



Mettovaara Mila & Nyman Mariella

Epävarmuutta, oivalluksia ja tähtihetkiä: Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden kertomuksia varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma  
Varhaiskasvatus  
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Epävarmuutta, oivalluksia ja tähtihetkiä: Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden kertomuksia varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana (Mila Mettovaara & Mariella Nyman)

Pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2024

---

Tässä pro gradu –tutkimuksessa tutkimme varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä varhaiskasvatuksen opiskelijat kertovat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden olevan ja miten heidän oma asiantuntijuutensa on kehittynyt yliopisto-opintojen aikana. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta tarkentuen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuteen sekä yliopisto-opiskelijan kehittyvään asiantuntijuuteen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena kerronnallisella lähestymistavalla. Tutkimusaineisto kerättiin varhaiskasvatuksen yliopisto-opiskelijoille suunnatulla kirjoituskutsulla syksyllä 2023. Kirjoituskutsussa opiskelijoita pyydettiin kertomaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta sekä oman asiantuntijuutensa kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana. Kirjoituskutsuun vastasi yhdeksän opiskelijaa, joista kaikki opiskelivat varhaiskasvatuksen maisteriohjelmassa. Aineisto analysoitiin temaattisella analyysimenetelmällä. Analyysin perusteella muodostimme yhdeksän teemaa, joiden avulla käsittelemme tutkimuksen tuloksia.

Tutkimustulosten perusteella varhaiskasvatuksen opiskelijat mielsivät varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuudeksi. Opiskelijoiden kertomuksissa varhaiskasvatuksen asiantuntijuus kuvattiin laajana ja monitulkintaisena käsitteenä, joka sisältää monipuolista kasvatustieteelliseen tutkimukseen perustuvaa osaamista. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen asiantuntijalta vaaditaan vahvaa pedagogista osaamista, hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä valmiutta jatkuvaan kehitykseen. Opiskelijat kertoivat asiantuntijuutensa kehittyneen koulutuksessa hankitun teoreettisen tiedon ja käytännön työn kokemusten myötä. Opintoihin sisältyvien työssäoppimisjaksojen kerrottiin mahdollistaneen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkittäviä oivalluksia ja tähtihetkiä. Työssäoppimisjaksojen lisäksi opintojen ohella hankitun varhaiskasvatuksen työkokemuksen kerrottiin edistäneen varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehitystä. Kertomuksissa kävi ilmi myös sellaisia sisältöjä, joita opiskelijat olisivat halunneet syventää opinnoissa asiantuntijuutensa kehittämiseksi. Lisäksi asiantuntijuuden jatkuvan kehityksen näkökulma tunnistettiin myös omasta kehittyvästä asiantuntijuudesta kerrottaessa. Asiantuntijuuden kuvattiin koostuvan pienistä osista, joista yhdessä syntyy suuri kokonaisuus.

Opiskelijoiden näkemykset varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana tulisi tunnistaa myös koulutusta kehitettäessä. Laadukas koulutus takaa työelämään asiantuntijoita, jotka ovat valmiina vastaamaan työelämän alati kehittyviin vaatimuksiin sekä sen myötä kehittämään laadukasta varhaiskasvatusta.

Avainsanat: asiantuntijuuden kehittyminen, asiantuntijuus, kerronnallisuus, varhaiskasvatust

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa</b> .....	<b>8</b>
2.1	Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus .....	10
2.1.1	<i>Varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaaminen</i> .....	12
2.1.2	<i>Varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen</i> .....	14
2.1.3	<i>Varhaiskasvatuksen opettajan jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen</i> .....	15
2.1.4	<i>Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden osaaminen</i> .....	16
2.2	Varhaiskasvatuksen opiskelijan kehittyvä asiantuntijuus .....	17
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen metodologia ja toteutus</b> .....	<b>20</b>
3.1	Tutkimustehtävä ja -kysymys .....	20
3.2	Kerronnallinen lähestymistapa.....	21
3.3	Aineisto .....	23
3.4	Temaattinen analyysi .....	24
3.5	Analyysin toteutus .....	25
<b>4</b>	<b>Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus opiskelijoiden kertomana</b> .....	<b>29</b>
4.1	Asiantuntijuuden moniulotteisuus.....	29
4.2	Teoreettinen ja pedagoginen osaaminen käytännössä.....	31
4.2.1	<i>Varhaiskasvatustoimintaa ohjaavat asiakirjat</i> .....	32
4.3	Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot.....	33
4.4	Jatkuva kehitys.....	35
<b>5</b>	<b>Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittyminen opiskelijoiden kertomuksissa</b> .....	<b>37</b>
5.1	Koulutuksesta saatu teoreettinen osaaminen.....	37
5.2	Koulutukselta kaivattu sisältö .....	39
5.3	Koulutukseen sisältyvä työssäoppiminen.....	42
5.4	Varhaiskasvatuksen työkokemus .....	45
5.5	Jatkuva kehitys.....	48
<b>6</b>	<b>Yhteenveto</b> .....	<b>51</b>
<b>7</b>	<b>Tutkimuksen arviointi</b> .....	<b>55</b>
7.1	Tutkimuksen luotettavuus .....	56
7.2	Tutkimuksen eettisyys.....	57
7.3	Yhteiskirjoittajuus.....	59
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>60</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>64</b>
	<b>Liite 1</b> .....	<b>71</b>



# 1 Johdanto

Viime vuosina on uutisoitu varhaiskasvatusalan työvoimapulasta, joka koskee erityisesti varhaiskasvatuksen opettajia (VOL, 2022; YLE, 2023). Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n erityisasiantuntija Auli Setälä (2023) kokoaa blogitekstissään keinoja varhaiskasvatuksen opettajapulan ratkaisemiseen. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen koulutuksen tulee kyetä tarjoamaan hyvät lähtökohdat työelämään siirtymiseen, esimerkiksi takaamalla opiskelijoille laadukkaita työssäoppimiskokemuksia opintojen aikana (Setälä, 2023). Kupilan (2007) mukaan varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksen tulisi luoda pohja asiantuntijuuden kehittymiselle, sillä kehityvällä alalla tarvitaan asiantuntevaa henkilöstöä. Asiantuntijuutta ja moniammatillista osaamista tarvitaan yhteiskunnallisten, sosiaalisten ja koulutuspoliittisten muutosten luodessa uudenlaisia vaatimuksia ja haasteita kasvatustyölle (Ballet & Kelchtermans, 2009; Kupila, 2007 s. 15; Urban, 2008).

Palonen, Lehtinen ja Hakkarainen (2017) toteavat, että nykyisessä asiantuntijuustutkimuksessa on tunnistettu asiantuntijuuden olevan alati kehittyvä taito, jota ei voi saavuttaa täydellisesti yliopisto-opintojen aikana. Kupila (2007, s. 14) kuvaa asiantuntijuutta matkana, jolle koulutus luo pohjan ja jota työelämän kokemukset kehittävät eteenpäin. Setälä (2023) painottaa vasta valmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen osaamisen kehittymisen tukemisen merkitystä etenkin työuran alussa. Kupila (2007, s. 14) toteaa varhaiskasvatusalalla tapahtuvien muutosten luovan paineita myös alan koulutukselle, jonka tulisi kehittyä muutosten mukana. Edellä mainitut näkökulmat loivat mielenkiintoisen lähtökohdan lähteä tutkimaan varhaiskasvatuksen opiskelijoiden näkökulmia varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta sekä sen kehityksestä yliopisto-opintojen aikana. Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma tarjoaa monipuolisen koulutuksen varhaiskasvatuksen erilaisiin asiantuntijatehtäviin (esim. Oulun yliopisto, 2023). Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma antaa valmiudet työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana (kandidaatin tutkinto) sekä asiantuntijatehtävissä (maisteritutkinto).

Omien havaintojemme sekä opiskelijakollegoiden kanssa käytyjen keskusteluiden perusteella asiantuntijuus koetaan vaikeasti määriteltäväksi ja abstraktiksi käsitteeksi. Oman kokemuksemme perusteella opiskelijat kokevat oman osaamisen ja asiantuntijuuden tunnistamisen sekä määrittelyn haastavaksi. Myös Ukkonen-Mikkola ja kollegat (2021b) toteavat oman osaamisen

tunnistamisen aiheuttavan epävarmuutta opiskelijoissa. Vaikka tiedostamme, että asiantuntijuus on jatkuvasti kehittyvää eikä juuri valmistunut opiskelija voi olla asiantuntijuutensa kanssa valmis, olemme huomanneet keskusteluiden myötä opiskelijakollegoiden keskuudessa esiintyvän epävarmuutta siitä, millaista asiantuntijuutta heiltä odotetaan työuran alussa. Olemme myös pohtineet omaa asiantuntijuuttamme ja sen kehitystä suhteessa siihen, mitä odotuksia olimme asettaneet asiantuntijuuden kehittymiselle opintojen alussa. Omat kokemuksemme, alan uutisoinnin seuraaminen sekä opiskelijakollegoiden kanssa käydyt keskustelut herättivät kiinnostuksemme varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden tutkimiseen opiskelijoiden näkökulmasta pro gradu -tutkimuksessa.

Varhaiskasvatusalan ollessa murroksessa korkeasti koulutettujen työntekijöiden määrän sekä eri ammattiryhmien asiantuntijuuden tunnistamisen merkitys korostuu (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin, 2020). Varhaiskasvatusalalla jokaisella on oma asiantuntijuuskokemuksensa, joka on muodostunut koulutuksen ja kokemuksen myötä. On olennaista, että eri koulutusten muodostama varhaiskasvatuksen asiantuntijuus tunnistetaan, jotta jokainen voi tuoda alalle oman asiantuntijuutensa ja jakaa asiantuntijuuttaan myös kollegoilleen. Kupila (2007) määrittelee varhaiskasvatuksen yliopisto-opintojen yhdeksi tavoitteeksi kouluttaa työelämään tekijöitä, joilla on valmiudet kehittää omaa osaamistaan ja työtään. Hänen mukaansa yhteiskunnan ja työelämän muutokset edellyttävät myös varhaiskasvatuksen asiantuntijoilta kykyä sopeutua muutoksiin ja taitoa oppia uutta. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan työssä vaaditaan monipuolista tietotaitoa ja osaamista (Kupila, 2007, s. 14). Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää mitä varhaiskasvatuksen opiskelijat kertovat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden olevan sekä mitä he kertovat oman asiantuntijuutensa kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana. Tavoitteemme taustalla on kiinnostus siitä, mitä opiskelijat kertovat yliopisto-opintojen antaneen heille asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta, tunnistavatko opiskelijat omaa asiantuntijuuttaan ja miten se kytkeytyy heidän kertomuksiinsa siitä, mitä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on.

Aiheesta tehtyyn tutkimukseen perehtyessä totesimme, että varhaiskasvatuksen koulutuksen merkityksestä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta ei ole saatavilla paljoa ajankohtaista tutkimustietoa. Chydeniuksen ja kollegoiden (2021) mukaan aihetta on tutkittu pääasiallisesti opinnäytetöissä. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta asiantuntijuuden kehittymistä on tutkinut opinnäytetöissään esimerkiksi Korpela (2020) tutkiessaan varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittymistä ja ammatillisen tuen merkitystä työuran alkuvaiheessa sekä Rohkimai-

nen (2016) aiheenaan päiväkodin johtajien asiantuntijuuden kehittyminen. Tämän lisäksi ammatti-identiteetin kehittymistä on opinnäytetyössään tutkinut esimerkiksi Yli-Hukka (2020), jonka näkökulmana oli työharjoitteluiden merkitys ammatti-identiteetin kehittymiselle. Luokanopettajien näkökulmasta asiantuntijuuden kehittymistä ovat pro gradu –tutkimuksissaan tutkineet esimerkiksi Marjanen (2015) ja Laaksonen (2015).

Varhaiskasvatuksen kontekstissa asiantuntijuutta ovat tutkineet väitöstutkimuksissaan esimerkiksi Happo (2006), Kupila (2007) ja Karila (1997), mutta viimeisten vuosikymmenten aikana varhaiskasvatusalalla tapahtuneiden muutosten myötä päivitetty tutkimustieto varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta olisi tarpeellista (Ukkonen-Mikkola ym., 2020; Suvanto, Liinamaa & Ukkonen-Mikkola, 2021). Ukkonen-Mikkola, Yliniemi, Wallin ja Kinnunen (2021a) nostavat myös esiin vuonna 2030 voimaan tulevan henkilöstörakenteeseen vaikuttavan lakimuutoksen, jonka myötä varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta tarvitaan erityisesti tiimin pedagogisen toiminnan johtamisessa sekä lasten oppimisen edistämisessä.

Voidaan todeta, että ajankohtaiselle tutkimustiedolle varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta on tarvetta ottaen huomioon varhaiskasvatusalan nykytilanteen ja alalla tapahtuvat muutokset. Tämä pro gradu -tutkimus antaa ajankohtaista tietoa siitä, mitä opiskelijat kertovat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden olevan ja miten he kokevat sen kehittymisen omien yliopisto-opintojensa aikana. Ukkonen-Mikkolan ja kollegoiden (2020) mukaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta olisi tarpeen tutkia etenkin varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen sosionomien eriytyvän asiantuntijuuden näkökulmasta sekä tunnistaa työelämässä asiantuntijuuden kehittymiseen edistävästi tai ehkäisevästi vaikuttavia tekijöitä. Suvannon ja kollegoiden (2021) mukaan varhaiskasvatuksessa tapahtuneiden muutosten myötä henkilöstön työnkuvien ja osaamisen määrittäminen on ajankohtaista ja tarpeellista. Asiantuntijuuden tunnistaminen ja jäsentäminen auttavat kehittämään asiantuntijuutta ja sitä kautta laadukasta varhaiskasvatusta (Suvanto ym., 2021).

## 2 Asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 1§) varhaiskasvatuksen toimintamuodoiksi on määrätty päiväkodissa järjestetty päiväkotitoiminta, perhepäiväkodissa järjestetty perhepäivähoito sekä toimintaan soveltuvassa paikassa järjestetty avoin varhaiskasvatustoiminta. Olemme rajanneet tässä pro gradu –tutkimuksessa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden näkökulman päiväkodissa toteutuvaan varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuteen. Tutkiessamme asiantuntijuutta opiskelijoiden näkökulmasta, käsittelemme yliopisto-opiskelijoiden kehittyvää asiantuntijuutta myös omassa alaluvussaan.

Aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden käsitettä käytetään ristiriitaisesti eri asiayhteyksissä. Käsitteen moninainen käyttö luo haasteita sen määrittelylle. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus -käsitteellä voidaan kuvata esimerkiksi yleisesti varhaiskasvatusalalla esiintyvää asiantuntijuutta koulutustaustasta riippumatta (esim. Ukkonen-Mikkola ym., 2020) tai kohdennetusti yliopisto-opintojen tuottamaa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta (esim. Kupila, 2007). Käsitteen moninaisesta käytöstä johtuen on olennaista tarkentaa, mitä käsitteellä kyseisessä tutkimuksessa tarkoitetaan, jotta vältetään epäselvyyksiä. Varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinnolla saa varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden (esim. Oulun yliopisto, 2023). Tämän jälkeen on mahdollista opiskella kasvatustieteen maisterin tutkinto, erityisalana varhaiskasvatus. Kasvatustieteen maisteritutkinto antaa pätevyyden työskennellä erilaisissa varhaiskasvatuksen asiantuntijatehtävissä kuten hallinnollisissa tehtävissä (esim. Oulun yliopisto, 2023). Tästä huolimatta alan tutkimuksissa varhaiskasvatuksen asiantuntijuus usein liitetään päiväkodin kontekstiin ja varhaiskasvatuksen opettajan positioon (esim. Ukkonen-Mikkola ym., 2020).

Päiväkodin kontekstissa varhaiskasvatuksen asiantuntijat työskentelevät päivittäin moniammatillisessa yhteistyössä. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 37§) määrätään, että päiväkodin henkilöstörakenteesta vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus. Edellä mainituista vähintään puolella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muulla henkilökunnalla tulee olla vähintään lastenhoitajan kelpoisuus (540/2018, 37§). Kuten varhaiskasvatuslaissa määrätään, koostuu päiväkotiryhmän henkilöstörakenne eri koulutustaustaisista varhaiskasvatusalan asiantuntijoista. Näin ollen varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen liittyy myös moniammatillisen asiantuntijuuden käsite. Eri koulutukset tuottavat erilaista substanssiosaamista (Ukkonen-Mikkola ym., 2020), joka antaa mahdolli-



suuden moniammatillisen asiantuntijuuden toteutumiselle päivittäisessä työssä. Eri koulutustaustojen ja kokemusten myötä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on myös eriytyvää asiantuntijuutta (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Karila (1997, s. 141) nostaa esiin näkökulman, jonka mukaan eri koulutustaustaisten ammattilaisten osaamisen yhdistämisen on nähty kehittävän asiantuntijuutta positiivisella tavalla. Henkilöstön yhteisen ja eriytyvän asiantuntijuuden tunnistaminen ja hyödyntäminen mahdollistaa moniammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen ja sitä kautta edistää laadukasta varhaiskasvatusta (Suvanto ym., 2021). Duhnin, Fleerin ja Harrisonin (2016) mukaan moniammatillinen asiantuntijuus voi näyttäytyä kaikkien lasten ja perheiden kanssa työskentelevien asiantuntijoiden kesken. Moniammatillista asiantuntijuutta pitäisi kehittää yli organisaatorajojen, kuten sosiaalityön ja terveydenhuollon kanssa (Duhn ym., 2016).

Varhaiskasvatuksen asiantuntijat ovat osa työyhteisöä sekä kasvattajatiimiä, jossa tiimin jäsenille muodostuu oman tulkintansa asiantuntijuudesta ja jokainen tuo tähän tulkintaan oman asiantuntijakokemuksensa (Karila, 1997, s. 137). Jaettu asiantuntijuus eli tiedon, kokemusten, näkemysten ja ongelmanratkaisujen jakaminen syventävät varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta (Kupila, 2007, s. 25). Toisaalta Karila ja Kupila (2010) pohtivat, jääkö varhaiskasvatuksessa erilaisella koulutuksella hankittu asiantuntijuus moniammatillisen asiantuntijuuden näkökulmasta hyödyntämättä työkuultuurissa, jossa työnjakoa ei ole selkeästi eritelty. Yhdeksi varhaiskasvatuksen moniammatillisen työn haasteeksi Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (2018) mainitsevat epäselvyydet työnjaossa ja työn organisoinnissa. Moniammatillisen asiantuntijuuden kehittämiseksi on tärkeää tunnistaa ammattilaisten niin yhteinen kuin eriytyvä asiantuntijuus (Ukkonen-Mikkola ym., 2020) ja huomioida edeltävät tekijät työn organisoinnissa ja tiimityössä (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018). Myös Karila ja Kupila (2023) nostavat esiin toimivan tiimityön merkityksellisyyden varhaiskasvatuksen laatua edistävänä tekijänä. Oman ja kollegoiden osaamisen sekä vastualueiden tunnistaminen ja hyödyntäminen tukee moniammatillista asiantuntijuutta, joka mahdollistaa tiedon jakamisen ja relationaalisen asiantuntijuuden kehittymisen (Karila ym., 2017; Edwards, 2011).

