

Maija Rikberg

LASTEN ÄÄNENÄ LASTEN TALOSSA

Lastentarhanopettajan asiantuntijuus moniammatillisessa perhepalveluverkostossa

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2010

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijä Maija Rikberg				
Työn nimi Lasten äänenä lasten talossa Lastentarhanopettajan asiantuntijuus moniammatillisessa perhepalveluverkostossa				
Pääaine	Työn laji	Päivämäärä	Sivumäärä	
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma	12.04.2010	92	
<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> </table>				X
X				
Tiivistelmä <p>Tämän pro gradu-tutkielman tarkoituksena oli selvittää lastentarhanopettajan asiantuntijuuden ilmenemistä moniammatillisen perhepalveluverkoston toiminnassa. Tutkielma on laadullinen, kuvaileva tutkimus, jossa pääkysymyksiksi muodostui lastentarhanopettajan asiantuntijuuden ilmeneminen osana moniammatillisen palveluverkoston toimintaa sekä tämän asiantuntijuuden arvo ja merkitys moniammatillisessa toimintakentässä. Tarkoituksena oli kuvata sitä, millaisen asiantuntijuuden kautta lastentarhanopettajat ovat mukana vahvistamassa lapsen hyvinvoinnin edistämistä ja mitä on se asiantuntijuus, jota he osaamisellaan tuovat moniammatillisen yhteistyön käyttöön. Tutkimusaiheena kasvatustieteiden toimijoiden asiantuntijuus on noussut viime aikoina voimakkaasti esille suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tässä tutkielmassa käsitelty yhden ammatillisen ryhmän, lastentarhanopettajien asiantuntijuuden ilmeneminen osana moniammatillista yhteistyötä, on tutkimusaiheena melko uusi.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla yhdeksää lastentarhanopettajaa ja kahta sosiaalityöntekijää, jotka kaikki olivat olleet osallisina toteutuneessa perhepalveluverkoston kehittämiseen liittyvässä hankkeessa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluin ja aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenologinen.</p> <p>Tutkimustuloksista ilmenee, että varhaiskasvatuksen asiantuntijuus osana moniammatillista yhteistyötä rakentuu päivähoitotyön arjessa tapahtuvasta lapsen ja perheen kohtaamisesta, lapsen osallistamisesta vertaistoimintaan ja herkkyydestä kuunnella lapsen tarpeita. Koettu asiantuntijuus merkitsi lastentarhanopettajille myös luottamusta omaan osaamiseen ja voimakasta halua toimia lapsen parhaaksi. Se myös lisäsi kiinnostusta ja motivaatiota olla vuorovaikutuksessa toisten ammattiryhmien kanssa. Moniammatillisessa toimintakentässä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ei aina koettu saavan riittävää tilaa ja sitä ajateltiin arvotettavan heikommaksi kuin muita, selkeämmin määriteltävissä ja tunnistettavissa olevia asiantuntijuuksia.</p> <p>avainsanat: asiantuntijuus, moniammatillisuus, perhepalveluverkosto, varhaiskasvatus, lapsen osallisuus, kasvun tukeminen, kontekstuaalisuus, yhteistyö, vuorovaikutus</p>				

Faculty Faculty of Philosophy		School Department of Education and Psychology		
Author Maija Rikberg				
Title As a Voice of the Children in a Haus for Children The Expertise of Kindergarden teachers in a Multiprofessional network for Family services				
Main subject		Level		Date
Education		Masters Thesis		12.4.2010
				92
<p>Abstract</p> <p>The aim of this study is to find out how the expertise of kindergarten teachers is manifested in the operations of a multiprofessional family services network. As a qualitative, descriptive study, the main questions asked were how the expertise of kindergarten teachers is manifested as part of a multiprofessional service network, and what is the value and meaning of this expertise in a multiprofessional field of action. The aim was to portray through what kind of expertise are kindergarten teachers involved in contributing to the wellbeing of the child, and what is the expertise that they import to multiprofessional collaboration through their knowledge. The expertise of people in educational professions has obtained great interest lately in the field of educational study in Finland. This study considers the expertise of one specific occupational group - kindergarten teachers - as a part of multiprofessional co-operation, a subject that has not yet been thoroughly explored.</p> <p>The research data was collected by interviewing nine kindergarten teachers and two social workers, who all had been involved in a project concerning the development of a family services network. The interview method used was a semi-structured theme interview, and the data was analyzed using the method of content analysis. The approach to the subject at hand was phenomenological.</p> <p>The study shows that the expertise in early childhood education as a part of multiprofessional collaboration consists of everyday interaction with the child and his/her family, subjecting the child to peer activity and a sensitivity to listen to the child's needs. To the teachers themselves expertise meant trusting their own knowledge and having a strong desire to act in the best interest of the child. It also added interest and motivation to collaborate with other professionals. In a multiprofessional field of action the expertise in early childhood education was not always considered to gain enough ground and it was thought to be valued less than other, more specific and recognisable expertises.</p> <p>Keywords: expertise, multiprofessionalism, family services network, early childhood education, child participation, supporting growth, contextuality, collaboration, interaction</p>				

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 TAUSTALLA PERHEPALVELUVERKOSTON KONTEKSTI	6
3 ASiantuntijuuden MUODOSTUMINEN	10
3.1 Asiantuntijuus käsitteenä	10
3.2 Asiantuntijan tieto ja osaaminen	12
3.3 Asiantuntijuus vuorovaikutuksessa ja verkostoissa	14
3.4 Lastentarhanopettajan osaaminen ja asiantuntijuus	18
4 LASTENTARHANOPETTAJAN ROOLI LAPSEN ARJESSA	25
4.1 Varhaiskasvatustoiminnan kontekstuaalisuus	25
4.2 Tavoitteena kasvatuskumppanuus	27
4.3 Lapsen osallisuus ja kuuleminen	28
5 TAVOITTEENA MONIAMMATILLISUUS	33
5.1 Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä	33
5.2 Moniammatilliset verkostot	34
5.3 Moniammatillisuus varhaiskasvatuksessa	38
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	42
6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	42
6.2 Haastattelut ja aineiston hankinta	43
6.3 Tutkimuksen luonne ja metodologiset lähtökohdat	47
6.4 Aineiston analyysi	50
7 TUTKIMUSTULOKSET	55
7.1 Asiantuntijuuden ilmeneminen osana toimivaa perhepalveluverkostoa	55
7.2 Asiantuntijuus vahvistuu lähellä lapsen arkea	57
7.2.1 Kyky herkistyä ja kuunnella lasta	60
7.2.2 Mahdollisuus ja taito vanhempien kohtaamiseen	62

7.3 Asiantuntijuuden merkitys ja arvo moniammatillisessatoimintakentässä.....	65
7.3.1 Lähtökohtana varhaiskasvatuksen moniammatillisuus	69
7.3.2 Oman ammattitaidon arvostaminen ja tietoisuus omasta roolista.....	71
8 POHDINTA.....	74
8.1 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus.....	74
8.2 Tutkimustulosten arviointia.....	76
8.3 Haasteita jatkotutkimukselle.....	80
LÄHTEET.....	82
LIITTEET.....	92

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ilmene- mistä osana moniammatillista yhteistyötä. Tutkimuksen taustalla on Kotkan kaupungissa vuosina 2006–2008 toteutettu moniammatillisen yhteistyön ja perhepalveluverkoston toi- mivuuden kehittämiseen liittyvä hanke. Tavoitteena on kuitenkin tarkastella varhaiskasva- tuksen asiantuntijuutta yleisesti liittyen lastentarhanopettajien asiantuntijuuden näyttäyty- miseen eri ammattialojen välisessä yhteistyössä lapsen ja perheen hyvinvoinnin edistämiseksi.

Lasten ja lapsiperheiden hyvinvoinnista, peruspalveluiden tarkoituksenmukaisesta toteut- tamisesta ja erilaisista muuttuneista tarpeista sekä perheiden elämässä että palvelujen to- teuttamisessa on käyty vilkasta keskustelua koko 2000-luvun ajan. Lasten kehityksen ja hyvinvoinnin edistämisen voidaan ajatella olevan myös varhaiskasvatuksen ensisijaisena ja tärkeimpänä tehtävänä. Lasten hyvinvointi muodostuu fyysisen terveyden ja kasvun tur- vaamisesta, turvallisen ja terveellisen kasvuympäristön varmistamisesta, pysyvien ja riittä- vän turvallisten kiintymyssuhteiden luomisesta ja ylläpitämisestä, rakkauden ja kunnioi- tuksen ilmapiirissä annetusta iänmukaisesta riittävän hyvästä hoidosta sekä iänmukaisen kasvatuksen ja opetuksen turvaamisesta lapselle. (Varhaiskasvatus vuoteen 2020, 31.)

Suomalainen lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmä sekä varhaiskasvatus on kansainvä- lisenkin arvion mukaan korkeatasoista saatavuutensa, monipuolisuutensa, henkilöstön kou- lutuksen ja vanhempien valinnan mahdollisuuksien ansiosta. Yhteiskunnan tehtävä on taata laadullisesti hyvän päivähoidon saatavuus siten, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus osal- listua palveluihin riippumatta perheen sosioekonomisesta asemasta tai asuinpaikasta ja ke- hittyä omien edellytystensä mukaisesti.

Laadukkaan varhaiskasvatuksen katsotaan tasoittavan lasten elinolosuhteista aiheutuvia eroja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Päivähoito ja päiväkodit ovat siis osa julkista hyvinvointijärjestelmää, jossa hyvinvointipalveluiden luonne ja tehtävät ovat sidoksissa ympäröivän yhteiskunnan kulloiseenkin tilanteeseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 11.) Päivähoitopalvelut, niiden laatu ja toteutuminen, muodostavat tärkeän osan useiden lapsiperheiden arkea. Tällä hetkellä päivähoiton tarjonta kattaa suuren osan alle kouluikäisten perheistä ja se on luonteeltaan normaalia peruspalvelua. (Keskinen & Virjonen 2004, 8.) Sisällöllisesti päivähoito on varhaiskasvatusta jossa pedagoginen tehtävä määräytyy lapsen kehitystarpeen mukaan.

Huttusen mukaan (1989, 25) päivähoiton keskeisin yhteiskunnallinen merkitys on koti- ja päivähoitokasvatuksen integroituminen, mihin liittyy olennaisesti yhteistyöhön perustuva kotien ja päivähoiton tukena toimiva kasvatustyyppi. Tämä integroituminen määrittää myös päivähoiton laajempia yhteiskunnallisia tehtäviä, joita ovat työvoimapolitiittinen, perhepolitiittinen ja koulutuspolitiittinen tehtävä (Huttunen 1989, 26.) Myös Karila ja Nummenmaa (2001, 11) käyttävät edellä mainittua jaottelua.

Vuonna 2004 Stakes julkaisi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka on laadittu Varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten (Valtioneuvoston päätös 28.2.2002) mukaisesti. Valtakunnalliset linjaukset antavat varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstölle monia tärkeitä velvoitteita. Ensisijaisesti asiakirjassa määritellään se, miten varhaiskasvatus tulee toteuttaa niin, että tavoitteena on hyvinvoiva lapsi.

Lasten hyvinvointi ja myös pahoinvointi kytkeytyvät ympäröivään yhteiskuntaan, elinoloihin ja perheoloihin. Lasten hyvinvoinnin tukemisessa oleellista on välittäminen sekä arkielämän perusedellytyksistä huolehtiminen. Kaikki lapset ja nuoret tarvitsevat aikuisten tukea ja valvontaa. Elämäntilanteen vaikeutuessa ja erilaisten riskitekijöiden lisääntyessä myös syrjäytymisen riski kasvaa. (Valtioneuvoston selonteko lasten ja nuorten hyvinvoinnista 2002.) Työn ja perhe-elämän yhteensovittamisen vaikeus on perheitä yhdistävä tekijä. Vanhemmat kokevat usein, että aikaa perheen kanssa jää liian vähän, ja ristiriitatilanteessa työn ja perheen vaatiman ajan ja voimien välillä perhe on usein se, joka jää puristuksiin (Bardy, Salmi & Heino 2001.) Lapsen oireilu tai kehityksellinen viive voi olla merkki siitä, että perheessä ei kaikki ole kohdallaan. Päivähoitojärjestelmä ja neuvolat ovat käytännössä yhteydessä kaikkiin perheisiin, joissa on alle kouluikäinen lapsi. Joskus päivähoito voi olla

ainoa taho, jossa lapsen arki kokonaisuudessaan näkyy ja jolla on mahdollisuus havaita lapsen tilanne ja tarjota apua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Uusi lastensuojelulaki (417/2007) tuo lastensuojelun koko palvelujärjestelmän tehtäväksi ja velvoittaa yhteistyötä tehtäväksi eri toimijoiden kesken. Siinä painotetaan myös kasvatuksen tukemista ja kaikkia niitä toimia, joilla kehitetään lapsen välittömän kasvuympäristön mahdollisuuksia tukea ja edistää lapsen kasvua ja kehitystä. Varhaisella puuttumisella lapsen kehitysongelmiin ja erilaiseen oireiluun voidaan mahdollistaa ennen kaikkea lapselle itselleen, mutta myös hänen perheelleen turvallisempi sekä lapsen kehitystä suotuisasti tukeva elinympäristö. Lasten ja heidän perheidensä hyvinvointiin panostaminen ja tarvittavan tuen tarkoituksenmukainen kohdentaminen ovat tämän hetken haasteita kaikille toimijoille.

Varhaiskasvatuksen parissa työskentelevien ammattilaisten työn vaativuus on muuttunut merkittävästi viime vuosikymmenten aikana erilaisten yhteiskunnallisten muutosten vuoksi. Varhaiskasvatus on lisääntyneen tutkimustoiminnan myötä myös tieteellistynyt ja alan kehityksen seuraaminen on tullut olennaiseksi osaksi varhaiskasvattajan työtä. (Puroila 2004, 21.) Erilaiset muutokset heijastuvat niihin odotuksiin ja osaamis-vaatimuksiin, joita päiväkodeissa tehtävään työhön kohdistuu. Perherakenteet ja vanhempien työtilanteet ovat muuttuneet, perheiden ja lasten erityisen tuen tarve on kasvanut ja kansainvälistyminen sekä ihmisten liikkuvuus vaikuttaa jatkuvina muutoksina. Tämä luo tarpeen suunnitella ja toteuttaa varhaiskasvatustyötä perheiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti sekä tehdä moniammatillista yhteistyötä perheiden kasvatustyön tukemiseksi (Puroila 2004, 20).

Kasvatustyössä on tarpeellista korostaa perheiden tarpeista lähtevän toiminnan lisäksi sektorirajoja ylittävää toimintaa (Bardy ym. 2001). Yhteiskunnalliset muutokset ovat tuoneet varhaiskasvatukseen uusia tieteenalarajoja ylittäviä yhteistyön haasteita sekä vaatimuksen moniammatilliseen yhteistyöhön. Henkilöstö joutuu tarkastelemaan työyhteisöissä olevaa osaamista sekä yksilöllisenä, että moniammatillisen yhteistyön resurssina (Karila & Nummenmaa 2001, 7–8).

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja siinä toimivien asiantuntijoiden toimintaympäristöä määrittävät monet sosiaaliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät (Kupila 2007, 13). Varhaiskasvatuksen kohteiden muuttuminen edellyttää uusia valmiuksia ja työmenetelmiä

ja tärkeä kysymys päivähoidon kehittämisessä onkin se, miten kasvattajat tietoisesti vaikuttavat lapsen ja lapsuuden kehitykseen. Kehityksen korostaminen edellyttää kasvattajan omien kehityksen teorioiden muokkaamista ja erityisesti kehityksen mekanismien tietoista erittelemistä (Hakkarainen 1997, 4; 2002, 118).

Moniammatillisen osaamisen haaste varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa nostaa myös esille päivähoidon monimuotoisen tehtävän. Vaikka päivähoitolaissa (Laki lasten päivähoitosta 36/1973 ja sen kasvatustavoitepykälä 1983) ei määritellä sosiaalista ja pedagogista tehtävää toisensa poissulkevinä, ovat nämä tehtävät kuitenkin jollakin tavalla jännitteisessä suhteessa keskenään kun pohditaan varhaiskasvatuksen tehtäviä, arvoja tai toimintaajatusta. Jännitteisyyttä voi paikantaa myös erilaisista päiväkodin asiantuntijuuden vaatimuksista koskevista tulkinnoista. Päivähoitolaissa päivähoidon sosiaalista ja kasvatuksellista tehtävää ei nähdä toisensa poissulkevinä, vaan tehtävä nähdään pikemminkin kahtalaisena, sekä pedagogisen, että sosiaalisen toiminnan sisältävänä. (Karila & Nummenmaa 2001, 12.)

Tärkeänä toimintamuotona ja keinona lapsiperheiden hyvinvoinnin edistämiseksi on esitetty tavoite rakentaa toimiva, varhaisiin ongelmiin puuttumiseen perustuva perhepalveluverkosto (mm. Stm. 2005: 4), jonka avulla lapsiperheiden kohtaamia ongelmia voitaisiin ratkaista paremmin ja siirtyä korjaavasta työstä perheiden hyvinvointia edistävään toimintaan. Varhaisella puuttumisella lapsen oireiluun ja kehityksen ongelmiin, voidaan mahdollistaa lapselle hänen kehitystään suotuisasti tukeva elinympäristö.

Tässä tutkimuksessa pyrin katsomaan asiantuntijuutta yksilön, lastentarhanopettajana työskentelevän ammattilaisen erityisominaisuutena. Lähtötilanteeksi tutkimukselleni asetin sen ajatuksen, että seuraan lastentarhanopettajan asiantuntijuuden muodostumista ja hyödyntämistä tilanteessa, jossa kaikki varhaiskasvatuksen toimijat sitoutuivat oman arkityönsä kautta Sosiaali- ja terveystoimessa käynnistettyyn perhepalveluverkostohankkeeseen. Kiinnostukseni aiheeseen syveni ollessani mukana hankkeen ohjausryhmässä ja seurattuani oman työni kautta varhaiskasvatuksen roolia moniammatillisessa toimintakentässä.

Pyrin ratkaisemaan tutkimusongelmia laadulliseen eli kvalitatiiviseen tutkimusmenetelmään kuuluvan fenomenologisen lähestymistavan kautta. Tutkimusmetodinä käytin puolistrukturoitua haastattelua. Halusin lisätä ymmärrystäni siitä, millä tavoin lastentar-

hanopettajan, varhaiskasvatuksen ammattilaisen osaaminen ja asiantuntijuus aidosti voi välittyä ja ilmetä moniammatillisessa verkostossa. Tutkimukseni pohjana olevassa teoreettisessa tarkastelussa käsitelen asiantuntijuutta ja sen ilmentymiä moniammatillisessa työssä. Lastentarhanopettajan perustehtävää asiantuntijuuden näkökulmasta kuvaan niiden haasteiden kautta, jotka kiinteästi liittyvät varhaiskasvatustoiminnan kontekstuaalisuuteen, kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen sekä tavoitteeseen lapsen osallisuudesta ja lapsen kuulemisesta.

Olen saanut mahdollisuuden katsoa tutkimusaineistoa siinä toiminnan arjessa, jonka Lastentalo- perhepalveluverkostohanke jätti jälkeensä elämään. Sama asiantuntijuus ja moniammatillisen verkoston toiminta elää ja kehittyy nyt uudessa Kaste hankkeessa (Valtioneuvoston 31.1.2008 vahvistama sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma) toisaalta samanlaisin, mutta kuitenkin tuorein ja aina lisääntyvässä määrin arjessa elävin tavoittein. Lasten ja nuorten kasvun turvaaminen on koko kasvuympäristön yhteinen haaste. Lastentarhanopettajan, varhaiskasvattajan työ lapsen ja perheiden kanssa on näiden hankkeiden edetessä vahvistanut asemaansa ja saavuttanut sille kuuluvaa näkyvyyttä. Silti kysymykset varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumisesta, todellisesta merkityksestä ja vaikuttavuudesta moniammatillisessa toiminta-verkostossa ovat ajankohtaisia. Moniammatillisen työn yhteisten tavoitteiden toteuttaminen edellyttää kaikkien ammattiryhmien osallisuutta, asiantuntijuuden yhdistämistä sekä herkkyyttä eri näkökulmien kuuntelemiseen ja soveltamiseen ongelmien ratkaisussa.

2 TAUSTALLA PERHEPALVELUVERKOSTON KONTEKSTI

Millään yksittäisellä asiantuntijaryhmällä ei ole mahdollisuutta ja taitoa hallita kaikkea tietoa vaan painopiste osaamisessa on siirtynyt verkostoitumiseen, asiantuntijuuden jakamiseen ja moniammatilliseen työskentelyyn. Kupilan (2007) mukaan varhaiskasvatuksen asiantuntijan työ koskettaa lapsia ja perheitä ja sitä on tehtävä sekä lasten että perheiden tarpeiden pohjalta. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan toimintaympäristö on jatkuvasti muuttuva kokonaisuus, jossa monien näkökulmien ja ulottuvuuksien hallinta edellyttää työltä ja osaamiselta muutosvalmiutta ja avarakatseisuutta (Kupila 2007, 13).

Varhaiskasvatus on tärkeä osa lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Varhaiskasvatuksen toimijoiden työ on luonteeltaan kokonaisvaltaista lapsen hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta huolehtimista, mikä tapahtuu useiden eri tahojen yhteistyönä ja vuorovaikutuksena. Myös valtioneuvoston antamassa periaatepäätöksessä varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) on tavoitteena, että kaikissa lapsiperheiden palveluissa omaksutaan lapsi- ja perhelähtöiset toimintatavat ja yhteistyökäytännöt. Periaatepäätöksen mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan yhteistyössä muun perhettä palvelevan verkoston kanssa, jossa ovat osallisina sosiaali-, terveys- ja opetustoimi sekä erilaiset lapsi- ja perhetyötä tekevät järjestöt, yhteisöt ja seurakunnat varhaiskasvatuspalveluineen.

Sosiaali- ja terveysministeriö käynnisti 10.2.2005 yhdessä Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakesin, Opetushallituksen, Suomen Kuntaliiton, Lastensuojelun keskusliiton, Mannerheimin lastensuojeluliiton, Suomen vanhempainliiton ja Suomen evankelisluterilaisen kirkkohallituksen kanssa perhepalveluja kehittävän kumppanuusohjelman (PERHE-hanke. Perhepalvelujen kumppanuusohjelma. STM. Monisteita 2005: 4). Perhepalvelujen kumppanuusohjelman avulla pyrittiin parantamaan erityisesti peruspalve-

lujen kuten neuvolan, päivähoidon ja koulun rakenteita ja toimintamuotoja valtakunnallisessa, seudullisessa ja paikallisessa yhteistyössä eri hallinnonalojen ja muiden toimijoiden kanssa.

Kumppanuusohjelmassa (2005) yleisenä tavoitteena oli vahvistaa vanhemmuutta ja lisätä perheiden hyvinvointia. Päämääränä paikallisella tasolla oli toimiva perhekeskusmalli tai perhepalveluverkosto, joka perustuu eri toimijoiden tiiviiseen yhteistyökumppanuuteen sekä omien voimavarojen ja vertaistuen hyödyntämiseen. Lapsi- ja perhelähtöisyys ovat tärkeitä periaatteita ja lasten sekä nuorten osallisuudesta pyritään huolehtimaan mahdollisimman hyvin. perustyön ja peruspalvelujen kehittämisessä tavoitellaan tasavertaista kumppanuutta, jossa jokaisen asiantuntijuus on käytössä ja mahdollisten ongelmien varhainen ja kattava tunnistaminen mahdollistuu. (Perhepalvelujen kumppanuusohjelma, 2005, 14.)

Tämän tutkimuksen kontekstina ja taustaympäristönä on Kotkan Lastentalo- hanke, moniammatillisen perhepalveluverkoston toimintamalli, joka oli yksi PERHE- hankkeen kuntahankkeista. Hanke toimi Sosiaali- ja terveysministeriön hankerahoituksella hankenimellä: Lastentalo – toimintamalli – Kotkan perhepalveluverkoston muodostaminen. Lastentalo-toimintamallissa yhteinen työskentely lapsiperheiden palvelumallin ja yhteistoimintamallin kehittämiseksi tapahtui aluksi sosiaali- ja terveystoimen sisällä ja laajentui myöhemmin koskemaan kaikkia lasten ja lapsiperheiden kanssa työskenteleviä työntekijöitä. Lastentalo-toimintamallin keskeinen idea oli, että sen kautta muodostetaan kaikille lapsiperheiden kanssa työskenteleville yhteistä orientaatiopohjaa, jossa lapsiperheiden palveluja tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena. (Kotkan perhepalveluverkoston hankesuunnitelma, 2005.)

Päivähoito ja lastentarhanopettajat ammattiryhmänä olivat hankkeessa mukana päivähoitojärjestelmän tuoman jokapäiväisen lapsen arkeen osallistumisen kautta. He edustivat moniammatillisessa verkostossa lapsen kehityksen ja kasvun tuntemusta ja olivat mukana lapsen elinikäisen oppimisprosessin tukemisessa. Hankkeen aikana lastentarhanopettajat osallistuivat moniammatillisiin alueryhmiin, erilaisiin koulutuksiin ja arjen tilanteista syntyneiden toimintamallien rakentamiseen eri toimijoiden kanssa. Hankkeen edetessä osa heistä myös osallistui aihepiireittäin hankkeen aikana esille tulleiden haasteiden arviointityöhön.

Laajalla eri sektoreiden työntekijöiden ja eri toimijoiden yhteistyöllä ja yhteistyökulttuurin edistämällä pyrittiin hyödyntämään perheiden kanssa työskentelevien ammattitaitoa ja sosiaalista pääomaa ja niiden suunnitelmallista käyttöä kotkalaisten lapsiperheiden hyödyksi. Perhepalveluverkoston muodostamisen ja yhteisen toimintamallin kehittämisen tarkoituksena oli yhdessä muiden aikuisten kanssa rakentaa suotuisia kasvuedellytyksiä kotkalaisille lapsille. (Kotkan Lastentalo-hankkeen loppuraportti, 2008.) Tarkoituksena ei ollut tuottaa palveluja tai toimintaa suoraan perheille, vaan löytää toimijoiden yhteistyötä parantavia ja helpottavia työkäytäntöjä, jotka näkyisivät perheiden saamassa tuessa eri kohtaamisissa ja eri työpisteissä. (Kotkan perhepalveluverkoston hankesuunnitelma, 2005.)

Toimintamallin lähtökohtana on verkostoitunut toimintatapa, toiminnan monimuotoisuus ja moniasiantuntijuus. Toimintamallin avulla kehitetään asiakas- ja lapsilähtöisiä toimintamuotoja ja -tapoja sekä moniasiantuntijuustyötä. Lastentalo-toimintamallin moniammatillisen työn painopisteenä on ennaltaehkäisevä ja varhainen puuttuminen jossa lapsi ja lapsiperhe pyritään kohtaamaan arjen toimintaympäristöissä. Kehittämistyön tuloksena nähdään Kotkan perhepalveluverkosto, joka hyödyntää lapsiperheiden kanssa työskentelevien kokonaisvoimavaroja ja pystyy entistä paremmin vastaamaan kotkalaisten lapsiperheiden tarpeisiin ja siten vaikuttaa lasten suotuisten kasvuedellytysten rakentumiseen. Tähän tavoitteeseen on pyritty kehittämällä yhteistyökulttuuria perheiden kanssa työskentelevien toimijoiden välillä ja parantamalla perhepalveluverkoston toimivuutta kokonaisuutena. (Kotkan perhepalveluverkoston hankesuunnitelma, 2005.)

Lastentarhanopettajien ja koko päivähoidon henkilöstön osallisuus perhepalveluverkoston toiminnassa on hankkeen aikana herättänyt paljon keskustelua. Arviointitilanteissa on tuotiin esille hämmennystä ja epätietoisuutta siitä, millä tavoin käytännön osallistuminen sekä asiantuntijuuden ja osaamisen käyttö parhaiten hyödynnetään. Verkoston toiminnassa lähestyttiin yhteisiä tavoitteita kokoontumalla alueellisiin ryhmiin, mallintamalla yhteistyön muotoja sekä vahvistamalla henkilöstön osaamista ja mahdollisuuksia avoimeen vuorovaikutukseen moniammatillisessa toimintakentässä.

Tiedon ja osaamisen jakaminen kaikkien ammattilaisten kanssa on tässä tarkoitettavan yhteistyön olennainen ulottuvuus. Se tarkoittaa yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä ryhmissä, joissa valta, tieto ja osaaminen jaetaan (Nummenmaa & Karila, 2003, 134–135). Päivähoiton kehittämisessä yksi tärkeimmistä kysymyksistä on se, miten ammattikasvattajat tietoi-

sesti voivat vaikuttaa lapsen ja lapsuuden kehitykseen (Hakkarainen 1997, 4). Kiinnostavaa on pohtia myös sitä, millaisten merkityssisältöjen kautta lastentarhanopettajien asiantuntijuutta hyödynnetään toimivan moniammatillisen perhepalveluverkoston rakennustyössä ja millaisen asiantuntijuuden kautta lapsen kasvun ja oppimisen prosessia toimivassa perhepalveluverkostossa on tavoitteena tukea.

