä yhteisön keskinäisen keskustelun tuoman merkityksen kanssa.

Mä näen sen äärimmäisen tärkeänä, olis se sit lastenhoitaja tai opettaja, että reflektoidaan sitä asiantuntijuutta ja arvomaailmaa. H4

---tunnet ittes aika varmaks, että tän mä osaan ja silloin se on sellaista tunnetta siitä, mutta sitten pitää osata myös tunnistaa ehkä se, mitä pitää oppia, kehittää sitä itteään, omaa ammatillisuutta ja toimintaa ja muuta. H8

---semmoista itserefleksointia, eli pään sisäistä keskustelua. H3

Sitä itserefleksointia tulisi hyvin paljon harjoittaa, että se tavallaan pysyisi miten sen nyt niin kuin sanoisi, että sä et jää niin kuin jälkeen, jotta sä pysyt asiantuntijana, hakee lisää tietoa, se on tärkeää, jos haluaa ylläpitää omaa osaamistaan, että sä et voi tuudittautua vaan omaan osaamiseen, vaan pitää pystyä kehittämään omia taitojaan. H3

Työyhteisön merkitys on yksi elementti varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kokemuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajan työ on tiimityötä, jossa työskentely tapahtuu moniammatillisessa yhteisössä. Työyhteisön rooli nousi lähes kaikkien vastaajien vastauksissa (6/8) merkittäväksi ja moniulotteiseksi asiantuntijuuden rakentumisessa. Oman asiantuntijuuden rakentumista ja vahvistumista tuki kollegoiden, erityisesti kokeneiden kollegoiden seuraaminen (6/8) arjessa sekä yhdessä käytyt ammatilliset keskustelut (7/8).

---ammatilliset keskustelut välillä aiheesta tai aiheen vierestä kollegoiden kanssa. H2

No vuosien mittaan työkaverit, opettaja kollegat ja vuosien mittaan myös taitavat varhaiskasvatuksen lastenhoitajat ovat vaikuttaneet siihen. H6

---varmaan tota aika paljon keskustelut toisten kanssa. H8

Kyllähän ne varmaan on ne ryhmäkeskustelut. H4

Kollega opettajien kanssa meillä on yhtä aikaa sitä sak-aikaa, jolloin käydään välillä sitä keskustelua. H5

Puolet vastaajista (4/8) piti merkittävänä keskusteluja yhteistyötahojen kanssa, kuten psykologin tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan (veon) kanssa. Keskusteluiden koettiin tukevan sekä jäsentävän ajatuksia ajankohtaisesta tai mielen päällä olevasta asiasta.

Kyllä keskustelut on tärkeitä, toisten ammattilaisten kanssa, että ollaanko samoilla ja miten ollaanko samoilla linjoilla, että eroaako ne ajatukset ihan täysin, et oonko mä sitten täysin eri mieltä, kun joku esimerkiksi psykologi. H6

---jutellaan kollegoiden kanssa, että vaikka haasteista, jotka liittyy omaan työhön... ja monesti siinä rupee pohtii, että totta toi on aihe mihin mun pitää perehtyy enemmän---H7

---siellä mulla on ollut tosi taitava veo, et hänen kauttaan oon oppinut asioita ja sitä kautta ehkä se oma asiantuntijuus on lähtenyt kehittymään ja ymmärtänyt, että ahaa nää on näitä todella tärkeitä, mitä mäkin haluan tässä työssä korostaa. H3

---ja itseasiassa sen, että juttelet kollegoiden kanssa tai veon kanssa näin...niin sit sieltä tulee "haa", et mä osasin tän". H5

Puolet vastaajista (4/8) piti esimiehen kanssa käytyjä kahden keskeisiä keskusteluita tärkeänä erityisesti oman työn arvioinnin ja kehittymisen kannalta, kuten kehityskeskustelut. Keskusteluissa tuli pohdittua omaa asiantuntijuutta. Keskustelumahdollisuuksia esimiehen kanssa kaivattiin kuitenkin lisää, sillä kehityskeskustelu kerran vuodessa ei koettu riittäväksi.

Ja kehityskeskustelut, tämmöset sitten... mutta nehän on vaan sit kerran vuodessa, mut sekin on sit sitä oman asiantuntijuuden hyvää pohtimista. H1

Perinteiset kehityskeskustelut, nekin on aika hyvä keino myös silleen säännöllisin väliajoin, ihan hyvä arvioida myös kirjallisesti omia osaamisalueita ja sit myöskin sitä, että missä on ehkä kehittämisen varaa ja missä haluaisi kehittyä. H3

---kehityskeskustelut esimiehen kanssa, ainakin siellä tulee pysähdytyä miettimään--- H5

Melkein kaikki haastateltavat (7/8) toivat vastauksissaan esiin palautteen tärkeyden ja sen monitasoisuuden. Positiivinen ja välitön palaute koettiin vahvasti omaa asiantuntijuutta tukevana, mutta myös kehittävänä tekijänä, sillä sen koettiin tuovan lisää varmuutta työhön. Palautetta saatiin erityisesti omalta tiimiltä, kollegoilta, yhteisöltä tai yhteistyötahoilta, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Jonkin verran palautetta koettiin saavan myös esimieheltä sekä huoltajilta. Erityisesti palaute auttoi tai vahvasti tunnistamaan omaa asiantuntijuutta. Palautetta toivottiin kuitenkin enemmän.

Tota, no kyl tulee tapahtumia mieleen, että on esimerkiksi veon kanssa keskustellut, niin kuin havainnoista tai menetelmistä, mitä hän on nähnyt, että on käytetty ryhmässä ja antaa palautetta, että täähän on tosi hyvä ja sovelsittepa hyvin. H5

No, mulla on jotenkin kokemus siitä, että olen saanut tiimitovereilta palautetta, no liittyen, vaikka siihen lapsilähtöiseen työskentelyyn, että tää on jotain ihan uutta. H3

---ne palautteet työkavereilta, et myös se palaute kulttuuri--- H4

Jos tulee palautetta joltain työkavereilta, mutta musta tuntuu, et edelleen ainakin meidän niin kuin ammatissa, niin se on todella pientä se palaute, mitä sä saat työkavereilta. H2

---tietysti se palaute, mitä tulee perheeltä ja vanhemmilta, työkavereilta sieltä työyhteisöltä, niin siihen peilaten sitä saa, sitä niin kun palautetta ja arvioita siitä, miten on onnistunut siinä työssään. H1

6.2 Asiantuntijuuden kokemusten taustalla olevat merkitykset

Tässä tutkimuksessa asiantuntijuuden kokemuksen taustalla olevia merkityksiä kokemuksen tulkinnassa nähtiin neljän elementin työkokemuksen, työyhteisön, henkilökohtaisten ominaisuuksien sekä asiakaskokemuksen kautta. Nämä neljä elementtiä koettiin asiantuntijuuden kokemuksessa joko vahvistavina tai horjuttavina tekijöinä. Asiantuntijuuden kokemuksen taustalla oleva työkokemus koettiin merkityksellisenä tekijänä. Perustyötehtävien hoitamisen lisäksi koettiin (5/8) monipuolisten työtehtävien ja erilaisten vastuualueiden hoitamisen vaikuttavan asiantuntijuuteen vahvistavana tekijänä, lisäten myös työn miellekyyttä. Vastuullisten työtehtävien saaminen vahvisti omaa tuntemusta ammattiin kuuluvasta tietämyksestä sekä omaa varmuuden tunnetta asiantuntijana.

No itseasiassa tietysti perustyötehtävien lisäksi, jos saa sellaisen vastuualueen tai muun, jonka kokee, että tää on mun omaa niin myös silloin niin kuin toiset on nähnyt ja kokee, että ne luottaa, että mä pystyn hoitaa tän alueen, varsinkin jos se on itelle mielekästä, niin silloin se varsinkin vahvistaa. H8

---tää on ollut hyvää kokemusta, että olen saanut kokemusta myös esimiestason työstä tässä varajohtajan työtehtävistä. H3

--- ops-työryhmässä, niin just semmoinen ammatillinen tai asiantuntijuus, että pääs tollaseen kehittämishankkeeseen mukaan. H2

Asiantuntijan kokemukseen liitettiin (4/8) myös merkityksellisenä työskentelyn tuoma kokemus erilaisissa tiimeissä sekä yksiköissä. Työyksikön vaihdokset koettiin myönteisinä, joissa pääsi tuomaan esiin sekä jakamaan omaa osaamistaan, mutta toisaalta opittiin myös uutta.

Sit tietysti ihan työkokemuksen kautta eri päiväkodeista, on ollut kuitenkin aika erilaisia toimintakulttuureita toimia ja toimintatapoja, niin sieltä on lähtenyt varmasti paljon erilaisia asioita vuosien varrella matkaan. H2

Mä näen sen vahvuutena, että mä saan kehittyä, että se ei oiskaan se kolkyt vuotta samalla tavalla, vaan mä nään sen asiantuntijuuden se vahvuus on siinä, että sä oot erilaisissa kokemuksissa--- H4

Mä oon ne kokenut hirveen positiivisina yksikkömuutokset, semmoisina kannustavina, semmoisina uusina tuulahduksina, uusina innostuksina. H1

Et jos pysyy samassa työyhteisössä kaksyt vuotta, niin sitä voi vähän jämähtää myös, sitä voi itekin vähän kadottaa sen ikään kuin mikä se mun asiantuntijuus oikein on. H7

Työskentely moniammatillisessa yhteisössä ja yhteistyö esimerkiksi alkuopetuksen opettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan, psykologin tai muun kuntouttavan yhteistyöhaon kanssa kuvailtiin (5/8) vaikutukseltaan myönteisenä, joka vaikutti asiantuntijuuden kokemukseen myös vahvistavana tekijänä. Muutama vastaaja (3/8) kertoi, että moniammatillinen yhteistyö rikastutti omaa ammatillisuutta sekä tuki asiantuntijuuden kehitystä.

Ja tietysti sitä tällaiset moniammatilliset tapaamiset ja palaverit niin nehen on, kyllähän niistä melkein aina jotain uutta saa työkalupakkiin. H2

Työyhteisön merkitys asiantuntijuuden kokemuksen taustalla oli vastauksissa moninainen. Se piti sisällään niin kollegat, kollegan ja yhteisön tuen, palautteen, kokoukset ja palaverit sekä johtajuuden. Kollegat, erityisesti kokeneet kollegat koettiin (6/8) merkityksellisiksi kokemuksen tulkinnassa. Heiltä havainnoimalla omaksuttiin hyväksi havaittuja elementtejä, joita pystyi hyödyntämään omassa työskentelyssään ja vahvistamaan näin omaa asiantuntijuuttaan. Osaavia kollegoita pidettiin peileinä, johon peilattiin omaa osaamistaan.

---kollegat se on yks hirveen tärkeä... toinen toisiltamme opitaan. H7

--- et jotenkin tuntuu, että on vähän semmoinen niin kuin tutka päällä, että sitä kattoo vähän, että miten noi työkaverit toimii, että ai toihan toimii hyvin ja toi pitää muistaa. H2

---aina oppi uutta, et ehkä mä oon sitä kautta oppinut tunnistamaan, sitä mun asiantuntijuuden piirteitä, kun on työskennellyt vanhempien kollegoiden kanssa--- H3

Yhdellä (1/8) vastaajalla oli myös kokemus haastavasta kollegasta. Tämä kokemus oli ahdistava, asiantuntijuutta horjuttava kokemus.

---mut sit kun tuleekin sellainen, joka tulee vähän sillai henkselit paukkuen, että meillä siellä toisessa paikassa oli kaikki niin paljon paremmin ja oltiin niin edistyksellisiä, ja kaikki toimintatavat, työtavat---olis pitänyt sit yht äkkiä muuttaa siihen, miten hän sanoo---eikä oo edes valmis keskustelemaan--- et jotenki se oli myös ahdistavaa. H2

Työyhteisön ja kollegoiden tuki nousi vastauksissa merkitykselliseksi tekijäksi asiantuntiuuden kokemuksen tulkinnassa. Yli puolet vastaajista (5/8) kertoi, että yhteen hiileen puhaltaminen ja sosiaalinen tuki oli tärkeää. Puolet vastaajista koki merkittävänä myös esimiehen tuen.

No, kollegoiden tuki--- H6

---se jotenkin vahvistaa siinä kohtaa se kollegoiden tuki, se on hirveen tärkeää ja tietenkin esimiehen tuki--- H7

Lähes kaikki vastaajista (7/8) pitivät olennaisena palautta ja sen saamista. Positiivisen palautteen myötä oman asiantuntijuus vahvistui.

No, positiivinen palaute, mitä on saanut, se on voinut olla joltain perheeltä tai joltain työkaverilta. Se on kyl sitä kans vahvistanut. H6

---(veo) antaa palautetta, että tähän on tosi hyvä ja sovelsittepa hyvin--- H5

Asiantuntijuuden kokemuksen tulkintaan (5/8) liitettiin myös erilaiset kokoukset ja palaverit, joissa käyty keskustelu vahvisti kokemusta omasta osaamisestaan suhteessa ammattiin vahvistaen näin asiantuntijuuden ja ammatillisuuden rakentumista. Erilaiset kokoukset toimivat myös reflektoinnin areenoina.

Talossahan on pedagogiikka tiimi ja me ollaan siellä asiantuntijoina, pohditaan niitä asioita, mikä on ajankohtaista, puhututtaa ja saadaan tukea toisiltamme. H1

---Opepalavereissa esimerkiksi, niin mun mielestä se on semmoinen kyllä tosi tärkeä osa mun työtä ja meidän työyhteisön toimintaa, että me opettajat päästään niin kuin yhdessä palaveeraamaan, puhutaan sit lapsista tai suunnitellaan toimintaa tai mitä sit kasvatuksellisia seikkoja tai käytännön seikkoja käydään läpi tai tota pohditaan, että miten joku tilanne tulis ratkaista tai mitä sanoa jollekin vanhemmalle, niin kyll se on ehkä niin kuin yks tärkeimpiä osa-alueita. H2

Esimiehen heikot johtamistaidot olivat kahden (2/8) vastaajan mielestä omaa asiantuntijuutta heikentävä tekijä. Toinen vastaajista pystyi kuitenkin kääntämään tämänkin kokemuksen itseään kasvattavaksi.

---esimiestyö, et mä oon myös seurannut, oppinut ja kokenut myös, että jos esimies ei osaa asiantuntijuutta johtaa--- H4

Kaikki tutkimushenkilöt (8/8) kokivat, että heillä oli henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka tukivat työskentelyä varhaiskasvatuksen opettajana. Näitä

taitoja tai ominaisuuksia, jotka koettiin olevan asiantuntijuuden taustalla vaikuttavina tekijöinä, kuvattiin muun muassa taidekasvatukseen liittyviksi taidoiksi kuten käsityöt, kuvataideosaaminen, musiikilliset taidot sekä luontoon liittyvät taidot. Yli puolet vastaajista (5/8) kokivat tärkeinä myös onnistumisen kokemukset työssään. Onnistumisen kokemukset liittyivät vahvasti omaan tunteeseen esimerkiksi, kun koettiin työn sujuvan ja asioiden etenevän. Lisäksi asiantuntijuuden kokemuksen tulkintaan liittyi vahvasti myös henkilökohtainen tunne, että osaan, pärjään ja selviän työssäni.