Edwardsin (2011) mukaan relationaaliselle asiantuntijuudelle keskeistä on luottamus omaan asiantuntijuuteen ja sen perustana olevaan teoretietoon sekä kyky tunnistaa toisten asiantuntijuutta. Relationaalinen asiantuntijuus rakentuu yhteistyössä muiden asiantuntijoiden kanssa ja auttaa luomaan uutta tietoa ja edistää yhteistä ongelmanratkaisua (Edwards, 2011). Ukkonen-Mikkola ja kollegat (2021b) toteavat, että relationaalinen asiantuntijuus muodostuu eri ammattilaisten, vakiintuneiden tapojen ja ammatillisen osaamisen vuorovaikutuksessa. Parrilan ja Mäntyjärven (2021) mukaan varhaiskasvatuksen muutosten ja haasteiden myötä relationaalisen

asiantuntijuuden kehittäminen on keskeistä. Oman asiantuntijuuden jakaminen ja muilta oppiminen mahdollistavat uuden tiedon luomisen sekä yhteisen ymmärryksen, jotka auttavat yhteisen tavoitteen saavuttamisessa (Parrila & Mäntyjärvi, 2021). Duhn ja kollegat (2016) toteavat relationaalisen asiantuntijuuden mahdollistuvan, kun asiantuntija tunnistaa oman osaamisensa, on varma omasta osaamisestaan ja uskaltaa tuoda esiin myös ammatilliset epävarmuutensa.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta käsitellään laajasti pyrkien lisäämään ymmärrystä siitä, mitä siihen sisältyy. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden voidaan tunnistaa pitävän sisällään esimerkiksi moniammatillista asiantuntijuutta, eriytyvää asiantuntijuutta, jaettua asiantuntijuutta sekä relationaalista asiantuntijuutta.

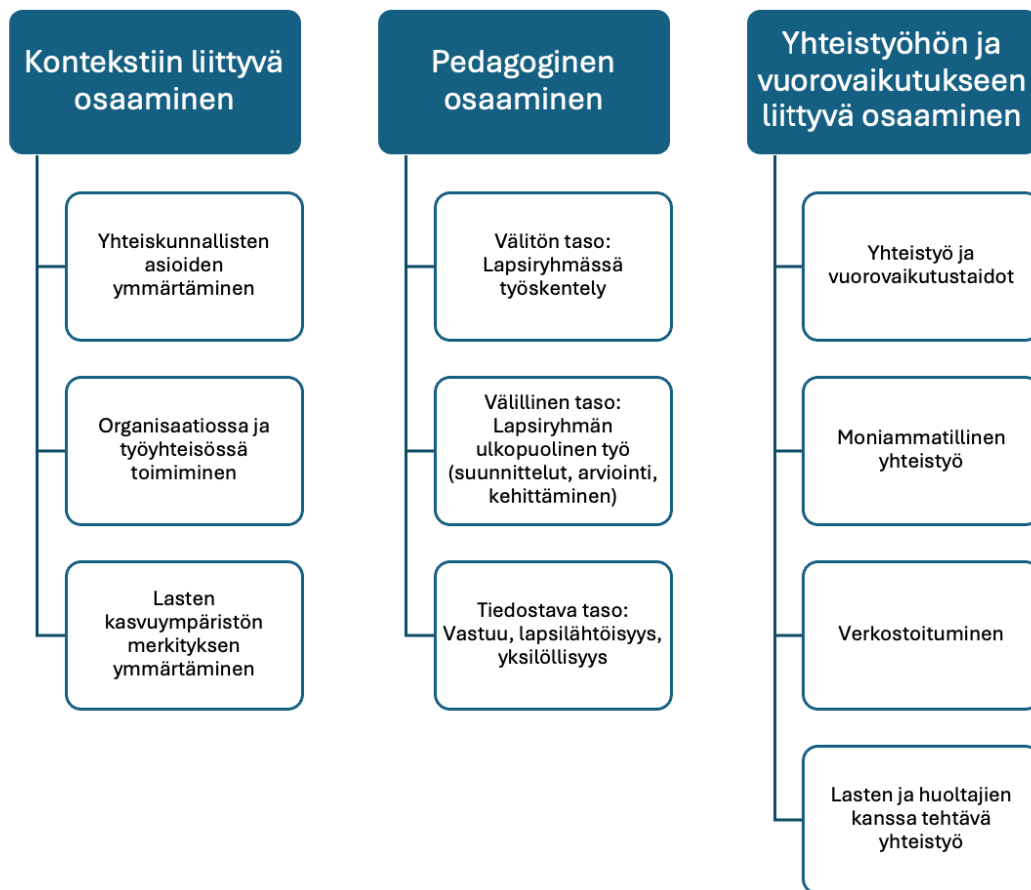
## **2.1 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus**

Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta on tutkimuksissa kuvattu erilaisten jäsenysten avulla (esim. Karila & Nummenmaa, 2001). Hapon ja Määtän (2011) jäsenyksessä varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen koostuu kolmesta osa-alueesta, joita ovat kontekstiin liittyvä osaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen sekä pedagogiikkaan liittyvä osaaminen (Happo & Määttä, 2011).

Kontekstiin liittyvään osaamiseen Happo ja Määttä (2011) sisällyttävät varhaiskasvatukseen vaikuttavien yhteiskunnallisten asioiden ymmärtämisen, organisaatiossa ja työyhteisössä toimimisen sekä lasten kasvuympäristön merkityksen ymmärtämisen. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen muodostuu heidän mukaansa hyvistä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoista, moniammatillisesta yhteistyöstä, verkostoitumisesta sekä lasten huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä (Happo & Määttä, 2011).

Hapon ja Määtän (2011) mukaan pedagogiikkaan liittyvä osaaminen pitää sisällään laajan kirjjon osaamisen osa-alueita, jotka voidaan jaotella välittömään tasoon, välilliseen tasoon ja tiedostavaan tasoon. Välittömän tason osaaminen näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajan työssä lapsiryhmän kanssa työskennellessä esimerkiksi pedagogisina taitoina, yksilöllisinä ominaisuuksina ja kasvatukseen liittyvänä vuorovaikutuksena lasten kanssa. Välillisen tason osaamisella he kuvaavat osaamista, joka näyttäytyy työssä lapsiryhmän ulkopuolella. Välillisen tason osaaminen tarkoittaa varhaiskasvatuksen teoreettista osaamista, varhaiskasvatuksen suunnittelua, arviointia ja kehittämistä sekä työn ulkoista ohjausta. Tiedostavan tason osaamisella he kuvaavat työhön liittyvän vastuun ymmärtämistä, lapsilähtöisyyden ja yksilöllisyyden merki-

tyksen ymmärtämistä sekä kasvatustietoisuutta. Hallitakseen tiedostavan tason osaamisen varhaiskasvatuksen opettajalla täytyy olla laaja teoreettinen osaaminen varhaiskasvatuksesta (Happo & Määttä, 2011).

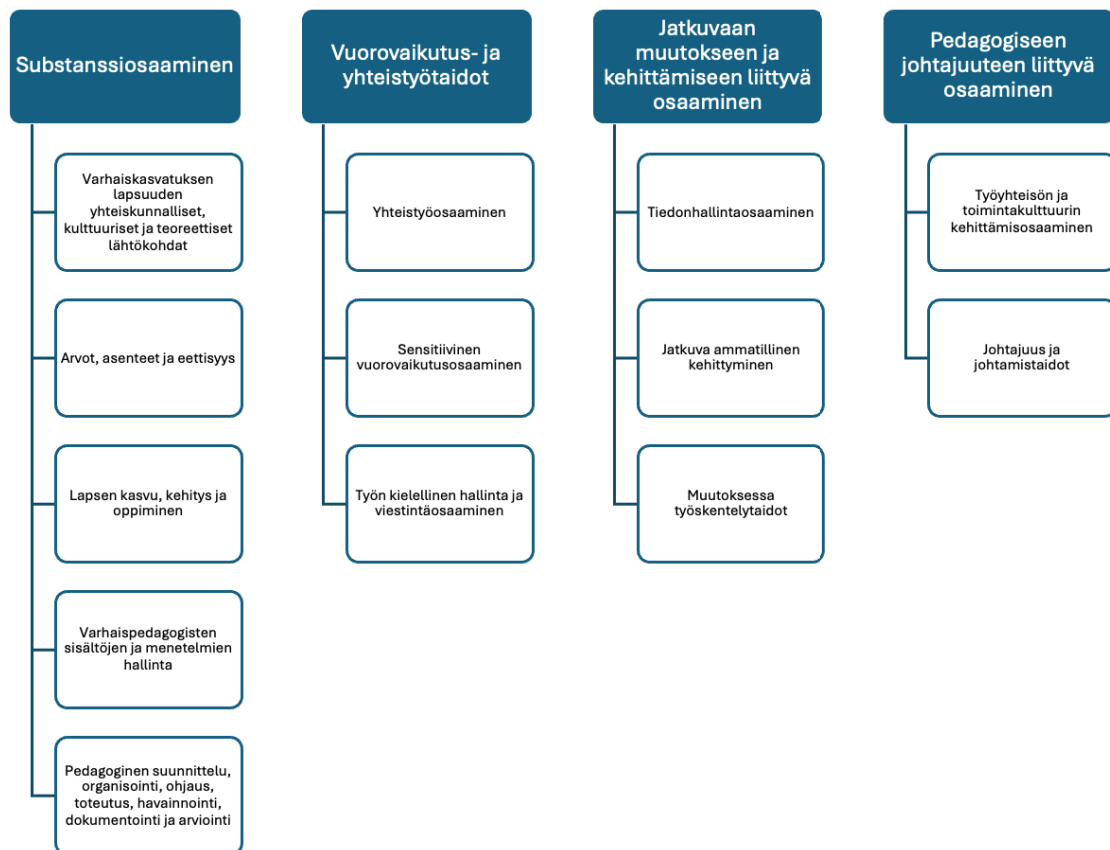


**Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden osaamisen osa-alueet Hapon ja Määttän (2011) jäsennyttä mukaillen**

Suvanto ja kollegat (2021) jäsentävät kirjallisuuskatsauksensa pohjalta varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista asiantuntijuutta niin ikään osaamisalueiden kautta. Heidän kuvauksensa varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden osaamisalueista pohjautuu osittain Hapon ja Määttän (2011) esittämään jäsennykseen, mutta on sisällöltään laajempi. Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsentämä kuvaus perustuu uudempiin lakeihin, selvityksiin ja opetussuunnitelmiin, joten se antaa ajankohtaisempaa tietoa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta asiantuntijuudesta.

Suvanto ja kollegat (2021) jakavat varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden neljään osaamisalueeseen, jotka voidaan vielä edelleen jakaa pienempiin osa-alueisiin. Heidän

mukaansa varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus voidaan jakaa substanssi-osaamiseen, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamiseen, jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvään osaamiseen sekä pedagogisen johtajuuden osaamiseen. Vaikka asiantuntijuus on tässäkin jäsentelyssä jaettu selkeästi osiin, niin on tärkeää huomata, etteivät osaamisalueet todellisuudessa ole erotettavissa toisistaan näin yksinkertaisesti vaan ne sekoittuvat toisiinsa ja ilmevät limittäin (Suvanto ym., 2021; Happo, 2006, s. 161).



**Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden osaamisen osa-alueet Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsennystä mukailleen**

### 2.1.1 Varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaaminen

Substanssiosaamisella Suvanto ja kollegat (2021) tarkoittavat alan ydinosaamista, millä tässä yhteydessä tarkoitetaan laajaa pedagogista ja varhaiskasvatusalan kontekstiin kuuluvaa osaamista. He kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaamisen koostuvan viidestä osa-alueesta, joita ovat

- 1) varhaiskasvatuksen ja lapsuuden yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja teoreettiset lähtökohdat
- 2) varhaiskasvatuksen arvot, asenteet ja eettisyys
- 3) lapsen kasvu, kehitys, oppiminen ja hyvinvointi
- 4) varhaispedagogisten sisältöjen ja menetelmien hallinta
- 5) pedagoginen suunnittelu, organisointi, ohjaus, toteutus, havainnointi, dokumentointi ja arviointi (Suvanto ym., 2021).

Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsennyksessä varhaiskasvatuksen ja lapsuuden yhteiskunnallisten, kulttuuristen ja teoreettisten lähtökohtien voidaan tulkita sisältävän samanlaista osaamista kuin Hapon ja Määtän (2011) jäsennyksessä pedagogisella välillisellä tasolla, pedagogisella tiedostavalla tasolla, mutta myös heidän määritelmänsä mukaan kontekstiin liittyvää osaamista. Tähän osa-alueeseen kuuluvat varhaiskasvatusta määrävän lainsäädännön ja muiden toimintaa ohjaavien säädösten tunteminen (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s. 71), varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtäminen (Suvanto ym., 2021), lapsen ja perheen arjen tunteminen (Karila ym., 2017, s. 71), kasvatukseen liitettyjen käsitysten ja periaatteiden tiedostaminen (Happo & Määttä, 2011), moninaisuuden tunnistaminen (Suvanto ym., 2021; Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018) sekä ymmärrys kulttuuristen ja yhteiskunnallisten lähtökohtien merkityksestä varhaiskasvatukseen (Karila ym., 2017, s. 71).

Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsennyksessä varhaiskasvatuksen arvot, asenteet ja eettisyys osa-alueen osaaminen voidaan rinnastaa Hapon ja Määtän (2011) pedagogisen osaamisen tiedostavan tason osaamiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2022) on esitetty varhaiskasvatuksen arvopohja, jonka mukaan varhaiskasvatusta tulee toteuttaa. Arvojen, ammattieettisten valintojen ja työhön liittyvien moraalikysymysten pohtiminen ja arvioiminen ovat varhaiskasvatuksen opettajan keskeistä osaamista (Karila ym., 2017, s. 72; Happo & Määttä, 2011).

Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsennyksessä lapsen kasvu, kehitys, oppiminen ja hyvinvointi osa-alueen voidaan tulkita pitävän sisällään samankaltaista osaamista kuin Hapon ja Määtän (2011) varhaiskasvatuksen opettajan välillisen tason pedagogisen osaamisen, joka on keskeinen osa varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamista (Suvanto ym., 2021; Karila ym., 2017; Kupila, 2007). Tähän osaamisen osa-alueeseen kuuluvat lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen sekä näihin liittyvän teorian tiedon tunteminen ja keskeisten varhaiskasvatusten teori-

oiden hallinta (Happo & Määttä, 2011; Karila ym., 2017). Myös erityispedagogiikan perusteiden osaaminen, lapsen oppimisen haasteiden tunnistaminen ja oppimisen tukeminen ovat osaa tätä osaamisen kokonaisuutta (Karila ym., 2017; Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Lasten kokonaisvaltaisen terveyden ja hyvinvoinnin tukemisen ja edistämisen sekä turvallisuuden takaamisen huomioinen arjen toiminnassa on keskeistä (Karila ym., 2017; Ukkonen-Mikkola ym., 2020; Kupila, 2007).

Jäsennyksessään Suvanto ja kollegat (2021) nimeävät yhdeksi osa-alueeksi varhaispedagogisten sisältöjen ja menetelmien hallinnan, joka voidaan rinnastaa Hapon ja Määttän (2011) jäsenyyksen välillisen ja välittömän tason pedagogiseen osaamiseen. Varhaispedagogisten sisältöjen ja menetelmien hallinnalla tarkoitetaan varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen (esim. OPH, 2022) mukaisen toiminnan suunnittelua ja toteutusta lapsen ikä- ja kehitystaso huomioiden. Varhaiskasvatuksen opettajan osaamista on varhaispedagogisten periaatteiden tunteminen ja toteuttaminen (Suvanto ym., 2021). Varhaiskasvatuksessa toteutettavaa pedagogiikkaa ohjaavia periaatteita ovat lapsilähtöisyys, lasten osallisuus, lasten toimijuus, leikki ja tutkiva oppiminen (Suvanto ym., 2021; Karila ym., 2017; Happo, 2006; Catucci, 2021). Varhaispedagogisten periaatteiden mukaisten pedagogisten ratkaisujen toteuttaminen varhaiskasvatuksen toiminnassa on keskeinen osa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista asiantuntijuutta (Suvanto ym., 2021).

Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsenyyksen pedagoginen suunnittelu, organisointi, ohjaus, toteutus, havainnointi, dokumentointi ja arviointi osa-alue rinnastuu Hapon ja Määttän (2011) jäsenyyksen pedagogisen välittömän tason osaamiseen. Suvanto ja kollegat (2021) kuvaavat tämän osa-alueen osaamisen olevan varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen ja asiantuntijuuden ydintä. Tällainen pedagoginen osaaminen pohjautuu opetussuunnitelmaosaamiseen sekä laadukkaaseen oppimisympäristön rakentamiseen ja kehittämiseen (Suvanto ym., 2021; Karila ym., 2017; Happo & Määttä, 2011; Catucci, 2021). Tämän osa-alueen osaaminen tulee näkyväksi varhaiskasvatuksen opettajan työssä lapsiryhmän kanssa toimiessa (Suvanto ym., 2021; Happo & Määttä, 2011).

### 2.1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen

Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamisen Suvanto ja kollegat (2021) jakavat kolmeen osa-alueeseen, joita ovat yhteistyöosaaminen, sensitiivinen vuorovaikutusosaaminen ja työn kielellinen hallinta ja viestintäosaaminen. Varhaiskasvatuksen opettajan työ perustuu yhteistyölle, joten

merkityksellinen osa varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta ovat hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot (Suvanto ym., 2021; Happo, 2006, s. 153; Ukkonen-Mikkola ym., 2021b). Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja tarvitaan lasten ja huoltajien kanssa toimimisen (Happo, 2006, s. 155) lisäksi myös moniammatillisessa työyhteisössä työskennellessä (Karila ym., 2017 s. 87–88; Happo, 2006, s. 154; Ukkonen-Mikkola ym., 2020) sekä moniammatillisten yhteistyöverkostojen kanssa toimiessa (Suvanto ym., 2021; Karila ym., 2017, s. 87–88; Happo, 2006, s. 154).

Sensitiivisellä vuorovaikutusosaamisella tarkoitetaan varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavia vuorovaikutus- ja tunnetaitoja sekä ammatillista vuorovaikutusta, niin lasten kanssa toimiessa kuin yhteistyötä toteuttaessa (Suvanto ym., 2021; Karila ym., 2017, s. 75; Happo, 2006, s. 122, 153–160). Kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa opettajalta vaaditaan sensitiivisyyttä ja herkkyyttä tulkita lapsen sanallista, sanatonta ja kehollista ilmaisua (Happo, 2006, s. 122–123; Suvanto ym., 2021).

Työn kielellisellä hallinnalla ja viestintäosaamisella Suvanto ja kollegat (2021) tarkoittavat akateemisia taitoja kuten varhaiskasvatusalan keskeisten käsitteiden hallintaa, näkökulmien ja toiminnan perustelua, arviointiin ja palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen liittyviä taitoja sekä kielitaitoa. Varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee työssään kirjallisia viestintätaitoja ja työn kielellistä hallintaa myös esimerkiksi pedagogisten asiakirjojen kirjaamiseen (Karila ym., 2017, s. 73).

### 2.1.3 Varhaiskasvatuksen opettajan jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen

Suvannon ja kollegoiden (2021) mukaan jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen jaetaan myös kolmeen osa-alueeseen, joita ovat tiedonhallintaosaaminen, jatkuva ammatillinen kehittyminen ja muutoksessa työskentelyn taidot.

Tiedonhallintaosaamisella tarkoitetaan geneerisiä taitoja kuten tiedonhankintaa, kriittistä tiedon arviointia, tiedon hyödyntämistä ja taitoa soveltaa tarvittavaa tietoa muuttuviin tilanteisiin sekä ympäristöihin (Karila ym., 2017, s. 74; Kupila, 2007, s. 13–14). Tällaista osaamisen toteuttamiseksi opettaja tarvitsee tutkivan työotteen, kiinnostusta ja halua seurata varhaiskasvatusalan ajankohtaista tutkimusta, tieteellistä ajattelutapaa ja taitoja analysoida tietoa (Happo, 2006, s. 163–166; Karila ym., 2017, s. 74).