Näkökulmasta riippuen varhaiskasvattajien asiantuntijatyön kohdetta ja sisältöjä on tulkittu eri tavoin ja ajoittain lastentarhanopettajat ovat kokeneet riittämättömyyttä päivähoidon sosiaalipalvelutehtävän ja varhaiskasvatuksen pedagogisen tehtävän toteuttamisen ristipaineessa. Karilan ja Nummenmaan (2001, 12) esille tuoma jännite päivähoiton pedagogisen ja sosiaalisen tehtävän välillä herättää kokoajan keskustelua päivähoiton tehtävästä ja toiminta-ajatuksesta. Myös tämän hankkeen yhteydessä pohdittiin useasti sitä, millainen osallisuus lastentarhanopettajalla tai varhaiskasvatuksen henkilöstöllä yleisesti voi olla koko perheen hyvinvoinnin tukemisessa.

Moniammatillisessa työssä luonteva onnistumisen mittari on uuden kehittyvän toimintamallin syntyminen (Engeström 2004, 60–63). Osaamisen lähtökohta on silloin yhteisesti jaettu tulkinta toiminnan tavoitteista ja arvoista sekä samansuuntainen ihmiskäsitys. Tärkeintä muutoksessa on kuitenkin yhteneväinen käsitys toiminnan tavoitteista eli niistä perustehtävistä, joita yhdessä ollaan toteuttamassa. (Aaltonen, Ojanen, Siven, Vilhunen & Vilen 1998, 122–123.) Moniammatillisen osaamisen kehittymisen näkökulmasta kriittiseksi kysymykseksi nousee se, miten varhaiskasvatukseen liittyviä osaamisalueita ja erityisosaamista työyhteisöissä tulkitaan (Karila & Nummenmaa 2001, 104). Koska jokainen työntekijä tuo varhaiskasvatustyöhön oman tieteenalansa, koulutuksensa ja asiantuntemuksensa mukaisen panoksen, tulee henkilöstön moniammatillisen osaamisen merkitystä ja näkyväksi tekemistä entistä enemmän korostaa.

3 ASIANTUNTIJUUDEN MUODOSTUMINEN

3.1 Asiantuntijuus käsitteenä

Asiantuntijuus on käsite, jota käytetään monissa eri yhteyksissä. Kun kuvataan asiantuntijuutta, sitä rajaa yleensä jokin asia, aihe, tehtävä tai ongelma-alue. Sillä tarkoitetaan myös perinteisiin ammatteihin liittyvää tai niiden sisällä ilmenevää erityisosaamista (Eteläpelto 1998). Yleisesti asiantuntijana on nähty henkilö, jolla on yliopisto- tai korkeakoulutasoinen peruskoulutus ja joka toimii itsenäisen toimivallan suomissa tehtävissä (Kirjonen 1997, 30, 38). Asiantuntijakunnan tuntomerkeiksi kuvataan sitä, että he osaavat soveltaa käytäntöön sitä teoreettista tietoa, sekä älyllisiä metodeja, joita he koulutuksensa aikana ovat saaneet. On myös esitetty, että pelkkä teoria ja teoreettinen koulutus ei riitä asiantuntijaksi tulemisessa, vaan asiantuntijuuteen kuuluu myös tunne, tuntuma ja intuitio. (Pirttilä 1997, 73–74.)

Asiantuntijuus voidaan määritellä yksilön taitona, osaamisena, pysyvänä ominaisuutena tai työyhteisön, laajemman organisaation toimintatapana. Nummenmaa ja Karila (2003, 128–129) määrittelevät asiantuntijuuden erityisosaamiseksi, joka tulee esiin erityisesti moniammatillisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä. Asiantuntijuus on heidän mukaansa ammatillisen osaamisen ja ammattitaidon osa ja siinä voidaan nähdä erilaisia pätevyysalueita, tilanteita, joissa toimijan erityinen osaaminen korostuu. Kirjonen ym. (1997) toteavat johdannossaan, että asiantuntijaksi kasvetaan oppimalla vähitellen yhdistämään toisiinsa optimaalisesti ymmärrys ympäristön monimutkaisuudesta ja ihmisen osaamisen laadusta hallita tätä monimutkaisuutta. Bereiter & Scardamalia (1993) määrittävätkin asiantuntijuutta ala-spesifinä ja situationaalisena ilmiönä. Se on toimintatapa, jossa ominaista on jatkuva itsereflektio ja eri tilanteissa oppiminen. (Bereiter & Scardamalia 1993, 119-120.)

Asiantuntijuutta ja ammattitaitoa voidaan Eteläpellon ja Tynjälän mukaan (1999, 9–23) myös määritellä verkostojen ja organisaatioiden kyvyksi suorittaa ongelmanratkaisua yhdessä. Tällöin asiantuntijuudessa korostuvat yksilöllisen tiedon sijaan yhteisön toimintaperiaatteet, jaettu kognitio sekä osallistumisrakenteet. Asiantuntijuutta koskevissa ajankohtaisissa keskusteluissa on kyseenalaistettu perinteinen valmiiden toimintamallien huolelliseen soveltamiseen kytkeytyvä asiantuntijuus ja korostettu joustavien, omaa toimintaa jatkuvasti arvioivien työskentelytapojen merkitystä. Tällaiseen uudenlaiseen asiantuntijuuteen viittaa ”reflektiivisen ammatillisuuden” käsite. Reflektiivisyyden idean klassisen kehittelijän Donald Schönin (1983) mukaan reflektiota on kahdenlaista: toiminnan yhteydessä tapahtuvaa (reflection in action) sekä jälkikäteistä (reflection on action). Kupilan (2007, 50) mukaan, toiminnan lähtökohtien kriittinen reflektio nostaa esiin ongelman tai asian relevanssin sekä kyseenalaistaa siihen liittyvät käsitykset, uskomukset ja arvot. Reflektiiviseen asiantuntijuuteen liittyviä ominaisuuksia voidaan myös yhdistää työn yhteiskunnallisten merkitysten näkemiseen, autonomiaan ja innovatiivisuuteen (Heikkinen 2000, 11). Voidaan myös ajatella niin, että perinteiset asiantuntijuuskäsitykset voivat ylläpitää asiantuntijuuden ”mystisiä” puolia ja tähdätä asiantuntijan erityisaseman säilyttämiseen. Tällöin asiantuntija voi osaamisensa kautta pitää etäisyyttä esimerkiksi asiakkaaseen. Vain refleктоimalla asiantuntijan toimintaa, sitä tehdään näkyväksi ja arvioitavissa olevaksi. Samalla on mahdollisuus arvioida toiminnan vaikutuksia. (Schön 1983, 129–165.)

Helakorpi (1999, 15) nimeää asiantuntijuuden ilmiöksi, joka perustuu tietoihin, taitoihin, osaamiseen ja kokemukseen. Hänen mukaansa asiantuntija kykenee suhteuttamaan oman tietämyksensä aina kulloisenkin eri tehtävän vaatimukseen. Kokemuksen myötä asiantuntija pystyy kehittämään työtään, alaansa ja työyhteisöään. Myös Kirjonen (1997, 38–39) pitää kokemusta asiantuntijuuden yhtenä edellytyksenä. Kun kokemusta tulee lisää, rikastuu työn tuntemus. Asiantuntijan tulee hänen mukaansa parantaa asiantuntijuuttaan jatkokoulutuksella ja muilla osaamisen laajentamiseen tähtävillä toimilla.

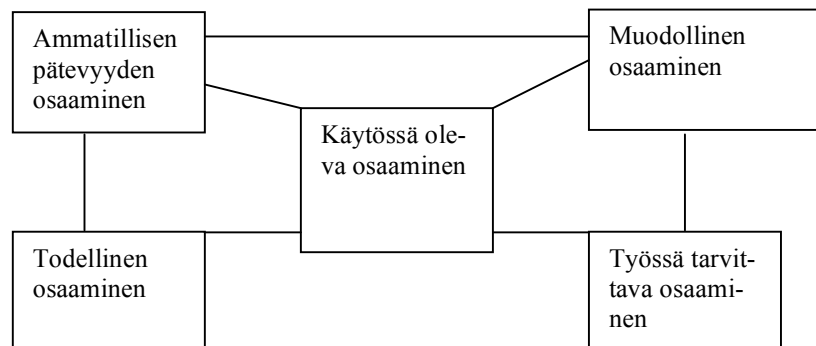
Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002) kuvaavat kolme erilaista näkökulmaa asiantuntijuuteen. Ensinnäkin asiantuntijuutta voidaan tarkastella tiedonhankintana ja käsittelynä. Toiseksi asiantuntijuutta voidaan käsitellä kulttuuriin osallistumisen prosessina, eli tilannesidonnaisena näkökulmana. Asiantuntijuus on myös mahdollista nähdä tiedon luomiseen pohjautuvana dynaamisena kehitysprosessina. (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002, 450–451.)

3.2 Asiantuntijan tieto ja osaaminen

Smithin (2001, 312) mukaan tieto on inhimillistä, erittäin henkilökohtaista omaisuutta, jota edustaa verkostojen yhteen nivoutunut ammattitaito. Tieto voi olla teknistä tai akateemista tietoa, jota kuvataan muodollisella kielellä. Siten se on näkyvää ja se vaatii osaamista tai ymmärtämistä, joka voidaan saavuttaa peruskoulutuksen avulla (Smith, 2001, 315). Metsämuuronen (1999, 140-141) näkee osaamisen taitoina, kykyinä ja ominaisuuksina, joita ammattilainen tarvitsee työssään voidakseen suoriutua siitä.

Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi jossa yksilö hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. Halu kehittää itseään on yksi ammatillisen kasvun avainselittäjistä. Oppimista edistää se, että yksilö tunnistaa omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Motivaatiota ponnistella tavoitteiden saavuttamiseksi lisäävät työstä nousevat haasteet. (Ruohotie 2002, 9, 54–62.)

Ahvo-Lehtinen ja Maukonen (2005, 18–19) tarkoittavat yksilöosaamisella myös ammattiin liittyviä teoreettisia tietoja ja taitoja sekä lisäksi fyysisiä ja psyykkisiä valmiuksia. Lisäksi siihen kuuluvat henkilön asenteet, käsitykset ja muodostetut verkostot. Se, mikä osaamisesta on käytössä, ei ole sama kuin henkilön todellinen osaaminen. Elinikäisen oppimisen taidot ovat asiantuntijaosaamisen ehdoton edellytys (Ahvo-Lehtinen & Maukonen 2005, 19).



KUVIO 1. Osaaminen Ahvo-Lehtisen ja Maukosen mukaan (2005, 19)

Ahvo-Lehtinen ja Maukonen (2005, 18) näkevät, että työntekijän asenteet sekä käsitys omasta työtehtävästä yhdistettynä työverkostojen hyödyntämiseen, ovat tärkeitä osaamisen elementtejä. Sipilän (1996, 19) mukaan osaava asiantuntija on henkilö, joka tietää muita enemmän jostakin asiasta, hänellä on ammatin vaatima tutkinto, hän pystyy antamaan virallisia lausuntoja ja hän tekee luovaa työtä. Hän myös osaa analysoida tilanteita, tehdä johtopäätökset ja kehittää suunnitelmia, joilla tilanteet voidaan ratkaista. Konttinen (1997, 52) täsmentää, että professionaalinen asiantuntijuus on tieteellisen tiedon hallintaa käytäntöön soveltamisen näkökulmasta.

Kokemukseni on, että asiantuntijuuden määrittely on vahvasti sidoksissa toimintaympäristöönsä. Kontekstuaalisuus onkin olennainen ammatillista asiantuntijuutta määrittävä tekijä, joten asiantuntijan työn ymmärtämiseksi on välttämätöntä tarkastella työn kontekstia samoin kuin sen yhteisöllistä ulottuvuutta (Vähämäki 2003, 24). Giddens (1995) huomioi asiantuntijuuden määrittelyssään nimenomaan tilannesidonnaisuuden. Tästä näkökulmasta asiantuntijuus voi vaihdella samallakin ihmisellä ja maallikkokin voi olla asiantuntija aiheessa, jossa hän on hankkinut osaamista muita enemmän. Giddens korostaa juuri niitä tekijöitä, jotka kulloisessakin tilanteessa ja asiayhteydessä ovat olennaisia ja merkityksellisiä. (Giddens 1995, 119–120.)

Ammatillisen asiantuntijuuden pohjalla voidaan nähdä kaikilla aloilla olevan alan perustieto, joka koostuu alan vakiintuneesta ja jatkuvasti muuttuvasta faktatiedosta. Teoreettiselle ja faktuaaliselle tiedolle on ominaista, että sitä voidaan ilmaista suullisessa ja kirjallisessa muodossa. Tällaista näkyvää, eli eksplisiittistä tietoa kutsutaan formaaliksi tiedoksi. (Tynjälä, 2004, 177.) Tieto ja osaaminen ovat sekoitus kokemuksia, arvoja ja ammatillisia näkemyksiä, jotka antavat mahdollisuuksia arvioida ja yhdistää uusia kokemuksia (Davenport & Prusak, 1998, 5). Ihmiset antavat tiedolle sitä lisäarvoa, joka muuttaa informaation tiedoksi (emt. 107). Nonakan ja Takeuchin (1995, 9) mukaan tieto pitää sisällään ihanteita, arvoja ja tunnetta, yhtä hyvin kuin kuvia ja symbolejakin. Tiedon arvo kasvaa kun se kohdentuu tavoitteisiin (Smith, 2001, 312).

Asiantuntijan osaamisen voidaan ajatella koostuvan useista tiedon lajeista. Tietoa on jaettu luokkiin tai lajeihin useilla eri tavoilla. Esimerkiksi Tynjälä ja Nuutinen (1997, 184) ovat jakaneet asiantuntijatiedon eri lajeihin, joista ensimmäisenä on deklaratiiivinen tieto, mikä tarkoittaa kirjatieta ja faktatieta. Toisena he nostavat esille käsitteellisen tiedon ja ne kä-

sitteelliset mallit, jotka ovat faktatietoa teoreettisemmalla tasolla. Kolmantena tulevat metodiset tiedot ja taidot, jolla tarkoitetaan alan tiedonmuodostuksen tuntemusta. Neljäntenä he nostavat esille proseduraalisen tiedon, joka merkitsee taitoa ja osaamista. Erityisesti kasvatustyössä merkityksellisenä asiantuntijuuden lajina pitäisin Tynjälän ja Nuutisen (1997) esille tuomaa itsesääteilyyn liittyvän tiedon lajia. Nämä metakognitiiviset ja reflektiiviset tiedot ja taidot painottavat tietoisuutta omasta ajattelusta, oppimisesta ja toiminnasta. He myös puhuvat intuitiivisesta tiedosta, jolla viitataan äänettömään, intuitiiviseen tietoon ja kokemukseen perustuvaan asiantuntijuuteen. Tällaisen nk. hiljaisen tiedon (tacit knowledge) merkitys osaamisessa on erittäin keskeinen. Hiljainen tieto voi ilmetä yksilöiden osaamiseen liittyvän tietämyksen lisäksi yksilöiden vuorovaikutuksessa tai erilaisissa yhteistoiminnan muodoissa, jotka ovat muotoutuneet työtapojen tuloksena.

Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan käsite kuvaa kaiken tiedon pohjalla olevaa ymmärrystä, jossa jaettu ja eksplikoitu tieto sekoittuu yksilön kokemuksiin. Hiljainen tieto on myös henkilökohtaista, kontekstisidonnaista ja vaikeaa välittää toisille. Keskeistä onkin hiljaisen tiedon saattaminen yhteiseksi ymmärrykseksi, joka voidaan jakaa toisten kanssa eri yhteisöissä. Hyviä esimerkkejä hiljaisesta tiedosta ovat näkemykset intuitio ja vaisto. Tieto elää syvällä yksilön toiminnassa ja kokemuksissa ja se määrittää yksilön asenteita ja arvoja. (Nonaka & Takeuchi, 1995, 3–19.) Huotari, Hurme ja Valkonen (2005, 67) taas näkevät, että hiljainen tieto on kaiken sen kokemuksen ja kompetenssin summa, jonka avulla ihmiset pystyvät toimimaan työyhteisöissä ja oppimaan uusia asioita. Heidän mukaansa hiljaisen tiedon siirtäminen vaatii aina yhteistyötä ja vuorovaikutusta muiden kanssa.

3.3 Asiantuntijuus vuorovaikutuksessa ja verkostoissa

Tiedon vastavuoroiseen vaihtoon perustuvassa yhteistyössä uuden tiedon ja kehittämisen voidaan sanoa syntyvän asiantuntijoiden muodostamassa verkostossa. Verkostossa osapuolet hyötyvät toistensa osaamisesta, mutta toiminta vaatii onnistuakseen myös jatkuvaa henkilökohtaisen osaamisen vahvistamista, jotta kukin asiantuntija olisi kompetentti ja tasa-puolinen osallistuja verkostossa. (Miettinen, Lehenkari, Hasu & Hyvönen 1999, 16.)

Poikkialueellisessa yhteistyössä on tavoitteena professioiden rajojen ylittäminen. Tätä on vahvistanut pitkälle sektoroituneen palvelujärjestelmän heikkous vastata asiakkaiden tarpeisiin taikka tarpeet, jotka jäävät perinteisen palvelujärjestelmän katvealueisiin kuten ehkäisevä työ (Määttä 2007, 28). Asiantuntijuus alettiin nähdä sosiaalisessa kontekstissa toteutuvana ilmiönä 1990-luvun loppupuolella. Tällöin alan tutkimuksissa huomio on kohdistunut yksittäisen asiantuntijan sijasta yhteisöön, ryhmään, työorganisaatioon tai asiantuntijaverkostoon ja näissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 9–10.) Asiantuntijuuden tarkastelu yksilöllisenä ominaisuutena ja henkilökohtaisina taitoina on ollut perinteinen tapa tarkastella asiantuntijuutta. Yksilöllisenä ominaisuutena asiantuntijuus voidaan käsittää korkeatasoisena, taitavana ja osaavana suorituksena, kokemukseen perustuvana kehittymisen vaiheena tai laaja-alaisena viisautena (Remes 1995, 17.) Tänä päivänä asiantuntijalta edellytetään yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi eettistä itsereflektiota ja yhteisen eettisen pohjan tietoista rakentamista. Asiantuntijuus ei siis ole yksilön ominaisuus, vaan yhdistelmä usean henkilön hallitsemasta osaamisesta. (Helakorpi 2005, 68.)

Moniammatillisessa verkostossa kukin toimija muodostaa oman kulttuurinsa. Omasta näkökulmastaan toimiessaan ihmiset luovat kokoelman käyttäytymismalleja ja uskomuksia. (Patton, 2002, 67–68.) Asiantuntijuutta koskevan käsityksen muuttuessa yksilön ominaisuudesta useamman ihmisen vuorovaikutusprosessiksi, muuttuu myös käsitys asiantuntijuuden kehittämisestä. Ratkaistavat ongelmat ovat myös niin haasteellisia, että niitä on usein äärimmäisen vaikea ratkaista yksin. Asiantuntijuus voikin olla laajemman joukon ominaisuus, jossa korostuvat työyhteisön tai tiimin sisäinen, sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutus sekä oppiminen. (Bereiter & Scardamalia 1993, 21–22.)

Erilaisissa toimintayhteyksissä työskentely edellyttää asiantuntijalta kuhunkin tilanteeseen sopivia taitoja ja kykyä tuottaa sekä yhdistää monia tekijöitä sisältäviä moniammatillisia ongelmanratkaisuja (Karvinen 1996). Asiantuntijuus ja osaaminen perustuvat sekä yksilölliseen että yhteisölliseen asiantuntijuuteen sekä sosiaalisesti jaettuun kognitioon ja kyvykkyyteen. (Tynjälä 2003, 42–46.)

Moniammatillisissa verkostoissa asiantuntijatyö ei ole vain peräkkäisten tehtävien sarja, vaan asiantuntija toimii eri järjestelmien rajapinnoilla, osallistuu erilaisiin järjestelmiin ja siirtyy järjestelmien välillä (Launis & Engeström, 1999). Asiantuntijoiden on kyettävä

muodostamaan monenlaisia tekijöitä sisältävää ja yhdistelevää ongelmanratkaisua. Osaminen vaatii paljon dialogisia ongelmanratkaisutapoja ja samalla tulee kyseenalaistaneeksi ammatillisen asiantuntemusmonopolin. Oikea ammatillisuus ei ole enää kenenkään hallinnassa, vaan sitä on luotava muutoksessa ja muuttuvissa moniammatillisissa yhteistyösuhteissa. (Karvinen 1996, 42.)

Nykyään asiantuntijuutta usein kuvataan neuvottelevana ja avoimena asiantuntijuutena. Sillä voi olla erilaisia painotuksia sen mukaan onko kyseessä dialogi työntekijän ja asiakkaiden vai eri ammattien edustajien välillä. Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mukaan asiantuntijuuden kehittyminen yhteisöissä tapahtuu dialektisessa prosessissa, jossa yksilö vastaamalla yhteisön haasteisiin luo taitoja ja osaamista, jonka varassa yhteisö voi kehittää toimintaansa ja luoda uusia yksilön toimintaa tukevia käytäntöjä. (Hakkarainen ym. 2002, 462.)

Hakkarainen ym. (2002, 448) toteavat myös, etteivät perinteiset kognitiiviset käsitteet asiantuntijuus tiedonhankintana ja asiantuntijuuden selitykset kulttuuriin osallistumisen prosessina enää riitä kuvaamaan älykkään toiminnan monimuotoisuutta työelämässä. Todellisen asiantuntijuuden ymmärtämiseen tarvitaan uudenlaisia käsitteitä, malleja ja tutkimusmenetelmiä. Tällä tavoin on kehittynyt verkostoituneen asiantuntijuuden näkökulma, jossa luodaan uusia käytäntöjä ja jaetaan tietoa vuorovaikutuksessa yksilön ja yhteisön välillä.

Tiedon rakentamisen tavoitteena on yhteisesti jaetun tiedon edistäminen ratkaisemalla ongelmia, tuottamalla uusia ajatuksia ja lisäämällä yhteisön tietoa (Bereiter & Scardamalia, 1993). Voidaan myös puhua kollektiivisesta asiantuntijuudesta, jolloin lähtökohtana on se, että tieto on vuorovaikutukseen ja kulttuuriin sidottua tiedollisen järjestelmän ja käsitteiden kautta. Yhteisölliseen tiedon rakentamiseen vaikuttaa myös hiljainen kollektiivinen tieto. (Parviainen, 2006, 163.) Parviainen myös toteaa, että asiantuntijatyöstä puhuttaessa kollektiivisesta tiedonmuodostuksesta voidaan puhua vasta, kun ”yhdessä tuotettu tieto on enemmän kuin mihin asiantuntijat yksilöinä pystyisivät” (Parviainen 2006, 165).

Lapsen hyvinvointiin liittyvää asiantuntijuutta edustaa usein lastensuojelun sosiaalityöntekijä. Lapsen hyvinvointi sosiaalityön kohteena tulee kuitenkin nähdä laaja-alaisena vuorovaikutustyönä, jonka lähtökohtana on ihminen kontekstissaan. Sosiaalityölle on ominaista

tehtäväalueen ja työvälaineiden eriytymättömyys ja rajaamattomuus. Sosiaalityön tehtävät ovat myös monimutkaisia ja muuttuvia (Karvinen 1996, 16–17.) Sosiaalityöllä on asiantuntijuutensa ja suhteellisen autonomisuutensa kautta erityinen valta tulkita ongelmia ja tätä kautta mahdollisuus kulttuuristen itsestäänselvyyksien vahvistamiseen ja muokkaamiseen (Jokinen, Juhila & Pösö 1995, 13–14). Sosiaaliset ongelmat kuitenkin koskevat niin monia professioita, ettei niitä voi monopolisoida vain sosiaalityöntekijöille (Jokinen ym. 1995, 10–12).

Varhaiskasvatuksessa osaaminen näyttäytyy myös jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta. Karila ja Nummenmaa (2001) tarkastelevat jaettua asiantuntijuutta, jolla tarkoitetaan esimerkiksi prosessia, jonka aikana useat ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja. Prosessin tarkoituksena on saavuttaa jotakin, jota yksittäinen asiantuntija ei yksin pysty saavuttamaan. Jaetussa asiantuntijuudessa ihmiset jakavat voimavarojaan yhteiseen käyttöön. Keskeistä on teknisen osaamisen lisäksi taito työskennellä moniammatillisissa ryhmissä. (Karila & Nummenmaa 2001, 23, 148.) Yhdessä toimiminen myös synnyttää enemmän kuin mitä yksilöt yksin toimien olisivat voineet saada aikaan. Jaetussa asiantuntijuudessa toisten antama palaute toimii uusien ajatusten testaamisen välineenä. Samalla yksilöt voivat tulla paremmin tietoisiksi omista näkemyksistään ja oletuksistaan omaan toimintaansa vaikuttavina tekijöinä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999, 143–166.) Myös asiakkaat hyötyvät moniammatillisesti toteutetuista palveluista koska heidän asiaansa käsitellään silloin monen asiantuntijan voimin, kokonaisvaltaisesti ja palveluja yhteen sovittaen (Määttä 2007, 29).

Jotkut tutkimukset (esim. Temmes 1992; Eklund 1992) tarkastelevat asiantuntijuutta suhteessa asiakkaisiin tai potilaisiin sekä myös asiantuntijoina toimivien keskinäisiä suhteita. Asiantuntijuuden esille tuominen voi sisältää ajatuksen oman asiantuntijuuden ylivertaisuudesta ja asiantuntijuuden pitämisestä yksilöllisenä ominaisuutena.

Monitoimijainen yhteistyö ei aina kykene täyttämään niitä lupauksia, joita se antaa. Usein moniammatillisen yhteistyön hankaluuksia kuvataan ammattikuntien eroavina kielinä ja kulttuureina. Joskus poikkihallinnollisesta yhteistyöstä voi tulla eri ammattikuntien kilpailu- ja taistelukenttä: kilpaillaan resursseista, vallasta, arvostuksesta ja reviiireistä. (Määttä 2007, 30.) Yksilö voi pyrkiä pitämään kiinni ammatillisesta itsemääräämisoikeudestaan ja riippumattomuudestaan (Huotari 1998, 41 ; Saloviita 1998, 165–166.) Asiantuntijoiden

välinen yhteistyön ja -ymmärryksen rakentaminen voi ajoittain olla vaikeaa. Ymmärtämistä vaikeuksien syynä voivat olla erilaiset kieli- ja ammatilliset terminologiat. Työkielen erilaisuudesta johtuen myös tunne yhteistyön rakentamisesta voi olla turhauttavaa. (Hakkarainen & Paavola 2006, 244; Parviainen 2006, 169.) Muilta suljetun ammatillisen erityistiedon sijasta asiantuntijuuden näkökulman tulisi olla tilanteen yhteisessä tutkimisessä. Näin tilanne ei ole yhden asiantuntijuuden osa-alueen vallassa, vaan tilanteeseen on mahdollista saada kokonaisvaltaisempi ote. (Metteri 1996, 121–122.)

Myös Launis (1994) on tarkastellut asiantuntijuutta valtasuhteitten ja reviirien kautta, yksilöllisenä ominaisuutena tai yhteisöllisenä hajautettuna asiantuntijuutena. Asiantuntijuuden käsittelyyn valtasuhteina ja reviirien määrittäjänä liittyy osaamista suhteessa muihin ihmisiin. Tällöin reviirit määritellään asiantuntijoiden työssä koulutuksen ja sen pituuden perusteella. Usein asiantuntijuuden sisältöön on paneuduttu yksilöasiantuntijuuden kautta. Vuorovaikutusta voidaan helposti käsitellä valtasuhteina; kuka saa määrittää ja nimetä ongelmat ja millä käsitteistöllä ongelmia kuvataan ja ratkaistaan. Ongelmien ja käsitteiden sisällöt voivat tällöin jäädä vähemmälle huomiolle. (Launis 1994, 6–16.)

Verkostotyössä asiantuntijuuteen sisältyy olennaisena tekijänä myös luottamus. Asiantuntijana pidetään henkilöä, johon voi luottaa eikä asiantuntijuus saa legitimizeettiiä ilman tätä luottamuksen syntymistä. Edes perinteisinä pidettyjen asiantuntijatahojen asema ei ole enää itsestään selvä, vaan kaikkien pitää ansaita luottamuksensa uudella kilpailukentällä, jossa ollaan vastakkain epäluulon, kyseenalaistamisen ja kilpailevien asiantuntijoiden kanssa. (Saaristo 2000, 60.)

3.4 Lastentarhanopettajan osaaminen ja asiantuntijuus

Lastentarhanopettajien ammattietiikka-asiakirjassa (2004) kuvataan lastentarhanopettajien eettisiä periaatteita ja käytäntöjä ja todetaan, että lastentarhanopettaja on varhaiskasvatuksen ammattilainen, lapsuuden, lapsen kasvuprosessien ja varhaispedagogiikan asiantuntija. Hänen roolinsa nähdään keskeiseksi siinä, että lapsi saa myönteisiä oppimiskokemuksia. Työhön kuuluu myös lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen mahdollisuuksien hyödyntäminen yksilön parhaaksi. (Lastentarhanopettajan ammattietiikka 2004, 5–7.)

Asiantuntijuutta ja asiantuntijan toimintaympäristöä määrittävät monet sosiaaliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät. Asiantuntijan toimintaympäristö on jatkuvasti muuttuva kokonaisuus, jossa monien näkökulmien ja ulottuvaisuuksien hallinta edellyttää työltä muutosvalmiutta ja avarakatseisuutta. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan työ koskettaa lapsia ja perheitä ja sitä tehdään sekä lasten, että perheiden tarpeiden pohjalta. (Kupila 2007, 13.) Varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kehittyminen sisältää teoreettisen varhaiskasvatustiedon hankkimista koulutuksen kautta sekä käytännöllisen ammattitiedon hankkimista osallistumalla työprosesseihin ammattialan autenttisissa toimintaympäristöissä (Kirjonen ym. 2000, 165).

