



Minna Törmänen

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden rooli suomalaisen päiväkodin moniammatillisessa työtiimissä

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatus

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden rooli suomalaisen päiväkodin moniammatillisessa työtiimissä (Minna Törmänen)

Kandidaatin tutkielma, 37 sivua

kesäkuu 2022

Tämä tutkielma tarkastelee varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden rakentumista sekä roolia suomalaisen varhaiskasvatuksen moniammatillisessa työtiimissä integroivan kirjallisuuskatsauksen keinoin. Tavoitteena on muodostaa tutkimustiedon pohjalta varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta asiantuntijuudesta yhteenveto, jonka avulla tämän hetken pedagogista asiantuntijuutta voidaan ymmärtää ja kuvata. Tavoitteena on myös selvittää, millainen rooli varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisella asiantuntijuudella on käytännön työssä lapsiryhmän kasvattajatiimissä.

Varhaiskasvatuksen painotus on siirtynyt kaikki tekevät kaikkia mallista eriytyneisiin asiantuntijuuksiin, minkä tarkoituksena on ollut kehittää varhaiskasvatuksen laatua ja vaikuttavuutta. Laadun perustana varhaiskasvatuksessa nähdään arvot, oppimiskäsitykset sekä pedagogiikka. Varhaiskasvatuksen opettajalla nähdään olevan erityisesti pedagogiikkaan painottunut asiantuntijuus.

Tutkielmani tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus koostuu pedagogisesta osaamisesta, jossa yhdistyvät lapsiryhmän pedagoginen johtajuus, tutkittu teoretieto, sekä käytännön työssä kehittyvä ammatillisuus. Pedagoginen osaaminen koostettiin erilaisista asiantuntijuuden malleista yhteenvedoksi, joka selkiyttää opettajan eriytyntä pedagogista asiantuntijuutta. Varhaiskasvatuksen opettajan rooli työtiimissä muotoutuu pedagogisen asiantuntijuuden elementeistä, jotka eroavat moniammatillisen työtiimin muista asiantuntijuuksista. Tutkimustulokset myös osoittavat painotuksen siirtymisen yksilöllisestä asiantuntijuudesta kohti moniammatillista ja jaettua asiantuntijuutta. Tietoa jaetaan asiantuntijuuksien välillä ja näin luodaan uutta tietoa, jotka tukevat yhteisten tavoitteiden saavuttamista. Myös toisten ammattiryhmien asiantuntijuuksien ymmärtäminen, tunnistaminen ja tunnustaminen nousevat moniammatillisessa yhteistyössä merkityksellisiksi.

Avainsanat: varhaiskasvatus, asiantuntijuus, pedagogiikka, moniammatillinen työtiimi, pedagoginen asiantuntijuus

Sisällys

Johdanto	4
2 Tutkimuksen tavoitteet ja tehtävät	6
3 Tutkimuksen toteutus	7
4 Suomalaisen varhaiskasvatuksen toteutus ja tavoitteet	9
4.1 Varhaiskasvatuksen järjestäminen	9
4.2 Arvot ja oppimiskäsitys laadukkaana pedagogiikan pohjana	10
4.3 Varhaiskasvatuksen tavoitteet.....	11
4.4 Pedagogiikan korostuminen nykyhetken suomalaisessa varhaiskasvatuksessa	12
4.5 Muutoksia varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksissa ja työssä.....	13
5 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden muotoutuminen	14
5.1 Asiantuntijuus käsitteenä	14
5.2 Koulutuksesta pohjaa kehittyvälle asiantuntijuudelle	15
6 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus	17
6.1 Pedagoginen johtajuus.....	18
6.2 Teoriaosaaminen	19
6.3 Käytännön osaaminen	20
6.4 Ammatillinen kehittyminen käytännön työssä.....	20
7 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus päiväkodin lapsiryhmän työtöissä.....	22
7.1 Moniammatillisen työtiimin eriytyneet asiantuntijuudet.....	22
7.2 Varhaiskasvatuksen opettaja moniammatillisen työtiimin pedagogisena johtajana	23
7.3 Moniammatillisen työtiimin asiantuntijuuksien tunnistaminen ja tunnustaminen	25
8 Yhteenveto	27
Pohdinta	30
Luotettavuus ja eettisyys	31
Lähteet	33

Johdanto

Tutkin tässä tutkielmassa nykypäivän varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden rakentumista ja sen roolia suomalaisen päiväkodin lapsiryhmän moniammatillisessa työtiimissä. Suomalainen varhaiskasvatus on historian aikana kokenut muutoksia fröbeliläisestä ajattelusta kohti uudenlaisia pedagogisia painotuksia. 1990-luvulla varhaiskasvatus nähtiin päivähoitona ja osana sosiaalipalveluita, jotka määrittivät osaltaan lastentarhanopettajan työlle asetettuja odotuksia ja vaatimuksia (Karila, 1997). Opettajan asiantuntijuuden kehittyessä työyhteisön työtavat nousivat merkityksellisiksi, ja osassa päiväkodeissa opettajan päävastuualueena nähtiin jo tuolloin kasvatukseen ja opetukseen liittyvät tehtävät, mutta osassa työyhteisöistä työtehtävät jakaantuivat koulutuksesta riippumatta työvuorojen mukaan (Karila, 1997, s. 60). Kaikki tekevät kaikkea työtavalla pedagogiikan asema heikentyi, eikä pedagogikasta vastannut pelkästään opettaja, vaan se oli kaikkien ammattiryhmien vastuulla (Ranta, Eskelinen, Sajaniemi & Lämsä, 2021). Varhaiskasvatus siirtyi v. 2013 sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen (Ranta ym. 2021). Vuosikymmenten takaa olevaa päivähoitolakia uudistettiin suhteellisen myöhään vuonna 2015 ja 2016. Lopulta vanha päivähoitolaki kumottiin vuonna 2018 (päivähoitolaki, 1973/36).

Uuden varhaiskasvatuslain tavoitteena oli korostaa pedagogiikkaa ja sen tieteellistä pohjaa, sekä parantaa varhaiskasvatuksen laatua tehtävänkuvia selkeyttämällä ja henkilöstöä kouluttamalla (Ranta ym. 2021). Se toi mukanaan paitsi nimikkeiden muutoksia, myös varhaiskasvatuksen velvoittavan asiakirjan, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään uudelleen varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys, eli se määrittelee mitä varhaiskasvatus nykypäivänä on, mitkä sen tavoitteet ovat, sekä nostaa esiin vallalla olevat käsitykset oppimisesta, kasvatuksesta ja arvopohjasta (OPH, 2022).

Muutos toi myös tavoitteita, vaatimuksia ja odotuksia lastentarhanopettajille, joiden eriytynyt asiantuntijuus painottuu pedagogiikkaan. Lastentarhanopettajan koulutus muuttui varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseksi, ja uutena nimikkeenä varhaiskasvatuksen työtiimiin lisättiin varhaiskasvatuksen sosionomi (754/2018). Tulevaisuudessa suomalaisessa varhaiskasvatuksen työtiimissä työskentelee varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, tai kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja

varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Karilan & Kupilan (2019) mukaan varhaiskasvatuksen työtiimien roolit ja vastuut eivät ole olleet selkeästi määriteltyjä lainmuutosten jälkeen.

Aiheen tutkiminen onkin tärkeää laadukkaan varhaiskasvatuksen ja moniammatillisuuden näkökulmasta, koska elämme murrosvaihetta asiantuntijuuksien eriytymisen kentällä. Vuonna 2020 ja sen jälkeen aloitetut sosionomin opinnot pätevöittävät varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään, joten ensimmäiset varhaiskasvatuksen sosionomit aloittavat pian työtehtävänsä. Moniammatillisuus vaatii yhteistyötä eri asiantuntijuuksien välillä, mutta roolit ja eriytynyt osaaminen ovat vielä osin muotoutumassa. Tämän tutkielman tavoitteena onkin selkiyttää varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden rakentumista ja sen roolia suomalaisen varhaiskasvatuksen lapsiryhmän moniammatillisessa työtiimissä.

2 Tutkimuksen tavoitteet ja tehtävät

Tavoitteenani on tutkia mistä tekijöistä varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus koostuu. Lisäksi tutkin varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden roolia suomalaisen varhaiskasvatuksen moniammatillisessa työtiimissä päiväkotikontekstissa. Tutkielma käsittelee myös eriytyneitä asiantuntijuuksia varhaiskasvatuksen lapsiryhmän työtiimissä.

Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Mistä tekijöistä varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus koostuu?
2. Millainen rooli varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisella asiantuntijuudella on päiväkodin lapsiryhmän moniammatillisessa työtiimissä?

Tutkin varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden taustaa perehtymällä ensin asiantuntijuutta käsitteleviin teorioihin sekä asiantuntijuuden käsitteeseen. Tämän jälkeen lähdän tutkimaan asiantuntijuutta tarkemmin varhaiskasvatuksen kontekstiin sijoittuvien tutkimusten pohjalta sekä opettajan koulutuksesta ja lakien ja asiakirjojen tavoitteista ja vaatimuksista nousseista tekijöistä. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaan tutkimalla millaisia odotuksia ja vaatimuksia lapsiryhmän työtiimin eri asiantuntijuuksille on asetettu, sekä miten varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ilmenee suhteessa muuhun työtiimiin.

Tämän tutkielman tehtävänä on selkeyttää varhaiskasvatuksen opettajan eriytynyttä osaamista työtiimissä pedagogisen asiantuntijuuden osalta. Tutkielma rakentaa myös kuvaa varhaiskasvatuksen moniammatillisen työtiimin eri asiantuntijuuksista sekä niiden välisistä rooleista. Näiden pohjalta voidaan myöhemmin tutkia varhaiskasvatuksen moniammatillisen työtiimin omia käsityksiä asiantuntijuuksien rooleista.

3 Tutkimuksen toteutus

Toteutan tutkimukseni integroivana kirjallisuuskatsauksena. Integroiva kirjallisuuskatsaus on osa kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus sopii aiheeni tutkimusmenetelmäksi, koska voin tutkia aihettani monipuolisesti, käyttäen monipuolisia lähteitä. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen aineisto voi olla laaja, ja siitä voi etsiä omaan tutkittavaan aiheeseen sopivia elementtejä (Salminen, 2011, s. 6). Integroiva kirjallisuuskatsaus perehtyy aiheesta tehtyihin tutkimuksiin monipuolisesti, luoden uutta tietoa (Salminen, 2011, s. 8). Käytän tutkimuksessani luotettavia lähteitä, kuten tieteellisiä artikkeleita, väitöskirjoja, kehittämishankkeiden tuloksia, sekä lakia, asetuksia ja asiakirjoja. Aineisto on luotettavaa, kun se on käynyt läpi vertaisarvioinnin, eli artikkeli ehdotuksen tieteellisyyttä on tarkasteltu vertaisarvioitsijoiden toimesta (Metsämuuronen, 2011, s. 43).