Jatkuva ammatillinen kehittyminen (Suvanto ym., 2021) mahdollistaa varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen ja asiantuntijuuden edistymisen sekä jatkuvan kehittymisen (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018; Happo, 2006, s. 163–166). Oman osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin, oman työn arvioinnin, reflektiivisen työskentelytavan ja jatkuvan oppimisen taitojen kautta mahdollistuu jatkuva ammatillinen kehitys (Karila ym., 2017, s. 74–75; Happo, 2006, s. 169–172; Sorensen, 2017).

Muutoksessa työskentelyn taitoja tarvitaan jatkuvasti kehittyvällä ja muuttuvalla alalla (Happo, 2006, s. 64–66; Kupila, 2007, s. 13–14; Sorensen, 2017). Tilanteiden ja toimintaympäristöjen muutosten myötä varhaiskasvatuksen opettajan täytyy osata soveltaa oppimaansa tietoa ja omata ratkaisukeskeinen työote (Happo, 2006, s. 64–66). Muutoksessa työskentely edellyttää joustavuutta, paineensietokykyä sekä kykyä ratkaista ongelmia ja tehdä päätöksiä (Suvanto ym., 2021; Happo, 2006, s. 64–67; Kupila, 2007, s. 13–14, 22).

#### 2.1.4 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden osaaminen

Pedagogisen johtajuuden osaaminen voidaan Suvannon ja kollegoiden (2021) mukaan jakaa kahteen osa-alueeseen, jotka ovat työyhteisön ja toimintakulttuurin kehittämisoosaamiseen sekä johtajuuteen ja johtamistaitoihin. Aiemmin mainittujen substanssi-, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamisen sekä jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvän osaamisen osa-alueiden hallitseminen tukevat pedagogisen johtajuuden osaamista (Suvanto ym., 2021).

Työyhteisön ja toimintakulttuurin kehittäminen on keskeinen osa varhaiskasvatuksen opettajan työtä ja asiantuntijuutta (Suvanto ym., 2021; Ukkonen-Mikkola ym., 2021b). Opettajan vastuulla on ryhmänsä pedagoginen toiminta ja ratkaisut, joten myös sen kehittäminen on keskeinen osa varhaiskasvatuksen opettajan osaamista. Kupila (2007, s. 20) toteaa pedagogisen osaamisen olevan yksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden keskeisimmistä osa-alueista. Hapon ja Määttän (2011) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan täytyy hallita pedagogisen osaamisen välittömän, välillisen ja tiedostavan tason osaaminen, jotta hän voi kantaa pedagogisen vastuun työssään. Lapsiryhmän pedagogisen toiminnan kehittämisessä opettajan asiantuntijuus näyttäytyy lasten, huoltajien ja työyhteisön jäsenten osallisuuden huomioimisena mahdollistaen myös yhteisöllisyyden toteutumisen (Karila ym., 2017, s. 73–88; Sorensen, 2017; Duhn ym., 2016). Pedagogisen toiminnan kehittämiseksi tulee toimintaa ja sen laatua arvioida niin ryhmätasoisesti kuin koko päiväkodinkin osalta (Suvanto ym., 2021).



Johtajuuden ja johtamistaitojen osa-alueella tarkoitetaan varhaiskasvatuksen opettajan roolia tiiminsä pedagogisena johtajana (Karila ym., 2017, s. 100–101). Johtamistaidot ja pedagoginen johtaminen näyttäytyvät varhaiskasvatuksen opettajan jokapäiväisessä työssä moniammatillisen tiimin toiminnan johtamisena (Suvanto ym., 2021). Catuccin (2021) mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuu työtiiminsä johtamisesta sekä pedagogiikasta, jota tiimissä toteutetaan.

Kaiken kaikkiaan, kun Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsenystä tarkastellaan rinnakkain Hapon ja Määttä (2011) jäsenyyksen kanssa, voidaan todeta varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden pitävän sisällään paljon erilaista osaamista, osaamisalueita ja omaksuttua teoretieto. Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus on laaja ja monipuolinen kokonaisuus. Sekä Suvanto ja kollegat (2021) että Hapon ja Määttä (2011) kiteyttävät varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden muotoutuvan osa-alueista, jotka kietoutuvat vahvasti toisiinsa. Asiantuntijuudelle tyypillisesti myös varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus vaatii rakentua koulutuksesta saatua teoreettista osaamista käytännön osaamisen lisäksi (Suvanto ym., 2021).

## **2.2 Varhaiskasvatuksen opiskelijan kehittyvä asiantuntijuus**

Quincy, Imants, Dankbaar ja Segers (2017) toteavat, että koulutuksella on keskeinen rooli asiantuntijuuden kehittämisessä. Koulutus luo pohjan oman osaamisen ja sitä kautta asiantuntijuuden kehittymiselle (Quincy ym., 2017). Yliopisto-opintojen myötä ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus kehittyvät, joka avaa myös mahdollisuuksia hyödyntää opinnoissa opittua teoriaa käytännön työssä (Sadownik, Wenche & Visnic Jevtic, 2019). Tynjälä (2011) määrittelee yleisesti asiantuntijuuden rakentuvan neljästä keskeisestä osa-alueesta, joita ovat teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, oman toiminnan säätelyyn liittyvä tieto ja sosiokulttuurinen tieto. Hänen mukaansa asiantuntijuus kehittyy näiden osa-alueiden yhteisvaikutuksesta. Osa asiantuntijuuden kehittämisestä liittyy yksilön henkilökohtaisten tietojen ja taitojen kartuttamiseen, mutta kehittyäkseen asiantuntijuus vaatii sosiokulttuurisen tiedon näkökulmasta myös asiantuntijayhteisöissä toimimista ja niihin kuulumista (Tynjälä, 2011).

Yleisesti yliopisto-opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä käsittelevässä artikkelissaan Palonen ja kollegat (2017) määrittelevät asiantuntijuuden koostuvan tavoista, joilla tiedot rakentuvat yksilön mielessä. Heidän mukaansa tähän sisältyy osatekijöitä kuten asiantuntijan itselleen kerryttämä teoreettinen tieto ja käytännön osaaminen. Lisäksi he määrittelevät asian-

tuntijuuteen sisältyvän yksilön oppimiseen ja tieteenalan edustajana toimimiseen liittyvät prosessit (Palonen ym., 2017). Murtosen (2017) mukaan asiantuntijuus edellyttää laaja-alaisia tieteellisen ajattelun taitoja, joihin sisältyvät muun muassa hyvät tutkimukselliset taidot. Hänen mukaansa asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta yliopiston tutkimukseen perustuva opetus antaa selkeimmän näkemyksen niin tieteenalan luonteesta kuin tieteen tehtävästä. Asiantuntija tuntee alan tietoperustan, osaa hakea sekä käsitellä tietoa ja on kiinnostunut uudistuvasta tiedosta ja sen tuottamisesta (Murtonen, 2017; Palonen ym., 2017; Kupila, 2007). Edellä mainittujen tekijöiden myötä alan toimijaksi identifioituminen vahvistuu ja asiantuntijuus rakentuu samalla kun kiinnitytään alan eettisiin normeihin (Palonen ym., 2017).

Palosen ja kollegoiden (2017) sekä Tynjälän (2011) mukaan yleisesti asiantuntijuuden rakentuminen edellyttää myös liittymistä alan yhteisöihin ja verkostoitumista muihin alan edustajiin. Opinnoista ja muilta ihmisiltä saadut tiedot ovat merkittävässä roolissa asiantuntijuuden kehittämisessä niin yleistä kuin myös varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta tarkastellessa (Palonen ym., 2017; Kupila, 2007, s. 28). Koulutuksella kerrytettyjen tietojen ja taitojen lisäksi ohjatulla oppimisella työpaikalla sekä laajalla käytännön kokemuksella on merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle (Quincy ym., 2017). Kupilan (2007, s. 25) mukaan varhaiskasvatuksen opiskelijoiden asiantuntijuus kehittyy sosiaalisesti kasvatusyhteisöissä, kun opiskelija pääsee tutustumaan ja osallistumaan yhteisön toimintaan, kulttuuriin ja käytäntöihin. Varhaiskasvatuksen yliopisto-opinnoissa opiskelijat pääsevät tutustumaan kasvatusyhteisöihin esimerkiksi työssäoppimisten kautta. Ukkonen-Mikkola ja kollegat (2021b) nostavatkin esiin opintoihin liittyvien positiivisten työssäoppimiskokemusten merkityksen osana varhaiskasvatuksen opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. Opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen taustalla on luottamus ja ymmärrys opittua, käytännön osaamista tukevaa tietoa kohtaan sekä kyky ottaa vastaan toisten tarjoamaa tietoa ja vastata siihen (Ukkonen-Mikkola ym., 2021b). Koulutuksen kautta opittu teoreettinen tieto muuttuu käytännön tiedoksi, kun opiskelija pääsee soveltamaan oppimaansa teoriaa käytännön työelämän tilanteisiin (Quincy ym., 2017). Työssäoppimisilla on myönteinen vaikutus varhaiskasvatuksen yliopisto-opiskelijan opettajaksi kasvamisen sekä sen myötä varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kehittämisessä (La Paro, Van Schagen, King & Lippard, 2017).

Palonen ja kollegat (2017) toteavat, että asiantuntija on kykenevä säätelemään omaa toimintaansa, jolloin asiantuntijalla on valmiudet toimia myös muuttuvissa tilanteissa. Heidän mukaansa asiantuntijuus myös reagoi ympäristön muutoksiin, jonka vuoksi sen ei voida ajatella olevan tila, joka pysyy muuttumattomana sen saavuttamisen jälkeen. Yliopiston voidaankin

katsoa olevan ympäristö, jossa rakennetaan pohjatietoja ja -taitoja asiantuntijuuden kehittymiselle (Palonen ym., 2017). Suvannon ja kollegoiden (2021) mukaan varhaiskasvatuksen asiantuntijalta edellytetään kykyä kehittää asiantuntijuuttaan, joka muotoutuu teoreettisten ja konkreettisten pedagogisten toimintaperiaatteiden sekä oman kasvatustieteen pohjalle. Teoreettinen ja konkreettinen tieto ovat vuorovaikutuksessa luoden pohjan varhaiskasvatuksen asiantuntijan jatkuvalla oppimiselle (Suvanto ym., 2021). Oman osaamisen arviointi ja reflektointi ovat yleisiä asiantuntijataitoja, joita jo koulutuksessa tulisi harjoitella, sillä ne auttavat asiantuntijuuden kehittämässä ja jatkuvassa oppimisessä (Quincy ym., 2017). Myös Foong, Nor ja Nolan (2018) tuovat esiin näkökulman siitä, kuinka koulutuksen tulisi tukea varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden reflektointitaitojen kehittymistä. Esimerkiksi työssäoppimisen yhteydessä syvälinen reflektointi auttaa yhdistämään opittua teoretistä tietoa käytännön osaamiseen (Foong ym., 2018). Kupilan (2007, s. 13–15) mukaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuus rakentuu uuden oppimisen, tiedon jatkuvan kehittymisen ja kriittisen pohdinnan kautta.

### 3 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

#### 3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Koski (2020) määrittelee tutkimustehtävän rakentuvan vuorovaikutuksessa, johon sisältyy empiirinen tutkimuskysymys sekä siihen vaikuttavat yleiset ja kontekstuaaliset tiedot sekä teoreettinen ajattelu. Tutkimustehtävä on tutkimusta ohjaava tekijä, johon tutkimukselliset valinnat perustuvat (Koski, 2020). Kiviniemen (2018) mukaan tutkimustehtävää rajatessa tulee huomioida ne keskeiset ajatukset, joihin perustuen tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. Rajaamisen tarkoituksena on tehdä tutkijan tarkasteluperspektiivi selkeämmäksi ja selkeyttää tutkimuksen tulkinnallinen ydin. Tutkimustehtävän rajaamisessa on huomioitava, että se määrittää myös tutkimuksesta esiin nousevan ydinasian, jota tutkimuksessa analyysin kautta tarkastellaan (Kiviniemi, 2018). Tutkimusprosessin alussa perehdyimme varhaiskasvatuksen tutkimuskirjallisuuden asiantuntijuuden, opettajuuden ja ammatti-identiteetin näkökulmista. Tulimme kuitenkin siihen tulokseen, että työn laajuuden huomioiden aiheen rajaaminen on välttämätöntä. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on sellaisenaan laaja ilmiö, joten keskitymme tutkimaan sitä. Tavoitteenamme on syventää ymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä, jonka vuoksi halusimme rajata aiheen tarkasti. Tökkäri (2018) toteaa selkeästi rajatun tutkimustehtävän ja -kysymyksen auttavan myös aineiston analysoinnissa.

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, mitä varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelman opiskelijat ajattelevat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden olevan ja miten he kokevat oman varhaiskasvatuksen asiantuntijuutensa kehittyneen yliopisto-opintojen aikana. Kuten Suvanto ja kollegat (2021) sekä Kupila (2007) ovat tuoneet ilmi, asiantuntijuus on laaja kokonaisuus ja se koostuu eri osa-alueista eikä asiantuntijana tule koskaan valmiiksi. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää selvittää, mitä opiskelijat kertovat asiantuntijuuden olevan, jotta saamme käsityksen siitä, mitä he tarkoittavat asiantuntijuudella kertoessaan omista kokemuksistaan. Tätä näkökulmaa tukevat myös Tuomi ja Sarajärvi (2018), joiden mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on luoda kuvaus ja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Heidän näkemyksensä mukaan on olennaista, että tutkimusaineiston muodostamiseen osallistuneilla henkilöillä on ymmärrys tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97–98).

Näin ollen muodostimme kaksi tutkimuskysymystä, jotka ovat:

*Mitä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on opiskelijoiden kertomana?*

*Mitä opiskelijat kertovat varhaiskasvatuksen asiantuntijuutensa kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana?*

Analysoimme aineiston erikseen molempien tutkimuskysymysten näkökulmasta. Päädyimme tähän ratkaisuun saadaksemme selkeän ymmärryksen, siitä mitä opiskelijat ajattelevat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden olevan sekä miten opiskelijat kuvaavat asiantuntijuutensa kehittymistä yliopisto-opintojen aikana.

### **3.2 Kerronnallinen lähestymistapa**

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, käyttäen kerronnallista lähestymistapaa. Syrjäläisen, Erosen ja Värriin (2008) mukaan laadullisella tutkimuksella pyritään lisäämään inhimillistä ymmärrystä. Tutkimukseen, joka pyrkii ymmärtämään ihmisiä, heidän toimintaansa sekä kokemuksiaan, on kerronnallinen tutkimusmenetelmä luonnollinen valinta (Heikkinen, 2018; Lichtman, 2011). Tutkimuksemme lähtökohtana oli kiinnostus tutkimukseen osallistujien kokemuksia kohtaan. Kertomukset avasivat meille mahdollisuuden päästä lähemmäs tutkimukseen osallistuvien kokemusmaailmaa.

Heikkinen (2018) tuo ilmi näkökulman, jonka mukaan kerronnallista tutkimusta ei itsessään voida pitää tutkimusmetodinä vaan kyseessä voidaan nähdä olevan tutkimusote, taustafilosofia tai tutkimuksellinen lähestymistapa. Hänen mukaansa kertomuksellisuus ymmärretään ihmisille luontaiseksi tavaksi hahmottaa itseään ja ympäröivää todellisuutta sekä muodostaa tietoa ympäröivästä todellisuudesta ja siellä tapahtuvista asioista (Heikkinen, 2018). Myös Puusan, Hännisen ja Mönkkösen (2021) mukaan kerronnallinen tutkimusote muodostaa väljän viitekehysten, joka yhdistää kertomuksiin liittyvää tutkimusta tai kattaa laajemmin tavan ymmärtää ja tulkita ihmisyyhteisöjen toimintaa. Hänninen (2018) toteaa, ettei menetelmäkirjallisuus tarjoa kerronnalliseen tutkimukseen yksiselitteisiä ohjeita vaan pikemminkin esimerkkejä tutkimuksen toteutukseen. Syrjälän (2018) mukaan jokainen tutkija luo oman kerronnallisen tutkimusmenetelmänsä tutkimuskirjallisuuden ja muiden tutkijoiden antamien suuntaviivojen pohjalta.

Tutkimusmenetelmän valinnassa koimme tärkeäksi lukea ja perehtyä erilaisiin kerronnallisella tutkimusmenetelmällä tehtyihin tutkimuksiin. Perehtymisen myötä meille hahmottui mielikuva, millaisin menetelmin kerronnallista tutkimusta on mahdollista tehdä ja meille selkeni, ketkä ovat alan keskeisiä tutkijoita. Tutkimuskirjallisuuden lukemisen kautta meille muodostui suuntaviivat, joiden avulla aloimme muodostaa oman kerronnallisen tutkimusmenetelmämme.

Heikkinen (2018) toteaa, että kerronnallisen tutkimuksen keskiössä ovat kertomukset ja kertominen tiedon välittäjänä sekä rakentajana. Riessmanin (2008, s. 3) ja Kujalan (2008) mukaan kertomus on käsitteenä moninainen ja tyypillisesti sitä käytetään synonyymina tarinalle. Esimerkiksi käsitteiden tarina, kertomus ja narratiivi käyttö on kirjavaa (Kujala, 2008). Syrjälä (2018) toteaaakin, että erityisesti aloittelevat tutkijat voivat kokea sopivan käsitteen valitsemisen haastavaksi. Hänen mukaansa kuitenkin on olennaista käyttää valittuja käsitteitä johdonmukaisesti läpi tutkimuksen (Syrjälä, 2018). Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) toteavat, että kaikki tutkijat eivät erottele kertomuksen ja tarinan eroa, vaan valitsevat käytettävän käsitteen kontekstiin paremmin sopivaksi. Aineistomme muodostuu kuvauksista ja kertomuksista, joissa opiskelijat kuvaavat varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta sekä oman asiantuntijuutensa kehittymistä. Tutkimuksessamme käytämme käsitettä kertomus, jolla tarkoitamme kirjoituskutsuun vastaukseksi saamiamme kertomuksia.

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) pohtivat kertomuksen käsitettä ja mitä sillä tarkoitetaan. Heidän mukaansa pelkistetysti kertomuksella voidaan ilmaista tarkoitettavan sitä, kun yksilö kertoo toiselle, mitä on tapahtunut. He toteavat, että tutkimuksellisesta näkökulmasta kiinnostavia tekijöitä ovat muutos ja prosessi. Edellä mainitut tekijät tekevät kertomuksesta ja sen tutkimisesta kiinnostavan. Heidän mukaansa kertomuksessa tulee olla vähintäänkin kaksi asiaa, jotta muutoksen voidaan nähdä tapahtuvan. He määrittelevät kertomusten tarkoituksena olevan välittää tarinoita ja kokemuksia. Kertomuksessa kerronnallisuuden määrä voi vaihdella sen mukaan, kuinka paljon kokemuksellisuutta välittyy puhutusta tai kirjoitetusta asiasta (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005).