Suorannan (1997) mukaan kasvatuksessa on vaikea olla asiantuntija, koska jokainen kasvatustilanne on erityinen. Jokaisen lapsen kohdalla on erikseen pohdittava kasvatuksellisten tekojen laatua ja merkitystä. Ajatonta ja aina pätevää ratkaisua kasvun peruskysymyksiin ei ole olemassa, vaan ratkaisumahdollisuuksia ”lapsen parhaita” on olemassa monia. (Suoranta 1997, 147–149.) Suoranta myös näkee, että kasvatuksen asiantuntijalla on oltava kasvatuksellisen näkemisen taitoa, joka kehittyy kasvattajana ja kasvatuksen kohteena olemisen kokemuksista. Kasvatukseen, kasvatusprosessiin ja kasvatuksen päämääriin sekä tavoitteisiin liittyvät seikat kuuluvat kasvatustietämykseen.

Lapsitietämykseen taas kuuluvat käsitykset lapsesta, lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Se sisältää myös kehityksen ja oppimisen kannalta olennaisten tekijöiden tietämisen (Happo 2006, 41). Karila (1997) kutsuu lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen liittyvää toiminnan kannalta relevanttia tietämystä substanssialan tietämykseksi. Tietämyksen hän ymmärtää muotoutuneen yksilön elämänhistorian kuluessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuneista uskomuksista, faktoista, proseduureista ja kokemuksista. Karila jakaa lastentarhanopettajien tietämyksen neljään tietämysalueeseen: kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys. Tietämyksen näkökulma tuo asiantuntemukseen tietämisen ja osaamisen ulottuvuuden. Koulutuksen ja kokemuksen kautta rakentunut tietämys, tietämyksen sisällöt ja jäsenyys heijastuvat asiantuntijuuteen. (Karila 1997, 42–43.)

Kasvatustietämys sisältää kasvatukseen, sen päämääriin ja tavoitteisiin, sekä kasvatukseen prosessina liittyvät asiakokonaisuudet. *Lapsitietämykseen* kuuluvat laajasti erilaiset lapsen liittyvät sisällöt, lapsen kasvu, kehitys, oppiminen ja näihin liittyvät tekijät, lasten havainnoinnin merkitys, lasten yksilöllisyyden huomioiminen ja toiminnan ennakointi. *Konteksti-*

tietämykseen liittyy kasvatuksen yhteiskunnallisen kontekstin osatekijät, siinä yhdistyvät lapsen kasvuolosuhteiden ja kasvatusympäristöjen hahmotukset ja käsitykset esimerkiksi kodin ja päiväkodin, työyhteisön ja moniammatillisen työtiimin merkityksestä. Didaktinen tietämys koostuu sisältötietämyksestä ja kasvatuksen ja opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista sekä yleensä kasvatuksen toteuttamisesta päiväkotikontekstissa (Karila 1997, 105, 143).

Varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kehittyminen on aina teoreettisen varhaiskasvatustiedon lisäksi käytännöllisen tiedon hankkimista osallistumalla varhaiskasvatuksen työhön ammattialan eri toimintaympäristöissä. Asiantuntijuus nähdään yksilöllisen kehittymisen lisäksi prosessina, jossa tullaan jäseneksi varhaiskasvatuksen ammattikunnan kulttuuriin (Boshuizen, Bromme & Gruber 2004, 4). Ojalan (1983, 26–27) mukaan lastentarhanopettajien ammatillinen kehittyminen jakautuu varhaisen kehittymisen, koulutuksellisen kehittymisen ja ammatillisen kehittymisen vaiheisiin. Varhaisen kehittymisen vaiheet ovat varhaisessa lapsuudessa ja nuoruudessa. Varhaisimmat kokemukset liittyvät kotiin ja perheeseen ja myöhemmin koulukokemuksiin.

Asiantuntijuuden tarkastelu sosiaalisena prosessina ei kuitenkaan vähennä yksilön persoonallisten piirteiden, oppimisprosessissa otetun roolin sekä kokemusten ja elämänhistorian merkitystä asiantuntijuuden rakentumisessa. (Eteläpelto & Collin 2004.) Karila (1997) näkee nimenomaan lastentarhanopettajan asiantuntijuuden ilmiönä, joka rakentuu yksilön elämänhistorian, alaspesifin tietämyksen ja yksilön toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Hänen tutkimuksensa keskeisin tulos on yksilön aktiivisen toiminnan tärkeys asiantuntijuuden rakentumisessa ja kehittämisessä. Elämänhistorian merkittävät kokemukset vaikuttavat asiantuntijuuteen, mutta eri tilanteista saadut kokemukset ovat yksilöllisiä. (Karila 1997, 85–97.) Myös Niikko (2002, 107) näkee elinikäisen oppimisen ideologian ja elämäнкаariajatteluun liittyvien haasteiden määrittävän varhaiskasvatuksen perustaa.

Niikko (2003) on tutkinut lastentarhanopettajaopiskelijoiden käsityksiä itsestään tulevina lastentarhanopettajina varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Tutkimuksessa ilmeni, että lastentarhanopettajuutta tarkasteltiin yhteiskunnallisena tehtävänä, eettisenä huolenpitotehtävänä sekä toimintana ja käytännön työnä. Kasvatuksen yhteiskunnallisen tehtävän sisällä keskeisiksi nousivat sosiaalistaminen yhteiskuntaan ja kulttuuriperinteen siirto. Kasvatus

eettisenä huolenpitotyönä merkitsi lasten ohjaamista ja auttamista. Se tarkoitti myös välittämistä, lapsen kehityksen tukemista ja eväiden antamista elämää varten. (Niikko 2003, 56-61, 68-69.) Eettisen huolenpidon Niikko (2003, 34-35) määrittelee pyrkimykseksi hyvään ja inhimilliseen toimintaan. Siihen sisältyvät kasvattajan ammatillinen velvollisuus, vastuullisuus, moraalinen sitoutuminen ja sisäinen orientaatio. Eettinen osaaminen on keskeistä varhaiskasvattajan ammatillisessa osaamisessa. Se muodostaa perustan sille, millaisia valintoja ja ratkaisuja opettaja tekee työssään. Osaamiseen kuuluu oman alan arvoperustan ja ammattieettisten periaatteiden tuntemus sekä kyky huomioida ne arjen työtilanteissa (Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen, 30-31).

Eteläpellon ja Rasku-Puttosen (1999, 81) mukaan kaikki asiantuntijuus on tilanne ja kontekstisidonnaista. Karila (1997) taas kuvaa asiantuntijuutta kontekstisidonnaiseksi ja situationaaliseksi ilmiöksi, jossa tietyn ammattiryhmän asiantuntijuus muodostuu historiallisten ja kulttuuristen olosuhteiden ja ammatissa toimivien yksilöiden ja yhteisöjen välisenä vuorovaikutuksena. Asiantuntijuus ei ole staattinen ilmiö, vaan se on sidoksissa aikaan ja paikkaan. (Karila 1997, 127–128.)

Varhaiskasvattajan asiantuntijan osaamista ja työprosesseihin liittyviä toimintakokonaisuuksia sekä ydinosaa voidaan jäsentää pätevyysalueiksi niin, että yhdeksi pätevyysalueeksi muodostuvat yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. (Karila & Nummenmaa 2001, 27–33; Nummenmaa & Karila 2003, 129–133.) Puroila (2002, 62–81) taas on todennut varhaiskasvattajien tulkitsevan työtään viiden eri kehyksen kautta. Kehykset ovat opetuksellinen kehys, hoivakehys, hallinnan kehys, käytännöllinen kehys ja persoonallinen kehys. Opetuksellisen kehyksen puitteissa varhaiskasvatusta määrittävät oppimisen tukeminen ja edistäminen.

Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan lastentarhanopettajan asiantuntijuutta määrittelee koulutus ja työelämä, sekä näiden välinen suhde asiantuntijuuden kehittymiseen. Yhteiskunta määrittelee asiantuntijan koulutuksen perusteella. Koulutusyksikön tavoitteet ja painotukset ohjaavat asiantuntijuutta tiettyyn suuntaan ja lastentarhanopettajan aloittaessa työelämän, voi edessä olla törmäyksiä. Kaikki nämä tekijät ovat osaltaan luomassa lastentarhanopettajan situationaalista oppimispolkua asiantuntijaksi. Asiantuntijuus siis muodostuu yksilön, koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Työelämään siirtymisessä kohtaavat yksilön elämänhistoria, työpaikan toimintakulttuuri ja tapa toimia ympäristön kanssa

vuorovaikutuksessa. Yhteiset keskustelut toimintatavoista ja tavoitteista määrittävät asiantuntijuutta päivittäin. (Karila 1997, 138–141).

Julkisen sektorin asiantuntijuutta määrittää myös osittain sen hallinnonala. Lastentarhanopettajan tietämys rakentaa asiantuntijuutta ja on sen kehittymisen tulos. Tietämys syntyy aina jossakin kontekstissa ja tilanteissa. (Karila 1997, 142–145.) Lastentarhanopettajalla perinteisesti kontekstina on ollut päivähoito ja sosiaalitoimi, joka on tuonut jännitteitä alan pedagogisen ja sosiaalisen tehtävän välille (Karila 1997, 138). Karilan ja Nummenmaan (2001, 12) mukaan sosiaalipalvelutehtävää painottava näkökulma suuntautuu hoiva-asiantuntijuuteen, kun taas pedagoginen näkökulma painottaa opettaja-asiantuntijuutta.

Karila ja Nummenmaa (2001) ovat koonneet lastentarhanopettajan keskeiset osaamisalueet ja näihin liittyvän ydinosaamisen aiemman tutkimuskirjallisuuden ja Päiväkoti moniammatillisena työyhteisönä -kehittämiprojektin pohjalta. Ydinosaamista ovat konteksti-osaaminen, johon liittyy osaamisalueina toimintaosaaminen ja perustehtävien tulkinta, kasvatustietäminen, hoito-osaaminen ja pedagoginen osaaminen, jotka liittyvät varhaiskasvatukseen, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen sekä reflektio-osaaminen ja tiedonhallintaosaaminen, jotka ovat jatkuvan kehittämisen osaamisalueita (Karila & Nummenmaa 2001, 33).

TAULUKKO 1. Päiväkotityön osaamisalueet ja ydinosaaminen (Karila & Nummenmaa 2001, 33)

Keskeiset osaamisalueet	Ydinosaaminen
Toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvä osaaminen	Kontekstiosaaminen
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	Kasvatustietäminen Hoito-osaaminen Pedagoginen osaaminen
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	Vuorovaikutustietäminen Yhteistyöosaaminen
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	Reflektio-osaaminen Tiedonhallinta-osaaminen

Toimintakentän muutoksessa lastentarhanopettajan työhön kohdistuu koko ajan uusia vaatimuksia, jotka myös haastavat nykyistä parempaan asiantuntijuuden määrittelyyn. Bredekamp ja Willer (1992) ovat määritelleet 0-8 vuotiaiden lasten kasvatustyössä tärkeitä osaamisen ja asiantuntijuuden alueita. Heidän mukaansa varhaiskasvattajan ydiosaamiseen sisältyy lapsen kehityksen tunteminen, turvallisen ja terveellisen kasvuympäristön luominen ja ylläpitäminen sekä kasvatuksellisesti oikean toiminnan toteuttaminen. He myös painottavat hyvän vuorovaikutussuhteen luomista lapseen ja perheeseen. lapsen kasvu-kontekstin huomioimista sekä ennen kaikkea varhaiskasvattajana kehittymistä. (Bredekamp & Willer 1992, 46–50.)

Hakkarainen (1997, 2–3) on arvioinut, että suomalaisessa varhaiskasvatustutkimuksessa on kyllä sivuttu asiantuntijuutta, mutta siitä on puuttunut työn analysoimisen ja kehittämisen yleinen viitekehys. Tämä on johtanut siihen, että työtä ei ole pystytty hahmottamaan kokonaisuuksina eikä tutkimuksissa ole tavoitettu oleellisia asioiden välisiä yhteyksiä (Ruoppila, Hujala, Karila, Kinon, Niiranen & Ojala 1999, 115 –116).

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden tutkimus on lisääntynyt viime vuosina (mm. Hoppo 2006, Kupila 2007, Rouvinen 2007). Hoppo (2006) tarkastelee väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta kontekstiosaamisen, pedagogisen osaamisen sekä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen näkökulmista. Tutkimustulosten mukaan asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttivat oma elämänselitys, koulutus, työkokemus sekä henkilökohtainen työote. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen muodostui erottamattomaksi osaksi sekä pedagogista, että kontaktiosaamista. (Hoppo 2006, 189–204.) Varhaiskasvatuksessa hoito, opetus ja kasvatustieteet integroituvat yhteiseksi osaamisen kokonaisuudeksi. On myös mahdollista tarkastella niihin sisältyvää osaamista toisistaan erillisinä osaamisalueina (Hoppo 2006, 43).

Rouvinen (2007) selvittää väitöstutkimuksessaan lastentarhanopettajien käsityksiä toiminnastaan päiväkodissa. Tulosten mukaan pelkän koulutuksesta saadun teoreettisen tiedon varassa toimimisen ei katsota luovan riittävää perustaa työn toteuttamiselle. Lastentarhanopettajien käsitykset toiminnan perusteista kiinnittyivät kokemukseen, koulutukseen ja kutsumukseen, itsensä ja työn kehittämisen merkitykseen sekä humaaneihin arvoihin, joihin kuuluivat elämän ja ihmisen kunnioittaminen sekä oikeudenmukaisuus. (Rouvinen 2007, 71–85.)

Kupila (2007) tutki merkitysperspektiivin avulla sitä, miten varhaiskasvatuksen maisterikoulutuksessa oleva lastentarhanopettaja jäsentää suhdettaan asiantuntijuuteen ja mitä tekijöitä hän siihen liittää. Asiantuntijuus näyttäytyi neljän identiteetin tyyppin mukaisesti: vahvan pedagogin, kasvatusalan identiteettiä etsivän, erityisosaajan sekä laaja-alaisen vaikuttajan. Tulokset myös osoittavat, että osaaminen perustuu sekä yksilölliseen, että yhteisölliseen asiantuntijuuteen ja että ryhmä tai yhteisö, johon asiantuntija voi samaistua, tukee merkittävästi osaamisen kehittymistä. Asiantuntijuuden kannalta näkyväksi tuli yhteinen varhaiskasvatukseen liittyvä ydinasia, halu tehdä työtä lapsen kasvun, oppimisen ja hyvän elämän tukemiseksi. (Kupila 2007, 147–152.)

4 LASTENTARHANOPETTAJAN ROOLI LAPSEN ARJESSA

4.1 Varhaiskasvatustoiminnan kontekstuaalisuus

Varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin, säädöksiin ja muihin ohjaaviin asiakirjoihin. Tärkein arvoista on lapsen ihmisarvo, johon liittyy syrjintäkiellon ja lasten tasa-arvoisen kohtelun lisäksi vaatimus lapsen edusta, lapsen oikeudesta elämään ja tasapainoiseen kehittymiseen sekä lapsen mielipiteen huomioiminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005).

Kontekstuaalisuudella tarkoitetaan sellaista näkökulmaa kasvuun ja oppimiseen, jossa lapsi ja hänen kasvuympäristönsä nähdään erottamattomana. Kontekstuaalinen teoria määrittää varhaiskasvatuksen ammatillisuuden myös perhelähtöiseksi. Lapsen toimintaa voidaan ymmärtää vain osana koko ympäristön toimintaa. Oppiminen, kasvu ja kehitys nähdään lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena. (Hujala, Puroila, Parri-Lahti & Nivala 1998, 8–12.) Kontekstuaalinen näkökulma lapsen kasvuun ja oppimiseen nostaa varhaiskasvattajan asiantuntijuuden keskeiseksi ulottuvuudeksi kyvyn huomioida yksittäisen lapsen ja perheen tarpeet sekä rakentaa arkipäivän kasvatuskäytännöt niiden pohjalta (emt., 127).

Hujala ym. (1998, 4–5, 14–16) esittelevät varhaiskasvatuksen Educare-mallin. Siinä yhdistyvät päivähoiton merkitys sosiaalipalveluna, mutta myös varhaispedagogiikka tärkeänä tehtävänä. Päivähoiton perustehtävää tulkitaankin usein kahdella eri tavalla, joko lapsen tai perheeseen painottuvana. Vaikka ilmapiiri on yhteistyötä arvostavaa, käytännössä yhteistyön tavat ja intensiivisyys vaihtelevat (Puroila 2004). Varhaiskasvatuksen hyvän suun-

nittelun ja toteutuksen perusajatuksena on lapsen ja perheen kontekstin tunteminen, johon teoreettinen ja filosofinen tieto lapsen kasvuedellytyksistä nivoutuu (Hujala ym. 1998).

Kontekstuaalisuuden perusta on Bronfenbrennerin (1979) ekologisessa teoriassa, joka jäsentää yksilön ja yhteiskunnan välisiä kytkentöjä. Bronfenbrenner on rakentanut systeemistä kuvausta kasvuympäristöistä ja siitä, kuinka niiden väliset yhteydet välittyvät lapseen. Varhaiskasvattamisen ilmiön jäsentämiseksi. Bronfenbrennerin teoriaa on sovellettu sosiologisen lapsitutkimuksen ja psykologisen systeemiteoreettisen ajattelun pohjalta. Kontekstuaalisen kasvun näkökulma korostaa erityisesti ympäristöjen välistä yhteistyötä. Tältä perustalta päivähoiton varhaiskasvatus määritellään yhteistyöprosessiksi kaikkien niiden kesken, jotka ovat osallisia lapsen elämään. (Hujala ym. 1999.)

Kontekstuaalisen kasvun näkökulma korostaa lapsen toimintaympäristön ulkopuolisen elämäntodellisuuden suhdetta lapseen ja hänen lähiympäristönsä elämään. Lapsi on itse osa yhteiskunnallista todellisuutta ja vaikuttaa siihen omalla elämällään, mutta yhteiskunnallinen ympäristö vaikuttaa myös lapseen ja kasvatukseen. Ympäristö vaikuttaa niin suoraan, kuin välillisesti vanhempien, muiden kasvattajien ja aikuisten elämänpiirin vuorovaikutussuhteiden kautta. Laadukas varhaiskasvatus edellyttää laaja-alaista yhteistyötä lapsen eri kasvuympäristöjen välillä. (Hujala ym. 1999, 106.)

Varhaiskasvatuksessa erityisesti kontekstuaalista orientaatiota painottavat tutkijat, näkevät lapsen eri kasvuympäristöjen keskinäisen vuorovaikutuksen erityisen merkitykselliseksi. Lapsen elinympäristöjen välinen kasvatuskumppanuus ja yhteisöllisyys lasten ja perheiden palveluissa korostuvat. Kontekstuaalinen orientaatio edellyttää myös varhaiskasvatuksen toimijoilta yhteistyöhön perustuvan asiantuntijuuden omaksumista. (Hujala 2002; Hujala ym. 1999; Karila & Nummenmaa 2001; Karila 2005.)

Kontekstuaalisuus on olennainen ammatillista asiantuntijuutta määrittävä tekijä, joten asiantuntijan työn ymmärtämiseksi on välttämätöntä tarkastella työn kontekstia samoin kuin sen yhteisöllistä ulottuvuutta (Vähämäki 2003, 24). Varhaiskasvattajan työhön ja toimintakontekstiin vaikuttaa laadusta käytävä keskustelu, laadun määrittäminen ja sen kehittäminen (Alila & Parrila 2004; Ceglowski & Bacigalupa 2002). Varhaiskasvatuksessa erityisesti kontekstuaalista orientaatiota painottavat tutkijat, näkevät lapsen eri kasvuympäristöjen keskinäisen vuorovaikutuksen erityisen merkitykselliseksi. Lapsen elinympäristöjen väli-

nen kasvatuskumppanuus ja yhteisöllisyys lasten ja perheiden palveluissa korostuvat. Kontekstuaalinen orientaatio edellyttää myös varhaiskasvatuksen toimijoilta yhteistyöhön perustuvan asiantuntijuuden omaksumista. (Hujala 2002; Hujala ym. 1999; Karila & Nummenmaa 2001; Karila 2005.)

4.2 Tavoitteena kasvatuskumppanuus

Suomalaisessa yhteiskunnassa kasvatustehtävä jakautuu kotien ja julkisten kasvatusinstitutioiden kesken. Yhteiskunnan tehtävänä on tukea vanhempien kasvatustehtävää (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 3). Päivähoidon ja kodin monipuolista yhteistyötä ja vuorovaikutusta pidetään tärkeänä asiana lapsen hyvinvoinnin edistämisessä sekä kasvun ja oppimisen tukemisessa. Varhaiskasvatus määritellään pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Lähtökohtana on erityisesti varhaiskasvatukselliseen, mutta myös laaja-alaiseen monitieteelliseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11; Reunamo 2007, 101–102.)

Valtakunnallisten linjausten (2002) myötä päivähoidon toimintaympäristöön on tullut kasvatuskumppanuuden käsite. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan henkilöstön ja vanhempien tietoista sitoutumista ja toimimista lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen turvaamiseksi. Kasvatuskumppanuudessa päivähoidon työntekijöiden ja vanhempien yhteinen tavoite on lapsen hyvinvointi.

Määttä (2001) ja Karila (2006) painottavat myös vanhempien ja ammatti-ihmisten lasta koskevan asiantuntijuuden yhdistämisen tärkeyttä. Kasvatuskumppanuus perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen, jossa kummallakin osapuolella oin yhteisiä tavoitteita kasvatuksen suhteen. Näin vuorovaikutus toimii lapsen eri kasvuympäristöjä yhdistävänä linkkinä sekä laajentaa vanhempien ja päivähoidon ammattilaisten näkökulmia lapsen kehityksestä ja kasvatuksesta. (Määttä 2001, 100; Karila 2006, 91–93.)

Toimivassa kasvatuskumppanuudessa varhaiskasvattajan ja vanhempien keskeisenä yhteistyön kohteena on lapsi ja lapsen kehitys ja oppiminen. Kontekstuaalinen näkökulma lapsen kasvuun tarkoittaa lapsen tilanteen näkemistä siinä ympäristössä, jossa hän aktiivisena toimijana toimii. Hän ei ole ympäristön vaikutuksen alainen, vaan hän itse vaikuttaa myös ympäristöönsä. (Hujala ym. 1999, 13.) Kasvatuskumppanuudessa varhaiskasvatushenkilöstö ja vanhemmat sitoutuvat tietoisesti yhteiseen kasvatustehtävään. Kuuntelu, kumppanuus, luottamus ja dialogi ovat kasvatuskumppanuuden keskeisiä periaatteita. Molemminpuolinen, tasavertainen ja jatkuva vuoropuhelu lapsen kasvun tukemisesta vanhempien ja työntekijöiden kesken synnyttää kasvatuskumppanuutta. (Kekkonen 2004, 14–16.)

Yksi kasvatuskumppanuuden tavoitteista on pyrkiä mahdollisimman varhain havaitsemaan lapsen kasvun, kehityksen tai oppimisen alueella oleva tuen tarve (Vilen ym. 2006, 112). Kasvatuskumppanuuteen kuuluva varhaiskasvattajien ja vanhempien vuoropuhelu mahdollistaa niin tavanomaisten kuin vakavampienkin ongelmien ja lasten erityisen tuen tarpeen puheeksi ottamisen luottamuksellisessa ilmapiirissä. Tavoitteena on jo päivähoitosuhteen alkuvaiheessa luoda riittävä luottamus vanhempien ja kasvattajien välille, myös haastavien asioiden puheeksi ottoa varten. Kun on saatu aikaan toimiva kasvatuskumppanuussuhde, on päivähoiton ja kodin helpompi etsiä yhteistä näkemystä sille, miten lapselle voidaan turvata ehjän kasvun, kehityksen ja oppimisen perusta erilaisissa toimintaympäristöissä. (Kaskela & Kekkonen 2006, 21.)

4.3 Lapsen osallisuus ja kuuleminen

Lapsen osallisuus tarkoittaa laajasti ottaen lapsen vaikutusvaltaa oman elämänsä kulkuun. Kodissa, perheessä ja päiväkodissa lapset ovat merkittävässä asemassa osallisuuden kannalta. He ovat jatkuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja määrittävät itse omaa toimintaansa. Kuten Rasku-Puttonen (2006) toteaa, pienten lasten kasvuympäristöt ovat osallisuuden kannalta tärkeitä, koska kokemus osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta alkaa muodostua jo varhain lapsuudessa. Lasten osallisuuteen pohjautuvan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tulisi näkyä muutoksina lasten ja aikuisten suhteissa. (Rasku-Puttonen, 2006, 111–113.)

Myös lastensuojelulaki (417/2007) on uudistunut ja muutokset ovat astuneet voimaan 1.1.2008 lukien. Uuden lain tarkoituksena on tehostaa lapsen ja perheen osallisuutta ja oikeusturvaa, viranomaisten yhteistyötä perheiden tukemiseksi sekä täsmentää kunnan velvollisuuksia lastensuojelussa. Lapsilla, jotka tarvitsevat päivähoitoa sosiaalisista tai kasvatuksellisista syistä, on erityinen oikeus päivähoitopaikkaan.

Lastensuojelulain mukaan lapselle on hänen ikäänsä ja kehitystasoaan vastaavalla tavalla turvattava mahdollisuus saada tietoa häntä koskevassa lastensuojeluasiassa, mahdollisuus esittää siinä mielipiteensä. Lastensuojelun tarvetta arvioitaessa, lasta tai nuorta koskevaa päätöstä tehtäessä, on kiinnitettävä erityistä huomiota lapsen mielipiteisiin ja toivomuksiin. (Lastensuojelulaki 2007, § 5.) Lapsen oikeuksien sopimuksen 12. artiklan mukaan taas lapselle on taattava oikeus vapaasti ilmaista näkemyksensä kaikissa häntä koskevissa asioissa (Lapsen oikeuksien sopimus, 1993).

Kun päivähoitoa järjestetään lastensuojelun avohuollon tukitoimena, voidaan päivähoidossa huomioida ne erityiset tarpeet, jotka on kirjattu lastensuojelun asiakassuunnitelmaan. Tavoitteena on lastensuojelutoimenpiteiden painopisteen siirtäminen varhaiseen tukeen, ennaltaehkäisyyn ja avohuoltoon. Näissä tavoitteissa korostuu myös lapsen osallisuus. Päivähoidon toteutuksessa lapsen sosiokulttuurinen ympäristö ja lapsi yksilönä antavat puitteet lapsilähtöiselle kasvatuksen tavoitteiden ja menetelmien suunnittelulle. (Hujala ym. 2007, 55–56.) Lapsen kuunteleminen ja lapsen tilanteen näkeminen korostuu erityisesti silloin, kun lapsen kehityksessä, oppimisessa tai käyttäytymisessä ovat piirteiden huolestuttavat lähellä olevia aikuisia. Lapsi ei osaa eritellä huolen perusteita. Lapsi myös vertaa itseään muihin taitojen ja osaamisen suhteen. Omien vahvuuksien tunnistaminen onkin tärkeä itsearvioinnin taito, johon lapsen tulee saada tukea. Myönteiset kokemukset vertaisryhmässä, leikeissä ja tehtävissä vahvistavat itsetuntoa. (Heinämäki 2004, 36.)

Lapsen osallisuutta varhaiskasvatustoiminnassa voidaan tarkastella lapsen osallistumisena päivähoidon arjen toteutumiseen. Puroila (2004, 13) painottaa, että lapselle tulisi päiväkodissa antaa tietoisesti tilaa hänen oma-aloitteiselle toiminnalleen. Lasten ajatusten ja toiminnan selvittäminen voi olla ongelmallista. Jos lasten toiveita ja aloitteita ei oteta huomioon, muodostuu toiminta enemmän aikuislähtöiseksi kuin lapsilähtöiseksi (Karlsson 2005). Kinon ja Virtanen (2001) kutsuvat tätä uudeksi lapsinäkökulmaksi ja uudeksi kasvatusajat-

teluksi, jossa lasten osallisuus täydentää aiempaa ajattelua pelkästään lasten oikeuksista. (Kinos & Virtanen 2001, 152–153.)

Lapsen osallisuudessa ensiarvoisen tärkeää on se, että lapsi voi vaikuttaa siihen elinpiiriin, jossa hän kasvaa. Kun lapsi leikkii ja oppii, hän nauttii elämästä. Osallisuus on myös tunne; lapsen täytyy tuntea olevansa osallinen. Osallisuus näkyy aina konkreettisina tekoina ja tapana toimia toisten ihmisten kanssa. (Karlsson 2005, 8.) Laadukkaaseen päivähoitoon kuuluu aina lapsen kuuleminen yhteisön täysvaltaisena jäsenenä ja varhaiskasvatustapah-tuman osapuolena. lapsi on aktiivinen, innokas ja monella tapaa kykenevä rakentamaan yhdessä muiden lasten kanssa tietoa ja identiteettiään. Lapsen mukaan ottaminen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin vaatii aikuisilta lapsen aidon kuulemisen ja menetelmien hallitsemisen lisäksi omien asenteiden tarkastelemista. (Tauriainen 2000, 203, 213.)