Asiantuntijuuden käsitettä, teoriapohjaa ja varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista asiantuntijuutta tutkin sekä kotimaisista, että kansainvälisistä lähteistä, rajaamalla lähteiden julkaisuajan varhaiskasvatuksen kentällä ja koulutuksessa tapahtuneiden muutosten mukaan 1990-luvun loppupuolelta alkaen. Useat teoreettiset mallit 1990-luvulta luovat pohjaa tuoreemmille tutkimuksille myös varhaiskasvatuksen kentällä. Käytän näitä tutkimuksia selvittääkseni ja luodakseni yhteenvedon varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden tekijöistä. Varhaiskasvatuksen kehitystä tarkastelen tutustumalla syihin, jotka johtivat eriytyneisiin asiantuntijuuksiin. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista asiantuntijuuden roolia tiimitasolla tutkin tarkastelemalla työtiimin moniammatillisuutta ja sen eriytyneitä asiantuntijuuksia tulevan varhaiskasvatuksen lapsiryhmän kasvattajatiimin kokoonpanolla.

Vaikka tutkimukseni sisältö käsittelee nykyistä suomalaista varhaiskasvatusta ja sen moniammatillisen työtiimin asiantuntijuuksia, tarkastelen asiantuntijuuksiin ja henkilöstön osaamiseen liittyviä tekijöitä myös kansainvälisten tutkimusten kautta, koska se tuo esiin kasvatusajattelun samankaltaisuuksia eri kasvatussuuntausten kentillä. Suomi on osallistunut OECD:n varhaiskasvatusverkoston kehittämishankkeisiin, joiden tavoitteena on ollut selvittää varhaiskasvatuksen laatua, henkilöstön osaamista sekä kouluttautumista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Kansainvälisissä tutkimuksissa nostetaan esiin lasten oikeudet ja mahdollisuus osallistua laadukkaaseen varhaiskasvatukseen.

Käytän artikkeleiden ja tutkimusten hakuun Oula finna, Ebsco ja ProQuest -tietokantoja sekä Google Scholar hakupalvelua. Lain ja asetusten tarkasteluun käytän oikeusministeriön ylläpitämää finlex palvelua. Tutkimukseni merkittävä termi asiantuntijuus (expertise) on kansainvälisissä artikkeleissa harvinaisempi, joten käytän hakutermeinä myös lähikäsitettä ammatillisuus (professionalism) sekä ammatillinen identiteetti (professional identity), ammatillinen kasvu (professional learnig) ja ammatillinen kehittyminen (professional development). Palonen & Gruber (2010) määrittelee asiantuntijuutta kotimaassa tietämykseen liittyvänä asiana, kun taas englanninkielisellä termillä expertise viitataan myös siihen, miten asioita osataan tehdä käytännössä. Lisäksi käytän hakuterminä opettajan pedagogisesta tietämyksestä pedagoginen osaaminen (Pedagogical knowledge), joka on yleisesti kansainvälisessä tutkimuksessa käytetty termi. Käytän tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajasta myös termiä opettaja, tekstin sujuvoittamiseksi. Työtiimillä tarkoitan varhaiskasvatusyksikössä yhden lapsiryhmän kasvatusvastuullisia henkilöitä, ja käytän tästä lisäksi termiä kasvattajatiimi.

4 Suomalaisen varhaiskasvatuksen toteutus ja tavoitteet

4.1 Varhaiskasvatuksen järjestäminen

Varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittävät tarkat raamit varhaiskasvatuksen järjestämiselle, sisällöille ja tavoitteille. Lain mukaan varhaiskasvatusta voidaan järjestää alle kouluikäiselle lapselle päiväkodissa, perhepäiväkodissa tai avoimena varhaiskasvatuksena siihen soveltuvassa paikassa ja varhaiskasvatuksen järjestäjänä voi toimia kunta, kuntayhtymä tai yksityinen palveluntuottaja (540/2018, 1§). Tutkielmani keskittyy päiväkodeissa toteutettavaan varhaiskasvatukseen, jossa lapsiryhmässä työskentelee moniammatillinen työtiimi.

Alle kouluikäinen lapsi on oikeutettu varhaiskasvatukseen 20 tuntia viikossa tai kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen huoltajien kokoaikaisen työn tai opiskelun vuoksi, sekä jos se on tarpeen esimerkiksi lapsen kehityksen tukemiseksi (540/2018, 12§). Valtioneuvoston asetuksessa varhaiskasvatuksesta (muutos 1586/2019) säädetään päiväkodin henkilöstön ja kokopäiväisesti varhaiskasvatuksessa olevien lasten väliseksi mitoituksi enintään seitsemän kolmevuotta täyttäneitä tai neljä alle kolmevuotiasta lasta yhtä kelpoista henkilöä kohden. Kelpoinen henkilö lasketaan mitoitukseen ja henkilöllä on oltava varhaiskasvatuksen opettajan, sosionomin tai lastenhoitajan kelpoisuus (540/2018, 35§). Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 25§) määrittää varhaiskasvatuksen henkilöstön riittävän määrän sekä kelpoisuusvaatimukset, jotta varhaiskasvatuksessa voidaan saavuttaa sille asetetut tavoitteet. Asetetut vaatimukset eivät koske pelkästään varhaiskasvatuksen opettajia, vaan velvoittaa myös varhaiskasvatuksen järjestäjän huolehtimaan henkilöstön koulutuksesta ja riittävydestä laadukkaan toiminnan toteuttamiseksi. Laki (540/2018, 25§) velvoittaa niin ikään järjestämään toiminnasta vastaavan johtajan, sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut.

Varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä, moniammatillisessa työtiimissä työskentelee eri koulutus pohjilta tulevia kasvattajia, jotka kunnasta tai työyksiköstä riippuen muodostavat erilaisia kokoonpanoja. Näitä voivat olla varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja tai kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, tai varhaiskasvatuksen opettaja ja kaksi lastenhoitajaa, sekä mahdollisesti päiväkotiapulainen tai muu avustava henkilö. 1.1.2030 alkaen, työtiimissä työskentelevistä kahdella kolmesta on oltava varhaiskasvatuksen opettajan tai varhaiskasvatuksen sosionomin kelpoisuus ja näistä varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus

vähintään puolella (540/2018, 37§). Siirtymäaikana varhaiskasvatuksen opettajia on oltava yksi kolmasosa työntekijöistä ja muilla on oltava vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan pätevyys (540/2018). Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) säädetään varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimus, jonka mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla on oltava vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, jossa on varhaiskasvatukseen suuntautuneita ammatillisia opintoja (26§).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) varhaiskasvatus määritellään lapsen kasvatuksen, kehityksen ja oppimisen kokonaisuudeksi ja sen tavoitteena on hyvinvoiva ja oppiva lapsi, mikä ilmenee laaja-alaisena osaamisena. Kasvu, kehitys ja oppiminen toteutuu pedagogisen toiminnan tuloksena vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja se perustuu lapsen mielenkiinnonkohteisiin ja tavoitteisiin, arvoperustaan ja oppimiskäsitykseen sekä oppimisen alueisiin (OPH, 2022). Varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatus määritellään seuraavasti: ”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.” (540/2018, 2§).

4.2 Arvot ja oppimiskäsitys laadukkaan pedagogiikan pohjana

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) pedagogiikan määritelmät nostavat pedagogisen toiminnan tavoitteiksi suunnitelmallisen toiminnan ja toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen pohjalta vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Myös kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen (2018) asiakirjassa laadukkaan varhaiskasvatuksen pohjana nähdään tärkeinä pidetyt arvot, jotka näkyvät sekä asetuksista ja laeista nousseissa laadun rakenteellisissa tekijöissä, että laadun prosessitekijöissä, jotka koostuvat käytännön tavoista toimia. Laadun arviointi ja kehittäminen ovat jatkuva prosessi, jota toteutetaan käytännön työssä varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatuksen järjestäjän sekä päätöksentekijöiden toimesta (Karvi, 2018). Karvi (2018, s. 40) on työstänyt laadun arvioinnin ja kehittämisen mallin, jossa laadun tekijät yhdessä kansallisen, paikallisen ja pedagogisen toiminnan tasolla määrittävät varhaiskasvatuksen toteuttamista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) määrittävät arvoperustan ja oppimiskäsityksen. Nämä voidaan nähdä odotuksina ja vaatimuksina laadukkaalle varhaiskasvatukselle, sekä siinä toimiville asiantuntijuuksille. Perusteet nostavat tärkeiksi arvoiksi lapsuuden itseisarvon, lasten oikeudet ja lapsen kehityksen turvaamisen, sekä perheiden tasa-arvoisen kohtelun (OPH, 2022).

Lapsen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa eri ympäristöjen kanssa tutkien, havainnoiden ja aktiivisen toiminnan myötä (OPH, 2022). Kasvattajat luovat erilaisia oppimisympäristöjä huomioiden fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden sekä eri toimintaympäristöjen turvallisuuden, joissa lapsi voi leikkiä sekä kasvaa, kehittyä ja oppia kokonaisvaltaisesti yhdessä toisten kanssa (OPH, 2022). Varhaiskasvatuksessa huomioidaan lasten yksilöllisyys kokonaisvaltaisessa toiminnassa, sekä tuentarpeen arvioinnissa ja toteutuksessa (OPH, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) velvoittaa laatimaan jokaiselle lapselle henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman, joka toimii kasvattajien pedagogisen toiminnan suunnittelun perustana.

4.3 Varhaiskasvatuksen tavoitteet

Varhaiskasvatuksella nähdään olevan monipuolisia tavoitteita ja niiden merkitystä voidaan tarkastella myös vaikuttavuuden näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta on tutkittu monissa tutkimuksissa, ja näiden tulokset antavat erilaisia suuntia varhaiskasvatuksen vaikutuksista lapsen kehitykseen tai myöhempään koulumenestykseen. Varhaiskasvatuksella voidaan nähdä olevan sekä hyviä, että huonoja vaikutuksia, mutta erityisesti varhaiskasvatuksesta hyötyivät vähempiosaisista perheistä tulevat lapset, esimerkiksi maahanmuuttotaustaiset, jotka varhaiskasvatuksessa saavuttivat taidoissa ikätovereita (Felve & Lalive, 2018). Varhaiskasvatuksen ajatellaan olevan sekä yksilöllisen että yhteisöllisen kasvun alusta, ja sen laadukkuudesta kertovat mm. vertaissuhteiden myönteinen vaikutus hyvinvointiin ja oppimiseen (Karila ym. 2017, s.12). Myös Ranta, Sajaniemi, Eskelinen & Lämsä (2021, s. 8) näkevät varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden yhteiskunnallisista tai lapsen kehitykseen liittyvistä näkökulmista.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa varhaiskasvatuksen tulevaisuudesta Karila, Kosonen & Järvenkallas (2017) määrittää varhaiskasvatuksen satsauksena tulevaisuuteen, osana elinikäistä oppimista sekä syrjäytymisen ehkäisijänä. Varhaiskasvatuksen myös tutkittiin vaikuttavan positiivisesti sosiaalisiin taitoihin, ongelmanratkaisuun ja sosioemotionaalisiin taitoihin, ja näiden taitojen taas katsottiin olevan myöhemmin merkityksellisiä yhteiskunnallisesti tarkasteltuna (Karila ym. 2017). Taitojen puuttuminen tai niiden oppimisen estyminen katsotaan aiheuttavat myöhemmin ongelmia, joiden korjaaminen on työlästä ja vievät yhteiskunnan resursseja. Edelleen julkaisussa Karila ym. (2017) nähdään, että

varhaiskasvatus myös takaa kaikille yhtäläiset oikeudet kasvatukseen, sivistykseen ja koulutukseen ja näkee lapsen aktiivisena yhteiskunnan osana.