---tavallaan se sun asiantuntijuus on sitä, että sä näät sen, et toi ei kyl ihan oo sitä...vaan et tässä on joitain muutakin, niin tavallaan semmoiset asiat on kans, jotka on vahvistanut sitä kokemusta, että tiän ja osaan. H2

No totta kai ne onnistumisen kokemukset on ihan semmoisia perustavaa laatua, jotka ovat vaikuttaneet asiantuntijuuden kokemukseen. H4

---se tunne, vaikka jostain yhteistyöpalaverissa, että jostain sit hei, että menipäs hyvin. Et tulee tunne, että yes mä osaan tän homman. H5

Neljä haastateltavaa (4/8) koki myös, että luottamuksen tunne itseään ja omaa osaamista kohtaan oli keskeistä oman asiantuntijuuden tulkinnassa. Tämä sai vahvistusta kollegoilta, työyhteisöltä sekä asiakkailta. Luottamus itseen ja omaan osaamiseen vahvistui esimerkiksi, kun haastateltavalta kysyttiin neuvoa tai mielipidettä.

---että mä luotan ja sitten myös se, että muhun on luotettu. Se on ollut tähän mun asiantuntijuuden kehitykseen tärkeää. Ja liittyy myös ammatillisen osaamisen rakentumiseen. H4

---multa pyydetään neuvoa, muhun luotetaan--- H8

---tai kuka tahansa siinä yhteisössä, vaikka luokanopettaja kysyy multa neuvoo, et miten näitten eskarilaisten kanssa vaikka---toimitaan. H1

---mä muistan, sen, että se jotenkin hämmensi mua, kun multa kysyttiin ja mä olin ihan, että oikeesti, että saanks mä sanoo tän--- H2

Luottamuksen tunne koettiin myös varmuuden tunteena, että osaan ja pärjään työssäni. Nämä kokemukset koostuivat haastateltavien kertomuksissa yksittäisistä tapauksista, ollen kuitenkin merkittäviä. Näiden tunteiden kerrottiin (5/8) olevan myös vahvistavina tekijöinä asiantuntijuuden kokemuksen taustalla.

---ja niin kun kokemus, et tunnet ittes aika varmaks, että tän mä osaan--- H8

---mä koen, että se oli yks semmoinen, mikä on hirveesti vahvistanut just omaa kokemusta, et mä niin kuin selviin voin oppii niin kun tälläsiiki asioita.
H7

Epäonnistumisen kokemus koettiin taas asiantuntijuutta heikentävänä tekijänä. Lisäksi kollegan puute sellaisella hetkellä, kun koettiin tarpeelliseksi esimerkiksi peilata omia ajatuksia, koettiin horjuttavana tekijänä.

No sit tota..ehkä semmoiset epäonnistumiset, kun on ollut semmoisia viikkoja, että koko sak-aika on mennyt johonki muuhun--- H5

---kun ei oo sitä toista opettajaa siinä, et voisit kysyä hei, mitä sä aattelet--- niin et ehkä semmoiset tilanteet tuntuu, että on vähän jäänyt yksin sen tilanteen kanssa. H5

Haastateltavien pohtiessa vaikuttavia tekijöitä asiantuntijuuden kehitykseen tuli kaikissa haastateltavien (8/8) keskusteluissa esille henkilökohtaisen työtteen merkitys, halu kehittyä.

---täytyy olla itse, et on pitänyt itse olla aktiivinen siihen kehittämiseen ja innostunut ja kiinnostunut, se on ollut siellä taustalla...hyvin voimakkaasti---
H6

Varmaan ainakin, jos ajattelee ihan itseään, niin kun opena, niin kyl se niin kun se oma tavallaan se into ja tahtotila, että on halunnut koko ajan kehittää sitä omaa asiantuntijuuttaan, ja osaamistaan. H2

---mutta sitten pitää myös tunnistaa ehkä se, mitä pitää oppia, kehittää sitä itteään, omaa ammatillisuutta ja toimintaa ja muuta. H8

---aito kiinnostus ja on halunnut laajentaa sitä asiantuntijuutta. H5

Kolme (3/8) haastateltavaa koki myös arvostuksen puutteen työtään kohtaan horjuttavana tekijänä. Tarkentavan kysymyksen myötä vastaajat kertoivat kokevansa arvostuksen puutteen yhteiskunnallisesti sekä esimerkiksi palkkauksessa. Yksi (1/8) vastaajista kertoi kokevansa myös arvostuksen puutetta esimiehen taholta.

Työ varhaiskasvatuksessa on moninaista ja henkilöstö joutuu kohtaamaan erilaisia ihmisiä. Asiakaskohtaamiset ovat merkittävä osa varhaiskasvatuksen opettajan työtä ja asiakaskokemukset aiheuttavat monenlaisia tunteita. Neljä haastateltavaa (4/8) kertoi olleensa joko kerran tai muutaman kerran osallisena haastavassa asiakastilanteissa, jonka koki horjuttaneen omaa asiantuntijuuttaan. Huoltajalta tullut suora negatiivinen tai rakentava palaute koettiin myös

horjuttavana tekijänä. Tätä peilattiin omaan toimintaan ja pohdittiin palautteen relevanttiutta. Puolet vastaajista (4/8) eivät tuoneet vastauksissaan esille, että olisivat kokeneet asiakastilanteita tai asiakkailta tullutta palautetta asiantuntijuutta horjuttavana tekijänä. Kolmella (3/8) haastateltavalla oli kokemus uhkaavasta tilanteesta, jossa koki joutuneensa henkisen tai fyysisen uhkauksen uhriksi. Yksi vastaajista oli kokenut myös fyysistä väkivaltaa asiakkaan taholta, mistä selviytymiseen oli suurena apuna työyhteisön, esimiehen ja työterveyden tuki. Asiakkailta tulleet negatiiviset palautteet koettiin asiantuntijuutta horjuttavana tekijänä ainakin hetkellisesti. Myönteinen ja positiivinen palaute koettiin asiantuntijuutta vahvistavana tekijänä. Kaiken kaikkiaan horjuttavat tekijät osattiin lopuksi kääntää joko vahvistavaksi tai opettavaksi tekijäksi asiantuntijuudessa.

No tota, vaikka, että oot joutunut ole lastensuojeluun yhteydessä, niin toki se reagointi on sitten perheentasolta ollut, et kyl ne kommentit sit on, kyl ne horjuttaa sitä--- tietysti vanhempien osalta semmoista kyseenalaistamista, joka kyllä horjuttaa sitä, että oonko mä niin kuin oikeessa. H1

--- mä jäin tosi pahasti siinä hampaisiin--- ja meni jo siihen, että mä jouduin olemaan vaaratilanteessa henkisesti, niin tää horjutti mun asiantuntijuutta--- mutta kaikesta selviää, ne vaan pitää osata käsitellä oikea-aikaisesti ja sitten saada sitä vahvuuspuhetta esimieheltä ja työkavereilta, että mitkä on ne sun asiantuntijuuden vahvuudet eikä jättää asiantuntijaa yksin--- H4

Jos on tullut..ja onki tullut sitä negatiivista palautetta, että miksi on toiminut jotenkin niin...no lähinnä perheiden taholta, niin on aina miettinyt, että miten mä olisin voinut toimia toisin tai tehdä toisin. H6

Kaksi vastaajaa (2/8) koki asiakkaiden osoittaman luottamuksen vahvistavana tekijänä. Luottamusta koettiin esimerkiksi silloin, kun huoltajat kysyivät neuvoa lapsensa kasvatukseen liittyvissä seikoissa.

---ja just esimerkiksi se, että vanhemmat kysyy neuvoa, elikkä silloin he kokee, että mä tiedän. H8

Sit toki se, että multa tullaan kysyy, että tiedetään että multa voi kysyä näistä asioista. Vanhemmat tunnistaa asiantuntijaksi ja tota noin silloin koen olevani asiantuntija, kun muhun otetaan yhteyttä (vanhemmat)--- H1

6.3 Asiantuntijuuden kollektiivisuus varhaiskasvatuksen opettajan kokemana

Kollektiivinen asiantuntijuus sai tässä tutkimuksissa tulosten mukaan kolme päämerkitystä, jotka olivat **työyhteisön merkitys**, **jaetun asiantuntijuuden merkitys** ja **organisaation merkitys**. Asiantuntijuus näyttäytyi sosiaalisena asiantuntijuutena, jossa sekä omaksuttiin että jaettiin asiantuntijuuteen liittyvää tietämystä ja osaamista. Työyhteisön merkitys piti sisällään kollegat, tiimit sekä moniammatilliset verkostot. Organisaation merkitys nähtiin enemmän taustavaikuttajana yhtä vastaajaa lukuun ottamatta sekä suurempien linjausten tai raamien asettajana. Molemmat, sekä yhteisö ja organisaatio koettiin mahdollistajina, jotka tukivat niin kollektiivista asiantuntijuutta kuin yksilöllistä että yhteisöllistä asiantuntijuutta.

Yli puolet vastaajista (5/8) piti työyhteisöä kuitenkin yleisellä tasolla merkittävänä tekijänä asiantuntijuudessa. Yhteisö koettiin muun muassa tärkeänä, tukevana sekä omaa asiantuntijuutta kehittäväenä.

No tosi tärkeä. H5

Mä ajattelen, että se on semmoinen asiantuntijuutta kehittävä. H1

Työyhteisö on merkittävä, kun tehdään koko ajan sitä työtä siinä arjessa yhdessä. H3

Yhteiset keskustelut ja palaverit sekä kokoukset erityisesti toisten opettaja kollegoiden kanssa nousivat lähes kaikissa (7/8) vastauksissa merkittäväksi myös kysyttäessä työyhteisön merkityksellisyydestä asiantuntijuudessa. Toisaalta muutama vastaaja (3/8) korosti, että kaikkien työyhteisössä yhteistä työtä tekevien kanssa käydyt keskustelut olivat merkityksellisiä. Keskusteluja käytiin niin spontaanisti kuin ennakkoon sovituissa palavereissa. Osa vastaajista (3/8) koki kuitenkin, että aikaa keskusteluille ei aina ollut riittävästi tai sitä oli vaikea järjestää arjen hektisyyden keskelle, muiden palavereiden tai kokousten väliin. Keskusteluita ja palavereita tai kokouksia pidettiin tärkeänä myös yhteisessä tiedonluomisessa sekä yhteisten suuntaviivojen ja toimintamallien rakentamisessa sekä toiminnan arvioinnissa. Näiden kollektiivisten areenoiden eli kokousten ja palavereiden yhtenä edellytyksenä oli yhteisön rakenteiden toimivuus.

---mun mielestä se on semmoinen tosi tärkeä osa mun työtä ja meidän työyhteisön toimintaa, että me opettajat päästään niin kuin yhdessä palaveeraamaan--- H2

---keskustelua tuolla arjessa ja ollaan pysähdetty...sieltä tulee ihan uusia tuulahduksia. H4

On sillä tosi iso merkitys, että voidaan jakaa ajatuksia, et voidaan jakaa ihan kokemuksia, tietoa ja sitten ihan sitä yhteistä pohdiskelua, et se on tosi tärkeää. H7

---et se on aika...niin kuin toi työn luonne on sellainen, et jos se toimis hyvin, se vaatis sitä, että sulla on sitä lapsivapaata aikaa yhdessä tehdä ja toimia, keskustella. H8

Yhteisön merkitykseen asiantuntijuuden kokemuksessa liitettiin myös työhyvinvoinnillinen näkökulma. Suurin osa haastateltavista (5/8) kertoi työyhteisön tuen ja yhteen hiileen puhaltamisen olevan tärkeää omassa työssään varhaiskasvatuksen asiantuntijana. Tämän koettiin vaikuttavan myös työilmapiiriin myönteisesti. Yhdessä asioiden kokeminen ja niiden ratkaiseminen koettiin merkityksellisenä. Ilman kollogoita työn koettiin (2/8) olevan myös yksinäistä.

---Se on semmoinen hirmu tärkeää, että onnistutaan yhdessä, opitaan yhdessä, työyhteisössä oppiminen on ollut mulle kans semmoinen aika kokemus. H4

Kaksi vastaajaa (2/8) nosti esille myös kollegoiden ammattitaidon tärkeyden, minkä koettiin tukevan omaa asiantuntijuuden kehitystä. Ammatillisesti pätevien kollegoin ympäröivänä myös oma osaaminen ja asiantuntijuus vahvistui. Tämä liitettiin vahvasti myös jaettuun asiantuntijuuteen. Yhteisön moninaisuus ja erilaiset tiimit nousivat muutamassa (2/8) vastauksessa myös esille.

Mun mielestä tosi vahvasti toi ammatillinen osaaminen, että pääsee tekemään sit taitavien ihmisten kanssa, jotka on sitoutunut siihen työhönsä. H8

Vastauksissa välittyi selkeästi arvostus työyhteisön jäseniä kohtaan. Erityisesti kokeneita ja pitkän uran tehneitä kasvattajia arvostettiin. Heidän alan substanssiosaamistaan ja tietämystään oltiin valmiita hyödyntämään myös jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta. Yli puolet (5/8) vastaajista koki yhteisön merkityksen tiedon jakamisen näkökulmasta huomattavana sekä jakajan että vastaanottajan roolissa.

---se on yks hirveen tärkeä, toinen toisiltamme opitaan. H7

---ne on tällä hetkellä tyyppisiä, jotka olut kaksikyt vuotta alalla niin on niin kun huima kunnioitus heidän asiantuntijuuttaan kohtaan ja se on semmoista yhteistä asiantuntijuutta sit... että tosi tärkeä. H5

Ja tietysti se, että jotenkin arvostaa myös niiden muidenkin koulutusta ja heidän koulutuksen ja ammattitaidon tuomaa näkemystä ja osaamista ja jokaisen omia vahvuuksia--- H2

Sehän voidaan ajatella, että luodaan yhdessä, sulla on se koko päiväkotiyksikkö, sen tiimit, kun ne voi yhdessä sitä kasata, laajentaa, yhdessä ne on paljon, mutta sit kuitenkin lisätä sen jokaisen yksilön asiantuntijuutta jakamalla sitä tietotaitoa mitä on. H8

Kaksi (2/8) vastaajaa piti arvokkaana myös avoimuutta ja arvostusta alalla vähän aikaa olleita kollegoita kohtaan. Kolme (3/8) vastaajaa korosti myös sitä, että oma halu kuunnella ja oppia muilta liittyi olennaisesti jaettuun asiantuntijuuteen.