Uuden tutkimuksen myötä lapsuuden tutkiminen ja tulkitseminen yhteiskunnan ja kulttuurin osana, eikä pelkästään yhteiskuntaan ja kulttuuriin valmistavana elämänvaiheena, on nostanut tutkimuksessa keskeiseksi lasten äänen kuulemisen ja lasten oikeudet (Karila & Nummenmaa 2001, 19). Lastensuojelulaissa lähdetään siitä lasten oikeuksien sopimuksen periaatteesta, että kaikissa lasta koskevissa lastensuojelutoimenpiteissä on otettava ensisijaisesti huomioon lapsen etu (Taskinen 2007, 7–8). Lapsen kuulemista ja osallisuuden vahvistamista päivähoiton arjessa voidaankin pitää yhtenä laadukkaan varhaiskasvatuksen tärkeimmistä tekijöistä.

Moderni lapsuuskäsitys ohjaa näkemään lapsen aktiivisena, tasa-arvoisena ja pätevänä kansalaisena. Tämä on nähtävissä Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989, artikla 12) joka viitoittaa monia muita kasvatustyötä ohjaavia asiakirjoja kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2000) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2003, 2005). Nämä asiakirjat ohjaavat kasvattajia tukemaan lasten osallisuutta ja ottamaan lapsen näkemykset huomioon. Myös Suomen kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma (2000) ohjaa kehittämään toimintatapoja, joilla lapset ja nuoret pystyvät vaikuttamaan itseään koskevaan päätöksentekoon.

Taskisen (2001) mukaan lapsen hyvinvoinnin edellytykset liittyvät kolmeen keskeiseen ulottuvuuteen. Ensinnäkin lapsella on oikeus perushoivaan ja huolenpitoon. Toiseksi lapsi

tarvitsee vuorovaikutussuhteita sekä perheen sisällä että muiden ihmisten kanssa. Vuorovaikutuksen myötä lapsi sosiaalistuu yhteiskunnan kulttuuriseen perintöön ja normeihin. Kolmanneksi lapsella on oikeus saada hyväksyntää, joka koskee ymmärretyksi tulemistä ja oikeutusta psykologiseen olemassaoloon. (Taskinen 2001, 53.)

Jos lapsen mielipiteistä ollaan kiinnostuneita, on luonnollista kysyä sitä heiltä itseltään. Lapsen kuuleminen on Turtiaisen (2001) mukaan sitä, että lapsella on mahdollisuus kertoa asioistaan omin sanoin ja hänen ajatuksistaan ollaan kiinnostuneita ja niitä arvostetaan. Hänen yksilöllisille tarpeilleen ja toiveilleen herkistytään ja hänelle annetaan sekä aikaa että vaihtoehtoja. Lapsen arvostamisesta kertoo se, että hänen mielipiteitään otetaan huomioon myös päiväkodin toiminnassa. Kuuntelemisen edellytys on, että aikuisella on siihen aikaa. Kuuleminen on kiinni aikuisen halusta ja herkkyydestä kuulla lasta. (Turtiainen 2001, 56–60.)

Lapsen näkökulman esille tuominen on aikuisille ja myös moniammatilliselle yhteistyölle erityinen haaste. Päiväkodin arjessa aikuisen onkin tärkeää osata kuunnella lasta, tunnistaa lapsen aloitteesta syntyvät ”pedagogiset hetket” ja tarttua niihin heti. Lapsilähtöisyys ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin lapsijohtoisuus; lapsilähtöinen toiminta on usein tarkoituksellisesti aikuisjohtoista. Aikuisen tehtävä on silloin johtaa sellaista toimintaa, joka painottaa lapsen oikeutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. (Kalliala 2008, 29, 261.)

Lapset kyllä nähdään päivähoidon ensisijaisina asiakkaina (Ovaska 2004, 158), mutta käytännössä asiakkaina on opittu tuntemaan ensisijaisesti vanhemmat, koska päivähoitoa on pidetty ”aikuisten asiana” (Alanen & Bardy 1990, 55). Viitasaari (2003, 107) toteaa, että päivähoidossa lapsi elää ikään kuin kahdessa maailmassa, kotona ja päivähoitopaikassa, viestittäen toiminnallaan ja leikeillään kokemuksia molemmista kokemusmaailmoista. Päivähoidon arjessa lapsi elää oman perheensä tilanteita ja tapahtumia toiminnoissaan ja siksi on erityisen tärkeää huomioida lapsen erilaiset mielialat ja ilmaisut (Viitasaari 2003, 105). Myös yhteistyö voi jäsentyä aivan uudella tavalla jos sitä tarkastellaan lapsen näkökulmasta käsin. Lapsihan on se, joka kulkee kahden eri paikan, kodin ja päiväkodin välillä. Tietoisuus näiden kahden eri paikan erilaisista ominaisuuksista sekä aikuisen omista rooleista lapsen elämässä auttaa ymmärtämään lapsen elämän kontekstisidonnaisuutta. (Korhonen 2006, 68.)

Hujala ym. (1999) ovat todenneet, että lapsen elämän laatu on suhteessa siihen, minkälaisen suhteen kasvattaja ja lapsi rakentavat toisiinsa. Jos aikuinen onnistuu tehtävässään, syntyy aikuisen ja lapsen välille ns. subjekti-subjekti suhde, jossa molemmat saavat ja molemmat antavat. Tällaisen suhteen syntyminen edellyttää, että kasvattaja tavoittaa lapsen näkökulman, pyrkii ymmärtämään lasta ja ottaa huomioon lapsen henkilökohtaiset tavoitteet ja toiminnan motiivit. (Hujala ym. 1999, 135–136.) Kalliala (2008) toteaa tutkimuksessaan, että aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on osa päiväkodin kaikkea toimintaa. Vuorovaikutuksen laatu voi olla iloista, lämmintä, apeaa, kylmää tai neutraalin mitäänsanomattomaa. Vaikka lapset ovat yksilöitä ja omia toimijoitaan, ovat aikuiset silti pääasemassa vuorovaikutuksen luomisessa. (Kalliala 2008, 11.)

Päiväkotien toimintakulttuurin kannalta onkin keskeistä tarkastella lapsen ja aikuisen maailmojen yhteensovittamista, yhteistoimintaa ja sitä, miten ne kohtaavat toisensa (Kinos 2001, 33). Päiväkodissa lapsen osallisuus voidaan ymmärtää myös lapsilähtöisyydeksi, jossa kuitenkin korostuu myös yksilöllisyys. Osallisuuteen perustuva toiminta kasvatusyhteisössä merkitsee muutoksia myös aikuisten ja lasten rooleihin. (Karila 2006, 8–9.) Kinoksen (2001, 33) mukaan lapsen osallisuus, demokraattinen ja muita kuunteleva toimintakulttuuri, ei kasvatusyhteisössä kuitenkaan tarkoita vapaan kasvatuksen henkiin herättämistä tai aikuisuudesta luopumista.

Lapsen kuuleminen ja tilan antaminen riittävälle osallisuudelle vaatii kasvatustilan ammattilaiselta vuorovaikutusta lasten ja vanhempien kanssa. Vuorovaikutus edellyttää Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan aitoa kiinnostusta ja rakkautta lapsiin. Lisäksi tarvitaan hyvää osaamista liittyen lapsen kehitykseen ja kasvatukseen (Karila & Nummenmaa 2001, 284). Psykkinen läsnäolo vuorovaikutuksessa mahdollistaa kokonaisvaltaisen suhteen lapsen ja psykkinen läsnäolon vähyys taas vastaavasti heikentää kokonaisvaltaisen suhteen luomista ja ylläpitämistä (Keskinen & Virtanen, 1999, 52). Psykkiseen läsnäoloon kuuluu huomaamista, yhteydessä olemista, integroitumista ja keskittymistä. Toisen tukemiseen keskittymistä auttaa työntekijän tietoisuus omista tunteista, kyky hahmottaa työroolin synnyttämiä vaikutuksia muissa sekä ammattitaito oikeiden havaintojen tekemiseen (Keskinen & Virtanen 1999, 53–55).

5 TAVOITTEENA MONIAMMATILLISUUS

5.1 Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä

Moniammatillisen työskentelyn tarkoituksena on saavuttaa jotakin, johon yksi ihminen ei pysty. Ratkaistavaan tehtävään tuodaan erilaisia näkemyksiä, joiden avulla yhteiset ponnistelut lisäävät ongelmanratkaisun edellyttämää suoritusta. (Huhtanen 2004, 85.) Moniammatillisuutta käsitteenä käytetään nykyään laajasti sekä arkikeskustelussa että ammatillisessa puheessa. Isoherranen (2005) puhuu moniammatillisesta yhteistyöstä asiana, joka on aina ollut osa maailmaamme. Hän näkee, että kehittyneessä yhteiskunnassamme yhteinen tavoitteen määrittely on vaikeampaa kuin aiemmin, koska asiantuntijat hahmottavat maailmaa nimenomaan oman kokemuksensa ja koulutuksensa kautta. Tätä kautta kokonais kuvan määrittäminen entistä vaikeampaa ja tähän haasteeseen on vastattu lisääntyvässä määrin 1980-luvulta eteenpäin moniammatillisen yhteistyön käsitteellä ja käytöllä omaa asiantuntijuutta pohdittaessa. (Isoherranen 2005, 13.)

Yhteistyön toimivuuden kannalta on keskeistä se, miten yhteneväisiä ovat yhteistyöhön osallistuvien tahojen käsitykset yhteistyöstä. Tavoitteiden määrittelemisen ei ole yksinkertaista, vaan se riippuu pitkälti siitä, miten työntekijät tulkitsevat ja konkretisoivat yhteistyössä toimimisen. Työntekijöiden tavoiteasetteluun vaikuttaa jokaisen henkilökohtainen suhtautuminen esillä olevaan asiaan sekä hänen kykynsä ja halunsa nähdä toiminnan kokonaisuus. Onnistunut moniammatillinen yhteistyö vaatii työntekijöiltä yhteisymmärrystä eri ammattiryhmien kulttuurisista arvoista ja perusoletuksista. (Metteri 1996, 118–119.)

5.2 Moniammatilliset verkostot

Moniammatillisessa yhteistyössä korostuvat Arnkilin (2005, 28) mukaan vuorovaikutustietoisuus, ammatti- ja sektorirajojen ylitykset sekä erilaisten verkostojen hyöty. Moniammatillinen työ on monen eri ammatin edustajan keskenään tekemää työtä. Yhteistyön tarkoituksena on silloin jakaa tietämystä ja taitoja. Tarkoituksena on saavuttaa jotakin, johon yksi ihminen ei pysty. (Karila & Nummenmaa 2001, 75.) Moniammatilliseen yhteistyöhön kuuluu aina yhteistyöverkoston luominen ja osaamisen jakaminen sekä uusien työ- ja toimintatapojen kehittäminen (Huhtanen 2004, 85). Arnkil (2004, 214) toteaa, että etenkin lastensuojelussa ei voi olla tekemättä verkostotyötä. Lastensuojelun kannalta on keskeistä se, millaiset suhteet lapsen ja hänen läheistensä sekä lapsen asiaan liittyvien työntekijöiden välille saadaan. Toimiva yhteistyö antaa voimavaroja yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Launiksen ja Engeströmin (1999, 65) mukaan moniammatillisessa työssä yhteistä eri sektoreille ovat muun muassa työntekijöiden asiantuntijuuden uudenlaiset yhdistelmät, pyrkimys joustavaan työnjakoon ja yhteisen vastuun lisääminen.

Tärkein edellytys yhteistyöosaamisessa ovat työntekijöiden yksilölliset yhteistyövalmiudet, koska yhteistyö on kuitenkin yksilöiden välinen prosessi (Paukkunen 2003, 38). Moniammatillinen työ vaatii yksilöltä Isoherrasen (2005, 58–60) mukaan riittävää oman alan asiantuntijuutta, avoimuutta, dialogisuutta, hyvää ammatillista itsetuntoa, halukkuutta kommunikoida, kykyä tasavertaiseen keskusteluun, vastuuta sekä kärsivällisyyttä.

Kun eri alojen asiantuntijat kokoontuvat yhteen pohtimaan asiakkaan ongelmia, syntyy moniammatillinen työryhmä. Verkostotyössä on kyse siitä, että eri asiantuntijat ja asiakkaan sosiaaliset verkostot kootaan yhteen asiakkaan tueksi. Moniammatillisuudella voidaan tarkoittaa moniammatillista ihmistä, joka toimii monen ammattiryhmän asiantuntijatehtävissä. Harva kuitenkin pystyy omaksumaankin erikoistunutta asiantuntijatieta usealta eri alalta. (Metteri 1996, 10.) Yleisimmin moniammatillisuudesta puhuttaessa sillä tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja moniammatillista tiimityötä (Metteri 1996, 10; Karila & Nummenmaa 2001, 2).

Seikkulan ja Arnkilin (2005) mukaan verkostolle on ominaista, että se rakentuu uudelleen kussakin vuorovaikutustilanteessa. Verkostot eivät aina ole samanlaisia, vaan ne muuttuvat jatkuvasti. Asiakkaan verkostot muodostuvat perheestä, lähiyhteisöistä, sukusidoksista se-

kä muista sosiaalisista suhteista. Työyhteisöt, työnjaot ja toimintatavat muuttuvat kun eri sektoreilla kehitetään uusia työmuotoja ongelmien kohtaamiseen. Toimijoiden ja asiakkaiden välisen yhteistyön ja rajanylitysten tarve kasvaa kun rajojen vetämisen kielteiset puolet tulevat esiin. Parhaimmillaan moniammatillisessa kokonaisuudessa ammattilaiset tietävät keihin olla yhteydessä tarvitessaan asiantuntijuuden vahvistusta. (Seikkula & Arnkil 2005, 9.) Moniammatillisuus myös edellyttää horisontaalisen rajoja ylittävän näkökulman nostamista yhdeksi tärkeäksi kehittämisen perustaksi (Launis 1997, 122).

Moniammatillisella työtavalla lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi tavoitellaan sitä, että lapsen ja perheen kanssa toimivat työntekijät muodostavat ammatillisen verkoston, johon verkoston jokainen jäsen tuo tietonsa ja osaamisensa. Parhaimmillaan yhteistyö onnistuu silloin kun perhe itse on mukana verkostossa (Seikkula & Arnkil 2005, 9). Verkoston jokainen jäsen tuo tietonsa ja osaamisensa yhteiseen käyttöön ja lapsi myös saa tarvitsemaansa tukea omilta vanhemmiltaan.

Lasten ja perheiden parissa työskentelee erilaisen koulutuksen saaneita ammattilaisia, joiden toimintaa ohjaavat koulutuksen tuottaman asiantuntijuuden lisäksi kunkin alan perinteet, lainsäädäntö sekä alojen erilaiset määräykset ja ohjeet. Toimintaan liittyvät keskeiset käsitteet voidaan ymmärtää eri tavoin ja eri ammattiryhmillä voi olla erilaisia käsitteitä samoille asioille. Tämä voi usein hankaloittaa yhteisen orientaation muodostumista. Moniammatillisessa yhteistyössä on tärkeää, että erilaista asiantuntemusta ja asiantuntijuutta kehitetään toisiinsa yhdistyvänä, rajoja ylittävänä toimintana. Yhteistyön kehittyminen vaatii myös monien erilaisten lähestymistapojen hyväksymistä. (Launis 1997.)

Huhtasen (2004, 85–86) mukaan toistensa ja toisen työn tuntemus, yhteistyön säännöllisyys, aktiivisuus ja yhteistyöhalukkuus sekä uusien toimintamenetelmien kehittäminen ovat toimivan moniammatillisen työn edellytyksiä. Myös Karilan ja Nummenmaan (2001, 3) mielestä toimiva yhteistyö edellyttää yhteistä näkemystä ja ennen kaikkea yhteistä toimintaa.

Moniammatillinen asiantuntijatyö ei ole vain peräkkäisten tehtävien sarja, vaan asiantuntija toimii eri järjestelmien rajapinnoilla, osallistuu erilaisiin järjestelmiin ja siirtyy järjestelmien välillä. (Launis & Engeström 1999.) Asiantuntijoiden on kyettävä muodostamaan monenlaisia tekijöitä sisältävää ja yhdistelevää ongelmanratkaisua. Osaaminen vaatii dialogi-

sia ongelmanratkaisutapoja ja samalla tulee kyseenalaistaneeksi ammatillisen asiantuntijamonusmonopolin. Oikea ammatillisuus ei ole enää kenenkään hallinnassa, vaan sitä on luotava muutoksessa ja muuttuvissa moniammatillisissa yhteistyösuhteissa. (Karvinen 1996, 42.)

Rajoja ylittävä yhteistoiminta sisältää nopeasti muuttuvia toimintamalleja, joissa on mukana useita eri toimijoita sekä myös asiakkaita. Tämän tyyppisten yhteistyömuotojen hallinta vaatii uudenlaista työtapaa jota Engeström nimittää *neuvottelevaksi solmutyöskentelyksi*. Solmutyöskentelyä määrittää Engeströmin mukaan se, ettei mikään asiantuntijataho voi johtaa sitä yksipuolisesti. Tarvitaan usean osapuolen yhteiselle vastuulle rakentuvaa työskentelyä jossa on kyettävä laajentamaan asiantuntijuutta yhteisen keskustelun, neuvottelujen sekä erilaisten perspektiivien ja käsitteiden kautta. (Engeström 2004, 66, 75.)

Launisen (1997) mukaan varsinkin palvelualoilla on asiantuntijatyötä pyritty organisoidaan tiimeiksi ja tiimien verkostoiksi. Tähän voi myös liittyä uhka siitä, että moniammatillisuus ja rajojen ylitykset jäävät nimellisiksi ja yhteistyön toimintatavat pohjautuvat yksilöasiantuntijoiden kohtaamisiin. Näissä kukin asiantuntija tarkastelee asioita oman alansa näkökulmasta. Yhteisen kielen puuttuminen voi merkitä yhteisten ajattelumallien puuttumista ja näkemysten pirstoutumista. (Launis 1997, 128–132.)

Moniammatillisuudessa on siis kyse yhteistyöstä, jota käytetään monipuolisesti sekä suunnittelussa, hallinnossa että asiakkaan erilaisten ongelmien ratkaisussa. Moniammatillisuus tuo yhteistyöhön mukaan laajempaa näkökulmaa ja eri tiedonalojen osaamisen. Yhteistyössä on keskeistä se, kuinka kaikki tieto ja osaaminen kootaan yhteen niin, että saadaan aikaan kokonaisvaltainen näkemys ja ymmärrys käsiteltävästä asiasta. Isoherrasen (2005) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä korostuu viisi työmuotoa, joissa lähtökohtana on asiakkaan huomioiminen.

Työmuodot ovat:

1. asiakaslähtöisyys asiakaslähtöisyys
2. tiedon ja eri näkökulmien yhteen kokoaminen
3. vuorovaikutustietoinen yhteistyö
4. rajojen ylitykset
5. verkoston huomioiminen

Yhteistyössä synergiaa syntyy silloin kun ryhmä yhdessä saa aikaan paremman tuloksen kuin jokaisen yksittäisen jäsenen tulos yhteensä. Rinnakkain työskentely ei tuota niin positiivista tulosta kuin yhdessä työskentely. Yhteistyössä tarvitaan tietoista vuorovaikutusta sekä asiakkaan kanssa että erilaisissa työtiimeissä. (Isoherranen, 2005, 13-17.)

Postmodernistisessä yhteiskunnassa haasteeksi nousee kriittisen reflektiivisyyden vieminen oman työn pohtimista laajemmalle areenalle; monitoimijaisten ammattiverkostojen kehittämiseen ja joustavaan asiantuntijuuteen. Reflektiivisyys on osa ammatillista toimintaa, jossa toiminnan ja rakenteen välinen suhde muotoutuu uudelleen. Oleellisen tärkeiksi tulevat muodostumaan ne työyhteisöjen ja ammattikäytäntöjen rakenteet, jotka edistävät luovaa ongelmanratkaisua, kriittistä reflektiivisyyttä ja tiedonluomisen rakenteita. (Karvinen 2005, 20.)

Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan moniammatillisuuden kehittämisessä on olennaista tiedostaa samoissa toimintatilanteissa olevien tai yhteistä työtä jakavien ammattiryhmien erikoisosaamisalueet. Verkostoituva ja moniammatillinen osaaminen vaatii kykyä toimia erilaisissa työryhmissä yli ammatillisten rajojen ja viitekehysten. Jotta työntekijä pystyisi suhteuttamaan oman ammatillisen osaamisensa laajempaan yhteyteen, hänen tulee tiedostaa oma ja toisaalta muiden osaaminen. Kasvu moniammatillisuuteen ja yhteistyön tekemiseen ei kuitenkaan vaadi oman ammatillisen peruskoulutuksen ja sen pohjalta rakentuneen osaamisen mukanaan tuoman perspektiivin häivyttämistä, vaan pikemminkin kyse on oman erityisosaamisen kirkastamisesta ja sen tuomisesta moniammatillisen ryhmän yhteisen osaamisen rakentamiseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 40.)

5.3 Moniammatillisuus varhaiskasvatuksessa

Tarkasteltaessa toimijuutta moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta, on huomioitava se, mistä lähtökohdasta kukin työtään tekee. Päiväkotityö on vahvasti yhteisöllistä ja moniammatillista, jolloin se myös edellyttää työntekijöiltä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista (Uusitalo 2000; Karila & Nummenmaa 2001). Päivähoidossa usea ammattiryhmä työskentelee yhdessä lapsiryhmän kanssa toteuttaen kasvatustehtävää (Auranen 2004, 15). Varhaiskasvatustyössä kasvatusyhteisön jäsenet jakavat kasvatus- ja opetustyötä koskevan yhteisen tekemisen, mielenkiinnon ja motivaation sekä tekevät työtä koskevia erilaisia suunnitelmia, materiaaleja ja työvälineitä (Kupila 2007, 25). Karilan ja Nummenmaan (2001, 35) mukaan päiväkodeissa yhteiset suunnittelu- ja arviointitilanteet ovat parhaimmillaan tilanteita, joissa koko ryhmän erityisosaaminen ja yhteinen osaaminen tulee käyttöön. Aurasen (2004) metaforatutkimuksessa kuvattiin päivähoidon työyhteisöä henkilöstölle läheisenä, kiireisenä ja elämään kuuluvana.

Kunkin asiantuntijaryhmän kohdalla on löydettävissä ydin- tai erityisosaamisen alue, jonka tietäminen ja taitaminen on välttämätöntä ammatin hallitsemiseksi. Ydinosamisen kautta ammattiryhmille muodostuu oma sisäinen logiikkansa, joka ilmenee ajattelutavoissa, perusteluissa ja toimintamalleissa. Osaamisvaatimukset eivät ole staattisia, vaan ne vaihtelevat yhteiskunnan muutosten myötä. (Karila & Nummenmaa 2001, 24).

Varhaiskasvatuksessa on tutkittu moniammatillisuutta lähinnä päivähoitotoiminnan ja esiopetuksen kontekstissa. Aurasen (2004) metaforatutkimus kasvatustyöstä kunnallisen organisaation osana tuo esiin moniammatillisuuden suomalaisen päivähoitojärjestelmään kuuluvana tärkeänä osana. Päivähoidon metaforista nousi esille kuva moniammatillisista työyhteisöistä, joissa työ on henkilöstölle läheistä, kiireistä ja se koettiin elämään kuuluvaksi. Aurasen mukaan päivähoidossa yhteistyö ja vuorovaikutustaidot korostuvat, koska työtä tehdään jatkuvasti ihmisten kanssa ja useat ammattiryhmät toteuttavat yhteistä kasvatustehtävää. (Auranen 2004, 15, 19.) Myös Karila ja Nummenmaa (2001) ovat tutkineet moniammatillisuutta päiväkotityössä. He toteavat päiväkotiyhteisön moniammatillisen toimintakulttuurin kehittämistä, että se on työyhteisön yhteinen oppimisprosessi. Siinä edellytetään yhteisiä visioita, tavoitteita ja osaamisen analysointia. Tutkimuksessaan Karila ja Nummenmaa nostavat moniammatillisuuden päiväkotityön laadun kehittämisen välineeksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 144–146.)

Moniammatillisessa yhteistyössä korostuvat Arnkilin (2005, 28) mukaan vuorovaikutustietoisuus, ammatti- ja sektorirajojen ylitykset sekä erilaisten verkostojen hyöty. Verkoston jokainen jäsen tuo osaamisensa ja tietonsa yhteiseen käyttöön. Lapsen pitää saada tarvitsemansa tuki paitsi omilta vanhemmiltaan myös lapsen kanssa toimivilta ammattilaisilta. Päivähoidossa on pitkään ollut luonnollista, että usea eri ammattiryhmä työskentelee yhdessä lapsiryhmän kanssa toteuttaen kasvatustehtävää. (Auranen 2004, 15, 19.) Päiväkotityössä onkin aina korostettu eri ammattiryhmien ja tiimien yhteistyötä (Poikonen 2003, 38). Myös Karila (2001, 147) toteaa, että päiväkodeissa tehdään paljon yhteistyötä muiden samojen lasten ja perheiden kanssa työskentelevien ammattilaisten kanssa. Moniammatillisuudella varhaiskasvatuksessa voidaan myös tarkoittaa eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä ryhmissä, joissa valta tieto ja osaaminen jaetaan. Puroilan (2004) mukaan ilmapiiri päivähoitossa on yhteistyötä arvostavaa mutta käytännössä yhteistyön muoto ja tavat voivat vaihdella. Moniammatillista osaamista kehitettäessä on tärkeää samalla selkiyttää perustehtävää ja tehdä eri osapuolten osaaminen näkyväksi (Nummenmaa & Karila 2003, 134–135).

Lastentarhanopettajien asiantuntijuutta koskevassa väitöskirjassaan Kupila (2007) tuo esille yhdessä oppimisen merkityksen työelämän käytännöissä. Lastentarhanopettajille on tärkeää, että työtä tehdään ryhmissä ja tiimeissä. (Kupila 2007, 11–113.) Karila (2001, 34) toteaa, että päiväkotityössä varhaiskasvatuksen osaamisalue on se alue, joka rakentuu selkeimmin sekä eri ammattiryhmien erityisosaamiselle että sen perustalta rakentuvan ryhmän yhteiselle moniammatilliselle osaamiselle. Kokonaisuuden kannalta kaikkien osaaminen on merkityksellistä ja niinpä päiväkodin moniammatillisen ryhmän yhteisenä haasteena on varhaiskasvatuksen osaamisen muodostama kokonaisuus.

Turun yliopiston tutkimuksessa (Laine & Neitola 2002, 106–108) pienten lasten sosiaalisista suhteista, korostui päiväkotien yhteistyö vanhempien ja muiden kasvatusyhteisöjen kesken. Yhteiset tavoitteet olivat merkityksellisiä lapsen suotuisan kehityksen edistämiseksi. Vakavien ongelmien korjaamiseen todettiin tarvittavan lisäksi moniammatillista yhteistyötä. Lasta ja perhettä palvelevia keskeisiä yhteistyötahoja ovat opetus-, sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja liikuntatoimen palvelut sekä yksityiset palveluntuottajat, joiden kaikkien kanssa tulee sopia yhteiset käytännöt ja periaatteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 37.)

Päivähoidon käytännöissä on korostettu yhteisöllistä toimintatapaa (esim. Nivala 1999). Poikonen (2003, 13) toteaa, että päiväkotityössä on aina korostettu eri ammattiryhmien ja tiimien monipuolista yhteistyötä. Poikosen tutkimus käsitteli opetussuunnitelman laadinta-prosessia päiväkotij- ja kouluyhteisön pedagogisena jatkumona ja tulokset osoittivat, että yhteistyö antaa myönteiset mahdollisuudet hyödyntää kahden eri ammatin osaamista. Yhteisten keskustelujen kautta opittiin tuntemaan toisten työtä ja löydettiin yhteinen kieli, joka lisäsi toisen arvostamista ja luottamuksen syntymistä. (Poikonen 2003, 98–110.)

Päivähoidossa on kautta aikojen pyritty ehkäisemään ongelmia jo ennalta, ja vastaamaan erilaisilla korjaavilla toimenpiteillä lapsen erityisen tuen tarpeeseen. Päivähoito onkin muotoutumassa alle kouluikäisten lasten keskeiseksi varhaisen puuttumisen toimintaympäristöksi (Huhtanen 2004, 189-190). Toisaalta päivähoiton tehtävä on tukea vanhemmuutta korostamalla perheen myönteisiä voimavaroja ja vahvistamalla positiivisia asioita. Päivähoidossa on tehtävä yhteistyötä myös muiden lasten ja perheiden hyvinvoinnista vastaavien tahojen kanssa, kuten neuvolan ja sosiaalitoimen lastensuojelun kanssa (Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 20).

Heinämäen (2004) mukaan sosiaalipalvelujen näkökulmasta katsottuna päivähoidolle annetaan vahvasti perhettä ja sen toimintaedellytyksiä tukeva rooli. Kun perhe tarvitsee tukea, muodostuu keskeiseksi tehtäväksi ohjaaminen avun saantiin. (Heinämäki 2004, 46, 190.) Päiväkodeissa usein arvioidaan lapsella olevan erityisen tuen tarvetta silloinkin kun arvioi erityisyydestä pohjautuu lapsen perheen tilanteeseen. Näissä tapauksissa ei aina synny määrittelyä lastensuojelun avohuollosta eikä yhteistyötä esimerkiksi sosiaaliohjaajan kanssa tehdä. Perheen arviointia ei kuitenkaan muodollisesti ole asetettu päivähoiton tehtäväksi. Sille ei ole välttämättä olemassa toimintamalleja, käytäntöjä tai tukitahoja. Näin ollen sitä ei mainita ääneen tai määritellä päivähoiton tehtäväksi.

