

Jenny Syri

SAMALLA VIIVALLA – ERI ROOLEISSA?

Diskurssianalyttinen lähestymistapa rooleihin ja niihin liittyviin odotuksiin varhaiskasvatuksen moniammatillisuuden kontekstissa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu- tutkielma
Toukokuu 2024

TIIVISTELMÄ

Jenny Syri: Samalla viivalla – eri rooleissa? Diskurssianalyttinen lähestymistapa rooleihin ja niihin liittyviin odotuksiin varhaiskasvatuksen moniammatillisuuden kontekstissa

Pro gradu- tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus

Toukokuu 2024

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen sosionomien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheet ja niistä nousevat merkitykset rakentavat eri rooleja ja niihin liittyviä odotuksia varhaiskasvatuksen moniammatillisuuden kontekstissa. Tarkastelussa oli myös varhaiskasvatustyksiköiden johtajiin ja varhaiskasvatuksen erityisopettajiin kohdistuvat odotukset. Teoreettinen viitekehys rakentui kolmen keskeisen käsitteen ympärille, jotka olivat tiimityö, moniammatillisuus ja jaettu asiantuntijuus. Tutkimus toteutettiin laadullisia menetelmiä hyödyntäen. Tutkimuksen metodologiset lähestymistavat olivat sosiaaliskonstruktioismi, ja narratiivisuus, jota sovellettiin aineiston keruun yhteydessä. Aineisto kerättiin Forms-kyselyn kautta vuoden 2024 alkupuolella. Tutkimukseen osallistui 12 varhaiskasvatuksen opettajaa ja 12 varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvalla toimivilta ammattilaisilta ei tullut vastauksia, joten tutkimus toteutettiin varhaiskasvatuksen opettajien ja -lastenhoitajien näkökulmasta. Tutkimus analysoitiin diskurssianalyysin keinoin.

Tutkimustuloksina muodostui kaksi diskurssia, jotka ovat vastuullisuuden diskurssi ja yhdessä toimimisen diskurssi. Diskurssit rakentuivat erilaisista puhetavoista eli merkityksistä, joita niin varhaiskasvatuksen opettajien kuin varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheista nousi esille. Varhaiskasvatuksen opettajan rooli näyttäytyi vastuunkantajana tiimissä ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajan rooli näyttäytyi osallisuuden kautta tiimissä. Lisäksi tuloksista ilmeni erilaisia rooleihin ja odotuksiin liittyviä ristiriitoja, myös varhaiskasvatustyksiköiden johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien osalta.

Tuloksia käytiin läpi moniammatillisuuden kontekstiin sekä aiempiin tutkimustuloksiin peilaten. Aiemmat tutkimustulokset ovat yhteneväisiä tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että työtä eri tehtäväkuvien selkeyttämisessä riittää varhaiskasvatuksen moniammatillisuuden kontekstissa ja eri ammattiryhmien asiantuntemuksen näkymiseen tiimityössä tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Tiimityöhön tulisi myös keskittyä nykyistä enemmän varhaiskasvatuksen kentällä.

Avainsanat: varhaiskasvatus, tiimityö, moniammatillisuus, jaettu asiantuntijuus, diskurssianalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Jenny Syri: On the same line – in different roles? A discourse-analytical approach to roles and related expectations in the context multi-professionalism of early childhood education and care
Master's thesis

Tampere University

Master's Programme in Educational Studies, Early Childhood Education

May 2024

The purpose of this research was to find out how the parlance and different meanings of early childhood education and care teachers, social pedagogues in early childhood education and care and childcarers in early childhood education and care build different roles and related expectations in the context of the multi-professionalism of early childhood education. Expectations related to heads of early education centre and special educational needs teachers in early childhood education were also included in the review. The theoretical framework was built around three key concepts: teamwork, multi-professionalism and shared expertise. The research was carried out using qualitative methods. The methodological approaches of the research were social constructionism and narrativity. Narrativity was applied in the context of data collection. The data was collected through the Forms-survey in early 2024. The research involved 12 ECEC teachers and 12 ECEC childcarers. There were no responses from ECEC social pedagogues to the survey. The method of analysis was discourse analysis.

The results of the research consisted of two discourses: the discourse of responsibility and the discourse of working together. Discourses were built on different ways of parlance, meanings that emerged from the parlanges of both ECEC teachers and ECEC childcarers. The role of ECEC teacher appeared as a responsible person in the team, and the role of ECEC childcare appeared through involvement in the team. In addition, the results revealed various conflicts related to roles and expectations, also for heads of early education centre and special educational needs teachers in ECEC.

The results were reviewed in the context of multi-professionalism as well as previous research results. Previous research results are consistent with the results of this study. Based on the research results, it seems that there is enough work to clarify different job descriptions and more attention should be paid to the visibility of the expertise of different professional groups in teamwork. On the field of ECEC should also focus more teamwork.

Keywords: early childhood education and care, teamwork, multi-professionalism, shared expertise

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

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	MONIAMMATILLINEN TIIMITYÖ VARHAISKASVATUKSESSA	7
2.1	Tiimityö varhaiskasvatuksessa	7
2.2	Moniammatillisuus tiimityössä	11
2.2.1	<i>Moniammatillinen yhteistyö ja monialainen yhteistyö</i>	14
2.2.2	<i>Tiimipalaverit osana moniammatillista tiimityötä</i>	14
2.3	Tehtävänkuvat varhaiskasvatuksessa	16
2.4	Jaettu asiantuntijuus ja sen haasteet	19
3	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
4.1	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	24
4.2	Tutkimusmenetelmät	25
4.3	Aineisto ja tutkimukseen osallistujat	28
4.4	Diskurssianalyysi	29
4.4.1	<i>Kieli ja konteksti diskurssianalyysissa</i>	31
4.4.2	<i>Diskurssin ja position käsitteet</i>	32
4.5	Aineiston analyysi diskurssianalyysin keinoin	34
5	TUTKIMUSTULOKSET.....	37
5.1	Vastuullisuuden diskurssi	37
5.2	Yhdessä toimimisen diskurssi	48
5.3	Yhteenvedo tutkimustuloksista	57
6	POHDINTA.....	60
6.1	"Opettajalla on tietysti lopullinen vastuu"	60
6.2	"Työtä tehdään yhdessä"	64
6.3	"Roolit eivät yleensä näy" – yhteiskunnallinen näkökulma keskusteluun	66
6.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	68
6.5	Jatkotutkimusehdotukset	72
	LÄHTEET.....	74

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen tilanteesta on riittänyt paljon puhetta viime vuosien aikana niin varhaiskasvatuksen kentällä kuin julkisessa keskustelussakin. Alan veto- ja pitovoima ovat koetuksella, mikä on aiheuttanut pulaa pätevistä henkilökunnasta (Kangas ym., 2022). Työolosuhteet vaihtelevat, on esimerkiksi joustamattomia rutiineja ja kiireiset aikataulut (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018), ja se taas voi vaikuttaa työhyvinvointiin (Kangas ym., 2022). Lisäksi henkilöstörakenteeseen liittyvät muutokset (Varhaiskasvatuslaki 540/2018) laittoivat ajattelemaan eri ammattiryhmien positioita siitä näkökulmasta, miten positiot nähdään tällä hetkellä varhaiskasvatuksen moniammatillisuuden kontekstissa. Tätä kautta aloin myös pohtimaan tiimityön merkitystä ja siihen liittyviä kokemuksia varhaiskasvatuksen kentällä. Rannan (2021) mukaan tiimityön merkitys tunnustetaan, mutta tiimin toimivuuden puolesta työskenteleminen voi jäädä vähäiseksi.

Varhaiskasvatuksessa toimitaan moniammatillisissa tiimeissä, joissa eri koulutustaustaiset ihmiset toimivat yhteistyössä ja tuovat omaa asiantuntijuuttaan esille lapsen edun mukaisesti (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) sekä Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) korostetaan, että lapsen etu on ensisijaista niin varhaiskasvatuksen suunnittelussa, järjestämisessä kuin kehittämisessäkin. Henkilöstön osalta tulee kiinnittää huomiota esimerkiksi tiedon ja osaamisen jakamiseen sekä itsearviointiin (OPH, 2022). Kupila (2007) nostaa esille myös odotukset yhteistyöstä eri koulutustaustasta tulevien ja tehtävänkuviltaan eroavien työkavereiden kesken. Sosiaalinen ja yhteisöllinen ulottuvuus ei kuitenkaan hänen mukaansa tarkoita, että yksilöllisten ominaisuuksien ja taitojen merkitys häviäisi tiedon luomisessa. Toimiessa yhdessä eri ammattiryhmien kesken, tulee tiimin jäsenten erityisosaaminen näkyväksi, kun tiimin vuorovaikutus ja yhteistyö on toimivaa (Ranta & Heiskanen, 2022). Minua alkoi erityisesti kiinnostamaan, miten erilaiset roolit ja niihin liittyvät

odotukset näkyvät varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen sosionomien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheissa moniammatillisen tiimityön kontekstissa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen sosionomien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheet ja niistä nousseet merkitykset rakentavat heidän roolejaan ja miten rooleihin liittyvät odotukset näkyvät moniammatillisuuden kontekstissa. Merkitykset ilmenevät elämismaailmaa tarkasteltaessa ja ne näyttäytyvät esimerkiksi ihmisen toimina, yhteisöjen toimina ja suunnitelmina. Elämismaailma laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa ihmisten kokemustodellisuutta, joka on läsnä jatkuvasti niin muuttuvana kuin muutettavana (Varto, 1992). Merkityksiin sisältyy muun muassa koetut arvot, ihanteet, käsitykset ja uskomukset. Ne myös toimivat intentioina eli vaikuttavat ihmisen motivaatioon ja sitä kautta ohjaavat toimintaa. Kokemukset ja käsitykset merkityksineen eivät ole irrallaan selkeinä totuuksina, mutta subjektiiviset merkitykset ovat löydettävissä ja ymmärrettävissä. Se vaatii yhteyden tutkittavan elämän merkityksellisiin hetkiin (Vilkkä, 2021).

Tutkimuksessa tarkastellaan myös varhaiskasvatusyksiköiden johtajiin ja varhaiskasvatuksen erityisopettajiin kohdistuvia odotuksia. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat tiimityö, moniammatillisuus sekä jaettu asiantuntijuus, jotka avataan tarkemmin ensimmäisessä luvussa. Tutkimus toteutetaan varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien näkökulmasta hyödyntäen laadullisia menetelmiä, koska varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvalla toimivilta ammattilaisilta vastauksia ei tullut. Tutkimuksen metodologisina lähtökohtina toimii niin narratiivinen kuin sosiaaliskonstruktivistinen näkökulma. Sosiaaliskonstruktivistinen lähestymistapa heijastuu koko tutkimukseen, kun taas narratiivinen lähestymistapa näkyy erityisesti aineiston keruussa. Analyysi toteutetaan diskurssianalyysin keinoin. Diskurssianalyysisessä tutkimuksessa tukeudutaan sosiaaliseen konstruktionismiin (Jokinen ym., 2016). Lopuksi käydään läpi tulokset ja siitä seurannut pohdintaosuus, sekä tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä. Lisäksi esitän jatkotutkimusehdotuksia.

2 MONIAMMATILLINEN TIIMITYÖ VARHAISKASVATUKSESSA

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat tiimityö, moniammatillisuus ja jaettu asiantuntijuus. Näiden kautta käsittelen varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheita ja niistä nousseita merkityksiä rooleihin ja odotuksiin liittyen moniammatillisen tiimityön kontekstissa.

2.1 Tiimityö varhaiskasvatuksessa

Katzenbach ja Smith (1993) ovat määritelleet tiimin siten, että siihen kuuluu pieni ryhmä ihmisiä, joilla on yhteinen päämäärä, erikseen määritetyt suoritustavoitteet sekä taitoja, jotka täydentävät toisiaan. Sitoutunut työskentely yhteisen päämäärän eteen ja yhteisvastuullisuus, yksilövastuun lisäksi, saavutetuista tuloksista ovat tiimin kannalta olennaisia asioita. Heikkilän (2002) määritelmän mukaan tiimi tarkoittaa kiinteää ryhmää ihmisiä, ja sen toimintaa ohjaa yhteisesti sovittu päämäärä. Lisäksi jokaisen työrooli ja osaaminen täydentää toisten jäsenten rooleja ja osaamista. Päämäärä pyritään saavuttamaan muun muassa yhteistyön ja vastuunkannon kautta. Salasin ym. (2000) mukaan tiimityöhön sisältyy jokaisen yksilön tarjoamaa asiantuntemusta, mutta myös jaettu vastuu päätöksenteosta.

Tiimityössä resurssien ja ideoiden määrä kasvaa, ja yksi tärkeä kysymys on, kuinka saada tiimi toimimaan tehokkaasti. Esille on noussut ainakin kolme ominaisuutta, joita vaaditaan tehokkaaseen tiimityöhön. Ensimmäiseksi täytyy koordinoida omaa toimintaa ja mukauttaa sitä vastatakseen muiden tiimin jäsenten vaatimuksiin. Toiseksi täytyy vaihtaa tietoa ja muita resursseja tehokkaasti erilaisissa ympäristöissä eli toimivalla kommunikoinnilla on merkitystä. Kolmantena tulee tiimien rajallinen elinikä. Tietyssä ajassa täytyy edistää tiimin vuorovaikutusta yhteisen vision kautta, jotta jokainen olisi motivoitunut ja edistää tätä yhteistä tavoitetta (Salas ym., 2000). Katzenbach ja

Smith (1993) ovat myös nostaneet esille yhteisen ajan viettämisen tiimin kesken siitä näkökulmasta, että ilman ajankäyttöä yhteisen päämäärän, yhteisten tavoitteiden ja yhteisten toimintamallien sopimiseen tiimi ei voi päästä hyviin suorituksiin. Heidän mukaansa on rikottava niin yksilöllisten, toiminnallisten kuin hierarkkistenkin rajojen muodostamia muureja, jotta ryhmästä tulee tiimi.

Tiimiin, joka työskentelee päiväkodissa, kuuluu usein kolme työntekijää, joko yksi tai kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa sekä yksi tai useampi lastenhoitaja (Ranta & Heiskanen, 2022). Varhaiskasvatuksen opettajat voivat olla koulutukseltaan joko yliopistotaustaisia tai ammattikorkeakoulutaustaisia (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Tiimiin voi myös kuulua ryhmäavustaja, tietyn lapsen henkilökohtainen avustaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja (Ahonen, 2023) sekä varhaiskasvatuksen sosionomi (Ranta & Heiskanen, 2022). Uuden lain mukaan “- henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään lastenhoitajan kelpoisuus” vuodesta 2030 lähtien (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Koulutettu ja motivoitunut henkilöstö on voimakkaasti sidoksissa varhaiskasvatuksen laatuun (Peeters ym., 2017).

Varhaiskasvatuksessa tiimi voi työskennellä yhdessä useamman vuoden tai vain muutamien viikkojen ajan. Tyypillisesti tiimi on kasassa lukuvuoden ajan, jonka jälkeen tapahtuu muutoksia. Kaikenlaiset muutokset henkilöstövaihdoksissa haastavat tiimityötä. Tiimin ydintehtävänä on suunnitella, toteuttaa ja arvioida toimintaa lasten ja lapsiryhmän tarpeista käsin. Olennaista on, että tiimin toiminta edistää tätä tavoitetta. Tiimin tulisi jakaa tämä ydintehtävä ja keskustella avoimesti tavoitteista, jotta syntyy yhteinen ymmärrys pedagogisen toiminnan taustalla (Ranta & Heiskanen, 2022). Tässä tutkimuksessa moniammatillinen tiimi käsittää varhaiskasvatuksen opettajat, jotka ovat pääosin yliopisto- ja ammattikorkeakoulutaustaisia, varhaiskasvatuksen sosionomit sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitajat. Lisäksi tarkastellaan sitä, miten varhaiskasvatussyksiköiden johtajat sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajat asemoituvat odotusten osalta moniammatillisen tiimityön kontekstissa.

Tiimityö voidaan nähdä varhaiskasvatuksen toiminnan tukijalkana, jonka päälle rakennetaan muuta toimintaa (Ranta & Heiskanen, 2022). Nislin ym. (2016) ovat tutkimuksessaan todenneet tiimityön merkityksen laadukkaan

varhaiskasvatuksen perustana sekä yhtenä merkityksellisenä tekijänä varhaiskasvatuksen ammattilaisten työhyvinvoinnille. Tiimityöllä on myös todettu olevan vaikutusta lapsen tuen toteutumiseen (Ranta ym., 2023a). Äikäs ym. (2022) tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että tiimityötä ja ammattilaisten välistä yhteistyötä tulisi tehostaa niin koulutuksessa kuin varhaiskasvatuksen käytännöissä. Karila ja Kinos (2012) ovat varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta tehdyssä tapaustutkimuksessaan tuoneet esille, kuinka haastavaa varhaiskasvatuksen ammattilaisena toimiminen on, kun yhteiskunnan ja työelämän muutokset ovat tuoneet uusia odotuksia ammattitaidolle. Tiimityöskentely tuo esimerkiksi vastuun ilmapiiristä ja omasta käytöksestä, ja siihen liittyy myös erilaiset taidot, tieto sekä avoin keskustelu. Peeters ym. (2017) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisilta vaaditaan monimutkaisia sosiopedagogisia taitoja, joita täytyy jatkuvasti kehittää.

Ranta ja Uusiautti (2022) ovat tutkineet tiimityötä suomalaisten varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat tutkimuksessa kuvanneet tiimityötä työyhteisöissään. Tuloksista löydettiin kolme tasoa; toimivan tiimityön edellytykset varhaiskasvatuksessa, toimivan tiimityön elementit varhaiskasvatuksessa ja toimivan tiimityön seuraukset varhaiskasvatuksessa. Toimivan tiimityön edellytyksissä esille nousee esimerkiksi päiväkodinjohtajan rooli tuen antamisessa ja työyhteisön kehittämisessä, ja päiväkodin avoin ja kannustava ilmapiiri. Toimivan tiimityön elementteihin kuuluu muun muassa keskusteleva toimintakulttuuri henkilöstön kesken ja yhteiset näkemykset pedagogisista arvoista ja tavoitteista varhaiskasvatuksessa sekä selkeät tehtäväkuvat. Toimivan tiimityön seurauksina voidaan tutkimuksen mukaan nähdä esimerkiksi lasten myönteiset oppimiskokemukset ja hyvät suhteet vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä.

Rannan ym. (2022) tutkimuksessa on perehdytty varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemiin tunteisiin tiimityöskentelyn aikana. Tutkimuksessa käsiteltiin tunteita innostuksen, masennuksen, ahdistuksen, ja mukavuuden kategorioiden kautta. Huomioitavaa tutkimuksessa on se, että ammattilaiset kuvasivat vain vähän mukavuuteen liittyviä tunteita osana työtyytyväisyyttä. Tutkimuksen vastauksissa tuli esille se, kuinka esimerkiksi lastenhoitajat tuntevat olevansa usein yksin, kun opettajat ovat poissa ryhmästä. Myös opettajat

kuvasivat epävarmuuttaan ja syyllisyyden tunteita, joita joskus tulee, kun tekee työtehtäviä poissa lapsiryhmästä. Tämä voi heijastaa tutkimuksen mukaan sitä, että eri ammattiryhmien voi olla haastavaa tunnistaa toistensa tehtävänkuvia ja työn tarkoitusta. Vastauksissa nousi esille myös muita tiimityötä haastavia tekijöitä, kuten jatkuva kiire ja osaamisen puute. Toimimattoman tiimin nähtiin johtavan motivaation laskuun sekä väsymykseen. Positiiviset kokemukset tiimityöstä taas näyttivät sen, kuinka työtaakka kevenee ja ei koeta olevan yksin erilaisten ongelmien parissa. Tärkeäksi koettiin myös tiimin jäsenten ammatin ja osaamisen arvostaminen, jotka vaikuttavat tiimityöhön liittyvissä positiivissa kokemuksissa. Tutkimuksen mukaan positiiviset kokemukset lisäävät positiivisia tunteita ja sama oli nähtävillä negatiivisten kokemusten ja tunteiden välillä. Tämä voidaan nähdä siten, että toimivassa tiimityössä yhteistyö vahvistuu vahvistumistaan ja toimimattomassa tiimissä tilanne huononee ajan myötä.

Aubé ym. (2013) ovat tutkineet flow-kokemusta osana tiimityöskentelyä. Tulokset osoittivat, että flow-kokemus liittyy positiivisesti tiimin suorittamiseen. Tässä tärkeinä tekijöinä nähdään tiimin tavoitteisiin sitoutuminen ja tiedonvaihdon taso tiimiläisten välillä. Toisaalta epäluottamus sekä kilpailuasetelma tiimin jäsenten välillä vaikuttavat tiedon kulkuun ja vaikeuttavat tavoitteisiin sitoutumista, ja ovat haasteita tiimityön kannalta. Angu (2019) on tutkinut lääketieteen opiskelijoiden kokemuksia tiimityöstä. Tässäkin tutkimuksessa esille nousi se, kuinka olennainen rooli tehokkaalla viestinnällä on tiimityön onnistumisen kannalta. Lisäksi toisena asiana esille nousi laadukas johtaminen. Tehokkaaseen viestintään liittyi muun muassa aktiivinen kuuntelu ja rakentava palaute. Laadukkaaseen johtamiseen liittyi esimerkiksi oikeudenmukaisuus sekä konfliktinhallintataidot.

Tiimityö voi myös sisältää muita jännitteitä, kuten Heikka ym. (2021) ovat todenneet. Heidän tutkimuksessaan ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajien työaikojen muuttuminen vuonna 2018, jotka koskevat pedagogisen toiminnan suunnittelua, arviointia ja kehittämistä, ovat aiheuttaneet varhaiskasvatuksen lastenhoitajien osalta tuntemuksia siitä, ettei heidän työtään enää arvosteta. Opettajien lisääntyneet työajat suunnittelua, arviointia ja kehittämistä varten ovat saaneet muut ammattiryhmät pohtimaan rooliaan sekä osaamistaan. Lisäksi työaikojen muuttuminen on näkynyt siinä, että opettajat ovat ryhmästä välillä poissa ja se rasittaa muita kasvattajia enemmän. Varhaiskasvatuksen opettajat

ovat taas kokeneet työaikojen muutokset siten, että heidän työnsä ja pedagogiikan arvostus on parantunut. Muitakin positiivisia vaikutuksia on ollut, kuten pedagogisen osaamisen merkityksen kasvaminen varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen mukaan esiin tulleet tekijät lisäävät johtamisen haasteita eli täytyy puuttua jännitteisiin, selkeyttää rooleja käytännön työssä sekä vahvistaa pedagogista johtamista kaikkien toimijoiden näkökulmasta. Huomioitavana on lapsen kokonaiskehitys sekä hyvinvointi, kun mietitään eri ammattiryhmien osaamisen vahvistamista. Selkeät roolit lisäävät niin tiimien toimivuutta kuin hyvinvointiakin. Roos & Salonen (2021) tuovat myös esille sen, että tiimityötä tulisi organisoida siten, että jokaisen ammattilaisen osaamispotentiaali hyödynnetään ja eri ammattiryhmien osaamisen arvottamisesta päästäisiin aitoon arvostamiseen päiväkodeissa.

2.2 Moniammatillisuus tiimityössä

Aikaisemmin asiantuntijuus ja ammattitaito on nähty enemmän yksilöiden taitavana toimintana, mutta nykyisin se tulkitaan usein esimerkiksi organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä erilaisia uusia ja muuntuvia haasteita. Varhaiskasvatuksessa osaamisalue rakentuu selkeästi niin, että on eri ammattiryhmien erityisosaamista sekä siitä rakentuva ryhmän yhteinen moniammatillinen osaaminen (Karila & Nummenmaa, 2001). Kaikki päiväkodin ammattilaiset vastaavat niin kasvatuksesta, hoidosta kuin opetuksesta, mutta kuitenkin oman tehtäväkuvansa mukaan. Moniammatillisuuden toimiminen vaatii sen, että tunnustetaan ja tunnustetaan niin oman kuin muidenkin ammattiryhmien ydinosaaminen ja vastuut (Karila ym., 2017; Karila & Nummenmaa, 2001).

Moniammatillisuudessa on siis kyse oman erityisosaamisen kirkastamisesta tavalla, jolla se voidaan tuoda mukaan rakentaakseen yhteistä osaamista, kun puhutaan moniammatillisesta ryhmästä. Yhteisen osaamisen hyödyntämistä varhaiskasvatuksen kentällä tarvitaan toiminnan toteuttamisen lisäksi esimerkiksi toiminnan suunnittelu- ja arviointitilanteissa (Karila & Nummenmaa, 2001). Tietoa ja osaamista jakamalla voidaan saavuttaa asioita, joita yksin ei saavutettaisi (Karila & Kupila, 2010). Karila & Nummenmaa (2001) puhuvat myös sisäisestä ja ulkoisesta moniammatillisuudesta, minkä mukaan sisäinen moniammatillisuus merkitsee esimerkiksi samassa lapsiryhmässä

työskentelevää tiimiä ja ulkoinen moniammatillisuus merkitsee enemmän verkostoissa toimimista, kuten yhteistyötä sosiaalityön kanssa. Sisäinen moniammatillisuus kuvastaa myös tämän tutkimuksen kannalta olennaisella tavalla käsitettä moniammatillisuus eli se kuvaa samassa lapsiryhmässä työskentelevää tiimiä.