---ihan uunituore kasvatustieteiden kandi mun työkaverina, niin jotenkin mä koen, että tää on ihan ainutlaatuinen kokemus--- H4

---avoin keskustelu, halu kuunnella niitä työyhteisön muita työkavereita, kollegoita, halu oppia heiltä. H2

Kaksi haastateltavaa (2/8) kertoi jakavansa yhteisössään täydennyskoulutusten antia muille. Tämä mahdollistui yhteisössä valmiina olevien rakenteiden kautta, joissa uuden tiedon jakamiselle oli varattuna oma aikansa.

Sit on itse asiassa parhaillaan, ollaan sellaisessa koulutuksessa, että joka tiimistä on yksi siellä, niin tota et meillä on tavallaan siis me kolme siinä, niin kuin siellä ihan koulutuksessa, mutta ollaan viety sitä yhdessä koko talolle ja opetettu yhdessä, ja niin kuin lähdetty toteuttamaan sitä menetelmää. Et tavallaan semmoinen yhdessä uusien asioiden käyttöönotto ja tämmöstä. H5

---meillä on esimerkiksi---sellaisia käytänteitä--joka toinen viikko palaveri--- mutta se on sellainen paikka, jossa voidaan jakaa tietoa ja siellä voi tuoda, esimerkiksi olemme sopineet, että jos käyt koulutuksissa niin se on sellainen paikka sitä tietoa voi jakaa kollegoille. H7

Organisaation merkitys kollektiivisessa asiantuntijuudessa koettiin vaihtelevana ja vastausten hajonta oli melko laaja. Joitakin yhteisiä tekijöitä vastauksissa kuitenkin ilmeni. Osa vastaajista (3/8) näki organisaatio mahdollistajana asiantuntijuudessa sekä sen kehittämisessä, saaden työyhteisön tavoin mahdollistaja merkityksen. Yksi (1/8) vastaaja koki organisaation erittäin merkittävänä, kun taas yksi (1/8) koki organisaation merkityksen vähäisenä.

Mulla tulee tästä mieleen heti, että miten vaikka koulutusmyönteistä ollaan, että miten työyhteisössä mahdollisestaan kouluttautuminen ja miten tärkeänä sitä pidetään, niin sillä on niin kuin suora vaikutus onko työyhteisö ja organisaatio, että niin, että siinä mahdollistetaan se sitten, että on sijainen saatavilla, että mahdollisestaan koulutus ja semmoinen kehittäminen, niin on sillä iso vaikutus. H7

Organisaatio, mulle on tosi tärkeä, että mä voin sanoa, että työskentelen mielelläni omassa organisaatiossa, että mä koen olevani edustaja, että olkoon se sitten lapsen tai perheen kanssa tai jossain kerron, että olen tässä organisaatiossa töissä, niin se on mulle tärkeä, että mä haluan olla täällä töissä, ja olen myynyt mun asiantuntijuuden organisaation käyttöön. H4

No organisaatiotasolla sillai... tota tavallaan, ton asiantuntijuuden näkökulmasta on vähän siellä taustalla--- H5

Kaksi vastaajaa (2/8) koki organisaation olevan suurten linjausten takana, asettavat toiminnalle raamit, joihin työyhteisö henkilöstöineen muovautuu.

---organisaatio on antanut ne raamit. H6

Organisaatio oli resurssien mahdollistaja ja ne koettiin (3/8) sekä yhteisö tasolla että organisaatiotasolla merkittävänä myös kollektiivisen asiantuntijuuden näkökulmasta. Riittävät resurssit tukivat sekä toimivat mahdollistajana yhteisen pääoman eli tiedon ja taidon kehittymisessä sekä sen jakamisessa. Tämä näyttäytyi organisaation vuorovaikutuksena henkilöstön suuntaan esimerkiksi kuunnellen henkilöstön koulutus toiveita ja tarpeita. Riittävät resurssit mahdollistivat myös koulutuksiin sekä erilaisiin kokouksiin osallistumisen.

---ja jonkin verran myös kokemus ja ajatus, että siihen on jonkin verran voinut ite vaikuttaa, että kyllähän kunkin on tehnyt, vaikka kyselyitä, että mitä koulutuksia halutaan, tai mikä olisi hyvä tai vaikka, että nyt tulee uus vasu, niin ois tällöistä vasuun liittyvää koulutusta. H2

--- mutta se tarvii resursseja ja riittävästi aikaa keskustelulle--- H4

Organisaatio voi tukea sitä koulutuksilla sitä kehittymistä, mahdollistamalla keskustelut ja muut tällöiset. H8

7 TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä oli selvittää millaisina varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset omasta asiantuntijuudestaan ilmenevät ja minkälaisia merkityksiä kokemusten tulkintaan liittyy. Varhaiskasvatusalaa ja varhaiskasvatuksen opettajan sekä yleisesti opettaja-asiantuntijuutta on tarkasteltu melko paljon (ks. Karila 1997, Kupila 2007, Happo 2006, Korkalainen 2009, Happo & Määttä 2011, Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin 2020 ja Ropo 2004). Vähemmälle tarkastelulle on kuitenkin jäänyt se, millaisina varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset asiantuntijuudesta näyttäytyvät sekä minkälaisia merkityksiä kokemusten tulkintaan liittyy.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajan kokemus omasta asiantuntijuudesta rakentui seitsemästä elementistä: koulutuksesta, teoriaosaamisesta, pedagogiikasta, kokemuksesta, henkilökohtaisten ominaisuuksien myötä, työyhteisön vaikutuksesta sekä palautteesta. Yhdessä nämä seitsemän elementtiä muodostivat asiantuntijuuden kokemuksen kokonaisuuden ja antavat vastauksen tutkimuskysymykseen yksi. Ne vaikuttavat ja liittyvät toisiinsa, eivätkä yksinään synnytä asiantuntijuuden kokemuksen tunnetta. Kokemusten taustalla oleviin tulkintoihin sekä asiantuntijuuden kehitykseen vaikuttaviin tekijöihin haettiin vastauksia tutkimuskysymyksellä kaksi. Tulosten mukaan muodostui neljä kokemuksen tulkintaa liittyvää elementtiä. Nämä olivat työkokemus, työyhteisö, henkilökohtaiset ominaisuudet sekä asiakaskokemus. Näiden vaikuttavuus koettiin joko asiantuntijuutta horjuttavana tai vahvistavina tekijöinä. Nämä kokemuksen osa-alueet ovat hyvin samankaltaisia kuin aiemmissa asiantuntijuuden tutkimuksissa on ilmentynyt. Seuraavaksi tarkastelen tuloksia aiemman tutkimustiedon valossa.

Ammatillinen peruskoulutus luo Korkalaisen (2009, s. 70) mukaan vahvan pohjan varhaiskasvatuksen asiantuntijuudelle. Tässä tutkimuksessa, kuten Korkalaisenkin (2009) tutkimuksessa nousi ammatillisen peruskoulutuksen merkityksellisyys esille. Kaikki vastaajat kokivat ammatillisessa koulutuksessa opitun tiedon ja taidon olevan vahvan asiantuntijuuden pohjana ja sen tuomaan osaamiseen luotettiin. Hapon (2006, s. 204) tutkimuksessa varhaiskasvattajat näkivät asiantuntijuutensa merkittävänä kehittäjänä koulutuksen, mutta vain yksi vastaajista toi esille ammatillisen peruskoulutuksen erityiseksi kehittymisjaksoksi urallaan. Tässä tutkimuksessa korostui vahvemmin ammatillisen koulutuksen merkityksellisyys asiantuntijuuden kehittymisjaksona kuin Hapon tutkimuksessa. Tämä voidaan kenties selittää ammatillisessa koulutuksessa tapahtuneilla kehitysmuutoksilla, sillä näiden tutkimusten välissä on kulunut aikaa jo 15 vuotta. Collarbone (2014) toteaa, että nykyajan muutosten vauhtiin tulee vastata yhteiskunnallisella tasolla. Hjelt ja Karila (2017) näkevät yhteiskunnallisten murrosten heijastelevan Suomessa myös varhaiskasvatuspalveluihin muovaten työn ehtoja sekä työssä tarvittavia ammatillisia taitoja. Tämä näyttäytyi tämän tutkimuksen tuloksissa tietoisuutena yhteiskunnallisten muutosten tuomista haasteista sekä lisä- tai täydennyskouluttautumismuutoksina sekä haluna kehittää itseään ammatillisesti. Omia ammatillisia tietoja ja taitoja tuli pitää monikanavaisesti ajan tasalla, jotta oma tietopohja koettaisiin riittäväksi toimiessa varhaiskasvatuksen asiantuntijana ja pysyäksään alan aallonharjalla. Collarbone (2014) toteaa samoin, että opettajien tulee pysyä kiihtyvässä muutosvauhdissa kehittämällä myös yksilöllistä asiantuntijuuttaan. Korkalaisen (2009) tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö taas tukeutui vahvasti peruskoulutuksen tuomaan asiantuntijuuteen sekä osaamiseen.

Teoreettisen tiedon sekä sen hallinnan tunne nousi varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa yhdeksi asiantuntijuuden kokemuksen elementiksi. Lapsen laaja-alainen ikätasoinen kehityksen ja kasvun tuntemus koettiin pohjautuvan teoreettiseen tietämykseen, joka ohjasi vahvasti työskentelyä. Vahva teoriaosaaminen tuki myös tilanteissa, joissa varhaiskasvatuksen opettaja koki epävarmuutta. Teorian ja käytännön yhdistäminen eli käyttöteoria nousi tuloksissa esille joidenkin opettajien vastauksissa. Teorian ja käytännön yhdistäminen onnistuneesti arjessa vahvasti varmuuden tunnetta omasta asiantuntijuudesta. Myös Lum (2018) tuo esille teorian ja käytännön yhdistämisen

merkityksellisyyden. Hänen mukaansa nämä luovat yhdessä korvaamattoman roolin asiantuntijuuden kehittymiselle. Kupilan (2007) tulosten mukaan käyttöteorian ulottuvuus oli merkittävää asiantuntijatyössä. Hänen mukaansa työelämän ja yhteiskunnan eri tilanteiden teoreettinen ymmärtäminen ja tiedon hyödyntäminen työn kehittämisessä voi vahvistaa asiantuntijan valmiuksia vaikuttaa myös yhteiskunnallisesti esillä oleviin varhaiskasvatuksen kysymyksiin. Yhteiskunnallisen vaikuttavuuden näkökulma jäi tässä tutkimuksessa käyttöteorian yhteydessä puhuttaessa kuitenkin uupumaan. Toisaalta tuloksissa ilmeni aiemmin jo edellä mainittu haastateltavien ymmärrys yhteiskunnallisten muutosten vaikuttavuudesta varhaiskasvatukseen ja haluna pitää itseään tiedollisesti sekä taidollisesti ajan tasalla, joten tästä voisi päätellä, että yhteiskunnallinen vaikuttamisvalmius oli tulkittavissa tämän tutkimuksen tuloksissa epäsuorasti.

Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) nostavat pedagogisen osaamisen yhdeksi merkittäväksi osa-alueeksi varhaiskasvatuksen työssä. Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018) korostavatkin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja sen määrittelyn merkitystä, sillä se tulee ymmärtää professionaalisen toiminnan keskeiseksi osaksi. Tämän tutkimuksen tuloksissa pedagogiikkaa ja pedagogisia työskentelytaitoja painotettiin opettajan työssä, johon liitettiin vahvasti myös teoriaosaaminen. Tunne vahvasta pedagogisesta osaamisesta loi työskentelyyn varmuutta sekä vähensi kuormittavuuden tunnetta. Vahvan pedagogisen osaamisen koettiin tukevan asiantuntijuutta myös kykynä perustella toimintaansa pedagogisesti. Nyman (2009) totesi myös tuloksissaan, että asiantuntijuuden kehittämisessä korostui taitava pedagoginen ajattelu, joka puolestaan edellytti oman tietämyksen kehittämistä. Hapon ja Määtän (2011, s. 93–94) tutkimustulokset olivat samansuuntaisia, jossa varhaiskasvattajan asiantuntijuuden rakentumisen yhtenä kehuselementtinä oli pedagoginen osaaminen. Tämä näyttäytyi suorana osaamisena tai epäsuorana osaamisena sekä tiedostettuna osaamisena. Myös Kupilan (2007, 147) tutkimustulokset, jossa merkitysperspektiivi käsitteen avulla kuvattiin asiantuntijuuden kehittymistä, näyttäytyi yhtenevältä tämän tutkimuksen kanssa, joissa pedagoginen asiantuntijuus muodostui merkittäväksi osaksi asiantuntijuutta. Pedagoginen osaaminen korostui myös Ukkonen-Mikkolan ja kumppaneiden (2020) tuloksissa, joissa yksi varhaiskasvatuksen opettajien positio oli

pedagoginen vastuu niin tiimitoiminnasta kuin lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen tukemisesta. Varhaiskasvatuksen työn luonteesta johtuen on siis selvää, että asiantuntijuuden kokemuksen taustalla vaikuttavat vahvasti koulutus, teoreettinen ja pedagoginen osaaminen.

Kokemus ja työkokemus koettiin tärkeäksi asiantuntijuuden kokemuksen elementiksi sekä kokemuksen tulkintaan liittyväksi merkitykseksi. Erilaiset kokemukset niin lasten, huoltajien kuin kollegojen kanssa koettiin vahvistavana ja ne loivat itsevarmuutta. Erityisesti alan työkokemus tuki substanssietämyksen rakentumista antaen varmuutta toimia sekä tehdä ratkaisuja erilaisissa tilanteissa jouhevasti asiaankuuluvalla tavalla, kuten myös Rovon (2004) asiantuntijuustutkimusten vertailussa kävi ilmi. Korkalaisen (2009) tutkimuksen tulokset myötäilevät tämän tutkimuksen tuloksia, jossa asiantuntijuus ja osaaminen rakentuivat työkokemuksen ja työssäoppimisen myötä. Näin asiantuntijuuden ja osaamisen koettiin syventyvän. Tämän tutkimuksen tuloksissa työkokemuksen merkityksellisyys kokemuksen tulkinnassa näyttäytyi taas monipuolisten työtehtävien ja erilaisten vastualueiden hoitamisena. Vastuullisten työtehtävien saaminen koettiin oman varmuuden tunteen lisääntymisenä sekä vahvistavan ammatillista itseluottamusta ammattiin kuuluvasta tietämyksestä. Karila (1997), Hoppo, Määttä ja Uusiautti (2013) sekä Eteläpelto ja Collin (2004) tuovat esille henkilökohtaisen elämänhistorian vaikuttavuuden asiantuntijuudessa ja sen rakentumisessa. Tämä ei noussut merkittäväksi tekijäksi tässä tutkimuksessa.