Kysymys on myös ammatillisten professionaalisten rajojen ylityksestä. Jos varhaiskasvatukseen koulutettu henkilökunta alkaisi määritellä perheen toimivuutta; siihen tarvitaan perhetyön ammattilaisia. Yhteistyö perheiden kanssa lähtee sekä sosiaali- että perhetyön tavoitteista, mutta myös päivähoiton perustasta. (Heinämäki 2004, 186, 232).

Työelämän muutokset kaikilla työaloilla tuovat esille asiantuntijuuden uudenlaisia yhdistelmiä ja pyrkimystä joustavaan työnjakoon (Launis & Engenström 1999, 65). Myös var-

haiskasvatuksessa moniammatillisuuden haaste tarkoittaa sitä, että henkilöstöltä odotetaan entistä enemmän moniammatillisen verkostotyön osaamista muiden lasten ja lapsiperheiden parissa työskentelevien toimijoiden kanssa. Kupila (2007, 158) toteaa, että työelämän monimuotoisuus edellyttää varhaiskasvatuksen asiantuntijoilta kykyä toimia yhteistyössä ja työyhteisönä sekä ottaa kollektiivisesti vastuuta lasten hyvästä elämästä ja sen tukemisesta.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Monitahoinen ja muuttuva toimintakonteksti edellyttää varhaiskasvatuksen asiantuntijalta kykyä käyttää tietoa tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa (Kupila 2007, 34). Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten hankkeessa mukana olevan päivähoidon henkilöstön, erityisesti lastentarhanopettajien asiantuntijuus näissä erilaisissa tilanteissa näyttäytyy ja ilmenee ja mitä merkityksiä se saa siinä moniammatillisessa toimintaverkostossa, jonka toimivuutta hankkeessa tavoitellaan. Tässä tutkimuksessa ei tarkastella asiantuntijuutta suhteessa koulutukseen, työvuosiin tai muiden muuttujien määrittämänä. Aineisto kuitenkin rakentuu kokemuksista, joihin liittyy edellä mainittuja taustatekijöitä, eivätkä ne voi olla täysin vaikuttamatta kokemuksen kuvaamiseen, vaikkakaan niiden merkityksiä ei erikseen pyritty selvittämään.

Tavoitteena on tarkastella lastentarhanopettajien asiantuntijuuden roolia ja ilmenemistä osana moniammatillisen verkoston toimintaa. Tärkeää on selvittää erityisesti sitä, millä tavoin lastentarhanopettajan ammatillisuus ja asiantuntijuus tulee esille ja käyttöön hankkeessa, jossa tavoitteena on malli eri asiantuntijoiden yhteistoiminnasta lapsen ja lapsiperheen hyvinvoinnin turvaamiseksi. Tutkimuksessa tarkastellaan myös moniammatillisen toimintakontekstin luomia merkityksiä lastentarhanopettajien asiantuntijuudelle. Merkitysten kautta halusin avata näkökulmaa lastentarhanopettajan asiantuntijuudelle osana yhteistyöverkostoa ja herättää pohdintaa siitä, miten pedagogisen koulutuksen saanut lastentarhanopettaja voi osaamisellaan vahvistaa moniammatillista toimintakenttää. En pystynyt määrittelemään varsinaisesti mitään teoreettista viitekehystä, joka olisi toiminut lähtökohdana tutkimukselleni. Paitsi kiinnostusta tutkimusaiheeseen ja kokemusta tutkimuksen kä-

sittelemästä aihepiiristä, käytin perusteellista kirjallisuuteen perehtymistä tutkimusprosessini tukena.

Pro gradu-tutkimukseni tutkimusongelmana on selvittää:

1. Miten lastentarhanopettajan asiantuntijuus ilmenee osana moniammatillisen perhepalveluverkoston toimintaa
2. Millaista arvoa ja merkitystä tämän asiantuntijuuden koetaan tuovan moniammatilliseen toimintakenttään

Tutkimusongelmiini haen vastauksia mm. seuraavien osakysymysten avulla:

1. Mikä kokemus lastentarhanopettajilla itsellään on tästä asiantuntijuudesta
2. Millaisia kokemuksia muilla toimijoilla on lastentarhanopettajan asiantuntijuudesta ja mitä merkityksiä sille kollektiivisen asiantuntijuuden näkökulmasta annetaan

Pyrin näiden tutkimuskysymysten kautta kuvaamaan kokemusta lastentarhanopettajan asiantuntijuudesta moniammatillisessa kontekstissa.

6.2 Haastattelut ja aineiston hankinta

Tutkimustehtävänä oli selvittää varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ilmenemistä ja merkityksiä Kotkan lastentalo hankkeen, moniammatillisen perhepalveluverkoston toiminnassa. Koska tutkimuksen kohteena on erityisesti lastentarhanopettajan asiantuntijuus, on pääasiallisena kohdejoukkona yhdeksän hankkeeseen osallistuvaa lastentarhanopettajaa. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksen on ymmärtää tutkimuskohdetta, joten otoksen koon määrittäminen on vaikeaa. Kvalitatiivisen aineiston keruussa käytetään usein saturaation käsitettä, joka liittyy aiheen riittävyyteen eli kylläisyyteen. Eskolan ja Suorannan (2005, 61–63) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan ei tarvitse päättää etukäteen tutkittavien tapausten määrää. Tutkimusta jatketaan niin kauan kun aineistosta saadaan esiin tutkimuk-

sen kannalta uutta tietoa. Saturaatio on saavutettu kun aineistoa on riittävästi ja se kattaa tutkimusongelman. Aineiston keruun alkuvaiheessa lähdin liikkeelle pienemmällä haastattavien määrällä ja lisäsin sitä saavuttaakseni paremman luotettavuuden.

Asiantuntijuuden merkityksiä ja niiden tulkintoja olen hakenut myös havainnoimalla hankkeen ohjausryhmässä käytyä keskustelua sekä haastattelemalla kahta hankkeessa työskentelevää sosiaalityöntekijää. Koko tutkimusprosessin aikana olen pyrkinyt analysoimaan hankkeen aineistoa tutkimuskysymysten näkökulmasta. Hankkeen vielä jatkuessa pidin muistiinpanojen muodossa havaintopäiväkirjaa tapahtumista joihin osallistuin sekä niissä dokumentoiduista aineistoista.

Tutkimussuunnitelman mukaan aineiston keruun oli tarkoitus tapahtua teemahaastatteluilla, avoimilla haastatteluilla, dokumenttien analyyseillä sekä toiminnan kontekstin analyysillä. Valtaosaltaan tutkimustulokset syntyivät esihaastattelun ja tutkimushenkilöiden haastattelujen pohjalta. Hankkeen aineiston analysoinnin osuus muodostui suunniteltua vähäisemmäksi, eikä siitä ole tutkimustuloksissa erillistä raportointia. Aineisto on kuitenkin toiminut tarpeellisena työkaluna sekä tutkimuksen suunnittelussa, tutkimusprosessin aikana sekä tulosten tulkinnan apuvälineenä.

Haastatteluaineiston keruun aloitin kahden hankkeen kehittämissuunnittelijana toimineen sosiaalityöntekijän avoimella parihaastattelulla. Haastattelun tavoitteena oli saada tietoa lastentarhanopettajan asiantuntijuudesta ilmiönä liittyen erityisesti moniammatillisen perhepalveluverkoston toiminnassa esille tulleisiin ajatuksiin ja näkemyksiin. Haastattelun on tarkoitus toimia myös esihaastatteluna, jossa samalla muodostetaan ennakkokäsitystä omista haastattelutaidoista ja haastattelurungon toimivuudesta (Hirsijärvi & Hurme 2000).

Esihaastattelun kautta syntyi tutkimuskysymysten kannalta monipuolista ja arvokasta aineistoa, jolla on erityinen lisäarvo tutkimuksen kohteena olevan ilmiön tarkastelussa ja kuvaamisessa. Esihaastattelun avulla muokkasin haastattelurunkoa, rajasin tutkimusaluetta ja mietin lisäkysymyksiä koskien niitä kiinnostavia aiheita, joita haastattelusta nousi esille. Esihaastattelussa oli tavoitteena myös omien ennakkokäsitysteni sulkeistaminen. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa onkin oleellista se, onko tutkija kyennyt tunnistamaan, tiedostamaan ja sulkeistamaan omat ennakkokäsityksensä (Perttula 1995, 104–105).

Tutkittavat lastentarhanopettajat valitsin haastateltaviksi harkinnanvaraisesti hankkeen edetessä esille tulleen osallistumisfrekvenssin pohjalta. Heillä on kaikilla sama koulutustausta; he ovat suorittaneet lastentarhanopettajatutkinnon. Lisäksi yhdellä haastatelluista on myös erityislastentarhanopettajan opinnot. Lastentarhanopettajan tehtävien lisäksi haastatelluista kolme toimii päiväkodin johtajana. Kaikilla on usean vuoden työkokemus ja he ovat työhönsä vahvasti sitoutuneita varhaiskasvatuksen toimijoita. He myös ovat osallistuneet erilaisiin moniammatillisiin ryhmiin sekä tässä hankkeessa, että ennen sen alkamista.

Haastattelujen avulla pyrin keräämään aineistoa, jonka pohjalta voi luotettavasti tehdä tutkittavia ilmiöitä koskevia päätelmiä. Haastattelussa käytän puolistrukturoitua haastattelu-kaavaketta (Liite 1), jossa haastattelun aihealueet on kuvattu teemoina. Kaavakkeen runko pohjautui kirjallisuudesta ja tutkimuksista hankkimaani tietoon, asettamiini tutkimuskysymyksiin sekä omiin havaintoihini lastentarhanopettajien osallisuudesta hankkeessa. Haastattelun aihepiiri on kaikille sama. Teemahaastattelusta puuttuu strukturoidulle lomakehaastattelulle luonteenomainen tarkka muoto ja järjestys (Eskola & Suoranta 2005, 87). Teemahaastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Metodologisesti teemahaastattelussa on keskeistä ihmisten omat tulkinnat asioista, heidän asioille antamansa merkitykset ja merkitysten syntyminen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2002, 77).

Ennen haastatteluja lähetin haastateltaville sähköpostitse kirjeen, jossa kerroin yleisesti aiheestani ja johon liitin haastattelun kysymykset teemoina. Kerroin haastateltaville, miksi olin valinnut juuri heidät haastateltavikseni. Kaikki suostuivat haastatteluun ja hyväksyivät haastateltaviksi valinnan perusteet. Lisätessäni haastateltavien lukumäärää, kerroin valitsemilleni henkilöille haluavani laajentaa tutkimusaineistoa ja tavoittelevani lisääineistolla parempaa luotettavuutta.

Teemahaastattelun idean mukaisesti haastattelut etenivät haastateltavien nostamien aiheiden järjestyksessä ja haastattelijana vain varmistin, että kaikki aihealueet tulivat käsiteltyiksi. Kaikki haastattelut etenivät keskusteluna ja pohdintoina. Aihealueiden käsittelyn edetessä myös lisäsin haastatteluihin joitakin lisäkysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä. Kaikki haastateltavat tuottivat runsaasti puhetta ja useimmat teemoista tulivat esille kokemuksina, ilman erillistä kysymystä. Haastateltavat myös toivat esille esimerkkejä tilanteista, joissa olivat olleet ja joiden kautta halusivat konkretisoida haastattelun teema-alueita.

Tässä tutkimuksessa haastattelutilanteet ja haastattelujen analysointi ovat tärkeä osa tutkimuksen luotettavuutta. Haastatteluissa kriittisenä kohtana on haastattelijan rooli ja Patton (2002) korostaakin haastattelijan merkitystä haastattelujen laadun ja menestyksen suhteen. Kokemuksen tutkimisen ehtona voidaan pitää sitä, että tukija mieltää myös itsensä samantyyppiseksi kokevaksi olennoksi kuin tutkimansa henkilöt. Tutkimustyö on aina tutkijan tuloksentuotantoa, siis subjektiivista. Kokemuksen tutkiminen ei tuota yleispätevää ymmärrystä tutkimuskohteestaan, vaan liittyy aina vahvasti yksittäisiin, tutkimukseen osallistuvien kokemuksiin. (Perttula 2006, 140, 144–154.)

Hirsjärven ym. (2007) mukaan haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastateltava voi myös antaa tiettyistä aiheista tietoa, vaikka tukija ei niitä tutkisikaan. Koska kaikki haastateltavat olivat kiinnostuneita tutkimusaiheista ja keskittyivät haastattelutilanteeseen, on syytä uskoa, että vastaukset ovat rehellisiä ja kattavia. Vaikka eri haastattelutilanteet erosivat toisistaan varsin paljon, uskallan sanoa, että haastattelujen luotettavuus on hyvä.

Painotukset haastattelussa vaihtelivat sekä haastateltavien työ- ja elämäkokemuksen, että erityisesti juuri haastatteluajankohtana akuuttien arkitilanteiden mukaan. Teemahaastattelulla voidaan tutkia yksilön ajatuksia, tunteita ja kokemuksia. Siinä toteutuu haastateltavan oma elämysmaailma (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48). Tutkimuksen tavoitteena ei ollut arvioida perhepalveluverkoston toiminnan onnistumista, mutta useat haastatelluista toivat esille tähän liittyvää arviointia ja pohdintaa. Tutkimustuloksissa on arviointia käsitelty vain siltä osin kuin sillä on yhtymäkohtia analyysin kautta esille nousseisiin teemoihin.

Haastattelut suoritettiin kunkin haastateltavan työpaikalla päiväkodissa tai sosiaalitoimistossa ja niiden kesto vaihteli tunnista kahteen tuntiin. Nauhoitin haastattelun sanalaitteella ja nauhoitusten kesto oli yhteensä 14 tuntia. Litteroin aineiston kirjalliseen muotoon niin, että kirjasin ylös kaiken sanotun. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 136 sivua. Litterointi oli haasteellinen tehtävä, mutta litteroinnin aikana mielessäni hahmottui jo alustavia teemoja, joita kirjasin muistiinpanoiksi litteroinnin aikana. Raportissa tuloksia esittäessäni poistin otteista toistot ja erilaiset lisäsanat, kuten ”niinku” ja ”totanoin”.

Haastattelujen toteuttaminen muodostui itselleni mielenkiintoiseksi ja voimaannuttavaksi kokemukseksi. Paitsi tutkimukseni aineiston hankinnan kannalta, sain haastattelujen kautta myös omaan työhöni ja itseäni kiinnostaviin kysymyksiin vastauksia ja lisäpohdinnan aiheita. Haastattelujen kautta pääsin jossain määrin osalliseksi varhaiskasvattajan, lastentarhanopettajan kokemusmaailmaan ja siihen todellisuuteen, joka arkityössä näyttäytyy. Rohkaisevaa oli kokea se intensiteetti ja sitoutuneisuus, jolla lastentarhanopettajat kuvasivat omaa työtään ja tavoitteitaan lapsen hyvinvoinnin edistämisessä. Sosiaalityöntekijöiden haastattelujen yhteydessä mielenkiintoisinta oli todeta, miten paljon yhteistyökysymyksiä ja arjen toimintaprosesseja työssä pohditaan. Haastattelut antoivat paljon tietoa yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkityksestä ja luottamusta toimivien yhteistyöverkostojen mahdollisuuksiin.

6.3 Tutkimuksen luonne ja metodologiset lähtökohdat

Lähestymistapa tutkimukseen on varhaiskasvatuksen ammattilaisen, lastentarhanopettajan näkökulma. Kiinnostus kohdistuu nimenomaan varhaiskasvattajan professiosta nousevan asiantuntijuuden näyttäytymiseen moniammatillisessa toimintakentässä. Tarkoituksena on ymmärtää ja tulkita toimijoiden omaa näkemystä ja pyrkimys herättää aiheeseen ja ilmiöön liittyvää kriittistä ajattelua lukijoissa, tutkittavissa ja itsessäni. Ehkä ”kunnianhimoinenkin” toivomus on nostaa aktiivisen tietoisuuden piiriin sellaisia osittain tiedostamattomia asioita, joiden kautta varhaiskasvatuksen asiantuntijuus moniammatillisessa yhteistoiminnassa muodostuisi riittävän näkyväksi.

Asiantuntijuutta voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Sitä voidaan tarkastella kognitiivisena, yksilöllisenä ajattelutapana tai ajattelumallina. Asiantuntijuus myös määrittyy erilaisten yhteiskunnallisten tekijöiden kautta. Kokemusten ja käsitysten suhde voi olla monella tavalla ongelmallinen. Fenomenologian perusajatuksena on tutkia sitä, kuinka ihmiset ymmärtävät kokemuksiaan ja muuttavat ymmärtämänsä tietoisuudeksi (Laine 2001, 26–27.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitellaan haastateltavan omaa kokemusta, jolloin puhuminen eroaa käsityksistä puhumisesta. Käsitteellisellä kielellä puhuttaessa haastateltava vastaa käsitysten ja mielipiteiden tasolla. Käsitykset eivät siis ole vain omien kokemusten reflektioissa syntyneitä, vaan yhteisöstä, kokemuksen ollessa aina omakohtainen. Käsitykset voivat kuitenkin olla kiinnostavia, jos niillä on suhde tutkittavan henkilön

toimintaan tai jos tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat jonkun yhteisön jäsenten yleiset käsitykset ja ajattelutavat. (Laine 2001, 36-37.) Omassa tutkimuksessani kiinnostavimpia ovat kokemukset ja pidän niitä ilmentyminä, jotka kertovat olemassa olevasta asiantuntijuudesta ja sen muodostumisesta.

Lähestyn aihetta laadullisen tutkimuksen menetelmin. Tutkimuksella haluan lisätä ymmärrystä aiheesta ja dokumentoida sitä, miten henkilöt tutkittavan ilmiön, asiantuntijuuden tässä ymmärtävät ja mitä merkityksiä he sille antavat. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää kokonaisvaltaisella tavalla. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan ihmisiä tiedonkeruun välineinä ja pyrki- myksenä on paljastaa aineistosta odottamattomia asioita aineiston moninaisuutta kunnioittaen. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu myös kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta (Hirsjärvi ym. 2007, 156–159.)

Laadullinen tutkimus ei ole tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan yhtenäinen tutkimustraditio, vaan vähitellen kehittynyt tutkimussuuntaus, jossa on vaikutteita eri ajattelusuunnista ja tutkimustraditioista (Eskola & Suoranta 2005, 25). Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena ei ole vain ihmisten toiminta, vaan myös sosiaalisen vuorovaikutuksen, kulttuurisen järjestelmän ja sen tuottamien merkitysten ymmärtäminen. Laadullinen tutkimus on siis tutkimusstrategia, mikä tarkoittaa tutkimuksen eri menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan kerätä yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tapaustutkimuksen, kuten yleensä laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiöiden kuvailu. (Hirsjärvi ym. 2007, 126–131.)

Laadullisen tutkimuksen määrittelemiseen liittyy joitakin ongelmia. Perinteisesti laadullista tutkimusta on määritelty suhteessa määrälliseen tutkimukseen (Eskola & Suoranta 2005,13). Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vastakkaisasettelua ei kuitenkaan enää nähdä mielekkäänä, sillä rajat ovat käyneet sitä epätarkemmiksi, mitä enemmän tutkimussuuntauksia on käytetty myös toisiaan täydentämään (Hirsjärvi ym. 2007, 131–134). Laadullista tutkimusta määriteltäessä on kuitenkin esitetty joitakin yleisiä piirteitä, jotka liittyvät laadulliseen tutkimukseen (Hirsjärvi ym. 2007; Eskola & Suoranta 2005, 14–15). Määritelmät voidaan liittää taustafilosofiaan, tutkimuskohteen luonteeseen, aineiston hankintaan ja analyysiin, kohdejoukon valintaan ja sen kokoon, tutkijan ja tutkittavien roolei-

hin, tutkimuksen tyyliin tai tulosten esittämiseen. Tämän tutkimuksen laadullisuuteen viittaavat tutkimuksen kohteen luonne, aineiston hankinnan menetelmät, aineiston analyysimenetelmät, kohdejoukon valintaan ja kokoon liittyvät seikat sekä tutkijan ja tutkittavien roolit tutkimusprosessissa.

Metodologisen viitekehyksen muodostaminen laadullisessa tutkimuksessa on tyypillisesti mielletty tutkijakohtaiseksi, luovaksi prosessiksi. Tutkijan aktiivista roolia korostetaan esimerkiksi "arvoituksen ratkaisijana" tai mielikuvitustaan käyttävänä "löytöretkeilijänä" (Alasuutari 1994, 44–45; Eskola & Suoranta 2005, 20–21). Laadullisessa tutkimuksessa ihmisten esittämät ajatukset, käsitykset, uskomukset ja tunteet ovat subjektiivisia kokemuksia todellisuudesta, minkä vuoksi tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Se tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii läheiseen vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa, eikä pysyttele ulkopuolisena ja etäisenä.

Tutkimuksessani pyrin kuvailemaan ja ymmärtämään lastentarhanopettajien kokemusta omasta asiantuntijuudestaan ja sen merkityksestä moniammatillisessa yhteistyömallissa. Tutkimuksessa on tavoitteena jäsentää yksilöiden kokemuksia asiantuntijuudesta heidän omassa arjessaan sekä myös siinä kulttuurissa jossa moniammatillisen perhepalveluverkoston toiminnan voidaan olettaa vaikuttavan. Tutkimusprosessin kulkuun liittyy se, että myös vertaan tutkittavien teemojen kautta muodostuneita tulkintakehyksiä siihen esiyymmärrykseen, joka minulla perhepalveluverkoston toiminnan ja oman kokemukseni kautta on. Tutkijan on tutkittavien kokemusten ymmärtämiseksi myös pohdittava varsinaisia tulkintakehyksiä, kategorioita ja käsitteitä, joihin ihmiset suhteuttavat kokemuksiaan niistä kertoessaan. Laineen (2001) mukaan kokemusten ymmärtäminen ei ala tyhjästä, vaan perustana on aina se, miten kohde ymmärretään ennestään eli esiyymmärrys (ks. myös Raunio 1999, 278–279).

Tutkimukseni taustalla vaikuttaa fenomenologisen filosofian näkemys kokemuksesta ja ajatus ihmisen kokemuksellisesta suhteesta omaan todellisuuteensa. Kokemuksen taustalla ja sen perusteena on merkitys, joka vaikuttaa sen muodostumiseen. Fenomenologian varsinaisena tutkimuskohteena ovat merkitykset, joista pyritään ymmärtämällä ja tulkitsemalla löytämään erilaisia tulkintoja. Tulkinnan tarpeen myötä fenomenologiaan liittyy myös hermeneuttinen ulottuvuus. (Laine 2001, 26–29.) Merkitysten lähde on yhteisö, jossa yksilö toimii. Kokemus syntyy siis vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa ja jokaisen yksi-

lön kokemus paljastaa myös jotain yleistä. (Laine 2001, 27–28; Tuomi & Sarajärvi 2002, 34.)

Myös tiedonhankintatapa tässä tutkimuksessa on fenomenologinen. Aineistoa lähestyttiin laadullisesti ja fenomenologisesti. Lähestymistavassa tavoitellaan ja kuvaillaan sitä, kuinka ihmiset jonkin ilmiön kokevat. Kokemuksen tarkastelu paljastaa, miten kokemus havaitaan, miten sitä arvioidaan, miten se tunnetaan, muistetaan, ymmärretään ja miten siitä puhutaan toisille (Patton 2002).

Moniammatillisessa verkostossa kukin toimija muodostaa oman kulttuurinsa. Omasta näkökulmastaan toimiessaan ihmiset luovat kokoelman käyttäytymismalleja ja uskomuksia (Patton 2002, 67–68). Lisäksi ihmisten toiminta on aina tarkoituksenmukaista eli johonkin kohteeseen suuntautunutta (Laine 2001, 27–28). Fenomenologisessa lähestymistavassa kokemuksen tarkastelu paljastaa, miten kokemus havaitaan, miten sitä arvioidaan, miten se tunnetaan, muistetaan, ymmärretään ja miten siitä puhutaan toisille. Fenomenologisessa analyysissä pyritään yksityiskohtaisesti eksplikoimaan olennaiset merkitykset, kuvaamaan subjektin tietoisuuden sisältöä ja tavoittamaan kokemuksen laatua (Patton 2002).

6.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysin lähtökohtana on se, miten lastentarhanopettajien varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja siihen liittyviä kokemuksia tulkitaan moniammatillisen perhepalveluverkoston kontekstissa. Olin itse mukana Lastentalo hankkeen toiminnassa sekä ohjausryhmän jäsenenä, että hallinnollisen arkityöni kautta. Myös lastentarhanopettajan asiantuntijuuden merkitys yleisesti on minulle ammatillisesti tärkeää. Oma roolini tutkijana on silti ensisijaisesti oppijan ja tarkkailijan rooli. Lähtökohdaksi tutkijan roolilleni asetin mahdollisuuden tarkastella aineistoa monitahoisesti sekä sisältä että ulkoa ja analyysissä liikkua joustavasti sekä sisäisen että ulkoisen rajaa ylittäen. Tutkimukseni eteneminen viivästy i aineiston hankinnan jälkeen, mikä hankaloitti omaa vuoropuhelun-omaista, reflektiivistä tarkastelumahdollisuutta aineiston analyysivaiheessa.

Tutkimus ei anna koskaan täydellistä kuvaa kulttuurista. Otos on vain se osa todellisuudesta, joka on esim. havainnon kohteena. Aineisto kerätään tapahtumista, toiminnoista, tie-

donantajilta tai kirjallisista dokumenteista. Aineiston keruun periaatteet eivät perustu haastattelujen lukumäärään, vaan tietojen monipuolisuuteen, rikkauteen ja syvällisyyteen. Näin pyritään kulttuurin sisällön mahdollisimman huolelliseen kuvaamiseen ja voidaan muodostaa tutkimusongelmat. Nämä tutkimusongelmat tarjoavat suunnan tutkijan valinnoille ja näkemyksille osakulttuuriin paneutumisesta. Tutkija etsii henkilöitä, tapahtumia, paikkoja ja dokumentteja, jotka tarjoavat parhaat mahdollisuudet aineiston keräämiselle. (Germain 1993, 237–267.) Bogdan ja Biklen (1992) kuvaavat aineiston analyysiä prosessiksi, jossa puhtaaksikirjoitetut haastattelut ja muu materiaali järjestetään systemaattisesti. Aineistoa käsitellään järjestämällä ja pilkkomalla sitä helpommin käsiteltäviin osiin sekä yhdistelemällä olennaisia asioita ja löydöksiä. (Bogdan & Biklen 1992, 153.)

Laadullisen tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuva tästä ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110). Laadullisen aineiston käsittelyyn sisältyy monia vaiheita. Keskeisiltä osiltaan se on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007) mukaan analyysiä ja synteisiä – aineistosta esiin nousevien merkitysten selkiyttämistä ja pohdintaa. Tarpeellista on antaa tärkeiden analyysidimensioiden nousta aineistosta olettamatta etukäteen mitä ne ovat ja pyrkiä löytämään dimensioiden välisiä moninaisia suhteita (Bogdan & Biklen 1992, 31-32; Patton 2002, 44). Tulkintojen tekeminen on laadullisen tutkimuksen haasteellisin vaihe, eikä siihen ole olemassa muodollisia ohjeita. Loppujen lopuksi tulkintojen osuvuus ja hedelmällisyys on kiinni tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta (Eskola & Suoranta 2005, 138–148).

Laadullisen aineiston tulkinta tapahtuu kielellisesti. Kielen avulla välitetään merkityksiä, jolloin laadullisen aineiston analysointi on merkityksien tulkintaa (Tynjälä 1991, 396). Tein haastattelut melko hitaassa aikataulussa, joten minulla oli mahdollisuus keskittyä kuhunkin haastatteluun ja tutustua haastatteluaineistoon yksitellen. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista tein yksittäisistä haastatteluista käsitekarttoja, joissa yritin kuvata haastattelun sisältöä ja eri haastattelujen välisiä suhteita. Käsitekarttojen perusteella muodostui sisältöjä, joista osan jätin analyysin ulkopuolelle; esimerkiksi arviot perhepalveluverkoston toiminnasta, erilliset tarinat johtopäätöksineen ja vertailut vuorovaikutuskokemuksista eri ammattiryhmien kanssa. Koko aineiston analysoinnin aloitin lukemalla litteroidun haastatteluaineiston useaan otteeseen läpi ja merkitsemällä eri haastatteluissa toistuvat, kiinnostavat ja huomiota herättävät kohdat ylös. Tämän jälkeen muodostin esiin nousseille kohdille alustavat työnimet. (Bogdan & Biklen 1992, 153, 166–167.)

Tutkimukseni on korostetusti aineistolähtöistä. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön kuvaaminen mahdollisimman tarkasti sellaisena, kuin se esiintyy tutkittavien yksilöiden kokemusmaailmassa (Perttula 1995, 43). Perttulan (1995, 103) mukaan tutkijan subjektisuuden selkeä esilletuominen on tärkeä fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri: tutkija on tajunnallisena olentona läsnä tutkimustyönsä kaikissa vaiheissa. Huhtinen ym. (1994) ovat kuvanneet laadullisen tutkimuksen lähestymistapoja analyttisen ja fenomenologisen tutkimuksen välisenä jatkumona. Analyttisellä he viittaavat tutkimukseen, jossa tutkimuskohdetta pyritään käsittelemään jonkin käsitteellistykseen, teorian tai metodin puitteissa. Fenomenologinen tutkimus merkitsee heille tutkimuskohteen ”jättämistä silleen”. (Huhtinen ym. 1994, 157.)