Riessman (2008) toteaa kertomusten tuovan ilmi totuuksia yksilöiden kokemuksista. Tökkärin (2018) mukaan kertomukset ilmaisevat yksilön kokemaa kokemusta, mutta kerronta myös muokkaa koettua kokemusta. Riessman (2008) kuvaa kertomusten auttavan jäsentämään koettuja tilanteita erityisesti silloin, kun asiat eivät ole tapahtuneet odotusten mukaisesti. Kertomuksia analysoidessa tulee ottaa huomioon konteksti, jossa tarina kerrotaan. Kertomus on kohdis-

tettu tietyille vastaanottajalle, joka lukee ja tulkitsee tarinaa suhteessa omaan elämäänsä ja historiaansa (Riessman, 2008, s. 8–10). Aineistoksi keräsimme kertomuksia opiskelijoilta, jotka opiskelevat kanssamme samaa tutkintoa. Koska tutkimukseen osallistujat ovat vertaisiamme niin on luonnollista, että peilaamme myös omia kokemuksiamme kertomuksiin. Kuuluminen samaan yhteisöön auttaa meitä ymmärtämään kertomuksia ja niiden kontekstia. Tökkäri (2018) kuvaa kokemusten syntyvän yksilöllisesti ja sosiaalisesti. Kerronnallisessa tutkimuksessa kertojan näkökulma on keskeinen ja kiinnostus kohdistuu yksilön kokemuksiin eikä niinkään kertomusten paikkaansa pitävyyteen (Erkkilä, 2015). Ollessamme kiinnostuneita tutkimukseen osallistuvien omista kokemuksista, on olennaista säilyttää kertomuksen kertojan oma ääni läpi koko analyysiprosessin ja tulosten esittelyn. Analyysiprosessissa käytämme alkuperäisiä kirjoituksia emmekä muokkaa niitä. Tulosten esittelyssä käytämme oman tulkinnan tukena esimerkiksi kiotteita kertomuksista, jolloin kertojan oma ääni välittyy. Aineistoa omin sanoin käsitellessämme pyrimme kuvailemaan sisältöä mukailen alkuperäisiä kertomuksia.

### **3.3 Aineisto**

Keräsimme aineistoksi kertomuksia varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta varhaiskasvatuksen opiskelijoilta. Heikkinen (2018) toteaa kerronnallisen tutkimusaineiston koostuvan kerronnasta, joka on kerätty joko suullisesti tai kirjallisesti. Emme asettaneet kertomusten määrälle tavoitetta vaan tavoitteenamme oli koostaa aineisto, josta on mahdollista muodostaa tutkimuskysymykseemme vastaava tulkinta ja kuvaus tutkimastamme ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97–98). Kujalan (2008) mukaan suuri tutkimukseen osallistujien määrä ei ole olennainen laadullisessa tutkimuksessa, jossa ei tehdä määrään perustuvia analyyseja.

Keräsimme aineiston kirjoituskutsulla (Liite 1), jossa pyysimme varhaiskasvatuksen opiskelijoita kertomaan mitä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus heidän mielestään on sekä kertomaan omia kokemuksiaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuutensa kehittymisestä. Puusa ja kollegat (2021) toteavat, että kirjoituskutsu on toimiva aineistonkeruumenetelmä tämän kaltaiseen tutkimukseen, jonka tavoitteena on kerätä tietoa yksittäisten ihmisten kokemuksista. Syrjälän (2018) mukaan oman elämän reflektointi on ihmisille luontaista, koska sen kautta avautuu mahdollisuus jäsentää oman elämänsä kokemuksia. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi kirjoituskutsun, sillä halusimme antaa opiskelijoille mahdollisuuden reflektoida rauhassa omia kokemuksiaan ja muotoilla niitä kuvaavan kertomuksen. Tökkärin (2018) mukaan narratiivi-

sessä tutkimuksessa tulee kuitenkin huomioida, ettei kerrottu kertomus ole suoraan yksilön kokemus vaan nimenomaan kertomus kokemuksesta, joka voi muotoutua ja muokkaantua kerronnan mukana. Tiedostamme, että kirjoitetut kertomukset kuvaavat tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden sen hetkisiä ajatuksia asiantuntijuudesta. Valitsemamme aineistonkeruutapa ei antanut meille mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä. Tämän vuoksi kiinnitimme erityistä huomiota kirjoitusohjeiden laatimiseen.

Laadimme anonyymien kirjoituskutsun sähköisesti Webropol-kyselylomakkeella (Liite 2). Kirjoituskutsu välitettiin sähköpostitse varhaiskasvatuksen opiskelijoille yliopiston postituslistan kautta. Kirjoituskutsu oli avoinna marraskuun 2023 ajan. Saatteessa kerroimme tutkimusaiheemme ja pyysimme opiskelijoita kirjoittamaan omia kokemuksiaan (Liite 1). Muotoilimme kirjoituskutsun ohjeet ja apukysymykset ohjaamaan opiskelijoita tutkimuksen kannalta olennaiseen näkökulmaan samalla jättäen tilaa opiskelijan omalle kerronnalle. Koimme kirjoitusohjeiden asettelun tärkeänä saadaksemme tutkimustehtäväämme vastaavia kertomuksia.

Kirjoituskutsu oli suunnattu yleisesti kaikille varhaiskasvatuksen opiskelijoille riippumatta siitä, millä vuosikurssilla opiskelijat opiskelivat. Kirjoituskutsun yhteydessä kysyimme, millä vuosikurssilla tutkimukseen osallistujat opiskelevat. Kysyimme asiaa, koska tiedostamme, että kertomukset oman asiantuntijuuden kehittymisestä ovat erilaisia riippuen siitä, opiskeleeko opiskelija ensimmäistä vai viidettä vuotta. Kaikki saamamme kertomukset olivat maisterivaiheen opiskelijoilta.

Aineistomme koostuu yhdeksästä kertomuksesta, joiden pituudet olivat 49 sanasta 165 sanaan. Kerronnallisuus vaihteli jonkin verran kertomuksissa. Osa tutkimukseen osallistujista kuvailivat kertomuksissaan esimerkiksi tarkemmin omaa koulutus- ja työhistoriaansa sekä hetkiä, jotka olivat olleet merkityksellisiä oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Kaikissa kertomuksissa oli käytetty kokonaisia lauseita.

### **3.4 Temaattinen analyysi**

Kerronnallisessa tutkimuksessa ei ole tiettyä tapaa analysoida aineistoa, vaan tutkijat voivat luoda tutkimuksensa kannalta sopivan analyysimenetelmän (Hänninen, 2018; Tökkäri, 2018; Erkkilä, 2015). Ennen analyysiprosessin aloittamista perehdyimme tutkimuskirjallisuuteen ja erilaisiin analyysimenetelmiin. Tavoitteenamme oli löytää juuri tämän tutkimuksen tarpeiden



ja tutkimuskysymysten kannalta sopiva analyysimenetelmä. Kujala (2008) kuvaa analyysimenetelmän määräytyvän tutkimuksen tarpeiden mukaan. Analyysimenetelmänä käytimme narratiivisen aineiston temaattista analyysiä, jota voi joustavasti hyödyntää aineistolähtöiseen analyysiin (Clarke & Braun, 2013; Riessman, 2008). Kokemattomina tutkijoina halusimme varmistaa, että kerronnallisuus kulkee mukana läpi analyysiprosessin. Aloittelevat tutkijat, jotka työskentelevät ensimmäisiä kertoja narratiivisen aineiston parissa, pitävät temaattista analyysimenetelmää helposti lähestyttävänä menetelmänä (Riessman, 2008).

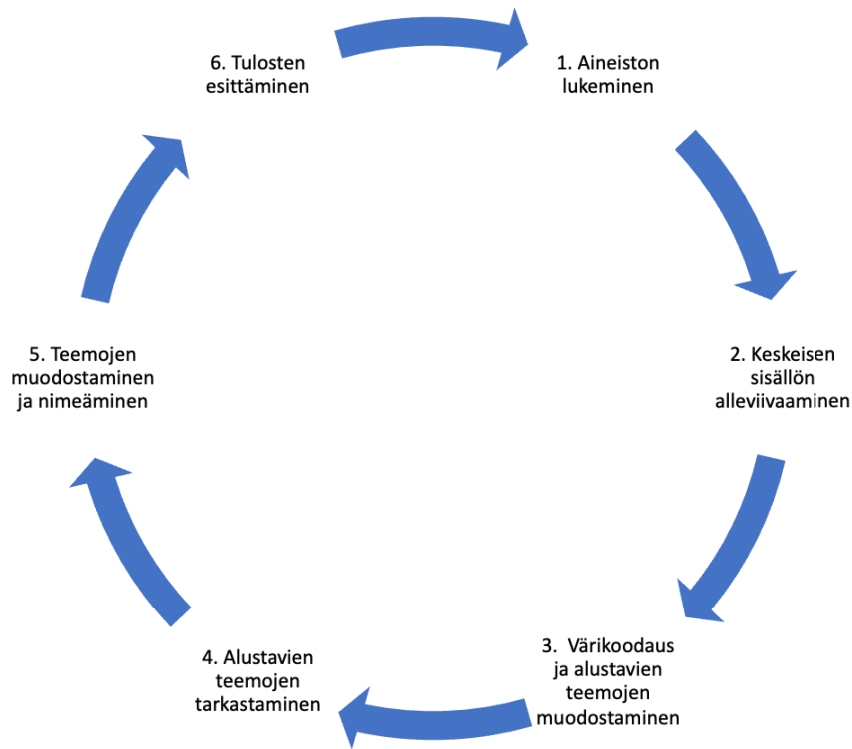
Braun ja Clarke (2006) määrittelevät temaattisen analyysin olevan menetelmä, jonka avulla on mahdollista tunnistaa, analysoida ja raportoida aineistossa esiintyviä teemoja. Temaattinen analyysi on yksi yleisimmistä kerronnallisen analyysin menetelmistä sovellettavuutensa ansiosta, sillä siihen ei ole olemassa tiettyjä sääntöjä, vaan sitä voidaan hyödyntää monella tapaa (Riessman, 2008; Maguire & Delahunt, 2017). Temaattinen analyysi sopii niin isojen kuin pienten aineistojen käsittelyyn ja sitä voidaan hyödyntää monipuolisesti erilaisiin aineistoihin (Clarke & Braun, 2013). Riessmanin (2008) mukaan temaattisessa analyysissä aineiston sisältö on keskiössä. Temaattisessa analyysissä keskitytään nimenomaan kerronnan sisältöön eli siihen mitä kerrotaan eikä kerronnan tapaan eli miten kerrotaan (Riessman, 2008). Maguire ja Delahunt (2017) muistuttavat, ettei temaattisen analyysin tarkoituksena ole tiivistää aineistoa teemoihin vaan parhaimmillaan temaattinen analyysi tulkitsee aineistoa ja luo sille merkityssuhteita.

Clarke ja Braun (2013) kuvaavat temaattisen analyysin olevan oivallinen menetelmä ihmisten kokemusten tutkimiseen. Temaattinen analyysi vaikutti sopivalta menetelmältä tutkimuksemme, sillä olimme kiinnostuneita nimenomaan aineiston sisällöstä. Emme määrittäneet aineistosta etsittäviä teemoja ennakkoon vaan aloitimme analyysiprosessin tutustumalla aineiston muodostaneisiin kertomuksiin avoimin mielin nähdäksemme, millaisia teemoja ja käsitteitä aineisto meille tarjoaa. Joustavuutensa ja sovellettavuutensa vuoksi temaattinen analyysi oli tähän tutkimukseen sopiva menetelmä.

### **3.5 Analyysin toteutus**

Seuraavaksi kuvaamme tekemämme analyysiprosessin esimerkkien avulla. Koimme tärkeäksi kuvata aineiston analyysin mahdollisimman tarkasti tehdäksemme näkyväksi tekemämme analyysia ja välittääksemme selkeän kuvan siitä, miten myöhemmin esitettävät tulokset ovat muodostuneet. Sovelsimme analyysin tekemiseen Riessmanin (2008) menetelmää temaattisesta narratiivisesta analyysistä sekä Braunin ja Clarken (2006) temaattisen analyysin kuusivaiheista

mallia, jonka koimme selkeäksi ohjenuoraksi analyysin toteuttamiseen. Myös Maguire ja Delahunt (2017) ovat soveltaneet mallia omassa artikkelissaan. Analysoimme aineiston molempien tutkimuskysymysten näkökulmasta, joten toteutimme analyysin kaksi kertaa. Meille oli selkeämpää analysoida aineisto molempien tutkimuskysymysten näkökulmasta erikseen. Molemmat analyysiprosessit etenivät Kuviossa 1 esitetyllä tavalla.



**Kuvio 3. Analyysiprosessin kulku Braunia ja Clarkea (2006) sekä Maguirea ja Delahuntia (2013) mukailten.**

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme aluksi aineistoa ilman muistiinpanojen tekemistä. Lukemisen tavoitteena oli muodostaa yleiskuva kertomuksista. Tämän jälkeen jatkoimme lukemista tehden samalla huomioita ja muistiinpanoja erilliselle tiedostolle (Braun & Clarke, 2006).

Toisessa vaiheessa luimme aineistoa kiinnittäen huomiota tutkimuskysymysten kannalta merkittävään sisältöön. Etenimme lukemalla aineistoa alleviivaten tutkimuskysymyksen näkökulmasta tärkeitä sisältöjä (Braun & Clarke, 2006). Tässä vaiheessa kävimme aineistoa läpi kertomus kerrallaan.

Kolmannessa vaiheessa värikoodasimme alleviivattuja sisältöjä merkiten samaa aihetta koskevia sisältöjä tietyllä värillä. Kokosimme samankaltaisista sisällöistä alustavia teemoja värikoodien avulla (taulukko 1) (Braun & Clarke, 2006).

**Taulukko 1.** Esimerkki aineiston värikoodauksesta.

Alkuperäinen ilmaisu	Alustava teema
Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus sisältää monenlaisia piirteitä esimerkiksi ymmärrystä lapsen kasvusta ja kehityksestä...	Teoreettinen osaaminen
ja sen tukemisesta pedagogisin keinoin.	Pedagogiset keinot
Lisäksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuus sisältää vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, sillä niitä tarvitaan tiimityöskentelyssä sekä kasvatusyhteistyötä toteuttaessa lasten vanhempien kanssa...	Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot
sekä tietenkin lasten kanssa toimiessa.	Lasten kanssa toiminen
Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen kuuluu myös vasun tunteminen...	Teoreettinen osaaminen

Aloitimme neljännen vaiheen palaamalla lukemaan aineistoa varmistaaksemme, että kaikki merkittävät sisällöt on huomioitu värikoodauksessa. Tarkistimme alustavien teemojen johdonmukaisuuden ja varmistimme, ettei alustavissa teemoissa ole päällekkäisyyksiä. Vertasimme nimeämiämme alustavia teemoja aineistoon varmistaaksemme, että alustavat teemat kuvaavat aineiston sisältöä (Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017).

Seuraavassa, viidennessä vaiheessa muodostimme ja nimesimme teemat alustavien teemojen pohjalta (Braun & Clarke, 2006). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen *Mitä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on opiskelijoiden kertomana?* näkökulmasta tehdyn analyysin myötä muodostuivat seuraavat teemat: asiantuntijuuden moniulotteisuus, teoreettinen ja pedagoginen osaaminen käytännössä, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ja jatkuva kehitys. Toisen tutkimuskysymyksen *Mitä opiskelijat kertovat varhaiskasvatuksen asiantuntijuutensa kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana?* näkökulmasta tehdyn analyysin myötä muodostuivat seuraavat teemat: koulutuksesta saatu teoreettinen osaaminen, koulutukselta kaivattu sisältö, koulutukseen sisältyvä työssäoppiminen, varhaiskasvatuksen työkokemus ja jatkuva kehitys.

Kuudennessa eli viimeisessä vaiheessa raportoimme analyysin pohjalta muodostamamme tulokset (Braun & Clarke, 2006). Koimme kattavan analyysiprosessin ja eri vaiheiden välillä liikumisen luovan laadukkaan pohjan tulosten raportoinnille. Tulokset esitetään vuoropuheluna

aineistosta valittujen otteiden, tutkijoiden tulkinnan ja aiempien tutkimusten välillä (Riessman, 2008). Braunin ja Clarcken (2006) mukaan tulosten esittämisessä on olennaista välittää lukijalle aineiston keskeinen sisältö. Tulosten esittämisen tukena käytetään aineistosta valittuja kuvaavia otteita, jotka muodostavat lukijalle käsityksen aineiston keskeisistä sisällöistä. Tulosten esittämisen keskiössä on tutkimuskysymys, johon tulosten muodostama tarina antaa vastauksen (Braun & Clarke, 2006). Läpi analyysiprosessin merkitsimme alustavasti aineistoon kohtia, jotka voisivat sopia tueksi tulosten esittämiseen. Otteita valitessa kiinnitimme huomiota erityisesti siihen, että valitsemamme otteet kuvaavat kyseistä teemaa mahdollisimman osuvasti ja kuvailevasti.

Maguire ja Delahunt (2017) muistuttavat, ettei tutkimusprosessi etene suoraviivaisesti vaiheesta toiseen vaan liikkumista eri vaiheiden välillä tapahtuu läpi analyysiprosessin. Analyysin edetessä palasimme aiempiin vaiheisiin varmistaaksemme, ettei meiltä jää mitään tutkimuksen kannalta merkittävää huomaamatta. Aineistoon palaaminen auttoi huomaamaan sisältöjä, joihin ei ensimmäisillä lukukerroilla kiinnitetty huomiota. Tällä vältimme Clarcken ja Braunin (2013) esiin nostaman sudenkuopan, johon aloittelevat tutkijat helposti lankeavat. Tähdätessään suoraan tulosten raportointiin, he jättävät vähemmälle huomiolle aineistoon tutustumisen ja teemoittelun, jotka ovat merkittäviä vaiheita kattavassa analyysiprosessissa (Clarke & Braun, 2013).

Analyysin kannalta oli tärkeää lukea aineisto useampaan kertaan eri näkökulmista, esimerkiksi tietyn teeman näkökulmasta. Ensimmäisillä lukukerroilla havaitsimme suoraan sanotut ilmaisut ja useamman lukukerran jälkeen tekstistä oli tulkittavissa myös kysymykseen vastaavia epäsuorempia ilmaisuja. Tiedostimme, että analyysia voisi jatkaa loputtomiin, mutta aineiston analyysiä voidaan pitää valmiina silloin, kun se vastaa esitettyyn tutkimuskysymykseen (Tökkäri, 2018).

Seuraavissa luvuissa esittelemme tulokset kooten yhteen kertomuksista valittuja esimerkkioitteita, aineistosta muodostamaamme tulkintaa sekä aiemmin aiheesta tehtyä tutkimusta. Ensin kuvaamme, mitä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on opiskelijoiden kertomana, jonka jälkeen kuvaamme, mitä opiskelijat kertovat varhaiskasvatuksen asiantuntijuutensa kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana. Lopuksi kokoamme tulokset yhteen ja esittelemme aiheesta tekemiämme johtopäätöksiä.

## 4 Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus opiskelijoiden kertomana

Kertomuksissa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta kuvailtiin varhaiskasvatuksen opettajan position näkökulmasta. Opiskelijoiden kertomuksissa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta kuvailtiin melko lyhyesti ja luettelomaisesti. Asiantuntijuutta kuvailtiin monipuolisena ja laajana ilmiönä, joka kehittyy jatkuvasti. Asiantuntijan osaamisen tunnistettiin pitävän sisällään alan teoreettista ja pedagogista osaamista sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Kertomuksista oli tunnistettavissa selkeät teemat, joiden sisältöä ei kuitenkaan kuvailtu erityisen tarkasti.

### 4.1 Asiantuntijuuden moniulotteisuus

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta kuvailtiin ja määriteltiin kertomuksissa osittain hyvinkin lyhyesti, käyttäen monitulkintaisia käsitteitä. Kertomuksissaan opiskelijat kuvasivat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden pitävän sisällään niin monia asioita, että niitä on haastavaa eritellä ja nimetä. Useat kertomukset alkoivat asiantuntijuuden laajuuden ja määrittelevyyden haastavuuden näkökulmasta, kuten seuraavissa otteissa käy ilmi.