4.4 Pedagogiikan korostuminen nykyhetken suomalaisessa varhaiskasvatuksessa

Pedagogisen toiminnan tavoitteena varhaiskasvatuksessa on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen, joka saavutetaan suunnittelemalla ja toteuttamalla tarkoituksenmukaista toimintaa (OPH, 2022). Toiminta sisältää oppimisen alueet sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet (OPH, 2022). Myös arvoista, oppimiskäsityksestä ja vaikuttavuudesta nousee odotuksia ja tavoitteita varhaiskasvatuksen toteuttamiselle, ja sitä kautta määrittelee myös sen pedagogisia sisältöjä. Pedagogiseen toimintaan vaikuttaa niin yhteiskunnalliset, yksikkökohtaiset, kuin yksilökohtaisetkin tekijät (Ranta, 2021). Lakien ja perusteiden varhaiskasvatukselle asettamat raamit säätelevät yleisiä varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevia käytäntöjä, mutta yksittäiset kasvattajat suunnittelevat ja toteuttavat käytännön toimintaa (Karila, 2013). Kasvattajien pedagoginen ymmärrys koostuu varhaiskasvatuksen teorian tiedosta, jossa korostuu ammatillinen ymmärrys ja ammatillinen osaaminen (OPH, 2022). Kasvattajan pedagoginen osaaminen keskittyy lapsen kehitystason ymmärtämiseen ja ymmärrykseen millaisen toiminnan avulla lapsen mielenkiinto oppimiseen saadaan aikaiseksi (Ranta ym. 2021). Kasvattajan pedagoginen ymmärrys tarkoittaa ymmärrystä siitä, miksi jokin asia tehdään ja millä tavalla se toteutetaan (Karila, 2017). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) määrittelee suunnitelmallisen toiminnan lisäksi pedagogiikan pohjaksi havainnoinnin, dokumentoinnin sekä toiminnan arvioinnin.

Kinos, Rosqvist, Alho-Kivi ja Korhonen (2021) tarkastelivat tutkimuksessaan toimintatapojen ja pedagogiikan muutoksia lakien sisältöjen eri aikakausilla 1970-luvulta 2018 toteutuneeseen muutokseen, ja havaitsivat fröbeliläisen kasvatustavan muuttuneen lapsilähtöiseen pedagogiikkaan. Lapsilähtöisyydessä korostuu lapsen osallisuus ja yksilöllinen kehitys sekä havainnointi. Tavoitteet suunnittelulle ja toiminnan sisällölle nousevat lakien ja asiakirjojen lisäksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta, johon kirjataan lapsen vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden lisäksi, lapsen tarpeet ja tavoitteet, sekä konkreettiset toimet tavoitteiden saavuttamiseksi. Pedagogiikan painotus ja lapsilähtöisyys ovat tuoneet pienryhmätoiminnan näkyväksi osaksi käytännön toimintaa. Pienryhmätoimintaa toteutetaan päivän mittaan eri tilanteissa ja se tähtää pedagogisen toiminnan toteutumiseen tavoitteiden mukaisesti (Lämsä, 2021). Tavoitteiden saavuttamista arvioidaan tarkastelemalla toteutettua pedagogista toimintaa, ja sen vaikutuksia tavoitteisiin nähden (OPH, 2022). Käytännössä tämä

tehdään vertaamalla aiemmin kirjattuja tavoitteita toiminnalle toteutuneeseen toimintaan, sekä sen vaikutuksia lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen.

4.5 Muutoksia varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksissa ja työssä

Varhaiskasvatuslain muutokset sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toivat muutoksia opettajan työhön kuuluviin velvoitteisiin sekä pätevyyden saavuttamiseen. Lastentarhanopettajan koulutus muuttui 1995 yliopistokoulutukseksi (Karila, 1997, s. 51). Lisäksi lastentarhanopettajan pätevyyden pystyi saavuttamaan sosionomi koulutuksella, jos niihin sisältyivät 60 op varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 37). Varhaiskasvatuksen opettajan ammatilliset osaamisalueet pystytään saavuttamaan enää kasvatustieteen kandidaatin tutkinnolla, johon sisältyvät varhaiskasvatuksen ammatilliset opinnot sekä viimeistään syksyissä 2019 aloitetut sosionomin opinnot (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 40). Pedagogiikan korostaminen lisäsi vastuuta tavoitteellisesta suunnittelusta ja keskiöön nostettiin lapsen mielenkiinnon kohteita ja vahvuuksia korostava tarpeiden arviointi, tavoitteiden asettaminen ja konkreettisten toimintatapojen suunnittelu (OPH, 2022). Vuonna 2015 voimaan tullut laki velvoitti tekemään jokaiselle lapselle henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman (Puroila & Kimmunen, 2017). Varhaiskasvatuksen opettaja laatii jokaisen lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman yhteistyössä vanhempien ja työtiiminsä kanssa (540/2018, 23§). Varhaiskasvatuksen opettajan on myös huomioitava suunnittelussa kaikkien lapsiryhmän lasten tarpeet.

Lain ja asetusten muuttuminen vaikuttivat esimerkiksi varhaiserityisopettajien työnkuvan muuttumiseen ja on tuonut monessa kunnassa erityistä tukea tarvitsevat lapset inklusion mukaisesti osaksi normaalia lapsiryhmää. Tällöin erityisestä tuesta ja sen toteutumisesta vastaa varhaiskasvatuksen opettaja, kun aiemmin erityinen tuki järjestettiin omassa ryhmässä ja siitä vastasi varhaiserityisopettajat (Viljamaa & Takala, 2017). Tämä vaatii siis varhaiskasvatuksen opettajalta asiantuntijuutta myös erityisen tuen tarpeesta ja järjestämisestä.

5 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden muotoutuminen

5.1 Asiantuntijuus käsitteenä

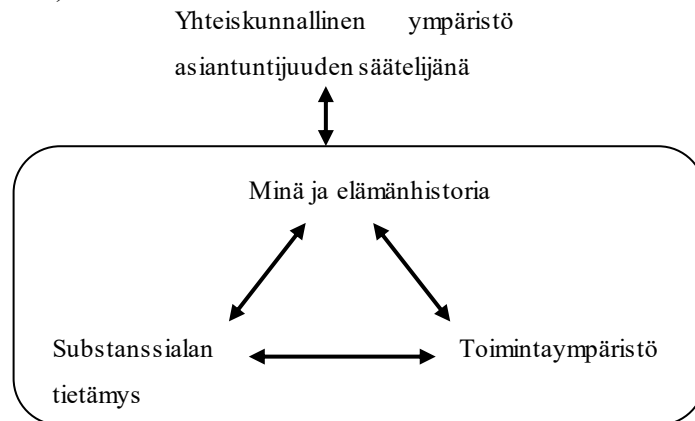
Asiantuntijuuden perustana on pidetty tieteelliseen tietoon ja professionaalisuuteen liitettyä tietämystä (Eräsaari, 2002). Myös Karila (1997, s.11–15) liittyy asiantuntijuuden käsitteeseen tiedon, mutta myös osaamisen, kuten ammattitaidon ja eksperttityden. Bereiter ja Scardamalia (1993; 2010) taas nostavat asiantuntijuuden merkiksi mentaaliset voimavarat ja rutiinien muodostamisen sekä näiden käyttämisen käytännön työssä, jolloin ongelman ratkaisu tai tehtävän suorittaminen on monitahoisempaa. Asiantuntijuutta voidaan tarkastella vuorovaikutussuhteena, jossa ympäröivä yhteiskunta vaikuttavaa yksilön asiantuntijuuteen ja yksilö yhteiskuntaan (Karila, 1997, s. 12–13). Asiantuntijuus on siten yhteisöllinen ilmiö, eikä pelkästään yksilön itsensä ominaisuus (Palonen & Gruber, 2010). Asiantuntijan on hallittava sosiaalisia taitoja ja pystyttävä siirtämään oman alan tietoa niille tahoille, joilla ei ole samanlaista tietämystä asioista (Tynjälä, 2008).

Asiantuntijuutta voidaan tarkastella myös yksilön kokemuksellisuutena. Isopahkala-Bouretin (2008) mukaan asiantuntijuuden kokemus riippuu kontekstista ja siitä, missä tilanteissa asiantuntijuutta käytetään. Asiantuntijuus voi siis ilmetä joissain paikoissa, mutta jossain toisaalla henkilö ei koe olevansa asiantuntija, eli asiantuntijuus ei ole henkilössä pysyvästi oleva asia (Isopahkala-Bouret, 2008). Se myös näyttäytyy alakohtaisesti, jolloin asiantuntijuus tietyllä alalla ei anna asiantuntijuutta toisaalle, vaikka asiantuntijuuden kehityksessä voidaankin nähdä samankaltaisuuksia eri aloilla (Palonen & Gruber, 2010).

Kokemus omasta asiantuntijuudesta muodostuu jonkin erityisen omaan työhön liittyvän asian kokonaisuuden hallitsemisena ja se sisältää paitsi asian sisällön ymmärtämistä, myös mahdollisuuden asian ratkaisemiseen tai selvittämiseen muuttamalla toimintatapoja tilanteeseen sopivaksi (Isopahkala-Bouret, 2008). Tapahtumien reflektointi nähdään asiantuntijuuteen liittyvänä merkittävänä kehittymistä tukevana tekijänä (Kupila, 2007, s. 149). Isopahkala-Bouretin (2008) esittää, että kokemus asiantuntijuudesta rakentuukin erityisestä tietämyksestä, tilanteen mukaan toimimisesta sekä tunteesta ja luottamuksesta siihen, että omat tavat toimia ovat tilanteissa oikeanlaisia. Kupilan (2007, s.150) mukaan luottaminen omiin tapoihin toimia vaatii asiantuntijalta ymmärrystä ja tietoa itsestä sekä asiantuntijana, että ihmisenä. Asiantuntijuuden voidaankin ajatella koostuvan teorian, käytännön tiedon sekä oman

toiminnan hallitsemisesta, ongelmanratkaisutaitojen kehittämisestä ja kollektiivisesta tiedon luomisesta ja jakamisesta (Tynjälä, 2010).