Varhaiskasvatuksen kentällä on ollut nähtävillä eri koulutustaustojen luomia jännitteitä, erityisesti silloin, kun suomalainen varhaiskasvatus on ollut osana sosiaali- ja terveysministeriötä ennen vuoden 2013 siirtymistä opetus- ja kulttuuriministeriöön. Varhaiskasvatuksen opettajien asema on ollut heikompi ja esimerkiksi koulutuksen merkitystä on vähätelty pedagogiikan osalta (Onnismaa ym., 2017a). Karila ja Kupila (2023) ovat artikkelissaan keskittyneet tulkitsemaan suomalaista moniammatillista tiimityötä varhaiskasvatuksen kentällä. He ovat tutkineet niin politiikan asiakirjoja kuin moniammatilliseen tiimityöhön liittyviä vertaisarvioituja artikkeleita. Artikkelin mukaan heidän tutkimallaan ajanjaksolla (2002–2012) politiikka-asiakirjoissa moniammatillinen tiimityö on näkynyt pinnallisemmin, mutta toisella heidän tutkimallaan ajanjaksolla (2013–2022) näkyvillä on esimerkiksi selkeämmät määritelmät eri ammattiryhmien vastuista. Toisaalta huomattavissa on se, että painotus on varhaiskasvatuksen opettajan roolissa ja niin varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kuin varhaiskasvatuksen sosionomin rooli on jäänyt enemmän taka-alalle. Poliittisissa asiakirjoissa on nähtävillä se, kuinka moniammatillisuus nähdään resurssina. Varhaiskasvatuksen kentällä on kuitenkin ollut näkyvillä ammattikohtaisten kompetenssien tärkeydestä ja ensisijaisuudesta kamppaileminen, mikä on Karilan ja Kupilan (2023) mukaan voimistunut viime vuosina.

Onnismaa ym. (2017) tutkimuksen mukaan moniammatillisuuden periaate ei toteudu hyvin päiväkodeissa. Tutkimuksen tulosten mukaan niin varhaiskasvatuksen opettajat, joilla on varhaiskasvatuksen opettajan koulutus sekä opettajat, joilla on AMK-koulutus, arvioivat, että työnjako tiimeissä on epäselvää ja varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien erilaiset koulutukset eivät tule hyödynnetyiksi. Varsinkin varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen käyneet arvioivat tämän olevan vahvasti näin. Lisäksi tutkimuksen mukaan erilaiset koulutustaustat varhaiskasvatuksen opettajan työssä jäävät hyödyntämättä, ja ”kaikki tekevät kaikkea” -mallia pidetään vastaajien mukaan käytäntönä, mikä ei ole hyvä. Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (2018) ovat päätyneet

myös tutkimuksessaan tuloksiin, joiden mukaan varhaiskasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota roolien ja työskentelyn painopisteiden selkeyttämiseen. Moniammatilliseen tiimityöhön liittyvät erilaiset haasteet ovat saaneet kansalliset työryhmät ryhtymään toimeen selkiyttääkseen eri ammattiryhmien rooleja ja vastuita hallitusten ja ministeriöiden toimesta (Karila & Kupila, 2023). Nislin ym. (2016) ovat tutkimuksessaan tuoneet esille sen, kuinka tiimeissä, joissa jaettiin samat periaatteet sekä roolit ja tehtävät olivat hyvin määriteltyjä, heijastui se todennäköisemmin tasapainoisempaan stressinsäätöjärjestelmään eli työntekijöiden hyvinvointiin.

Ukkonen-Mikkola ym. (2020) selvittivät tutkimuksessaan niin henkilöstön tuottamia merkityksiä liittyen moniammatillisen asiantuntijuuden muutokseen kuin varhaiskasvatuksen yhteistä ja eriytyvää asiantuntijuutta. Tutkimus toteutettiin uutta henkilöstörakennetta pilotoivissa tiimeissä. Tutkimuksessa nousi esille voimattomuuden, kehittämisen ja lapsen edun diskurssit, jotka liittyivät asiantuntijuuden muutokseen. Kehittämisen diskurssissa esille nousi henkilöstön halukkuus edistää moniammatillisuutta kehittämällä muun muassa ryhmän työnjakoa. Toiminnan organisoinnissa riskiksi nostettiin persoonien erilaisuus ja sooloilu, joka voi johtaa sovittujen käytäntöjen ja sääntöjen sivuuttamiseen. Voimattomuuden diskurssissa oli nähtävillä haasteita kehittämistyöhön sitoutumisessa, ja olosuhteet, liittyen muun muassa henkilöstön poissaoloihin, nähtiin haasteena kehittämistyön näkökulmasta. Lapsen edun diskurssissa esille tuli se, kuinka puhetapa kiinnittyi esimerkiksi lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja etuun sekä pedagogiikkaan. Kokonaisuudessaan tutkimus kuitenkin osoitti, että yhteinen ja eriytyvä asiantuntijuus selkiytyivät vuoden kestäneessä hankkeessa. Yksi loppupäätelmä oli, että valmiutta ja motivaatiota löytyy uuteen moniammatilliseen työskentelyyn, kunhan muutokseen löytyy tukea. Lisäksi tutkimuksen mukaan opettajat positioituivat pedagogisesta toiminnasta ja lapsen oppimisesta vastaaviksi, lastenhoitajat positioituivat osaksi tiimin jäsenyyttä sekä sosionomit positioituivat jakamaan vastuuta tiimin toiminnasta.

2.2.1 Moniammatillinen yhteistyö ja monialainen yhteistyö

Monialainen yhteistyö nähdään Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (OPH, 2022) yhteistyönä eri tahojen, kuten lastenneuvolan ja lastensuojelun kanssa tai erilaisten järjestöjen kanssa. Olennaisinta yhteistyössä on lapsen edun ensisijaisuus ja yhteistyön periaatteista sovitaan tarvittavien tahojen kanssa. Ensisijaisesti monialaista yhteistyötä tehdään huoltajan suostumuksella, kun työskennellään esimerkiksi yhdessä lastensuojelun kanssa.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittää sen, että yhteistyötä on tehtävä erilaisten tahojen kanssa, ja kun on esimerkiksi kyse lapsen tarvitsemasta tuesta, tarvitaan kokonaisuuden arvioimiseksi, suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi erilaista yhteistyötä. Monialaisen yhteistyön käsite Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) kuvastaa Karilan & Nummenmaan (2001) käsitystä ulkoisesta moniammatillisuudesta, jossa toimitaan eri verkostoissa, esimerkiksi tehdään yhteistyötä sosiaalialan ammattilaisten kanssa.

Monialaisen yhteistyön käsite on lähellä moniammatillisuuden käsitettä. Kuten on tullut ilmi, monialainen yhteistyö vaatii myös yhteisistä toimintamalleista sopimista, jotta kaikki tietävät mitä tehdä yhteisen tavoitteen edessä. Tämä pätee myös moniammatillisessa yhteistyössä. Tässä tutkimuksessa teen kuitenkin eron käsitteiden välillä Karilan ja Nummenmaan (2001) sisäisen ja ulkoisen moniammatillisuuden erottelulla eli ulkoinen moniammatillisuus kuvastaa enemmän monialaista yhteistyötä ja sisäinen moniammatillisuus tutkimuksessani hyödynnettyä moniammatillisuuden käsitettä.

2.2.2 Tiimipalaverit osana moniammatillista tiimityötä

Erilaisilla keskusteluilla on merkittävä asema varhaiskasvatuksen arjessa ja ne ovat osa ammatillisuutta. On kohtaamisia ja keskusteluja niin lasten, huoltajien kuin oman tiimin ja muun henkilökunnan sekä muiden ammattilaisten kanssa. Keskusteluja käydään niin muodollisesti kuin epämuodollisestikin, usein myös epäedullisissa olosuhteissa, kuten kiireen keskellä (Nummenmaa & Karila, 2011). Yhä yleisempää on se, että tiimit pitävät säännöllisesti etukäteen sovittuja tiimipalavereita, jotka ovat yksi osa ammatillisia keskusteluja. Säännölliset

tiimipalaverit mahdollistuvat, kun työyhteisössä on selkeät rakenteet (Karila, 2011).

Karila ja Kupila (2010) ovat tarkastelleet tiimipalavereita omassa tutkimus- ja kehittämishankkeessaan, joka koskee työidentiteettien muotoutumista eri ammattilaiskutupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa varhaiskasvatuksen kentällä. Heidän aineistoistaan nousi esille se, että keskustelujen aiheet olivat melko käytännöllispainotteisia sekä niistä ilmeni ns. tekninen kehys. Teknisellä kehyksellä on tarkoitettu keskustelun sisältöihin ja puhetapoihin liittyvää kehystä, jossa painottuu esimerkiksi työvuorojen organisointi eli käytännölliset kysymykset on luokiteltu teknisiksi kysymyksiksi. Keskusteluissa sovittuja ratkaisuja ei perusteltu pedagogisesti. Tiimipalaverit painottuvat usein arkiseen selviytymiseen ja syvällisemmät keskustelut, joihin ne on tarkoitettu, jää pieneen osaan.

Karila (2011) on nostanut esille tiimikeskustelujen puitteiden ja sisältöjen kuntoon laittamisen, esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien vastuun tiimipalaverin vetämisestä ja keskustelujen johtamisesta. Varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen vastuu sisältää myös kasvattajatiimin pedagogisen johtamisen. Merkityksellisiä asioita, joita tiimin tulisi käsitellä tiimipalavereissa, ovat esimerkiksi lapsiryhmän kasvatuskäytännöt sekä havainnot lapsista. Lisäksi tärkeää on kehittää keskustelukäytäntöjä, jotta tiimien merkitysneuvottelut syvenevät.

Nummenmaa (2011) on avannut ammatillisiin keskusteluihin vaikuttavia keskeisiä asioita. Ammatilliseen keskusteluun liittyy tietoinen toiminta eli ammattilaiselta vaaditaan kasvatustietoisuutta, mikä sisältää esimerkiksi arvot ja uskomukset sekä vastuut ja oikeudet. Ammatillinen keskustelu viittaa myös tavoitteellisuuteen. On tärkeää esimerkiksi tunnistaa, miksi keskustelua käydään ja mitä sillä tavoitellaan. Toisaalta tavoitteet voivat olla joskus ristiriitaisiakin. Työntekijän tietoinen asenne sekä keskustelun ohjaaminen ovat osa tavoitteellisuutta. Erilaisia ammatillisia keskusteluja luonnehtii myös niiden kommunikaatio- ja vuorovaikutusluonne, minkä osana ovat muun muassa kielelliset ja ei-kielelliset vaikuttamisen keinot. Lisäksi keskusteluihin on usein hyvä valmistautua, mikä edellyttää ulkoisen ja sisäisen tilan luomista. Ulkoinen tila tarkoittaa ympäristön muokkaamista keskustelun tarpeiden mukaisesti ja

sisäinen tila tarkoittaa sitä, että valmistaudutaan sekä mielen tasolla että mahdollisia käytännön valmisteluja tehden.

On myös olennaista, että asiat käsitellään palavereissa loppuun asti eikä niihin tarvitse palata jatkuvasti (Karila 2011). Nummenmaa (2011) tuo esille keskustelun vaiheiden tunnistamisen tärkeyden, joihin kuuluu esimerkiksi keskustelun avaaminen ja lopussa yhteenvedon tekeminen ja jatkon sopiminen. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita erityisesti tiimien välisistä keskusteluista ja kohdennetusti tiimipalavereista osana moniammatillista tiimityötä.

2.3 Tehtäväkuvat varhaiskasvatuksessa

Nojaan tehtäväkuvien kuvauksissa paljolti Karilan ym. (2017) näkemyksiin. Karilan ym. (2017) mukaan varhaiskasvatuksen opettaja vastaa kokonaisvaltaisesta pedagogiikasta kasvatustiimissä, kuten suunnittelusta, kehittämisestä ja arvioinnista niin lapsiryhmän kuin työyhteisönkin osalta. Hän vastaa myös ryhmänsä pedagogisesta viestinnästä, moniammatillisesta yhteistyöstä ja yhteistyöstä perheiden kanssa liittyen lapsen kehitykseen ja oppimiseen sekä sellaisten käytäntöjen kehittämisestä, jotka osallistavat vanhempia. Vastuu tiimien pedagogisesta toiminnasta on varhaiskasvatuksen opettajilla ja se lisää myös Rannan ym. (2023) mukaan odotuksia opettajien osalta johtaa tiimejä.

Kun puhutaan pedagogisen johtamisen prosessista, tärkeää on, että pohjalla on käyty niin arvokeskustelua kuin keskustelua siitä, mikä on varhaiskasvatustyön perustehtävä ja mihin sillä pyritään. Näin mahdollistuu ohjaavien pedagogisten periaatteiden näkyväksi tuominen konkreettisella tasolla (Parrila & Fonsén, 2016). Varhaiskasvatuksen opettajat vastaavat pedagogiikasta eli toimivat pedagogisina johtajina. Heillä ei ole kuitenkaan virallista esihenkilöasemaa eli johtamisen direktio-oikeus puuttuu (Fonsén ym., 2021). Varhaiskasvatuksen opettajalla on tiedollista valtaa, toisin sanoen asiantuntijavaltaa, mikä perustuu paljolti koulutukseen (Harisalo, 2008). Pedagogiseen johtamiseen liittyy työyhteisön ja toimintakulttuurin kehittäminen, mutta myös erilaiset johtajuuteen liittyvät taidot, kuten pedagoginen päivittäisjohtaminen ja jaettu johtajuus (Fonsén ym., 2021, s. 105).

Varhaiskasvatuksen opettajalla on tärkeä rooli johtaa tiimiänsä toimiessaan pedagogisena vastuunkantajana. Johtaminen näkyy esimerkiksi huolehtiessa ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaan ja tiimisopimukseen liittyvästä prosessista. Nämä prosessit tukevat tiimityötä (Parrila & Fonsén, 2016). Kahila ym. (2020) tuovat myös esille sen, kuinka varhaiskasvatuksen opettajien vastuualueisiin on tullut johtamiseen liittyviä tehtäviä. He puhuvat opettajajohtajuudesta. Lisääntyneet johtamisen tehtävät näkyvät myös muissa maissa (Li, 2015). Kuten Fonsén ja Ukkonen-Mikkola (2019) ovat esittäneet, varhaiskasvatuksen opettajat tarvitsisivat lisää tukea johtamiseen. Myös Campbell-Evans ym. (2014) tutkimuksessa on tullut esille, että varhaiskasvatuksen opettajille on haastavaa nähdä itsensä johtavassa roolissa. He toteavat myös moniammatillisen tiimityöskentelyn ja johtajuuden jäävän varjoon yliopisto-opinnoissa ja näihin asioihin tulisi keskittyä enemmän. Ranta ym. (2023) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen opettajien tiimijohtajuutta ja taustatekijöiden vaikutusta siihen. Tutkimustulosten mukaan taustatekijöiden vaikutus opettajien tiimijohtajuuden kokemuksiin on keskisuurta. Taustatekijöitä olivat koulutustausta, ikä, työkokemus sekä päiväkodin koko. Työkokemuksella näytti olevan suurin vaikutus opettajien kokemukseen kehittää toimintaa ja organisoida tiimin toimintaa.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja toimii osana tiimiä kehittämällä ja arvioiden toimintaa yhdessä muiden kanssa. Työnkuvassa painottuu lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista vastaaminen sekä terveydestä huolehtiminen. Olennaista on myös sensitiivinen vuorovaikutus, kun toimitaan lasten kanssa. Lastenhoitaja toimii yhteistyössä perheiden kanssa liittyen lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvaan kuuluu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus. Yhdessä opettajan kanssa sosionomi arvioi ja kehittää lapsiryhmän toimintaa sekä osallistuu toimintakulttuurin arviointiin ja kehittämiseen työyhteisössä. Päätehtäviä ovat moniammatillinen yhteistyö eri palveluiden, kuten sosiaali- ja terveystieteiden kanssa, kun puhutaan lapsen elämäntilanteeseen liittyvistä asioista. Lisäksi tiivis yhteistyö perheen kanssa on osa sosionomin työnkuva. Varhaiskasvatuksen sosionomi osaa ohjata perheitä erilaisten palvelujen piiriin tuntien perhepalvelut sekä muut palvelut ja toimintatavat (Karila ym., 2017). Karilan ym. (2013) korkeakouluarviointiselvityksessä arviointiryhmä on tuonut

esille, kuinka eri ammattiryhmät kaipaavat osaamisen vahvistamista erityisesti aikuisten välisessä yhteistyössä sekä tiimityö- ja työelämätaidoissa. Nämä taidot on nähty tulevaisuuden osaamishaasteina.

Karilan ym. (2017) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtäviin kuuluu asiantuntemus lapsen tuen tarpeen havaitsemisen suunnittelusta ja arvioinnista. Lisäksi erityisopettaja huomioi nämä asiat niin lasten, ryhmän kuin aikuisten ja päiväkodin toiminnan näkökulmasta. Asiantuntemus kattaa myös oppimisympäristöjen ja pedagogiikan kehittämisen ja kuten muutkin ammattilaiset, hän vastaa lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista sekä kasvun ja oppimisen edistämisestä. Kunnallisista palveluista erityisopettaja tuntee erityisen tuen palvelut. Varhaiskasvatusyksiköiden johtajat vastaavat kokonaisuudesta, kun puhutaan päiväkotien johtamisesta. Siihen liittyy niin kasvatusyhteisön toiminta, pedagoginen kokonaisuus sekä toimintakulttuurin rakentaminen, kehittäminen ja sen arvioiminen. Tämä kaikki tapahtuu varhaiskasvatukseen liittyvien lakien puitteissa sekä erilaisten asetusten ja pedagogisten suunnitelmien ohjaamina. Johtaja vastaa myös resurssoinnista sekä laajemmassa kuvassa toimii yhteistyössä erilaisissa verkostoissa, osallistuu varhaiskasvatuspalveluiden kehittämiseen ja vastaa koko päiväkodin viestinnästä (Karila ym., 2017). Johtajan rooli on nähty merkittävänä, kun rakennetaan laadukasta pedagogiikkaa sekä turvallista ilmapiiriä (ks. esim. Weckström ym., 2020).

Ammatillinen autonomia on näkynyt suomalaisen kasvatuksen kentällä siten, että koulutetulla henkilöstöllä on niin vapauksia kuin vastuita toteuttaa ja arvioida niitä päämääriä, mitä kullakin kasvatuksen alalla on määritelty (Komulainen & Rajakaltio, 2017). Ammatillinen autonomia näkyy myös varhaiskasvatuksen kentällä. Hjelt (2023) on tutkinut väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetta ja puheesta syntyneitä tulkintoja liittyen suomalaisen varhaiskasvatuksen työelämän ilmiöihin. Tutkimuksen tulosten mukaan puheet varhaiskasvatuksen työelämään liittyvistä ilmiöistä ovat niin pedagogisesti, yhteiskunnallisesti kuin taloudellisestikin toisiinsa kietoutuneita, joihin vaikuttavat erilaiset jännitteiset tulkinnat. Hjelt käyttää puheavaruuden käsitettä, jonka muodostavat julkiset keskustelut, kuten tehokkuusvaatimukset, ja näihin keskusteluihin kytkeytyvät varhaiskasvatuksen ammattilaisten puheet, kun he merkityksellistävät työtään.

Tutkimus nostaa esille esimerkiksi sen, että ammattilaisten autonomiaa ei kyseenalaisteta, kun puhutaan toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tulkinnat, jotka liittyvät pedagogiikkaan, liittyvät varhaiskasvatuksen ammatillisiin ideaaleihin sekä kansallisiin linjauksiin puhuttaessa työn tavoitteista. Nähtävillä on kuitenkin se, että työhön liittyvä vastuu ja siihen kytkeytyvät ammatillisen autonomian rajat eivät ole poissuljettuina muilta niistä muovaavilta keskusteluilta. Päiväkodin johtajien puheista heijastui ideaalitalanne siten, että ammattilainen toimii autonomisesti ja lähiesihenkilön johtaminen on kauempana tiimien jokapäiväisistä tapahtumista. Tähän liittyy talouspuhe, joka näyttäytyy työntekijälle tehokkuuden velvoitteena vastata päivittäisen toiminnan rakenteista sekä tavoitteellisesta pedagogisesta työstä. Myös muiden ammattilaisten puheesta heijastuu se, kuinka he työskentelevät henkilöstöresurssin hallintaan eli niistä johtuvien muutosten keskellä. Varhaiskasvatuksen opettajilla tai –lastenhoitajilla ei ole mahdollista vaikuttaa positioissaan resurssointiin, mutta he joutuvat mukauttamaan pedagogista työtään muuttuvissa olosuhteissa (Hjelt, 2023).

2.4 Jaettu asiantuntijuus ja sen haasteet

Asiantuntijuudella on hajautunut luonne, johon liittyy niin yksilöllisiä älyllisiä mielensisäisiä prosesseja kuin taustalla vaikuttavia yhteisöllisiä ilmiöitä ja prosesseja. Se on luonteeltaan kahteen hajautunut prosessi, fysikaalisesti hajautuneeksi asiantuntijuudeksi sekä sosiaalisesti hajautuneeksi asiantuntijuudeksi. Fysikaalisesti hajautunut asiantuntijuus liittyy esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan mahdollistamaan laajaan tiedonhakuun. Yksilön sisäisten tiedonkäsittelyprosessien ja muiden mielen älyllisten prosessien sekä älyllisten välineiden lisäksi asiantuntijuuteen liittyy kollektiivinen ulottuvuus. Asiantuntijuus perustuu yhteisöissä ja verkostoissa tapahtuvaan älyllisten prosessien yhteen hitsaamiseen, mitä kutsutaan sosiaalisesti hajautuneeksi asiantuntijuudeksi. Se mahdollistaa kohtaamaan haasteelliset tehtävät, johon yhdessä pystytään, kun yksilölliset älylliset varat ylittyisivät. Kollektiiviset tietämysverkot pitävät sisällään myös kokemuksia (Hakkarainen & Paavola, 2006).

Jaettu asiantuntijuus kuvastaa hajautettua osaamista. Prosessissa jaetaan useamman henkilön tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä resursseja. Tämä mahdollistaa sellaisten asioiden saavuttamisen, joita yksin ei saavuttaisi (Hakkarainen ym., 2001; Karila & Nummenmaa, 2001; Edwards 2010). Parviainen (2006) puhuu kollektiivisesta tiedonrakentamisesta asiantuntijatyössä. Kollektiivisessa tiedonrakentamisessa olennaista on yhteinen motivoiva tavoite ja sen saavuttaminen tai yhteisen ongelman ratkaiseminen. Yhdessä saavutetaan enemmän kuin yksilöt saavuttaisivat itsekseen. Yhteisöllisessä asiantuntijuudessa päästään käsiksi muiden asiantuntijoiden tietämykseen, taitoon ja osaamiseen. Tämä vaatii sitä, että yksilön on osattava suhteuttaa ja liittää omaa tietoa toisten tietoon, ja jotta pystyy ymmärtämään muiden käsitteellisiä järjestelmiä, on ymmärrettävä omat teoreettiset oletukset tietonsa taustalla sekä tavat, joilla käyttää käsitteitä. Asiantuntija tarvitsee siis itsereflektion taitoa, että huomaa oman osaamisen ja tietotaitonsa sekä ymmärtää, mitä voi tuoda yhteiseen tiedonrakentamiseen mukaan. Haasteena asiantuntijayhteisöissä voikin olla se, erityisesti useamman eri ammatin omaavissa yhteisöissä käsitteellinen tiedonmuodostus poikkeaa toisistaan.

Tarvitaan yhteistä ja jaettua taustaa tiedonmuodostuksen takana (Parviainen, 2006), mikä varhaiskasvatuksessakin näkyy eri ammattiryhmien välillä, kun kaikki toimivat lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen parissa. Toisaalta haasteeksi voi tulla jo mainittu käsitteellisen tiedonmuodostuksen poikkeaminen yksilöiden välillä. Toisten alan hyvä tunteminenkaan ei vielä riitä, vaan muita täytyy ymmärtää myös käsitteellisellä tavalla yhteisen tietorakennelman muodostumiseksi (Parviainen, 2006). Edwards (2010) käyttää relationaalisen asiantuntijuuden käsitettä, mikä on yksi asiantuntemuksen osa-alueista. Relationaalisuuteen liittyy ymmärryksen laajeneminen yhdessä työskennellessä. Työskentelyyn yhdessä muiden kanssa sisältyy kyky tehdä itselle tärkeät asiat ammattilaisena näkyväksi sekä kyvyn neuvotella erilaisista tulkinnoista ja vastauksista, joissa näkyy myös muiden tarjoamat näkökulmat, monimutkaisten haasteiden edessä.

Rantavuori (2019) on käsitellyt jaettua asiantuntijuutta relationaalinen asiantuntijuus -käsitteen kautta väitöskirjassaan, jossa hän on tutkinut relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää sitä, minkälaiset olosuhteet relationaalisen

asiantuntijuuden rakentuminen tarvitsee, kun kontekstina on esi- ja alkuopetus. Tuloksista ilmenee muun muassa, että yhteiset käytännöt, yhdessä asetetut tavoitteet sekä ammatillisten ja institutionaalisten rajojen ylittyminen edistävät otollisia olosuhteita relationaalisen asiantuntijuuden rakentumiselle. Yhteistyökäytänteiden vahvistaminen esiopetuksen ja koulun välillä antaa vahvistusta onnistuneelle siirtymälle esiopetuksesta kouluun ja edesauttaa myös relationaalisen asiantuntijuuden rakentumista ammattilaisten välillä. Melasalmi (2018) on tutkinut väitöskirjassaan varhaiskasvattajien ammatillista oppimista jaettuna toimintana ja käytäntönä. Tuloksista nousi esiin muun muassa se, kuinka tiimin ja yhteisön moniammatillista oppimista rajoittaa kriittisen ja aidon palautteen vähäisyys. Tutkimus esittää, että jaettu ammatillinen oppiminen on olennainen väline, kun halutaan vahvistaa pedagogista laadukkuutta varhaiskasvatuksessa ja rakentaa oppivaa yhteisöä. Se kuitenkin edellyttää esimerkiksi yhteistyössä toteutettavaa opettajajohtajuutta. Opettajajohtajuuden tehtäväksi nähdään tiedon jakaminen ja kehittäminen, mikä syntyy moniammatillisen yhteisön käytännöissä. Tätä tukisi esimerkiksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten tehtävänkuvien selkeyttäminen ja uudistaminen sekä ajan mahdollistaminen sille, että kasvattajat voivat reflektoida käytäntöjään ja yhdessä tapahtunutta oppimista.