Kuten aiemmin on mainittu, työ varhaiskasvatuksessa on moninaista ja edellyttää monenlaisia taitoja sekä valmiuksia, jotka muovautuvat ja kehittyvät työvuosien myötä. Asiantuntijuuden kokemuskuvailussa sekä kokemuksen merkityksellisyyden tulkinnassa korostuivat henkilökohtaiset elementit. Vastaajat kuvasivat runsaasti erilaisia ominaisuuksia, kykyjä tai taitoja, joita kokivat merkitykselliseksi varhaiskasvatuksen asiantuntijan työssä. Merkittävimmäksi taidoksi nousi vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Työ varhaiskasvatuksessa on hyvin vuorovaikutteista ja näitä taitoja edellytettiin niin lasten kanssa työskentelyssä, huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä kuin eri sidosryhmien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot, kuten yhteistyö ja viestintäosaaminen korostui myös Hapon ja Määttän (2011) sekä Hapon (2006) tuloksissa.

Hapon (2006) tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen työssä koettiin hyödylliseksi osaamiseksi yliammatillisia kvalifikaatioita, kuten järjestelmällisyyttä, organisointikyvykkyyttä, innovatiivisuutta sekä pitkäjänteisyyttä. Tässä tutkimuksessa nousi esille useita työnhallintaan liittyviä kykyjä, kuten tilannesidonnainen kyky toimia, muuntautumiskyvykkyys ja joustavuus sekä tilanteisiin nopea, mutta sensitiivinen reagoitukyvykkyys. Lisäksi asiantuntijatyöskentely edellytti läsnäoloa, avoimuutta, ymmärtävääisyyttä sekä halua kuunnella toista. Korkalaisen (2009) tutkimuksen mukaan työntekijän merkittävimpiin ominaisuuksiin kuului yhtä lailla vuorovaikutustaidot, avoimuus sekä kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, kuten tässäkin tutkimuksessa. Näiden elementtien lisäksi Korkalaisen (2009) tulokset sisälsivät kunnioittavan suhtautumisen vanhempiin, mikä ei ilmennyt tämän tutkimuksen tuloksissa. Sen sijaan tämän tutkimuksen tulokset myötäilevät Korkalaisen (2009) tuloksia kyvykkyudesta ottaa kantaa ja kantaa vastuuta. Tämä näyttäytyi tässä tutkimuksessa rohkeutena ottaa keskusteluissa esille haastavia asioita niin huoltajien kuin oman tiimin keskuudessa sekä yhteisössä ollen näin myös yksi asiantuntijuuden kokemuksen taustalla oleva tekijä.

Reflektointikyky koettiin tässä tutkimuksessa yhtenä tärkeänä henkilökohtaisena ominaisuutena. Tässä tutkimuksessa kuten Hapon (2006) tutkimuksessa reflektointi ilmeni itsenäisesti tapahtuvana sekä vuorovaikutuksessa tapahtuvana reflektiona. Kollegiaaliset keskustelut kuvattiin asiantuntijuutta kehittävänä, mutta myös niiden kautta oppimisena. Reflektio toimi myös itsearviointina sekä yhteisön arviointikeinona. Se ohjasi sekä tuki myös tunnistamaan omia sekä yhteisöllisiä kehittämisaalueita. Myös Vennisen (2007) tutkimuksessa reflektointitaito nousi merkitykselliseksi ammatillisessa kehittämisessä erityisesti saadun palautteen käsittelyssä.

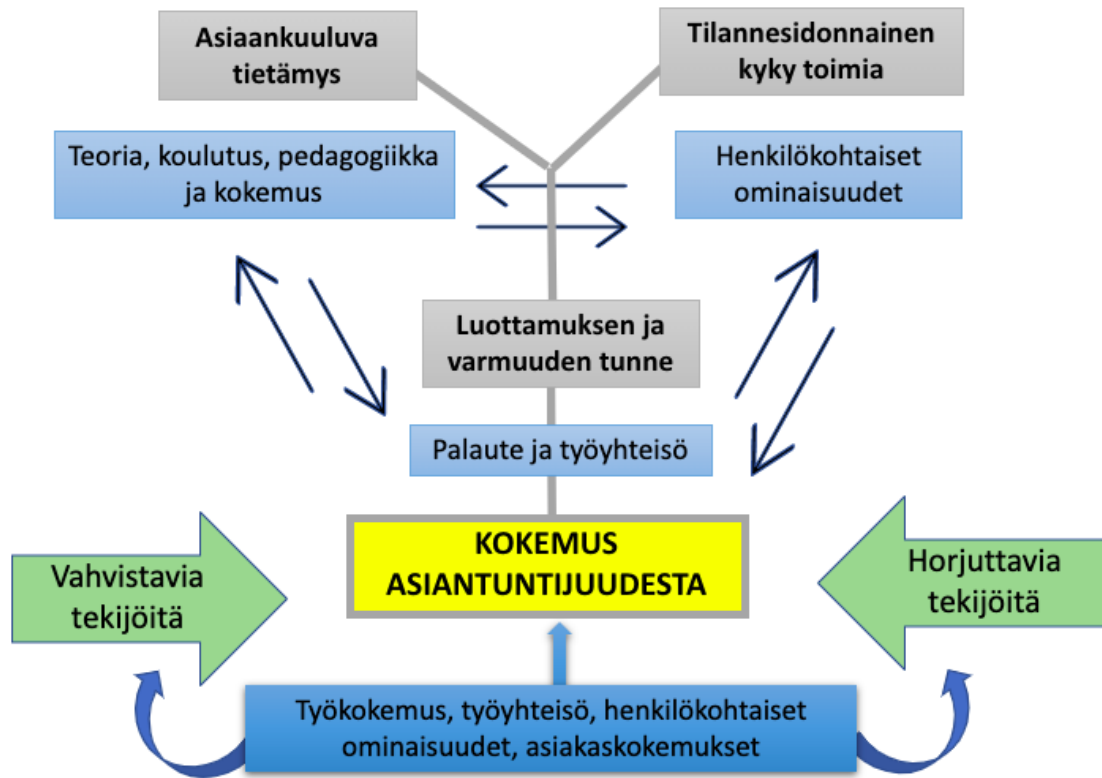
Asiantuntijuuden kokemuksen taustalla vaikuttavana merkityksenä henkilökohtaiset ominaisuudet koettiin taas edesauttavina tekijöinä varhaiskasvatuksen työskentelyssä. Tähän liitettiin vahvasti kokemus onnistumisista sekä työn sujuvuudesta sekä henkilökohtainen tunne, että osaa, pärjää, selviytyy työssään sekä tunne, että opettajan ammatilliseen osaamiseen luotetaan. Tätä työn sujuvuuden tunnetta voinee tulkita myönteisessä merkityksessä myös työn rutinoitumiseksi, jonka Bromme (2001) näkee yhtenä

opettajan asiantuntemuksen tekijänä, sillä se mahdollistaa työskentelyssä joustavuuden. Tämä luottamuksen tunne itseään ja omaa osaamista kohtaan sai tulosten mukaan vahvistusta myös kollegoilta, työyhteisöltä sekä asiakkailta esimerkiksi, kun haastateltavalta kysyttiin neuvoa tai mielipidettä.

Tuloksissa ilmeni myös asiantuntijuutta horjuttavia tekijöitä. Puolet vastaajista koki haastavien asiakassuhteiden horjuttaneet omaa asiantuntijuuden kokemusta. Työ varhaiskasvatuksessa onkin muuttunut Ukkonen-Mikkolan ja Fonsénin (2018) mukaan haastavammaksi niin perheiden kuin lasten monimuotoisuuden lisääntyneisyyden myötä. Hakkarainen ja kumppanit (2002) huomauttavatkin, että asiantuntijuuden kokemus on vaarassa mitätöityä, jos henkilön tietämys tai osaaminen kyseenalaistetaan. Tässä tutkimuksessa erityisesti suora negatiivinen palaute koettiin horjuttavana, mutta toisaalta sitä peilattiin omaan toimintaan reflektoiden ja palautteesta päästiin yli. Sen sijaan henkisesti tai fyysisesti uhkaavaksi koettuun asiakastilanteeseen, joka yleensä liittyi myös palautteeseen, kuormitti pidempään ja sen ylipääsemiseksi turvauduttiin yhteisön, esimiehen tai työterveyden antamaan tukeen. Yleisesti palaute nousi kuitenkin tuloksissa merkittäväksi, sillä positiivinen ja oikea-aikainen palaute koettiin tukevan asiantuntijuuden kokemusta vahvasti sekä kehittävänä tekijänä tuoden myös lisää varmuutta työskentelyyn. Osa vastaajista toi esille asiantuntijuutta horjuttavina tekijöinä myös alan arvostuksen puutteen sekä matalapalkkauksen. Eskelisen ja Hjeltin (2017) sekä Kantosen ja kumppaneiden (2020) mukaan edellä mainitut tekijät näkyivät myös alaan sitoutumiseen vaikuttavana, pois työntävinä tekijöinä.

Isopahkala-Bouretin (2005; ks. myös 2008) tutkimus asiantuntijuuden kokemuksesta nosti esiin kolme merkittävää elementtiä asiantuntijuuden kokemuksen kannalta, jotka yhdessä muodostivat yksilön asiantuntijuuden kokemuksen tunteen. Nämä kolme pääelementtiä olivat: asiaankuuluva tietämys, tilannesidonnainen kyky toimia sekä luottamuksen ja varmuuden tunne (ks. kuvio 2). Tämän tutkimuksen tuloksissa varhaiskasvatuksen opettajan kokemuksista ilmeni samankaltaisia asioita, ja tuloksista muodostuneet seitsemän kokemuksen elementtiä asettuvat Isopahkala-Bouretin (2005) yksilön asiantuntijuuden kokemuksen pääelementteihin (ks. kuvio 5). Tämän tutkimuksen tulosten mukaiset elementit teoriaosaaminen, koulutus, pedagogiikka sekä kokemus ovat merkittäviä tekijöitä asiaankuuluvan tietämyksen kannalta asiantuntijuudessa ja

asettavatkin Isopahkala-Bouretin (2005) kokemuksellisen asiantuntijuuden mallissa asiaankuuluvan tietämyksen alle. Isopahkala-Bouretin (2008;2005) mukaan riittävät tiedot ja teoreettinen eli asiaankuuluva tietämys ovat pohjana luottamuksen ja varmuuden tunteelle. Tässä tutkimuksessa luottamuksen ja varmuuden tunteen koettiin saavan vahvistusta palautteen ja työyhteisön myötä. Näin ollen tämän tutkimuksen elementit palaute ja työyhteisö asettuvat Isopahkala-Bouretin (2005) asiantuntijuuden mallissa luottamuksen ja varmuuden tunteen alle. Yhdessä edellä mainitut seikat, asiankuuluva tietämys ja luottamuksen ja varmuuden tunne, mahdollistavat Isopahkala-Bouretin (2005) mukaisen asiantuntijuuden kokemuksen mallin kolmannen elementin eli tilannesidonnaisen kyvyn toimia, jossa asiantuntijamainen toiminta edellyttää erilaisissa tilanteissa oikeanlaista toimintaa sekä riittävää tiedollista tilanteen edellyttämää tietoa. Tässä tutkimuksessa henkilökohtaiset ominaisuudet ja niiden merkitys korostui asiantuntijana toimimisessa. Nämä vastauksissa moninaisesti esille nousseet henkilökohtaiset ominaisuudet asettuvat siis Isopahkala-Bouretin (2005) mallissa tilanne sidonnaisen kyvyn toimia alle. Kuten Isopahkala-Bouret (2008; 2005) toteaa, että kaikki kolme asiantuntijuuden kokemuksen osa-alueita ovat vahvassa vuorovaikutuksessa keskenään, näyttäytyi myös tämän tutkimuksen elementit limittyvän joustavasti toisiinsa. Näiden kokemusten merkitysten tulkintaan nähtiin tämän tutkimuksen tulosten mukaan liittyvän neljä elementtiä työkokemus, työyhteisö, henkilökohtaiset ominaisuudet ja asiakaskokemus. Nämä koettiin asiantuntijuutta joko vahvistavina tai horjuttavina tekijöinä. Alla olevassa kuviossa on havainnollistettu tutkimuskysymysten yksi ja kaksi tulokset mukauttaen niitä Isopahkala-Bouretin (2005) kokemuksellisen asiantuntijuuden malliin.



KUVIO 5. Tutkimuksen tulokset mukautettuna Isopahkala-Bouretin (2005; 2008) kokemukselliseen asiantuntijuuden malliin

Tämän tutkimuksen kolmannella tutkimuskysymyksellä haettiin vastauksia kysymykseen millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettaja antaa kollektiiviselle asiantuntijuudelle. Tutkimustulosten mukaan kollektiivinen asiantuntijuus sai kolme päämerkitystä, jotka olivat työyhteisön merkitys, jaetun asiantuntijuuden merkitys ja organisaation merkitys. Työyhteisön merkitys oli elementti, joka nousi tuloksissa esille monitasoisesti myös puhuttaessa, millaisista elementeistä kokemus rakentuu sekä minkälaisia merkityksiä kokemuksen tulikintaan liittyy eli myös tutkimuskysymyksen yksi ja kaksi tuloksissa. Koska työyhteisö nousi tuloksissa esille kaikkien tutkimuskysymysten osalta, nostetaan se esille tässä kohtaa yhteenvetona huomioiden sen moninainen ilmeneminen.