Karila on tutkinut laajasti 1990-luvulla lastentarhanopettajien asiantuntijuuden rakentumista ja kehittymistä. Hän muodosti tutkimuksessaan mallin asiantuntijuuden luonteesta, jonka mukaan asiantuntijuuden rakentumiseen vaikuttivat ihmisen oma elämä ja elämänhistoria, oman alan eriytynyt tietämys, sekä kulloinenkin työympäristö, jossa ihminen toimii vuorovaikutuksessa (Karila, 1997, s. 42).



Asiantuntijuuden luonnetta kuvaava malli (Karila, 1997)

Tutkimukseni kannalta merkitykselliseksi nousee substanssialan tietämys, joka varhaiskasvatuksen opettajalla painottuu pedagogiseen asiantuntijuuteen. Henkilöhistoria ja menneet kokemukset vaikuttavat henkilön toimintaan eri ympäristöissä ja niissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Karila (1997) jatkaa edelleen, että opettajan substanssialan luonteen vuoksi tämän tietämykseen vaikuttavat myös arvot ja ihmiskäsitykset.

5.2 Koulutuksesta pohjaa kehittyvälle asiantuntijuudelle

Varhaiskasvatuslain muutos erotti sosionomin ja varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvat ja opettajan kelpoisuuden pystyi saavuttamaan vain yliopistopohjaisella varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa korostavalla kasvatustieteen kandidaatin tutkinnolla, johon sisältyy varhaiskasvatuksen opinnot (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Opettajan asiantuntijuuden identiteetti alkaa kehittyä kasvatustieteen opiskelijana ja sen muotoutumiseen nähdään vaikuttavan itsetietoisuuden lisääntyminen (Kupila, 2007, s. 148–149). Karilan (1997, s. 69) mukaan opiskelijan kehittyvään asiantuntijuuteen vaikuttavat myös sekä opiskelu- että harjoitteluympäristö. Työharjoittelussa yhdistyvät teoriatieto sekä käytännön tieto (Tynjälä, 2010). Järvisen (1999) mukaan oman toiminnan ja ajatusten arviointi työuran alussa

kokeneemman asiantuntijan opastuksessa auttaa ymmärtämään ja toteuttamaan reflektiota, joka vahvistaa ja kehittää ammatillisuutta. Todelliset tilanteet käytännön työssä luovat tilanteita, joissa opiskelija voi käyttää teoriatietoaan käytännössä ja näin reflektoida toimintaa (Tynjälä, 2010).

Gjems & Vinje (2015) nostavat tutkimuksessaan esiin opettajaksi opiskelevien opettamisessa teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon yhdistämisen sekä tutkimuspohjaisen tiedon painottamisen opetuksessa. Kupilan (2007, s. 147) väitöstutkimuksessa opettajaksi opiskelevien asiantuntijuuden identiteetin kehityksestä yhdeksi identiteettityypiksi määritellään vahva pedagogi, joka käyttää erityistä asiantuntijuutta kasvatuksen ja opetuksen tehtäviin sekä näkee tällä olevan merkitystä laadukkaaseen kasvatukseen. Niin ikään vahva pedagogi näkee teoretiedon ja käytännön yhteyden kasvatusyhteisössä sekä niiden kehittämisen merkityksen (Kupila, 2007, s.148) Opettajan koulutuksessa tärkeänä pidettiin myös esimerkiksi oppimiskäsitysten ja didaktisten taitojen opettamista (Gjems & Vinje, 2015). Kupila (2007) jatkaa, että opiskelija arvioi omaa asiantuntijuuttaan sosiokulttuurisessa ympäristössä, jolloin tämän asiantuntijuuden identiteetti vahvistuu ja kehittyy edelleen. Ammatillisuuden kehittymiseen opiskelujen aikana sekä uran alussa vaikuttavaa merkittävästi kriittinen itsereflektio, jonka myötä myös toimiminen ja sopeutuminen työyhteisöön helpottuu (Järvinen, 1999). Kupila (2007) on tutkinut varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevan asiantuntijuuden identiteetin kehittymistä Merizovin (1995) luoman merkitysperspektiivin käsitteen avulla transformatiivisena oppimisen kehityksenä. Kupila määrittelee merkitysperspektiivin ihmisen kokemuksiksi, jotka vaikuttavat tämän tapaan toimia ja transformatiivisen oppimisen oman reflektion kautta tapahtuvaksi kehitykseksi (Kupila, 2007, s. 17).

6 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuudet ja osaamisalueet jakaantuvat koulutuksen ja tehtäväkuvan mukaan, jossa opettajan ydinosaamista katsotaan olevan pedagoginen osaaminen, kun taas hoito-osaaminen on lastenhoitajan osaamisaluetta (Karila & Nummenmaa, 2001, s.34). Opettajan pedagogisen asiantuntijuuden ja substanssialan tietämyksen lisäksi opettajan osaamiseen kuuluvat vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, toiminnan kehittämisen ymmärtäminen ja siihen osallistuminen, sekä pedagoginen johtajuus (Suvanto, Länamaa & Ukkonen-Mikkola, 2021). Pedagoginen johtajuus on opettaja johtajuuden keskeinen osa-alue ja opettaja pystyy tekemään pedagogisen asiantuntijuuden tuoman osaamisen avulla pedagogisia päätöksiä tiimin tasolla (Kahila, Heikka & Sajaniemi, 2020).

Pedagoginen osaaminen nähdään eri tavalla rakennettuina eri tutkimuksissa. Hoppo (2006) jakaa pedagogisen osaamisen välittömään ja välilliseen pedagogiseen osaamiseen sekä tiedostavaan tasoon. Opettajan pedagogista osaamista voidaan tarkastella myös laajemman mallin mukaisesti opettajan pedagogisen sisällön tietämyksen (Pedagogical content knowledge) mukaan (Setyosari, Kuswandi & Ulfa, 2020). Hoppo (2006) erottaa pedagogisen osaamisen kontekstiosaamisesta sekä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisesta. Karila (1997, s.105) jakaa asiantuntijuuden mallissaan substanssialan tietämyksen kasvatustietämykseen, lapsitietämykseen, kontekstitietämykseen ja didaktiseen tietämykseen. Opettajan pedagogisen sisällön tietämyksen (PCK) katsotaan sisältävän opetuksen tavoitteiden osaamisen, aihealueiden sisältöjen osaamisen, osaamisen oppilaan oppimisesta, opetussuunnitelmaosaamisen, kontekstiosaamisen, arviointiosaamisen ja opetusstrategiaosaamisen (Setyosari ym. 2006). Saracho ja Spodek (2003, s. 7–8) taas erottavat opetussuunnitelmaosaamisen, sisältöosaamisen ja pedagogisen osaamisen eri osiksi.

Muodostin tutkimustiedon sekä aiempien asiantuntijuuden mallien pohjalta varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden osa-alueista yhteenvedon. Pedagoginen asiantuntijuus jakaantuu kolmeen merkittävään osa-alueeseen, joita ovat 1) pedagoginen johtajuus, 2) teoriaosaaminen ja 3) käytännön osaaminen (kuvio 1). Asiantuntijuuden taustalla nähdään tutkimusten mukaan olevan koulutuksen tuoma teoreettinen tieto, joka käytännön työssä yhdistyy käytännön työstä saatavaan tietoon. Nämä kehittävät opettajan reflektion myötä opettajan asiantuntijuutta edelleen. Kuvaan osa-alueita, sekä kehittyvää ammatillisuutta tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.



Kuvio 1. Tutkimusten pohjalta koostettu yhteenveto varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta asiantuntijuudesta

6.1 Pedagoginen johtajuus

Osana pedagogista johtajuutta, opettajan tehtävänä on varmistaa, että toiminnan pedagogiset tavoitteet ja toiminta ovat lasten mielenkiinnon kohteiden ja tarpeiden mukaiset, sekä luoda ympäristö ja yhteisö, jotka tukevat lasten kehitystä ja oppimista (Kahila ym. 2020). Lisäksi opettajan pedagogisessa johtajuudessa tiimin tasolla on merkittävää **tiimin jäsenten ohjaaminen** kohti pedagogisia tavoitteita sekä tiimin jäsenten ammatillinen kehittyminen (Kahila ym. 2020). Pedagogisiin tavoitteisiin sitoutunut opettaja jakaa tietoaan ja avaa pedagogisia käsitteitä muulle työtiimille, sekä tukee pedagogista kehittämistä (Heikka,

Pitkäniemi, Kettukangas & Hyttinen, 2021). Bøe ja Hognestad (2017) mukaan johtajuudessa merkityksellistä on henkilöstön voimavarojen käyttäminen hyödyksi pedagogisissa asioissa, koska sen nähdään tukevan pedagogisen johtajuuden tehtäviä, kuten päivittäisten pedagogisten työtehtävien sujumista. Opettaja siis huolehtii myös muiden työtiimin jäsenten pedagogisesti oikeanlaisesta toiminnasta ja siihen ohjaamisesta. **Jaettu pedagoginen johtajuus** mahdollistaa myös muiden työyhteisön jäsenten oman pedagogisen toiminnan (Bøe & Hognestad, 2017). Opettajalla on kuitenkin vastuu oman ryhmänsä pedagogisesta **oppimissuunnitelmasta** (Kahila ym. 2020).

6.2 Teoriaosaaminen

Teoriaosaaminen painottuu **toiminnan suunnitteluun**, joka ilmenee pedagogisen osaamisen välillisessä tasossa lakien ja asiakirjojen vaikutusten tuntemuksena ja huomioimisena suunnittelussa, sekä fyysisesti ja psyykkisesti turvallisten oppimisympäristöjen rakentamisena (Happo, 2006, s. 192). Myös Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (2018) havaitsivat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden antavan selkeän tuen pedagogiseen työskentelyyn. Vuosisuunnittelu koettiin erityisesti merkitykselliseksi suunnittelun muodoksi (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018). Lisäksi Happo ja Määttä (2011) yhdistävät suunnitteluun teoreettisen tiedon käyttämisen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet opetussuunnitelmana ohjaa toiminnan suunnittelua ja on merkityksellinen toiminnan teorian ymmärtämisessä. Didaktinen tietämys on myös osana toiminnan suunnittelua, suunnittelun tapoja ja opetuksen tärkeimpiä sisältöjä (Karila, 1997). Setyosarin ja kollegoiden (2006) tutkimuksessa opetussuunnitelma osaaminen korostuu välineiden ja opetussuunnitelman yhteyden tietämyksenä.