Jaetun asiantuntijuuden kehikseen liittyy myös haasteita. Hierarkioiden ja valtapositioiden muodostuminen voi muodostaa tiimeissä tilan, jossa asiantuntijuuden jakautuminen vaikeutuu. Myös ikä ja kokemus voivat olla valtaposition lisäksi tekijöitä, jotka asettavat tiimin jäsenet erilaiseen asemaan ja muodostuu tietynlainen hierarkia eikä tietoja ja taitoja jaeta toisille (Parviainen, 2006). Näin voi oletettavasti käydä myös varhaiskasvatuksessa työskenteleville tiimeille. Lisäksi kiire, kilpailutilanteet ja luottamuksen puute ovat tekijöitä, jotka voivat vaikeuttaa asiantuntijuuden jakamista (Parviainen 2006). Ammatillisiin keskusteluihin liittyy myös valta. Ihmisten asemoituessa vuorovaikutuksessa erilaisiin rooleihin, heijastuu odotukset, vastuu ja valta rooleihin eri tavalla. Tärkeintä olisi tunnistaa, miten valta vaikuttaa ja miten sitä käytetään ammatillistenkin keskustelujen näkökulmasta. Keskusteluissa on huomioitava toiset esimerkiksi kysymysten kautta, että yhteiset neuvottelut mahdollistuvat sekä avoin ja tasavertainen keskustelu on mahdollista. Jokainen käyttää valtaa

ja kontrollointia, kun tuo esille asiantuntemustaan keskustelussa (Nummenmaa, 2011).

Hernes (2004) on erotellut asiantuntijuuden jakamiseen liittyviä esteitä, jotka voivat muodostua niin fyysisistä, sosiaalisista kuin mentaalisistakin rajoista. Fyysiset rajat ovat osa sääntöjä ja erilaisia fyysisiä rakenteita, jotka osaltaan vaikuttavat ihmisen toimintaan ja vuorovaikutukseen erilaisissa yhteisöissä toimiessa. Sosiaaliset rajat liittyvät identiteettiin ja sosiaalisiin siteisiin, jotka sitovat yhteisöjä. Mentaaliset rajat liittyvät keskeisiin käsitteisiin, jotka ovat erityisiä yhteisölle. Parviainen (2006) nosti esille käsitteellisen tiedonmuodostuksen poikkeamisen toisistaan, joka voidaan luokitella mentaaliseksi rajaksi. Mentaalisten rajojen syntymisen vaikuttaviksi tekijöiksi voidaan nostaa erilainen työhistoria, ammattiala tai toimintakulttuuri. Nämä tekijät vaikuttavat toisen näkökulman ja ajatusten ymmärtämiseen, jotka liittyvät myös sosiaalisiin rajoihin (Hakkarainen & Paavola, 2006).

Karila & Kupila (2010) ovat tutkineet työidentiteettien muotoutumista eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Tuloksista on nähtävissä, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten työidentiteetit muotoutuvat ympäristössä, jota luonnehtii esimerkiksi epäselvät tehtäväkuvat ja vastuut. Tämä vaikuttaa siihen, että niin aloittelevien kuin kokoneidenkin varhaiskasvatuksen ammattilaisten työidentiteettien muotoutuminen on haastavaa. Tutkimuksessa ilmeni myös, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat ryhmiteltävissä ajattelutapojensa perusteella eri ammattilaissukupolviin kuuluviksi. Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen työntekijän keskeisenä identiteetin määrittäjänä nähdään ammattilaisen ja ympäristön välinen vuorovaikutus, jolloin nähdään päiväkotien vahva ”kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuuri. Yksilöllinen työidentiteetti saattaa jäädä hauraaksi epäselkeiden organisatoristen identiteettimallien keskellä.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen sosionomien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheet ja niistä nousevat merkitykset rakentavat eri rooleja ja niihin liittyviä odotuksia varhaiskasvatuksen moniammatillisuuden kontekstissa. Tarkastelussa on myös varhaiskasvatusyksiköiden johtajiin ja varhaiskasvatuksen erityisopettajiin liittyvät odotukset. Tutkimus toteutetaan varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien näkökulmasta, koska varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvalla toimivilta ammattilaisilta ei tullut vastauksia.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaiseksi eri ammattilaisten roolit rakentuvat varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheessa?
2. Millaisia odotuksia eri ammattiryhmien rooleille asetetaan varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheessa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Seuraavaksi käyn läpi tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä vaiheita. Ensimmäisenä kuvaan metodologiset lähestymistapani tutkimukseen ja käyttämäni tutkimusmenetelmät. Sen jälkeen kerron aineistonkeruusta ja osallistujista sekä esittelen käyttämäni analyysimenetelmän ja avaen siihen liittyviä käsitteitä. Lopuksi kuvailen tutkimukseni analysoinnin vaiheet.

4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni lähestymistavat ovat narratiivisuus sekä sosiaalinen konstruktionismi. Narratiivisuus näyttäytyi tutkimuksessani etenkin aineiston keruussa. Narratiivisessa lähestymistavassa lähdetään liikkeelle narratiiveista eli tarinoista ja kertomuksista. Narratiivien avulla voidaan keskustella sekä ymmärtää ympäröivää maailmaa ja ihmisten välisiä suhteita. Tarinoiden kautta ihmisten on luonnollista jäsenellä elämän varrella tapahtuneita asioita ja siinä hyödynnetään aiempien kokemusten kautta nousseita uskomuksia sekä muilta ihmisiltä kuultuja tai kulttuurista tulevia tarinallisia osia. Ajatteluun kytkeytyy myös tarinoiden sidoksisuus yhteiskuntaan ja vallitsevaan kulttuuriin. Narratiivinen tutkimusote muodostaa väljän viitekehyksen eli se ei viittaa esimerkiksi yksittäiseen metodiin, vaan voi viitata laajempaan tapaan ymmärtää ja tulkita ihmisyhteisöjen tapaa toimia. Narratiivisuudella viitataan tässä tutkimuksessa kerättyyn tutkimusaineistoon (Puusa ym., 2020).

Narratiivisuus pohjautuu sosiaaliskonstruktionistiseen näkökulmaan, mikä korostaa todellisuuden tulkinnallisuutta sekä kielellisyyttä ja tarinallisuutta. Yksi narratiivisuuden ”olomuodoista” on tapa, jolla se on läsnä ihmisen elämässä, eli kertomuksen kautta, tapahtumien sanallisena tai kuvallisena esityksenä (Puusa ym., 2020). Narratiivisuus näyttäytyy tutkimuksessani tapahtumien sanallisena esityksenä. Sosiaalisella konstruktionismilla viitataan teoreettismetodologiseen viitekehykseen (Jokinen, 2016). Kun puhutaan ymmärtämisen tavoista, ovat ne

aina tietyn kulttuurin ja historian tuotteita eli riippuvaisia esimerkiksi sosiaalisista ja taloudellisista järjestelyistä. Tieto rakentuu ihmisten välisten sosiaalisten prosessien ja vuorovaikutuksen välisenä tuloksena. Kieli on väline, edellytys ajattelulle ja yksi tärkeimmistä keinoista, joilla sosiaalinen maailma rakentuu. Tieto ja sosiaalinen toiminta kulkevat näin ollen yhdessä (Burr, 2015). Sosiaaliskonstruktivistinen lähestymistapa tukee diskurssianalyysia (Jokinen ym., 2016), jolla tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu.

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus toteutettiin hyödyntäen laadullisia menetelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena testata etukäteen muodostettua teoriaa, vaan halutaan vähitellen käsitteellistää tutkittava ilmiö. Tutkimuksen kulkuun vaikuttavat muun muassa tutkijan teoreettiset näkemykset sekä käsitteellistyvät näkemykset ilmiöstä. Aineiston keruun ja teorian kehittämisen vuorovaikutteisuus on osa laadullista tutkimusta. Usein tutkija pyrkii tuomaan esille erilaisia yksilöllisiä merkityksiä, joita tutkittavat tuovat esille ilmiöistä (Kiviniemi, 2018). Tämänkin tutkimuksen aineistosta on ollut havaittavissa ilmiöistä nousevia yksilöllisiä merkityksiä suhteessa eri rooleihin ja niihin liittyviin odotuksiin. Kuten Raatikainen (2005) toteaa, ilmiöiden erityisiä osia on mahdollisuus kuvata ja selittää objektiivisesti myös ihmistieteissä. Hän myös mainitsee Kiviniemen (2018) ohella teorian ja empirian välisen vuorovaikutteisuuden, etteivät ne olisi irrallisia toisistaan ja tähän olen tutkimuksessani pyrkinyt.

Laine (2018) tuo esille, että tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on myös nähtävillä hermeneuttisen kehän ulottuvuus. Yleisesti hermeneuttisuudella tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine, 2018; Varto, 1992). Hermeneuttisessa tutkimuksessa taas syvennyttään kommunikaation maailmaan, joka syntyy ihmisten välillä. Hermeneuttinen kehä kuvaa tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa (Laine, 2018). Tämä dialogi on tutkijan ja aineiston, eli tässä tutkimuksessa tutkittavien kirjallisten vastausten ja tutkijan, välistä vuoropuhelua. Laine (2018) jatkaa, että erilaiset kokemukset rakentuvat merkityksistä, ja tavoitteena on toisen toiseuden ymmärtäminen. Myös Varto (1992) puhuu hermeneuttisesta tulkintatavasta, jossa tähdätään tulkintaan ja ymmärtämiseen, yrittämättä kuitenkaan mahdotonta eli pääsyä täydelliseen

ymmärrykseen. Laineen (2018) mukaan tavoiteltavaa on avoin asenne toista kohtaan, joka mahdollistaa ymmärtämisen. Kehämäisyys näkyy jatkuvana liikkeenä aineiston ja oman tulkinnan välissä, joka muodostaa tutkivan dialogin. Tutkija tavoittelee jatkuvasti oman ymmärryksensä korjaamista sekä syventämistä.

Varto (1992) tuo esille hermeneuttisen ongelman, joka liittyy tulkintaan ja ymmärtämiseen. Vaarana on tutkia tutkittavaa niin sanotusti osina ja tällöin on mahdollisuus myös antaa irrallisia selityksiä, jolloin voi tulla perusteettomia tuloksia. Huomioon on otettava merkityksen koherenssi, mikä on tulkinnan perustana. Tämä tarkoittaa, että huomioidaan ymmärtämisen kokonaisuus eli maailma, jossa tutkittava on ja missä tutkimus tehdään. Eritellessä osia, tehdään vertailua osien ja kokonaisuuden välillä. Silloin merkityksen paikka eli kokonaisuus ja aika eli esillä oleva osa pysyvät oikeassa suhteessa. Tutkimukseni kannalta hermeneuttisuus tarkoittaa, että tarkastellessani puhetta, jota eri ammattiryhmät ovat tuottaneet, olen palannut aineistoon uudelleen ja uudelleen ymmärrykseni syventämiseksi ja tulkintojeni parantamiseksi. Samalla on pitänyt huomioida tutkimuksen kokonaisuus eli konteksti, jossa tutkimusta tehdään, ettei kävisi niin, että tutkittavat osat ovat irrallisia kokonaisuudesta (Varto, 1992).

Tutkimukseni aineisto on kerätty narratiivisella otteella Forms-kyselylomakkeella, soveltaen myös eläytymismenetelmää. Varhaiskasvatuksen opettajilta ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajilta kerättiin muutaman taustakysymyksen lisäksi kaksi avointa vastausta vapaalla kuvailulla sekä yksi vastaus, jossa hyödynnettiin vapaan kuvailun lisäksi kehyskertomusta. Ennen kehyskertomusta osallistujilta pyydettiin kysymyksen sisällä kuvausta tiimipalaverikäytännöistä. Tämän jälkeen tehtävänä oli pohtia rooleja tiimipalaverissa eläytymismenetelmää soveltavan kehystarinan avulla. Kehyskertomuksena toimi; "Pohdi lisäksi roolejanne tiimipalaverissa, kun käsittelette haastavia kasvatustilanteita, jotka vaativat uusia toimintatapoja ryhmässänne sekä toiminnan struktuurin tarkastelua". Osallistujia pyydettiin tuottamaan kuvaus siitä, miten tilanteessa toimitaan eri roolien kautta tiimipalaverissa ja minkälaisia odotuksia tilanne luo eri ammattiryhmien suhteen.

Eläytymismenetelmä eli MEBS (Method of Empathy Based Stories) on tiedonhankintamenetelmä. Tutkimukseen osallistuvat kirjoittavat tarinan tutkijan

antaman kehyskertomuksen avulla. Eläytymismenetelmässä hyödynnetään vähintään kahta erilaista kehyskertomusta siten, että toisen kehyskertomuksen osalta muutetaan yhtä keskeistä asiaa. Analysointivaiheessa huomioidaan myös se, mikä vastauksissa muuttuu, kun yhtä keskeistä asiaa kehyskertomuksessa on muutettu (Eskola ym. 2017). Tarinat voivat mahdollisesti kertoa mitä eri asiat merkitsevät tai miten jokin ilmiö käsitetään, mutta eivät automaattisesti ole vastaajan kuvausta omasta todellisuudesta tai kokemuksista (Eskola ym. 2018). Tämän tutkimuksen osalta eläytymismenetelmää sovellettiin siten, että käytössä oli vain yksi kehyskertomus, joten erilaisia variaatioita ei tehty toisen kehyskertomuksen avulla eikä se siten näy analysoinnissa. Vastausten suhdetta todellisuuteen täytyy kuitenkin pohtia. Kehyskertomuksen tarkoituksena oli saada osallistujilta monipuolisempaa kuvausta eri rooleista annetun lyhyen kehyskertomuksen kautta.

Narratiivisen aineiston avulla tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajien, - sosionomien ja - lastenhoitajien puheet ja niistä nousevat merkitykset rakentavat eri rooleja ja niihin liittyviä odotuksia moniammatillisessa tiimissä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta halusin saada selville, minkälaiseksi roolit rakentuvat eri ammattiryhmien puheiden välityksellä. Toisen tutkimuskysymyksen osalta halusin selvittää, että mitä odotuksia puheista nousee esille eri rooleihin liittyen. Ensimmäinen ohjaava kysymys liittyi kuvaukseen omasta roolista tiimissä eli mitä omaan tehtäväkuvaan kuuluu sekä miten muiden rooli nähdään tiimissä. Toisen ohjaavan kysymyksen avulla halusin tietää tiimipalaverikäytännöistä ja kehystarinalla pyrittiin saamaan vielä laajempaa kuvausta aikaan osallistujien eläytyessä annettuun tilanteeseen. Kolmannen ohjaavan kysymyksen tarkoituksena oli saada pohtimaan yksiköiden johtajiin ja erityisopettajiin liittyviä odotuksia, viitaten edeltävään kysymykseen haastavissa tilanteissa toimimisesta. Tämä kysymys esitettiin, koska on mielenkiintoista nähdä miten yksiköiden johtajat ja erityisopettajat asemoituvat moniammatillisuuden kontekstissa heihin liittyvien odotusten kautta.

4.3 Aineisto ja tutkimukseen osallistujat

Aineisto kerättiin alkuvuodesta 2024 Forms-kyselyn kautta. Hain tutkimusluvan erääseen pirkanmaalaiseen kuntaan ja tutkimusluvan saatuani välitin viestiä tutkimuksesta varhaiskasvatuksen henkilöstölle kunnallisten päiväkotien johtajien kautta. Varhaiskasvatusryhmien henkilöstö sai päiväkotien johtajien kautta tiedotteen tutkimuksesta, tietosuojailmoituksen, osallistumislomakkeen sekä samalla kyselylomakkeen. Tätä kautta tuli vain muutama osallistuja eli se ei tuottanut toivottua tulosta aineiston osalta ja laajensin kyselylomakkeen jakamisen myös alan Facebook-ryhmiin. Laitoin lomakkeen kahteen eri ryhmään; ”Varhaiskasvatuksen opettajat” ja ”Varhaiskasvatuksen materiaalipankki”. Lomakkeen jakamisen yhteydessä korostin sitoutumista hyvään tieteelliseen käytäntöön tutkimusta tehdessä, anonymiteetista huolehtimista sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Lisäksi tarjosin mahdollisuuden kysyä lisää tutkimuksesta sekä tutustua tietosuojailmoitukseen sähköpostini välityksellä.

Vastauksia kertyi yhteensä 25. Varhaiskasvatuksen opettajia vastasi kyselyyn 12 ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajista vastanneita oli 13. Analysointiin pääsi mukaan 12 varhaiskasvatuksen opettajan ja 12 varhaiskasvatuksen lastenhoitajan vastausta. Yksi lastenhoitajan vastaus jäi pois analysointivaiheessa, koska koin perhepäivähoitajan roolin ja työympäristön olevan liian erilainen suhteessa tutkimusasetelmaani. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänkuvalla toimivilta vastauksia ei tullut. Aineistoa kertyi sanamäärällisesti noin 4594 sanaa eli reilu 16 sivua. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat suurimmalta osin koulutustaustaltaan joko ammattikorkeakoulutai yliopistotaustaisia. Yksi vastaajista oli opistotaustainen lastentarhanopettajaksi valmistunut ja yksi opettajana toimiva oli taustaltaan lastenhoitaja. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien koulutustausta oli vaihteleva tutkintojen osalta. Enemmistö vastaajista oli joko lähihoitajia tai heillä oli jokin lapsityöhön liittyvä tutkinto. Yhdellä vastanneista lastenhoitajista ei ollut ammattiin liittyvää tutkintoa. Lisäksi kokemuksen määrä työvuosina vaihteli molemmissa ammattiryhmissä. Varhaiskasvatuksen opettajien työkokemus vaihteli yhden ja puolen vuoden kokemuksesta 42 vuoteen. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien työkokemus vaihteli kolmesta vuodesta 35 vuoteen.

4.4 Diskurssianalyysi

Tutkimuksen analyttiseksi lähestymistavaksi valittiin diskurssianalyysi. Valitsin diskurssianalyysin, koska se mahdollisti puheiden ja niistä nousseiden merkitysten tutkimisen. Diskurssianalyysissa ollaan kiinnostuneita näkemyksistä, jotka vaikuttavat kulttuurin muodostumiseen. Ihminen näyttäytyy vuorovaikutteisena olentona, joka luo sosiaalisella toiminnallaan diskursseja, ja sosiaalisen toiminnan kautta esiin tulee yksilön omaksumia tiettyjä kulttuurisia käytäntöjä. Päinvastoin myös diskurssit pakottavat ihmisen tuottamaan kulttuuria (Remes, 2006). Kun puhutaan merkityksistä, ne rakentuvat diskursiivisesti ja tilannesidonnaisesti (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Tutkimuksessani tarkastellaan sitä, miten eri ammattiryhmien puheet ja niistä nousevat merkitykset rakentavat rooleja ja mitä odotuksia eri rooleille asetetaan puheissa. Olennainen osa tarkastelua on se, miten tämä kytkeytyy sosiaaliseen todellisuuteen varhaiskasvatuksen kentällä.

Diskurssianalyysissa rakennetaan sosiaalista todellisuutta kielenkäytön toiminnan tarkastelun avulla (Pietikäinen & Mäntynen, 2009; Jokinen ym., 2016). Taustalla on sosiaalinen konstruktionismi, johon diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tukeudutaan. Kun käytämme kieltä, teemme samalla puhutuista tai kirjoitetuista kohteista merkityksellisiä eli konstruomme ne. Kielenkäytöllä on seurauksia tuottava luonne. Toimijat liittyvät lisäksi olemassa oleviin rinnakkaisiin ja kilpaileviin merkityssystemeihin. Konteksti tulee myös ottaa huomioon eli tulkinta tulisi suhteuttaa analysoitavaan toimintaan, jota on tarkasteltu tietyssä ajassa ja paikassa (Jokinen ym., 2016). Diskurssianalyysi mahdollistaa myös valtasuhteiden analysoimisen. Tarkasteltaessa vallan ja diskurssien välisiä suhteita, valta on silloin sosiaalisiin käytäntöihin kietoutunut ilmiö (Jokinen & Juhila, 2016). Konstruktiivinen luonne näkyy tutkijan ja tutkimuskohteen välisessä suhteessa. Tutkimustulosten kautta kuvataan sekä samalla luodaan sosiaalista todellisuutta. Tutkijan kielenkäyttöön on siten suhtauduttava refleksiivisesti eikä sitä tarkastella faktojen esitlemisenä (Jokinen, 2016). Näin ollen tutkimuksessani tehtyihin tulkintoihin on suhtauduttava refleksiivisesti.

Diskurssianalyysi suuntaa vahvasti aineistolähtöisyyteen. Aineistolähtöisyys tarkoittaa, että ei ole valmiita selittäviä teorioita, joiden perusteella aineistoa tarkastellaan, vaan sisällöt rakentuvat aineiston analyysin

tuloksena (Jokinen, 2016). Tämä on nähtävillä myös tässä tutkimuksessa. Teoriapohjaa on kerätty keskeisten käsitteiden kautta, jotka liittyvät ilmiön tarkastelemiseen. Käsitteet määrittävät esimerkiksi tutkimuksen kontekstia. Tutkimukseni konteksti rakentuu moniammatillisuudesta ja siihen liittyvästä aiemmasta tutkimuksesta, johon tuloksia tullaan peilaamaan.

Diskurssianalyysi jakautuu kolmeen eri tutkimustraditionaaliseen perinteeseen. On brittiläinen -, ranskalainen - sekä saksalainen traditio ja ne eroavat toisistaan tiedon ja ihmisen suhteesta todellisuuteen. Brittiläisessä diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ihmisellä on tietoa, joka on kerätty sosialisoinnin keskellä ja sen avulla ihminen on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Diskurssit sisältävät kulttuurisen tiedon ja diskursseja voidaan tutkia jäsentämällä puheiden kulttuurista merkittävyyttä. Saksalaisessa diskurssianalyttisessä tutkimuksessa katsotaan, että diskurssit syntyvät vuorovaikutuksessa. Tieto käsitetään toiminnan suuntaamiseen tarvittavana välineenä eli sosiaalisena aineksena. Esimerkiksi uusia käytänteitä luotaessa hyödynnetään tietoa. Ihmisellä on oikeus oman tiedon luomiseen ja sen hyödyntämiseen eri yhteyksissä (Remes, 2004; 2006).

Ranskalaisesta diskurssianalyttisestä perinteestä puhuttaessa voidaan puhua myös kriittisestä diskurssianalyysistä. Siinä tieto nähdään rakentuneena yhteiskunnallisiin käytänteisiin, joista se nousee esille tarvittaessa. Kulttuurisen tiedon nähdään synnyttävän voimaa, joka muuntaa yhteiskuntaa. Ihmisen kokemusta pidetään tässä traditiossa tärkeänä (Remes, 2004). Oma tutkimukseni suuntaa ranskalaiseen diskurssianalyttiseen perinteeseen. Tutkimuksessani on nähtävillä ranskalaiseen perinteeseen kuuluvan kulttuurin tuottamia inhimillisen olemisen tapoja, kun katsotaan tiettyä aika- ja paikkakontekstia. Aineisto on tekstimuotoista, josta tehtyjä tulkintoja peilataan aiempaan tutkimukseen. Tutkijana päätelen diskurssien laadullista kokonaisuutta sekä analysoin vaikuttavuutta. Yhteiskunnan ja kulttuurin luomat lailliset käytännöt pitävät yllä sekä synnyttävät diskursseja ja niitä tulee tuoda näkyväksi. Toiminnan näkyväksi tekeminen ja miten se saa legitimitteettinsä, mahdollistaa sen, että omaa roolia ja toimintaa voidaan ymmärtää kulttuurissa (Remes, 2004; 2006). Ihmisten kokemusten kautta nousevat merkitykset tulevat näkyväksi tutkijan tulkinnan mukaan. On pääteltävä, miten aineistossa oleva

piiloinformaatio jäsentää niin maailmaa kuin kulttuuria ja sen sisältämää piilossa olevaa tietoa (Remes, 2004).

4.4.1 Kieli ja konteksti diskurssianalyysissa

Kieli nähdään diskurssianalyysissa todellisuuden rakentajana. Kielenkäyttäjää eli tutkimukseen osallistujia ei tarkastella informantteina. Tällä tarkoitetaan sitä, että toimijat eivät paljasta esimerkiksi millaisia heidän asenteensa tai elämäntilanteensa ovat (Suoninen, 2016). Tutkimukseni kannalta se tarkoittaa, että tarkastellaan, miten puheet ja niistä nousevat merkitykset rakentavat rooleja ja niihin liittyviä odotuksia. Tutkimukseni kohteena ovat kerrotuista asioista nousseet kokemukset ja niiden merkitykset. Suonisen (2016) mukaan kiinnostuksen kohteena on toimijoiden kielenkäyttö, millä asiat esitetään ymmärrettävästi. Teoille ja ilmiöille ei nimetä syitä, vaan keskiössä on kuvaukset ja selitykset erilaisissa tilanteissa ja keskusteluissa. Kysymys on siitä, millaisena ne näyttäytyvät ja ovat ymmärrettäviä sekä millaisia tiloja tai seurauksia niistä rakentuu. Tutkimuskohteeksi otetaan tavat, joilla osallistujat kuvaavat ilmiöitä sekä nimeävät ilmiöille syitä. Analyysissani tarkastellaan sitä, miten nousseita ilmiöitä perustellaan ja missä kehyksessä ne näyttäytyvät eli missä ja miten eri merkitykset näyttäytyvät.