Aineiston analyysissä toteutin induktiivista eli aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on menettelytapa, jossa aineistoa eritellään ja luokitellaan sekä synteessissä pyritään luomaan kokonaiskuvaa ja esittämään tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä saadaan vastaus tutkimustehtävään yhdistelemällä käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115).

Aineistosta lähtevä analyysiprosessi kuvataan aineiston pelkistämisenä, ryhmittelynä ja abstrahointina. Pelkistämisellä eli redusoinnilla tarkoitetaan sitä, että aineistosta karsitaan epäolennainen pois ja koodataan sanoja, ilmaisuja, lausumia tai ajatuskokonaisuuksia, jotka olennaisesti liittyvät tutkimustehtävään. Vaikka olin lukenut aineiston useita kertoja läpi ja tehnyt siitä merkintöjä ja huomioita, koin erittäin haastavana löytää laajasta ja osin alun perin rajatun aihealueen ulkopuolelle laajenevasta aineistosta yhdistäviä ilmauksia. Tekstin uudelleen lukemisen ja ilmausten etsimisen jälkeen aloin etsiä, lajitella, vertailla ja ryhmitellä merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi ja teemoiksi. Aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa yhdistetään pelkistetyistä ilmaisuista ne asiat, jotka näyttävät kuuluvan yhteen. Teoreettisten käsitteiden luomisessa eli abstrahoinnissa muodostetaan yläkäsitteiden avulla kuvaus tutkimuskohteesta. Tulkinnat tulevat mahdollisiksi vasta kun varsinaisessa analyysissä raakamateriaalista erotellaan tutkimusongelman kannalta olennaisin aines. (Eskola & Suoranta 2005, 186–187; Tuomi & Sarajärvi 2002, 115.)

Aineiston huolellisen käsittelyn sekä pelkistämisen ja aineiston ryhmittelyn jälkeen muodostin aineistosta alaluokkia (taulukko 2). Tähän vaiheeseen sisältyi jo aineiston abstrahointia eli käsitteellistämistä, jolloin muodostin yleiskäsitteiden avulla kuvausta tutkimus-

kohteista. Tuomen & Sarajärven (2002, 114) mukaan aineiston ryhmittelyn katsotaan jo olevan osa abstrahointiprosessia. Abstrahointia jatkoin yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta oli mahdollista.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
”jotenki sitä vaan on syntynyt semmonen tuntuma, että näkee jos lapsella ei kaikki ole kohdallaan, ja kokoajanhan näistä asioista saa lisää koulutusta että voi sit soveltaa sitä tänne”	lapsen kehityksen tuntemus, koulutuksen kautta tullut tieto, hiljainen tieto	tieto ja ymmärrys lapsen kehityksestä
”kyl me heti huomataan niinku maanantaisin esimerkiks, jos lapsella on sattunut jotain kotona ” ” ja leikissä kans aika hyvin näkee niitä lasten ajatuksia, et mitä pienellä voisi olla mielessä”	lapsen tilanteen huomioiminen, havainnointi, lapsen kuunteleminen	kokemus lapsen päivittäisestä arjesta havainnoinnin osaaminen
” olen kyllä oppinu tässä vuosien mittaan herkistymään sille, et mitä lapsella on asiaa... ja kyl mulla on nyt kärsivällisyyttäkin toisella tavalla	keskittyminen kärsivällisyys	kyky herkistyä ja kuunnella lasta
”kyllä näitä puhutaan tän ryhmän kasvatustajien kanssa ja yhdessä mietitään että miten voitais toimia toisella tavalla”	yhteinen pohtiminen koulutuksen hyödyntäminen	kyky jakaa asiantuntijuutta lapsen omassa toimintaympäristössä
” meillä on päiväkodissa tosi hyviä osajia, yks lastenhoitajakin on ollu tämmösten lasten ryhmässä ja sitte on keskusteltu”	keskustelu kuuntelu	
” jos sit ollaan sitä mieltä, että näin on aina tehty, ni on tosi vaikee... ” aina ei sit saa sanottua sitä että mun näkemys on...”	totutut tavat, yksimielisyyden vaatimus, rohkeuden puute, luottamuksen puute	tiimin taakse piiloutuminen

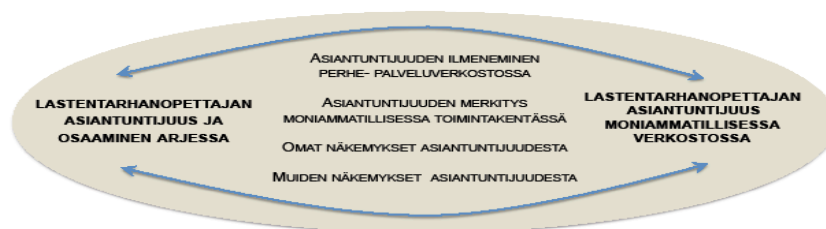
Tutkimustulosten kuvauksen yhteydessä pyrin kertomaan eri analyysivaiheista niin, että samalla voin kuvata tehtyjen tulkintojen pätevyyttä. Tutkimuksenteon etiikka velvoittaa

tutkijan rakentamaan tutkimusraporttinsa siten, että esitetyt tutkimustulokset vastaavat tutkimusaineistoa sekä siitä tehtyjä tulkintoja. Pyrkimykseni on siis ollut välittää tutkimusraportissa kokemusta lastentarhanopettajien asiantuntijuudesta siten kuin se analyysin ja siitä tehtyjen tulkintojen kautta minulle ilmeni. Tulkintojen yhteyteen olen liittänyt autenttisia lainauksia haastatteluista. Aineiston käsittelyssä käytin haastateltavista merkintöjä La1...La9 ja So1...So2. Otteet haastateltavien puheesta on merkitty *kursiivilla*.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Asiantuntijuuden ilmeneminen osana toimivaa perhepalveluverkostoa

Lähdin etsimään aineistosta tietoa siitä, miten lastentarhanopettajat kokevat oman asiantuntijuutensa ilmenevän moniammatillisessa yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Tutkimustuloksista ilmenee, että kokemus on hyvin henkilökohtaista ja usein tilannesidonnaista. Samalla kokemus näyttyy kunkin haastateltavan osalta merkityksellisenä ja kiinteästi ammattityöhön sekä osaamiseen liittyvänä.



KUVIO 2. Asiantuntijuuden kokonaisuuksien muodostuminen

En löytänyt analyysin perusteella selkeästi erikseen kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvää yläluokkaa vaan yhdistämällä pääluokkia päädyin kahteen asiantuntijuuden ilmenemisen kokonaisuuteen, jotka sekä liittyvät tutkimustehtäviini että muodostivat toisiinsa näh-

den riippuvuussuhteen. Toiseksi kokonaisuudeksi muodostui **lastentarhanopettajan asiantuntijuus ja osaaminen varhaiskasvatuksen arjessa** ja toisen kokonaisuuden muodosti **sen** asiantuntijuuden ilmeneminen, **jota erityisesti liitettiin moniammatillisen verkoston toimintaan**. Nämä molemmat asiantuntijuuden ilmenemisen kokonaisuudet rakentuivat niistä kokemuksista, joita tutkimustuloksissa tuli esille lastentarhanopettajien **omissa näkemyksissä** sekä haastateltujen **sosiaalityöntekijöiden näkemyksissä**. Lastentarhanopettajien asiantuntijuuden kokemus näyttäytyi varhaiskasvatuksen **omassa moniammatillisessa toiminnassa** sekä **eri ammattiryhmien muodostamassa verkostossa**. Tutkimuksen taustalla ja lähtökohtana olleen perhepalveluverkostohankkeen merkitys kokemuksissa jäi vähäiseksi.

Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt hakemaan aineiston kautta kuvausta lastentarhanopettajan asiantuntijuudesta erityisesti moniammatillisen verkoston toiminnan kannalta. Osaamisen ja asiantuntijuuden näyttäytymistä etsitään rajatumminkin, kiinnittyneenä moniammatillisen perhepalveluverkoston kontekstiin, kuin mitä suomalaisessa lasten-tarhanopettajien asiantuntijuuteen liittyvässä tutkimuksessa (mm. Karila & Nummenmaa 2001; Happo 2006; Kupila 2007; Rouvinen 2007) tuodaan esille. Tutkimustulosten kuvaus silti kertoo yhteydestä tutkimuskysymysten kautta etsittävän asiantuntijuuden kokemisen ja aikaisemmissa tutkimuksissa esille tulleiden asiantuntijuuden elementtien välillä.

Tutkimustuloksissa vastaan tutkimuskysymyksiin kuvaamalla asiantuntijuuden sisältöjä niin, kuin tutkittavat ne ilmaisevat. Käytin tutkimuskysymyksiä analyysin pohjana ja olen jäsentänyt tutkimukseni tulososan sekä tutkimuskysymyksiä seuraten, että analyysin pohjalta rakentuneisiin asiantuntijuuden ilmenemisen kokonaisuuksiin. Tutkimustuloksina muodostuneista asiantuntijuuden kokonaisuuksista nousivat osaamisalueet, joiden kautta asiantuntijuutta voidaan ilmentää. Osaamisalueita ovat lapsen arjen toimimisen yhteydessä kyky herkistyä lapsen kuuntelemiseen, sekä mahdollisuus ja taito vanhempien kohtaamiseen. Toimittaessa moniammatillisissa verkostoissa, muodostuu asiantuntijuus moniammatillisten tiimien toiminnasta varhaiskasvatuksessa, oman ammattitaidon arvostamisesta sekä oman roolin tiedostamisesta.

TAULUKKO 3. Asiantuntijuuden ilmeneminen

Toiminta päiväkodissa lapsen arjessa	Toiminta moniammatillisessa verkostossa
Kyky herkistyä ja kuunnella lasta	Lähtökohtana varhaiskasvatuksen moniammatillisuus
Mahdollisuus ja taito vanhempien kohtaamiseen	Oman ammattitaidon arvostaminen ja tietoisuus omasta roolista
Asiantuntijuuden ilmeneminen	

7.2 Asiantuntijuus vahvistuu lähellä lapsen arkea

Kuten Rouvinen väitöstutkimuksensa (2007) nimessä ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”, on kuvannut, muodostaa lastentarhanopettajan arkityö monia asioita yhdistävän kokonaisuuden. Lastentarhanopettajien toteuttaman ja ajallisesti muuntuneen toiminnan selkiinnyttämisen, voi nähdä tärkeäksi lastentarhanopettajien kokonaisvaltaisen, lasta ja vanhempia monipuolisesti huomioivan tehtävän vuoksi. Varhaiskasvatuksen toteuttamisesta on tullut vaativa haaste lastentarhanopettajien ammatilliselle orientoitumiselle ja osaamiselle. (Rouvinen 2007, 1.)

Tässä tutkimuksessa esille tulleissa lastentarhanopettajien kokemuksissa painottuvat myös monien erilaisten haasteiden vaikutukset työn sisältöön. Tärkeimmäksi asiaksi puhuttaessa lapsen hyvinvoinnin edistämisestä nousee pyrkimys lapsen yksilölliseen huomiointiin ja vahva panostus kullekin lapselle parhaiten soveltuvaan pedagogiseen toimintaan.

”..mut mie uskon että me osataan parhaiten välittää sitä pedagogista näkemystä jota päivähoitossa tarvitaan, että lapset saa sitä oppimisen ja kehityksen tukea...” (La6)

Pohdittaessa lähtökohtia lastentarhanopettajien asiantuntijuudelle moniammatillisen työn näkökulmasta, nostivat sekä opettajat että sosiaalityöntekijät poikkeuksetta esille lastentarhanopettajan mahdollisuudet seurata lapsen arkea pitkäkestoisesti oppimista ja kehitystä seuraten. Myös päivittäinen yhteys vanhempiin ja siten välillisesti lapsen kasvuympäristöön kotona, nousivat asiantuntijuutta vahvistaviksi kokemuksiksi.

”..mut mie uskon että me osataan parhaiten välittää sitä pedagogista näkemystä jota päivähoidossa tarvitaan, että lapset saa sitä oppimisen ja kehityksen tukea...” (La6)

”Ajatushan on sellanen, että siinä lapsen omassa ympäristössä voitais huomioida pienen lapsen tilanne. Sillonhan ne lähtökohdat luodaan.. et lapsella olis ne vahvuudet joita vahvistetaan ja niitä heikkouksia sitte vahvistetaan kanssa. Lastentarhanopettajalla just on paljon sellasta osaamista, jota voi lapsen hyväks käyttää vain siellä missä lapsi päivittäin on”(La3)

”lastentarhanopettajan rooli perheen tukemisessa etenee kokoajan.. ei se oikeen koskaan pääty ja aina tulee uusia asioita siihen”(La1)

Oman asiantuntijuuden kuvaamisessa tuodaan esille paljon tietämystä työn merkityksestä lapsen arjen tukemisessa sekä luottamusta omaan asiantuntijuuteen nimenomaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Kokemus osaamisesta ei liittynyt siihen, että lastentarhanopettajan tulisi voida aina tukea tai korjata lapsen tilannetta päivähoidossa. Tärkeintä oli kokemus siitä, että osaaminen on riittävää varmistamaan lapsen mahdollisen tuen tarpeen tunnistamisen. Toimiminen lapsen hyväksi nimettiin myös olennaisten asioiden esille ottamiseksi ja eteenpäin viemiseksi. Tärkeänä koettiin oma rooli ja aktiivisuus silloin kun lapsen tilannetta ja tarpeita on tärkeää tuoda esille ja vaikuttaa tuen ja avun saamiseen.

” Lastentarhanopettajalla just on paljon sellasta osaamista, jota voi lapsen hyväks käyttää vain siellä missä lapsi päivittäin on”(La3)

”kyllä se lastentarhanopettajan käsissä tääl päivähoidossa on että mikä sitte on lapsen tulevaisuus – tää nyt on ehkä vähän sillee kovasti sanottu – mut kyl se niin vaa on”(La5)

Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan varhaiskasvatustyöympäristö muodostuu fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudesta. Työn substanssiin eli varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen koostuu moniaineellisesta ydinosaamisesta jolloin tehtävänä on sekä lasten persoonallisuuden kasvun että perheiden kotikasvatuksen tukeminen. Sekä yhteisessä esihaastattelussa, että erikseen sosiaalityönte-

kijöiden kuvaamissa kokemuksissa lastentarhanopettajan työn ja osaamisen kokonaisvaltaisuus ja vastuullisuus tuli esille vahvuutena.

Sosiaalityöntekijöiden näkemyksissä korostui luottamus siihen, että lapsen tilanteesta saa aina päivähoiton kautta ajan tasalla olevaa tietoa.

”toiminta on semmosta että siinä sitte voi nähdä niitä kunkin lapsen tilanteita” (So4)

Samoin he ilmaisivat luottamusta siihen, että lapset päivähoiton toiminnassa voivat tehdä asioita, jotka tukevat heidän kasvuaan. Erityisesti sosiaalinen oppiminen ja myönteisten vuorovaikutussuhteiden syntyminen lapsiryhmässä ja yhdessä päivähoiton aikuisten kanssa on sosiaalityöntekijöiden mielestä lasten hyvinvoinnin kannalta arvokasta. He kokivat, että lastentarhanopettajan osaaminen on erityisen vahvaa juuri näillä toiminnan alueilla. Myös pedagogisen työn arvostus tuli esille.

”Opettajuus sinänsä on niin asiantuntijuutta... tavallaan siinä on sellainen hurjan tärkeä asia tää sosiaalinen oppiminen” (So2)

” kyllä mie uskon että just lastentarhanopettajalla on siinä se psykologinen näkemys lapsen kehityksestä ja mukanaolo, niin erityisesti mukanaolo lapsen kasvussa” .. se on sitten myös helpotus kun lapsi pääsee päivähoitoon ja tietää että kyllä ne huolet tuodaan esille” (So1)

Työ on siis kaksiulotteista – toisaalta työskentelyä lasten ja toisaalta lasten perheiden parissa (Karila & Nummenmaa 2001, 29). Iris Hapon (2006) tutkimuksessa esille tuleva työn välillinen taso sisältää lasten fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden takaamisen. Myös lapsen hyvinvointia ja perusturvallisuuden takaamista korostettiin. (Happo 2006, 192.) Myös Hapon kuvaama lastentarhanopettajien tiedostava taso sisältää vastuun tiedostamisen, kasvatustietoisuuden sekä lapsilähtöisen ja yksilöllisyyden huomioivan kasvatusotteen (Happo 2006, 193–194).

Varhaiskasvatuksen toimija tiedostaa, että varhaisina vuosina luodaan ihmisen elinikäisen oppimisen perusta. Pedagoginen osaaminen muodostaakin varhaiskasvatuksen asiantunti-

juuden keskeisen alueen. Lastentarhanopettajien tulee kyetä kohtaamaan tulevaisuuden sukupolvien tarpeet ja tukea tärkeitä kasvun ja oppimisen varhaisvaiheita. (Kupila 2007, 20.)

”lastentarhanopettajan rooli perheen tukemisessa etenee kokoajan.. ei se oikeen koskaan pääty ja aina tulee uusia asioita siihen”(La1)

7.2.1 Kyky herkistyä ja kuunnella lasta

Rouvisen (2007) mukaan lastentarhanopettajien käsityksissä ilmenevät lasten toiminnan seuraaminen ja havainnoiminen, jotka auttavat lasten tarpeiden huomioimisessa. Lasten ajatusten ja mielipiteiden huomioon ottaminen pedagogisessa toiminnassa voi katsoa kuuluvan kiinteästi lasten yksilölliseen huomiointiin. Myös lapsilähtöisyyden ottaminen arvolahtokohdaksi merkitsee, että lapsen persoonallisuus ja kehitystarpeet määrittävät pedagogisten käytäntöjen valintaa. (Rouvinen 2007, 130.)

Tässä aineistossa lastentarhanopettajat kuvasivat omaa kokemustaan asiantuntijuudesta erityisesti havainnointiosaamisen ja lapsen kuuntelemisen kautta.

”pitää ymmärtää et jokainen lapsi on siellä ryhmässä yksilönä” (Lo5)

Lähes kaikki haastateltavat ottivat omaehtoisesti puheeksi lapsen havainnoinnin ja pitivät sitä yhtenä tärkeimmistä ”taidoista”, joita voi välittää moniammatillisen yhteistyön käyttöön. Kysymys ei silloin ole pelkästään tilanteista, joissa havainnointia voi tehdä, vaan erityisesti herkistymisestä lähelle lapsen kokemusmaailmaa. Toisaalta opettajat myös kokevat, ettei suurissa lapsiryhmissä ole riittävästi aikaa huomioida lapsia ja tällöin voi käydä niin, että tärkeitä asioita jää huomaamatta. Kaikki puhuivat leikin merkityksestä ja mahdollisuudesta omaehtoiseen leikkiin. Mahdollistamalla lapsen omaehtoista toimintaa, tarjoutuu tilaisuus sekä havainnoida että siirtää havaittua toiminnan suunnitteluun.

” ne sano et eihän se edes osaa käyttää saksia... mut ihan pikkujutuilla se alko sujua”” ja ei vois uskoo miten se nautti siitä maalaamisesta.. ja tuli niin hienoa kun annettii tehä”” otan jonkun lapsen kaveriksi siihen leikkiin.. enkä oo yhtään niinku opettajat.. yhdessä tehää myös jotain väärin” (Lo6)

Vaikka havainnointiosaaminen ja mahdollisuus siihen on lastentarhanopettajalle tärkeää, kokevat lähes kaikki myös epävarmuutta ja haluaisivat saada havainnoinnista lisää kokemusta ja ymmärrystä voidakseen hyödyntää sitä oikein lapsen parhaaksi. Työvuosien ja sitä kautta hiljaisen tiedon lisääntyminen on muutaman haastateltavan mielestä havainnoinnin osaamisessa keskeistä. Jotkut myös kertovat kokeneensa, ettei koulutus sinänsä tuo riittävää asiantuntijuutta lapsen kohtaamiseen, vaan sitä on täydennettävä työkokemuksella ja myös jatkuvalla ammatillisella pohdinnalla.

” ja mie kyl toivon et meiän vanhenevat opettajat pysyy terveenä ja jaksaa töissä, mie arvostan sitä et tulee semmonen kokemuksen ja rauhottumisen taito opettajalle , kun itekki ole tällee aika vilkas niin kuitenkin koen että osaan rauhottua ja se lapsikin rauhottuu lähellä... joskus nää nuoret opettajat on niin paniikissa ja yrittää hallita kaikkea” (Lo7)

” ja mistähän nää motivaatiotekijät tulee.. ei ainakaan palkasta... et omalla olemuksella se työn tekeminen korostuu ja siitä innosta sit vaan syntyy se karisma, kyl se tulee jokaiselle, sen mie uskon et sen vaan sitte löytää kokemuksen kautta... jos haluaa” (Lo8)

Kaikki lastentarhanopettajat kokivat, että havainnoinnin osaaminen ei kuitenkaan riitä hyvän kasvun ja oppimisen tukemisessa, ellei myös toiminnassa siihen pohjautuen, ole mahdollisuutta ja kykyä kuunnella riittävästi lapsen tarpeita. Haastatteluissa tuotiin esille sekä lastentarhanopettajien omaa, että varhaiskasvatusyhteisöjen pohdintaa siitä millaisen toiminnan kautta oikeastaan todella voi toteuttaa lapsilähtöisyyttä ja osallistaa lasta varhaiskasvatuksen toimintaan. Hujalan (2002, 61) mukaan lapsilähtöinen pedagogiikka tarkastelee varhaiskasvatusta lapsen omana kasvuprosessina, koska se pohjautuu lapsen omaan kulttuuriin, kokemuksiin ja toimintaan. Myös Kinos (2001, 50) toteaa, että ”lapsilähtöinen kasvatusta tuottaa osallisuutta ja subjektiivuutta.”

Lapsen kuuleminen ja osallisuuden ymmärtäminen tuli tuloksissa esille osana asiantuntijuuden kokemusta, mutta samanaikaisesti välittyi kokemus epätietoisuudesta ja hajanaisista käsityksistä siihen liittyen. Erityisesti pohdittiin sitä, miten kunkin lapsen erityiset tarpeet voisi ottaa huomioon toiminnassa.

” joku aattelee ekaks et kauheeta, miten nyt tässä enää mitään uusia juttuja voi opetella kun muutenki.. ja sit vedotaan niihin resursseihin.. jossain toisessa paikassa taas joku menetelmä otetaan oikeen ilolla vastaan ja sitä halutaan käyttää” (Lto6)

”onks se sitä että mie olen asiantuntija tässä päivähoitossa ja tunnen nämä lapset ja osaan... kuinka paljon sit voi kuunnella mitä joku lapsi just tahtoo ja kysytään kyllä... mut jos vaan aina kysyy niin jotkut lapset sitte tarvii sitä ohjausta enemmän että leikkiminen lähtis sujumaan” (Lto4)

Kaikkien ei tarvitse osata kaikkea, mutta pitää tietää mistä osaaminen löytyy. Metsämuuronen (2000) nostaa esiin pehmeän osaamisen. Tällä hän viittaa emotionaaliseen herkkyyteen havaita tilanteita ja reagoida niihin, intuition rohkeampaan käyttöön, empatiaan ja sympatiaan sekä kykyyn innostua ja innostaa muita. (Metsämuuronen 2000, 153, 158). Wood ja Attenfield (1996) ovat todenneet, että aikuisen herkkyyys lapsen tarpeille, kannustava ja lämmin ilmapiiri toiminnassa sekä aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus kehittävät aikuisen ymmärrystä ja taitoa nähdä lapsen tarvitseman tuen määrä (Wood & Attenfield, 1996, 99; ks. myös Laine & Neitola, 2002, 102–104).

7.2.2 Mahdollisuus ja taito vanhempien kohtaamiseen

Lastentarhanopettajan työn arjessa vanhempien kohtaaminen ja kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa nousi lapsen havainnoinnin ja kuulemisen ohella toiseksi asiantuntijuuden ilmenemisen alueeksi. Lastentarhanopettajat kokevat olevansa aivan erityisessä tilanteessa voidessaan tavata vanhempia lähes päivittäin. Esille tuli, että vaikka ajatusten ja tietojen vaihto voi jossain tapauksessa rajoittua vain välttämättömien asioiden hoitamiseen, on lastentarhanopettajalla kuitenkin tämän vuorovaikutuksen kautta mahdollisuus tutustua vanhempiin ja sitä kautta paremmin lapsen tarpeisiin ja hänelle tärkeisiin asioihin.

Iris Hapon (2006) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta todettiin työn vanhempien kanssa muuttuneen yhä tärkeämmäksi osaksi varhaiskasvatusta. Se myös on muuttanut muotoaan niin, että toisaalta vanhempia ja heidän toiveitaan kuullaan enemmän, toisaalta vanhempien koetaan tarvitsevan huomattavasti enemmän tukea akuin aikaisemmin. (Happo 2006, 156.) Myös Rouvisen (2007, 165) saamien tutkimustulosten mukaan lasten-

tarhanopettajat kokevat vanhempien tarvitsevan tukea erityisesti rajojen asettamisessa lapselle. Hän myös tuo esille lastentarhanopettajien näkemyksissä liialliseen auttamiseen syylistymisen mahdollisuuden yhteistyössä (emt. 2007, 165). Yhteistyön tulisi perustua tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen vanhempien kanssa. Vaikuttamisen suunnan tulisi olla molemminpuolinen. Yhteistyön ja vanhempientukemisen tulee pohjautua perheiden erilaisuuden ja erilaisten elämäntilanteiden, lähtökohtien ja arvojen huomiointiin. (Hujala ym. 1998, 129–31.)

Sosiaalityöntekijöiden kuvauksissa asiantuntijuuden ilmenemisestä, tuli esille lastentarhanopettajien kyky ja mahdollisuus seurata lapsen perhetilannetta ja myös tehdä havainnot lasten ja vanhempien välisestä vuorovaikutuksesta. Toisaalta he kokivat tämän mahdollisuutena saada tietoa täydentämään esimerkiksi vanhemmuuden arviointia, toisaalta taas arvioitiin päivähoitossa tapahtuvan vuorovaikutuksen vahvistavan vanhemmuutta ja antavan mahdollisuuksia saada siihen tukea.

”äitihän täs oli peloissaan kun oli kyse erityisestä lapsesta ja tää äitikin on erityisaikuisen... se viel hankaloittaa tilannetta...kun verbaalikommunikoinnin tasolla on ollu vaikeuksia niin kyl se päivähoito on ollut se tavallinen, selittävä kumppani... ymmärtää sitä äitiä” (So1)

”ja just kyseltiin eroon liittyviä ongelmia ja sitte kanssa lapsilla näkyy nämä tilanteet ja silloin päivähoito on kyllä niin lähellä sitä ongelmavyhytettä, jotain pitäisi ymmärtää” (So2)

”kokonaiskuva voi vaihella.. mie tapaan lasta vaik kymmenen kertaa ja silti minusta nää hakutilanteet vaikka siellä tarhassa.. niissä kun jutellaan ja mitä ne vanhemmatkin sanoo. Kyl se tieto on minust käyttökelposempaa kun se lapsen havainnointi mitä mie täällä teen” (So1)

Lastentarhanopettajat kuvaavat asiantuntijuuttaan vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä ennen kaikkea *kasvatuksen tukemisena*. Päivittäiset keskustelut, vanhempien tapaukset ja vuoropuhelu siitä, miten lapsella menee ja miten hän päivähoitossa toimii, ovat vastaajien kokemuksissa tärkeintä yhteistyötä. Esille tuli, että vaikka ajatusten ja tietojen vaihto voi jossain tapauksessa rajoittua vain välttämättömien asioiden hoitamiseen, on lastentarhanopettajalla kuitenkin tämän vuorovaikutuksen kautta mahdollisuus tutustua van-

hempiin ja sitä kautta paremmin lapsen tarpeisiin ja hänelle tärkeisiin asioihin. Silloin kun lapsen tilanteessa on jotain erityistä huolta, kokevat lastentarhanopettajat yhteistyön paljon haasteellisemmaksi ja jotkut kuvaavat saaneensa siihen riittäviä valmiuksia vasta usean työvuoden jälkeen. Myös päivähoidon sisäisen moniammatillisen tiimin koettiin antavan tukea tällaiselle asiantuntijuudelle. Erityisesti vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä esille tulevista ongelmatilanteista koettiin tarvetta jakaa kokemuksia ja osaamista myös erilaisen koulutuksen saaneiden päivähoidon työntekijöiden kanssa. Lastentarhanopettajat toivat esille arvostustaan muita päivähoidossa työskenteleviä ammattiryhmiä kohtaan. He kokivat tarvitsevansa tukea sekä lastenhoitajilta, että sosiaalisvattajilta tai sosionomeilta. Ehkä yllättäenkin esille tuli kokemus siitä, että pedagogisen lastentarhanopettajakoulutuksen saaneilla ei työuran alussa juurikaan olisi valmiuksia vanhempien kohtaamiseen. Tämä asiantuntijuus kehittyy ja vahvistuu vasta työkokemuksen ja päivähoidon sisällä toteutuvan moniammatillisen yhteistoiminnan kautta.