*“Mielestäni asiantuntijuutta on haastavaa määritellä ja se on moniulotteista.”*

O4

*“Asiantuntijuus on laaja käsite ja se voi liittyä moniin eri asioihin.”* O5

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden sanoittaminen koettiin haastavaksi käsitteen laajuuden vuoksi, kuten yllä olevissa esimerkeissä käy ilmi. Asiantuntijuuden käsitteen laajuus ja monitulkintaisuus käy ilmi myös aiheesta aiemmin tehdyissä tutkimuksissa (Ukkonen-Mikkola ym., 2021a; Isopahkala-Bouret, 2008; Kupila, 2007). Asiantuntijuuden laajuudesta ja abstraktisuudesta johtuen käsitteen sanoittaminen ja erittelemine erillisiin osa-alueisiin koettiin haastavaksi ja kertomuksissa sitä kuvattiin vain lyhyesti moniulotteisuuden ja haastavuuden näkökulmasta.

Opiskelijoiden näkemykset asiantuntijuuden tunnistettavuuden haastavuudesta ovat yhteydessä myös Kupilan (2007) väitöstutkimuksessa havaittuun ilmiöön, jossa tutkimuksen alkuvaiheessa opiskelijat määrittelivät asiantuntijuutta luettelomaisesti ja erillisesti yksittäisten osa-alueiden näkökulmasta. Hänen mukaansa asiantuntijuuden kehitysprosessin edetessä ymmärrys laajeni ja eri osa-alueiden vaikutukset suhteessa toisiinsa opittiin tunnistamaan. Lisäksi ymmärryksen laajentuessa asiantuntijuutta opittiin refleктоimaan myös oman asiantuntijuuden rakentumisen näkökulmasta (Kupila, 2007, s. 132). Kirjoituskutsuumme vastanneilla maisteriopiskelijoilla

on jo suoritettuna laajasti varhaiskasvatuksen opintoja. Voidaankin pohtia, tulisiko varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta käsitellä opinnoissa vieläkin syvemmin, jotta opiskelijoilla olisi selkeämpi ymmärrys siitä, mitä kaikkea varhaiskasvatuksen asiantuntijuus pitää sisällään.

Kertomuksissa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kuvailtiin olevan kokonaisvaltaista asiantuntemusta, jossa yhdistyvät monipuolinen osaaminen ja osa-alueiden sekä kokonaisuuksien hallinta. Näitä hallittavia osa-alueita tai kokonaisuuksia ei kuvailtu kuitenkaan tarkemmin tässä yhteydessä. Vaikka varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden määrittely koettiin haastavaksi, kertomuksissaan opiskelijat kuitenkin tunnistivat asiantuntijuuden vaativan erilaisten näkökulmien hallintaa.

*“Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on monipuolista ja moniulotteista osaamista ja vaatii monenlaisten näkökulmien hallintaa.” O6*

Opiskelijat määrittivät ja kuvasivat varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta melko lyhyesti ja laajoilla, monitulkintaisilla käsitteillä. Esimerkiksi opiskelija 6 kuvasi varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden vaativan erilaisten näkökulmien hallintaa. Eri näkökulmilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi yliopisto-opintojen aikana käsiteltyjä kokonaisuuksia, mutta niiden sanoittaminen on koettu haastavaksi, eikä sen vuoksi näkökulmia ole kuvattu tarkemmin. Lisäksi näkökulmien hallinnalla voidaan tarkoittaa kykyä asettua toisen ihmisen, kuten kollegan, esihenkilön tai huoltajan, asemaan ja nähdä tilanne myös hänen näkökulmastaan. Asiantuntijuuden kehittyessä myös ymmärrys asiantuntijuudesta kehittyy, jonka myötä osa-alueiden tunnistaminen ja nimeäminen muuttuu helpommaksi (Kupila, 2007, s. 131–141).

Useiden näkökulmien ja ulottuvuuksien hallinta muuttuvassa työympäristössä edellyttää varhaiskasvatuksen asiantuntijalta avarakatseisuutta ja valmiutta työskennellä muutosten keskellä (Kupila, 2007, s. 13). Käsiteltäessä tällaista laajaa ja monitulkintaista aihetta, kuten oman asiantuntijuuden kehittyminen, olisi tärkeää ymmärtää, mitä asiantuntijuus on ja mitä asiantuntijalta työelämässä odotetaan (Tynjälä, 2008). Omaa asiantuntijuutta ja sen kehittymistä voi olla vaikeaa kuvailla tai sanallistaa, mikäli ei ole varmuutta siitä, mitä varhaiskasvatuksen asiantuntijuudella tarkoitetaan ja mitä se pitää sisällään. Käsitteen laajuuden ja sen lyhytsanaisten kuvausten vuoksi on haastavaa luoda tarkka ymmärrys siitä, mitä opiskelijat ajattelevat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden olevan.

## 4.2 Teoreettinen ja pedagoginen osaaminen käytännössä

Kertomuksissa yhdeksi keskeiseksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden osa-alueeksi tunnistettiin niin teoreettisen tiedon kuin pedagogisen osaamisen omaksuminen ja näiden siirtäminen käytäntöön sekä toteuttaminen arjen työssä. Varhaiskasvatus on pedagogisesti painottunut kokonaisuus, joka koostuu opetuksesta, kasvatuksesta ja hoidosta (Alila & Eskelinen, 2021; Karila ym., 2017, s. 75). Kertomuksissa kuvattiin, mitkä teorian ja käytännön osa-alueet nivoutuvat toisiinsa ja missä tilanteissa nämä asiantuntijuuden osa-alueet tulevat esiin. Kertomuksissa pedagogiikan kerrottiin olevan keskeinen osa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Pedagogista osaamista kuvattiin esimerkiksi toiminnan pedagogisella perustelulla.

*“Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on mielestäni muun muassa tietoa varhaislapsuudesta, pedagogiikasta ja omasta asiantuntijuudesta sekä näiden tietojen tuomista käytäntöön lasten ja tiimin kanssa toimiessa... Lisäksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen kuuluu mielestäni se, että pystyy perustelevaan kaiken varhaiskasvatuksessa tapahtuvan toiminnan pedagogisesti.” O8*

Pedagogiikka mainittiin kertomuksissa useissa yhteyksissä. Esimerkiksi opiskelija 8 kuvaili varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen kuuluvan toiminnan pedagogisen perustelun. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä pedagogiikka on kaiken toiminnan perusta, koska varhaiskasvatustoiminnan tulee olla pedagogisesti perusteltua ja pedagogisilla valinnoilla tuetaan lasten kasvua ja kehitystä (Karila ym., 2017, s. 88). Kertomuksissa pedagogiikan käsite mainittiin myös muissa asiayhteyksissä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen ammatillista kieltä kuvattiin pedagogiseksi puheeksi ja sen osaamista pidettiin myös asiantuntijuuden osa-alueena. Kertomuksista voi tulkita asiantuntijuuden perustan rakentuvan teoreettisesta osaamisesta, jota tuodaan käytäntöön pedagogisen osaamisen avulla. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan teoreettinen ja pedagoginen osaaminen tuodaan näkyviin pedagogisen perustelun avulla.

Tietoa varhaislapsuudesta ja lapsen kehityksen sekä oppimisen tukemisesta pidettiin myös tärkeänä osana varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Varhaiskasvatuksen asiantuntijoilla on erityinen rooli lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen havainnoijana ja tukijana. Teorian kautta muodostuu ymmärrys siitä, millaisia kehitysvaiheita lapsuuteen kuuluu ja miten lapsen oppiminen tyypillisesti etenee.

*“Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus sisältää monenlaisia piirteitä, esimerkiksi ymmärrystä lapsen kasvusta ja kehityksestä ja sen tukemisesta pedagogisin keinoin.” O7*

Kuten yllä olevassa esimerkissä, kertomuksissa pedagogiikka ja pedagogiset keinot tuotiin esiin myös lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta kerrottaessa. Pedagoginen osaaminen on yksi varhaiskasvatuksen asiantuntijan keskeisistä osaamisalueista (Kupila, 2007, s. 20). Myös opiskelijoiden kertomuksista oli tunnistettavissa pedagogiikan keskeinen rooli osana varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Tutkimustuloksissaan Sadownik ja kollegat (2019) esittivät samankaltaisen havainnon, jonka perusteella opiskelijat tunnistivat pedagogiikan keskeiseksi osaksi varhaiskasvatuksen opettajan teoreettista sekä käytännön osaamista. Heidän mukaansa opiskelijat tunnistivat pedagogisen osaamisen merkittäväksi osaksi ammatillista osaamista ja sen myötä varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta (Sadownik ym., 2019).

Kertomuksissa pedagogiikka ja pedagoginen osaaminen tunnistettiin keskeiseksi varhaiskasvatuksen asiantuntijan osaamisalueeksi. Käsitteenä pedagogiikka mainittiin kertomuksissa useita kertoja, mutta sen sisältöä ei kuvailtu tarkemmin. Tutkimuksissa on todettu varhaiskasvatuksen opettajien erityisosaamisalueen olevan pedagogiikka ja pedagogisesta toiminnasta vastaaminen sekä lasten oppimisen edistäminen (Ukkonen-Mikkola ym., 2020; Ukkonen-Mikkola ym., 2021a). Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on pedagoginen suunnittelu, kehittäminen, arviointi sekä viestintä pedagogisesta toiminnasta (Suvanto ym., 2021; Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Myös lasten kehityksen ja kasvun tukeminen pedagogisella osaamisella on varhaiskasvatuksen opettajan vastuualuetta ja erityisosaamista (Karila ym., 2017, s. 75).

#### 4.2.1 Varhaiskasvatustoimintaa ohjaavat asiakirjat

Varhaiskasvatustoimintaa ohjaavien asiakirjojen, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) tunteminen ja niiden pohjalta työskentely mainittiin kertomuksissa tärkeäksi osaksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Varhaiskasvatussuunnitelman lyhenne *vasu* mainittiin kertomuksissa useampaan kertaan. Kertomuksissa mainittiin myös *vasun arvot*, joiden mukaan työskentely nähtiin osana varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta.

*“Varhaiskasvatukseen asiantuntijuuteen kuuluu myös Vasun tunteminen ja esimerkiksi sen arvojen mukaan työskenteleminen.” O7*



Kuten opiskelija 7 kuvailee, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tunteminen ja hyödyntäminen toiminnan suunnittelussa ja pedagogisessa perustelussa ovat osa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on kuvattu arvoperusta, jota varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee noudattaa (Alila & Eskelinen, 2021). Välillä kertomuksista oli haastavaa tulkita, tarkoitettiinko lyhenteellä *vasu* Opetushallituksen (2022) varhaiskasvatussuunnitelman perusteita vai lapselle tehtävää henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluu myös lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaaminen sekä niiden huomioiminen ja hyödyntäminen toiminnan suunnittelussa. Lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaamisen lisäksi huoltajien kanssa käydään varhaiskasvatuskeskustelu, jossa varhaiskasvatuksen opettaja on pedagogisen asiantuntijan roolissa. Arvoilla voidaan tarkoittaa myös lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattuja sisältöjä, jotka ovat yhteydessä lasten huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön väliseen yhteistyöhön.

### 4.3 Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot

Varhaiskasvatustyö päiväkodin kontekstissa on tiimityötä, joka toimiakseen vaatii hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja jokaiselta tiimin jäseneltä (Happo & Määttä, 2011). Varhaiskasvatuksen asiantuntija tekee työssään laajasti yhteistyötä niin perheiden, kollegoiden kuin eri organisaatioidenkin kanssa, joten vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat keskeinen osa asiantuntijuutta (Kupila, 2007, s. 14, 28). Näiden taitojen osaaminen tunnistettiin varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden osa-alueeksi myös opiskelijoiden kertomuksissa. Varhaiskasvatuksen asiantuntija tarvitsee yhteistyötaitoja työssään jatkuvasti esimerkiksi toimiessaan tiimissä, moniammatillisessa yhteistyössä, lasten huoltajien kanssa sekä tietysti toimiessaan lasten kanssa ja opettaessaan lapsille vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja.

*“Lisäksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuus sisältää vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, sillä niitä tarvitaan tiimityöskentelyssä sekä kasvatusyhteistyötä toteuttaessa lasten vanhempien kanssa sekä tietenkin lasten kanssa toimiessa.”*

O7

Kuten yllä olevasta esimerkistä käy ilmi, ovat opiskelijat tunnistaneeet vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen merkityksen olennaiseksi osaksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Varhaiskasvatuksen asiantuntija toimii yhteistyössä eri tahojen kanssa, joista esimerkkinä opiskelija 7 mai-

nitsi lasten huoltajat. Kasvatustyö on yhteisöllistä työtä, jonka vuoksi vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat työssä välttämättömiä ja ovatkin yksi osaamisvaatimus kaikille varhaiskasvatuksessa työskenteleville (Karila ym., 2017, s. 73). Myös Happonen ja Määttä (2011) määrittelevät vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamisen yhdeksi varhaiskasvatuksen opettajan keskeiseksi osaamisalueeksi. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot mainittiin kertomuksissa toistuvasti. Yhteistyötä kuvailtiin lähinnä yhteistyötahojen kautta. Vuorovaikutustaidot mainittiin avaamatta kuitenkaan tarkemmin, mitä niillä tarkoitetaan. On mahdollista, että opintojen kautta käsitteenä vuorovaikutustaidot on käynyt niin tutuksi ja itsestään selväksi, ettei käsitteen tarkempaa kuvaamista koettu tarpeelliseksi.

Ukkonen-Mikkola ja kollegat (2021a) mainitsevat varhaiskasvatuksen opettajan vastuualueeseen sisältyvän myös keinojen löytämisen niin huoltajien osallistamiseen kuin huoltajien kanssa rakennettavaan yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön osana lasten oppimista ja kehittymistä. Kertomuksissa huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö tunnistettiin tärkeäksi. Huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen opiskelijan 1 kertomuksessa mainittiin myös käsite kasvatuskumppanuus, jonka osapuolia varhaiskasvatuksen asiantuntijat ovat yhdessä lasten huoltajien kanssa.

*“Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on mielestäni sitä, että toimimme kasvatuskumppanuudessa lapsen vanhemman / vanhempien kanssa tarjoten pedagogisen otteen.” O1*

Opiskelija 1 kuvaili kertomuksessaan huoltajien merkitystä ja heidän kanssaan ilmentyvää varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Huoltajat ovat omien lastensa asiantuntijoita. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan rooli on toimia yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa lapsen parhaaksi. Karilalan ja kollegoiden (2017) mukaan vuorovaikutukseen ja ammatillisiin keskusteluihin liittyvä osaaminen on tärkeä osa yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaitojen laadun huomioiminen ja kehittäminen ovat keskeinen osa tarvittavaa vuorovaikutusosaamista (Karila ym., 2017). Huoltajilta ei voida vaatia pedagogista osaamista, jonka vuoksi varhaiskasvatuksen asiantuntijoilla onkin erityinen rooli jakaa tietoa huoltajille pedagogiikan näkökulmasta kuten opiskelija 1 kuvailee. Varhaiskasvatuksen asiantuntijat tekevät yhteistyötä erilaisten perheiden kanssa (Karila ym., 2017), minkä vuoksi hyvät vuorovaikutustaidot ovat tärkeä työkalu varhaiskasvatuksen asiantuntijalle. Omalla asiantuntijuudellaan varhaiskasvatuksen asiantuntijat voivat tukea huoltajia haastavissa hetkissä ja myös vahvistaa positiivisia kokemuksia omalla kannustuksellaan. Yhteistyö ja vuorovaikutus vaativat sensitiivisyyttä ja molemmiin puolista luottamusta.

#### 4.4 Jatkuva kehitys

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta kuvattiin kertomuksissa muuttuvana, mukautuvana ja jatkuvasti kehittyvänä ilmiönä. Tämä on yhteydessä myös käsitteen määrittelyn yleiseen haastavuuteen, koska alati kehittyvää ilmiötä on haastavaa määrittellä yksiselitteisesti. Jokaisella on oma mielikuvansa siitä, mitä asiantuntijuus pitää sisällään ja milloin itseään voi nimittää asiantuntijaksi. Opiskelijat kertoivat asiantuntijuuden kehittyvän jatkuvasti uuden tiedon ja kokemusten myötä. Kehitys tapahtuu vähitellen, välillä isompina harppauksina ja välillä pienempinä askelina. Asiantuntijuuden kuvattiin rakentuvan hetkissä ja kaikilla kokemuksilla kerrottiin olevan merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle, kuten opiskelija 5 kertomuksessaan kuvailee.

*“Asiantuntijuuden rakentuminen tapahtuu vähitellen. Asiantuntijuus rakentuu hetkissä ja se on muuttuva ja mukautuva ilmiö, eikä sille ole päätepistettä.” O2*

*“Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus muodostuu mielestäni suureksi osaksi vahvuuksista, kokemuksista, tiedoista ja taidoista. Nämä ovatkin asioita, jotka muuttuvat ja kehittyvät edelleen uusien tietojen, taitojen ja kokemusten kautta. Siksi asiantuntijuus onkin koko ajan muuttuvaa ja kehittyvää eikä ole koskaan valmis.” O5*

Kuten yllä olevista esimerkeistä käy ilmi, kertomuksissa asiantuntijuuteen liitettiin vahvasti uuden tiedon omaksuminen ja jatkuva muutos, joiden myötä asiantuntijuuden kehittymisellä ei nähdä olevan päätepistettä. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus rakentuu jatkuvasti eri asiantuntijuuden osa-alueiden vuorovaikutuksessa (Kupila, 2007, s. 132). Myös Sorensen (2017) toteaa asiantuntijuuden olevan jatkuvasti kehittyvä prosessi, jolla ei ole loppua. Kertomuksissa tunnistettiin, että asiantuntijuus on läpi työelämän kehittyvä ja eri tilanteisiin mukautuva ilmiö. Tarpeen asiantuntijuuden jatkuvalla kehitykselle luo myös yhteiskunnan luomat muutokset varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön (Ukkonen-Mikkola ym., 2020; Kupila, 2007, s. 125). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta yleisesti kuvailtaessa asiantuntijuuden jatkuva kehitys ja oppiminen olivat keskeisiä teemoja. Kertomuksista välittyi selkeästi ajatus siitä, kuinka asiantuntijuus kehittyy pala palalta jatkuvasti.

Kuten kävi ilmi, opiskelijoiden kertomuksissa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta kuvattiin toistuvasti käsitteen haastavuuden, laajuuden ja moniulotteisuuden kautta. Tämän lisäksi kertomuksissa korostui varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden jatkuva kehitys ja muutos sekä päät-

tymättömyys. Näille molemmille teemoille yhteistä on se, etteivät ne selkeästi näy varhaiskasvatuksen asiantuntijan jokapäiväisessä työssä, mutta niillä on vaikutus asiantuntijuuteen kaiken aikaa taustalla. Kertomuksista oli havaittavissa kiinnostava ilmiö siitä, miten opiskelijat kertoivat tämän kaltaisista abstrakteista asioista laajemmin kuin konkreettisista osa-alueista, joita kuvattiin lyhytsanaisemmin.