Kasvatustietoisuus tarkoittaa kasvatukselle asetettujen tavoitteiden ymmärtämistä (Karila, 1997). Hapon (2006) tutkimuksessa kasvatustietoisuus sisältyy tiedostavaan tasoon yhdessä **lapsilähtöisyyden** kanssa. Lapsilähtöisyyden pohjalla ovat arvot, sekä tieto siitä miten lapsi oppii (Happo & Määttä, 2011). Setyosarin ja kollegoiden (2006) tutkimuksessa kasvatustietoisuus sekä lapsilähtöisyys korostuivat tietämyksinä siitä, miten lapsi oppii, varhaislapsuuden kehityksestä, lapsen tarpeista, mielenkiinnon kohteista ja tuen tarpeista. Myös Karila (1997) tuo esiin lapsitietämyksen, eli tiedon lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä esimerkiksi havainnoinnin merkityksestä. Kasvatustietoisuus ja lapsilähtöisyys korostuvat myös lapselle laadittavassa varhaiskasvatussuunnitelmassa.

6.3 Käytännön osaaminen

Varhaiskasvatuksen opettajilla katsotaan olevan moniulotteinen pedagoginen asiantuntijuus, jossa yhdistyvät teoreettinen tieto, sekä tekemällä saatu tieto **käytännön tieto** (Happo & Määttä, 2011). Myös Saracho ja Spodekin (2003, s. 7–8) katsovat, että opettajan opetusosaaminen sisältää teorian ja opetusmetodien osaamisen. Formaali tieto tarjoaa pohjan käytännön taidoille (Happo & Määttä, 2011). Sarachon ja Spodekin (2003) mukaan pedagoginen osaaminen sisältää johtamisen, ja he painottavat opettajan työssä käytännön sisältöjen hallitsemista joustavasti muuttuvissakin käytännön olosuhteissa.

Leikin ohjaaminen nähdään yhtenä opettajan pedagogisen toimintona käytännön työssä (Ukkonen- Mikkola & Fonsén, 2018). Hapon (2006) käyttämän mallin mukaan välitön pedagoginen taso ilmenee opettajan **tietoisenä kasvatuksellisenä vuorovaikutuksena** ja on näin näkyvä osa opettajan pedagogista osaamista. Vuorovaikutus lapsen kanssa on tavoitteellista, eettistä ja opettaja on näistä tietoinen (Happo, 2006, s. 192). Ukkonen-Mikkolan ja Fonsénin (2018) tutkimuksessa korostuu lapsen osallisuuden tukeminen osana pedagogista toimintaa. Osallisuutta tuetaan esimerkiksi pienryhmien avulla, jolloin lapsen yksilöllinen havainnointi on helpompaa (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018).

Käytännön työssä painottuvat erilaiset **menetelmät**, joita opettaja käyttää kasvatuksessa ja opetuksessa. Didaktinen tietämys näyttäytyy sekä suunnittelussa että käytännön työssä suunniteltujen toimintatapojen käyttämisenä (Karila, 1997, s. 105–106). Myös Hapon (2006, s.192) tutkimuksessa välittömässä osaamisessa nousi esiin keinot toiminnan toteuttamiseen sekä ryhmänhallintataidot. Opetusstrategioiden käyttäminen opetuksen eri aihealueissa, aktiviteeteissa ja uusien asioiden esittelyssä nähdään käytännön työnä (Sari ym. 2006). Myös monipuolisten oppimisympäristöjen muodostaminen koettiin tärkeänä osana opettajan pedagogista työtä (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018).

6.4 Ammatillinen kehittyminen käytännön työssä

Koulutuksen tuoman pedagogisen osaamisen lisäksi kasvattajan ammatillisuus muuttuu ja kehittyy käytännön työssä (Ahonen & Roos, 2019, 14). Happo, Määttä ja Uusinatti (2013) havaitsivat opettajan asiantuntijuuden kehittymisessä neljä merkityksellistä tekijää, joita olivat koulutus, työkokemus, oma elämän historia ja tausta, sekä asenne työtä kohtaan. Opettaja vastaa ryhmänsä pedagogisen toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä (OPH, 2022), ja näin opettajalle on asetettu odotus oman työn, tietämyksen ja ymmärryksen jatkuvasta eteenpäin

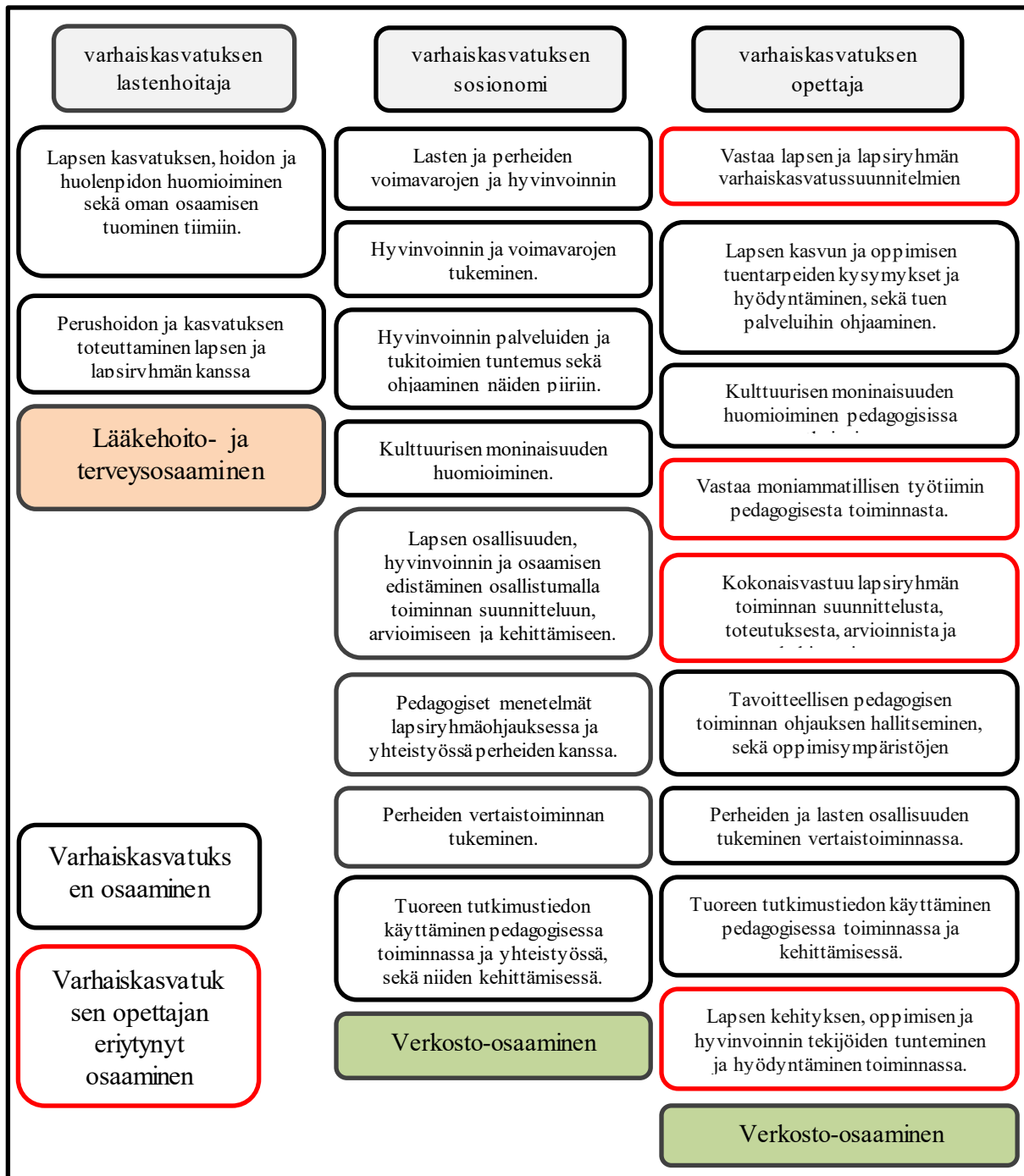
viemisestä. Asiantuntijuuteen liittyy odotus tietynlaisesta asenteesta, toimintatavasta ja tietämyksestä, sekä näiden lisäksi opettajan asiantuntijuudessa korostuu persoonalliset piirteet (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Työtä tehdään siis vahvasti omalla persoonalla, joka näkyy työssä ja ohjaa asiantuntijuuden kehittymistä. Beijaard ja kollegat (2004) jatkavat, että juuri ammatillinen kehittyminen ja oppiminen ovat merkityksellisiä opettajan asiantuntijuudessa.

Nolan ja Molla (2020) tutkivat opettajan ammatillista oppimista sekä ammatillisuuden rakentumista työssä ja he esittävät työssä tapahtuvan oppimisen kehänä, jonka muodostavat opettajan ammatilliset toiminnot, joiden avulla ammatillisuudessa tapahtuu kehittyvä muutos johtaen lopulta opettajan ammatillisten kykyjen kasvamiseen. Opettajan ammatillisia toimintoja ovat työssä tarvittavat oman alan spesiaali tietämys, oman ja työtiimin toimintatapojen kriittinen reflektointi, erilaisten lasten kykyjen huomioiminen, oman ammatillisuuden arvostaminen sekä eettisyys ja toisten ammatillisuuksien arvostaminen. Ammatillisuudessa tapahtuvaan muutokseen vaikuttavat mm. kokemukset omasta käytännön työstä yhdistettynä uuteen tietoon, sekasorron tai epämukavien tilanteiden kokeminen sekä näiden reflektointi ja lopulta ammatilliset kyvyt lisääntyivät tuoden varmuutta omaan toimintaan. Nämä muodostivat taas uudet opettajan ammatilliset toiminnot, ja siten ammatillinen kasvu jatkuu kehämäisesti (Nolan & Molla, 2020). Oman toiminnan reflektointi nähdään merkittävänä kehitykseen vaikuttavana tekijänä.

Kehittyvä asiantuntijuus on prosessi, jossa yhdistyvät opettajan persoonalliset tekijät ja oman alan asiantuntijuus, mutta asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaa myös kontekstuaalisuus ja toimintaympäristö (Beijaard ym. 2004). Myös Karilan (1997 s. 68–69) tutkimuksessa havaittiin, että asiantuntijuuden kehitykseen vaikuttaa päiväkodin toimintaympäristö, joka saattaa joko edistää tai estää asiantuntijuuden kehittymistä. Jos toimintakulttuurin katsottiin suhtautuvan myönteisesti uusiin asioihin, myös asiantuntijuuden kehittyminen on suotuisampaa, mutta jos toiminnassa ei haluttu muutoksia, vaikutti se asiantuntijuuden kehittymiseen rajoittavasti. Toimintaympäristön muodostavat työyhteisön toimintatavat, jotka voivat olla rutinoituneita tai kehittymiseen tähtäviä ja näiden katsottiin vaikuttavan asiantuntijuuden kehittymiseen (Karila, 1997, s.57, 68).