” kyllä kaikissa taloissa pitäis olla väkeä, joka olis enemmän orientoitunutta siihen perheen kanssa tehtävään työhön sit paremmin ymmärrettäis näitä lastensuojeluasioita”...(Lo3)

”jos mie katon jotain vastavalmistunutta lastentarhanopettajaa niin kyl se ei pidä sitä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä mitenkään tärkeenä” (Lo6)

Haastateltavista osa toi myös esille sen ”hämmennyksen” joka voi syntyä kaikesta lapsen perheeseen ja perheen asioihin liittyvän tiedon ja myös huolen tulemisesta varhaiskasvatusympäristöön. Osa vanhemmista kertoo avoimesti perheeseen liittyviä asioita ja lastentarhanopettajat kokevat, että joskus on vaikeaa tunnistaa, mistä kaikesta puhuminen on ammatillisesti ja lapsen edun mukaisesti tarpeellista. Lastentarhanopettajat kuitenkin haluavat tietää ”miten lapsella menee” ja pohtivat paljon eri lasten elämäntilanteita liittyen myös muihin asioihin kuin varhaiskasvatuksen toteutumiseen. Haastateltavat myös ilmaisivat itse kokevansa väsymystä ja kuormittumista ”joutuessaan tietämään” perheiden tilanteita, joiden he havaitsevat painavan lapsen mieltä.

”paljo me puhutaan siitä, että mitähän niillä nyt on kotona ollu kun aina vanhemmat ei sit halua niistä asioista puhua.. mut näkeehän sen että lapsen mieltä joku painaa” (La2)

” ja sitten se vanhempi pitää kohdata siinä eteisessä eikä kuitenkaa voi sanoa et tämmöstä teiltä nyt kuuluu ” (La5)

7.3 Asiantuntijuuden merkitys ja arvo moniammatillisessa toimintakentässä

Iris Happo (2006) toteaa väitöskirjassaan, että varhaiskasvattajien työ mielletään työksi, jota ”ei voi tehdä yksin”, vaan siihen tarvitaan muita ihmisiä. Lähes jokainen varhaiskasvattaja kuvaa osaamistaan suhteessa sidosryhmiin ja kokee moniammatillisen yhteistyön olevan osa omaa työtään. (Happo 2006, 114–115.)

Lastentarhanopettajien yhteistyökumppaneina toimii lukuisia eri lasten elämänpiiriin kuuluvia tahoja. Yhteistyötä tehdään osallistumalla eri työryhmiin ja kokouksiin ja lasta koskevien asioiden kohdalla yhteistyötä tehdään eri alojen asiantuntijoiden, sosiaalityön, neuvolan ja koulun kanssa. (Happo 2006, 154.)

Tässä tutkimuksessa mukana olleiden yhteinen kokemus oli pyrkimys toimintaan moniammatillisissa verkostoissa. Moniammatillisen työn merkitys tuli esille sekä vastauksissa tutkimuskysymyksiin että haastateltavien antamissa omissa kuvauksissa yhteistyön sisällöstä. Kaikissa vastauksissa ilmeni luottamusta moniammatillisen yhteistyön voimaan ja sen tarpeellisuuteen tavoiteltaessa lasten ja perheiden hyvinvoinnin parantamista.

Haastateltujen lastentarhanopettajien kokemuksissa oma osallisuus perhepalveluverkoston toiminnassa ja moniammatillisessa yhteistyössä yleensä oli kuitenkin vaihtelevaa, tilannekohtaista ja usein henkilösuhteista riippuvaa. Toisaalta koettiin, että lasten asioista puhuttiin tasavertaisesti yhdessä pohtien ja kukin omaa erityisosaamistaan jakaen. Toisaalta taas oli kokemusta siitä, että nimenomaan käsitykset lapsen arjesta ja havainnot lapsen käyttäytymisestä päiväkodissa jäivät muun erityisasiantuntijuuden varjoon. Esille tuli ”hämmennystä” siitä, millä tavoin ja minkälaisissa asioissa erilaista asiantuntijuutta yleensä tulisi jakaa eri ammattiryhmien kesken. Tutkimustuloksista välittyi myös erilaisia kokemuksia suhteessa tiettyihin ammattiryhmiin. Vaikka niiden merkityksiä ei erikseen ole ollut tarkoitus kuvata, tulivat ne nimettyinä esille lastentarhanopettajien vuorovaikutuskokemuksissa.

Keskeistä näissä kokemuksissa oli terveydenhuollon asiantuntijuuden ensisijaisuus lapsen kehityksen ongelmia pohdittaessa. Vaikka terveydenhuollon asiantuntemus oli vastaajien mielestä yksiselitteisen tärkeää ja sitä koettiin olevan saatavilla tarpeellisissa tilanteissa, kokivat lastentarhanopettajat kuitenkin, että sen tuomaa tietoa ei aina riittävästi pohdittu eikä siitä voinut tai ”kehdannut” esittää tarpeellisia täydentäviä kysymyksiä. Pohdittaessa asiantuntijuuden ”arvottamista”, oli melko yleinen kokemus sellainen, ettei moniammatillisessa verkostossa kasvatustalouden näkemystä tai pedagogista näkemystä voi riittävästi tuoda esille. Lastentarhanopettajat kokivat, ettei eri ammattiryhmien välisessä vuorovaikutuksessa ja erityisesti jonkin ongelmatilanteen käsillä ollessa, ole helppoa löytää sopivaa tapaa kuvata lapsen tilannetta kasvatuksellisesta näkökulmasta.

” sanonko sit et täs leikissäki tuli tämmöstä.. on sitä aika vaikee tulkita tai kertoo ”
(Lo8)

”se on aina semmosta et jos on joku lausunto niin se sitte ratkasee asian tai jos lääkäri jotain sanoo ” (Lo5)

”päiväkodistakin vois laittaa lähetteen.. jos se olis semmonen virallinen dokumentti niin kyl sitä paremmin ymmärrettäis ” (Lo6)

Kokemus asiantuntijuuden jakamisesta neuvolan ja terveydenhoitajien kanssa lastentarhanopettajat kuvasivat tilannesidonnaiseksi ja hyvin persoonakohtaiseksi. Useilla oli kokemusta ”tasavertaisesta” asiantuntijuudesta, yhdessä pohtimisesta ja ponnistelusta lapsen edun mukaisesti. Näissä kokemuksissa nähtiin myös parhaiten erilaisen osaamisen hyöty lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisessä. Yhteistyö oli ollut keskustelevaa ja toisen asiantuntijuutta arvostavaa.

” tässä meil on ollu kokoajan se lastentalo kun terkkarin kanssa ollaan ja mie voin aina soittaa ja arvella et ootko huomannu tämmöstä ” (Lo7)

Yhteistyötä myös kuvattiin erityisen mutkikkaaksi suhteessa terveydenhoitajien ammattiryhmään. Jotkut kokivat, että nimenomaan terveydenhoitaja ei lapsen tilannetta harvoin toteutuvien tapaamisten yhteydessä osaa nähdä. Esille tuli myös haastateltavien omaa arviota siitä ettei terveydenhoitajilla voi olla riittävää lapsen kokonaistilanteen tuntemusta. Samal-

la myös koettiin, ettei neuvolassa paljoa lastentarhanopettajan asiantuntijuutta arvosteta. Kielteisissä arvioissa kuitenkin pohdittiin näitä asenteellisia yhteistyön esteitä ja arvioitiin niitä voitavan parantaa avoimemmalla vuorovaikutuksella ja oikeiden asioiden yhteisellä tunnistamisella.

”myö oltiin tehty tosi paljo töitä sen perheen ja lapsen kanssa ... ja huhuh se terkkari sanoo vanhemmille et ...” ne nyt ei muutakun hössöttää siel päiväkodis” mie kyl ajattelin et en sitte viitti olla sinne missään yhteydes kun kerta on tommonen asenne...voitko tajuta” (Lo5)

”jotenki en tajunnu et miks se terkkari siellä palaverissa istu, eihä se ees tunne sitä A:ta (Lo2)

”jos se on vaan sitä et ei haluis tuijottaa niitä pituuksia ja painoja ja semmosia... onhan nekin tärkeitä mut tässä.....” (Lo6)

Määrällisesti eniten lastentarhanopettajat kuvasivat huonoja kokemuksia yhteistyöstä sosiaalityöntekijöiden kanssa. Omaa asiantuntijuutta pohtiessaan useat haastateltavat halusivat kertoa esimerkkejä, joissa heidän mielestään sosiaalityöntekijä ei antanut tilaa päivähoitosta tarjottavalle vuorovaikutukselle jonkun perheen tai lapsen asiassa. Erityisesti käsitykset siitä, milloin lapsen hyvinvoinnista perheessä tulisi olla huolissaan, olivat kokemusten mukaan erilaisia. Esille tulleet kertomukset liittyivät päivähoiton piirissä syntyneeseen huoleen ja huolen esille tuomiseen. Jotkut haastatelluista kertoivat turhautuneensa kokeemaansa sosiaalityöntekijän ”välinpitämättömyyteen” lapsen asiassa.

Tähän liittyen lastentarhanopettajilla oli myös tulkintoja siitä, ettei heidän asiantuntijuuttaan tai luotettavuuttaan sosiaalityöntekijöiden taholta arvostettu.

” mä arvelin et.. no joo kun ne vaan puhuu siitä vanhempien jaksamisesta ” (Lo8)

”oli se musta outoa et ei voi kertoa kummalle vanhemmalle sen lapsen sitte voi antaa ku vanhemmat itekkään ei mitään sano ja sossujen mielestä se oli vaa perheen asia eikä vai tiolovelvollisuuden... no tää on kanssa yks erikoinen juttu tää vaitiolo ” (Lo2)

”mä sanoin et nyt tästä K:n tilanteesta pidetään palaveri... kertakaikkiaan pakko” (Lo9)

Ennakkoluulot ovat suurin este moniammatilliselle työtavalle sekä kollektiiviselle tiedon muodostamiselle. Ennakkoluulot voivat olla seurausta rationaalisista syistä, kuten esimerkiksi koulutuksen pituudesta. Lyhyt koulutus voi sisältää ajatuksen, että sen saanut henkilö ei olisi yhtä pätevä kuin henkilö, jolla on pidempi koulutus. Se, että osoitetaan sormella niitä, joilla on eritasoinen koulutus, on pahin este yhteistyön toteutumiseksi. (Metsämuuronen 1999.) Myös Heiskanen, Filander ja Kirjonen (1997, 16) pitävät yhteistyölle haitallisena sellaisia vanhoja malleja, jotka pohjautuvat professionaalisesti määräytyviin reviiireihin. Professionaalisesti määräytyvillä reviiireillä he tarkoittavat arvovallan rajaamia, ammatillisesti suljettuja alueita sekä keskusteluja, joita dominoi jonkin profession muilta suljettu puhekieli.

Perhepalveluverkostohankkeen aikana toteutetuissa arviointitilanteissa erityisesti päivähoiton toimijat olivat myös tuoneet esille arvioita erilaisesta näkemysmaailmasta suhteessa moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen lapsen edun mukaisesti. Tutkimusaineiston perusteella sosiaalityöntekijät kyllä arvostivat lastentarhanopettajien osaamista ja tietämystä, mutta heidän kauttaan kuitenkin välittyi näkemyksiä siitä, ettei päiväkodissa ole tarpeen tietää kaikkia lapsen perheeseen liittyviä asioita.

”Mut sitte joillakin on niin kauhee tarve päästä jakamaan sitä huolta. Minuu askarruttaa ihan hirveesti se et kaikki tieto jaetaan kun se ei välttämättä johda mihinkään” (So3)

”Jos sovitusti keskitytään jonkun perheen asioihin niin se vois olla kyl hyvä mutkun se jotenkin aina tulee vastaan se asia et kaikki pitäis kertoa ja selvittää” (So4)

”Myö ollaa sit hoiettu sitä nii et ollaa käyty istumas niil pienillä penkeillä siel päiväkodis, se on ensimmäinen joka tulee mieleen- ja siel on sit usein ne vanhemmatkin. Tai sitte on ollu konsultointia sillon tällön. Ihan semmost soitto et pitääkö olla huolissaa” (So4)

Oman asiantuntijuutensa huomiotta jäämisestä moniammatillisessa verkostossa, käyttivät lastentarhanopettajat esimerkkejä niistä tilanteista, joissa lapsen elämäntilanteeseen jo läh-
tökohtaisesti sisältyi jokin erityinen huoli. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta koettiin, että apua ja tukea esimerkiksi sosiaalityöntekijältä olisi tarvittu varhaisemmassa vaiheessa.

Nämä kokemukset myös lisäsivät lastentarhanopettajien ajatuksia siitä, ettei lapsen ”ääntä” ehkä riittävästi voitu tuoda esiin, tai se hautautui ikään kuin koko perheen yleistilanteen pohtimisen ja hoitamisen alle.

” ei se sosiaalityöntekijä mitään kertonu niiden lasten asioista ja ei me sit tiedetty et missä ne oli olleet ” (Lo7)

7.3.1 Lähtökohtana varhaiskasvatuksen moniammatillisuus

Päivähoidon toimintaympäristöissä kasvattajat ovat tottuneet jakamaan mielipiteitä ja huolenaiheita eri asioista. Arkityössä dialogi toisen kasvattajan kanssa on jatkuvaa ja kokemusten mukaan se myös vahvisti asiantuntijuutta ja osaamista. Lapsen hyvinvoinnin aiheuttaessa erityistä huolta, koettiin asioita pohdittavan päivähoidon eri ammattiryhmien kesken, usein erityislastentarhanopettajaa konsultoinen.

Kun lapsen tilanne tulee esille laajemmassa moniammatillisessa verkostossa, on päivähoidosta tuotava asiantuntijuus jo ”valmiiksi jaettua” ja huolellisesti pohdittua. Sekä lastentarhanopettajat, että sosiaalityöntekijät kuvaavat varhaiskasvatusyhteisöjen asiantuntijuutta hyvin kollektiivisesti muotoutuneeksi. Ongelmatilanteista keskustellaan paljon ja yhteistyössä muiden ammattiryhmien kanssa onkin usein saatavilla jo kollektiivisesti muotoutunut näkemys.

”lastentarhanopettaja on kollektiivisen asiantuntemuksen välittäjä, hän tuo esille sitä mitä tiimissä ollaan mieltä” (So1)

”kaks kertaa saman viikon aikana ne sanoi aina et näin me ollaan täs tiimissä ajateltu” (So2)

”muut ovat kateellisia päiväkodin tiimimahdollisuudesta ja sitä tuesta jota tiimissä saa” (So1)

Karila ja Nummenmaa (2001, 47) havaitsivat tutkimuksessaan, että päiväkotiympäristöissä toisten ajattelutapojen ja päämäärien ymmärtäminen edellyttää jatkuvaa erilaisista tulkin-

noista keskustelua ja erilaisten tulkintojen tiedostamista. Heidän mukaansa tällaisiin keskusteluihin pääseminen ei aina ole päiväkotiyhteisöille helppoa, koska monissa päiväko-deissa toimintakulttuureihin ei sisälly työkäytäntöjä jotka pakottaisivat yhteiseen keskusteluun työstä. Myös Isoherranen (2005) on todennut, että moniammatillisessa keskustelussa voi tulla korostetusti esille kunkin oma asiantuntijuus sen sijaan , että todella etsittäisiin ratkaisuja aiheeseen ja keskusteltaisiin erilaisista näkökulmista. Yhteisesti jaetun tiedon löytäminen vaatiikin erityisen avointa ilmapiiriä. (Isoherranen 2005, 101–102.)

Lastentarhanopettajat kokivat, että yksittäiseen lapseen liittyvistä huolenaiheista oli tarpeellista keskustella useiden muiden kasvattajien kanssa ja etsiä yhdessä sopivia toimintamalleja. Toisaalta pelkästään omaan asiantuntijuuteen pohjautuvan näkemyksen muodostaminen koettiin käytännössäkin ”tarpeettomaksi” koska lapsen varhaiskasvatusympäristössä oli mukana monta eri toimijaa. Vastaajien kokemuksista tuli kuitenkin esille myös tietynlainen ”vaatimus yksimielisyyteen” ja tarve kuulla mahdollisimman montaa eri mielipidettä.

”ajatushan on se että siellä ympäristös missä lapsi on, voidaan tehdä jotain kasvun tuke...mie luulen et aika helposti otetaan kiertäviin opettajiin yhteyttä ja ehkä ei ihan luoteta siihen et onko se toiminta oikeeta. Mie luulen että lastentarhanopettajilla on hirveesti taitoa mut sit se itseluottamus on joskus sille vähän heikompaa nii et sitä pitää tarkentaa kysymällä joltakin” (Lo6)

”mutta toinen puoli, että kun pitää sit tuoda sitä asiantuntijuutta esille niin piiloudutaan” tiimin asiantuntijuuden taakse” (So2)

Esille tuli selvästi myös se, että asiantuntijuuden jakaminen joissain tilanteissa heikentää kokemusta omasta asiantuntijuudesta. Ajoittain on vaikeaa olla jotain mieltä, jos omassa työyhteisössä on totuttu jakamaan näkemykset kaikissa tilanteissa. Vaikka keskustelua on paljon, se voi joskus jäädä ”kevyeksi asioiden poispuhumiseksi”.

”mie luulen että lastentarhanopettajilla on ihan hirveesti taitoa mut sit se itseluottamus on joskus sit vähän heikompaa ja pitää tarkentaa asioita kysymällä joltain” (Lo1)

” kyl niitä juttui niinku pohditaan kokoajan mut en miekään sit aina pysty tuomaan sitä omaa näkemystä riittävästi kun jotkut voi olla ihan eri mieltä” (Lo8)

Lapsen tai perheen asioita moniammatillisessa verkostossa käsiteltäessä, toivoivat lastentarhanopettajat keskusteluun mahdollisimman monia lapsen kanssa työtä tekevän ”tiimin” jäseniä. Lastentarhanopettajat myös kokivat, että muiden ammattiryhmien taholta haluttiin taas päivähoidosta verkostoon mukaan vain ”yhtä asiantuntijaa”. Myös sosiaalityöntekijöiden kokemus oli, että päivähoito toisi herkästi ”koko tiimin” mukaan siihen verkostotyöhön, jossa ehkä toivottaisiin vain yhden henkilön kautta välittyvää asiantuntijuutta.

” kyl minä sitä aina mietin , et tarvitaanko tässä asiassa nyt kaikkia jotka sit tulee.. haluaa et kaikki joita tarvitaan olis mukana mut jos se sitte menee ihan kaaokseksi niin pitää ajatella et keitä se lapsi sitten enimmin tapaa” (So1)

7.3.2 Oman ammattitaidon arvostaminen ja tietoisuus omasta roolista

Lastentarhanopettajien oma luottamus asiantuntijuuteen pedagogisessa työssä ja lapsen kehityksen sekä lapsen elämään liittyvien huolen aiheiden varhaisessa huomioinnissa näyttäytyy vahvana. Vaikka kielteisiäkin kokemuksia asiantuntijuuden arvottamisesta ilmenee, arvioidaan niiden olevan riippuvaisia erilaisista tilanteista, henkilöiden välisen vuorovaikutuksen toimimattomuudesta tai puutteista moniammatillisen työn yhteisessä osaamisessa.

Myös oman ammatillisuuden vahva kokeminen on osa asiantuntijuuden näyttäytymistä moniammatillisissa verkostoissa. Yhteistyöosaamisen perusteita ovat Paukkusen (2003, 38) mukaan juuri hyvä ammatillinen itsetunto ja ammatti-identiteetti sekä luottamus omaan osaamiseen ja varmuus oman alan hallinnasta. Lastentarhanopettajat pohtivat oman ammatillisuutensa ja myös itseluottamuksensa vahvuutta yhteistyössä muiden kanssa. He myös nostavat toisten ammattiryhmien arvostuksen ja avoimen kuuntelun erityisen tärkeiksi asioiksi verkostotyössä ja kokevat itse omaavansa taitoja ja asiantuntijuutta näissä onnistumiseen.

”Täs lastentalotyössä pitäis kokea luottamusta eikä ylikävelyä. Huolien jakaminen toisten kanssa on tärkeää. Joskus näitä ylikävelyjä voi olla, Jos lastentarhanopettaja on ammatil-

lisesti vahva eikä ole väsynyt tai kuormittunut niin ei voi kävellä yli semmosen ihmisen. Mut sit jonkun muun yli taas voi ” (Lo7)

”Tai kyllähän mie sen käsitan et nää mielipiteet voi vaihella. Mulle on sattunut tosi hyvät yhteistyökumppanit tai sit se voi johtua siitä et kun miekin arvostan niitä toisia niin nekin arvostaa minua. Ei siinä mitään kilpailuasemaa ole- mie katon sen niin et se on vaan itse-tunnon puutetta jos ei kykene kuuntelemaan toista” (Lo4)

Omaa asiantuntijuuttaan osana moniammatillisten verkostojen toimintaa pitivät lastentarhanopettajat riittävän hyvänä kokemansa vuorovaikutusosaamisen sekä vahvan pedagogisen osaamisen kautta. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä vuorovaikutus sekä aikuisten että lasten kanssa oli kaikkien mielestä perusedellytys asiantuntijuuden ilmene- miselle ja käytölle. Lastentarhanopettajat korostivat lasten kanssa läsnäoloa, lasten huomi- oimista ja lapsista aidosti välittämistä.

Hapon (2006, 123, 153) tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajat kuvaavat vuorovaikutus- taan lasten kanssa lämpimäksi, turvalliseksi ja välittäväksi. Hän toteaa, että varhaiskasvat- tajilla on todellinen halu tehdä jokaisen lapsen päivä hyväksi. Happon totesi tutkimustulok- sissaan, että yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen on erottamaton osa pedagogista osaa- mista ja ne kietoutuvat varhaiskasvatustyössä toisiinsa. Hän toteaa, että lastentarhanopetta- jan psyykkinen läsnäolo mahdollistaa onnistuneen vuorovaikutussuhteen ja siihen liittyvät taidot ovat yksi varhaiskasvatuksen tärkeimmistä työvälineistä.

Lapsen huomioimisen ja välittämisen kautta lastentarhanopettajat kokivat tuovansa mo- niammatillisiin verkostoihin sellaista lapsen tilanteen erityisasiantuntijuutta, jota muutoin kuin varhaiskasvatuksen toiminnan kautta olisi vaikea tavoittaa. Heillä myös ilmeni vahvaa luottamusta siihen, että varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on välttämätöntä ja ”ohittama- tonta” yhteisissä pyrkimyksissä parantaa lasten ja perheiden hyvinvointia.

” mehän se ollaan se lasten ääni sillon kun perheen asioita pohditaan” (Lo7)

”se on mulle kauheen tärkeää et lapsen asiassa kokee että sitä hoidetaan kunnolla ja tietää että se lapsi on kunnolla huomioitu niissä asioissa” (Lo6)

Tähän liittyen lastentarhanopettajien yhteisenä toiveena ilmeni tarve saada muitakin moniammatillisen verkoston toimijoita lähemmäs ”lapsen arkea”, päiväkotiympäristöön ja näkemään miten lapsi leikkii ja toimii toisten kanssa. Kasvun ja oppimisen tukemisen koetaan olevan toiminnan keskiössä ja sitä kautta syntyy tehtävä ja oma osallisuus myös lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen.

”että lapsi vahvistuu ja vahvistuu niin siinä katon että tää lastentarhanopettajan ammatillisuus on parhaiten käytössä” (Lo1)

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus

Tutkimustehtävänä oli kuvata ja analysoida kokemuksia lastentarhanopettajan asiantuntijuudesta. Åstedt-Kurjen ja Niemisen (1997) mukaan fenomenologiseen filosofiaan pohjautuva fenomenologinen menetelmä soveltuu sellaiseen tutkimukseen, jonka tavoitteena on ihmisten kokemusten kuvaaminen. Fenomenologinen tutkimus soveltuu erityisesti aiheisiin, joita on aikaisemmin tutkittu vähän tai jotka ovat vaikeasti määriteltäviä ilmiöitä. Tutkimuksessani tutkittava ilmiö lastentarhanopettajan asiantuntijuus erityisesti moniammatillisessa kontekstissa on käsitteenä sisällöltään vielä hahmottomaton, eikä sitä juurikaan ole tutkittu suomalaisessa varhaiskasvatustutkimuksessa.

Tutkimuksenteon etiikka velvoittaa tutkijan rakentamaan tutkimusraporttinsa siten, että esitetyt tutkimustulokset vastaavat tutkimusaineistoa sekä siitä tehtyjä tulkintoja. Pyrkimykseni on siis ollut välittää tutkimusraportissa kokemusta tästä asiantuntijuudesta siten, kuin se analyysin ja siitä tehtyjen tulkintojen kautta minulle ilmeni. Fenomenologisessa tiedenteossa tutkimuskohdetta tulee lähestyä ilman totunnaista ja usein urautunutta tapaa tulkita ja kuvata todellisuutta (Perttula 1995, 181).

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on arvioidaan reliabiliteetin ja validiteetin käsitteellä. Validius tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata (Hirsijärvi ym. 2007, 227). Tutkimuksen reliabelius taas tarkoittaa sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsijärvi ym. 2007, 226). Laadullisen tutkimuksen arviointiin ei kuitenkaan ole yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimuksen arviointikritee-

reiksi voidaan määritellä uskottavuus, varmuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus (Eskola & Suoranta 2005,211- 212).

Uskottavuudella tarkoitetaan aineistosta tehtyjen tulkintojen ja tutkittavien käsitysten vastaavuutta. Olen pyrkinyt kiinnittämään tähän erityistä huomiota tutkittavan aiheen läheisyyden vuoksi. Olen useaan kertaan tarkistanut alkuperäistä aineistoa sen suhteen, että tutkittavat ovat todella tuoneet asian esille, eikä tulkinta perustu omaan käsitykseeni tai kokemukseeni. Uskottavuutta tutkimuksessa lisäävät myös autenttiset tekstikatkelmat haastateltavien kokemuksista. Varmuutta tutkimukseen tuodaan huomioimalla tutkimukseen vaikuttavat seikat, kuten aineiston kattavuus ja tutkijan oma rooli.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on keskeisessä asemassa ja hänen tulkintansa sekä aikaisemmat tietonsa väijäämättä vaikuttavat hänen toimintaansa. Perttulan (1995, 103) mukaan tutkijan subjektisuuden selkeä esilletuominen on tärkeä fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri: tutkija on tajunnallisena olentona läsnä tutkimustyönsä kaikissa vaiheissa. Siten fenomenologisen tutkimuksen raportointi eroaa suuresti esim. kokeellisen tutkimuksen raportoinnista: minä-muotoisen esitystavan käyttö on melkein välttämätöntä. Grönfors (1982) painottaa, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on osa aineistoa. Tutkijan asema ja valinnat vaikuttavat siihen, millaista aineistoa saadaan kokoon. Samaan on päätynyt Rantalaiho (1988). Hän korostaa ettei tutkijan asema voi olla neutraali.

Laadullisessa tutkimuksessa myös subjektiivisuus on väistämätöntä. Tällöin on oleellista olla tietoinen siitä, mitä tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätyöhön. Tutkijan tulee selvittää perustellusti tutkimusraportissaan omat taustasitoumuksensa, joiden pohjalta hän on tarkastellut sekä tutkimusaineistoaan että saatuja tuloksia. Periaatteena tulisi olla se, että kaikki henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan on tuotava esille. Kyse on tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta. (Tynjälä 1991, 391–395.) Fenomenologisen tutkimuksen vastaavuuden kriteerit liittyvät siihen, miten hyvin tutkija kykenee säilyttämään luonnollisen asenteensa reflektoinnin ja sitä seuraavan ennakkokäsitystensä sulkeistamisen sekä miten kurinalaisesti ja systemaattisesti hän mielikuvatasolla muuntelee merkityksen sisältämiä yksiköitä (Perttula 1995, 46).

Omaa rooliani tutkijana olen joutunut pohtimaan useasti tutkimussuunnitelmaa laatiessani ja aineistoa kerätessäni. Varhaiskasvatuksen ja myös osin sosiaalityön sisällöllisen kontekstin ymmärtäminen ja haastateltaville tutun organisaation kulttuurin tuntemus auttoi paikantamaan ja jäsentämään haastateltavien puhetta. Toisaalta jouduin analyysivaiheessa taistelemaan omaa ennakkotietämystäni vastaan ja tietoisesti pakottamaan itseni taipumuksesta tulkita toisten kokemusta ennakko-oletusten pohjalta. Tutkimusprosessin aikana perehdyin laajasti varhaiskasvatusta ja asiantuntijuutta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen sekä luin useaan kertaan kaikki perhepalveluverkoston toiminnasta ja arvioinnista dokumentoidut muistiot ja erilliset asiakirjat. Tutkijan tulisikin olla teoreettisesti perehtynyt tutkimusongelmaansa, tiedostaa omat käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä ja kuitenkin varoa sekoittamasta omia kokemuksiaan asiasta tutkittavan kokemuksiin. (Ahonen 1994; Åstedt-Kurki & Nieminen 1997.) Pohtimalla hankkeen aineistoa ja tutkimusprosessin aikana tekemiäni päiväkirjamerkintöjä refleksiivisesti, varmistin sen, etten siirtänyt omia kokemuksiani haastatteluprosessiin ja aineiston analyysiin. Tavoitteellisella dialogilla itseni kanssa olen koko tutkimusprosessin ajan arvioinut esiyymmärrystäni sekä osin myös haastattelujen yhteydessä esiin pyrkiviä omia tulkintojani, sekä näin pyrkinyt varmistamaan tutkimusaineiston objektiivisuutta ja tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan on jatkuvasti tarkkailtava itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan ja pidettävä kenttäpäiväkirjaa koko tutkimusprosessin ajan. Näin hän pystyy raportoimaan tehdyt ratkaisunsa tarkasti ja perustelemaan ratkaisunsa (Tynjälä 1991, 393; Perttula 1995, 46).