Kielenkäyttöä tarkastellaan tekemisenä, jolloin kielen käyttäjänä on aina osallisena uusintamassa tai muuttamassa kulttuurista suuntaa. Kulttuurin tarjoamilla välineillä tehdään taas ilmiöt ymmärrettäviksi. Puheita ja tekoja pidetään diskurssianalyysissa toimintana, joka ylläpitää tai muuttaa sosiaalista todellisuutta (Suoninen, 2016). Kontekstin eli tapahtumatilanteen huomioon ottaminen rikastuttaa aineiston analyysia ja diskurssianalyysissa aineiston vuorovaikutuksellinen ja kontekstuaalinen puoli otetaan huomioon. Kun aineistoa analysoidaan, tarkoittaa kontekstin huomioiminen sitä, että tulkinta suhteutetaan tiettyyn aikaan ja tiettyssä paikassa analysoituun toimintaan. Hahmoteltujen kontekstien väliset rajat ovat häilyviä, joten erontekoa täytyy tehdä tapauskohtaisesti ja aineiston erityispiirteitä kuunnellen (Jokinen ym., 2016). Tutkimukseni konteksti on suomalaisen varhaiskasvatuksen moniammatillisuus. Peilaan tutkimukseni tuloksia sosiaaliseen todellisuuteen varhaiskasvatuksen moniammatillisuuden kentällä ja siihen liittyvään aiempaan tutkimukseen.

4.4.2 Diskurssin ja position käsitteet

Diskurssin käsite on monikerroksinen (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009 s.23), jonka osa-alueita ovat muun muassa puhetapa, ymmärrys todellisuudesta ja merkityssuhteiden järjestelmä. Ymmärrys todellisuudesta kuvastaa sitä, että kielellä on sosiaalista todellisuutta rakentava luonne, mikä tarkoittaa sitä, että ei toisinneta tapahtunutta tai todellisuutta, vaan merkitys tarkoittaa diskursiivisen toiminnan tulosta (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Tutkimuksessani se näyttäytyy siten, että eri puhetavat, joita muodostuneista diskursseista löytyi, kuvastavat merkityksiä, ja nämä tulkinnat olen tehnyt diskursiivisesti. Remes (2004; 2006) on määritellyt diskurssin käsitettä diskurssianalyttisten traditioiden kautta. Diskurssin käsite näyttäytyy ranskalaisessa diskurssianalyttisessä perinteessä siten, että ihminen on vuorovaikutuksessa muiden kanssa heijastaen samalla menneisyytään ja ollen sidoksissa kulttuuriinsa. Brittiläisessä traditiossa tarkastellaan keskusteluissa syntyneitä diskursseja ja saksalaisessa traditiossa taas diskurssilla tarkoitetaan keskustelua, jossa sosiaalisten normien pätevyyttä testataan.

James Gee (2014) kuvaa diskursseja olevan kahdenlaisia. Diskurssit isolla D-kirjaimella (engl. a discourse) ilmentävät sosiaaliseen maailmaan kytkeytymistä erilaisilla tavoilla muun muassa kielen käyttötapojen ja ajattelun välillä. Diskurssi pienellä d-kirjaimella (engl. discourse) ilmentää käytössä olevaa kieltä tai kielen osia, kuten keskusteluja ja tarinoita. Pietikäinen & Mäntynen (2009) hyödyntävät diskurssin käsitettä kriittisen diskurssintutkimuksen perinteen mukaan. Diskurssi nähdään kahdessa merkityksessä, ja näkemyksessä on myös hyödynnetty Geen (2014) tapaa hahmottaa diskurssin käsitettä. He viittaavat diskurssin (engl. discourse) tarkoittavan yksilöllisenä käsitteenään kielenkäyttöä osana sosiaalisia käytänteitä ja se pyrkii kuvaamaan koko tutkimusalan keskeistä teoreettista lähtökohtaa laajemmin ja syvällisemmästä näkökulmasta. Diskurssit-käsitteellä (engl. a discourse) kuvataan esimerkiksi tietyn asian merkityksellistämistä yhtenäisellä tavalla tietystä näkökulmasta. Diskurssit-käsite fokuoitetu tarkemmin tiettyyn asiaan toimien teoreettisanalyttisena käsitteenä ja apuna tarkastellessa merkitysten rakentumista (Pietikäinen & Mäntynen, 2009).

Tutkimuksessani hyödynnän Pietikäisen & Mäntysen (2009) näkemyksen mukaista diskurssit-käsitettä, kun kuvaan kahden tutkimuksessani

muodostuneen diskurssin kautta eri ammattiryhmien puheita ja niistä nousseita merkityksiä, jotka rakentavat rooleja ja niihin liittyviä odotuksia. Erilaiset puhutavat tutkimuksessani kuvastavat merkityksiä, joita on noussut esille diskurssien sisällä. Diskurssit kuvastavat merkityksellistämisen tapoja (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Jos tarkastellaan ilmiöiden historiallisuutta, valtasuhteita tai institutionaalisia sosiaalisia käytäntöjä, diskurssin käsite soveltuu myös silloin tutkimukseen (Jokinen ym., 2016). Eron tekeminen tulkintarepertuaarin käsitteeseen nähdään siinä, että tulkintarepertuaarin käsite sopii tutkimuksiin, joissa keskitytään tarkasti arkisen kielenkäytön vaihtelevuuteen. Diskurssit ja repertuaarit voivat olla rinnakkaisia tai kilpailevia merkityssysteemejä. Erilaiset diskurssit ja repertuaarit ovat tutkijan tulkinnan tuloksia. Tulkinnat pohjautuvat tutkijan ja aineiston väliseen vuoropuheluun. Tutkija tarkastelee yksityiskohtaisesti, miten diskurssit ja repertuaarit tulevat todeksi erilaisissa sosiaalisissa käytänteissä (Jokinen ym., 2016).

Subjektiposition käsitettä voidaan käyttää sekä toimijan aseman vaihteluiden kuvaamiseen samalla toimijalla että toiminnan rajoitusten analysoimisessa. Rajoitusten tutkimisessa tarkastellaan sitä, miten erilaisissa arkisissa tilanteissa ihmisen mahdolliset positiot voivat lukittautua (Jokinen ym., 2016). Käytän tutkimuksessani subjektiposition käsitettä position käsitteenä. Olen kiinnostunut siitä, millaisia positioita eri roolit saavat varhaiskasvatuksen opettajien ja – lastenhoitajien puheissa ja toisaalta, miten varhaiskasvatusyksiköiden johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat asemoituvat odotusten kautta.

Position käsitteen ohella olen hyödyntänyt toimijuuden käsitettä. Toimijuus näyttäytyy tutkimuksessani positoiden kautta siten, että erilaiset positiot heijastavat ammatillista toimijuutta, esimerkiksi vastuun jakautumisen osalta. Toimijuus on käsitteenä moniselitteinen, mutta viittaa tutkimuksessani ammatilliseen toimijuuteen. Ammatillinen toimijuus kietoutuu ammatilliseen identiteettiin, mikä sisältää muun muassa motiivit ja tavoitteet sekä siihen vaikuttaa aiempi työhistoria. Lisäksi oma osaaminen ja asiantuntijuus heijastuu ammatilliseen toimijuuteen. Ammatilliseen toimijuuteen vaikuttavat erilaiset reunaehdot, esimerkiksi työpaikan historia ja sosiokulttuuriset käytänteet, ja ne voivat joko estää tai antaa resursseja toimijuutta varten (Eteläpelto ym., 2014).

4.5 Aineiston analyysi diskurssianalyysin keinoin

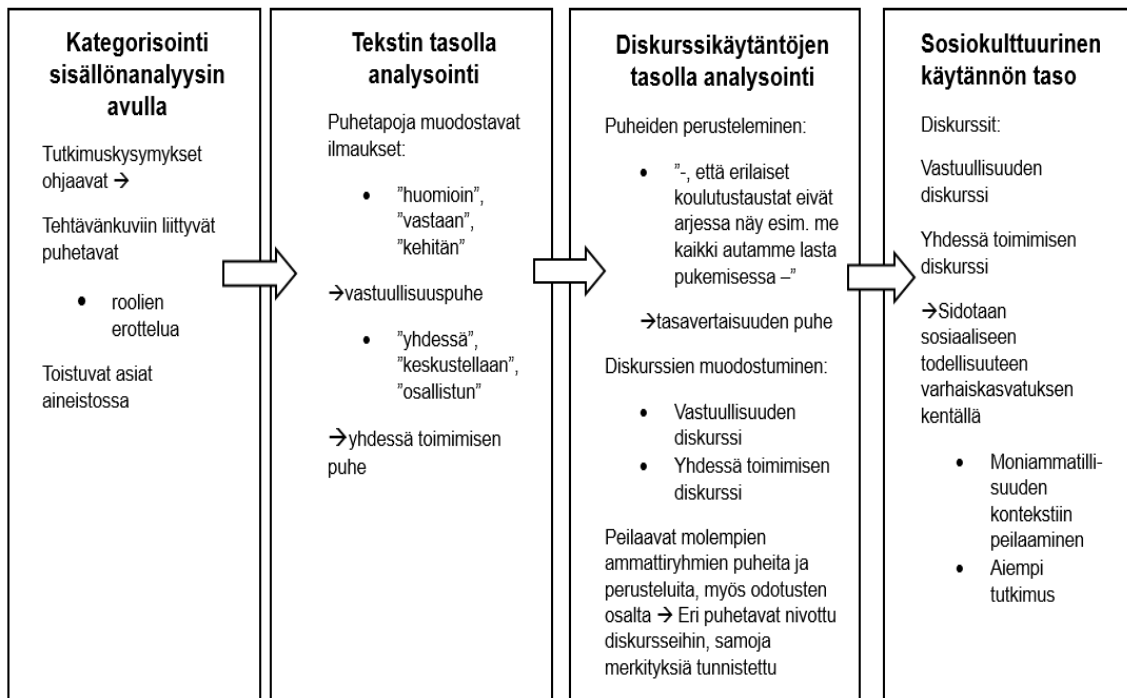
Sovelsin analysoinnissa Faircloughin (1995, s. 98) kolmitasoista viitekehystä, johon kuuluu tekstin taso, diskurssikäytäntöjen taso sekä sosiokulttuurinen käytännön taso. Nämä eri tasot ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tekstin tasolla analysoidaan kuvausta eli tekstiä sanasto- ja käsitetasolla, samalla tulkiten tekstiä. Diskurssikäytännön taso kuvastaa varsinaista tulkintaprosessia, jolloin etsitään selityksiä aineistosta nousseille puheille ja diskurssit alkavat muodostua. Viimeisellä eli sosiokulttuurisen käytännön tasolla diskursseja peilataan laajempaan kontekstiin eli niille etsitään selityksiä laajemmassa kuvassa. Sosiokulttuuriseen käytännön tasoon kuuluu lisäksi tilanteisuus, institutionaalisuus sekä yhteiskunnallisuus, jotka kehystävät muitakin tasoja ja viittaavat siihen, miten diskurssit ovat kietoutuneet niin sosiaalisesti kuin kulttuurisesti yhteiskuntaan (Fairclough, 1995).

Aloitin aineiston analysoimisen lukemalla aineiston läpi muutaman kerran ja tämän jälkeen kävin vastauksia läpi ammattiryhmittäin. Keräsin varhaiskasvatuksen opettajien ja – lastenhoitajien vastaukset omille Word-tiedostoille. Käytin varhaiskasvatuksen opettajien vastaustunnisteina ”VO1, VO2...” ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien vastaustunnisteina ”LH1, LH2...”. Tämä vaihe kuvastaa aineiston järjestämistä. Kun olin lukenut aineiston muutaman kerran läpi, aloin alleviivaamaan ja korostamaan sekä vastauksista nousseita erilaisia puhetapoja kuvaavia kohtia että vastauksissa toistuvia asioita. Keskityin sanastoon ja käsitteisiin, jotka luovat erilaisia puhetapoja. Lisäksi tein muistiinpanoja tavoista, jotka johdattelivat erilaisiin puhetapoihin. Sanastollisella ja käsitteellisellä analysoinnin tasolla hyödynsin sisällönanalyysiin perustuvaa kategoriointia eli luokittelin alustavasti nousseita puhetapoja ja toistuvia asioita. Tutkimuskysymykset olivat ohjaavana tekijänä tässä luokittelussa. Varhaiskasvatuksen opettajien puheista omasta roolistaan löytyi alustavasti 13 erilaista puhetapaa. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheista varhaiskasvatuksen opettajan roolista löytyi seitsemän erilaista puhetapaa. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheista omasta roolistaan löytyi 11 puhetapaa ja varhaiskasvatuksen opettajien puheista varhaiskasvatuksen lastenhoitajan roolista löytyi 11 puhetapaa.

Kun olin koonnut alustavia puhetapoja tutkimuskysymysten ohjatessa luokittelua, paneuduin uudelleen tutkimaan aineistosta nousevia puhetapoja sanastollisella ja käsitteellisellä tasolla viitaten Faircloughin (1995) kolmitasoiseen viitekehykseen (ks. kuvio 1). Puhetavat ja niistä nousevat merkitykset tarkentuivat edelleen tätä kautta. Tämän jälkeen tutkin sitä, miten puheita ja niistä nousevia merkityksiä perustellaan ja diskurssit alkoivat muotoutua eli puhutaan Faircloughin mukaan (1995) diskurssikäytännöntasosta. Kuviossa 1 näkyy yksi esimerkki siitä, miten vastaaja aloittaa perustelemisen ja tämä puheen olen tulkinnut tasavertaisuuden puheeksi, jota nousi myös muualta aineistosta esille.

Aluksi diskursseja oli useampia, kunnes läpi käytyäni aineistoa uudelleen ja uudelleen, huomasin, että aineistosta nousee esille kaksi vallitsevaa diskurssia, joihin erilaiset puhetavat eli merkitykset liittyivät. Molempien ammattiryhmien puhetavoista oli tunnistettavissa samankaltaisia merkityksiä, jotka voitiin yhdistää näihin kahteen muodostuneeseen diskurssiin. Näin ollen en nähnyt tarpeelliseksi muodostaa erillisiä diskursseja eri rooleihin liittyen. Puhetavat ohjasivat osaltaan diskurssien muodostumista ja nivoutuivat yhteen analysoinnin syventyessä. Näin ollen olennaisimmat puhetavat nousivat esille diskurssien osalta.

Näiden kahden muodostuneen diskurssin kautta päädyin tarkastelemaan eri rooleja sekä rooleihin kohdistuvia odotuksia. Faircloughin (1995) sosiokulttuurisen käytännön taso näkyy tutkimuksessani, kun peilaan tuloksia moniammatillisuuteen varhaiskasvatuksessa ja siihen liittyvään aiempaan tutkimukseen eli kytken tulokset sosiaaliseen todellisuuteen varhaiskasvatuksen kentällä. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä etsin vastausta siihen millaiseksi eri roolit rakentuvat varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheissa. Toisessa tutkimuskysymyksessä etsin vastausta siihen, millaisia odotuksia eri rooleihin liittyy, myös varhaiskasvatustyösköiden johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien osalta. Puheet ja niistä nousevat erilaiset merkitykset rakensivat rooleja sekä nostivat esiin niihin liittyviä odotuksia. Kuviossa 1 näkyy koottuna analysoinnin vaiheita.



KUVIO 1. Analyysin vaiheet Faircloughin (1995) kolmitasoista viitekehystä hyödyntäen

5 TUTKIMUSTULOKSET

Käyn tutkimustulokset läpi siten, että kuvaan muodostuneet diskurssit. Diskurssit kuvastavat varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheissa rakentuneita moniammatillisen tiimin rooleja sekä näihin rooleihin liittyviä odotuksia heidän antamiensa merkitysten kautta. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäväkuvalla toimivilta ammattilaisilta ei tullut vastauksia, vaikka se oli tavoitteena. Moniammatillisen tiimin roolit käsittävät varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajat, sekä varhaiskasvatuksen sosionomit siltä osin, kun he tulevat muutamissa vastauksissa esille opettajien ja lastenhoitajien näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen sosionomin roolin esiin nouseminen jäi kuitenkin niin vähäiseksi myös opettajien ja lastenhoitajien näkökulmasta, ettei tätä ole nostettu erilliseksi osaksi tulososiossa. Varhaiskasvatuksen sosionomit näkyvät vain muutamana mainintana tulososiossa. Roolit käsittävät odotusten osalta myös varhaiskasvatuksen erityisopettajat sekä varhaiskasvatusyksiköiden johtajat.

Varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajat positioituivat muodostuneiden diskurssien kautta. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajiin ja varhaiskasvatusyksiköiden johtajiin kohdistuvia odotuksia voitiin tunnistaa samoista diskursseista käsin. Lopulta varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheista muodostui kaksi diskurssia. Diskurssit ovat vastuullisuuden diskurssi ja yhdessä toimimisen diskurssi. Seuraavaksi käyn tulokset eli diskurssit tarkemmin läpi; mitä ne sisältävät ja miten ne näyttäytyivät puheissa.

5.1 Vastuullisuuden diskurssi

Varhaiskasvatuksen opettajat tuottivat puhetta roolistaan, jossa he positioivat itsensä niin pedagogisen vastuun kantajiksi kuin yleisesti ryhmän toiminnasta vastuuta ottaviksi. Vastuullisuus ilmeni lähes jokaisessa vastauksessa jollakin

tavalla. Aineistossa toistui se, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat vastaavat erilaisista osa-alueista sekä kehittävät ja ohjaavat toimintaa. Vastuullisuutta lisääviä tehtäviä olivat muun muassa pedagogisesta toiminnasta huolehtiminen ja vastuu päätöksenteosta. Aineistosta nousi esille, että pedagogisen toiminnan toteutumisen päävastuu on varhaiskasvatuksen opettajalla, vaikka muutkin tiimiläiset toteuttavat pedagogiikkaa arjessa. Pedagogisen toiminnan nähdään sisältävän esimerkiksi suunnittelua ja arviointia, huolehtimista siitä, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet näkyvät toiminnassa, lapsia kuullaan ja havaintoja lapsista nostetaan esille. Varhaiskasvatuksen opettajien puheet osoittavat, kuinka he toimivat myös kirjallisten töiden huolehtijoina, ja kuten eräs vastaajista totesi ”isot linjat” ovat varhaiskasvatuksen opettajien vastuulla. Esille tuli myös varhaiskasvatuksen opettajien vastuu siitä, että asiat menevät eteenpäin asioita ratkaistaessa ja tarvittaessa huolehditaan erilaisten toimintatapojen muutoksista. Varhaiskasvatuksen sosionomin rooli näyttäytyi näissä puheissa myös vastuun ottajana.

”Varhaiskasvatuksen opettajana minulla on vastuu ryhmän pedagogisesta toiminnasta ja sen toteutumisesta. -. Kirjaan asioita ylös, pidän lasten vasukeskustelut, kirjaan ne ylös ja olen mukana tuen palavereissa. Kirjaan kaikista pidetyistä vasukeskusteluista koonnin, josta nostan toimintamme pohjaksi asioita linjauksessa vasuun. -. – opettajalla tai sosionomilla on vastuu, että asiasta keskustellaan asiallisesti, asiaan saadaan ratkaisu -. –” VO1

”Usein vastuu siirtyy vakaopelle tai sosionomille, lastenhoitaja saattaa myös ehdottaa asioita, mutta usein ope tai sosionomi tekee ns. lopullisen päätöksen -. ” VO10

Vastuullisuus näyttäytyi myös tiimin johtamisen ja yhdistämisen puhetapana, johtajuuspuheena sekä ohjaavana puheena. Varhaiskasvatuksen opettajat positioivat itsensä tiimin johtajiksi toiminnan kokonaisuuden osalta tai puhuttaessa tiimipalavereista ja siihen liittyvästä vetovastuusta. Seuraavassa katkelmassa on nähtävillä jonkinlainen valta-asema opettajan ja lastenhoitajan välillä, kun puhutaan toiminnan ohjaamisen tukemisesta ja opastamisesta opettajan osalta. Tätä perustellaan sillä, että pienryhmätoiminta olisi kaikille samanlainen sisällöltään ja vasun tavoitteet näkyisivät toiminnassa. Samalla varhaiskasvatuksen opettaja asettuu tiimin yhdistäväksi tekijäksi, jonka vastuulla on huomioida se, että kaikki tiimiläiset tulevat kuulluiksi. Esille tulee myös tiimipalavereissa vetovastuun ottaminen. Näin ollen puheessa tulee esille niin

tiimin vetäminen kokonaisuudessaan kuin tiimipalaverin vetovastuu. Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja asemoituu vastaanottajaksi, kun puhutaan opastamisesta ja tukemisesta, mutta samaan aikaan myös osalliseksi, koska kaikkien tiimiläisten näkemykset halutaan kuuluviksi.

”Opettajana toimin tiimin vetäjänä ja kannan vastuun toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta. -. Toimin ikään kuin yhdistävänä tekijänä tiimin jäsenten välillä ja pyrin saamaan kaikkien äänen ja toiveet kuuluviin. Opastan ja tuen toiminnan ohjaamisessa, jotta kaikki pienryhmät sisältäisivät samat asiat ja vasun tavoitteet. -. Tiimipalaverissa tyypillisesti opettaja eli minä olen kerännyt asialistaa valmiiksi, josta keskustellaan. Tätä tehdessä pohdin prioriteetteja mihin tarvitaan eniten aikaa -. –” VO5

Johtajuuspuhe heijastui vastuuseen lopullisesta päätöksenteosta. Toisaalta johtajuus tuli vastauksissa esille puhuttaessa vain tiimipalaverien vetämisestä, joissa suurimmassa osassa se tapahtui opettajajohtoisesti. Tämä tuli selkeästi useammin vastauksissa esille kuin muiden tiimiläisten ohjeistaminen ja opastaminen eri toiminnoissa, joka näkyi selkeästi kahdessa vastauksessa. Vastuun kantaminen näkyi puheissa myös erilaisina muina tehtävinä, mitä varhaiskasvatuksen opettajat ovat yksiköissään saaneet, esimerkiksi yliopistoyhteistyön hoitamisena ja koko kaupungin kehittämistyössä mukana olemisena.

Vastuullisuuspuhe nousi esille myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheissa puhuttaessa varhaiskasvatuksen opettajan roolista. Puheet jakaantuivat vastuuseen pedagogisesta toiminnasta ja suunnittelusta, opettajan johtavan roolin korostamiseen niin tiimin vetäjänä kuin toiminnasta vastaavana, yhteistyöstä eri tahoihin sekä viittauksista opettajan erilaisiin tehtäviin. Pääosin puheet painottuivat opettajan pedagogiseen vastuuseen, mutta esille ei tullut sitä, että varhaiskasvatuksen opettaja olisi opastajan roolissa, vaan usein asioita tehtiin yhdessä toteuttaen tai erikseen omilla tavoilla. Kirjallisten töiden hoitaminen tuli varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheissa esille yksityiskohtaisemmin, mitä varhaiskasvatuksen opettajien puheissa. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat mainitsivat muun muassa erilaisten testien, kuten kouluvalmiuksien kartoitukset, sekä neuvolalomakkeiden tekemisen, jotka opettajat hoitavat. Eräs lastenhoitaja nosti esille näkemyksensä myös varhaiskasvatuksen sosionomin roolista, mikä näyttäytyi hänelle ”mysterinä”,

koska heidän tiimissään ei ole sosionomin tehtäväkuvalla työskentelevää ammattilaista.

”-. Ryhmän opettaja suunnittelee toiminnan, pitää vasut yms. –” LH12

”- varhaiskasvatuksen opettaja, joka yhdessä ryhmän veon kanssa suunnittelee ja toteuttaa pääosin toiminnan arjessa. -. Toiminnan aikana yleensä opettajat vetävät toimintaa -. ” LH5

”Opettaja ottaa päävastuun pedagogisen toiminnan toteutumisen seurannassa ja hänellä on aikaa toiminnan suunnitteluun. –” LH6

Johtajuuspuhe sekä tiimin vetäminen tuli esille varhaiskasvatuksen lastenhoitajienkin puheissa, painottuen myös tiimipalavereiden vetämiseen, kuten varhaiskasvatuksen opettajienkin puheissa. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat positioituivat osallisiksi jakamaan vastuuta, johon opettajat olivat tehneet pohjatyön. Seuraavista katkelmista kahdessa näyttäytyy opettajan valmistava työ tiimipalavereita varten.

”Opettaja vetää tiimin. –” LH1

”Tiimin pedagoginen johtaja on opettaja. Hän johtaa tiimipalaveria esimieheltä saamiensa ohjeiden sekä ryhmän ajankohtaisten asioiden perusteella. -. Usein opettajalla on ehdotuksia tulevista teemoista ja tavoitteista, joiden pohjalta toimintaa rakennetaan. Sujuvan palaverin edellytyksiä ovat opettajan hyvä valmistautuminen -. Haastavissa tilanteissa jokainen kertoo näkemyksensä käytöksen juurisyistä ja triggereistä. -. Usein opettaja on jo lukenut kirjallisuutta/konsultoinut erityisopettajaa aiheesta, ja osaa näin ehdottaa sopivia toimintamalleja. –” LH3

”Tiimivastaavana on ryhmämme varhaiskasvatuksen opettaja. Hän kirjaa ylös asiat, joista keskustellaan ja tuo esille aiheet, joista keskustellaan. –” LH5

Vastuullisuuspuheeseen liittyi myös puhetta odotuksista varhaiskasvatusyksiköiden johtajia sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajia kohtaan moniammatillisuuden kontekstissa. Varhaiskasvatuksen johtajiin kohdistetut odotukset opettajien ja lastenhoitajien puheissa liittyivät niin arjen konkreettiseen apuun kuin tarvittaessa läsnäoloon tiimin parissa, kun erilaisia tilanteita ratkaistaan. Yksiköiden johtajien toivottiin siis olevan lähellä työntekijöitä, kun tarve sitä vaatii. Vastuullisuus näyttäytyi näin ollen puheena jakaa vastuuta haastavissa tilanteissa siten, että johtaja on mukana ratkaisemassa ongelmia sekä osallistumassa arkeen tarpeen mukaan. Ajan

järjestäminen työntekijöille ja kuulluksi tuleminen nousivat selkeästi aineistosta esille. Seuraavassa varhaiskasvatuksen opettajan puheessa tulee esille, kuinka johtajan odotetaan ymmärtävän päiväkotien arkea. Varhaiskasvatusalan arkisen työn ymmärtämisen kautta myös johtajan ehdotetut ratkaisut tulisivat lähelle arjen työtä.