7 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus päiväkodin lapsiryhmän työtiimissä

7.1 Moniammatillisen työtiimin eriytyneet asiantuntijuudet



Kuvio 2. Eriytyneet asiantuntijuudet opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa 2021

Kuviossa 2 eritellään varhaiskasvatuksen moniammatillisen kasvattajatiimin asiantuntijuudet opetus- ja kulttuuriministeriön varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelman 2021–2030 mukaisesti. Seuraavissa luvuissa on tarkasteltu, miten opettajan eriytynyt pedagoginen asiantuntijuus eroaa lastenhoitajan ja sosionomin asiantuntijuuksista, jolloin voidaan huomata, mikä rooli sillä on moniammatillisessa kasvattajatiimissä. Opettajan eriytynyt asiantuntijuus, jota ei löydy muulta kasvattajatiimin jäseneltä, on kehystetty punaisella. Näistä tarkastelen seuraavassa alakappaleessa erityisesti pedagogiseen asiantuntijuuteen liittyviä tekijöitä, jotka tulevat esiin myös varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden yhteenvedosta (kuvio 1). Tarkastelussa ei keskitytä tarkastelemaan lastenhoitajan lääkehoito- ja terveysosaamista, eikä sosionomin tai opettajan verkosto-osaamista.

7.2 Varhaiskasvatuksen opettaja moniammatillisen työtiimin pedagogisena johtajana

Moniammatillisen työtiimin koulutus pohjissa opettajan kelpoisuuden antava kasvatustieteen kandidaatin tutkinto keskittyy yhteen alaan, kun taas sekä lastenhoitajan että sosionomin koulutus tuottaa ammattilaisia myös muihin työympäristöihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Tämä alleviivaa opettajan eriytynyttä koulutussisältöä juuri varhaiskasvatuksen pedagogisiin työtehtäviin. Ranta ja kollegat (2021) näkevät laadukkaana varhaiskasvatuksen perustana pedagogisen osaamisen, joka välittyy suunnittelun ja toteutettavien pedagogisten käytäntöjen kautta. Edelleen Ranta ja kumppanit (2021) tuo artikkelissaan esiin pedagogiseen toimintaan vaikuttavia tekijöitä, jotka ovat yksilöllisiä, kuten työntekijän osaaminen sekä rakenteellisia tekijöitä, kuten henkilöstörakenne ja -riittävyys sekä opettajien määrä ja työvuorosuunnittelu.

Opettajan asiantuntijuuden muotoutumiseen vaikuttavat yhteiskunnan määrittelemät ehdot ja tarpeet päivähoidon järjestämiselle, ja nämä ilmenevät kulloisessakin lainsäädännössä ja asetuksissa, joissa näkyy myös kasvatuksen arvomaailma (Karila, 1997, s. 44, 47). Kuten varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden yhteenvedossa nousi esiin (kuvio 1), teoriaosaamisen sisältämät toiminnan suunnittelu, kasvatustietoisuus ja lapsilähtöisyys näkyvät opettajan eriytyneessä asiantuntijuudessa (kuvio 2). Opettaja vastaa lapsiryhmän pedagogisesta suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja kehittämisestä ja tekee sen yhdessä työtiiminsä kanssa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sekä lain asettamien sisältöalueiden ja tavoitteiden mukaisesti (OPH, 2022). Toiminnan suunnittelu lähtee kaikkien ryhmän lasten vahvuuksien, mielenkiinnonkohteiden ja tavoitteiden pohjalta laadituista lasten

yksilöllisistä varhaiskasvatussuunnitelmista, ja näiden laatiminen on opettajan vastuulla (kuvio 2). Opettajan asiantuntijuus korostuu, kun pedagogisten ratkaisujen pohjalla käytetään lasten tarpeita ja mielenkiinnonkohteita (Bøe & Hognestad, 2017). Varhaiskasvatuksen sosionomi osallistuu suunnitteluun, arvioimiseen ja kehittämiseen mutta opettajan pedagoginen rooli näissä on kokonaisvastuun ottaminen. Opettajan on kyettävä perustelevaan pedagogiset ratkaisut toiminnan taustalla, ja tämä vaatimus nojaa opettajan asiantuntijuuteen (Karila, 2017). Pedagogiseen suunnitteluun vaikuttavat kasvatustietoisuus sekä lapsilähtöisyys, jotka ovat osa opettajan pedagogista osaamista. Lapsituntemus sekä lapsen kehityksen tunteminen ja oikeiden menetelmien löytämisen voisi katsoa kuuluvan opettajan rooliin. Opettajan erityistä alaa ovat opetussuunnitelman sisältöjen ymmärtäminen erilaisten menetelmien hyödyntäminen. Nämä vaativat koulutuksen, joka painottaa teoriaa ja tutkimuksiin pohjautuvaa tietoa (Ahonen & Roos, 2019).

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden mallin mukaisesti (kuvio 1) opettajalla on oman ryhmänsä pedagoginen johtajuus (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2018). Kuvion 2 mukaisesti opettaja vastaa moniammatillisen työtiimin pedagogisesta toiminnasta ja tukee muita tiimin jäseniä laadukkaasti pedagogisen toiminnan saavuttamisessa. Opettajan pedagoginen johtajuus ei sisällä esimiehen käytettävissä olevaa valtaa, joten johtajuuden asemaan asettuminen tiimissä voi olla vaikeaa (Fonsén, 2014, s. 101). Koko päiväkodin pedagoginen johtajuus ja vastuu on päiväkodin johtajalla. Opettaja voi kuitenkin huolehtia tiimin sisäisten palaverien järjestämisestä sekä pedagogisen materiaalien hankkimisesta kaikkien tiimin jäsenten käyttöön (Fonsén, 2014, s. 188). Yhteistyö ja vuorovaikutustavat, kuten erilaiset kasvatuskeskustelut, palaverien käyttö tehokkaasti, sekä sujuva tiimin sisäinen työskentely nähdään opettajan olennaisena työtehtävänä (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018). Nämä tekijät rakentavat roolia opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta.

Käytännön työssä opettajan pedagoginen asiantuntijuus näkyy tietoisena kasvatuksellisenä toimintana lasten kanssa (Happo, 2006). Opettaja huomioi lapsen kehityksen ja tuentarpeet sekä tavoitteet, jolloin tämä voi puhua lapselle tietyllä tavalla, tai ilmaista lapselle käytöksellään sensitiivisyyttä. Opettajan on jaettava omaa pedagogista osaamistaan myös muille kasvattajatiimin jäsenille (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018). Näin toimintatavat ovat yhdenmukaisia ja tukevat laadukkaasti varhaiskasvatuksen toteutumista. Kaiken kaikkiaan kuvion 2 eri osissa korostuu laajempi ja kokonaisvaltaisempi varhaiskasvatuksen osaaminen, tunteminen ja hallitseminen kuin muissa työtiimin asiantuntijuuksissa. Esimerkiksi

asiantuntijuuksissa korostuu opettajan rooli oppimisympäristöjen kehittämisessä, toiminnan tavoitteellisuudessa sekä lapsiryhmän ja tiimin toiminnan pedagogisissa ratkaisuisa (kuvio 2).

7.3 Moniammatillisen työtiimin asiantuntijuuksien tunnistaminen ja tunnustaminen

Karila & Kupila (2019) nostavat esiin, että varhaiskasvatuksen työtiimien roolit ja vastuut eivät ole olleet selkeästi määriteltyjä lainmuutosten jälkeen. Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin (2020) työelämän tutkimushankkeessa tutkittiin millaisia merkityksiä moniammatillisuuden ja asiantuntijuuden muuttuminen saa varhaiskasvatuksen kasvattajatiimissä. Tutkimuksessa pilotoitiin 2030 voimaantulevaa kasvattajatiimin henkilöstörakennemallia, jossa työtiimi koostuu varhaiskasvatuksen opettajasta, varhaiskasvatuksen sosionomista ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajasta. Tutkimuksen mukaan kasvattajat olivat alussa epävarmoja omasta asemasta ja työnkuvasta työtiimissä, mutta tutkimuksen edetessä opettajat kuvasivat voivansa paremmin keskittää asiantuntijuutensa pedagogisiin tekijöihin ja yhteistyöhön asiantuntijoiden kanssa (Ukkonen-Mikkola ym. 2020).

Lakimuutosten jälkeen tehtävänkuvia ja ammattiryhmien painotuksia on pyritty selkiyttämään mutta niiden käyttöönotto työhön vie aikaa (Karila & Kupila, 2019). Puroilan ja Kinnusen (2017) selvityksessä selvitettiin työntekijöiden ajatuksia lainmuutoksen tuomiin tehtävän kuviin, ja myös tässä henkilöstö arvioi lakimuutoksen vaikuttavan vaihtelevasti työnkuviin, eivätkä työnkuvat olleet vielä täysin selviä. Uusi työtiimirakenne on tarkoitus ottaa käyttöön vuonna 2030 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021).

Kansainvälisissä tutkimuksissa on myös tutkittu ammattiryhmien roolien jakaantumista, ja työtehtävien havaittiin jakaantuvan automaattisesti siten, että opettaja vastasi opetuksellisesta puolesta alemman koulutuspuhjan kasvattajan vastatessa enemmän hoidollisesta puolesta (Langford, Di Santo, Valeo, Underwood & Lenis, 2018). Niin ikään Ukkonen-Mikkola ja kollegat (2020) tuovat tutkimuksessaan esiin, että sosionomit näkivät itsensä sosiaali- ja terveyspalveluiden tuntijoina, lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen sekä perheiden hyvinvoinnin tukijoina ja lastenhoitajien pohdinnoissa korostuivat lapsen kasvun seuraaminen läheltä ja mukana olo lapsen päivässä, yhteistyö työtiimin kanssa, sekä konkreettiset hoitotyöhön liittyvät tekijät.

Moniammatillisuudessa on kyse eriytyneiden tehtävänkuvien selkeyttämisestä ja yhteistyön lisäämisestä, ei siitä, että kaikkien ammattiryhmien olisi toimittava samalla tavalla (Nummenmaa, 2007, s. 39–40). Eriytyneet osaamisalueet ovat merkityksellisiä, jotta juuri

tehtävänkuvan mukaista työtä voidaan tehdä (Karila & Nummenmaa, 2001). Melasniemi ja Husu (2016) korostavat tutkimuksessaan ammatillisen tietämyksen jakamista, ja nimenomaan siten, että se nousee käytännöstä, jolloin sekä oma, että yhteisön ammatillisuus kehittyy. Yhteisten resurssien tunnistaminen kuuluu relationaalisen asiantuntijuuden käytänteisiin (Rantavuori, 2019, s. 58). Relationaalisessa asiantuntijuudessa pyritään juuri eri ammatillisten rajojen ylittämiseen, jotta kaikkien asiantuntijuuden pohjalta voidaan muodostaa uutta tietoa (Rantavuori, 2019, s. 60).