Tulosten mukaan asiantuntijuuden kokemuksen voitiin tässä tutkimuksessa nähdä rakentuvan niin yksilöllisten ominaisuuksien kuin yhteisöllisten ominaisuuksien vaikutuksesta, jossa työyhteisön merkitys oli suuri. Työyhteisön merkitys piti sisällään kollegat, tiimit sekä moniammatilliset verkostot, joiden

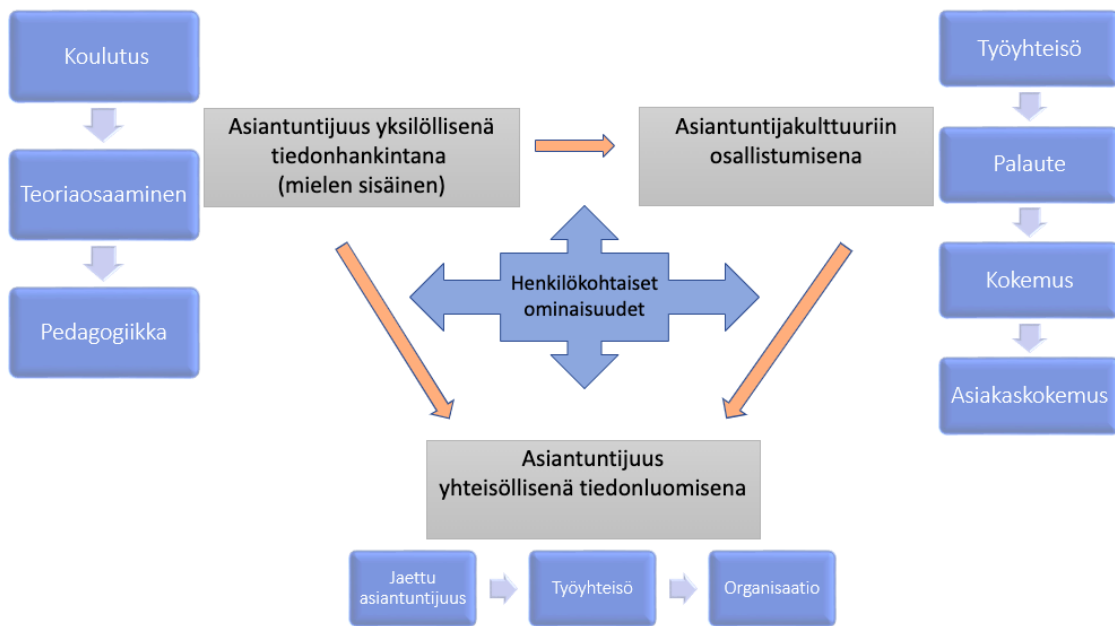
kanssa tehtiin yhteistyötä tai verkostoiduttiin työn myötä. Asiantuntijuuden kokemuksen tulkinnaassa koettiin oman asiantuntijuuden rakentuvan sekä vahvistuvan erityisesti seuraamalla ja havainnoimalla kokeneita kollegoita arjessa. Osaavia kollegoita pidettiin peleinä, johon peilattiin omaa osaamista. Keskustelut, kokoukset ja palaverit nähtiin taas areenoina, jotka vahvistivat sekä omaa asiantuntijuuden kokemusta esillä olevasta asiasta sekä uuden tiedon omaksumista ja oppimista, joka puolestaan vahvisti asiantuntijuuden kokemusta. Esimiehen kanssa käytyjä keskusteluja pidettiin merkittävänä erityisesti oman työn arvioinnin ja kehittymisen kannalta. Näitä kaikkia yhteisiä ammatillisia keskusteluja kaivattiin kuitenkin enemmän. Saatujen tulosten myötä voidaan tulkita, että työyhteisössä sekä omaksuttuihin että jaettiin asiantuntijuuteen liittyvää tietämystä sekä osaamista sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. Tämä korostui myös kokemuksen tulkinnaassa, joka koettiin työyhteisön tukena, yhteen hiileen puhaltamisena sekä sosiaalisena tukena.

Tulosten mukaan yhteisö ja organisaatio nähtiin kollektiivisen asiantuntijuuden sekä yhteisöllisen asiantuntijuuden mahdollistajana esimerkiksi toimivien käytänteiden ja rakenteiden myötä. Työkokemuksen tuoma osaaminen ja sen jakaminen sekä ajan mahdollistaminen havainnoista keskustelulle sekä ammatilliselle pohdiskelulle, tunnustetaan merkityksellisenä opettajan ammatilliselle kehitymiselle myös kansainvälissä CARE: n (2015) raportissa sekä Korkalaisen (2009) tuloksissa. Parviainen (2006) huomauttaa kuitenkin, että kollektiivisen tiedonmuodostuksen kannalta on merkityksellistä nimenomaan kyvykkyys ja tahto rakentaa informaatiota kognitiivisesti epäsuhteissa ja hierarkkisissa suhteissa. Tynjälä (2007) ja Collins (2018) taas muistuttavat, että työpaikoilla tulisi tunnistaa työkuultuurin erilaiset oppimistilanteet tukemalla niitä.

Yhteistyö kollegoiden ja muiden sidosryhmien kanssa näyttäytyi tässä tutkimuksessa tärkeänä. Kollegiaalinen yhteistyö vahvisti omaa asiantuntijuutta monella tavalla. Toisaalta on syytä kuitenkin huomioida, että kokemus haastavasta kollegasta nousi kuitenkin tässä tutkimuksessa asiantuntijuutta horjuttavana tekijänä esille. Osa vastaajista korosti yhdessä työn tekemisen merkityksellisyyttä sekä sen myötä uuden tiedon synnyttämistä tai pulman ratkaisemista. Tulosten mukaan voidaan siis tulkita, että asiantuntijuuden koettiin kehittyvän dialektisessa prosessissa, jossa varhaiskasvatuksen opettaja reagoi pyrkimällä vastaamaan yhteisön haasteisiin hyödyntämällä henkilökohtaista

osaamistaan sekä taitojaan. Tämä mukailee Paloniemen ja kollegoiden (2010, s. 24) kuvaamaa asiantuntijuuden kehittymistä ja ilmentymistä sosiaalisessa ympäristössä ja kulttuurissa, jota kutsutaan käytännönyhteiseksi. Näissä yhteisö kehittää toimintaansa rakentaen uusia käytänteitä, jotka tukevat myös yksilön toimintaa (Hakkaraisen ja muut, 2002, s. 448). Oma asenne ja halu työskennellä yhdessä, toisen kunnioittaminen sekä ymmärrys jaetusta asiantuntijuudesta oli tulosten mukaan tärkeää. Slotte ja Tynjälä (2003; Tynjälän, 2007, s. 153 mukaan) mainitsevat, että työntekijät, jotka ovat kyvykkäitä verkostoitumaan ja tekemään yhteistyötä rakentaakseen tietoa nähdään menestyvän työssään paremmin. Kyvykkyys tunnistaa toisen osaaminen tai vahvuudet nousivat tuloksissa myös esille. Tutkimustulosten myötä kollegiaalinen asiantuntijuus nähtiin jaettuna asiantuntijuutena. Tietoa oltiin valmiita niin ottamaan vastaan kuin jakamaan omaa tietämystään. Kollektiivisen asiantuntijuuden merkityskuvailussa korostui myös arvostus yhteisön jäseniä ja heidän osaamistaan sekä työkokemustaan kohtaan. Organisaation merkitys koettiin vaihtelevana, eikä sen nähty olevan niin vahvana tekijänä kollektiivisessa asiantuntijuudessa kuin yhteisön. Organisaatio koettiin toisaalta työn raamittajana ja toisaalta työn sekä resurssien mahdollistajana.

Kuviossa 6 havainnollistetaan edellä esitettyjä tutkimustuloksia asiantuntijuudesta sekä kollektiivisen asiantuntijuuden kokemuksesta varhaiskasvatuksen opettajan kokemana mukaillen niitä Hakkaraisen ja kumppaneiden (2002) asiantuntijuuden kollektiiviseen malliin. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuus ymmärretään kontekstisidonnaisena ilmiönä. Varhaiskasvatuksen opettaja työskentelee moniammatillisessa yhteisössä, jossa asiantuntijuuden kokemus koostuu ja vahvistuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä yhteisöllisessä toiminnassa.



KUVIO 6. Tutkimuksen tulokset mukautettuna Hakkaraisen ja kumppaneiden (2002) kollektiiviseen asiantuntijuuden malliin

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tunnistaa ja laajentaa ajatussuuntia varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kokemuksesta. Tutkimuksen päätehtävä oli selvittää mistä tekijöistä varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kokemus muodostuu sekä millaisia merkityksiä kokemuksen tulkintaan liittyy. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettaja antaa kollektiiviselle asiantuntijuudelle.

Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen opettajan kokemus omasta asiantuntijuudesta muodostuu useasta toisiinsa vaikuttavista ja kietoutuneista elementeistä koulutuksesta, teoriaosaamisesta, pedagogiikasta, kokemuksesta, henkilökohtaisista ominaisuuksista, työyhteisön vaikutuksesta sekä palautteesta. Ammatillinen koulutus koetaan asiantuntijuuden perustana, mutta sitä vahvistetaan koko ajan lisä- ja täydennyskoulutuksilla. Tämä edellyttää kuitenkin omaa halua kehittyä ammatillisesti sekä alaan vaikuttavien muutosten seuraamista ja tahtoa kehittää itseään näiden mukaisesti, pysyäksään alan asiantuntijana. Teoriaosaaminen, pedagogiikka sekä pedagoginen työskentelyote koetaan olevan asiantuntijuuden ydinelementtejä varhaiskasvatuksessa sekä työn luonteeseen kuuluvana. Kuitenkin vahva tunne tästä osaamisesta luo työskentelyyn varmuutta vähentäen samalla työn

kuormittavuutta. Henkilökohtaiset ominaisuudet, joka sisältää erilaisia kykyjä sekä taitoja ovat merkittäviä tekijöitä asiantuntijuuden kokemuksessa, sillä ne toimivat arjen työssä työvälineinä. Tärkeimpinä pidetään vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja, mutta yhtä lailla työn hallintaan liittyvää kyvykkyyttä, kuten tilannesidonnaista kyky toimia, muuntautumiskyvykkyyttä ja joustavuutta sekä tilanteisiin nopea, mutta sensitiivinen reagoitukyky koetaan tärkeäksi. Nämä ominaisuudet tukevat sekä vahvistavat kokemusta asiantuntijuudesta. Asiantuntijuuden kokemukseen liittyy myös vahvasti työyhteisö sekä vuorovaikutus moniammatillisen yhteisön kanssa. Kokeneilta ja osaavilta kollegoilta sekä yhteistyökumppaneilta omaksutaan hyviä tietoja, taitoja sekä käytänteitä. Palautteen merkitys korostuu myös asiantuntijuuden kokemuksessa, joka liittyy vahvasti yhteisöltä saatuun palautteeseen. Positiivinen palaute on tärkeä asiantuntijuuden kokemuksessa, sillä se vahvistaa tunnetta omasta ammattiosaamisesta sekä auttaa kehittymään ammatillisesti.

Asiantuntijuuden kokemuksen tulkintaan liitetään työkokemus, työyhteisö, henkilökohtaiset ominaisuudet sekä asiakaskokemukset. Nämä koetaan joko asiantuntijuuden kokemusta vahvistavina tai horjuttavina tekijöinä. Erityisesti hankalat asiakaskokemukset sekä alan arvostuksen puute ja matalapalkkaisuus koetaan horjuttavina tekijöinä. Kollektiivinen asiantuntijuus pitää tämän tutkimuksen mukaan sisällään työyhteisön merkityksen, jaetun asiantuntijuuden sekä organisaation merkityksen. Asiantuntijuus koetaan rakentuvan yksilöllisistä sekä yhteisöllisistä merkityksistä, yhteisön jäsenten kanssa vuorovaikutuksen myötä oma asiantuntijuuden osaaminen syvenee. Organisaation merkitys näyttäytyy vähäisempänä, toimien lähinnä mahdollistajana ja työn raamittajana.

Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kokemus on siis moninainen, jonka kokemuksellisuus, kokemusten tulkintaan liittyvät merkitykset sekä kollektiivisuuden merkityksellisyys kietoutuvat tiivistä toisiinsa. Kokemuksen elementit eivät yksinään anna vahvistusta asiantuntijuudesta, vaan se tarvitsee rinnalleen useamman elementin. Varhaiskasvatuksen työ on työskentelyä moniammatillisessa yhteisössä, jolla on suuri merkitys asiantuntijuuden kokemuksessa. Yhteisille ammatillisille keskusteluille ja pohdinnoille tulee kuitenkin luoda hyvät rakenteet, jotta keskusteluiden myötä muodostunut pääoma voidaan hyödyntää opettajan yksilöllisessä asiantuntijuuden kehityksessä, mutta myös yhteisön kehityksessä. Viimekädessä tämän

mahdollistaa organisaatio. Varhaiskasvatuksen opettaja, vahvalla asiantuntijuuden kokemuksella on valmis jakamaan omaa osaamisensa pääomaa muille, ollen näin yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen osatekijä. Organisaatioiden olisi hyvä pohtia tulisiko heidän vahvistaa omaa asemaansa varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kokemuksessa vai riittääkö nykyinen tilanne tukemaan toisaalta opettajan ammatillisuutta ja toisaalta pohtia onko se riittävä varhaiskasvatuksen laadun kannalta. Yhteenvedona voidaan pitää, että tutkimuksen tulokset laajentavat sekä syventävät ymmärrystä ja tietoa varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuudesta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Näin voidaan kiinnittää huomiota opettajan asiantuntijuuden kehittymisen tukemiseen.

7.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullinen tutkimus ei täytä laadukkaan tutkimuksen kriteeriä automaattisesti, sanovat Tuomi ja Sarajärvi (2018). Näin ollen Puusa ja Juuti (2020b, s. 175) ohjaavat tarkastelemaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta eettisyyden, uskottavuuden ja luotettavuuden kautta. He lisäävät, että hyvää tieteellistä käytäntöä tulee noudattaa tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Hirsjärven, Remeksen ja Sarajärven mukaan (2010, s. 23) jokainen tutkija kantaa itsenäisesti vastuun tutkimusperiaatteiden tuntemisesta sekä niiden mukaan toimimisesta. Tätä tutkimusta toteuttaessa on noudatettu huolellisesti ja tunnollisesti Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019) sekä Tampereen yliopiston laatimia ohjeita ja periaatteita niin tutkimussuunnitelman ja alustavien aikataulujen laatimisessa kuin tutkimuksen kaikissa muissakin vaiheissa aina tutkimuksen loppuun saakka. Lisäksi tutkimuksessa on kunnioitettu aiempaa tutkimusta tehneitä ja viitattu heihin asianmukaisesti, ettei plagiointiepäilystä synny. Tutkija on toiminut eettisesti sitoutuneesti tutkimusta kohtaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut yleistää ilmiöitä tai ilmiön objektiivisuutta, vaan tunnistaa ja laajentaa uusia ajatussuuntia. Lisäksi aineiston tulkinnan ja päättelyn myötä on tarkoituksena ollut käsitteellistä tutkittavien näkemyksiä ja kokemuksia omasta varhaiskasvattajan asiantuntijuudesta ja siitä, mitä elementtejä kokemus pitää sisällään sekä millaisista tekijöistä asiantuntijuus koostuu. Tämän lisäksi tässä tutkimuksessa on pyritty selvittämään, mitä

merkityksiä opettaja antaa kollektiiviselle asiantuntijuudelle. Tähän tarkoituksensa laadullinen tutkimusote on perusteltua. Tutkija on pyrkinyt toimimaan eettisesti ja tarkastelemaan tutkimusta myös tutkittavien kannalta antaen tutkittavien äänen tulla kuulluksi tutkimusraportissa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) näkevät tutkimuksen eettisyyden laaduna ja johdonmukaisuutena. Tutkimuksessa on noudatettu rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa, kuten Vilka (2021, s. 42) määrittää hyvän tieteellisen käytänteen edellyttävän.