“Johtajan tulisi ymmärtää varhaiskasvatuksen ydintä ja päiväkodin arkea, jotta hänen kehitysehdotuksiaan voisi ottaa huomioon. Johtajalta siis odotetaan eniten tietoisuutta päiväkodin toimivaan arkeen liittyvistä tekijöistä.” VO8

Seuraavassa katkelmassa näkyy se, kuinka varhaiskasvatuksen johtaja on läsnä konkreettisesti arjessa, kun hän seuraa tiimipalavereiden toimintaa muistioiden välityksellä sekä tarvittaessa paikan päällä. Tämä käytäntö ei tullut muissa vastauksissa esille, mutta odotukset tiimipalaveriinkin osallistumisesta tarvittaessa toistui muissakin vastauksissa sekä odotukset siitä, että asioita pohditaan yhdessä.

“- Johtajalle lähtee sähköpostilla jokainen tiimipalaverimuistio ja hän kommentoi jokaista luettuaan sen. Johtaja osallistuu toisinaan mukaan palaveriin, tarvittaessa. Ja pohtii yhdessä meidän kanssamme, jos on jotain akuuttia, joka pitäisi ratkaista.” LH5

Varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajiin liittyvissä puheissa esille nousi myös odotukset johtajan vuorovaikutus- sekä tiimityötaitoista. Niin opettajat kuin lastenhoitajatkin odottavat johtajalta avoimuutta ja työn arvostamista sekä käytännön työhön konkreettista apua, kuten suunnitteluajan varmistamista. Vastuuta halutaan jakaa johtajan kanssa.

“- Johtajalta vaaditaan avointa vuorovaikutusta, kehittämisintoisuutta ja tiimityötaitoja... kykyä nähdä milloin esim. Työnohjaus olisi tarpeen.” LH10

“- Johtajalta odotetaan empaattisuutta, ymmärrystä ja valmiutta pitämään työntekijöidensä puolta.” LH6

“Arjen työmme ja tilannekokemuksemme kunnioitus ja arvostaminen. Tuen järjestäminen sitä tarvitseville. Sakkiaikaa riittävästi vasuihin menee aikaa todella paljon. Myös toiminnan suunnitteluun aikaa pitäisi olla. -” VO4

Varhaiskasvatuksen erityisopettajiin kohdistuvat odotukset liittyivät paljolti siihen, että toiveena on saada konkreettisia neuvoja toimintaan. Seuraavissa katkelmissa näkyy viittauksia siihen, kuinka erityisesti haastavissa tilanteissa

konkreettisilla neuvoilla nähdään olevan suuri arvo ryhmän toimintaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan vastuu nähdään erityisesti haastavien tilanteiden ratkaisemisessa mukana olemisena.

“Erityisopettajalta odotetaan pulmatilanteissa konkreettisia kehitysehdotuksia, neuvoja ja tukea.” VO8

“Erityisopettajaa konsultoidaan herkästi, sillä hän tuntee lapset (meillä) melko hyvin ja pystyy näin antamaan realistisia ehdotuksia tilanteen parantamiseen. Erityisopettajalla on usein kokemusta tilanteissa toimimisesta, ja ehkäpä konkreettisia apuvälineitä ryhmään. -” LH3

Edellä olen kuvannut erilaisia positioita, joihin varhaiskasvatuksen opettajat ovat puheidensa perusteella asemoineet itsensä sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitajat ovat tuottaneet erilaisia positioita opettajille, kun tarkastellaan vastuullisuuden näkökulmaa. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajille löytyi myös omia positioita. Lisäksi vastuullisuuteen liittyi puhetta odotuksista varhaiskasvatustyksiköiden johtajia sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajia kohtaan, joille jaettiin myös vastuuta. Vastuullisuus näyttäytyi myös seuraavissa kehyksissä, joista erottautuivat vastuun ja odotusten välinen ristiriitapuhe sekä tehtäväkohtainen puhe. Erityisesti varhaiskasvatuksen lastenhoitajien positioon liittyi tehtäväkohtainen puhe.

Vastuun ja odotusten välinen ristiriitapuhe

Eräs varhaiskasvatuksen opettajista toi esille vastuun ja odotusten välisen ristiriidan, mikä tulee esille seuraavassa katkelmassa. Puheessa voidaan nähdä muiden tiimiläisten odottavan jotain sellaista, jota kyseinen varhaiskasvatuksen opettaja ei koe pelkästään omaksi asiakseen. Hän tuo esille myös muita odotuksia, kun erilaisia tilanteita ratkotaan tiimipalavereissa. Vastuuta siirretään opettajan näkemyksen mukaan liikaa hänen harteilleen, mikä on nähtävissä turhautumisena.

”-. Kaikki ovat yhteydessä vanhempisiin, mutta olen huomannut, että muut katsovat odottavasti minua, jos tulee haasteita, joita pitäisi selvittää vanhempien kanssa. -. Odotukset, joita tiimiläisille tunnutaan asetettavan tiimipalavereissa asioiden ratkaisemiseksi: opettajana minusta usein tuntuu, että minun odotetaan ratkaisevan kaikki tuosta vain, ilman muiden apua. Samaan aikaan kuitenkin myös odotetaan, että kenenkään muun ei tarvitse arjessa juurikaan panostaa asiaan, vaan opettaja hoitaa sen.” VO5

Vastaavaa on nähtävissä myös toisen varhaiskasvatuksen opettajana toimivan puheesta. Hän kokee olevansa aktiivinen, mutta kaipaa myös muita osalliseksi jakamaan vastuuta.

”Koen etteivät tiimikaverini ole niin aktiivisia kuin itse olen. Haluaisin aina löytää toimivan ratkaisun, mutta ideoita ja ehdotuksia kaipaisin muiltakin.”
VO9

Nämä puheet osoittavat sen, miten vastuun ja odotusten välinen raja voi olla häilyvä. Varhaiskasvatuksen opettajalta odotetaan vastuunkantoa, niin kuin aiemmin on tullut selväksi, mutta vastuullisuuden rajat näyttäytyvät epäselvinä. Erään kiertävän lastenhoitajan näkemys varhaiskasvatuksen opettajan roolista vastuun näkökulmasta oli myös senkaltainen, että opettajan odotetaan hoitavan ”kaikki”. Toisaalta näkemykseen voi vaikuttaa toimiminen kiertävänä lastenhoitajana, jolloin se mahdollisesti näkyy myös työtehtävissä. Tosin hänellekin on tällä hetkellä osoitettu yksi vakituinen ryhmä.

”Ryhmän opettajan rooliin kuuluu järjestää mitä kukakin tekee missäkin, millainen oppimisympäristö on, mitä aiheita käsitellään jne. Eli kaikki.” LH1

Päinvastaisena tapauksena esiin tulee yhden varhaiskasvatuksen lastenhoitajan näkemys. Tässä katkelmassa näkyy opettajan vastuu, mutta myös moniammatillisen tiimityön vahvuuksia, kun tiimityö on toimivaa. Vastuuta jaetaan yhteisesti. Toisaalta esille ei tule sitä, että miten vastuun tulisi lopulta jakautua. Aloitteellinen vastuu nähdään olevan varhaiskasvatuksen opettajalla, mutta muu jää avonaisemmaksi. Puheesta heijastuu jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta tiimityöhön liittyvä vastuu, jossa jokainen on osaltaan edistämässä yhteisiä asioita.

”Opettaja varmasti tekee aktiivisesti aloitteita huomatessaan tarpeita toiminnan muutokselle tms. mutta niiden ratkaisu on moniammatillisen tiimin tehtävä, ei pelkästään opettajan vastuulla. Työtä tehdään yhdessä ja ongelmat ja niiden ratkaisut ovat yhteisiä murheita ja iloja.” LH7

Aiemmassa katkelmassa vastuu nähdään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan näkökulmasta jakautuneempana, kuten tässä seuraavassakin katkelmassa. Tässä heijastuu niin opettajan vastuu kuin jaetun vastuun näkökulma. Toisaalta myös lastenhoitajan rooliin liittyvään vastuuseen vedetään rajat vetoamalla suunnittelu-aikaan, jota ei ole ja täten oikeuteen jättää toiminnan vetäminen

opettajalle. Lisäksi esiin nousee vahvuusperustaiseen ajatteluun liittyvää puhetta, mikä näyttäytyi erityisesti varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheissa. Vahvuuksiin vedotaan, kun jaetaan eri vastuualueita varhaiskasvatuksen opettajan ja – lastenhoitajien välillä. Vahvuusperustainen puhe on tuloksissa nostettu erilliseksi osuudeksi.

”-. Tiimiläisten vahvuuksien mukaan jaetaan vastuualueet eri oppimisen alueista, jotta ne toteutuvat eivätkä ole yhden henkilön (ope) varassa. Opettajalla on tietysti lopullinen vastuu, mutta työ tuntuu mielekkäämmältä, kun hoitajana pääsee käyttämään osaamistaan. Toisaalta joskus saa nostaa kädet pystyyn ja todeta, että koska en ehdi suunnitella, en ota tuokiota vastuulleni, ja hoitajana tähän on vapaus. –” LH3

Seuraava puheenvuoro on varhaiskasvatuksen kiertävänä lastenhoitajana toimivan ammattilaisen näkemys. Eri paikkoja nähtyään hän kiteyttää sen, miten vastuut ja niihin liittyvät odotukset voivat vaihdella varhaiskasvatusyksikön mukaan, osoittaen myös sen, miksi roolitukset voivat aiheuttaa välillä hämmennystä.

”-. Jokaisessa toimipaikassa on hiukan erilaiset työnkuvat eri ammattinimikkeillä. Jossain opettaja suunnittelee toiminnan, toisessa myös lastenhoitajat suunnittelevat toimintaa. Jossain tehtäväkuvat ovat tarkasti rajattuja, toisessa mennään päivän ja fiiliksen mukaan.” LH9

Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheissa nousi esille myös vastuuseen ja odotukseen liittyvää ristiriitaista puhetta, jossa odotuksia kohdistuu niin yksiköiden johtajille kuin varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Seuraavassa katkelmassa näkyy erään varhaiskasvatuksen opettajan turhautuminen ja kriittistä puhetta siitä, että vastuuta liittyy paljon erilaisten hankkeiden ja arjen askareiden parissa toimimiseen. Sen nähdään olevan pois lasten kanssa vietetystä ajasta. Tässä toisaalta odotetaan, että johtaja lisäisi henkilökuntaa hoitamaan asioita, jotka vievät perustehtävältä ja lapsilta aikaa, mutta samalla näyttäytyy myös se, että tiimissä vastuualueita voitaisiin miettiä uudelleen. Näin ollen johtajalta vaadittaisiin työnohjausta ennen mahdollisen toiveen eli lisäresurssin hankkimisen toteutumista.

”-. Arjessa on paljon epäolennaisia hankkeita ja taulukoiden pitämistä, jolloin aikaa lasten kohtaamiselle on vähän. Vakaope tekee myös arjen askareita: pöytien kattamista, sänkyjen esille ottamista, märkien vaatteiden kuivamaan laittamista sekä tiimiparityhmän sijaistamista tiimipalaverissa. Johtajan

tulisi antaa arkeen riittävästi henkilökuntaa, jotta voi keskittyä perustehtävään ja omaan ryhmään. –” VO4

Tässä katkelmassa esiintyy puhetta tiimin johtamiseen liittyen. Varhaiskasvatuksen opettaja puhuu siitä, kuinka johtajalta kaivataan tiimin johtamiseen tukea. Tässä ristiriitaista on se, että varhaiskasvatuksen opettajan odotetaan tietyllä tapaa johtavan tiimiänsä, mutta johtamisen riittämättömyys siirtää taas vastuuta enemmän johtajalle, jolta odotetaan tukea. Johtajan rooli nähdään samalla merkittävänä jokaisen työnkuvaan liittyvien vastuiden selventämisessä.

”Johtajalta odotetaan jokaisen toimenkuvaan ja tehtäviin liittyvää ohjausta tai muistuttamista tarvittaessa; auktoriteetti siinä, mitkä kenenkin oikeat vastuut työpaikalla ovat. Ja tarvittaessa tiimin ohjausta osallistamalla esim. tiimipalaveriin. Eli kun opettajan ohjaava ote ei riitä tiimissä, olisi hyvä saada johtajalta painavampi sana asian edistämiseksi. -. Johtajalta kaivattaisiin näin ollen johtamiseen tukea.” VO5

Seuraavat puheenvuorot kertovat odotuksista, jotka eivät toteudu riittävällä tavalla. Pedagogiseen tukeen ja arkeen odotetaan johtajalta tekoja. Varhaiskasvatuksen opettajan puheenvuorossa etsitään syitä tilanteelle ja ymmärretään yhteiskunnallisen tilanteen vaikutukset. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan puheessa ilmenee tyytymättömyyttä myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan työpanokseen.

“-. Hän on loistava, mutta kaipaisimme enemmän läsnäoloa, arjen apuja. Tässä kaupungissa taloudellinen tilanne on se, että säästöt kohdistuvat sivistystoimeen, eli kouluun ja meihin, se näkyy kaikessa, vaikka johtaja parhaansa yrittääkin.” VO12

“Enemmän pedagogista tukea hyvästä tiimistä huolimatta. Kummankin rooli jää valjuksi ryhmän toimintaa ajatellen.” LH2

Tiimityöskentelyyn puuttumista odotetaan myös yksikön johtajalta, mikä nousi esille parista vastauksesta. Tässä katkelmassa käy ilmi, että tukea tiimityöskentelyyn ei välttämättä löydy ja lastenhoitaja perustelee asiaa hienotunteisuudella. Tilannetta ei haluta kärjistää, mutta toisaalta tällöin myös asiat jäävät helposti piiloon ja selvittämättä.

“-. Välillä tuntuu, ettemme saa tarpeeksi tukea yksikön johtajalta, vaan asioita mieluummin vähätellään, jottei tunteet loukkaannu.” LH12

Varhaiskasvatuksen erityisopettajiin kohdistuvat vastuuseen ja odotukseen liittyvät ristiriitapuheet ilmenivät siinä, että odotusten ei koettu toteutuvan siten, kuin niiden tulisi toteutua. Tämä näkyy seuraavissa katkelmissa, joissa toiveet konkreettisista neuvoista ja ajan antamisesta ei tule täytetyiksi.

“Veolta odotetaan käytännön ideoita ja apua arjen tilanteisiin, aina niitä ei saa. -” VO9

“Me tarvitsisimme enemmän veon aikaa ja konkreettisia neuvoja erilaisiin tilanteisiin. -” VO12

Puhetta tuotettiin myös massiivisista odotuksista, jotka kuvastavat sitä ristiriitaa, että odotetaanko varhaiskasvatuksen erityisopettajilta liian paljon. Pohtia voi sitä, pystyttäisiinkö siinä tapauksessa itse tekemään enemmän, hyödyntäen yhteistyötä, mutta nojaamatta liikaa erityisopettajaan. Jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta voitaisiin katsoa asiaa siten, että erityisopettaja tuo oman asiantuntijuutensa esille haasteiden ratkaisemiseen liittyen ja ryhmässä kokeillaan aktiivisesti saatuja keinoja.

”Erityisopettajaan luotetaan hyvin paljon ja odotukset hänen suuntaan kovin suuret, usein odotetaan tekevän ihmeitä ja johtajaan myös suuret odotukset, mutta ei kokemukseni mukaan yhtä suuret kuin erityisopettajaan ainakaan meidän yksikössä.” VO10

“Erityisopettajalle odotukset ovat kovat. Arkeen pitäisi pystyä tuomaan aina uusia konkreettisia kokeiltavia ideoita. -” LH6

Tämä seuraava sitaatti laittaa pohtimaan sitä, kuuluuko erityisopettajan puuttua tiimin mahdolliseen toimimattomuuteen vai kenen vastuulle se lopulta kuuluu.

”-. Toisaalta erityisopettajan tehtävä voi myös olla se, että hän havainnoi ja tarkastelee tilannetta tiimissä, ja pohtii, johtuvatko lasten haasteet tosiasiallisesti toimimattomasta tiimistä, ja tämä havainto voi tukea tai horjuttaa tiimin sisäistä asioiden työstöä ja työntekijöiden motivaatiota.” VO5

Myös erään lastenhoitajan näkemys eriävien mielipiteiden arvostamisesta heijastaa roolitukseen liittyvää puhetta suhteessa varhaiskasvatuksen erityisopettajaan. Tässä näkyy varhaiskasvatuksen opettajan positio siten, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja kuuntelee pääasiallisesti ryhmän opettajaa, joka on vastuussa pedagogiikasta. Kriittinen puhe kohdistuu siihen, että pitäisi huomioida myös muiden kokemus ja pidempi aikainen tuntemus lapsista, jota lastenhoitajan mukaan hänellä on enemmän. Lastenhoitaja kokee, että hänen

asiantuntemustaan ei oteta huomioon tai toisin sanoen hän ei saa omaa asiantuntijuuttaan esille muiden ammattilaisten joukossa.

“Veolta vaatii paljon aktiivisuutta ja huomioon ottamista, myös meidän vähemmän arjessa olevien mielipiteille, esimerkiksi omani perustuu kokemukseen ja lasten tuntemiseen (jota esim. opettajilta ei pitkältä ajalta ole). Ja ehkä jopa niiden eriävien mielipiteiden arvostamista. -” LH10

Yhteenvedona voidaan todeta, että vastuun ja odotusten välinen ristiriitapuhe heijastuu niin varhaiskasvatuksen opettajiin ja – lastenhoitajiin kuin varhaiskasvatussyksiköiden johtajiin sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajiin. Aineistosta nousi selkeästi esille myös tehtäväkohtaista puhetta, jonka koin olennaisena nostaa omaksi osakseen. Seuraavaksi käydään läpi tehtäväkohtaista puhetta, joka on osa vastuullisuuden diskurssia.

Tehtäväkohtainen puhe

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat sekä varhaiskasvatuksen opettajat tuottivat tehtäväkohtaista puhetta liittyen varhaiskasvatuksen lastenhoitajan rooliin. Esiin tuli esimerkiksi lastenhoitajien päävastuu lääkehuollosta. Seuraavissa katkelmissa varhaiskasvatuksen lastenhoitajat tuovat esille erilaisia tehtäviä, jotka ovat suoraan heille osoitettuja omassa ryhmässään.

”-. Hoitajilla päävastuu lääke- ja vaatehuollosta sekä tilojen viihtyisyydestä (siisteys, koristelu). -. Lepuhuone on pääasiassa hoitajien aluetta, sillä opettajilla on lepoaikaan SAKit ja palaverit. –” LH3

”Olen lastenhoitajana mm. vastuussa oman lapsiryhmän paperilistojen (läsnäolo plus päivän toiminnot) kirjaamisista, hoitoaikojen varmistuksista -. –” LH12

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajien vastuun muun muassa lääkehoidosta sekä erikseen sovituista tehtävistä. Ensimmäinen katkelma osoittaa sen, että monet sovituista tehtävistä on tiimikohtaisia eli tiimi on sopinut asiasta keskenään. Toisessa katkelmassa nähdään taas selkeä jako siinä, että lastenhoitaja on vastuussa perushoidosta ja esimerkiksi lepohetkestä. Lastenhoitaja pääsee mahdollisuuksien mukaan osallistumaan pedagogiseen toimintaan liittyviin tehtäviin.

”-. Tiimissä olevien lastenhoitajien kanssa olemme sopineet joitakin tehtävänkuviiin liittyviä tehtäviä esim. lastenhoitajat hoitavat lasten petivaatteet. –” VO1

”-. Lh on pääasiassa lasten perushoidossa kiinni, hoitaa nukkarit ym. Osallistuu pedagogisten suunnitelmien tekoon ja arviointiin mahdollisuuksien mukaan.” VO9

Seuraavassa katkelmassa on nähtävillä, että myös varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaamisessa ja keskustelujen pitämisessä on vaihtelevuutta. Puheesta nousee esille, että näin voidaan toimia joissakin paikoissa, jos lastenhoitajalla on halu toimia tällä tavalla.

” Usein lakanoiden vaihto, lapsilistojen tulostus voi olla vastuualueena -, voi kirjata vasuja ja pitää niitä halutessaan joissain taloissa/kunnissa, -, on enemmän lasten kanssa yleensä kuin vakaope.” VO10

Lisäksi varhaiskasvatuksen sosionomi mainittiin parissa varhaiskasvatuksen opettajan vastauksessa liittyen perheiden asioiden eteenpäin viemisenä. Yhteenvetona vastuullisuuden diskurssista voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen opettaja nähdään vastuunkantajana. Toisaalta varhaiskasvatuksen lastenhoitajan asemaa ohjaa esimerkiksi tehtäväkohtaiset tiimin väliset sopimukset. Myös erilaisia ristiriitaisia odotuksia liittyä vastuun jakautumiseen niin varhaiskasvatuksen opettajien, - lastenhoitajien kuin yksiköiden johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien roolien osalta. Seuraavaksi käsittelen yhdessä toimimisen diskurssia.

5.2 Yhdessä toimimisen diskurssi

Varhaiskasvatuksen opettajien ja – lastenhoitajien puheissa nousi selkeästi esille yhdessä toimiminen, mihin liittyi myös tiimipuhe. Varhaiskasvatuksen opettajien puheissa yhdessä toimiminen varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kanssa liittyi myös vastuullisuuteen. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheissa yhdessä toimiminen näyttäytyi osallisuuden kautta. Seuraavat katkelmat kuvastavat varhaiskasvatuksen opettajan vastuuta toiminnan taustalla, osoittaen samalla tiimityöskentelyn tärkeyden jokaisen ollessa mukana yhteisessä työssä.

”Yhdessä lastenhoitajien kanssa teemme myös arviointia ja minä opettajana vastaan, että näin toimitaan. - . Yhdessä tiimissä olevien varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kanssa toteutamme toimintaa, jonka olemme yhdessä

omassa tiimipalaverissa yhdessä suunnitelleet. Minä opettajana vastaan, että toiminnan pohjana on vasu ja yhdessä pohdimme, miten sen toteutamme näiden meidän lasten kanssa.” VO1

”Opettajan tehtävä vastata toiminnasta ja toiminnan suunnittelusta. Kaikki tiimin jäsenet osallistuvat suunnitteluun yhteisissä palavereissa -. -. Lasten toimintaa arvioidaan ja havainnoidaan säännöllisesti, tätä tekevät kaikki tiimin jäsenet.” VO2

Seuraavassa katkelmassa varhaiskasvatuksen opettajan positio näyttäytyy vastuun ja yhdessä tekemisen kautta. Samalla luodaan osallistujan positio varhaiskasvatuksen lastenhoitajille, kun ”tiimi auttaa ja tukee”, esimerkiksi ideointiin osallistumalla.

”Varhaiskasvatuksen opettajana minulla on päävastuu toiminnan pedagogisesta suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä, mutta myös tiimi auttaa ja tukee. -. Lastenhoitaja tukee toimintaa ideoimalla yhdessä -. Pyrimme pitämään tiimipalaverin kerran viikossa. Keskustellen yhdessä, että kaikki saa kertoa oman kantansa ja kehitysehdotuksensa. -” VO8

Tässä seuraavassa varhaiskasvatuksen opettajan puheessa näyttäytyy varhaiskasvatuksen lastenhoitajan positio yhtäläisenä osallistumisena palavereissa sekä mahdollinen toiminnan ohjaaminen, joka on yhdessä suunniteltu. Osallisuuden positio korostuu myös siinä, että asioiden ehdottaminen nähdään vaihtoehtoisena ”saattaa myös ehdottaa”.

”- palavereissa osallistuu yhtä lailla, voi ohjata päivän toimintaa yhdessä laaditun suunnitelman mukaan -. - lastenhoitaja saattaa myös ehdottaa asioita -. -” VO10

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat korostivat myös puheissaan yhdessä toimimista. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuullisuus sekä yhdessä toimiminen nivoutuivat toisiinsa myös lastenhoitajien vastauksissa. Ensimmäisessä katkelmassa näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajan vastuu tietyistä hoidettavista asioista, jolloin lastenhoitajat tekevät muun tarvittavan, mutta yleisesti arjessa tehtäviä pyritään hoitamaan myös yhteisesti. Jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta katsottuna toisen katkelman puhe viittaa siihen, kuinka kaikki pääsevät jakamaan osaamistaan.

”-. Vessatukset ja pukeminen on hoidettu hyvin tasapuolisesti, mutta mikäli opettajalla on muita asioita, niin hoitajat hoitavat. Samoin ulkoilussa: joskus opettaja voi jäädä sisälle tekemään hommia. – opettajilla on lepoaikaan SAKit ja palaverit. –” LH3

”-. Hoitajien ja opettajien kesken vastuu arjen sujumisesta kuuluu kaikille. Niin hoitajat kuin opettajatkin ovat mukana lasten leikeissä, ja ohjaamisessa.
-. Jokainen saa tuoda tiimipalaveriin omia ajatuksia, ja kirjata ennen palaveria vihkoon ylös mahdollisia puheeksi otettavia asioita. Opettajat ja hoitajat pohtivat yhdessä kaikkia asioita, ja jokaisen ääni tulee meillä kuulluksi. Jokaisen havainnot otetaan huomioon. Kokeillaan uusia toimintatapoja avoimesti ja muutetaan niitä, jos tarve vaatii.” LH5

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat positioituivat omissa puheissaan siten, että he ovat mukana kaikessa toiminnassa ajatuksineen. Yhteinen sitoutuminen koettiin tärkeäksi. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat asemoituvat myös osallisiksi tiimissä tapahtuvaan toiminnan suunnitteluun.