## 5 Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittyminen opiskelijoiden kertomuksissa

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta opiskelijat kertoivat lyhytsanaisesti ja luettelomaisesti, kun taas oman asiantuntijuutensa kehittymisestä he kertoivat tarkemmin erilaisten tilannekuvausten ja esimerkkien kautta. Opiskelijat kertoivat oman asiantuntijuutensa kehittymisestä varhaiskasvatuksen opettajan position näkökulmasta. Myös Kupilan (2007) väitöstudiumissa havaittiin ilmiö, jonka mukaan varhaiskasvatuksen yliopisto-opiskelijat identifioivat itsensä varhaiskasvatuksen opettajiksi, mutta tästä huolimatta varhaiskasvatuksen asiantuntijuus tai oma asiantuntijuus oli haastava määrittää. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta kuvattiin pitkälti päiväkotityön kontekstissa (Kupila, 2007, s. 131–141). Kertomuksissa opiskelijat kuvailivat asiantuntijuuden kehittymistä ja hetkiä, joissa he olivat havainneet oman asiantuntijuutensa kehittyneen. Kertomuksissa kuvattiin myös esimerkkejä, joissa kehitys havaittiin vasta jälkikäteen, kun opiskelijat oivalsivat oman toimintansa olleen asiantuntijuutta. Kertomusten pohjalta muodostimme teemat, joiden kautta käsittelemme varhaiskasvatuksen opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä seuraavissa alaluvuissa.

### 5.1 Koulutuksesta saatu teoreettinen osaaminen

Kertomuksissaan opiskelijat toivat ilmi, että opintojen aikana omaksuttu teoreettinen tieto on kehittänyt heidän asiantuntijuuttaan. Kertomuksista ei käynyt ilmi yksittäisiä opintojaksoja tai -kokonaisuuksia, joiden aikana asiantuntijuuden olisi erityisesti koettu kehittyneen. Tutkimustieto ja tutkimustietoon perustuvat toimintatavat nimettiin yhdeksi teoreettisen tiedon tärkeäksi osa-alueeksi, kuten esimerkiksi opiskelija 7 seuraavassa esimerkissä toteaa.

*“Opintojen edetessä olen oppinut tunnistamaan paremmin kasvatustapoja, jotka edistävät lapsen hyvinvointia tutkimustiedon valossa.” O7*

Kuten opiskelija 7 kuvailee, teoreettinen osaaminen kehittyy vähitellen opintojen myötä tiedon lisääntyessä. Kertomuksissa kuvattiin yliopisto-opintojen tarjonnan teoreettista tietoa, jolla viitattiin opintoihin sisältyviin kursseihin sekä kasvatustieteeseen ja alan tutkimustietoon. Tutkimusperustaisen varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksen tavoitteena on kouluttaa alalle varhaiskasvatusalan ammattilaisia, jotka osaavat työssään hyödyntää tutkimuksellista tietoa käytännön työn tukena (Ukkonen-Mikkola ym., 2021a; Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala, 2015). Murtonen (2017) toteaa yliopistojen opetuksen perustuvan tutkimustietoon ja yliopistojen

yleiseksi tavoitteeksi tuottaa asiantuntijoita, jotka omaavat laaja-alaiset tieteellisen ajattelun kyvyt ja osaavat niin soveltaa kuin tuottaa tietoa.

Opiskelijat kertoivat koulutuksen tarjoamalla tieteellisellä ja teoreettisella osaamisella olevan keskeinen rooli asiantuntijuuden kehittämisessä. Koulutuksen teoreettisen sisällön kerrottiin olevan monipuolista ja asiantuntijuutta kokonaisvaltaisesti kehittävää. Kasvatustieteen opintojaksojen muodostamien kokonaisuuksien kerrottiin olleen merkityksellisiä asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta.

*“Asiantuntijuus on kokonaisvaltaisesti karttunut koulutuksen ja eri kasvatustieteen kurssien myötä.” O3*

*“Monipuoliset kurssi kokonaisuudet ovat edistäneet omaa asiantuntijuuttani huomattavasti.” O4*

Opiskelijat 3 ja 4 kertoivat koulutuksen teoreettisen ja tieteellisen sisällön kehittäneen asiantuntijuuttaan, mutta eivät kuvailleet tarkemmin millaista kehitystä tällä tarkoittavat. Varhaiskasvatuksen asiantuntija omaa tieteellisen ajattelutavan, on kiinnostunut alan ajankohtaisesta tutkimustiedosta ja osaa niin analysoida kuin hyödyntää sitä työssään (Happo, 2006, s. 163–166). Opintojen aikana saatua teoreettista tietoa tulee osata integroida käytännön työn tilanteisiin (Ukkonen-Mikkola ym., 2021b).

Kertomuksissa lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvät opintojaksot korostuivat ja erityisesti niiden koettiin edistävän varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Opiskelija 1 mainitsi yhdeksi opintojen teoreettisen tiedon osa-alueeksi myös varhaiskasvatusta koskevat lait. Myös varhaiskasvatussuunnitelman tunteminen ja sen hyödyntäminen osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä koettiin olennaiseksi osaksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Kuten opiskelija 7, niin myös opiskelija 1 kertoo asiantuntijuutensa kehittyvän palasista opintojen aikana. Lisäksi opiskelija 1 kuvaa asiantuntijuutensa vahvistuneen työelämässä ollessaan.

*“Yliopisto on tarjonnut teoreettista tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä esim. Ymmärrystä varhaiskasvatukseen liittyvistä lakiasetuksista. Näistä palasista asiantuntijuuteni on kehittynyt ja työelämässä ollessani se on vahvistunut.” O1*

Opiskelija 1 kuvasi koulutuksen antaneen hänelle teoreettista osaamista varhaislapsuudesta ja varhaiskasvatusta määräävistä lakiasetuksista. Teoreettisen tiedon merkitystä asiantuntijuutta

kehittävänä tekijänä kuvailtiin kertomuksissa keskeiseksi, minkä lisäksi teoreettisen osaamisen yhdistäminen käytännön työkokemukseen kuvattiin tärkeänä tekijänä asiantuntijuuden kehittämisen kannalta.

Koulutuksen tarjoaman teoreettisen osaamisen lisäksi myös reflektointikyvyn merkitys osana asiantuntijuuden kehittämistä kävi ilmi opiskelijoiden kertomuksissa. Opiskelija 2 kertoi teorian ja käytännön yhdistymisen lisäksi myös opinnoissa käytyjen keskusteluiden ja itsetunteuksen sekä oman toiminnan reflektoinnin olleen merkityksellisiä asiantuntijuuden kehittymiselle.

*"Merkittävimpinä tekijöinä opintojen aikana asiantuntijuuden kehittämisessä on olleet yhteiset keskustelut, käytännön ja teorian yhdistyminen, itsetunteukseen ja oman toimintaan liittyvä reflektointi ja oma aktiivisuus." O2*

Opiskelija 2 kuvaili koulutuksessa omaksutun teorian yhdistämisen käytäntöön olleen merkittävää asiantuntijuuden kehittämisen kannalta. Tämän lisäksi koulutuksessa on muodostunut kollegiaalinen yhteisö, jonka kanssa käydyt keskustelut ovat olleet merkityksellisiä hänen asiantuntijuutensa kehittämisen kannalta. Opiskelija 2 kertoi myös oman aktiivisuuden ja reflektoinnin olleen yksiä merkittävimpiä tekijöitä asiantuntijuuden kehittämiseksi opintojen aikana. Reflektointikyvyn kehittämistä ovat opettajaopiskelijoiden näkökulmasta artikkelissaan tarkastelleet myös Kostiainen, Aalto, Hiljanen ja Tallavaara (2023), joiden näkemyksen mukaan reflektointikyky on yksi osa-alue opettajan asiantuntijuudessa. Myös Sorensen (2017) toteaa reflektoinnin olevan keskeinen taito asiantuntijalle, sillä se mahdollistaa osaltaan asiantuntijuuden jatkuvan kehityksen. Opiskelijan reflektointikyky kehittyy opintojen edetessä, jolloin muodostuu myös ymmärrys työssä tarvittavasta teoriaosaamisesta ja sen peilaamisesta koettuihin tilanteisiin (Kostiainen ym., 2023). Kokemuksemme mukaan reflektointikykyä kehitetään läpi varhaiskasvatuksen opintojen. Erilaisilla opintojaksoihin liittyvillä reflektointitehtävillä ja oman toiminnan arvioinnilla rohkaistaan opiskelijoita pohtimaan omaa toimintaansa myös kriittisesti.

## **5.2 Koulutukselta kaivattu sisältö**

Kertomuksista kävi myös ilmi sisältöjä, joita opiskelijat olisivat vielä kaivanneet koulutukselta asiantuntijuutensa kehittämisen tueksi. Koulutuksen kerrottiin rakentavan perustan asiantuntijuuden kehittämiseksi, mutta samalla kertomuksissa pohdittiin myös, kuinka oman asiantunti-

juuden kehittymistä osataan arvioida opintojen aikana. Toisaalta tutkimuksissa on myös tunnistettu, että opiskelijat saattavat kokea epävarmuutta omasta osaamisestaan ja näin ollen vähentää omaa asiantuntijuuttaan (Ukkonen-Mikkola ym., 2021b). Opiskelijat kertoivat kokevansa, etteivät käytännön työn vaatimukset ja opintojen sisällöt ole kaikilla osa-alueilla vastanneet toisiaan. Esimerkiksi opiskelija 7 kuvasi omaa kokemustaan erityispedagogiikan osaamisvaajeestaan sekä sen merkityksestä kokonaisvaltaisen asiantuntijuuden kehittymiseen.

*“Koen, ettei yliopisto-opinnot ole vastanneet täysin sitä asiantuntijuutta, jota käytännön työssä usein vaaditaan. Esimerkiksi erityispedagoginen osaaminen näyttäisi olevan tärkeä taito työelämässä, mutta pakollisissa opinnoissa siihen liittyvää asiantuntijuutta ei ole edistetty riittävästi. Mielestäni haastavien kasvatustilanteiden käsittelemiseen ei ole opinnoissa kiinnitetty huomiota tarpeeksi, mikä saattaa luoda haasteita kokonaisvaltaisen asiantuntijuuden kehittymiseen, jos/kun joutuu työssään tilanteita kohtaamaan.” O7*

Opiskelijat pohtivat kertomuksissaan vastaako heidän opintojen aikana kerryttämänsä osaaminen ja asiantuntijuus työelämässä vaadittavaa osaamista ja asiantuntijuutta. Opiskelija 7 pohtii kertomuksessaan, kuinka opintojen aikana vähemmälle huomiolle jääneet osa-alueet voivat haastaa oman asiantuntijuuden kehittymistä. Hänen kertomuksestaan välittyy toive siitä, että koulutus valmistaisi paremmin työelämässä vastaan tuleviin haastaviin tilanteisiin. Suvanto ja kollegat (2021) toteavat varhaiskasvatuksen koulutuksen haasteeksi opinnoissa muodostuvan asiantuntijuuden ja työelämän odotusten yhteen sovittamisen. Toisaalta on myös huomioitava, että jokainen opiskelija voi tietyiltä osin vaikuttaa oman koulutuksensa sisältöihin. Varhaiskasvatuksen yliopisto-opinnot koostuvat niin pakollisista opinnoista kuin sivuaine- ja vapaavalintaisista opinnoista. Sivuaine- ja vapaavalintaiset opinnot antavat opiskelijalle mahdollisuuden syventää omaa osaamistaan omien mielenkiinnon kohteiden mukaisesti (esim. Oulun yliopisto, 2023).

Opiskelija 4 toivoi koulutuksen keskittyvän laajemmin varhaiskasvatuksen opettajalle kuuluvaan muuhun työhön, millä voidaan tarkoittaa esimerkiksi lapsiryhmän ulkopuolella tehtävää työtä. Hän kuvasi kertomuksessaan opetussuunnitelmaosaamisen ja ammatillisen kielen hallinnan olevan keskeinen osa varhaiskasvatuksen opettajan osaamista, joihin tulisi jo opinnoissa perehtyä syvemmin.

*“Mielestäni kandivaiheen opinnoissa olisi ollut tärkeää keskittyä enemmän myös opettajille kuuluvaan muuhun työhön, kuten vasujen kirjoittamiseen ja*



*vasuista nousevan tiedon hyödyntämiseen arjessa. Tämä on kuitenkin iso osa varhaiskasvatussuunnitelmaa minkä harjoittelu olisi tärkeää jo ennen työhön siirtymistä. Pedagogisen kielen harjoittelemisen on tärkeää myös jo ennen työelämään siirtymistä.” O4*

Opiskelijoiden kertomuksista oli havaittavissa, kuinka useat koulutukselta kaivatut sisällöt liittyvät varhaiskasvatuksen asiantuntijan substanssiosaamiseen. Tämän perusteella tulisikin pohdita, miten koulutusta voitaisiin kehittää vastaamaan tähän opiskelijoiden tarpeeseen. Opiskelija 4 kuvaili lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamisen ja sen hyödyntämisen olevan keskeinen osa varhaiskasvatustyötä. Hän kertoi kaivanneensa koulutukselta työkaluja tähän, jotta työelämään siirtyessä olisi olemassa perusta, jonka päälle omaa osaamistaan voisi rakentaa käytännön työssä. Tynjälän (2008) mukaan korkeakouluopetusta tulisi kehittää pedagogisesti niin, että koulutus tukisi enenevässä määrin niin tieteellistä ajattelua kuin työssä vaadittavia taitoja. Myös Ukkonen-Mikkola ja kollegat (2021b) tuovat esiin näkökulman, jonka mukaan akateemisen opettajankoulutuksen yksi keskeisimmistä kysymyksistä on, tuottaako koulutus ajantasaista asiantuntijuutta suhteessa työelämän tarpeisiin. Tähän kokonaisuuteen on yhteydessä koulutuksen ja työelämän välinen suhde sekä niihin yhteydessä olevan teorian ja käytännön yhteys (Ukkonen-Mikkola ym., 2021b). Kertomusten perusteella opiskelijat eivät kokeneet saaneensa opinnoilta täysin sellaista osaamista, jota he olivat havainneet käytännön työssä tarvitsevansa.

Kertomuksissa pohdittiin, miten osa työelämässä vaadittavista taidoista jäi yliopisto-opintojen aikana vajavaisiksi ja yhteyksiä työelämään opintojen aikana olisi kaivattu lisää kokonaisvaltaisen asiantuntijuuden kehittymisen tueksi. Työssäoppimisen merkitys oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta korostui opiskelijoiden kertomuksissa. Koulutukselta kaivattiin lisää työssäoppimisessa saatujen kokemusten kaltaista sisältöä sekä yleisesti enemmän yhteyksiä työelämään. Opiskelija 3 kuvaili tieteellisen tiedon yhdistämisen käytännön työhön olevan suurin oppi, joka mahdollistuu opintojen aikaisilla työelämäyhteyksillä.

*“Mielestäni yhteyksiä työelämään opinnoissa saisi olla enemmän. Koska suurin oppi on yhdistää koulussa opittua kasvatustiedettä käytäntöön ja lasten kanssa toimimiseen.” O3*

Opintoihin sisältyvistä työssäoppimisjaksoista ja niistä saaduista myönteisistä kokemuksista huolimatta kertomuksissa kävi myös ilmi, että koulutukseen kaivattiin lisää työelämäyhteyksiä

opinnoissa omaksutun teorian tueksi. Artikkelissaan Virtanen ja Tynjälä (2013) toivat esiin havainnon, jonka perusteella opiskelijat mielsivät ainoastaan työssäoppimiset mahdollisuudeksi oppia työelämän kannalta olennaisia taitoja. Kaikkia yliopistossa opittuja taitoja kuten tiedonhankintaa ja -soveltamista ei suoraan osattu mieltää työelämässä vaadittavaksi taidoksi (Virtanen & Tynjälä, 2013). Kuten aiemmin toimme ilmi, opiskelijat kaipasivat koulutukselta lähinnä lisää varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaamiseen liittyvää sisältöä. Virtasen ja Tynjälän (2013) mainitsemiin muihin yliopistossa opittuihin taitoihin, kuten tiedonhankintaan liittyvää kerrontaa ei opiskelijoiden kertomuksissa juurikaan ilmennyt. Kysyttäessä opiskelijoilta koulutuksen tuottamasta osaamisesta, on huomioitava myös sellainen yliopisto-opintojen tuottama osaaminen, jota opiskelijan voi olla vaikeaa tunnistaa (Tynjälä, 2008). On myös mahdollista, että oman osaamisen ja koulutuksen sisältöjen tunnistaminen asiantuntijuutta kehittäneenä tekijänä helpottuu työelämässä koettujen tilanteiden myötä.

### 5.3 Koulutukseen sisältyvä työssäoppiminen

Osa varhaiskasvatuksen opintoja ovat myös työssäoppimisjaksot, joita suoritetaan esimerkiksi päiväkodissa (esim. Oulun yliopisto, 2023). Kertomuksissaan opiskelijat käyttivät työssäoppimisesta sanaa harjoittelu, jolla tarkoitetaan samaa asiaa. Työssäoppimiskokemusten merkitys osana oman asiantuntijuuden kehittymistä koettiin merkitykselliseksi. Työssäoppimisen aikana opiskelijat pääsivät hyödyntämään opinnoissa oppimiaan tietoja ja testaamaan osaamistaan käytännön työssä. Kertomuksissa työssäoppimiskokemusten kerrottiin vahvistaneen omaa asiantuntijuutta ja antaneen itsevarmuutta omasta osaamisesta. Opiskelijat kuvasivat myös työssäoppimisten sisältäneen monenlaisia onnistumisen kokemuksia. Opiskelija 5 kertoi asiantuntijuuteensa liittyvistä epävarmuuden tunteista sekä työssäoppimisten aikana koetuista oppimisen hetkistä, jolloin tunne omasta osaamista oli vahvistunut.

*“Niinpä aluksi koin asiantuntijuuteni tosi epävarmana, kun kaikki oli ihan uutta. Kuitenkin harjoitteluiden kautta asiantuntijuuteni varmasti kehittyi huimasti, sillä huomasin, että hei, minähän tiedän asioita ja osaan tehdä vaikka mitä. ... Vaikka erityisesti ensimmäisessä harjoittelussa en ajatellutkaan, että se mitä teen on asiantuntijuutta, lopulta kaikki kokemukset eri tilanteista ovat muovanneet asiantuntijuuttani varhaiskasvatuksen opettajana toimimisessa. Erityisesti aiemmat kokemukseni harjoitteluista ovat vahvistaneet itseluottamustani työskennellä opettajana, kun valmistun. ” O5*

Opiskelija 5 kuvaili uusien tilanteiden aiheuttaneen epävarmuutta omasta osaamisestaan, mutta työssäoppimiskokemusten myötä hän huomasi osaamisensa kehittyneen. Kokemukset työssäoppimisesta kehittivät hänen asiantuntijuuttaan ja vahvistivat itseluottamusta. Ukkonen-Mikkola ja kollegat (2021b) tunnistavat ilmiön, jossa varhaiskasvatuksen opiskelijoiden on haastavaa tunnistaa omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan. Kuten opiskelija 5 kertoi, hänen oli ensimmäisellä työssäoppimisjaksolla haastavaa tunnistaa asiantuntijuuttaan, mutta jälkikäteen hän on huomannut, kuinka kaikki kokemukset ovat olleet merkityksellisiä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Positiivisilla työssäoppimiskokemuksilla kuvailtiin olevan myös myönteinen merkitys itseluottamuksen vahvistumiseen työelämään siirtyessä. Myös Ukkonen-Mikkola ja kollegat (2021b) tuovat esiin positiivisten työssäoppimiskokemusten olevan merkityksellisiä opiskelijoille ja heidän kokemuksilleen omasta kyvykkyydestään tulevassa työelämässä.

Opiskelijat kertoivat työssäoppimisjaksojen olleen merkityksellisiä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Esimerkiksi opiskelija 8 kuvailee, että työssäoppimisen aikana opiskelija pääsee havainnoimaan ja seuraamaan toimintaa sekä kokeilemaan omia taitojaan ja keskustelemaan työstä päiväkodin ohjaavan opettajan kanssa. Työssäoppimisen ohjaavalla opettajalla kerrottiin olevan suuri merkitys positiivisten työssäoppimiskokemusten muodostumiselle.