Tutkimusprosessissa ja myös tulosten tulkinnassa sosiaalityöntekijöiltä saatu aineisto lisäsi tutkimusprosessin monipuolisuutta ja kiinnostavuutta, mutta jää toisaalta epäselväksi ja irralliseksi. Kokemusta lastentarhanopettajien asiantuntijuudesta olisi ollut mahdollista etsiä myös haastatteleamalla muita verkostossa mukana olleita ammattiryhmiä. Jäinkin pohtimaan sitä, syntyikö haastateltaville taipumusta kuvata kokemustaan suhteessa nimenomaan sosiaalityöhön ja vaikuttiko tämä tutkimuksen luotettavuuteen.

8.2 Tutkimustulosten arviointia

Tarkoitukseni oli tarkastella sitä, miten lastentarhanopettajan asiantuntijuuden koetaan näyttäytyvän osana moniammatillista yhteistyötä. Tarkastelun taustalla oli toteutunut perhepalveluverkostohanke, johon tutkimuksessa mukana olleet olivat osallistuneet. Varsinai-

seksi tutkimusaiheeksi muodostui kuitenkin lastentarhanopettajan, varhaiskasvatuksen ammattilaisen asiantuntijuus ja sen ilmeneminen silloin, kun lapsen ja perheen hyvinvoinnin parantamiseksi ponnistellaan yhteisessä moniammatillisessa toimintaverkostossa.

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen toimintaympäristö on kokenut monia muutoksia. Sen parissa tehtävässä työssä edellytetään henkilöstöltä aikaisempaa syvällisempää ja laaja-alaisempaa osallistumista lapsen ja myös perheen hyvinvoinnin seuraamiseen. Tärkeiksi tehtäviksi ovat muodostuneet perheiden tukeminen kasvatustehtävässä ja ennen kaikkea lapsen tasapainoisen kehityksen edistäminen ja turvaaminen. Tässä aineistossa lastentarhanopettajien kokemus omasta asiantuntijuudestaan kiinnittyikin vahvasti näihin tehtäviin. Olennaisinta merkitystä moniammatillisen verkoston kannalta näytti tuovan se ehdoton etu, joka tulee lastentarhanopettajien mahdollisuudesta päivittäin seurata ja havainnoida lasten kasvua ja kehitystä.

Asiantuntijuus todentui muun muassa siinä, että lastentarhanopettajat kokivat luottamusta omaan pedagogiseen ammattitaitoonsa, kykyynsä olla vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa ja herkkyyteensä osallistaa lasta ja kuunnella hänen tarpeitaan. Lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin sekä siihen liittyvien huolenaiheiden havainnoinnin kautta lastentarhanopettajat kokivat olevansa lähellä lapsen arkea ja kuuntelemassa lapsen tarpeita. Tämän tiedon ja osaamisen koettiin antavan sellaista asiantuntijuutta, jota muiden verkostossa toimivien tahojen kautta ei ollut mahdollista saavuttaa. Samalla kuitenkin kokemus omasta asiantuntijuudesta lisäsi kiinnostusta ja motivaatiota olla vuorovaikutuksessa toisten ammattiryhmien kanssa ja saada heiltä tukea lapsen kasvun arviointiin sekä erityisen tuen toteuttamiseen. Kiintoisaa oli tutkimustulosten kautta ilmennyt lastentarhanopettajien vahva kokemus sitoutumisesta ”lapsen parhaaseen”. Vaikutti siltä, että he halusivat jakaa omaa asiantuntijuuttaan moniammatillisessa verkostossa ja tehdä sitä paremmin näkyväksi. He myös pohtivat pedagogisen asiantuntijuuden merkitystä ja arvottamista lapsen ja perheen kanssa työskentelevien tahojen välisessä vuorovaikutuksessa.

Moniammatillisen työn merkityksiä ja vaikutuksia arvioitaessa, on mielestäni olennaista tunnistaa millä tavoin kunkin toimijan osuus tulee näkyväksi ja vaikuttavaksi. Myös Sosi-
aali- ja terveysministeriön selvityksessä (2007: 6) varhaiskasvatustutkimuksesta ja varhais-
kasvatuksen kansainvälisestä kehityksestä, on asetettu yhdeksi tärkeäksi lisätutkimusai-
heeksi se, millaisilla varhaiskasvatuksen toimenpiteillä voidaan ennaltaehkäistä lasten

uhkaa syrjäytyä kehityksessä ja oppimisessa. Vahvistaessaan lapsen mahdollisuutta sosiaaliseseen kehitykseen, oppimiseen, leikkiin ja vertaistoimintaan, ovat lastentarhanopettajat jo toteuttamassa perhepalveluverkostojen yhteisen työn tavoitteita ja ennaltaehkäisemässä lasten syrjäytymistä.

Tutkimusaineistona käytettiin myös sosiaalityöntekijöiden kokemuksia lastentarhanopettajien asiantuntijuudesta. Aineistosta ilmenee, että sosiaalityöntekijöiden kokema lastentarhanopettajan asiantuntijuus moniammatillisessa verkostossa näyttäytyi ”arvostetumpana” kuin millaisena lastentarhanopettajat itse kokivat sen sosiaalityön näkökulmasta ilmenevän. Sosiaalityöntekijät myös arvottivat lastentarhanopettajien asiantuntijuutta osana kollektiivista koko päivähoidon työyhteisön muodostamaa asiantuntijuutta. Vaikka kokemukset asiantuntijuuden arvottamisesta olivat saman suuntaisia, ilmenee tuloksista epätietoisuutta siitä, millaisissa tilanteissa asiantuntijuutta olisi jaettava eri ammattiryhmien kesken sekä osin myös siitä, mitä odotuksia ja vaikutuksia tällä asiantuntijuudella arvioidtiin olevan.

Junttila (2004) toteaa, että päivähoitoa käytetään usein lastensuojelun avohuollon tukitoimena. Sillä onkin sellaisena suuri merkitys ja paljon vaikutus-mahdollisuuksia lapsen tilanteeseen. Lapset saavat ruokaa, turvallisia ihmissuhteita ja virikkeisen kasvuympäristön. Vanhemmat voivat päivähoidon kautta saada keskustelu-kumppaneita ja apua arjen asioihin. Yhteistyössä hukataan kuitenkin paljon mahdollisuuksia eikä kaikkea päivähoidon tarjoamaa hyötyä osata tunnistaa ja käyttää. Liian harvoin suunnitellaan yhteisiä tavoitteita puhumattakaan siitä, että niiden toteutumista tai toimintojen vaikuttavuutta seurattaisiin. Päivähoitohenkilöstön on vaikea auttaa, jos odotukset eivät ole tiedossa. (Junttila 2004, 15.)

Kokemus yhteistyöstä ilmeni kehittyvänä ja voimaannuttavana, mutta sisälsi samalla paljon jännitteitä ja epätietoisuutta. Vaikka toimintakulttuuri koko ajan muotoutuu ja uudistuu, on varhaiskasvatuksen näkökulmasta katsottuna vielä hahmottomatonta se, millä tavoin kunkin ammattiryhmän asiantuntijuutta moniammatillisissa toimintaverkostoissa parhaiten voitaisiin hyödyntää. Kupila (2007, 37) toteaa, että varhaiskasvatuksen asiantuntijan identiteetti muovautuu koko ajan varhaiskasvatuksen akateemisen kentän muotoutumisen myötä. Hänen mukaansa tärkein identiteetin määrittäjä on kuitenkin asiantuntijan ja ympäristön välinen vuorovaikutus.

Myös tämän tutkimuksen löydöksissä kokemus vuorovaikutuksesta nousi voimakkaimmin esille. Selkeästi on todettavissa, että lastentarhanopettajan asiantuntijuuden ilmeneminen moniammatillisissa verkostoissa lähtee ja syntyy vuorovaikutuksesta yksittäisten lasten, lapsiryhmän, lasten vanhempien ja ammatillisten tiimien kanssa. Tämän vuorovaikutuksen olemassaolon ja siinä kehittyvän asiantuntijuuden kautta voivat lastentarhanopettajat lisätä lasten osallisuutta ja tuoda ”lasten ääntä” kuuluville.

Tutkimusprosessissa esille tulleet käytännön tilanteet ja eri ammattiryhmien väliseen vuorovaikutukseen liittyneet käytännöt vaikeuttivat tulosten tulkintaa ja sekoittivat osin kokemuksen ja käytäntöjen arviointia. Haastattelujen kautta tuli esille voimakkaitakin tilannekokemuksia muun muassa vuorovaikutuksesta moniammatillisessa verkostossa ja suhteessa eri ammattiryhmiin. Näitä en erikseen analysoinut, jolloin ne jäivät tutkimustulosten kannalta erillisiksi. Aineistosta saa kuitenkin tulosten kautta viitteitä siitä, että asiantuntijuuden tunnistaminen moniammatillisessa yhteistyössä ja verkostoissa on paljolti sidoksissa erilaisiin vuorovaikutustapoihin, eri ammattiryhmien arvostukseen sekä niihin käytännön toimintaprosesseihin, joiden kautta yhteistyötä tehdään. Mielenkiintoista olisi laajentaa ja monipuolistaa tutkimuskysymyksiä ja hakea vastauksia näiden muuttujien merkitykseen ja vaikutukseen moniammatillisessa työssä.

Perhepalvelujen kehittämisen yhteiskunnallisena tavoitteena on uudistaa kaikille lapsille ja lapsiperheille tarkoitettujen peruspalvelujen toimintakulttuuria ja mahdollistaa eri toimijoiden välinen laaja yhteistyö perheiden kasvatustyön tukemiseksi (Perhepalvelujen kumppanuusohjelma 2005, 12.) Tämän tutkielman tulosten perusteella voidaan pitää erityisen tärkeänä sitä, että lastentarhanopettajien osallistuminen asiantuntijana moniammatilliseen verkostoon rakentuu niiden kokemusten kautta, joita heille syntyy päivähoidon arkityössä. Toimimalla lähellä lasta, herkistymällä ja kuuntelemalla lapsen tarpeita sekä rakentamalla kasvatuskumppanuutta vanhempien kanssa, muodostuu tärkeä perusta sille asiantuntijuudelle, jota moniammatillisessa verkostossa jaetaan toisten toimijoiden kanssa.

Kokemus asiantuntijuudesta nostaa myös esiin laadukkaan pedagogisen varhaiskasvatus toiminnan tarpeellisuuden ja keskeisen merkityksen lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille. Paitsi avoimessa vuorovaikutuksessa toisten toimijoiden kanssa, tulee lastentarhanopettajien osallisuus moniammatillisessa toimintakentässä esille mahdollisuutena ja taitona toteuttaa lapsen hyvinvointia tukevaa varhaispedagogiikkaa.

8.3 Haasteita jatkotutkimukselle

Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden muodostumista ja sen merkitystä on viime vuosina tutkittu lisääntyvässä määrin. Tämän asiantuntijuuden ilmeneminen moniammatillisissa verkostoissa on kuitenkin näkökulmaltaan tuore tutkimusaihe. Aikaisempi asiantuntijuutta koskeva tutkimus on ollut välttämätön perusta tässä tutkielmassa etsitylle näkökulmalle ja itselleni heräsi tutkimusprosessin aikana useita kysymyksiä liittyen myös siihen, millaista asiantuntijuutta yleisesti lastentarhanopettajan työssä tulisi tavoitella. Karilan ja Nummenmaan (2001, 12) esille tuoma jännite päivähoidon pedagogisen ja sosiaalisen tehtävän välillä välittyy tässä tutkimuksessa kuvatuissa kokemuksissa ja antaa mielestäni haasteita sekä jatkotutkimukselle että käytännön työn kehittämiseksi arjessa.

Kupila (2007) asettaa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta käsittelevän väitöskirjansa yhdeksi jatkotutkimushaasteeksi yhteisön ja eri organisaatioiden välisen vuorovaikutuksen tarkastelun sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden tarkastelun organisaatioiden rajat ylittävänä toimintana. Oma tutkimukseni käsittelee pientä osaa näistä haasteista, mutta sisältää lähtökohtia tutkimusaiheen laajentamiselle.

Tutkimustuloksia ei voi yleistää, mutta tulkinnoilla on siirrettävyyttä toisiinkin toimintaympäristöihin. Tutkimuksen tuloksena koettua asiantuntijuutta ja sen merkityksiä voidaan nähdä laajemmin moniammatillisessa yhteistyössä. Koen tutkimuksellani olevan merkittävyyttä, koska se laajentaa näkökulmaa asiantuntijuuden ilmenemisestä moniammatillisessa työssä ja monipuolistaa kokemusta siitä, millä tavoin kukin toimija voi omalta osaltaan vaikuttaa lasten ja perheiden hyvinvointia tavoittelevassa yhteistyöverkostossa.

En käsitellyt erikseen pedagogisen asiantuntijuuden kokemusta osana moniammatillista työtä. Näen silti, että tutkimusaihe haastaa pohtimaan varhaiskasvatuksen osaamisen orientaatioita sekä kysymyksenä päivähoitossa tarvittavasta monialaisesta asiantuntijuudesta että koulutuksen sisältöjen painotuksista. Eeva Hujala (2008) on artikkelissaan tuonut esille ristiriitaa, joka lastentarhanopettajien työssä on viime vuosikymmenen aikana syntynyt oppimisen- ja kasvun tukemisen sekä sosiaali- ja perhetyön haasteiden välille. Hän tuo vahvasti esille sitä, miten päivähoitopuheesta tulisi siirtyä varhaiskasvatuspuheeseen ja sitä kautta rakentaa uutta varhaiskasvatusimagoa. Tulevassa tutkimustyössä koskien lasten ja perheiden hyvinvointia olisi haastavaa enemmän selvittää pedagogisen varhaiskasvatus-

työn merkitystä ja vaikuttavuutta lapsen elämässä. Tutkimuskysymysten syventäminen ja tutkimuksen laajentaminen tässä etsittyjen kokemusten taustoihin ja merkityksiin olisi kiinnostavaa sekä aiheen jatkotutkimuksen, että tämän tutkimuksen tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden lisäämisen kannalta. Lapsen ja perheen hyvinvoinnin edistämiseksi tarvitaan perinteisen moniammatillisen yhteistyön lisäksi uudenlaista yhdessä tekemistä, jossa asiantuntijuutta jaetaan avoimessa vuorovaikutuksessa ja dialogissa. Odotan mielenkiinnolla jatkotutkimusta kasvatusta ja opetusalan sekä sosiaalialan ja terveydenhuollon ammattilaisten vuorovaikutuksesta.

LÄHTEET

- Aaltonen, M., Ojanen, T., Siven, T., Vilhunen, R. & Vilen, M. 1998. Lapsen aika. Porvoo: WSOY
- Ahonen, S. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahvo-Lehtinen, S. & Maukonen, S. (toim.) 2005. Osaamisen johtaminen kuntasektorilla. Kuntaosaaja 2012 -työkirja. Helsinki: Efeko Oy.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihallituksen julkaisuja 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. & Parrila, S. (toim.) 2004. Laadunhallinnan perusteita ja menetelmiä varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 17.
- Arnkil, T. 2004. Verkostotyö lastensuojelussa – menetelmät huolen mukaan. Teoksessa A. Puonti, T. Saarnio & A. Hujala (toim.) Lastensuojelu tänään. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 214–239.
- Arnkil, T. 2005. Moniammatillisuus – lisää byrokratiaa vai asiakkaan aitoa auttamista. Dialogi 1, 26–34.
- Auranen, J. 2004. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia – metaforatutkimus kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 97.
- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Stakes, Raportteja 263. Helsinki.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise. Chigago: Open Court.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative Research for education. An introduction to Theory and Methods. USA: Allyn and Bacon.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. 2004. On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3–8.
- Bredenkamp, S. & Willer, B. 1992. Of Ladders and Lattices, Cores and Cones. Conceptualizing an Early Childhood professional Development System. Young Children. National Association for the Education of Young Children 47.

- Ceglowski, D. & Bacigalupa, C. 2002. Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal* 30.
- Davenport, T.T. & Prusak, L. 1988. *Working knowledge. How organizations manage. What they know.* Boston, Massachusetts: Harvard business school press.
- Eklund, K. 1992. Asiantuntija – yksilönä ja organisaation jäsenenä. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 12.
- Eläköön lapset – Lapsipolitiikan suunta. 2000. Suomen kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä.* Tampere: Vastapaino.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1998. The development of expertise in information systems design. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research.* 146. Jyväskylän yliopisto.
- Eteläpelto, A. & Collin, K. 2004. From individual cognition to communities of practice. Teoksessa H.P.A. Boshuizen (toim.) *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert.* Dodrecht: Kluwer, 231–249.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma.* Juva: WSOY, 181–205.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia.* Juva: WSOY.
- Germain, C. P. 1993. *Ethnography: The Method.* Julkaisussa P. Munhall & C. Boyd (toim.) *Nursing Research: A Qualitative Perspective,* National League of Nursing. New York.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck & A. Giddens & S. Lash. *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio.* Tampere: Vastapaino, 88–152.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät.* Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen: Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen.* Porvoo: WSOY.

- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 214–272.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464
- Hakkarainen, P. 1997. Päivähoitotyö kehittämisen kohteena. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hakkarainen, P. 2002. Tarvitaanko varhaiskasvatustiedettä? *Kasvatus* 33 (2), 117–118.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Heikkinen, H. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Julkaisussa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. OKKA- vuosikirja 1, 8–18.
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoidossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktioista palvelujärjestelmässä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Heiskanen, T., Filander, K. & Kirjonen, J. 1997. Miten yhdistää tutkimusta, koulutusta ja kehittämistä? Teoksessa J. Kirjonen, T. Heiskanen, K. Filander & A. Hämäläinen. Tila ajattelulle. Asiantuntijatyön kehykset julkisella sektorilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 8–23.
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D: 119. Hämeenlinna.
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityistuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Finn lectura.
- Huhtinen, A., Koponen P., Metteri A., Pellinen S., Suoranta J. & Tuomi, J. 1994. Luotettavuuden ulottuvuudet laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa: J. Varto (toim.) Kohti elämismaailmaa ja ihmisen laadullista tutkimista 1 & 2. Tampereen yliopisto, 155–178.
- Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. Yhteistyö päivähoitossa: kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulu: Oulun yliopisto.

- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E. 2008. Mikä on varhaiskasvatuksen imago 2000-luvulla? Varhaiskasvatus 2000-luvulla. Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Huotari, M-L., Hurme, P. & Valkonen, T. 2005. Viestinnästä tietoon. Tiedon luominen työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Huotari, R. 1998. Opettaja moniammatillisessa yhteistyössä. Tutkimus sairaalaopetuksen, osastohoidon ja oppilaan muodostaman rajajärjestelmän kehitysmahdollisuuksista. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 191. Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.
- Huttunen, K. 2004. Varhainen puuttuminen - ennalta ehkäisevää ja korjaavaa toimintaa yhteiskunnan eri tasoilla. Teoksessa S. Keskinen & H. Virjonen (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Tammi, 188–205.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: Dark Oy.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Pösö, T. 1995. Sosiaalityö, asiakkuus ja sosiaaliset ongelmat. Konstruktivistinen näkökulma. Sosiaaliturvan keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Junttila, H. 2004. Johdanto. Teoksessa S. Keskinen & H. Virjonen (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Tammi, 12–17.
- Kalliala, K. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus University Press.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki. Oy Edita AB.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuiden areenoina. Kasvatus 36, 285–298.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus, 91–108.

- Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Virtanen, J. 2003. Varhaiskasvatuksen muotoutuminen lastentarhanopettajan opetussuunnitelmissa. *Kasvatus* 34, 115–129.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki. WSOY.
- Karlsson, L. 2005. Tie osallisuuteen. Osallisuus yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin lastensuojeluliitto. <http://www.edu.helsinki.fi>. Luettu 12.12.2009.
- Karvinen, S. 1996. Sosiaalityön ammatillisuus. Modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Karvinen, S. 2005. Reflektiivisyys ja asiantuntijuus. Finsoc. Sosiaalialan menetelmien arviointi 2/2005. www.ulapland.fi. Luettu 23.11.2009.
- Kaskela, M., Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta: opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes oppaita 63. Helsinki: Stakes.
- Kekkonen, M. 2004. Vanhemmuutta etsimässä ja tukemassa. lapsiperheiden peruspalvelujen kehittäminen. Stakes. Raportteja 281. Saarijärvi: Gummerus.
- Keskinen, S. 1990. Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Turun yliopiston julkaisuja C 80.
- Keskinen, S. & Virtanen, N. 1999. Päiväkotit työyhteisönä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino.
- Keskinen, S. & Virjonen, H. 2004. Esipuhe. Teoksessa S. Keskinen & H. Virjonen (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi, 8–9.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvatus 90 Oy. Oulu: Gummerus, 1–58.
- Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS – Kustannus, 136–157.
- Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen, J. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 30–47.
- Kirjonen, J., Mutka, U., Filander, K. & Valkeavaara, T. 2000. Oppiminen työssä ja pääoman uudet muodot. Julkaisussa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2. Helsinki: Edita, 141–167.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, J. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuskeskus. Jyväskylän yliopisto, 48–61.

- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus, 51–69.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija”. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 302. Jyväskylä.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. *Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Science* 11. Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Laine, T. 2001: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Lastensuojelulaki. 417/2007.
- Lastentalo hanke. Kotkan perhepalveluverkoston hankesuunnitelma. 2005.
- Lastentalo-toimintamalli. Kotkan perhepalveluverkosto-hanke. Loppuraportti. 2008.
- Lastentarhanopettajan ammattietiikka. 2004. Lastentarhanopettajaliitto. Helsinki.
- Launis, K. 1994. Asiantuntijoiden työ perusterveydenhuollossa. Käsityksiä ja arkikäytäntöjä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 50.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.): Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 122–133.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva, 64–82.
- Metsämuuronen, J. 1999. Pehmeät kvalifikaatiot sosiaali- ja terveystieteiden työssä ja ammatillisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 2/1999, 140–149.
- Metsämuuronen, J. 2000. Maailma muuttuu-miten muuttuu sosiaali- ja terveystieteet? Sosiaali- ja terveystieteiden muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. Helsinki: Edita.
- Metteri, A. (toim.) 1996. Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Sosiaalityöntekijäin liitto ry. Helsinki: Edita.
- Miettinen, R., Lehenkari, J., Hasu, M. & Hyvönen, J. 1999. Osaaminen ja uuden luominen innovaatioverkkoissa. Tutkimus kuudesta suomalaisesta innovaatiosta. *Sitra* 226.

- Määttä, M. 2007. Yhteinen verkosto. Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkihallinnollisista ryhmistä. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia 252.
- Määttä, P. 2001. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Gummerus.
- Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajien koulutuksen uudet haasteet. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 102–119.
- Niikko, A. 2003. Lastentarhanopettajaopiskelijat tulevina kasvattajina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 84. Joensuu.
- Nironen, P. & Keskinen, S. 1992. Mieslastentarhanopettajien yleinen ja ammatillinen itsetunto sekä käsitykset työstään. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 93.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Acta Universitas Lapponies 25. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University press.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2003. Osaamisesta moniammatilliseen osaamiseen. Julkaisussa J. Puhakka & J. Selkee. (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 128–137.
- Ojala, M. 1983. Lastentarhanopettajaksi kehittyminen I. Joensuu-tutkimuksen tausta. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita 37.
- Ovaska, M. 2004. Päivähoidon laatuksiteerit lasten näkökulmasta sadituksen keinoin. Teoksessa S. Keskinen & H. Virjonen (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Tammi, 157–182.
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampere University Press, 155–187.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research and Evaluation Methods. California: Sage Publications.
- Paukkunen, L. 2003. Sosiaali- ja terveysalan yhteistyöosaamisen kehittäminen. Koulutuskokeilun arviointitutkimus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 103.
- Perhe hanke. 2005. Perhepalvelujen kumppanuusohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2005: 4.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti. SUFI-tutkimuksia 14.

- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tie-
teenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus, merki-
tys- tulkinta- ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Pirttilä, I. 1997. Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttiyden ehtona.
Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jy-
väskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73–82.
- Poikonen, P-L. 2003. Opetussuunnitelma on sitä elämää. Päiväkoti-kouluyhteisö opetus-
suunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä Studies in Education. Psychology and Social Re-
search 230.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa. Kehysanalyttinen näkökulma var-
haiskasvatustyöhön. Acta Universitas Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 51.
- Puroila, A-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Teoksessa
L. Seretin (toim.) Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien
työn arkeen. Lastentarhanopettajaliitto. 20–24.
- Rantalaiho, L. 1988. Naistutkimuksen metodologiasta. Teoksessa P. Setälä & H. Kurki
(toim.) Akanvirtaan. Johdatus naistutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino, 28–54.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teokses-
sa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa. & H. Rasku-
Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt.
Tampere: Tammer-paino.
- Remes, P. (toim.) 1995. Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohdat. Jyvä-
skylän yliopisto. Jyväskylä.
- Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen.
Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Rouvinen, R. Tässä työssä yhdistyy kaikki. Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa.
Joensuu: Yliopistopaino.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Var-
haiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.
- Saaristo, K. 2000. Avoin asiantuntijuus. Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimus-
keskuksen julkaisuja 66.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus koulu-organisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlah-
ti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) poikkeava vai erityinen? Erityispedagogii-
kan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 162–181.

- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York. Basic Books.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2005. *Dialoginen verkostoyhteistyö.* Tampere. Tammer-Paino Oy.
- Sipilä, J. 1996. *Sosiaalityön jäljillä.* Helsinki. Tammi.
- Smith, E. A. 2001. The role of the tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management* 5, 311–321.
- Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:12. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle lasten ja nuorten hyvinvoinnista.
- Suoranta, J. 1997. *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustieteen ajassa.* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Taskinen, S. 2001. Miten yhteiskunta voisi vähentää syrjäytymisen uhkia? Teoksessa S.Taskinen (toim.) ”Huono ennuste” Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen. Aiheita 10. Helsinki: Stakes, 52–56.
- Taskinen, S. 2007. *Lastensuojelulaki (417/2007) soveltamisopas.* Helsinki: Stakes.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua: henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksikäsitteet päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 165.
- Temmes, M. 1992. Julkiset asiantuntijaorganisaatiot muutospaineissa. *Hallinto* 33(4), 26–29.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. *Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia* 2.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus* 22, 387–398.
- Tynjälä, P. 1997. Developing education – students conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and instruction* 7 (3), 277–292.
- Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) *Tietotyö ja ammattitaito. Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä*, 39–62.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 24 (2), 174–189.

- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 182–195.
- Uusitalo, I. 2000. Yhteisöllinen oppiminen ja toimintatapa päivähoitossa. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) Yhteisö kasvat-
taa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi, 49–92.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002: 9.
- Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle lasten ja nuorten hyvinvoinnista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:2. Helsinki: STM.
- Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. So-
siaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007: 7.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus.
- Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys. 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007: 6.
- Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. 2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Viitasaari, L. 2003. Lasten kokema perheväkivalta päivähoiton haasteena. Teoksessa E. Paavilainen & T. Pösö (toim.) Lapset, perhe ja väkivaltatyö. Helsinki: WSOY, 103–116.
- Vilen, M., Vilhunen, R., Vartiainen, J., Siven, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2006. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY.
- Wood, E. & Attfield, J. 1996. Play, Learning and the Early Childhood Curriculum. The Role of the Educator in Childrens Play. London: Paul Chapman publishing.
- Vähämäki, J. 2003. Kuhnurien kerho. Vanhan työn paheista uuden hyveiksi. Helsinki. Tutkijaliitto.
- Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989. Lapsen oikeuksien sopimus. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 1/1993. Helsinki.
- Åstedt-Kurki, P. & Nieminen, H. 1997. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymykset. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 152–163.

Liite 1.

Haastattelun teema-alueet

1. Moniammatillisen perhepalveluverkoston käsite
 - Miten ymmärrät moniammatillisen perhepalveluverkoston käsitteen ja tavoitteet
 - Mitä Kotkan lastentalo hanke verkostona merkitsee/tarhoittaa sinulle työssäsi
2. Lastentarhanopettajan rooli lapsen hyvinvoinnin edistämässä
 - Mukana olo siinä prosessissa, jonka kautta lapsen hyvinvointia edistetään
 - Millaista asiantuntijuutta siinä tarvitaan
 - Mihin sitä tarvitaan
3. Lastentarhanopettajan osaaminen ja asiantuntijuus suhteessa lapsen hyvinvointiin
 - Mitä ovat ne tilanteet, joissa asiantuntijuutta voi käyttää
 - Mitä asiantuntijuutta erityisesti lastentarhanopettajalla moniammatillisessa verkostossa
 - Miten sitä käytännössä on tämän hankkeen kautta hyödynnetty
4. Moniammatillisuuden näkyvyys ja merkitys oman profession näkökulmasta
 - Mitä moniammatillinen asiantuntijuus merkitsee ydintehtävän kannalta
 - Millaista tukea omaan työhösi saat moniammatillisesta verkostosta
5. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden vaikuttavuus ja merkitys verkostossa
 - Miten voi vaikuttaa yleisesti hankkeessa/moniammatillisessa verkostossa
 - Miten voi vaikuttaa yksittäisen lapsen asioiden/tilanteen edistämässä
 - Miten lastentarhanopettajan asiantuntijuutta arvotetaan verkostossa