”-. Minä lastenhoitajana tuon mukaan omat huomioni ja ajatukseni ja sitten yhdessä teemme suunnitelmat toteutuksesta ja esim. työnjaoista.” LH7

”-. Opettajan suunnittelun pohjalta pohdimme tulevaa toimintaa, jaamme kuka ottaa tietyn osan vastuulleen.” LH12

Tiimipuhe korostui yhdessä tekemisen rinnalla sekä varhaiskasvatuksen opettajien että varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheissa. Esiin tuotiin muun muassa samankaltaisten arvojen ja sitoutumisen merkitys. Ensimmäisessä katkelmassa näkyy myös perusteena kokemuksen tuoma merkitys yhteistyön sujuvuuteen. Kolmannessa katkelmassa puhutaan siitä, kuinka tiimityö vaikuttaa siihen, ettei keneltäkään vaadita enempää kuin toiselta. Toisaalta tämän voi nähdä siten, että ovatko vastuutkin tässä tapauksessa tasapäistettyjä.

”Tiimimme on melko kokenut, mikä näkyy toiminnassamme. Yhteistyö on sujuvaa.” VO2

”Tiimit hyvässä hengessä. Yhteistyö on ollut helppoa, sillä molemmilla samat arvot ja kuuntelemme toisiamme.” VO6

”Mietimme yhdessä asioita (esim. haastavia tilanteita), ja uusia keinoja asian helpottamiseksi. Sitoudumme yhteisesti toimintatapoihin. Jaamme tietoa toisillemme. Teemme työtä tiiminä, joten keneltäkään ei vaadita enempää kuin toiselta.” LH11

Kriittisempää puhetta kuultiin eräältä varhaiskasvatuksen lastenhoitajalta. Hän kuvaili havaintoaan työtehtävien jakaantumiseen liittyen ja pohti myös sitä, miten lastenhoitajat saavat tiimissä äänensä kuuluviin. Puheessa heijastuu ajatus siitä, että molempien kuuluu yhtä paljon osallistua arjen perustehtäviin, kuten vaipanvaihtoon. Hän puhuu myös siitä, että lastenhoitajien ääni ei pääse tiimissä välttämättä esiin. Toisaalta esille tulee, että lastenhoitajat eivät välttämättä

sitoudu sovittuihin käytäntöihin. Voidaan pohtia, ovatko käytännöt yhteisesti sovittuja, jos niihin ei haluta sitoutua vai onko esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja nähnyt sovitut asiat perusteltuina, joihin kaikkien tulisi sitoutua. Jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta puheesta heijastuu se, että jonkinlainen este on syntynyt eri ammattiryhmien välille ja näkemykset eivät saavuta toisiaan.

”-. Jonkin verran huomaan opettajilla olevan myös ajatusta, että ensisijaisesti hoitaja hoitaa vaipan vaihtorumban, mutta ei vielä silmiinpistävä. -. Asioista keskustellaan avoimesti ja mielipiteitä on monia, kaikki hoitajat eivät varmastikaan saa ns. ääntään kuuluviin. -. Toiminnan struktuurin ym. osalta myös keskustelua käydään ja usein päädytään kokeilemaan asioita. Enemmän ja vähemmän näkyy ns. voimakkaasti jotain mieltä olevat eli aina ei (hoitajat) muutoksiin kuitenkaan sitouduta ja se arjessa näkyy -. –” LH10

Yhdessä toimimisen diskurssiin liittyivät myös olennaisesti vahvuusperustainen puhe, tasavertaisuuden puhe sekä rooliristiriitainen puhe. Seuraavaksi käsittelen aineistosta noussutta vahvuusperustaista puhetta, joka on osa yhdessä toimimisen diskurssia.

Vahvuusperustainen puhe

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puheissa nousi esille vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden kautta määrittyviä positioita niin heille itselleen kuin muillekin tiimiläisille. Tähän liittyi myös valintaperustainen puhetapa eli halutessaan he saavat tehdä eri asioita. Varhaiskasvatuksen opettajien puheissa lastenhoitajat positioituivat myös osittain vahvuusalueidensa ja kiinnostuksen kohteidensa mukaan. Seuraavissa katkelmissa on nähtävillä varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puhetta tehtävien eli vastuualueiden jakautumisesta vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden mukaisesti niin heille kuin opettajillekin. Vahvuudet ja yhdessä toimiminen kulkevat tietyllä tapaa käsi kädessä siten, että lastenhoitajat ja muut tiimiläiset ottavat vastuun siitä osa-alueesta, mihin kokevat osaamisensa riittävän yhteisellä päätöksellä.

”Lastenhoitajana työnkuva vaihdellut tiimin jäsenten vahvuuksien & mielenkiinnonkohteiden mukaan. -. Tiimiläisten vahvuuksien mukaan jaetaan vastuualueet eri oppimisen alueista -. –” LH3

”Teemme paljon asioita yhdessä pohtien ja jaamme tehtäviä hyvin tasaisesti osaamisalueet/mielenkiinnon kohteet huomioiden (kädentaidot, liikunta, musiikki, kotitalous ym.). –” LH8

Varhaiskasvatuksen opettajat tuovat esille seuraavissa katkelmissa samoja asioita, kuin varhaiskasvatuksen lastenhoitajat edeltävissä katkelmissa. Kaikilla on lupa toimia omien vahvuuksien mukaan, kun puhutaan esimerkiksi siitä, että ”jokainen saa toimia” vahvuksiensa kautta, niin opettajat kuin lastenhoitajatkin.

”Kaikki tiimin jäsenet osallistuvat suunnitteluun yhteisissä palavereissa ja jokainen saa toimia omilla vahvuuksillaan. -. -. Lastenhoitajat ohjaavat piirejä säännöllisesti, sekä pitävät esim. muskareita ja askarteluja, koska kokevat ne omiksi vahvuuksiksi. Toimintaa arvioidaan säännöllisesti ja tarpeen mukaan, muutoksia struktuuriin tehdään ja on tehty, tarvittaessa. Huolenaiheet otetaan puheeksi ja ongelmat pyritään ratkaisemaan keskustelemalla. –” VO2

” – toteutamme kaikki toimintaa vuorotellen joustavasti kunkin mielenkiinnon kohteiden ja aikataulujen mukaan.” VO8

”- osallistuu myös suunnitteluun, etenkin omien vahvuusalueiden mukaan -. - ” VO10

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat sekä varhaiskasvatuksen opettajat tuottivat myös valintaperustaista puhetta, joka liittyy myös vahvuusperustaiseen puheeseen ja yhdessä toimimiseen. Seuraava katkelma varhaiskasvatuksen lastenhoitajan puheesta osoittaa sen, että heillä on mahdollisuus valita toimintamallinsa eli säädellä ammatillisen toimijuutensa rajoja itse. Oma aktiivisuus vaikuttaa siihen, kuinka paljon vastuuta he ottavat.

”Oma roolini on erittäin aktiivinen, teen paljon myös ns. opettajalle kuuluvaa... päivitän Instagramia, kirjoitan Vasuseinälle, organisoin esim. tapahtumia viestein ja lappusia -. Suunnittelen ja toteutan toimintaa paikalla ollessani, ehdotan itse, että haluaisin 😊. Muut hoitajat tiimissäni eivät ole aktiivisia, mutta pitävät pienryhmätuokioita, jos opettaja sitä heiltä pyytää! –” LH10

Eräs varhaiskasvatuksen opettaja tuo esille sen, kuinka heidän ryhmässään toiminta pohjautuu opettajan suunnitelmiin ja halutessaan lastenhoitajat saavat ideoida toimintaa. Myös mahdollisuus suunnitteluun on annettu lastenhoitajille ryhmän puolesta. Katkelmassa tulee ilmi se, että lastenhoitajat ovat valinneet keskittyvänsä perushoittoon.

”-. He ohjaavat toimintaa, joka pohjautuu vasuihin ja opettajan SAK-ajan suunnitelmiin. He ideoivat toimintaa myös, niiltä osin, kun kokevat sen mielekkääksi. Tarvittaessa heille järjestetään aikaa toiminnan valmisteluun. Pääasiallisesti he ovat halunneet huolehtia lähinnä perushoidosta -. –” VO5

Seuraavaksi käsittelen yhdessä toimimisen diskurssiin liittyvää tasavertaisuuden puhetta, joka nousi olennaisena osana esille niin varhaiskasvatuksen opettajien kuin - lastenhoitajienkin puheista.

Tasavertaisuuden puhe

Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien puhe tasavertaisuudesta näyttäytyi niin roolipuheena suhteessa lapsiin kuin toistensa ammattiryhmiin ja sitä myöten erilaisiin koulutustaustoihin. Lisäksi esille tuli puhetta aikataulu- ja työvuorosidonnaisuudesta, mikä tarkoittaa vastuiden jakautumista työvuorojen mukaan. Roolien näyttäytyminen tasavertaisuuden puheena eri näkökulmista oli esillä kuudessa varhaiskasvatuksen opettajan vastauksessa eli puolet toi asian esille. Varhaiskasvatuksen opettajat tuottivat enemmän puhetta tasavertaisuudesta kuin varhaiskasvatuksen lastenhoitajat. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien vastauksista kolmessa otettiin esille roolien tasavertaisuus eri näkökulmista.

Ensimmäisessä katkelmassa esiintyy puhetta siitä, että erilaiset koulutustaustat eivät arjessa näy sekä roolipuhetta suhteessa lapsiin. Tämän varhaiskasvatuksen opettajan puheessa tasavertaisuus perustellaan toimintaan vetoamalla eli kaikki osallistuvat päivittäisiin toimintoihin lasten kanssa, kuten lasten pukemiseen ja piirien pitämiseen. Tässä ikään kuin korostetaan sitä, että koulutustausta ei näy päivittäisiä toimintoja hoitaessa. Tätä näkemystä tukee myös roolipuhe suhteessa lapsiin, kun todetaan, että empaattisella toiminnalla on vain merkitystä lapsille, on kyseessä sitten varhaiskasvatuksen opettaja tai – lastenhoitaja, joka toimii lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajan toimijuus ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajan toimijuus rinnastetaan eli mahdollisia eroja rooleissa ei nähdä. Toisaalta ristiriitaa on nähtävissä kyseisen varhaiskasvatuksen opettajan aiempaan puheeseen siitä, kuinka hänellä on vastuu esimerkiksi pedagogisesta toiminnasta ja varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden näkymisestä toiminnassa. Tämä ei kuitenkaan heijastu puheeseen arkisessa työssä, jossa eroja ei nähdä.

”-. Lastenhoitajien kanssa toimimme arjessa niin, että erilaiset koulutustaustat eivät arjessa näy esim. me kaikki autamme lasta pukemisessa, syömisessä, nukutamme lapsia, olemme leikeissä mukana niin sisällä kuin ulkona, pidämme piirejä, askartelemme..... – En korosta rooliani opettajana lasten kanssa toimiessani, koska lapsille sillä ei ole merkitystä olenko opettaja vai lastenhoitaja vain sillä on heille merkitystä, kuinka empaattisesti toimimme.” VO1

Seuraavassa otteessa näyttäytyy myös roolien rinnastaminen päivittäisiin toimintoihin, joihin kaikki ammattilaiset osallistuvat. Eroja roolien välillä ei tehdä. Eroavuutta tehdään varhaiskasvatuksen opettajan SAK-ajalla, joka hänelle kuuluu toiminnan suunnittelua varten. Opettaja vastaa näin ollen kertomansa mukaan toiminnan tarkemmasta sisällöstä. Tässä on nähtävillä tehtäväkuvaan kuuluvalla SAK-ajalla eron tekeminen lastenhoitajan positioon, mutta eroa ei nähdä erilaisissa arjen tilanteissa lasten kanssa. Toisaalta onko mahdollisesti eroja, mutta erilaista asiantuntijuutta ei tunnisteta? Puheesta on myös nähtävissä tietynlainen valta-asema opettajan ja lastenhoitajan välillä sitä kautta, että opettaja määrittää eri toimintojen tarkemmat sisällöt ja ohjeistaa ne ennakoon lastenhoitajille eli ohjaa toimintaa.

”Roolit eivät näy päivittäisissä tilanteissa lasten kanssa juurikaan. Jokainen osallistuu yhtä lailla hoitotyöhön, kertoo näkemyksiä ja havaintoja lapsista ja tuo huolia esille. Opettajana minulla on SAK-ajat, joilla suunnittelen ja teen edellä mainittuja juttuja; kerron touhujen tarkemman sisällön/mitä tehdään lastenhoitajille edellisenä päivänä/ennen touhujen aloitusta.” VO11

Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, joka toimii tällä hetkellä ryhmänsä opettajana, kuvailee tasa-arvoisuuden kokemusta riippumatta ammattinimikkeestä. Asiaa perustellaan niin kaikkien luvalla suunnitella toimintaa kuin toteuttaa sitä sekä kaikkien vahvuuksien huomioimisella. Erona opettajan ja lastenhoitajan toimijuudessa nähdään opettajan vastuu pedagogisesta kokonaisuudesta sekä varhaiskasvatussuunnitelmista.

”Tällä hetkellä toimin ryhmän opettajana. Tiimissäni on lastenhoitaja parina. Itse vastaan, kuten muissakin ryhmissä pedagogisesta kokonaisuudesta ja vasuista, mutta kaikilla on lupa suunnitella toimintaa pienryhmiin sekä toteuttaa sitä. Meillä huomioidaan kaikkien vahvuudet niitä hyödyntäen. Kaikki tuntee olevansa tasa-arvoisia työntekijöitä ammattinimikkeestä huolimatta.” LH2

Ammattitaidon arvostaminen nostetaan esille myös suuremmin perustelematta. Asian koetaan olevan näin, että kaikkia arvostetaan. Varhaiskasvatuksen

lastenhoitaja puhuu suunnitteluajan mahdollistamisesta opettajalle sekä yhteisvastuullisesta toiminnan vetämisestä ja arjen hetkien hoitamisesta. Varhaiskasvatuksen opettajan toimijuus eroaa suunnitteluajan mahdollisuudella.

”- Opettaja käyttää mahdollisuuksien mukaan päivittäin 1h suunnittelu-aikaa, minkä mahdollistan ulkoilu-aikaan aamupäivällä tai/ja lepo-aikaan. Vedämme yhteisvastuullisesti, sovitusti aamutuokioita, liikuntahetkiä, ruokailuja jne. Molempien ammattitaitoa arvostetaan.” LH7

Seuraavassa katkelmassa varhaiskasvatuksen opettajan puheesta nousee esille kulttuuri, jossa kaikki tekevät kaikkea ilman suurempaa jaottelua työtehtävissä ja riippumatta koulutustaustasta. Esiin nousee vahvuusajattelu ja työvuorosidonnaisuus. Roolipuhe suhteessa lapsiin näyttäytyy siten, että kukaan ei ole enempää tai vähempää aikaa lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajan toimijuuteen asetetaan lopullinen vastuu toiminnasta häilyvin sanoin sanan ”loppupeleissä” korostuessa.

”Tiimissämme (ja talossamme) pääsääntöisesti arjen asioita tekevät kaikki, koulutustaustasta riippumatta, omat vahvuudet huomioiden. Olemme yhteisesti tiimissämme päättäneet jakaa arjen toimintojen päävastuut työvuorosidonnaisesti ja meillä se toimii. - . Lapset toimivat kaikkien kanssa yhtä paljon, joten oppivat tuntemaan ja luottamaan meihin kaikkiin. - . Toiminnan monimuotoisuus ja oppimisen alueet huomioidaan jo suunnittelussa, se on loppupeleissä opettajien vastuulla.” VO12

Olen erottanut tasavertaisuuden puheen ja rooliristiriitaisen puheen. Seuraavaksi käsittelem rooliristiriitaista puhetta osana yhdessä toimimisen diskurssia.

Rooliristiriitainen puhe

Seuraavat katkelmat tuovat esille sen, että osa varhaiskasvatuksen opettajista kokee roolin toimia tiimin vetäjänä haastavana. Tämä katkelmaote näyttää sen, että tiimin vetämisestä ei välttämättä nähdä varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan liittyvänä, vaan ennemminkin johtajalle kuuluvana velvoitteena. Tässä luodaankin odotuksia johtajalle, että hänen kuuluisi haastavissa tilanteissa ottaa tiimin vetovastuu. Toisaalta tilanne voi kertoa siitä, että tiimijohtajuuteen ei nähdä olevan tarpeeksi valmiuksia varhaiskasvatuksen opettajilla, joten sen nähdään kuuluvan pikemminkin johtajan toimenkuvaan. Varhaiskasvatuksen opettajan toimijuuden ei nähdä yltävän tiimin vetäjän – ja ongelmanratkaisijan rooliin, koska se ikään kuin nostaisi opettajan tiimikavereiden yläpuolelle. Se haastaisi

näkemyksen mukaan hyvien välien säilymistä ja samalla tiimikavereiden vertaisuus näyttäytyisi problemaattisena.

”-. Odotukset kuitenkin yleisellä tasolla opettajan roolista tiimin vetäjänä ja ongelmien ratkaisijana voi olla vaativa. Tiimissä täytyy pystyä työskentelemään ainakin vuosi kerrallaan ja on pystyttävä tasapainoilemaan hyvien välien säilyttämiseksi, jos ongelmia ilmenee. Ratkaisijana useammin saisi olla yksikön johtaja, jolloin paine vähenisi opettajalta. Tiimikaverit kuitenkin koetaan vertaisina ainakin omassa yksikössä.” VO2

Tässä toisessa vastaavanlaisessa katkelmassa tuodaan esille myös problematiikka siitä, että tiimin johtajana toimiminen haastaa tasavertaisuuden tiimiläisten kesken. Samalla myös nähdään, että oman, tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden esille tuominen voi olla haastavaa, jos eroa rooleissa ei haluta nähdä tai tunnusteta. Se myös haastaa jaetun asiantuntijuuden toteutumista eli tasavertaisuuden nähdään tässä toimivan eräänlaisena esteenä oman osaamisen esille tuomiseen.

”- . Opettajana koen usein haastavaksi toimia tiimin ”johtajana”, kun jokaisen pitäisi kuitenkin samaan aikaan olla tiimissä tasavertaisia keskenään. Siitä huolimatta opettajalla on paljon tietotaitoa asioista, joista muilla tiimiläisillä välttämättä ei ole; eli omaa osaamista täytyisi voida tuoda pöytään asioiden edistämiseksi. –” VO5

Erään varhaiskasvatuksen opettajan puheessa roolien näkymättömyyttä perustellaan luottamuksen, vastuullisuuden sekä molemmin puolisen kunnioituksen välisenä osoituksena. Samalla vedotaan lastenhoitajan osaamiseen, minkä nähdään olevan yhtäläistä oman osaamisen kanssa, ellei parempaakin. Perusteluina vastaaja käyttää työparinsa laajempaa kokemusta sekä viittaa epäsuorasti näkemyksestään alan vaatimukseen toteamalla, että ”ala ei ole mitään rakettitiedettä”. Puheesta nousee esille myös sujuvan yhteistyön tuomia hyviä puolia, kuten toiselta oppiminen, ja sillä viitataan ikään kuin siihen, ettei työ ole sen monimutkaisempaa. Lisäksi heidän käydessä läpi erilaisia toimintamalleja ja arvioitaessa niitä, vastaaja vetoaa yhteistyöhön sekä tiedon ja kokemuksen merkitykseen. Varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajan positiot nähdään samankaltaisina, jossa työkokemuksen merkitys nostetaan korkealle.

”-. Roolit eivät yleensä näy. Molemmat luottavat toisiinsa. Molemmilla vastuu. Molemmin puolinen kunnioitus on mielestäni tärkeää. En korosta omaa

ammattinimikettäni, sillä lastenhoitaja työparini on ihan yhtä osaava, jos ei osaavampikin, ja omaa minua enemmän kokemusta. Ala ei ole mitään rakettitiedettä. Opimme toisiltamme, innostamme toisiamme, pystymme täydentämään toistemme ideoita jne. Toimintamalleja ja käytäntöjä pohditaan ja arvioidaan yhdessä tiedon ja kokemuksen perusteella. – ” VO6

Seuraavassa varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tuottamassa katkelmassa erotetaan varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajan roolit toisistaan karkeasti siten, että opettaja hoitaa paperityöt, joita lastenhoitajalla ei ole. Perusteina käytetään samalla viivalla olemista sekä roolipuhetta suhteessa lapsiin, joille roolituksessa ei näy eroja. Lisäksi toiminnan vetäminen on nostettu asiaksi, mikä perustelee roolien samankaltaisuuden. Kun eroa ammattiryhmien välillä tehdään paperityön kautta, voidaan olettaa, että erilaista asiantuntijuutta ei välttämättä tunnisteta tai se ikään kuin katoaa arjen keskellä.

”-. Arjessa olemme kaikki samalla viivalla ja lapsille roolituksemme näyttäytyy samanlaisena. Meistä jokainen vetää toimintaa. Opettajan roolin erottaa hoitajasta ja ohjaajasta se, että hänen vastuullaan on paperitöiden tekeminen.” LH6

Yhteenvetona tästä diskurssista voidaan todeta, että yhdessä toimiminen on iso osa varhaiskasvatuksen tiimityötä. Varhaiskasvatuksen opettajien vastuullisuus nivoutuu myös yhdessä toimimiseen, mutta ennen kaikkea varhaiskasvatuksen lastenhoitajan positio näyttäytyy yhdessä toimimisena osallisuuden kautta. Yhdessä toimimiseen liittyy myös vahvasti puhe niin vahvuuksista kuin tasavertaisuudesta ja rooliristiriidoista. On huomattu, että nämä puheet, erityisesti tasavertaisuuspuhe ja rooliristiriitainen puhe heijastavat epäselvyyksiä rooleihin liittyvissä vastuualueissa.

5.3 Yhteenveto tutkimustuloksista

Tutkimuksessani selvitettiin millaiseksi eri ammattilaisten roolit rakentuvat puheissa sekä millaisia odotuksia eri rooleille asetetaan puheissa. Tutkimustuloksina muodostuivat kaksi diskurssia, jotka ovat vastuullisuuden diskurssi ja yhdessä toimimisen diskurssi. Diskurssit ovat toisiinsa kietoutuneita ja niiden rajat ovat häilyvät. Näiden kautta tarkastellaan niin roolien rakentumista

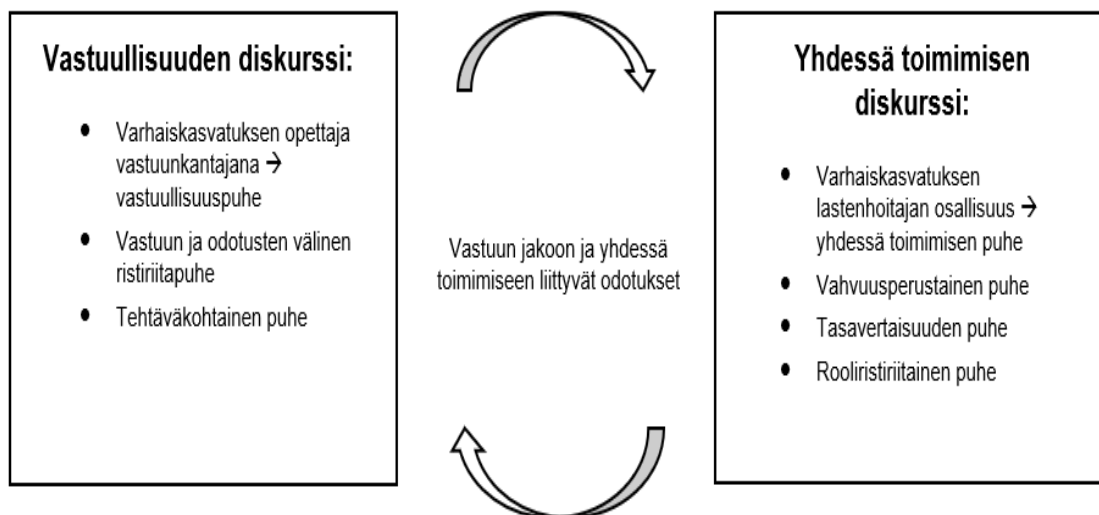
eri ammattiryhmien puheissa kuin odotusten näkymistä eri ammattiryhmien puheissa.

Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajan rooli näyttäytyy vastuunkantamisena ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajan rooli näyttäytyy osallisuuden kautta moniammatillisen tiimityön kontekstissa. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuullisuuden rooliin liittyy vahvasti myös yhdessä toimiminen muun tiimin kanssa. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan rooli näyttäytyy osallisuuden kautta, johon myös liittyy vastuullisuus tiimityön kannalta sekä erilaisia muita merkityksiä, joita puhetaivat kuvastavat. Puhetavoista esille nousi erityisesti vahvuusperustainen puhe sekä tehtäväkohtainen puhe. Lastenhoitajien positioon vaikuttivat omat vahvuudet ja valintaperustaisuus sen suhteen, kuinka aktiivinen toimija tiimissä on. Halutessaan voi osallistua esimerkiksi toiminnan suunnitteluun, mutta toisaalta esille tuli myös se, kuinka on myös mahdollista kieltäytyä suunnittelemasta toimintaa, jos sille ei ole aikaa. Kun katsotaan kokonaisuutta, puhetavoista nousi erilaisia merkityksiä, jotka vaikuttavat molempien rooleihin, kuten vastuun ja odotusten välinen ristiriitapuhe sekä tasavertaisuus- ja rooliristiriitaisuuspuhe. Näitä tarkastellaan tutkimukseni pohdintaosiossa.