Tutkimuskirjallisuudessa, kuten Aallon ja Puusan (2020) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018) teksteissä peilataan tutkimuksen luotettavuutta validiteetti ja reliabiliteetti käsitteeseen. Validiuden avulla osoitetaan se, onko tutkittu sitä mitä on luvattu. Lisäksi validius koskee myös tutkimusaiheeksi määritellyn ilmiön eheyttä. Tässä tutkimuksessa validiteetti voidaan nähdä vahvana, jota tukevat tutkimuksen oikeanlainen kohderyhmä, kysymykset sekä tutkimusmenetelmä, jolla on saatu ilmaistua tutkittavaa ilmiötä varsin moninaisesti. Tutkimuksen kohde, asiantuntijuus voidaan tulkita eheänä ilmiönä, vaikka sen käsitteelle ei ole pelkistettyä ja yhtä oikeaa määritelmää, kuten luvussa 2 on todettu. Tämän tutkimuksen validiutta ei kuitenkaan voida pitää täysin kiistattomana, sillä käyttämällä toisenlaista tutkimusmenetelmää olisi voitu kenties vahvistaa validiutta vielä enemmän.

Reliabiliteetilla arvioidaan tutkimustulosten toistettavuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 119) kuitenkin huomauttavat, että subjektiivisten kokemusten toistettavuus ja niiden arvioiminen on lähes mahdotonta. Tässä tutkimuksessa tutkittiin nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuuden kokemusta melko pienellä otannalla, joten tutkimuksen toistettavuuteen tulee suhtautua kriittisesti, myös siksi, että kokemus on aina kontekstisidonnainen. Toisaalta Aalto ja Puusa (2020, s. 180) tuovat esille, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee ymmärtää ja tuoda esille laaja-alaisemmin ja tutkimuksen uskottavuutta tulee vahvistaa tutkimusprosessin kuvauksessa, perusteluissa sekä analyysissä. Seuraavaksi pyritään tuomaan esille kattavasti tähän tutkimukseen liittyvää luotettavuuden arviointia sekä perustelemaan valintoja ja ratkaisuja.

Tässä tutkimuksessa on käytetty fenomenografista otetta. On syytä kuitenkin tarkastella valinnan sopivuutta, sillä yhteneväisesti myös fenomenologis-hermeneuttisen näkökulman lähtökohtana on yksilön kokemus. Siinä mielenkiinto kohdentuu Laineen (2018, s. 29) mukaan ihmiskäsityksen kannalta kokemuksen ja merkityksen yhteisöllisyyden käsitteisiin, jossa keskeistä on kokemuksen analysointi sekä ymmärryksen tulkinta ja ilmiöiden merkitysten oivaltaminen. Tässä tutkimuksessa fenomenografiseen lähtökohtaan päädyttiin kuitenkin harkitusti puntaroiden näiden kahden näkökulman väliltä, sillä tarkoituksena oli kuvailla kokemusta yksilön silmin ja ymmärtää kokemuksen kehittyvän sekä muuttuvan ajan saatossa. Lisäksi näkökulmaan vaikutti se, että esireflektiivisen kokemuksen ja käsitteellisen ajattelun välille ei haluttu tehdä selkeää eroa.

Tutkimukseen osallistuminen on ollut täysin vapaaehtoista ja tutkittavien henkilöllisyys on pidetty salassa. Haastateltavia on informoitu huolellisesti tutkimuksen tavoitteesta ja tarkoituksesta, aineiston käsittelystä, hallinnasta sekä säilytyksestä lähettämällä haastateltaville sähköpostitse tiedote tutkimuksesta (liite 3) sekä tietosuojailmoitus (liite 2). Ennen jokaisen haastattelun alkua on käyty läpi tutkimuksen tarkoitus ja kerrottu, mihin tarkoitukseen aineistoa käytetään sekä kerättävän tutkimusaineiston käsittelyn säilyttämisen elinkaari, jolla Korhosen ja kumppaneiden (2019, s. 8–9) mukaan vahvistetaan tutkimuksen eettisyyttä sekä luotettavuutta. Lisäksi muistutettiin haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä mahdollisuudesta keskeyttää tutkimus, missä tutkimusvaiheessa tahansa, kuten Korhonen ja kumppanit (2019) kehottavat tutkijaa tekemään. Mäkisen (2006) mukaan luottamusta tulisi vahvistaa kertomalla tutkittaville mahdollisimman yksityiskohtaisesti, miten luottamuksellisuus säilytetään tutkimuksen eri vaiheissa. Tässä tutkimuksessa tätä olisi voitu vahvistaa, kertomalla tutkimukseen osallistuville tarkemmin pseudonyymisoinnin teknisyydestä, jota tässä tutkimuksessa käytettiin tunnistetietojen muuttamiseen. Tässä tutkimuksessa on kerättyjä tunnistetietoja ainoastaan koulutus sekä ikä ja työkokemus neljän vuoden tarkkuudella.

Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna. Koska asiantuntemus ja sen kokemuksellisuus on aiheena haasteellinen sen määrittelyn vaativuuden vuoksi, uskottiin haastattelun avulla saatavan hyvinkin monipuolisia näkemyksiä ja kuvauksia kokemuksesta. Puolistrukturoitu teemahaastattelu on Tuomen ja

Sarajärven mukaan (2018, s. 86–88) menetelmänä joustava ja mahdollistaa kysyä haastateltavilta tarkentavia kysymyksiä tai pyytää selitystä vastaukseen. Se mahdollistaa myös pysymään haastattelussa paremmin tietyssä aihealueessa kuin esimerkiksi syvähaastattelussa. Lisäksi puolistrukturoituun teemahaastattelun valintaan vaikutti se, että teoria ohjasi haastattelurungon muodostumista sekä sen yksityiskohtaisuutta. Tämä sulkee Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pois myös avoimen haastattelun mahdollisuuden, kuten tässä tutkimuksessa tehtiin. Silverman (2011, s. 169) huomauttaa, että haastattelut eivät kuitenkaan kerro suoraan ihmisten kokemuksista, vaan tarjoavat välillisiä, epäsuoria tulkintoja kokemuksista.

On hyvä kuitenkin tunnistaa muiden aineistonkeruun mahdollisia etuuksia. Kysely- ja avokyselytutkimuksella olisi todennäköisesti tavoitettu suurempi vastaajajoukko, kuin tässä tutkimuksessa tavoitettiin. Suuremmalla vastaajajoukolla olisi voitu vahvistaa tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä paremmin. Tässä tutkimuksessa haastateltavien vähäinen määrä ei anna mahdollisuutta yleistykseen. Kysely- ja avokyselyn tavoista uupuu kuitenkin edellä mainittu joustavuuden mahdollisuus kysymysten suhteen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 86) pitävät kyselytutkimusta myös vähemmän aikaa vievänä aineistonkeruumuotona haastatteluun verrattuna. Tämä tutkimus kuitenkin osoitti, että haastatteluiden avulla voidaan kasvatustieteellisen asiantuntijuus kentällä tuoda esille syvällisempiä tulkintoja asiantuntijuuden kokemuksesta, mitä esimerkiksi kyselytutkimustavalla olisi voinut jäädä piiloon. Tätä voidaan pitää myös tämän tutkimuksen vahvuutena.

Kerronnallista eli narratiivisuusnäkökulmaa sekä tutkimusotetta olisi voitu hyödyntää myös tässä tutkimuksessa, sillä tiedon ja kokemusten nähdään rakentuvan Heikkisen (2018) ja Hännisen (2018) mukaan kerronnallisesti. Kerronnallisille tutkimuksille yhdistävänä tekijänä pidetään merkityksenantoa, kuten tässäkin tutkimuksessa oli kyse, erityisesti tutkimuskysymysten kaksi ja kolme osalta (minkälaisia merkityksiä kokemuksen tulkintaan liittyy, millaisia merkityksiä kollektiiviselle asiantuntijuudelle annetaan). Kertomusmuotoisina kirjoituksina kerätty aineisto tarjoaa Hännisen (2018) mukaan kirjoittajalle mahdollisuuden paljastaa ainutlaatuista tietoa, jota tutkija ei haastattelutilanteessa huomaa kysyä, toisaalta kaikki eivät koe kirjoittamista mieluisaksi ilmaisutavaksi, jolloin osallistuminen tutkimukseen voisi tästä syystä

jäädä tekemättä. Kerronnallisen tutkimusotteen etuna voidaan Heikkisen (2018) mukaan pitää sen tarjoamaa mahdollisuutta, jossa yksilö voi hahmottaa todellisuutta ja itseään sekä muodostaa informaatiota ympäröivästä todellisuudesta sekä siihen liittyvistä tapahtumista. Tämä on huomio, jota on syytä arvioida tämän tutkimuksen aineistonkeruuvaihtoa arvioidessa. Näin ollen tällä tutkimusotteella olisi voitu saavuttaa syvällisempi sekä toisaalta laajempi näkemys asiantuntijuuden kokemuksellisuudesta sekä sen suhteesta ympäröivään kulttuuriin kuin tässä tutkimuksessa käytetyllä menetelmällä. Toisaalta tutkimus olisi voitu toteuttaa myös monimenetelmällisin keinoin, kuten yhdistämällä tässä tutkimuksessa käytettyä menetelmää sekä narratiivista menetelmää. Näin olisi voitu saavuttaa myös syvällisempi tulkinta asiantuntijuuden kokemuksesta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä.

Hyvärisen (2017, s. 32) mukaan tutkielman luotettavuutta vahvistaa haastattelun eettisyys, johon liittyy olennaisesti haastateltavien kunnioittava kohtaaminen. Tämä toteutui myös tässä tutkimuksessa. Haastattelija toimi eettisesti eikä aiheuttanut haastateltaville vaivaa, eikä kyselyt heiltä asioita vain uteliaisuuttaan. Hyvärisen (2017, 33) lisää, että eettisesti haasteelliseksi koetaan tilanne, jossa haastateltava liikuttuu kesken haastattelun. Haastattelukysymyksiä puntaroitiin ja varauduttiin mahdollisiin tunnereaktioihin. Haastattelijan tulee Hyvärisen (2017) mielestä olla empaattinen, mutta samalla olla ottamatta kantaa itse tapahtumaan tai tarjota ratkaisua. Kiviniemi (2018) huomauttaakin, että tutkijan vaikuttaminen haastattelutilanteeseen tunnustetaan luotettavuuden riskitekijänä. Tässä tutkimuksessa kiinnitettiin tähän erityistä huomiota. Haastattelija toimi rauhallisena kuuntelijana, joka tarjosi luottamuksellisen ja avoimen haastattelutilan. Tutkija pyrki olemaan johdattelematta vastaajia ja tarkentavia kysymyksiä esitettiin harkiten. Tutkimusaineistoa on käsitelty huolellisesti ja aineistoa on säilytetty salasanojen takana niin, että vain tutkijalla on niihin pääsy.

Puusa (2020, s. 107) sanoo, että haastatteluun tulee valmistautua. Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 184) huomauttavat, että haastattelun laadukkuutta tulisi tavoitella etukäteen panostaen hyvään haastattelurunkoon. Tässä tutkimuksessa tutkija on perehtynyt tutkimusaiheeseen huolella sekä selvittänyt tutkittavan asian rakenteita, prosesseja sekä kokonaisuutta ennen haastatteluja. Tämän lisäksi tehtiin kaksi testihaastattelua, jossa toisessa testattiin haastattelurungon ja

kysymysten toimivuutta ja toisessa harjoiteltiin haastattelutilannetta sekä tekniikan käyttöä, johon Hyvärinen (2017, s. 13) tekstissään kannustaa. Tämä vahvistaa omalta osaltaan tutkimuksen uskottavuutta sekä luotettavuutta. Tutkimuksen haastattelurunkoa voidaan pitää onnistuneena, koska sillä saatiin hyvin vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Tutkimusraportissa on pyritty vahvistamaan tutkimuksen uskottavuutta sekä luotettavuutta monin tavoin. Raportissa on kuvannut huolellisesti ja läpinäkyvästi metodologiset valinnat, tutkimusprosessi sekä aineiston hankinta. Lisäksi on pyritty kuvaamaan kattavasti tutkimukseen osallistuneet, huomioiden kuitenkin anonymiteetin suojelemisen sekä kunnioittamisen. Haastateltavien nimet on muutettu H1, H2, H3 ja niin edelleen. Tunnistettavuuden estämiseksi on muutettu vielä haastateltavien järjestystä, niin että ensimmäisenä ollut haastateltava ei ole H1. Tämän lisäksi on jätetty litteroinnista pois kaikki mahdolliset haastattelussa ilmenneet henkilökohtaiset asiat kuten paikan nimet. Aineiston käsittely ja arviointi on esitelty tarkasti.

Puusa ja Juuti (2020b, s. 175) muistuttavat, että raportin tulee vakuuttaa lukija tutkimuksen aitoudesta. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin kulun yksityiskohtainen kuvaaminen vahvistaa omalta osaltaan uskottavuutta. Aineistonanalyysillä pyrittiin tuomaan esille varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä tutkimusaiheesta. Tutkimuksessa on käytetty teoriasidonnaista sisällönanalyysiä, joka toimi hyvin analyysitapana. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 109) mukaan tämä mahdollistaa metodisesti joustavan viitekehysten, aineiston monipuolisen tarkastelun sekä systemaattisen ja objektiivisen analyysin mahdollisuuden. Tutkimuksen aineisto on kohtalaisen laaja, eikä analyysiyksiköt ja näiden perusteella syntyneet luokat sekä kategoriat syntyneet mutkattomasti. On ehkä syytä kuitenkin huomioida, että toinen tutkija voisi kenties ryhmitellä ja luokitella aineiston sekä tulokset toisella tavalla.

Tekstissä on hyödynnetty tehtyjen tulkintojen ja päätelmien osalta olennaisia sitaatteja. Näin lukija voi tehdä suoria päätelmiä tulkinnan pätevyydestä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tämä vahvistaa todistamaan tutkimusaineiston sekä tulkintojen välistä yhteyttä. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ei ole yksiselitteisiä ohjeita ja näin ollen tulee kiinnittää huomiota tutkimuksen johdonmukaisuuteen ja kokonaiskuvaan, kuten tässä tutkimuksessa on tehty.

Tutkimuksen luotettavuutta on vahvistettu aineiston järjestelmällisellä läpikäynnillä. Tutkimusraportissa on tuotu esille läpinäkyvästi ja tarkasti analyysiprosessi, kirjaamalla sen eri vaiheet auki (kuvio 4).

Vilka (2021, s. 171) muistuttaa, että arvioinnissa on syytä kiinnittää huomiota myös tulkintaan, tuloksiin ja johtopäätöksiin liittyviin tekijöihin. Tutkimuksen tuloksia on peilattu aiemman teoreettisen tiedon valossa ja teoriaa on käytetty tulkinnan tukena vahvistamassa ilmiön käsitteellistä ymmärtämistä, vahvistaen näin myös tutkimuksen luotettavuutta. Aikaisempaan teoriaan paneutuminen ja aineiston tuoma informaatio täydentävät toisiaan. Tämän tutkimuksen vahvuutena voidaankin pitää empiirisen osan moninäkökulmaisuuutta sekä sen peilaamista tuloksiin.