8 Yhteenveto

Tutkielman tulokset osoittivat että, varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus koostuu kolmesta osa-alueesta, joita ovat pedagoginen johtajuus, teoriaosaaminen ja käytännön osaaminen (kuvio 1). Opettajan pedagogisen asiantuntijuuden pohjana on koulutuksella saatu tutkimukseen perustuva teoretieto (Tynjälä, 2010). Opettajan asiantuntijuus kehittyy käytännön työssä opettajan yhdistäessä uutta tietoa vanhaan ja luoden siten uudenlaisen tavan toimia (Nolan & Molla, 2020). Opettajan pedagogisen asiantuntijuuden rooli korostuu moniammatillisen tiimin pedagogisessa kokonaisvastuussa pedagogisten osa-alueiden osaamisena, hallintana ja tuntemisena (kuvio 2).

Ennen lain tuomia muutoksia nähtiin varhaiskasvatuksen pedagogiikan hiipuminen ja kaikki tekevät kaikkea kulttuuri voimistui eri varhaiskasvatuksen yksiköissä (Ranta ym. 2021). Karila (2008) tuo artikkelissaan esiin näkökannan tehtäväkuvien sekoittumisesta tai määrittelemättömyydestä ja koulutuksen puutteesta. Koulutuksen tuoma eriytynyt osaaminen korvaantui korostamalla tiimityön merkitystä, joka rajoitti kasvatustietoisuuden kehittymistä (Karila, 2008).

Havaitsin tutkimusten pohjalta varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden muotoutuvan eriytyneestä pedagogisesta osaamisesta, joka muodostui kolmesta pääosa-alueesta. Tutkimuksissa korostuivat lapsiryhmän pedagoginen johtajuus, varhaiskasvatuksen teoria osaaminen sekä käytännön osaaminen. Pedagoginen johtajuus nähtiin vastuun ottamisena oman lapsiryhmän pedagogisista tavoitteista ja niiden saavuttamisesta. Lisäksi pedagogiseen johtajuuteen sisältyi kasvattajatiimin muun henkilöstön tukeminen kohti tavoitteita, näiden ammatillinen kehittyminen ja oman pedagogisen asiantuntijatiedon jakaminen. Teoriaosaaminen sisältää myös suunnittelun, kasvatustietoisuuden ja lapsilähtöisyyden, jotka muodostavat tavoitteet ja pohjan käytännön työlle. Käytännön osaaminen muodostui käytännön tiedosta, kasvatuksellisesta vuorovaikutuksesta sekä erilaisista menetelmistä, joilla saavutetaan toiminnalle asetettuja tavoitteita. Tutkimusten pohjalta näen näiden kolmen osa-alueen hallitsemisen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden ytimenä.

Tutkielmani keskittyy tutkimaan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista asiantuntijuutta, mutta pedagogista osaamista ja asiantuntijuutta ei voida täysin irrottaa erilliseksi opettajan muusta asiantuntijuudesta. Näitä olivat Karilan (1997, s. 42) mukaan toimintaympäristö, oma elämänhistoria sekä yhteiskunnallinen ympäristö. Myös Happo (2006, s. 189) nostaa

pedagogisen osaamisen rinnalle kontekstiosaamisen ja yhteistyöhön- ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen. Työtä tehdään omalla persoonalla, joka tuo omaan työhön ja ratkaisuihin myös aiemmin koetut asiat. Ympäröivä työympäristö ja sen eri tekijät vaikuttavat opettajan asiantuntijuuteen ja sen kehittymiseen, ja näin opettajan tekemään työhön. Ympäröiviä tekijöitä ovat lapset, vanhemmat, työtiimi, esihenkilö sekä muut sidosryhmät, sekä erilaiset toimintaympäristöt. Pedagogisista vaatimuksistaan huolimatta päiväkodin arki rakentuukin usein ennalta suunnittele mattomista spontaaneista tapahtumista ja kohtaamisista. Vaikka pedagoginen suunnittelu ja tavoitteet sekä rakenteelliset tekijät ohjaavat työtä, henkilöstön asenteet, koulutus sekä omat arvot kulkevat mukana päivittäisissä kasvatustilanteissa. Tällöin korostuu tietoisuus omasta toiminnasta sekä ymmärrys toimintansa pedagogisista periaatteista (Hännikäinen, 2013). Pedagoginen tietoisuus ohjaa teoretiedon ja käytännön tiedon yhdistämistä ongelmien ratkaisussa (Happo & Määttä 2011). Nämä tekijät korostuvat varhaiskasvatuksen tulevaisuutta tarkastelevissa selvityksissä, ja asettavat uudenlaisia ja täsmennettyjä vaatimuksia asiantuntijuuksille ja eri ammattiryhmille. Selvityksissä tulevaisuudessa työntekijöiden vastuu työn arvioinnista ja kehittämisestä uusiutuvan tiedon pohjalta kasvavat, jolloin oma asiantuntijuus korostuu (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021).

On tärkeää, että asiantuntijuuksia tunnustetaan ja tunnustetaan, jotta työtiimissä toimitaan sujuvasti ja voidaan käyttää hyväksi kaikkien ammattiryhmien osaamista varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Moniammatillisen työtiimin ammattiryhmien vastuut ja velvoitteet eroavat joiltakin osin toisistaan eikä esimerkiksi varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävänk kuva ole vielä selkiytynyt (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Koulutustausta ja koulutuksen tuoma osaaminen tukee ammattiryhmän eriytynyttä osaamista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Hapon & Määttän (2011) tutkimus osoitti kuitenkin, että eriytyneistä asiantuntijuuksista huolimatta opettajien työstä on tullut enemmän kollegiaalista ja yksilöllinen asiantuntijuus on muuttunut yhteis- ja jaetuksi asiantuntijuudeksi.

Moniammatillisen työtiimin eri asiantuntijuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen laadukkaana varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi nousee vahvasti tutkimuksista ja selvityksistä. Opettajan asiantuntijuudessa ymmärrys pedagogiikasta ja sen pohjalla oleva teoreettinen tieto tekevät varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuudesta erillisen muiden moniammatillisen työtiimin asiantuntijuuksiin. Tähän tähtää varhaiskasvatuksen opettajan koulutus, kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, erityisesti varhaiskasvatukseen painottuva koulutusohjelma. Opettajan asiantuntijuus on vahvasti kontekstiin ja aikaan sidottu, joten

tarkastelemalla varhaiskasvatuslain, asetusten ja varhaiskasvatuksen perusteiden varhaiskasvatukselle asettamia odotuksia ja vaatimuksia, pystytään jollain tasolla määrittämään, mitä opettajan pedagogiselta asiantuntijuudelta nykypäivänä vaaditaan. Opettajan rooli lapsiryhmän työtyöissä nähdään siis pedagogisesti painottuvaksi teoriapohjaiseksi erilaisten toimintojen suunnitteluksi, tavoitteiden asettamiseksi ja oikeanlaisten toimintatapojen valitsemiseksi sekä koko lapsiryhmän ja kasvattajatiimin pedagogikasta vastaajaksi.

Pohdinta

Käsittelin tässä tutkimuksessa sitä, mistä tekijöistä varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus tutkimustiedon perusteella koostuu, sekä millainen rooli opettajalla on lapsiryhmän moniammatillisessa kasvattajatiimissä. Tutkielman tulosten perusteella opettajan pedagoginen asiantuntijuus koostuu pedagogisesta johtajuudesta, teoriaosaamisesta ja käytännön osaamisesta, joiden pohjalla on koulutuksella saatu teoreettinen tieto (kuvio 1).

Toimiessani varhaiskasvatuksessa monia vuosia, kuulin varhaiskasvatuksen opettajilta monesti, miten esimerkiksi suunnittelu-aika ei riitä, materiaalia ei ole saatavilla, henkilökuntaa on liian vähän, aika ei riitä erityistä tukea tarvitseville ja jopa ihmettelyä siitä, miten pedagogista suunnittelua pitäisi tehdä, jotta kaikkien lasten tarpeet ja tavoitteet voidaan huomioida. Nämä ihmettelut ja kysymykset saivat minut pohtimaan, mitä kaikkea opettajan pitää hallita sekä mitä opettajan pedagogisella asiantuntijuudella tarkoitetaan. Viime vuosikymmeninä lasten määrä varhaiskasvatuksessa on kasvanut ja varhaiskasvatuksen opettajista on ollut pulaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Ranta ja kollegat (2021) näkevät, että tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen tavoitteet kasvavat kuormittaen erityisesti opettajia ja vaikuttaen siten myös varhaiskasvatuksen laatuun. Se myös nostaa esiin koko pedagogiikan käsitteen tarkempaa määrittelyä, jotta sitä pystytään toteuttamaan laadukkaasti tavoitteiden mukaisesti (Ranta, 2021). Kuten tutkielman tulokset osoittavat, opettajan asiantuntijuuteen kuuluu osa-alueita, joita ei ole toisella ammattiryhmällä kasvattajatiimissä. Siksi olisikin ehkä syytä pohtia sen avaamista kaikille tiimin kasvattajille, jotta ymmärrettäisiin opettajan vastuut ja pedagogiikan merkitys lapsiryhmän työtiimissä. Tulokset myös selkiyttivät mitä opettajan pedagoginen asiantuntijuus on ja miten tämä asiantuntijuus kehittyy. Opettajan asiantuntijuuden kehittämisessä korostuu opettajan koulutuksesta saama tutkittuun teoretietoon pohjautuva tietämys. Kuten Happon ja Määttän (2011) tuovat esiin tutkimuksessaan, teoretieto luo pohjaa käytännön taidoille. Tulosten mukaan teoriaosaamista tarvitaan toiminnan suunnittelussa, kasvatustietoisuudessa ja lapsilähtöisyydessä. Hapon ja Määttän (2011) mukaan teorian tietämys ohjaa toiminnan suunnittelua ja siihen yhdistyy myös ymmärrys lapsen tavasta oppia asioita, sekä kasvatukselle asetetut arvot. Myös Karila (1997) nostaa esiin kasvatustietoisuuden ja sen merkityksen kasvatukselle asetettujen tavoitteiden ymmärtämisessä. Tämä sai pohtimaan, kuinka laaja pedagoginen tietämys opettajalta vaaditaan ja miten keskeisiä nämä vaatimukset ovat koko varhaiskasvatuksessa.

Tutkielman tulosten perusteella oli mielenkiintoista huomata, miten samanlaisia varhaiskasvatuksen sosionomin ja opettajan eriytyneet asiantuntijuudet ovat (kuvio 2). Opettajan asiantuntijuudessa korostuu kuitenkin kokonaisvastuu pedagogisesta toiminnasta, joka sisältää pedagogisen johtajuuden kriteereitä. Opettaja vastaa moniammatillisen tiimin pedagogisesta toiminnasta (opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Myös Kahila ja kumppanit (2020) kertovat opettajan pedagogiseen johtajuuteen kuuluvan tiimin muiden jäsenten ohjaamisen kohti yhteisiä pedagogisia tavoitteita ja tällä on tietämys opetus suunnitelman vaikutuksesta toimintaan ja suunnitteluun.