*“Koen, että erityisesti opintojen aikaiset harjoittelut ovat olleet merkittäviä oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Näissä on päässyt muun muassa tutustumaan päiväkotiympäristöön, havainnoimaan lapsia ja tiimin toimintaa sekä kokeilemaan itse erilaisia juttuja lasten kanssa. Itselleni merkityksellinen oli erityisesti opintojen toinen harjoittelu. Siinä tärkeäksi koin etenkin päiväkodin ohjaavan opettajan kanssa käydyt keskustelut. Koin, että tämän harjoitteluin aikana opin paljon itsestäni ja siitä, millainen opettaja haluan olla.” O8*

Työssäoppimiskokemuksia kuvailtiin erityisen merkityksellisiksi oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta, kuten opiskelija 8 kertoi omasta kokemuksestaan. Myös Ukkonen-Mikkolan ja kollegoiden (2021b) tutkimuksessa käy ilmi, kuinka opiskelijat ovat kokeneet työssäoppimisjaksot erittäin merkityksellisiksi osaksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymistä. Työssäoppimisen aikana opiskelija pääsee osaksi päiväkodin arkea ja yhdeksi merkittäväksi asiantuntijuutta kehittäneeksi tekijäksi opiskelija 8 oli kokenut päiväkodin ohjaavan opettajan kanssa käydyt keskustelut. Foong ja kollegat (2018) sekä Onnismaa ja kollegat (2015) toteavat,

että osaavilla ohjaavilla opettajilla on merkitys opiskelijoiden reflektiiviseen ajatteluun työssäoppimisen aikana, mikä auttaa opiskelijaa kehittämään taitojaan ja asiantuntijuuttaan. Tämä näkyy myös opiskelijan 8 kertomuksessa, kun hän kuvaa työssäoppimisjaksolla oppineensa paljon itsestään ja sen myötä oivaltaneensa millainen opettaja haluaa olla.

Kertomuksissa työssäoppimisjaksojen tärkeäksi anniksi kuvattiin opinnoissa opitun teorian soveltaminen käytännön työhön. Kuten opiskelija 4 kertoi, tämä voi olla haastavaa, mutta erittäin tärkeää oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Kertomuksissa asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkityksellisiksi työssäoppimiskokemuksiksi nousivat kokemukset, joissa opinnoissa oltiin jo hieman pidemmällä. Työssäoppimiskokemusten kertyessä opiskelijat kokivat päässeensä helpommin mukaan ryhmän toimintaan eikä työssäoppimisaika kulunut oman roolin löytämiseen lapsiryhmässä.

*“Kuitenkin mielestäni harjoittelut ovat olleen erittäin tärkeitä omalle asiantuntijuudelleni, sillä oppimani tiedot soveltaminen käytäntöön voi olla haastavaa mutta tärkeä osa tutkinnon sisäistämistä. Erityisesti kolmannen vuoden toinen harkka sekä maisterivaiheen harjoittelu ovat olleet tärkeitä, sillä tässä vaiheessa tietoa on kerennyt jo kertyä enemmän ja aika harjoittelussa ei mene “oman roolin löytämiseen ryhmässä”, vaan pystyy keskittymään oleelliseen. Harjoitteluiden laadulla on mielestäni suuri merkitys, mikä voi vaikuttaa suoraan asiantuntijuuden kehitykseen.” O4*

Kuten opiskelija 4 kertoi, on työssäoppimisjakson laadulla suuri merkitys esimerkiksi opinnoissa opitun tiedon ja käytännön työn yhdistämisen tukemisessa. Kokonaisuutena työssäoppimisjaksoilla on keskeinen merkitys opiskelijan asiantuntijuuden kehittymiselle. Myös Virtanen, Tynjälä ja Stenström (2011) toteavat työssäoppimisella olevan myönteinen merkitys asiantuntijuuden kehitykselle. Ukkonen-Mikkola ja Turtiainen (2016) toteavat, ettei teorian tiedon oppimista ja sen käyttämistä voida käsitellä erillisinä tapahtumina vaan ne tulee tunnistaa saman oppimisprosessin eri vaiheiksi. Työssäoppiminen tulee tunnistaa tilanteena, jossa teoriaosaaminen ja käytännön osaaminen ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Kertomuksissaan opiskelijat tunnistivat työssäoppimisen tarjoaman mahdollisuuden teoria osaamisen yhdistämisestä käytännön työhön. Toisaalta Ukkonen-Mikkola ja kollegat (2021b) tuovat myös esiin näkökulman, kuinka opinnoissa opitun teoreettisen tiedon ja käytännön työn yhdistäminen voi tuottaa haasteita. Mikäli teoreettinen tieto ja käytännön työ

eivät kohtaa tai niiden yhdistäminen on haastavaa, voi kokemus haastaa asiantuntijuuden kehittymistä (Ukkonen-Mikkola ym., 2021b).

Opiskelijoiden kertomuksissa kerrottiin vain positiivisista työssäoppimiskokemuksista ja niiden merkityksestä asiantuntijuuden kehittymiseen. Työssäoppimisjaksojen laadun merkitys asiantuntijuuden kehittymisen vahvistajana tunnistettiin opiskelijoiden kertomuksissa. Työssäoppimisten merkitys asiantuntijuuden vahvistajana ja sen myötä varhaiskasvatuksen laatua edistävänä tekijänä tulee tunnistaa myös koulutuksen suunnittelussa (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016).

#### 5.4 Varhaiskasvatuksen työkokemus

Kertomuksissaan opiskelijat kertoivat tekevänsä sijaisuuksia päiväkodeissa opintojen rinnalla. Sijaisuuksien myönteiseksi merkitykseksi opiskelijat kokivat opinnoista omaksutun teorian yhdistämisen käytännön työelämään. Positiivisten työssäoppimiskokemusten myötä opiskelijoiden itsevarmuus kehittyi ja he rohkaistuivat hakeutumaan työntekijän rooliin sijaisuuksia tehdessä, jonka koettiin kehittävän varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta yhä eteenpäin. Kertomuksissa kuvattiin, kuinka työkokemus on antanut varmuutta ja itseluottamusta tulevaan työhön. Kuten työssäoppimisessa niin myös sijaisuuksissa asiantuntijuuden kehittymisen kannalta myönteiseksi tekijäksi kuvailtiin mahdollisuutta yhdistää opinnoissa opittua teoriaa käytännön työn kokemuksiin. Kertomuksissa kuvailtiin hetkiä, joissa opiskelijat kokivat asiantuntijuutensa kehittyneen oivallusten kautta esimerkiksi haastavissa kasvatustilanteissa, kuten seuraavassa esimerkissä käy ilmi.

*“Asiantuntijuuteni on kehittynyt opintojeni aikana. Olen saanut varmuutta tulevaan työhöni, koen varmuuden kuitenkin lisääntyneen enemmän päiväkodissa työskennellessäni kuin yliopistossa opintojani suorittaessani. ... Asiantuntijuuteni tähtihetkiä ovat olleet hetket, joissa olen osannut tukea lasta esimerkiksi leikkitaitojen harjoittelemisessa tai erimielisyyksien selvittelemisessä.” O1*

Opiskelija 1 kertoi asiantuntijuutensa kehittyneen opintojen aikana sekä saaneensa varmuutta tulevaan työhönsä. Hän kuvaili varmuuden vahvistuneen enemmän sijaisuuksien aikana kuin opintoja suorittaessaan. Opintojen aikana esimerkiksi leikkitaitojen tukemista harjoitellaan pää-

asiassa teoriassa, kun taas sijaisuuksien ja työssäoppimisten aikana osaamista päästään harjoittelemaan käytännössä. On luonnollista, että onnistumisen kokemusten myötä ammatillinen itsevarmuus vahvistuu. Kokemus asiantuntijuudesta kehittyy vuorovaikutuksessa yhteisöön mukaan pääsemisen kautta (Isopahkala-Bouret, 2008). Myös Karila (1997) toteaa asiantuntijuuden määrittävän päivittäisissä päiväkodin kontekstissa tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Sijaisuuksia tehdessä opiskelijat ovat osa työyhteisöä tasavertaisena kollegana, eikä kukaan ohjaa heidän toimintaansa kuten työssäoppimisen aikana tehdään. Tämä antaa opiskelijoille mahdollisuuden tehdä vapaammin omia kasvatuksellisia ratkaisuja, joka synnyttää onnistumisen kokemuksia ja tähtihetkiä, kuten opiskelija 1 omaa onnistumistaan kuvaili.

Kertomuksissa kuvattiin myös kokemuksia, joissa opinnoissa pidemmällä ollessaan sijaisuuksien myötä opiskelijat olivat päässeet muun muassa pitämään varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaamiseen liittyen keskusteluja huoltajien kanssa sekä kirjaamaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmia ja muita asiakirjoja. Opiskelija 3 kertoi sijaisuuksien kautta päässeensä harjoittelemaan taitoja, joita eivät opintojen tai työssäoppimisen aikana olleet päässeet harjoittelemaan käytännössä. Opiskelijat 3 ja 6 kertoivat koulutuksen rakentaneen pohjan asiantuntijuudelle, joka on kehittynyt yhdistämällä koulutuksessa omaksuttua teoriaa käytännön työhön.

*"Mielestäni asiantuntijuus on karttunut eniten kurssin teorian yhdistämisellä työelämään. Olen tehnyt opintojen ohessa paljon sijaisuuksia, joten olen yhdistänyt teoriaa käytännön työelämään. Pidemmässä sijaisuuksissa maisteriksi opiskelun ohessa olen päässyt esimerkiksi pitämään lapsille vasukeskusteluja (tämä tietysti kandidiksi ja vakaopeksi valmistumisen jälkeen), jolloin olen päässyt hyödyntämään koulussa opittua tietoa asianmukaisesta kirjaamisesta ja vasun täytöstä työelämään. Oppi niin sanotusti täydentyi näistä kahdesta osapuolesta ja se kehittää erityisesti asiantuntijuutta ja vahvistaa ammatti-identiteettiä." O3*

*"Koulutuksen kautta koen saaneeni nk. pohjan asiantuntijuudelleni, jonka päälle olen rakentanut osaamistani kokemuksen kautta. Käytännön työn kautta teoriaosaaminen myös siirtyy käytäntöön." O6*

Yllä olevissa esimerkeissä opiskelijat kertoivat, että sijaisuuksien aikana heille avautui mahdollisuuksia päästä yhdistämään opinnoissa opittuja tietoja käytännön työelämään. Opiskelija 6 kuvaili, miten hänen asiantuntijuutensa perusta on rakentunut koulutuksen myötä ja osaaminen vahvistunut käytännön työkokemusten kautta. Lisäksi opiskelija 3 kertoi sijaisuuksien mahdollistaneen hänelle uudenlaisia oppimiskokemuksia, joiden hän koki erityisesti kehittäneen

asiantuntijuuttaan. Kertomuksissaan opiskelijat kuvailivat, että sijaisuuksien kautta he kokivat päässeensä sisään varhaiskasvatuksen arkeen ja pääsivät soveltamaan koulutuksessa opittua teoriaa käytäntöön. Myös Tynjälän (2008) mukaan opiskelijat usein työskentelevät jo opiskeluaikana oman alansa työtehtävissä ja tätä työkokemusta voitaisiin hyödyntää opinnoissa yhdistämällä opintojen teoreettinen tieto työelämästä saatuun kokemukseen. Opiskelija 3 kuvasi tehneensä paljon sijaisuuksia, joka on mahdollistanut hänelle teorian ja käytännön työelämän yhdistämistä.

Kollegoiden kanssa käydyt ammatilliset keskustelut koettiin tärkeäksi osaksi myönteistä työkokemusta. Myös työkokemusten myötä saadun palautteen koettiin lisänneen varmuutta omasta osaamisesta ja kehittäneen asiantuntijuutta. Opiskelija 6 kertoi, että oli saanut myönteistä palautetta niin lapsilta, huoltajilta ja kollegoilta kuin esihenkilöiltä. Moniammatillisen yhteistyön myönteinen merkitys oman asiantuntijuuden kehittymiseen kävi ilmi kertomuksista, mutta kertomuksissa ei ollut tarkempaa kuvailua siitä, mitä moniammatillisella yhteistyöllä tässä yhteydessä tarkoitettiin.

*“Ainakin itselläni omaa osaamistani ja itseluottamustani on vahvistanut kollegoilta, vanhemmilta ja esihenkilöiltä saatu palaute. Myös hyvät kokemuksen lasten kanssa vahvistavat asiantuntijuuttani. Moniammatillinen yhteistyö on vaikuttanut asiantuntijuuteni kehittymiseen myös myönteisesti.” O6*

Opiskelija 6 kertoi, kuinka hyvät kokemukset ja muilta saatu palaute tehdystä työstä on vahvistanut käsitystä omasta osaamisesta ja lisännyt itseluottamusta, mikä on kehittänyt hänen asiantuntijuuttaan. Isopahkala-Bouretin (2008) mukaan kokemus asiantuntijuudesta kehittyy vuorovaikutuksessa, toisilta saadun sosiaalisen tunnustuksen myötä.

Opiskelija 6 kertoi myös moniammatillisen yhteistyön olleen hänen asiantuntijuuttaan kehittänyt tekijä. Sijaisuuskokemuksissa moniammatillinen yhteistyö avaa ainutlaatuisia mahdollisuuksia työskennellä eri koulutustaustaisten kollegoiden kanssa. Moniammatillinen yhteistyö antaa mahdollisuuden laajentaa omaa osaamistaan eri koulutustaustoista tulevien kollegoiden kanssa työskennellessä (Ukkonen-Mikkola ym., 2021a). Koulutuksen aikana moniammatillinen yhteistyö mahdollistuu opiskelijoille lähinnä työssäoppimisjaksojen kautta, jonka vuoksi sijaisuuskokemukset ovatkin opiskelijoille arvokkaita mahdollisuuksia päästä toteuttamaan moniammatillista yhteistyötä.

## 5.5 Jatkuva kehitys

Kertomuksissa tunnistettiin asiantuntijuuden olevan jatkuvasti kehittyvä prosessi. Kertomuksissaan opiskelija 1 pohti osan asiantuntijuudesta kehittyvän opintojen aikana teorian muodostaman osaamisen kautta, mutta asiantuntijuuden kehitys jatkuu ja täydentyy työelämään siirtäessä sekä käytännön työkokemuksen karttuessa. Opiskelija 8 kuvaili kertomuksissaan asiantuntijuuden kehittymistä saman suuntaisesti.

*“Osa asiantuntijuudestani rakentuu teorian pohjalta koulutuksen kautta ja ajattelen itse, että lähes yhtä tärkeä osaaminen rakentuu kokemuksen myötä käytännön työssä. Koen että asiantuntijuus on alati kehittyvää, eikä varhaiskasvatuksessa työskennellessäni minulle tule välttämättä koskaan sellaista tunnetta, että olisin saavuttanut täydellisen asiantuntijuuden.” O1*

*“Vaikka koen, että oma asiantuntijuus on kehittynyt paljon opintojenkin aikana, ajattelen, että parhaiten se kehittyy itse työelämässä ja muovautuu kokemusten karttuessa.” O8*

Kertoessaan asiantuntijuuden jatkuvasta kehityksestä opiskelijat myös kuvasivat käsityksiään koulutuksen ja käytännön kokemusten välisen suhteen merkityksestä asiantuntijuuden kehittymiselle. Opiskelija 1 kertoi käytännön työstä saatavien kokemusten rakentavan asiantuntijuudelleen lähes yhtä tärkeää osaamista kuin koulutuksen tarjoama teorian kautta rakentunut asiantuntijuuden perusta. Opiskelija 8 kertoi asiantuntijuutensa kehittyneen opintojen aikana, mutta uskovansa asiantuntijuuden kehittyvän parhaiten työelämän kokemusten myötä. Karilan ja kollegoiden (2017) mukaan koulutus tarjoaa perustan asiantuntijuuden kehittymiselle, mutta työn nopeasti muuttuvan luonteen vuoksi asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu pitkälti työtä tekemällä. Työssä oppiminen edellyttää asiantuntijalta reflektio-osaamista kuten oman työn arviointia (Karila ym., 2017, s. 74). Myös Foong ja kollegat (2018) toteavat reflektoinnin olevan keskeinen taito varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden jatkuvalla kehitykselle. Reflektoinnin avulla asiantuntija pystyy arvioimaan ja kehittämään toimintaansa entistä paremmaksi (Foong ym., 2018).

Kertomuksissa kuvattiin asiantuntijuuden olevan jatkuvasti kehittyvää ja muokkautuvan teoreettisen tiedon ja kokemusten myötä. Asiantuntijuuden kerrottiin rakentuneen opinnoissa teorian kautta ja kehittyvän edelleen työelämässä kokemusten myötä. Kertomuksissa asiantuntijuuden kehittyminen tulevaisuudessa kuvailtiin tapahtuvan kokemusten kautta eikä esimerkiksi



alan ajankohtaisen tutkimustiedon tai mahdollisten koulutusten osuus noussut kertomuksissa esille ollenkaan. Mielenkiintoinen huomio oli, että teoreettiseen tietoon liittyvä osaaminen yhdistyi kertomuksissa selkeästi opintoihin ja käytännön kokemukset yhdistettiin työelämään. Myös Karila ja kollegat (2017) tuovat ilmi ajankohtaisen tutkimustiedon merkityksen asiantuntijuuden kehittymiselle. He pohtivat myös sitä, kuinka nopeasti tieto lisääntyy ja toisaalta myös vanhenee, mikä vaatii asiantuntijalta jatkuvaa tiedonhankintaan liittyvää osaamista (Karila ja kollegat, 2017, s. 74). Varhaiskasvatuksen kontekstissa työskennellään työympäristössä, jossa tilanteet muuttuvat nopeasti ja ratkaisuja tulee tehdä muuttuvissa tilanteissa. La Paron ja kollegoiden (2017) mukaan varhaiskasvatuksen asiantuntijoilla on teoriaan pohjautuvaa tietoa ja taitoa, jota he käyttävät arjen tilanteiden ratkaisemiseen.

Tulevilla työtiimeillä arveltiin olevan myös keskeinen merkitys oman asiantuntijuuden kehittymiselle. Opiskelija 1 pohti kertomuksessaan, miten jo kokeneemmat työkaverit voisivat jakaa omaa asiantuntijuuttaan alalle juuri valmistuneelle työntekijälle. Toisaalta asiantuntijuuden kehitysmahdollisuudet nähtiin vastavuoroisina ja myös juuri valmistunut opettaja voi jakaa omaa osaamistaan ja opinnoissa kerrytettyä tietoa myös kokeneemmille työntekijöille.

*“Uskon tulevaisuudessa työelämään täyspäiväisesti siirtyessäni tulevilla työtiimilläni olevan suuri vaikutus asiantuntijuuteeni. Pitkään alalla olleet työkaverit voivat tukea ja ohjata asiantuntijuuttani, uskon kuitenkin myös itse voivani tarjota heille uusia näkökulmia ja ajatuksia heidän asiantuntijuutensa kehitykseen. Tämä vaatii kuitenkin sen että työkaverit ovat avoimia oppimaan vastavalmistuneilta opettajilta.” O1*

Opiskelijan 1 kertomuksesta välittyi toiveikkuus siitä, millainen voimavara tuleva tiimi voisi vasta valmistuneelle varhaiskasvatuksen asiantuntijalle olla. Ihannetilanteessa varhaiskasvatus tiimi jakaa asiantuntijuuttaan yhdessä ja tiimin jäsenet voivat kehittää omaa asiantuntijuuttaan suhteessa toisten asiantuntijuudesta. Tämä vaatii tahtotilan, jossa jokainen tiimin jäsen on sitoutunut yhteiseen tavoitteeseen ja oppimaan toisiltaan. Karilan ja Kupilan (2023) katsauksessa havaittiin tiimityön merkityksen tulleen tunnistetummaksi viime vuosikymmenen aikana. Heidän mukaansa päiväkodissa työskennellään moniammatillisissa tiimissä, jossa eri koulustaustaiset ammattilaiset työskentelevät jaetussa asiantuntijuudessa. Vaikka tiimityön merkitys laadukkaan varhaiskasvatuksen edistäjänä on tunnistettu, nähdään siihen liittyvän myös haas-

teita esimerkiksi roolien epäselvyyden vuoksi (Karila & Kupila, 2023). Moniammatillinen yhteistyö on yksi varhaiskasvatuksen keskeisimmistä resursseista, jonka avulla voidaan myös vastata alan kasvaviin vaatimuksiin (Ukkonen-Mikkola ym., 2021a).