Tutkimus näyttää, että varhaiskasvatuksen opettajiin ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajiin liittyvät odotukset ovat kytköksissä erilaisiin merkityksiin, kuten siihen, mitä ammattiryhmät odottavat toisiltaan työnkuvansa puolesta. Odotusten nähtiin olevan osaltaan samanlaisia, liittyen esimerkiksi siihen, että opettajalta odotetaan vastuunkantoa pedagogisesta toiminnasta. Toisaalta odotukset myös vaihtelivat, riippuen siitä, miten vastuunkantaminen nähtiin, joko koko tiimin yhteisenä tai ainoastaan opettajan tehtäväkuvaan kohdistuvana asiana. Esille nousi jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta asioita, jotka haastavat jakautumisen toteutumista, kuten erilaisen asiantuntijuuden tunnistamisen haasteet. Puheissa käänköpuolena nousi esille, kuinka asioita tehdään yhdessä ja vastuu on kaikilla, mutta myös vastuun alueet saattoivat hämärtyä. Kaikki ammattiryhmät voivat olla kaikessa mukana, mutta puheessa se näyttäytyi häilyvin vastuun rajoin.

Tutkimuksessa esille tulleita odotuksia varhaiskasvatusyksiköiden johtajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia kohtaan tarkasteltiin myös kahden muodostuneen diskurssin kautta, koska puheesta tunnistetut merkitykset liittyivät

toiseen diskursseista. Tulokset näyttävät, että yksiköiden johtajiin ja erityisopettajiin kohdistuvat odotukset heijastuvat vastuullisuuden osa-alueeseen. Yksiköiden johtajia koskevat odotukset liittyivät tarvittaessa läsnäoloon tiimin keskuudessa ja yhteiseen asioiden ratkaisemiseen. Myös tiimityö- ja vuorovaikutustaidot nousivat esiin johtajiin kohdistuvissa odotuksissa. Johtajilta odotetaan myös tukea tiimin johtamiseen sekä selkeyttämistä tehtävänkuviiin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilta odotetaan ennen kaikkea konkreettisia neuvoja ja tukea, erityisesti haastaviin tilanteisiin ryhmissä. Esille tuli myös, kuinka odotukset voivat olla kohtuuttoman suuret heidän työpanostaan kohtaan. Johtajiin ja erityisopettajiin liittyi myös ristiriitaisia odotuksia ja toteutumattomia toiveita heidän vastuidensa suhteen. Nämä ovat osana myös tulosten koontitaulukossa. Tutkimustulokset ovat koottuna kuviossa 2.



KUVIO 2. Tutkimustulokset kootusti

6 POHDINTA

Seuraavaksi käsittelen tutkimustuloksia huomioiden tutkimuksen kontekstin eli moniammatillisuuden ja peilaan tuloksia aiempaan tutkimukseen. Pohdintaosuutta käyn läpi tutkimustulosten mukaisten diskurssien kautta ja kytken ne sosiaaliseen todellisuuteen suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä tutkimuksen kannalta sekä esitän jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 ”Opettajalla on tietysti lopullinen vastuu”

Karilan ym. (2017) tehtäväkuvauksissa pedagogiikan nähdään painottuvan varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Kuten Ukkonen-Mikkola ym. (2020) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettaja positioitui pedagogisen toiminnan vastuunkantajaksi. Tutkimuksessani vastuunkantaminen näyttäytyi puheena muun muassa pedagogisista suunnitelmista, kehittämisestä ja arvioinnista vastaamisena sekä kirjallisista töistä huolehtimisena. Tehtäväkohtainen puhe toi näkyville erityisesti varhaiskasvatuksen lastenhoitajien position vastuullisuuden näkökulmasta. Useammassa tiimeissä oli sovittu erillisiä tehtäviä lastenhoitajille. Tehtävät liittyivät paljolti perushoittoon sekä päävastuuseen lääkehuollosta.

Vastuullisuuden diskurssista nousi varhaiskasvatuksen opettajan sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitajan positiota ajatellen esille se, kuinka vastuun ja siihen liittyvien odotuksien välillä voi olla ristiriitoja. Opettajilta odotetaan vastuunkantoa, mutta he myös odottavat, että lastenhoitajat ovat osana jakamassa vastuuta ja jokainen tuo oman panoksensa työhön. Moniammatillisessa tiimityössä jokaisella on erityistä osaamista, josta rakentuu yhteinen moniammatillinen osaaminen (Karila & Nummenmaa, 2001), ja tähän liittyy jaettu asiantuntijuus, mikä auttaa saavuttamaan asioita paremmin kuin

yksin tehdessä (Hakkarainen ym., 2001; Karila & Nummenmaa, 2001; Edwards 2010).

Erään lastenhoitajan näkemys siitä, kuinka vaihtelevat tehtävänkuvat eri ammattinimikkeillä on eri toimipaikoissa, voi myös kertoa siitä, miksi ristiriitoja vastuun ja odotusten välillä ilmenee. Tätä voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, että vaihtelevat tehtävänkuvat antavat myös vapauksia omaan toimenkuvaan. Ajatuksena se, että voi tehdä tietyllä tavalla, koska aiemminkin on pystynyt, näkemättä suurempaa kuvaa tai perustelematta asiaa. Jäädään ikään kuin kiinni samaan, mutta ei välttämättä toimivaan ratkaisuun. Tämän voi liittää työntekijän aiempiin kokemuksiin ja omaan taustaan, jota myös Karila & Kupila (2010) ovat tutkineet siitä näkökulmasta, miten erilaiset ammattilaissukupolvet ja ammattiryhmät tulevat kohdatuksi varhaiskasvatuksen kentällä. Näen erityisen tärkeänä sen, että tiimi saisi rauhassa käydä ennen toimintakauden alkua niin arvokeskustelua kuin jakaa muitakin kokemuksia. Näin myös eri ammattilaissukupolvien kuilu voisi kaventua. Myös eri ammattiryhmien tehtävänkuvien läpikäynti ja miten ne tulevat näyttäytymään tiimin toiminnan näkökulmasta, olisi olennaista kuvata. Kuten Katzenbach ja Smith (1993) ovat todenneet, on rikottava niin yksilöllisiä, toiminnallisia kuin hierarkkisia rajoja, jotka muodostavat muureja, jotta ryhmästä muodostuu tiimi.

Erilaiset odotukset ja niihin liittyvät ristiriidat kuvastavat eräänlaisia valtataisteluja omasta asemasta. Karila ym. (2013) on tuonut esille eri ammattiryhmien tarpeen vahvistaa osaamistaan aikuisten välisessä yhteistyössä sekä tiimityö- ja työelämätaidoissa. Työn lähtökohdat keskusteluineen, jotka mahdollistavat yhteneväisemmät näkemykset pedagogisista arvoista ja työn tavoitteista, tulisi olla tiimityön pohjana. Ne nähdään osana toimivan tiimityön elementtejä (Ranta & Uusiautti, 2022). Varhaiskasvatuksessakin työtä tehdään omalla persoonalla, mutta persoonakysymykset ei saisi olla määrittävä tekijä siinä, miten tiimi toimii. Inhimillisestä näkökulmasta katsottuna se on hyvä tuoda esille. Ukkonen-Mikkola ym. (2020) tutkimuksessa riskeinä on nähty erilaiset persoonat ja sooloilu, kun on kyseessä toiminnan organisoiminen. Näkemykseni mukaan tehtävänkuvien ei pitäisi jättää liikaa avonaisia asioita, jotka mahdollistavat ristiriidat. Toisaalta työhön heijastuu ammatillisen autonomian tarjoamat mahdollisuudet. Kuten Komulainen ja Rajakaltio (2017) toivat esille, kasvatuksen kentällä näkyy ammatillinen autonomia, jolloin henkilöstöllä on

vastuiden lisäksi vapauksia toteuttaa asetettuja päämääriä. Tutkimukseni toi esille sen, kuinka tiimit voivat sopia esimerkiksi tehtäväkohtaisia vastuita ja vaihtelevuus työnkuvissa näyttäytyi myös valinnanmahdollisuutena. Ammatillisen toimijuuden näkökulmasta katsottuna Eteläpelto ym. (2014) ovat tuoneet esille sen, kuinka vaikutusmahdollisuudet omaan työhönsä lisäävät esimerkiksi turvallisuutta, hyvinvointia ja mahdollisuuksia kehittää työtänsä.

Johtajan rooli on myös olennainen vastuun ja odotusten välisissä ristiriitaisissa merkityksissä. Johtajalta odotetaan tutkimukseni mukaan tehtävänkuvien selkeyttämistä sekä sitä, että he ovat tarvittaessa läsnä. Toisaalta Hjelt (2023) toi esille sen, kuinka johtajille ideaalia olisi autonomian näkökulmasta se, että ammattilaiset toimivat autonomisesti ja johtajien ei tarvitsisi olla tiimien jokapäiväisissä tapahtumissa mukana. Tämä myös mielestäni näkyy siitä näkökulmasta, että opettajien johtajuuteen liittyvät tehtävät ovat lisääntyneet (Kahila ym., 2020) ja heiltä odotetaan tiimien johtamista (Ranta ym., 2023). Tutkimukseni mukaan tiimissä kuitenkin odotetaan päinvastaista eli saavutettavuutta. Odotuksia johtajia kohtaan ilmeni myös sitä kautta, että opettajat toivoivat johtajalta tarvittaessa tukea johtamiseen. Toisaalta se voi kertoa siitä, että tiimijohtajuuteen ei nähdä olevan tarpeeksi valmiuksia varhaiskasvatuksen opettajilla, kuten Fonsénin ja Ukkonen-Mikkolan (2019) tutkimus kertoo, joten sen nähdään kuuluvan pikemminkin johtajan toimenkuvaan. Johtajan rooli on nähty Karilan ym. (2017) kuvauksessa kokonaisuudesta vastaavana, kuten toimintakulttuurista sekä pedagogisesta kokonaisuudesta huolehtimisena.

Tutkimuksessani näkyi erityisesti tiimipalaverien johtaminen opettajajohtoisesti. Vähemmän oli nähtävillä opettajajohtoista ”ohjaamista” toiminnan kokonaisuuden kannalta, vaikka sekin oli esillä. Vaihtelevuutta oli siis tästä näkökulmasta katsottuna. Tiimien toiminnassa korostui vahvuusperustainen puhe eli vahvuuksien mukaan esimerkiksi toiminnan vetäminen. Karila (2011) on tuonut esille opettajan roolin tiimipalaverien vetäjänä ja vastuun pedagogisesta johtamisesta. Voi olla, että palaverien vetäminen nähdään helpompana tapana johtaa, koska on kaikille selkeämpää, että opettajalla on pedagogisena vastaavana tiedossa läpikäytävät asiat ja sitä kautta organisoiminen on helpompaa. Kun puhutaan pedagogisen toiminnan johtamisesta ja mahdollisesti opastamisesta, voidaan ohjaaminen nähdä

puuttumisena toisen työhön eli ”varpaille astumisena”. Tämän kaltainen puhe heijastui tasavertaisuuden puheessa, jota käsittelen myöhemmin. Lisäksi saman tyylistä puhetta oli nähtävillä johtajiin liittyvässä puheessa, kun eräs vastaaja puhui tuntemuksistaan siitä, kuinka tukea ei saada, vaan asioita mieluummin vähätellään hienotunteisuuden vuoksi. Tällaiset kokemukset kertovat siitä inhimillisestä puolesta, jonka aiemmin nostin esille ihmisten väliseen työhön liittyvänä tekijänä, ja mikä heijastuu tarpeena kehittää tiimityötaitoja (Karila ym., 2013). Melasalmi (2018) on myös tuonut esille oppimisen näkökulmasta, että aidon ja kriittisen palautteen vähäisyys rajoittaa tiimin oppimista. Angu (2019) toi tutkimuksessaan esille tehokkaan viestinnän, mikä on olennainen osa tiimityötä, ja osana tehokasta viestintää on nähty rakentavan palautteen antaminen.

Karilan ym. (2017) tehtäväkuvauksessa korostuu erityisesti erityisopettajan rooli tuen tarpeisten lasten parissa sekä esimerkiksi tilanteen huomioiminen ryhmän kannalta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooliin liittyvät odotukset näyttäytyivät toiveina konkreettisista neuvoista, erityisesti haastavien tilanteiden ratkaisemiseen ryhmässä. Toisaalta vastuun ja odotusten välisessä ristiriitapuheessa odotukset olivat ristiriidassa eli erityisopettajalta odotettiin enemmän kuin saatiin. Ilmi tuli myös se, että erityisopettajalle ladataan paljon odotuksia. Mistä isot odotukset erityisopettajaa kohtaan kertovat? Ajattelen yhtenä näkökulmana sen, että ryhmässä on paljon lapsia ja myös erilaiset haasteet ovat lisääntyneet tai ainakin haasteita tunnistetaan paremmin tänä päivänä. Kuten Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (2018) toteavat, varhaiskasvatuksessa on pulaa henkilökunnasta ja ammattilaiset yrittävät tulla toimeen niillä resursseilla mitä on annettu. Voi olla, että haasteiden lisääntyessä erityisopettajalta toivotaan ihmeitä, koska omatkin resurssit ovat rajalliset ja toiveissa on helpotusta ryhmän tilanteeseen. Mielenkiintoinen näkökulma nousi esille myös yhdessä vastauksessa liittyen odotuksiin erityisopettajaa kohtaan, jossa pohdittiin erityisopettajan mahdollista puuttumista tiimin toimintaan, jos se vaikuttaa lasten haasteisiin negatiivisella tavalla. Miten lähellä erityisopettaja on ryhmää ja vaikuttaako se tiimin toimintaan puuttumisessa? Kuuluisiko konsultoida yksikön johtajaa, joka ottaisi asian eteenpäin viemisen vastuulleen?

6.2 ”Työtä tehdään yhdessä”

Kuten Ukkonen-Mikkola ym. (2020) tutkimuksessa, myös tutkimukseni mukaan varhaiskasvatuksen lastenhoitajat positioituvat osallisuuden kautta tiimissä. Karilan ym. (2017) lastenhoitajien tehtävänkuvauksessa on näkyvillä esimerkiksi toiminnan kehittäminen ja arvioiminen osana tiimiä. Tutkimuksessani nousi esille erityisesti yhdessä toimimisen puhe ja tehtäväkohtainen puhe, kun katsotaan lastenhoitajan positioon liittyviä merkityksiä, vahvuusperustaisen puheen lisäksi. Varhaiskasvatuksen opettajien vastuullisuus nivoutui paljon yhdessä toimimiseen varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kanssa, joiden kanssa monia tehtäviä, kuten arviointia, suoritettiin usein yhdessä. Vahvuuksien mukainen toiminnan jakaminen kuvasti yhteistä sopimista.

Puheet tasavertaisuudesta nostivat useamman näkökulman tarkasteltavaksi. Tasavertaisuutta korostettiin esimerkiksi puheella suhteessa lapsiin, kuten ”vain sillä on heille merkitystä, kuinka empaattisesti toimimme” tai ”- lapset toimivat kaikkien kanssa yhtä paljon, joten oppivat tuntemaan ja luottamaan meihin kaikkiin. –”. Empaattisuuden merkitystä ei voi kiistää tai toisin sanoen sensitiivisten toimintamallien merkitystä lasten kanssa toimiessa (Ahonen & Roos, 2021). Nähdäkseni tämä kuitenkin rajaa asiantuntemusta pois toimiessa lasten kanssa, jos ainoastaan empaattisuudella on väliä. Myös puhe lasten kanssa toimimisesta saman verran ajan, on mielenkiintoista, koska tämän voidaan ajatella viittaavaan eri ammattiryhmien läsnäoloon. Tämä nousi myös muualla aineistossa esille siten, että varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kuvailtiin olevan enemmän lasten kanssa. Toisaalta opettajalla on syynsä olla pois, kun mietitään pedagogiikan suunnittelua, kehittämistä ja arviointia. Tämän merkitystä ei välttämättä nähdä, kuten Ranta ym. (2022) ovat viitanneet tutkimuksessaan. Kääntöpuolena on myös puhe siitä, että on liikaa erilaisia hankkeita, joita ei nähdä merkityksellisinä ja jotka vievät aikaa lapsilta, kuten erään vastaajan puheista ilmeni suhteessa johtajaan. Tämän voi myös liittää siihen puheeseen, kun johtajilta toivottiin päiväkodin arkisen toiminnan ymmärrystä, eli paremman ymmärryksen kautta myös päätökset tulisivat lähemmäs ryhmissä tapahtuvaa toimintaa. Johtajien näkökulmasta voidaan pohtia sitä, että mitkä ovat johtajan mahdollisuudet esimerkiksi erilaisten hankkeiden suhteen, koska heille luodaan odotuksia myös paikallisen hallinnon suhteen.

Myös ristiriitaiset puheet siitä, kuinka opettaja vastaa pedagogisesta toiminnasta, kuten suunnittelusta, mutta muuten roolit eivät näy arkisessa toiminnassa, herättää mielenkiintoa. SAK-aika nähtiin yhtenä tekijänä, mikä erottaa roolit toisistaan. Onko kyse siitä, että kyseiset työtehtävät, kuten suunnittelu ja muu opettajalle kuuluva työ nähdään erillisinä, mutta muuten erilainen asiantuntijuus ei heijastuisi näkyvästi arjen toimintoihin eri koulutustaustan omaavilla ammattilaisilla? Tämä myös nostaa pohdittavaksi sen, että asiantuntijuus nähtäisiin samankaltaisena eikä esimerkiksi jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta päästä hyödyntämään eri ammattiryhmien osaamista, jota heillä todennäköisesti on. Tasavertaisuuteen viittaavat myös puheet siitä, kuinka aikataulut – ja työvuorot määrittävät sen, mitä kukakin tekee.

Rooliristiriitapuheissa esille tuli se, kuinka osa opettajista kokee tiimin johtajana olemisen haastavana. Näin on todettu myös Campbell-Evans ym. (2014) tutkimuksessa. Puheiden perusteluissa tutkimuksessani esille tuli hyvien välien säilyttäminen muihin tiimin jäseniin sekä vertaisuus muihin. Tiimin johtajuuden nähtiin ikään kuin vaarantavan suhteet muihin. Toisaalta perusteluissa oli, kuinka oma osaaminen täytyisi saada tuotua esille, jotta asioita voi edistää. Jos johtaa tiimiä sekä tuo esille oman asiantuntijuuden, heijastuuko se tasavertaisuuteen huonolla tavalla? Puheet näyttäytyvät siten, että täytyisi olla samalla viivalla, mutta myös samassa roolissa, jotta tiimin jäsenten vertaisuus ei olisi uhattuna. Kuten on todettu, jaettuun asiantuntijuuteen voi liittyä haasteita, esimerkiksi hierarkiat ja valtapositiot sekä ikä ja kokemus voivat asettua esteiksi. Myös kiire, kilpailutilanteet ja luottamuksen puute voivat vaikuttaa tietojen ja taitojen jakamiseen (Parviainen, 2006). Puheissa ilmentyi se, että halutaan välttää tietyllä tapaa valtapositioiden muodostumista, mutta se tehdään sen kustannuksella, että roolit kapenevat. Roolien erottelu ei kuitenkaan vielä tarkoita sitä, että muodostuisi tila, jossa ei oltaisi samalla viivalla, vaan tällöin päästään hyödyntämään paremmin kaikkien asiantuntemusta.

Erään lastenhoitajan perustelut roolitukseen liittyen herättää myös kysymyksiä siitä, miten eri tehtävänkuvat voidaan nähdä varhaiskasvatuksen kentällä. Samalla viivalla olemista perustellaan sillä, että roolitus näyttäytyy lapsille samanlaisena esimerkiksi toiminnan vetämisen kautta. Roolien välinen ero niin lastenhoitajaan kuin ohjaajaankin tehdään vedoten opettajan vastuuseen paperitöistä. Tulkinnan varaan jää se, mikä arvo paperitöillä tässä tilanteessa

nähdään, koska oletuksena voisi olla, että opettajan tekemä toiminnan suunnittelu ja arviointi esimerkiksi vaikuttavat ryhmän jokapäiväiseen toimintaan. Toisaalta asiantuntemuksen tulisi heijastua arkeen, niin opettajan kuin lastenhoitajien ja muiden tiimiläisten osalta, mutta sitä ei välttämättä tunnusteta. Roolien näkymättömyyttä perusteltiin myös opettajan ja lastenhoitajan välillä opettajan toimesta siten, että heidän välillään on luottamusta ja molemmilla vastuuta. Lisäksi kokemuksen merkitys nostettiin suureen arvoon. ”Ala ei ole mitään rakettitiedettä” viittaa myös tietynlaiseen puheeseen siitä, miten varhaiskasvatuksen roolituksilla ei nähdä suurta merkitystä, kun yhdessä opitaan ja innostutaan. Toisaalta puheesta on tulkittavissa, että tietynlaista vastakkainasettelua on ollut kentällä nähtävissä (ks. Karila & Kupila, 2023) ja tässä halutaan tuoda esille se, kuinka kaikkia arvostetaan eikä haluta nähdä vastakkainasettelua roolien välillä. Täytyisikin erottaa se, että mitä eri roolit voivat tuoda yhteisen hyvän eteen. Samalla viivalla ollaan, mutta jokaiselle roolille on oma paikkansa ja tehtävänsä.

Varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuvalla toimivilta ammattilaisilta ei tullut vastauksia tutkimuskyselyyn. Toisaalta voi pohtia sitä, että mitä se mahdollisesti kertoo. Kuinka paljon on esimerkiksi tällä hetkellä sosionomin työnkuvalla toimivia ammattilaisia työskentelemässä varhaiskasvatuksen kentällä? Tutkimukseni vastauksissa sosionomit nousivat esiin siten, että eräs lastenhoitaja piti sosionomin työnkuvaa ”mysteerinä”, koska ryhmässä ei ollut sosionomia. Toisaalta muutamassa varhaiskasvatuksen opettajan vastauksessa sosionomin nähtiin ottavan vastuuta enemmän perhettä koskevista asioista sekä jakavan opettajan kanssa vastuuta esimerkiksi asioiden eteenpäin viemisessä. Nämä heijastuvat myös Karilan ym. (2017) esiin tuodussa tehtäväkuvassa koskien sosionomeja. On mielenkiintoista nähdä, miten varhaiskasvatuksen sosionomit löytävät paikkansa kentällä tiimeissä, joissa roolien suhteen on ollut eri tavoin heijastuvaa valtakamppailua.

6.3 ”Roolit eivät yleensä näy” – yhteiskunnallinen näkökulma keskusteluun

Tutkimukseni nostaa esille sen, että työtä tehtäväkuvien selkeyttämisessä riittää käytännön tasolla varhaiskasvatuksen moniammatillisuuden kontekstissa ja se

on todettu useammassa aiemmissä tutkimuksissa (Karila & Kupila, 2023; Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018; Onnismaa ym. 2017; Karila & Kupila, 2010). Eri ammattiryhmien asiantuntemuksen näkymiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota tiimityössä. Vastuun jakautumiseen eri ammattiryhmien välillä liittyy tutkimukseni mukaan ristiriitaisia odotuksia ja toisaalta taas vastuun jakautuminen tasaisesti esimerkiksi työvuorojen mukaan voi häivyttää eri asiantuntemusta. Herää myös kysymys siitä, miten ympäröivä yhteiskunta näkee erilaiset roolit varhaiskasvatuksen kentällä? Puhetta on riittänyt varhaiskasvatuksen merkityksestä ja riittämättömästä arvostuksesta (Kangas ym., 2022), mikä oletettavasti heijastuu myös kentälle ja näkyy positoiden välisessä valtakamppailussa jokaisen ammattiryhmän nostaessa esille oman työnsä merkitystä tai toisaalta samankaltaistaessa roolit.

Koskinen Sandberg (2019) tuo esille erilaiset mielikuvat, mitkä elävät edelleen, viitaten siihen, kuinka varhaiskasvatuksen opettajien ammattiryhmä on naisvaltainen ala julkisella sektorilla ja syntyhistoriassa on näkyvillä työ, jota tehtiin ennen palkatta kotona. Ammatti on matalapalkkainen, vaikka siihen vaaditaan korkeakoulutusta. Myös Hjelt (2023) on tuonut esille varhaiskasvatuksen kentällä olevien puheiden kietoutumisen pedagogisten, yhteiskunnallisten ja taloudellisten tekijöiden ympärille. Näen, että tietynlainen hoivapuhe liittyy myös lastenhoitajien ja tänä päivänä myös varhaiskasvatuksen sosionomien positioon, jolloin arvostus voidaan kokea matalana. Toisaalta jos tuotamme itse puhetta, jossa emme näe roolien välistä eroa tai pidä sitä merkityksellisenä, heijastuu se myös yhteiskunnalliseen keskusteluun. Jos emme arvosta omaa ammattiamme, näkyy se myös päinvastoin. Sisäinen vahvuus tai sitä vastoin ristiriitaisuudet ammattikentän sisällä näkyy ulkopuolellekin.