Johtopäätökset rakentuvat aineistolähtöisesti. Johtopäätöksissä huomioidaan myös, että tutkijan ajattelua ohjaavat jossain määrin tutkijan taustaoletukset sekä teoreettinen tietämys tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä tekijänä voidaan pitää tutkijan kokemattomuutta niin tutkijana kuin haastattelijana. Tutkijan oma varhaiskasvatuksen kenttätökokemus varhaiskasvatuksen opettajana sekä teoreettinen tietämys kasvatustieteen opintojen myötä luovat viitekehyksen ajattelulle. Näin ollen tutkija voidaan nähdä tässä tutkimuksessa olevan omaan kontekstiini "kahlittuna". Tutkija tiedostaa, että ajatteluprosessiin on vaikuttanut aineistolähtöisyys sekä aikaisempi teoriatieto, vaikka pyrkimyksenä on ollut vilpittömästi välttää omia ennakkokäsityksiä ja kuulemaan aidosti tutkimushenkilöiden ääni. Vaikka Aalto ja Puusa (2020, s. 178) sanovat, että laadullisessa tutkimuksessa on lähes mahdotonta päästä täydelliseen objektiivisuuteen, on tässä tutkimuksessa pyritty vahvistamaan uskottavuutta sillä, että tutkija on tavoitellut koko tutkimuksen ajan tunnistamaan omaa subjektisuutta ja arvoja, peilaten niitä tutkimuksen kulkuun sekä lopputulokseen.

Pohtiessa tutkimuksen vaikuttavuutta, voidaan todeta, että tutkimus on laajentanut tutkijan ja haastateltavien näkökulmaa asiantuntijuuteen sekä sen kollektiiviseen luonteeseen. Tätä päätelmää tukee haastateltavien kertomana se, kuinka aihe kiinnosti ja herätti haastateltavissa monenlaista pohdintaa. Useampi haastateltava totesikin, että asiantuntijuutta ja siihen liittyvien tekijöiden pohdinta oli tärkeää ja sitä tulee pohdittua liian vähän niin yksilö kuin yhteisötasolla. Tähän haluttiinkin kiinnittää jatkossa enemmän huomioita.

7.2 *Jatkotutkimusaiheita*

Tällä tutkimuksella haluttiin selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ainutlaatuisia ja yksilöllisiä kokemuksia omasta asiantuntijuudesta. Tutkimuksen tarkoitus oli lisätä ymmärrystä ja tuottaa uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kokemuksesta sekä kollektiivisesta asiantuntijuuden merkityksestä.

Tutkimuksen aihe on erittäin ajankohtainen. Varhaiskasvatus on kokenut viime vuosina moninaisia uudistuksia kuten valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman (2018) uudistumisen, varhaiskasvatuslain (540/2018) voimaantumisen sekä laissa asetetun henkilöstön kelpoisuusvaatimusten myötä. Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriön kaksivuotinen esiopetuksen kokeilu käynnistyi syksyllä 2021 satunnaisesti valikoituneissa kunnissa ja toimipaikoissa, jatkuen kevätlukukauteen 2024 (Opetushallitus 2021). Varhaiskasvatus ja erityisesti pätevien varhaiskasvatuksen opettajien työvoimapula on ollut valtakunnallisesti kuumana puheenaiheena jonkin aikaa. Varhaiskasvatuksen opettajan työn vetovoimaisuuden sekä työimun voidaan sanoa heikentyneen. Alan moninaiset muutokset heijastelevat väistämättä alalla työskenteleviin opettajiin sekä muihin kasvattajiin. Tämän laadullisen tutkimuksen tutkimusjoukko oli pieni, joten koko varhaiskasvatuksen opettajan ammattiryhmää koskevaa yleistystä ei voida tämän tutkimuksen perusteella tehdä. Tutkimus ei myöskään anna syvällisemmin tietoa varhaiskasvatuksen edellä mainittujen muutosten vaikuttavuudesta opettajan työhön. Jatkotutkimuksen avulla voitaisiin selvittää varhaiskasvatuksen ja yhteiskunnallisten muutosten vaikutusta asiantuntijuuden kokemukseen. Ymmärtämällä paremmin opettajan asiantuntijuuden kokemukseen vaikuttavia tekijöitä voidaan auttaa laajentamaan varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden näkökulmaa. Tämä näkökulma voidaan nähdä yhtenä tekijänä, jota kannattaisi pohtia myös koulutuksellisesta näkökulmasta. Tästä syystä olisi perusteltua syventää tarkastelua ja selvittää laaja-alaisemmin kokemukseen vaikuttavia tekijöitä. Tämän tutkimuksen rajoituksissa varhaiskasvatuksen opettajiin voisi jatkotutkimuksia pohdittaessa olla mielenkiintoista selvittää laajemman opettaja ammattiryhmän kuten perusopetuksen opettajien

asiantuntijuuden kokemusta asiantuntijuudesta huomioiden myös toimijuusnäkökulma.

Tämän tutkimuksen tulosten avulla on mahdollista laajentaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kokemukseen vaikuttavista tekijöistä sekä sen merkitystä myös yhteisö ja yksilö tasolla. Tutkimustietoa voidaan hyödyntää myös pohdittaessa varhaiskasvatuksen opettajien työmua, työhyvinvointia sekä ammatillisen kehittymisen tukemisessa. Tulosten mukaan asiantuntijuuden kokemusta horjuttavana tekijänä koettiin muun muassa haastavat asiakassuhteet. Näitä tekijöitä olisi tärkeää tarkastella tarkemmin. Jatkotutkimuksen avulla olisi hyvä selvittää laaja-alaisemmin varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillista kehittymisen tarvetta haastavien asiakastilanteiden kohtaamisessa, kuten valmiuksia, menetelmiä ja keinojen. Tätä voisi tarkastella myös koulutuksellisesta näkökulmasta, minkälaisia valmiuksia ammatillinen koulutus tarjoaa näihin tilanteisiin ja miten työelämän, organisaatioiden ja esihenkilöiden tulisi tukea henkilöstöään tässä asiassa.

Tulokset herättivät myös mielenkiinnon kollektiivisen asiantuntijuuden syvällisempään tarkasteluun yhteisöllisen tiedonluomisennäkökulmasta varhaiskasvatuksen opettajan kokemana sekä ymmärtämänä. Olisi mielenkiintoista tutkia varhaiskasvatuksen opettajien uuden tiedon luomista ja sen progressiivisia ongelmanratkaisukeinoja yhteisössään. Tulosten mukaan jatkotutkimuksen aihe voisi olla myös, kuinka asiantuntijuutta kuunnellaan ja hyödynnetään kentällä. Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa nousi esille laaja-alainen osaaminen sekä kokemus, että haasteellisemmat ja moninaiset työtehtävät vahvistavat omaa asiantuntijuuden kokemusta.

LÄHTEET

- Aalto, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A.(toim.) & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (1. painos, s. 177–188). Printon Trükikoda.
- Addis, M. & Winch, C. (2018). Introduction. Teoksessa Addis, M. & Winch, C. (toim.), *Education and Expertise* (s. 1–20). John Wiley & Sons, Incorporated.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=55163>
[84](#)
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J., *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 214–232). Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4.painos). Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry to the nature and implications of expertise*. Chicago, Ill: Open Court.
<https://www.ikit.org/fulltext/1993surpassing/preface.pdf>
- Berliner, D.C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy. American association of colleges for teacher education*. AACTE Publications.
<https://eric.ed.gov/?id=ED298122>
- Berliner, D.C. (2004). Expert teachers: Their Characteristics, Development, and Accomplishments. *Bulletin of Science, Technology and Society*.13-28.
- Brinkmann, S. (2018). The interview. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. painos, s.576–599). Sage publication.

- Bocala, C. (2015). From Experience to Expertise: The Development of Teacher's Learning in Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 349–362.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487115592032>
- Bromme, R. (2001). Teacher Expertise. Teoksessa Smelser, N.J., Baltes, P., B. & Weinert, F.E. *International Encyclopedia of the Behavioral Sciences* (s. 15459–15465). <http://dx.doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02447-5>
- CARE. *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC*. (2015). The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of largescale studies in five countries.
https://www.researchgate.net/publication/303985621_The_relations_between_structural_quality_and_process_quality_in_European_early_childhood_education_and_care_provisions_secondary_analyses_of_large_scale_studies_in_five_countries
- Collarbone, P. (2014). Contemporary change and professional development. Pollard, A. (toim.). Teoksessa *Readings for reflective teaching in schools* (2. painos, s.402–404). Bloomsbury Academic.
- Collin, K. (2007). Työssä oppiminen. Teoksessa Collin K. & Paloniemi, S. (toim.), *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä* (s. 123–146). PS-kustannus.
- Collins, H. (2018). Studies of Expertise and Experience. *Topoi*, (37), 67-77.
<https://doi.org/10.1007/s11245-016-9412-1>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2018). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. painos, s.1–20). Sage publication.
- Engeström, Y. (2018). *Expertise in Transition. Expansive Learning in Medical Work*. Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2014). Expertise. *Current Biology*, 24(11), 508–510.
[https://www.cell.com/current-biology/pdf/S0960-9822\(14\)00413-8.pdf](https://www.cell.com/current-biology/pdf/S0960-9822(14)00413-8.pdf)
- Eräsaari, R. (2002). Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa Pirttilä, I. & S. Eriksson, S. (toim.), *Asiantuntijoiden areenat* (s. 21–38). Kopiojyvä oy.

- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen*. Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.p>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. painos, s. 27–51). Otavan Kirjapaino.
- Eteläpelto, A. (2005). Tutkimus ammatti-identiteetin tutkijana ja oppimisyhteisöjen rakentajana. *Aikuiskasvatus*, 2005(2), 150–154.
<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93622/52300>
- Eteläpelto, A. & Collin, K. (2004). From Individual Cognition to Communities Of practice. Teoksessa Boshuizen, H.P.A, Bromme, R. & Guber, H. (toim.), *Professional learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert* (s. 231–250). Springer, Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/1-4020-2094-5>
- Hakkarainen, K. (2017). Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus*, 37(1), 47–56.
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/199529>
- Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka S. (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus Rajat ylittävä tiedelehti*, 32(4), 246–256. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94003>
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2006). Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – Kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa Parviainen, J. (toim.), *Kollektiivinen asiantuntijuus* (s. 214–272). Juvenes Print.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. (2008). Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja luovat tietokäytännöt. Teoksessa A., Toom, J., Onnismaa, A. Katajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta* (s. 59–82). Gummeruksen Kirjapaino oy.
- Hakkarainen, K. Palonen, T. & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37(6), 448–468.
- Happo, I. (2006). *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä*. Lapin yliopistopaino.

- Happo, I. & Määttä, K. (2011). Expertise of Early Childhood Educators. *International Education Studies*, 4(3), 91–99.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1066544>
- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013). How do Early Childhood Education Teachers Perceive Their Expertise? A Qualitative Study of Child Care Providers in Lapland, Finland. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 273–281.
https://www.researchgate.net/publication/257556609_How_do_Early_Childhood_Education_Teachers_Perceive_Their_Expertise_A_Qualitative_Study_of_Child_Care_Providers_in_Lapland_Finland
- Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus* (2.painos, s. 43–58). PS-Kustannus.
- Heikkinen, H., L., T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 170–187). PS-Kustannus.
- Helminen, J. (2015). Kurkistus ammatillisen osaamisen jäsentämiseen. Teoksessa Helminen, J. (toim.), *Osaamiseksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamisen muodostumiseen* (s. 62–76). United Press Global.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press Oy.
- Hirsjärvi, S, Remes, P. & Sarajärvi, P. (2010). Tutki ja kirjoita (15–16.painos). Kariston Kirjapaino Oy.
- Hjelt, H. & Karila, K. (2017). Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus*, 15(3), 234–249.
<https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/85276/44270>
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, Nikander, P. & J Ruusuvoori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s.11–45). Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.

- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 188–208). Ps- Kustannus.
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä* (Helsingin yliopisto, Sosiaalitieteiden laitos, 2012:18) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37493/isoherranen_vaitoskirja.pdf
- Isopahkala-Bouret, U. (2005). *Joy and struggle for renewal: A Narrative Inquiry into Expertise in Job transitions* (University of Helsinki, Department of Education, 201) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1636-1>
- Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 84–93. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93808>
- Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2005). *Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla*. Dark Oy.
- Jurmu, L. (2018). Asiantuntijuus Kempeleen valiokuntamallin valmisteluissa. *Hallinnon tutkimus*, 37(3), 161–175.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/121670/asiantuntijuus_Kempeleen_valiokuntamallin_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Jurmu, L. (2019). Millaista asiantuntijuutta uudistuvissa kunnissa tarvitaan? *Focus Localis*, 47(3), 5–24. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/121182>
- Kantonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 246–289.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/317144/Kantonen_Onnismaa_Reunamo_Tahkokallio_issue9_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Oy Edita Ab.

- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/121182>
- Karila, K. & Nummenmaa A.R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kasvukohteena päiväkot*. WS Bookwell Oy.
- Keestra, M. (2018). Drawing on a Sculpted Space of Actions: Educating for Expertise while Avoiding a Cognitive Monster. Teoksessa Addis, M. & Winch, C. (toim.), *Education and Expertise* (s. 75–98). John Wiley & Sons, Incorporated.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=5516384>
- Kettunen, J. Fenomenografia. (n. d). Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu: 20.10.2021].
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 73–75). PS- Kustannus.
- Korhonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S-K. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunnan julkaisu 3. [Luettu: 17.03.2021].
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf
- Korkalainen, P. (2009). *Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammattilaisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä* (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 363) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-

julkaisuarkisto Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3616-7>

- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteet käytän ja kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. (toim.) & Virtanen, I.A (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 41–63). Lapland University Press.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>
- Kupila, P. (2007). *Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen* (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 302) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9>
- Kupila, P. (2020). *Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä*. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L., *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. uudistettu painos, s. 310–320). PS-kustannus.
- Lahtinen, U. (2015). Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Savolainen H. & Vehmas, S. (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (5. painos, s. 171–200). PS-Kustannus.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. (2011). Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. Teoksessa Nokelainen, P. (toim.), *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(4), 24–42. https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2011_4_lehti.pdf
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3.painos). Juva. Bookwell Oy.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 29–50). Otavan Kirjapaino.
- Lum, G. (2018). Making Sense of Knowing-How and Knowing- That. Teoksessa Addis, M. & Winch, C. (toim.), *Education and Expertise* (s. 117–137). John Wiley & Sons, Incorporated.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=55163>

- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* (Acta Universitatis Tamperensis, 986) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Niikko, A. (2013). Fenomenografia kasvatustieteen tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nummenmaa, A-R. (2011). Ammatillisen keskustelun olemus. Teoksessa Nummenmaa, A-R. & Karila, K. *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa* (s. 22–38). Helsinki. WSOYpro Oy.
- Nyman, T. (2009). *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social Research, 368) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3664-8>
- Ojanen, S. (2000). Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöönsä? Teoksessa Harra, K. (toim). *Opettajan professioita* (s. 98–106). Opetus-, Kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA. Saarijärven Offset Oy.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet.docx>
- Opetushallitus. (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun perusteet 2021*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. (2010). Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin K. & Saarinen, J. (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (1.–2. Painos, s. 287–300). WSOYPro Oy.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Hakkarainen, K. (2017). Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. Teoksessa Murtonen, M. (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 40–62). Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S.

- Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s.13–37). WSOYpro Oy.
- Parviainen, J. (2006). Esipuhe. Teoksessa Parviainen, J. (toim.), *Kollektiivinen asiantuntijuus* (s. 7–16). Juvenes Print.
- Parviainen, J. (2006). Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantutijatyössä. Teoksessa Parviainen, J. (toim.), *Kollektiivinen asiantuntijuus* (s. 155–187). Juvenes Print.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. (toim.) & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Printon Trükikoda.
- Puusa, A. (2020a). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A.(toim.) & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Printon Trükikoda.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa Puusa, A. (toim.) & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 61–74). Printon Trükikoda.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A.(toim.) & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 141–144). Printon Trükikoda.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. (toim.) & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–176). Printon Trükikoda.
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J. (toim.), Paananen, P. (toim.) & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 269–285. <https://fisme.fi/musiikkikasvatuskirja/>
- Rissanen, N. (2020). *HR-ammattilaisten kokemuksia omasta asiantuntijuudestaan* [pro gradu-tutkielma, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202006173047>
- Ropo, E. (2004). Teaching Expertise. Teoksessa H. P. A, Boshuizen, R., Bromme & H. Gruber (toim.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert* (2. painos, s. 159–179).

- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. (4. painos). SAGE Publications Ltd.
- Toom, A., Onnismaa, J. (2008). Lukijalle. Teoksessa: Toom, A., Onnismaa, J. & Katajanto, A. (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta* (47.vuosikirja, s. 9–18). Kansanvalistusseura
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (2.painos). Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Tutkimuksen tietosuoja, Tampereen Yliopisto ja TAMK. Luettu 1.12.2020 osoitteesta <https://intra.tuni.fi/handbook?page=13363>
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.R., Nummenmaa & J., Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 99–122). Jyväskylän yliopistopaino.
- Tynjälä, P. (2007). Perspective into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X0800002X>
- Tynjälä, P. (2008). Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuuri. Teoksessa Hillilä, M. & Räihä, P. (toim.), *Samalta viivalta 2* (s.83–114). PS-kustannus Opetus 2000.
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, P., Rasku-Putonen, H. & Tynjälä, P. (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 79–95). WSOYpro Oy.
- Tynjälä, P., Ikonen-Varila, M., Myyry, L. & Hytönen, T. (2010). Verkostoissa oppiminen. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J.(toim.), *Työ, identiteetti ja oppimien* (1.–2. painos, s. 258–286). WSOYPro Oy.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(4), 48–56.
<http://hdl.handle.net/10138/321631>
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus*, 18(4), 323–339. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/89217/58755>
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.

Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto (2018, syyskuuta). *Varhaiskasvatuksen opettajan laaja-alainen osaaminen.*

https://www.vol.fi/uploads/2019/01/10767eb6-sateenvarjo_5painos_vedos3.pdf

Venninen, T. (2007). *“Olen alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä.* (Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos, 282) [väitöskirja, Helsingin yliopisto].

HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3848-8>

Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä.* Otavan kirjapaino Oy.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2018:24.

https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf

LIITTEET

Liite 1: Tutkimushaastattelukysymykset

Taustatiedot

Työkokemus varhaiskasvatuksen opettajana vuosina:

1–5 vuotta

6–10 vuotta

11–15 vuotta

16–20 vuotta

21– vuotta

Koulutus, joka antaa sinulle varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden:

Ikäsi:

Haastattelukysymykset

Teema 1 **Motivoituminen aiheeseen**

1. Mikä sai sinut valitsemaan varhaiskasvatuksen opettajan (Lastentarhanopettajan) ammatin? Mitä ajattelet valinnastasi nyt?
2. Millaista osaamista sinulla omasta mielestäsi on?

Teema 2 **Oma kokemus asiantuntijuudesta** (Asiaan kuuluva tietämys, tilannesidonnainen kyky toimia, luottamuksen ja varmuuden tunne)

3. Mikä sinun näkemyksesi mukaan on varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus?
4. Miten ja mistä tunnistat asiantuntijuutesi?
5. Miten arvioit osaamistasi ja asiantuntijuuttasi varhaiskasvatuksen opettajana?
6. Minkälaisia taitoja/ Millaisia kykyjä asiantuntijuus vaatii varhaiskasvatuksen opettajana?

7. Mistä olet omaksunut (kerännyt/ konnut) oman asiantuntijuuden tietosi?

Teema 3 Merkitykset (Kokemuksen tulkinta)

8. Mikä tai mitkä tekijät ovat vaikuttaneet asiantuntijuutesi kehitykseen? Entä ammatillisen osaamisen rakentumiseen?
9. Mitkä asiat tai tapahtumat työurasi aikana ovat vahvistaneet kokemustasi asiantuntijuudestasi? Entä muutokset? (mm. työnkuva, työtehtävät, työn sisältö, toimintaympäristö, yhteistyö, johtaminen).
10. Onko jokin työurasi varrella heikentänyt tai horjuttanut kokemusta omasta osaamisestasi ja kokemusta asiantuntijuudestasi?

Teema 4 Kollektiivisuus (Yksilöllisestä tiedonhankinnasta, kulttuuriin osallistumisesta ja yhteisöllisestä tiedonluomisesta)

11. Millaisena koet yhteisön merkityksen asiantuntijuudessasi?
12. Minkälainen vaikutus organisaatiolla ja työyhteisöllä on ollut sinun asiantuntijuutesi kehittämisessä?
13. Kerro omin sanoin yhteisöllisen asiantuntijuuden tiedonluomisesta (esim. minkälaista tietoa tuotatte yhdessä) yhteisössasi?

Lopuksi: Haastattelu lähenee loppua, mitä muuta haluat vielä kertoa tai haluatko vielä täydentää jotain vastaustasi?

Liite 2: Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Asiantuntijuus varhaiskasvatuksen opettajan kokemana pro gradu - tutkielma
Päiväys	17.03.2021
Rekisterinpitäjä(t)	Arja Minkkinen
Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö	Tomi Jaakkola
Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste	<p>Henkilötietojasi käsitellään Asiantuntijuus varhaiskasvatuksen opettajan kokemana liittyvässä opinnäytetutkimuksessa, jonka tarkoituksena on kerätä varhaiskasvatuksen opettajan kokemuksia omasta asiantuntijuudestaan. Tutkimuksessa haastatellaan varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden omaavia opettajia.</p> <p>Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on suostumus. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritettun käsittelyn lainmukaisuuteen.</p> <p>Opinnäytetutkimuksen ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten. Tällöin rekisterinpitäjänä on Tampereen yliopisto ja käsittelyperusteena yleisen edun mukainen opetustehtävä.</p>
Henkilötietojen säilytysaika	Opinnäytteen valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhotaan. Työn arvioitu valmistumisaika joulukuussa 2021. Siltä osin kuin ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten, ohjaajat ja tarkastajat käsittelevät henkilötietoja ainoastaan niin kauan kuin on tarpeellista työn hyväksymistä varten.
Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet	Tässä henkilörekisterissä käsitellään koulutustaustaa sekä työkokemusta vuosina varhaiskasvatuksen opettajana. Tiedot kerätään tutkittavilta itseltään haastattelun alussa. Haastattelun aikana haastateltava saattaa kertoa henkilötiedoksi luokiteltavia tietoja. Lisäksi epäsuoriksi tiedoiksi voidaan lukea haastateltavan ääni.
Rekisteröidyn oikeudet	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään.
Oikeus valittaa viranomaiselle	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi, puh: 0295666700, sähköposti: tietosuoja@om.fi
Henkilötietojen vastaanottajat	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.
Rekisterin suojauksen periaatteet	Audiohaastatteluaineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla tai kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella (MFA). Haastatteluiden audiotallenteet siirretään Zoom sovelluksesta välittömästi haastattelun jälkeen käyttäjätunnuksen ja salasanan takana olevaan Tampereen yliopiston One Driveen. Kun audiotallenteet on siirretty Zoomista One Driveen, ne tuhotaan Zoomista välittömästi. Audiotallenteisiin pääsee käsiksi vain tutkija. Aineistoa litteroidessa eli tekstiä muutettaessa, aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot eli pseudonymisoidaan. Audioaineisto tuhotaan, kun litterointi on saatu valmiiksi.

Liite 3: Tiedote

TAMPEREEN YLIOPISTO TAMPEREEN ALUEEN IHMISTIETEIDEN EETTINEN TOIMIKUNTA

Tutkimus- asiantuntijuus varhaiskasvatuksen opettajan kokemana

Hyvä vastaanottaja

Pyydän sinua osallistumaan tähän tutkimukseen, jossa tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajan kokemusta asiantuntijuudestaan.

Perehdyttyäsi tähän tiedotteeseen sinulle järjestetään mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta, minkä jälkeen sinulta pyydetään suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kerätä tietoja haastatellen varhaiskasvatuksen opettajia heidän kokemuksistaan asiantuntijuudestaan. Tarkoituksena on selvittää, millaisista elementeistä asiantuntijuuden kokemus rakentuu, ja millaisia merkityksiä niille annetaan. Tämän lisäksi tutkimuksen tavoitteena on kuvailla kollektiivisen asiantuntijuuden elementtejä varhaiskasvatuksen opettajan työn kontekstissa.

Tutkimuksen kulku ja aineiston keruu

Tutkimus aloitetaan kevään 2021 aikana ja tutkimusaineisto kerätään kevään/kesän 2021 aikana. Tutkimusaineisto kerätään puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ja haastattelu toteutetaan yksilöhaastatteluna etäyhteyksiä hyödyntäen, Zoom- sovelluksen kautta. Haastattelun kesto on 30–45 minuuttia. Haastateltavalle lähetetään sähköpostitse ennakoon haastattelun teemat. Haastateltava voi haastattelutilanteessa valita pidetäänkö videoyhteyttä auki vai ei. Haastattelun audio eli ääni tallennetaan, mutta videokuva yhteyttä ei tallenneta. Audiotallenne suojataan välittömästi haastattelun jälkeen käyttäjätunnuksella suojatulle ja kaksivaiheisella käyttäjätunnuksella.

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimukseen liittyvät hyödyt ja riskit

Tutkimuksen tulokisa hyödynnetään Arja Minkkisen opinnäytetyössä, jossa tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kokemusta.

Tutkimuksessa käytettäviin menetelmiin ei liity terveydellisiä riskejä, sosiaalisia riskejä eikä taloudellisia riskejä.

Luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen

Sinusta kerättyä tietoja käsitellään luottamuksellisesti EU:n tietosuojasetuksen ja Suomen tietosuojalain edellyttämällä tavalla. Henkilötietojasi (etunimesi, ikäsi,

koulutustaustasi, työuran pituus) käsitellään ainoastaan tässä asiantuntijuus varhaiskasvatuksen opettajan kokemana opinnäytetyössä. Haastattelut nauhoitetaan, jonka jälkeen nauhoitteet litteroidaan. Nauhoitetallenteisiin pääsee käsiksi vain tutkija. Aineistoa litteroidessa eli tekstiä muutettaessa, aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot eli pseudonymisoidaan. Nauhoitetallenne tuhotaan, kun litterointi on saatu valmiiksi. Henkilötiedot sekä tutkimuksen litteroitu haastatteluaineisto hävitetään heti opinnäytetyön valmistuttua. Tutkimusaineistosta ei voida tunnistaa yksittäisiä tutkittavia eikä tietoja anneta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Tutkimuksessa käytetyt tiedot kerätään tutkittavalta itseltään. Tarkemmat tiedot henkilötietojen käsittelystä löydät tietosuojailmoituksesta.

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja voit peruuttaa osallistumisesi tutkimukseen tahansa koska tahansa. Lisäksi voit väliaikaisesti keskeyttää tutkimuksen. Tutkimuksesta kieltäytymisestä tai sen keskeyttämisestä ei koidu sinulle haittaa. Tutkimukseen osallistumisen peruuttaminen ei estä siihen asti kerättyjen tietojen käyttämistä tutkimuksessa edelleen. Osallistumalla tutkimukseen ymmärtää ja hyväksyy tutkimuksen ehdot ja haastatteluun vapaaehtoinen osallistuminen on osoitus suostumuksesta tutkimukseen.

Yksityisyys tutkimusjulkaisuissa ja tutkimuksesta tiedottaminen

Valmis opinnäytetyö julkistetaan Tampereen yliopiston julkaisuarkistossa osoitteessa Trepo.fi.

Lisätiedot

Opinnäytetyön ohjaajana toimii Tomi Jaakkola, Tampereen yliopisto.
Kysymyksiä tutkimuksesta voi esittää opinnäytetyön tekijälle Arja Minkkiselle.

Tutkijan yhteystiedot

Arja Minkkinen
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja kulttuurin tiedekunta

Liite 4: Saatesanateksti tutkimukseen osallistumishakuilmoitukseen (Facebook)

Hei kaikki varhaiskasvatuksen opettajat!

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteen maisteriksi ja teen pro gradu-tutkielmaa varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuudesta. Tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä varhaiskasvatuksen opettaja sisällyttää kokemukseensa omasta asiantuntijuudestaan. Toteutan aineistonkeruun haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia. Etsin vastaajia, jotka omaavat pätevyyden toimia varhaiskasvatuksen opettajana (lastentarhanopettajana). Haastattelut toteutetaan etäyhteyksiä hyödyntäen. Sinusta kerättyjä tietoja käsitellään luottamuksellisesti EU:n tietosuoja-asetuksen ja Suomen tietosuojalain edellyttämällä tavalla. Tutkimusaineistosta ei voida tunnistaa yksittäisiä tutkittavia eikä tietoja anneta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Tutkimusaineisto hävitetään heti opinnäytetyön valmistuttua. Haastattelu kestää noin 30 minuuttia.

Olen kiinnostunut juuri sinun kokemuksestasi, joten ole rohkeasti yhteydessä, niin sovitaan sinulle sopiva haastattelu-aika! Voit kysyä myös lisätietoja, vastaan niihin mielelläni. Haastatteluun osallistuva saa tutustuttavaksi ennen osallistumistaan tiedotteen sekä tietosuojailmoituksen. Voit olla yhteydessä sähköpostilla tai täältä viestitoiminnon kautta.

Ystävällisin terveisin
Arja Minkkinen