Tämä tutkielma tukee varhaiskasvatuksen ammattilaisten tietoutta varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden rakentumisesta sekä selkeyttää ja vahvistaa ymmärrystä sen roolia työtiimeissä. Tutustuessani erilaisiin tutkimuksiin ja selvityksiin pohdin sitä, kuinka tietoisia varhaiskasvatuksen henkilöstö on eri asiantuntijuuksista ja ammatillisista työnkuvista. Ovatko sekä opettajat, lastenhoitajat, että muu henkilöstö perillä lakien ja asetusten, sekä velvoittavien asiakirjojen vaatimuksista ja odotuksista eri ammattiryhmille. Tämän tuovat esiin myös Ukkonen-Mikkola ym. (2020) tutkiessaan uuden henkilöstömallin pilotointia, jossa kasvattajat eivät olleet varmoja omasta asemasta ja työnkuvasta työtiimissä. Omat kokemukseni varhaiskasvatuksen kentältä ovat enemmän perinteisiä rutinoituneita toimintatapoja, kaikki tekee kaikkea periaatteella, ja jatkotutkimuksena olisikin mielenkiintoista syventyä aiheeseen ja tutkia käsityksiä ammattiryhmien rooleista ja asiantuntijuuksista. Ehkä sitä kautta työyhteisöt kiinnittäisivät työtiin asiantuntijuuksiin huomiota, ja pohtisivat, miksi jokainen työtiimissä on tärkeä ja tulisivat tietoiseksi sekä omista, että toisten asiantuntijuuksista ja osaamisaloista.

Luotettavuus ja eettisyys

Ennen kuin lähdin tutkimaan aihetta varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus tutkin ensin tekijöitä, joita opettajan täytyy hallita toteuttaakseen laadukasta varhaiskasvatusta. Aihe oli kuitenkin varsin laaja, ja se rajautui lopulta opettajan ydin osaamiseen ja asiantuntijuuteen, eli pedagogiikkaan. Olen käyttänyt tähän tutkielmaan sekä kotimaisia, että kansainvälisiä artikkeleita, tutkimuksia, väitöskirjoja sekä toimitettuja teoksia. Käytetyt tutkimukset ovat vertaisarvioituja, ja siten luotettavia lähteitä tälle tutkielmalle. Käytettyihin tutkimuksiin on myös viitattu muissa tieteellisissä julkaisuissa. Olen pyrkinyt löytämään mahdollisimman alkuperäisiä lähteitä, mutta esimerkiksi lähteiden maksullisuus rajasi joitakin

relevantteja lähteitä pois tutkielmastani. Pohdin pitkään minkä ikäisiä lähteitä käytän, koska opettajan asiantuntijuudesta löytyi erilaisia malleja monelta vuosikymmeneltä. Arvioin kuitenkin, että voin käyttää tunnettuja vähän vanhempiakin malleja ja analyysejä, jotka sopivat nykyiseen käsitykseen varhaiskasvatuksen pedagogisista painotuksista. Esimerkiksi Karilan (1997) luomaan asiantuntijuuden malliin on viitattu useissa tuoreemmissa tutkimuksissa, kuten myös Bereiterin ja Scardamalian (1993) asiantuntijuuden analyysiin. Käytin näitä alkuperäisiä julkaisuja saadakseni kuvan asiantuntijuuden teoriasta, sekä ymmärtääkseni tuoreempienkin tutkimusten asiantuntijuuden malleja, joissa näitä teoksia on käytetty lähteenä. Käytetty aineisto valikoitui mukaan, koska ne ovat aiheeni kannalta relevantteja, ja tutkimukset käsittelevät nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta ja vielä tarkemmin pedagogisia tekijöitä. Löysin paljon aineistoa, jossa keskitytään asiantuntijuuden muihin osa-alueisiin, kuten omien kokemusten vaikutus asiantuntijuuteen, jotka rajautuivat pois käytettävästä aineistosta.

Luotettavuuteen saattaa vaikuttaa englanninkielisen aineiston osalta käännökset, jotka pyrin tekemään mahdollisimman tarkasti ja käytin tarvittaessa sanakirjaa, sekä huomioin mahdolliset erilaiset määritelmät eri maissa. Tästä esimerkkinä termi *expertise*, joka määritellään osin eri tavalla kansainvälisessä tutkimuksessa kuin kotimaisessa. Lisäksi arvioin missä määrin kansainvälistä tutkimusta voi käyttää kasvattajatiimin roolien vertailussa, ja rajasinkin kansainväliset lähteet ennen kaikkea termien määrittelyyn sekä opettajan asiantuntijuuden rakentumiseen ja kehittymiseen.

Haasteena oli luoda selkeä yhteenveto pedagogisen asiantuntijuuden osa-alueista, koska tutkimuksissa käytettiin osin erilaisia malleja, joiden osa-alueet eivät täysin vastanneet toisiaan. Osassa tutkimuksissa oli esimerkiksi konteksti ja ympäristö jätetty pois pedagogisesta asiantuntijuudesta, kun taas toisissa se nähtiin kiinteästi osana opettajan pedagogista osaamista. Esimerkiksi Hoppo (2006) erottaa konteksti- ja pedagogisen osaamisen eri alueiksi, mutta Setyosari ym. (2020) näkevät kontekstiosaamisen osana pedagogista osaamista. Tutkielmani kuitenkin keskittyy määrittelemään opettajan pedagogisen asiantuntijuuden mahdollisimman tarkasti rajautuen, joten yhteenvedossa ovat ydinalueet pedagogisesta asiantuntijuudesta. Tämä tutkielma tarjoaakin hyvän kuvan juuri pedagogisen asiantuntijuuden keskeisimmistä osa-alueista.

Lähteet

- Ahonen, L. & Roos, P. (2019). *Iloa ja oivalluksia!* Vaasa.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 2004, 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves – an inquiry into the nature and implications of expertise*. Illinois: Open Court Publishing Company.
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International journal of leadership in education*, 20(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Collin, K., Paloniemi, S., Rausku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (2010) (toim.). *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY.
- Eräsaari, R. (2002). Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylän yliopisto.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) (1999). *Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY.
- Felvé, C. & Lalive, R. (2018). Does early child care affect children's development? *Journal of public economics*, 159, 33-53. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.01.014>
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Gjems, L. & Vinje, I. (2015). Teaching Future Teachers in the Subject of Pedagogy. *Journal of Educational Issues*, 1(1), 19-35, 2015. <http://dx.doi.org/10.5296/jei.v1i1.7591>
- Happo, I. (2006). *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus*. Väitöskirja: Lapin yliopisto.
- Happo, I. & Määttä, K. (2011). Expertise of Early Childhood Educators. *International Education Studies*, 4 (3), 91–99, <http://doi:10.5539/ies.v4n3p91>
- Happo, I., Määttä, K. & Uusinautti, S. (2013). How do Early Childhood Education Teachers Perceive Their Expertise? A Qualitative Study of Child Care Providers in Lapland, Finland.

Early Childhoods Education Journal 41, 273–281. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0551-8>

Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2018). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early child development and care*, 188(2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>

Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T. & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 23 (3), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>

Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Isopahkala-Bouret, U. (2008). *Asiantuntijuus kokemuksena*. *Aikuiskasvatus*, 28(2) 5. <https://doi.org/10.33336/aik.93808>

Järvinen, A. (1999). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus – työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY.

Kahila, S., Heikka, J. & Sajaniemi, N. (2020). Teacher Leadership in the Context of Early Childhood Education: Concepts, Characteristics and Enactment. *Southeast Asia Childhood Journal*, 9(1), 28–43. <https://ejournal.upsu.edu.my/index.php/SAECJ/article/view/3301>

Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Helsinki: Edita.

Karila, K. & Nummenmaa, A-M. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkot*. WSOY.

Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210-223. <https://doi.org/10.1080/13502930802141634>

- Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatusasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30*. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H. & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus ja aika (Verkkolehti)*, 15(2), <https://doi.org/10.33350/ka.99664>
- Kupila, P. (2007). *Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan erityysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Jyväskylän yliopisto.
- Kupila, P. & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45 (2), 205-216, <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
- Langford, R., Di Santo, A., Valeo, A., Underwood, K. & Lenis, A. (2018). The innovation on Ontario full-day kindergarten educator teams: have they reproduced the split system of care and education? *Gender and Education*, 30 (5), 569–586. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1258456>
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 15(2). <https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Melasniemi, A. & Husu, J. (2016). The content and implementation of shared professional knowledge in early childhood education, *Early Years*, 36 (4), 426–439. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1149692>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Tutkijalaitos (4. korjattu laitos.). International Methelp.

- Nolan, A. & Molla, T. (2021). Building teacher professional capabilities through transformative learning. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 49(4), 450-465. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1828823>
- Nummenmaa, A-R. (2007). *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa: kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen*. Tampere: yliopistopaino OY
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2019) Varhaiskasvatuksen opettajia koskevat työaikamääräykset. Haettu osoitteesta [vaka-tyoaikeaesite_1_2019.pdf \(oaj.fi\)](#)
- Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021-2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Haettu osoitteesta [Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030 \(valtioneuvosto.fi\)](#)
- Paloniemi, T. & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-Puttonen & P. Tynjälä. (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY.
- Puroila, A-M., Kinnunen, S. & Poliittika-analyysiyksikkö (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Valtioneuvoston kanslia. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-487-0>
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen –Pedagogisen toiminnan edellytyksen suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*, 15 (2), [https://doi.org / 10.33350/ka. 103194](https://doi.org/10.33350/ka.103194)
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2003). *Studying Teachers in Early Childhood Settings*. [Studying Teachers in Early Childhood Settings - Google-kirjat](#)

- Setyosari, M., Kuswandi, P. & Ulfä, D. (2020). Analysis of kindergarten teachers on pedagogical content knowledge. *European Journal of Educational Research*, 9 (4), 1701-1721. <http://www.eu-jer.com/>. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1701>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2010). A Brief History of Knowledge Building. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1), DOI 10.21432/T2859M
- Suvanto, M., Liinamaa, T. & Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen. Teoksessa Fonsén, E., Koivula, M., Korhonen, R. & Ukkonen-Mikkola, T. (toim.) *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat – Yhteistyössä eteenpäin*. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Tynjälä, P. (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 28(2), 124–127. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93812>
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian journal of early childhood*, 43(4), 48-56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus. *Työelämän tutkimus*, 18 (4), [Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus?: EBSCOhost \(oulu.fi\)](#)
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti – Journal of Early Childhood Education Research* 6(2) 2017, 207-229, <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201804126519>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu osoitteesta [KARVI vaka laadunarvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf](#)
- 540/2018. Varhaiskasvatuslaki. [Varhaiskasvatuslaki 540/2018 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#)