Heikka ym. (2021) toi esille jännitteitä, joita tiimityöhön voi liittyä, kuten lastenhoitajien kokemukset siitä, kuinka heitä ei enää arvosteta, kun varhaiskasvatuksen opettajien suunnitteluajkojen muutokset tulivat. Muutos sai heidät pohtimaan niin rooliaan kuin osaamistaan. Karila & Kupila (2023) toivat esille myös sen, että moniammatillisista tiimityöistä tarkasteltaessa painotus on ollut enemmän varhaiskasvatuksen opettajan roolissa. Kuten Heikka ym. (2021) toteaa, olisi muun muassa tarkasteltava rooleja käytännössä kaikkien ammattiryhmien näkökulmasta. Eri ammattiryhmien huolelle omasta positioistaan on siis nähtävillä perusteita ja on yksi tekijä, mikä heijastuu tutkimuksessani

nousseista puheista, kun puhutaan erilaisista odotuksista ja erityisesti tasavertaisuudesta ja rooliristiriidoista. Kuten aiemmin todettua, erilaisia muureja esimerkiksi kilpailutilanteita syntyy, ja myös ikä ja erilaiset kokemukset vaikuttavat muurien syntymiseen (Parviainen, 2006). Tarvitsemme jokaista ammattiryhmää varhaiskasvatuksen kentällä, mutta ennen kaikkea yhteen hiileen puhaltamista, jakaen asiantuntemusta lasten hyväksi. Kuten Ranta ym. (2023) ovat todenneet, tiimityöhön tulisi kiinnittää enemmän huomiota varhaiskasvatuksessa ja tähän voi yhtyä tämänkin tutkimuksen perusteella.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuksen tekijänä täytyy sitoutua hyvään tieteelliseen käytäntöön, minkä peruseriaatteisiin kuuluu muun muassa luotettavuus, rehellisyys ja vastuunkanto. Tieteellisessä toiminnassa on esimerkiksi tärkeää raportoida ja viestiä avoimesti tutkimuksen eri vaiheista (TENK, 2023). Cohen ym. (2018) viittaavat myös siihen, että tutkimuksen ollessa eettinen, tulee näkyä tarkkuus ja laatu tutkimuksen suunnittelussa, menettelytavoissa, analysoinnissa ja raportoinnissa. Tutkimuksessani on pyritty parhaimmalla mahdollisella tavalla luotettavuuteen ja avoimuuteen. Lähteiden käytössä on huomioitu kriittisyys sekä se, että oman puheen ja lähteiden välinen ero on tehty selkeäksi ja lähteet ovat asianmukaisesti merkitty tässä tutkimuksessa. Tutkijan on myös huomioitava tutkimustuloksia raportoidessa, että se tapahtuu oikeudenmukaisesti ja tarkasti ilman vääristelyä. Huomiota täytyy kiinnittää muun muassa siihen, että ei valikoi epäreilusti eli ei poissulje tarkoituksella jotakin olennaista, ei liioittele tai vähättele tai ole puolueellinen. Rehellisyys ja totuudenmukaisuus on kaiken keskiössä raportoinnissa. Lisäksi raportoinnin täytyy olla tutkimuksen yleisön eli maallikko- ja ammattiyhteisön ymmärrettävissä (Cohen ym., 2018).

Tutkimushenkilöiden osalta on tärkeää, että yksityisyydensuoja säilyy. On huolehdittava, että informoi tutkittavia tarpeeksi esimerkiksi tutkimusaineiston käytöstä liittyen aineiston käsittelyyn ja säilyttämiseen (Kuula, 2011). Osallistujan oikeutta yksityisyyteen voi suojella lupaamalla luottamuksellisesti, ettei tietoja paljasteta siten, että henkilöllisyys voidaan jäljittää (Cohen ym., 2018). Kyselylomaketta jakaessani sosiaalisessa mediassa lupasin huolehtia hyvästä tieteellisestä käytännöstä, anonymiteetin toteutumisesta sekä korostin

tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Lisäksi tarjosin mahdollisuuden kysyä lisää tutkimuksesta sekä tutustua tietosuojailmoitukseen sähköpostini välityksellä. Tietosuojailmoituksen olisi voinut myös liittää tutkimuslomakkeeseeni, mutta toisaalta tarjosin mahdollisuutta tutustua siihen sähköpostini välityksellä. Eräästä pirkanmaalaisesta kunnasta tuleville osallistujille jakoon meni niin tietosuojailmoitus, tiedote tutkimuksesta kuin osallistumislomake kyselylomakkeen ohessa. Tämän kunnan osalta huolehdin myös tarvittavasta tutkimusluvasta.

Aineiston anonymisoinnilla tarkoitetaan sitä, että poistetaan sekä suorat että epäsuorat tunnistet aineistosta. Tutkittavien tunnistamattomuudella ja nimettömyydellä suojellaan tutkittavia mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta (Kuula, 2011). Tutkittavien antamat tiedot eivät saa paljastaa heidän henkilöllisyyttään ja on varmistettava, että tietoja ei voi yhdistää ja yksilöidä millään tavalla (Cohen ym., 2018). Olen anonymisoinut aineiston ja tutkimustuloksia raportoidessani olen kiinnittänyt erityistä huomiota siihen, että tunnistettavuus on mahdotonta. Sitaatteja käyttäessäni olen poistanut sellaiset kohdat, mitkä mahdollisesti lisääisivät tunnistettavuutta.

Aineiston keruussa hyödynsin kyselylomaketta, jossa oli kolme taustakysymystä sekä kolme avointa kysymystä. Näiden analysoinnissa hyödynsin laadullisia menetelmiä. Vallin (2018) mukaan lomakkeen tulisi olla yksiselitteinen, mikä vähentää väärinymmärtämisen mahdollisuutta sekä sitä olisi hyvä esitellä. Näin myös tein, muokkasin lomaketta ohjaajani avustuksella selkeämmäksi sekä testasin lomaketta erään varhaiskasvatuksen kentällä olevan ja alaa opiskelevan henkilön kautta. Suurin osa tutkimukseen osallistujista tulivat sosiaalisen median eli Facebookin kautta. Kun kysely toteutetaan verkon kautta, ei tutkija pysty isommin rajaamaan vastaajiaan (Valli & Perkkilä, 2018). Lisäämällä kyselyn varhaiskasvatuksen alan ryhmiin, oletuksena oli, että vastaajat tulevat varhaiskasvatuksen kentältä. Taustakysymysten kautta pystyi näkemään esimerkiksi vastaajien ammattiryhmän ja työkokemuksen sekä vastauksia lukemalla näki, että he ovat varhaiskasvatuksen alalta. Vastaajien valikoitumiseen ei kuitenkaan pysty tällaisessa tutkimusasetelmassa vaikuttamaan ja se täytyy myös huomioida tutkimuksen luotettavuudessa. Lisäsin myös tutkimuslomakkeeni erääseen keskusteluketjuun toisen mainitsemani Facebook-ryhmän sisällä, jossa oli puhetta tiimityöstä ja eri ammattiryhmistä.

Tämä on voinut myös osaltaan vaikuttaa osallistujien valikoitumiseen eli osallistujiksi on valikoitunut henkilöitä, joilla on voimakkaitakin näkemyksiä ilmiöön liittyen. Toisaalta tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että vastaukset olivat todenmukaisia ja laajemmalla skaalalla, esimerkiksi vastauksista ei ollut havaittavissa suurta negatiivisten vastausten joukkoa tai toisaalta myöskään positiivisten vastausten joukkoa.

Ennen aineiston keruuta pohdin sitä, että miten kyselyyn innostutaan vastaamaan. Aineiston keruu ei ollut helpoin tie, vaan vaati työtä saada osallistujia tutkimukseeni. Yksi asia, jonka muuttaisin, on se, että laittaisin tutkimuskyselyn vastaamisajaksi pienemmän ajan kuin 30–60 minuuttia, koska se voi jo itsessään karsia osallistujia. Vastausajat olivat pienempiä kuin arvioimani aika, vaikka osa vastauksista olivat laajoja. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin tarkasteltava aineiston kokoa. Laadulliseen tutkimukseen liittyy aina kysymys siitä, mikä on sopiva määrä aineistoa eikä siihen ole yhtä oikeaa vastausta. Jos aineiston avulla voi vastata tutkimuskysymykseen, niin aineisto on yleensä riittävä. Myös aineiston kylläntyminen kertoo siitä, että aineistoa on riittävästi. Kylläntyminen tarkoittaa, että aineistosta ei nouse uutta esille ja asiat alkavat toistua (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Olisin toivonut laajempaa aineistoa ja esimerkiksi varhaiskasvatuksen sosionomeilta vastauksia, koska se oli osa tutkimuksen tavoitetta. Aineisto oli mielestäni riittävä tämänkaltaiseen tutkimukseen, mutta olisi voinut luotettavuuden kannalta olla laajempi. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein analysoimaan perusteellisesti pientä määrää tapauksia. Olennaisena kriteerinä pidetään aineiston laatua, ei aineiston määrää (Eskola & Suoranta, 1998).

Diskurssintutkimuksen tuloksia voidaan arvioida kuten kvalitatiivisen tutkimuksen tuloksia. Laadullisen tutkimuksen tuloksia voi arvioida niin vastaavuuden, uskottavuuden kuin siirrettävyyden ja pysyvyyden näkökulmasta. Uskottavuus ja vastaavuus viittaavat siihen, että tulokset ovat todenmukaisia, kun ne nousevat aineistosta ja kun tiedeyhteisö hyväksyy ne mahdollisina. Tulosten vastaavuus luo uskottavuutta. Tutkimuksen vastaavuuteen ja uskottavuuteen vaikuttavat myös tutkimusprosessin toteuttaminen ja huolellinen kuvaaminen, minkä tulisi olla avointa. Eri tutkimuksen vaiheiden tulisi myös nivoutua toisiinsa. Lisäksi tutkijan omaa asemaa tulisi tarkastella. Sovellettavuus ja siirrettävyys

tutkimuksen osalta liittyy siihen, että miten tuloksia pystytään hyödyntämään (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Näen tutkimustulosteni olevan uskottavia, vaikka aineisto oli ajateltua suppeampi. Tulokset ovat kytkettävissä sosiaaliseen todellisuuteen varhaiskasvatuksen kentällä sekä aiempaan tutkimukseen, ja tutkimuksen eri vaiheet ovat rakentuneet kytkeytyen toisiinsa tarpeellisella tavalla. Toisaalta laajempi aineisto olisi voinut tuoda vielä enemmän toistettavuutta ja sitä kautta vahvistusta tiettyihin ilmiöihin, vaikkakin uskottavia tuloksia tulikin. Huomioitava on myös oma positio tutkijana tutkimuksen luotettavuuden osalta sekä narratiivisuuden vaikutukset.

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on syytä tarkastella omaa positiota tutkijana myös luotettavuuden osalta. Juhila (2016) tuo esille sen, kuinka tutkija on vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, sekä erilaisia tutkijan positiota diskurssianalyttisessä tutkimuksessa. Hän tuo esille analyytikon, asianajajan, tulkitsijan sekä keskustelijan positiot. Tulkitsijan positio kuvastaa omaa positiotani tutkimusta tehdessäni sekä osittain sitä kuvaa myös keskustelijan positio. Tulkitsijan positiossa keskeisessä osassa on vuorovaikutuksellinen suhde eli tutkijan ja tutkittavan (analyysin) sekä aineiston välinen suhde. Olennaista on huomioida tutkijan tausta, muun muassa henkilökohtaiset kokemukset ja miten se vaikuttaa esimerkiksi näkemään aineistosta tiettyjä asioita (Juhila, 2016). Olen ollut pidempään kiinnostunut erilaisista rooleista varhaiskasvatuksen kentällä ja nähnyt ja kuullut erilaisia tapauksia liittyen moniammatilliseen tiimityöhön ja -kulttuuriin varhaiskasvatuksessa. Toisaalta kokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä on vielä vähäistä ja siltä osin myös avoimuus erilaisia ilmiöitä kohtaan on pysynyt vielä laajana. Huomiota on pitänyt kuitenkin kiinnittää esimerkiksi siihen, että analysoidessa ja tulkittaessa asioita ei katso asioita liikaa tietyn näkökulman, kuten positiivisuuden tai negatiivisuuden kautta, vaan antaa aineiston kertoa sen mikä on tarpeen. Analyysissa tulkitsija nojaakin aineistoonsa, koska aineistosta on löydettävä analyysin vihjeet. Tulkintaa ohjaavat myös tutkijan tutkimukselliset ja kulttuuriset tulkintaresurssit. Keskustelijan rooli näkyy siten, että tutkimustulokset on asetettu osaksi julkista neuvottelua (Juhila, 2016).

Sen lisäksi, että tutkimustulokset näyttäytyvät myös tietynlaisina tulkintoina, myös uskottavin perustein, kuten aiemmin käytiin läpi, on huomioitava menetelmällisenä keinona tutkimuksen narratiivisuus. Vastausten suhdetta

todellisuuteen on hyvä pohtia, koska narratiivisessa lähestymistavassa lähdetään liikkeelle narratiiveista eli tarinoista (Puusa ym., 2020). Toisaalta tarinat eivät painottunut tutkimukseni aineistossa, vaan esimerkiksi kehystarinaa suhtauduttiin eri tavoin vastauksissa, niin käytännön tasolla perusteluineen kuin myös osittain erilaisten tilanteiden kuvaamisella kehyksenään myös tiimipalaverit. Erilaiset tilanteet voivat kuvastaa asioiden eri merkityksiä, vaikka tarinat eivät olisi todenmukaisia, kuten Eskola ym. (2018) toteavat. On kuitenkin muistettava tulkinnallinen ulottuvuus, mikä tähän liittyy ja huomioitava se, kun tuloksia tarkastellaan.

6.5 Jatkotutkimusehdotukset

Yksi jatkotutkimusaihe voisi olla samalla tutkimusasetelmalla, mutta laajemmalla aineistolla, jossa on mukana myös varhaiskasvatuksen sosionomit sekä lapsiryhmässä työskentelevät avustajat, niin henkilökohtaiset avustajat kuin ryhmäavustajat. Olisi mielenkiintoista nähdä, miten avustajat näkevät eri roolit ja mihin he asemoituvat omasta sekä muiden ammattiryhmien näkökulmasta. Kuten aiemmin jo totesin, sosionomien kannalta tulevaisuus näyttää vielä avoimelta käytännön työn näkökulmasta varhaiskasvatuksen kentällä ja heidän näkemyksensä toisi arvokasta kulmaa moniammatilliseen tiimityöhön ja rooleihin liittyen.

Kuten Campbell-Evans ym. (2014) ovat todenneet, tulisi yliopisto-opinnoissa keskittyä enemmän moniammatilliseen tiimityöskentelyyn. Näen asian myös näin, mutta lisäksi, että sen tulisi näkyä jokaisella koulutustasolla enemmän. Äikäs ym. (2022) tutkimuksen tulokset viittaavat myös siihen, että tiimityötä tulisi tehostaa niin koulutuksessa kuin varhaiskasvatuksen käytännöissäkin. Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimus voisi olla sellainen, jossa tutkitaan sitä, miten tiimityö näyttäytyy eri koulutustasoilla, niin varhaiskasvatuksen opettajien, - lastenhoitajien kuin – sosionomien koulutuksessa. Miten tiimityö käytännössä huomioidaan opinnoissa ja miten eri rooleista puhutaan eri koulutuksissa? Toisaalta yksi näkökulma voisi olla se, että miten moniammatillisesta tiimityöstä puhutaan varhaiskasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa sekä miten he näkevät eri roolit opiskeluvaiheessa.

Tulevaisuutta ajatellen olisi tärkeää myös tutkia sitä, miten tiimityön edellytykset mahdollistuvat jo muutenkin kiireisissä työolosuhteissa varhaiskasvatuksen kentällä. Kuten jo aiemmin todettua, Rannan ym. (2023) mukaan suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä tulisi kiinnittää enemmän huomiota tiimityöhön, koska tiimityön vaikutukset on tunnistettu puhuttaessa varhaiskasvatuksen laadusta koskettaen niin henkilöstöä kuin lapsia.

LÄHTEET

- Ahonen, L. (2023). *Tiimin voima varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). *Untuvikot. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. PS-kustannus.
- Angu, P. (2019). *Students' Experiences of Teamwork: Dealing with Conflicting Identities during a Team-based Academic Writing Project in a Clinical Medical Practice Programme*. *The International Journal of Diversity in Education* 19(1), 11–25. Common Ground. [DOI:10.18848/2327-0020/CGP/v19i01/11-25](https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v19i01/11-25)
- Aubé, C., Brunelle, E. & Rousseau, V. (2014). *Flow experience and team performance: The role of team goal commitment and information exchange*. *Motivation and Emotion* 38(1), 120–130. Springer Nature B.V. [DOI 10.1007/s11031-013-9365-2](https://doi.org/10.1007/s11031-013-9365-2)
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. (3rd edition). Routledge.
- Campbell-Evans, G., Stamopoulos, E. & Maloney, C. (2014). *Building Leadership Capacity in Early Childhood Pre-Service Teachers*. *Australian Journal of Teacher Education* 39(5), 41–49. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.3>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8rd edition). Taylor & Francis Group.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise*. Springer.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. (2018). *Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen*. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. painos, s.63–77). PS-kustannus.
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (2017). *Digitalisoituva ja monikielistyvä eläytymismenetelmä aikamme muutosten tutkimusvälineenä*. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017:*

Perusteema ja 11 muunnelmaa. (s. 6–14). Tampere University Press.
<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/30991/640598.pdf?sequence=1>

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eteläpelto, S., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistä ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse Analysis. The critical study of language*. Longman Group Limited.
- Fonsén, E., Kupila, P. & Liinamaa, T. (2021) *Valta ja vastuu varhaiskasvatuksen diskursseissa*. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen, T. Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat. Yhteistyössä eteenpäin* (s.34–41). Suomen Varhaiskasvatus ry.2021.
- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). *Early Childhood Education Teachers` Professional Development towards Pedagogical Leadership*. *Educational Research* 61(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Gee, J. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. (3rd edition). Taylor & Francis Group.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2006). *Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – kognitiotieteellinen näkökulma*. Teoksessa J. Parviainen (toim.), *Kollektiivinen asiantuntijuus* (s. 214–272). Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Hakkarainen, K., Lipponen, L., Muukkonen, H. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2001). *Oppimisympäristöjen kognitiivinen tutkimus*. Teoksessa P. Saariluoma, M. Kamppinen & A. Hautamäki (toim.), *Moderni kognitiotiede* (1.painos, s. 152–172). Gaudeamus kirja.
- Harisalo, R. (2008). *Organisaatioteoriat*. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Heikka, J., Kahila, S., Pitkäniemi, H. & Hujala, E. (2021). *Teachers` Time for Planning, Assessment and Development Connected to Staff Well-Being in Early Childhood Education*. Teoksessa O.M. Alegre de la Rosa, L.M. Villar Angulo & C. Giambone (toim.), *Education in Childhood*. IntechOpen. [DOI: 10.5772/intechopen.99103](https://doi.org/10.5772/intechopen.99103)

- Heikkilä, K. (2002). *Tiimit – avain uuden luomiseen*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hernes, T. (2004). *Studying composite boundaries: A framework of analysis*. Volume 57(1), 9–29. SAGE Publications. DOI: [10.1177/0018726704042712](https://doi.org/10.1177/0018726704042712)
- Hjelt, H. (2023). *Työnä varhaiskasvatus. Ammattilaisten puhetta suomalaisesta varhaiskasvatuksesta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopiston väitöskirjat 895]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3137-5>
- Jokinen, A. (2016). *Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin*. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi – Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). *Valtasuhteiden analysoiminen*. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi – Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskursiivinen maailma – Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet*. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi – Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Juhila, K. (2016). *Tutkijan positiot*. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi – Teoriat, perusteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Kahila, S., Heikka, J. & Sajaniemi, N. (2020). *Teacher leadership in the context of early childhood education: concepts, characteristics and enactment*. *Southeast Asia Early Childhood Journal* 9(1), 28–43. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272229.pdf>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. (2022). "Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä" – Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika* 16 (2), 72–89. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Karila, K. & Kupila, P. (2023). *Multi-professional teamwork in Finnish early childhood education and care*. *International Journal of Child Care and Education Policy* 17(21), 1–20. Springer Open. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00124-5>

- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.*
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvosto.*
- Karila, K. & Kinos, J. (2012). *Acting as a Professional in a Finnish Early Childhood Education Context.* Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.) *Early Childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession* (s.55–69). *International Perspectives on Early Childhood Education and Development 6.* Springer. [DOI 10.1007/978-94-007-2718-2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2718-2)
- Karila, K. (2011). *Kasvattajatiimi keskustelee.* Teoksessa A-R. Nummenmaa & K. Karila (toim.), *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa.* (1.painos, s. 80–87). WSOYpro Oy.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267.*
- Karila, K. & Nummenmaa, A-J. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen – Kuvauskohteena päiväkot.* WSOY.
- Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. (1993). *Tiimit ja tuloksekas yritys.* Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kiviniemi, K. (2018). *Laadullinen tutkimus prosessina.* Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5.painos, s. 73–87). PS-kustannus.
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. (2017). *Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa.* Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun*

ja opettajankoulutukseen (s. 223–246). Tampere University Press.

<https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/27571>

Koskinen Sandberg, P. (2019). Samapalkkaisuuden politiikka korporatistisessa järjestelmässä. Teoksessa O. Viitamaa-Tervonen, N. Bruun, A. Nummijärvi, K. Nousiainen & P. Koskinen Sandberg (toim.), Samapalkkaisuuden perusteet ja edistäminen (s. 65–78). Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2019:28.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-4059-8>

Kupila, P. (2007). "Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9>

Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5.painos, s. 29–50). PS-kustannus.

Li, Y. (2015). The Culture of Teacher Leadership: A Survey of Teachers' Views in Hong Kong Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal* 43 (5), 435–445. DOI:10.1007/s10643-014-0674-1

Melasalmi, A. (2018). Early childhood educators' professional learning through shared practices. [Väitöskirja, Turun yliopiston julkaisuja 455]. UTUPub. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7224-1>

Nislin, M., Sajaniemi, N., Sims, M., Suhonen, E., Maldonado, E.F., Hirvonen, A. & Hyttinen, S. (2016). Pedagogical work, stress regulation and work-related well-being among early childhood professionals in integrated special day-care groups. *Taylor & Francis Online* 31 (1), 27–43. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/08856257.2015.1087127>

Nummenmaa, A-R. & Karila, K. (2011). Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. WSOYpro Oy.

Nummenmaa, A-R. (2011). Ammatillisen keskustelun olemus. Teoksessa A-R. Nummenmaa & K. Karila (toim.), Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa (1.painos, s. 22–38). WSOYpro Oy.

- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajien tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – JECER* 6(2), 188–206.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114078/67277>
- Onnismaa, E-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. (2017a). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika* 11(3), 4–20.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68720>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf. Luettu 15.5.2023 ja 17.1.2024.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). *Pedagogisen johtamisen prosessi*. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. Käsikirja käytännön työhön. PS-kustannus.
- Parviainen, J. (2006). *Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä*. Teoksessa J. Parviainen (toim.), *Kollektiivinen asiantuntijuus* (s. 155–187). Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Peeters, J., Sharmahd, N. & Budginaité, I. (2018). *Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification*. *European Journal of Education* 53(1), 46–57. WILEY.
<https://www.jstor.org/stable/10.2307/26609409>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). *Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Raatikainen, P. (2005). *Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?* Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään*.
https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa%C2%B4
- Ranta, S., Heiskanen, N., Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (2023a). *Teamwork as a cornerstone of a child`s educational support in early childhood education*

- and care in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 12 (2), 158–178. <https://doi.org/10.58955/jecer.121462>
- Ranta, S., Kahila, S., Heiskanen, H. & Kumpulainen, K-R. (2023). *Varhaiskasvatuksen opettajat tiimijohtajuutta toteuttamassa – taustatekijöiden vaikutus opettajien kokemuksiin tiimijohtajuudesta. Varhaiskasvatuksen tiedelehti – JECER* 12(2), 201–228. <https://journal.fi/jecer/article/view/126745/80129>
- Ranta, S., Harju-Luukkainen, H., Kahila, S. & Korkeaniemi, E. (2022). "At worst it leads to madness." A phenomenographic approach on how early childhood education professionals experience emotions in teamwork. *Nordisk barnehageforskning*. 19(3), 19–41. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.313>
- Ranta, S. & Heiskanen, N. (2022). *Toimiva tiimityö – jaettu vastuu lapsen tuesta. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), Pienet tuetut askeleet – Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt (1.painos, s. 137–154). PS-kustannus.*
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret – Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia? (1.painos). PS-kustannus.*
- Ranta, S & Uusiautti, S. (2022). *Toimiva tiimityö onnistuneen varhaiskasvatuksen perustana. Kasvatus* 53(1), 79–85. <https://doi.org/10.33348/kvt.113950>
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. [Väitöskirja, Tampereen yliopiston väitöskirjat 95]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>*
- Remes, L. (2004). *Diskurssianalyysin kolme traditiota. Menetelmäartikkelit. <https://metodix.fi/2014/05/19/remes-diskurssianalyysin-kolme-traditiota/>. Luettu 6.4.2024.*
- Remes, L. (2006). *Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), Laadullisen tutkimuksen käsikirja (1.painos, s. 288–374). International Methelp Ky.*
- Roos, P. & Salonen, T. (2021). *Lastenhoitajan rooli varhaiskasvatuksen ammattilaisten tiimissä. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.), Varhaiskasvatuksen asiantuntijat -*

- Yhteistyössä eteenpäin (1.painos, s. 107–126). Suomen Varhaiskasvatus ry.2021.
- Salas, E., Burke, S. & Cannon-Bowers J.A. (2000). Teamwork: emerging principles. *International Journal of Management Reviews*, 2(4), s. 339–356. [DOI:10.1111/1468-2370.00046](https://doi.org/10.1111/1468-2370.00046)
- Suoninen, E. (2016). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi – Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* 18 (4), 323–339. <https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers` pedagogical work using Layder`s research map. *Australasian Journal of Early Childhood* 43 (4), 48–56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. uudistettu painos, s. 92–116). PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. uudistettu painos, s. 117–128). PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki, 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä Oy.
- Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä – Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.
- Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L. & Viljamaa, E. (2022). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals` narratives. *European Journal*

of Special Needs Education 38 (4), 528–542.

<https://doiorg.libproxy.tuni.fi/10.1080/08856257.2022.2127081>

Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S. & Lastikka, A-L. (2020). *Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change*. *Children & Society* 35, 503–518.

<https://doi.org/10.58955/jecer.121462>