## 6 Yhteenveto

Vaikka varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden sanoittamisen kerrottiin olevan haastavaa niin kertomuksista oli tunnistettavissa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden keskeisiä osa-alueita Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsenyyksen mukaisesti. Opiskelijoiden kertomuksissa varhaiskasvatuksen asiantuntijuus kuvattiin laajaksi ja moniulotteiseksi ilmiöksi, joka voidaan jakaa eri osa-alueisiin. Kertomuksista muodostimme varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta kuvaavat teemat *asiantuntijuuden moniulotteisuus, teoreettinen ja pedagoginen osaaminen käytännössä, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä jatkuva kehitys*. Teemat olivat jossain määrin yhteydessä siihen, mitä opiskelijat kertoivat oman asiantuntijuutensa kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana. Opintojen aikana asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkityksellisistä tekijöistä muodostuivat teemat *koulutukselta saatu teoreettinen osaaminen, koulutukselta kaivattu sisältö, koulutukseen sisältyvä työssäoppiminen, varhaiskasvatuksen työkokemus ja jatkuva kehitys*. Kertomuksissa opiskelijat kuvailivat, kuinka asiantuntijuus on rakentunut yliopisto-opintojen aikana ja toisaalta kertomuksissa kävi ilmi myös sisältöjä, joita asiantuntijuuden kehittymisen tueksi olisi kaivattu.

Asiantuntijuus on monitahoinen ilmiö, joka rakentuu yksilöllisesti (Kupila, 2007, s. 157). Kertomuksissa oli kuvattu opiskelijoiden mielikuvia varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta sekä erilaisia polkuja, miten opiskelijoiden oma varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on kehittynyt yliopisto-opintojen aikana. Myös Hapon ja Määtän (2011) mukaan jokainen asiantuntijaksi kehittymisen polku on omanlaisensa prosessi.

Teoreettisen osaamisen merkitys osana asiantuntijuutta tunnistettiin niin varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta kerrottaessa kuin opiskelijoiden oman asiantuntijuuden kehittymisestä kerrottaessa. Opiskelijoiden kertomuksissa kuvattu teoreettinen osaaminen voidaan tunnistaa osaksi Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsenyyksen varhaiskasvatuksen opettajan substanssi-osaamista. Teoreettisen osaamisen merkitystä kuvailtiin kertomuksissa hyvin eri tavoin varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta kerrottaessa kuin oman asiantuntijuuden kehittymisestä kerrottaessa. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan teoreettista osaamista kuvattiin käytännön työn, kuten esimerkiksi pedagogisen osaamisen, näkökulmasta. Kertomuksissaan opiskelijat kuvasivat varhaiskasvatuksen asiantuntijan teoreettista tietoa varhaislapsuuden, lapsen kasvun ja kehityksen sekä pedagogiikan kautta. Oman asiantuntijuutensa kehittymisestä kertoessaan opis-

kelijat kuvasivat teoreettista osaamista vahvasti koulutuksen tarjoamana monipuolisena, kasvatustieteeseen ja tutkimukseen perustavana kokonaisuutena. Kertoessaan oman asiantuntijuutensa kehittymisestä opiskelijat kuvasivat teoreettista osaamista ja käytännön osaamista erillisinä osa-alueina. Teoreettinen osaaminen yhdistettiin kertomuksissa yliopistoon ja koulutukseen, kun taas käytännön osaaminen kuvattiin jotenkin erillisenä työssäoppimisten ja työkokemusten kautta kehittyneenä. Opiskelijoiden kertomuksissa korostuivat kokemukset, joissa on päässyt siirtämään teoriaa käytännön työhön ja sitä kautta kehittämään asiantuntijuuttaan. Suvannon ja kollegoiden mukaan (2021) varhaiskasvatuksen asiantuntijuus muodostuu teoreettisen tiedon ja käytännön osaamisen kautta opitun tiedon vuoropuhelussa. Kertomuksissa opiskelijat kuvasivat, että tietoa sovelletaan ja siirretään käytäntöön, mutta tästä huolimatta ne kuvailtiin erillisinä asiantuntijuutta kehittävinä osa-alueina.

Teoreettisen osaamisen kerrottiin olevan merkittävä osa asiantuntijuuden kehittymistä ja sen kuvailtiin muodostavan pohjaa asiantuntijuuden rakentumiselle. Opinnoista teoreettisen osaamisen myötä muodostuvan asiantuntijuuden rinnalla opiskelijat kertoivat käytännön työkokemuksen rikastuttavan asiantuntijuutta. Työssäoppimiskokemuksien ja sijaisuuksien kautta muodostunutta kokemusta kuvailtiin keskeisiksi tekijöiksi asiantuntijuuden kehittämisessä. Työssäoppimisista ja sijaisuuksista kertovissa kertomuksissa on tunnistettavissa Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsenyyksen varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaamisen sisältöjä, kuten esimerkiksi lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen sekä varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaaminen. Kokemusten, joissa opiskelija pääsi soveltamaan opinnoissa oppimaansa käytännön työhön, kerrottiin olleen merkityksellisiä oman asiantuntijuuden kehittymiselle ja itsevarmuuden vahvistumiselle. Opiskelijat kuvailivat kertomuksissaan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkittäviä kokemuksia työssäoppimisjaksoilta ja sijaisuuskokemuksista. Näistä esimerkeiksi kerrottiin onnistumisen kokemuksia, oivalluksia, tärkeitä keskusteluita ohjaavan opettajan kanssa ja palautteen saamista omasta työstä.

Opiskelijat kertoivat varhaiskasvatuksen asiantuntijan tarvitsevan työssään vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Tämä on linjassa Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsenyyksen kanssa, sillä vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat heidän mukaansa yksi neljästä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden osa-alueesta. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidoista kerrottiin varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta kerrottaessa, mutta siitä ei kerrottu opiskelijoiden asiantuntijuutta kuvatessa. Yhteistyötaitoja kuvattiin kertomuksissa eri tavoin, kun taas vuorovaiku-

tus mainittiin käsitteenä sitä tarkemmin kuvailematta. Moniammatillisesta yhteistyöstä kerrottiin yhteistyötaitojen yhteydessä. Sen tunnistettiin olleen varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta vahvistanut tekijä. Myös tahoja, joiden kanssa yhteistyötä tehdään, tunnistettiin kertomuksissa ja niistä mainittiin esimerkiksi tiimi sekä lapset ja heidän huoltajansa. Kertomuksissa myös pohdittiin tulevia työtiimejä jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta ja tunnistettavissa oli toiveikkuus siitä, miten jo kokeneemmat kollegat voisivat vahvistaa vasta valmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta ja päinvastoin. Kertomuksista oli tulkittavissa jaetun ja moniammatillisen asiantuntijuuden piirteitä, mutta niitä ei tuotu selkeästi esille. Ukkonen-Mikkolan ja kollegoiden (2020) mukaan varhaiskasvatuksen koulutuksen järjestäjien tulisi ottaa opetussuunnitelmissa tarkemmin huomioon henkilöstön jaetun ja eriytyvän asiantuntijuuden sekä moniammatillisuuden näkökulmat.

Suvannon ja kollegoiden (2021) mukaan jatkuva muutokseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen on yksi varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden osaamisen osa-alueista. Asiantuntijuuden muuttuva ja kehittyvä luonne tunnistettiin niin varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta kuin oman asiantuntijuuden kehittymisestä kerrottaessa. Kertomuksissa kuvailtiin asiantuntijuuden olevan jatkuvasti muuttuvaa ja kehittyvää. Asiantuntijuus rakentuu vähitellen eikä sillä nähty olevan päättymispistettä. Opiskelijoiden kertomuksista oli tulkittavissa, kuinka asiantuntijuutta kuvailtiin kokemusten kautta kuin itsestään kehittyvänä ilmiönä. Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsenyyksessä osa-alueita käsitellään kehittämisosaamisen kautta, jossa asiantuntija on aktiivisena toimijana kehittäessään omaa osaamistaan ja toimintaympäristöä. Opiskelijoiden kertomuksista oli tunnistettavissa teoreettisen osaamisen soveltaminen käytännön työhön asiantuntijuutta kehittävässä prosessina. Tämä yhdistyi kertomuksissa opiskelijan kehittyvään asiantuntijuuteen, mutta sitä ei kuvailtu osana läpi työelämän kehittyvää asiantuntijuutta. Kuitenkin Suvannon ja kollegoiden (2021) mukaan teoreettisen tiedon ja käytännön osaamisen yhdistäminen voidaan tunnistaa keskeiseksi tekijäksi asiantuntijuuden jatkuvalla kehittymiselle. Opiskelijoiden kertomuksissa asiantuntijuuden kehittymisen kuvattiin tapahtuvan pikkuhiljaa kokemusten ja uuden tiedon myötä. Tämä kävi ilmi esimerkiksi kuvailtaessa hetkiä, joissa opintojen edetessä, reflektion ja oivallusten kautta myös oma aikaisempi toiminta oli ymmärretty osaksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymistä. On myös mahdollista, että asiantuntijuuden alati kehittyvä luonne on yksi osatekijä selittämään sitä, miksi opiskelijat kertoivat asiantuntijuuden sanoittamisen olevan haastavaa.

Vaikka opiskelijat kuvasivat kertomuksissa asiantuntijuuden kehittyneen monipuolisesti yliopisto-opintojen aikana, niin tästä huolimatta kertomuksista oli tunnistettavissa myös osa-alueita, joiden osalta opiskelijat tunnistivat asiantuntijuutensa jääneen vajavaiseksi. Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsennyksessä varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaamiseen sisältyy esimerkiksi opiskelijoiden mainitsemat erityispedagoginen osaaminen ja varhaiskasvatussuunnitelmiin liittyvä osaaminen. Näihin osa-alueisiin opiskelijat kertoivat jääneensä kaipaamaan lisäosaamista. Kertomuksissaan opiskelijat toivoivat lisää työelämäyhteyksiä ja käytännön työkokemuksen lisäämistä osaksi opintoja, mutta he eivät kertoneet jäävätkö kaipaamaan jotain tietynlaista osaamista, jota nämä osa-alueet olisivat voineet erityisesti täydentää. Palosen ja kollegoiden (2017) mukaan yliopisto-opintojen aikana tapahtuu niin tietoista kuin tiedostamatonta oppimista, jolla on vaikutus opiskelijan tapaan katsoa ympäröivää maailmaa. Eri aloihin sisältyy vakiintuneita tapoja ja uskomuksia joihin tutustumisella on myös oma roolinsa asiantuntijuuden kehittymisessä (Palonen ym., 2017). Koulutukselta kaivattuihin sisältöihin voivat vaikuttaa esimerkiksi opiskelijoiden omat mielikuvat siitä, mitä he ovat odottaneet opinnoiltaan ennen opintojen alkua ja toisaalta se, millaisia odotuksia alan kokeneemmilla työntekijöillä on opiskelijoita kohtaan ollut työssäoppimis- tai sijaisuuskokemuksissa.

## 7 Tutkimuksen arviointi

Pro gradu –tutkimuksessa tutkimme tutkimukseen osallistujien henkilökohtaisia kokemuksia ja aineistomme muodostuu kanssaopiskelijoiden kertomuksista. Tökkärin (2018) mukaan kokemuksia tutkittaessa tutkijan tulee kiinnittää erityistä huomiota tulosten analysoinnin eettisyyteen. Analyysivaiheessa analysoidaan tutkimukseen osallistujan kokemuksia, eikä tutkijan omat kokemukset saa ohjata analyysin tekoa. Tutkijan omat kokemukset tulee olla selkeästi erotettavissa tekstistä (Tökkäri, 2018, s. 70). Varhaiskasvatuksen opiskelijoina tutkimamme aihe on myös meille ajankohtainen ja merkityksellinen. Kerronnallisessa tutkimuksessa tutkijaa ei voi erottaa tutkimuksesta irralliseksi objektiiviseksi tekijäksi (Kujala, 2008). Tutkijoina tiedostamme oman roolimme osana tutkimusta, mutta emme saa omien näkemysten ohjata analyysiprosessiamme liikaa.

Tutkimukseemme liittyy myös rajoituksia. Keräsimme tutkimusaineiston kirjoituskutsulla, johon opiskelijat saivat muodostaa kertomuksen anonyymisti. Valitsimme tämän aineistokeruutavan, koska halusimme antaa opiskelijoille rauhan pohtia teemaa ja toisaalta muodostaa kertomuksia rehellisesti ilman ajatuksia siitä, mitä me tutkijoina ajatteleamme. Aineistoa analysoidessamme havaitsimme haasteen siinä, että toisinaan meille jäi epäselväksi, mitä opiskelijat olivat kertomuksissaan tietyillä asioilla tarkoittaneet. Esimerkkinä tästä myös tuloksissa ilmi käynyt epäselvyys *vasu*-käsitteen käyttäminen eri asiayhteyksissä. Kertomukset eivät antaneet meille tutkijoina mahdollisuutta esittää opiskelijoille lisäkysymyksiä, vaan meidän tuli tunnistaa asiayhteys, jossa käsitettä käytettiin ja tunnistaa käsite sen kautta. Jälkikäteen olemme pohtineet, olisiko aineiston syvyyden kannalta parempi aineistonkeruumenetelmä ollut esimerkiksi yksilö- tai ryhmähaastattelu. Haastattelutilanteessa meille olisi avautunut tutkijoina mahdollisuus tarkentaa, mitä opiskelijat tarkoittivat kertomallaan eri tilanteissa.

Yleisesti asiantuntijuus-käsitteen laajuus kävi ilmi kertomuksissa, mutta tästä huolimatta kertomukset olivat lyhytsanaisia ja luettelomaisia. On mahdollista, että aiheen laajuuden vuoksi opiskelijat kokivat myös haastavaksi pukea ajatuksiaan sanoiksi. On mahdollista, että ryhmähaastattelussa opiskelijoille olisi voinut tulla oivalluksia muita opiskelijoita kuunnellessaan ja tämä olisi selkeyttänyt ajatuksia aiheesta ja mahdollistanut laajempaa kuvailua. On kuitenkin muistettava, että tutkijoina olimme ensimmäisten tutkimuskokemuksiemme äärellä ja on luonnollista, ettemme osanneet ottaa kaikkia tekijöitä huomioon aineistonkeruumenetelmiä valitessa. Aiheeseen perehtymisen vuoksi asiantuntijuus oli meille aineistoa kerätessä jo verrattain

tuttu teema. Tästä rajoituksesta huolimatta koemme, että saimme muodostettua aineistosta tutkimuskysymykseemme vastaavan tulkinnan.

## 7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Heikkinen (2018) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tekemät tulkinnat ovat keskiössä. Hänen mukaansa tulkinta vaatii merkitysneuvotteluja ja keskustelua, jossa tutkija ja tutkimuskohde ovat sidoksissa toisiinsa. Jotta tutkijan on mahdollista ymmärtää tutkimuskohdettaan, tulee tulkinnan syntyä merkityksellisessä vuorovaikutuksessa tulkinnan kanssa (2018).

Tarkastelemme pro gradu -tutkimuksemme luotettavuutta Heikkisen, Huttusen, Syrjälän ja Pesosen (2012) luoman mallin mukaan, jossa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan viiden mittarin kautta. *Historiallisen jatkuvuuden periaatteen* (Heikkinen ym. 2012) mukaisesti pyrimme tuomaan tutkimuksen aikana ilmi, millaiset asiat ovat olleet merkityksellisiä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta ja millaisista tekijöistä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus koostuu.

*Refleksiivisyyden periaatteen* taustalla on ajatus siitä, että tutkija tunnistaa omien kokemusiansa merkityksen suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Heikkinen ym., 2012). Omat kokemuksemme ovat kulkeneet mukana läpi pro gradu -tutkimusprosessin. Vahva kokemus ja ymmärrys tutkittavasta aiheesta on ollut tutkimuksen kannalta merkityksellistä. Esimerkiksi tutkimusaineistoon perehtyessä meille oli mahdollista samaistua opiskelijakollegoiden kertomuksiin. Tunnistimme kuitenkin oman positionimme tutkijoina ja pidimme huolen, että muodostamamme tulokset perustuvat kirjoituskutsuun vastanneiden opiskelijoiden kokemuksiin. Luotettavuuden vahvistamiseksi koimme tärkeäksi tuoda selkeästi ilmi, miten päädyimme valitsemaamme analyysimenetelmään ja esittelimme analyysin vaihe vaiheelta, jotta lukija saa selkeän käsityksen siitä, miten tulokset ovat muodostuneet.

*Dialektisuuden periaatteen* (Heikkinen ym. 2012) mukaisesti muodostamamme tulkinta tapahtui kertomusten ja tutkimustiedon vuorovaikutuksessa. Kerronnallisessa tutkimuksessa tutkija on aina osa tulkintaa. Osaksi dialektisuuden periaatetta Heikkinen ja kollegat (2012) mainitsevat myös autenttisuuden – annetaanko kertojien äänille tilaa ja tuodaanko ne esiin sellaisena kuin ne alun perin ovat. Analyysiprosessin ja tulosten muodostamisen aikana pidimme huolta, ettemme muokkaa kertomuksia. Tulosten tukena käytimme kertomuksista valittuja otteita, jotta tutkimuksen lukijalle muodostuu mahdollisimman autenttinen kuva tutkimusaineistosta.



*Toimivuuden periaatteessa* Heikkisen ja kollegoiden (2012) näkemyksen mukaan pohditaan, onko tutkimukselle löydettävissä käyttötarkoitusta ja onko tutkimus hyödyllinen. Lisäksi periaatteeseen sisältyy kriittisen ja eettisen tarkastelun näkökulmat (Heikkinen ym., 2012). Tutkimuksen aikana olemme tuoneet ilmi tulevaisuudessa tapahtuvia muutoksia ja tekijöitä, jotka tulee huomioida varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta tarkastellessa. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta on tutkittu, mutta ajankohtaiselle tutkimustiedolle on tarvetta alalla tapahtuvien muutosten ja kehityksen myötä (Ukkonen-Mikkola ym., 2020).

*Mieleepainuvuuden periaatteen* (Heikkinen ym., 2012) mukaisesti tutkimuksen tulee herätellä lukijoita ja heidän ajatusmaailmaansa. Kerronnallisessa tutkimuksessa olemme pyrkineet mahdollisimman kuvailevaan kieleen ja selkeään tekstiin, jotta lukijan mielenkiinto säilyy läpi työn. Kun valitsimme otteita tulosten tueksi, pyrimme huomioimaan, että ne ovat mahdollisimman kuvailevia ja kiinnostavia.

## **7.2 Tutkimuksen eettisyys**

Hännisen (2018) mukaan kerronnallista tutkimusta pidetään tyypillisesti eettisenä, koska se antaa tutkimukseen osallistuville mahdollisuuden tuoda oman äänensä kuuluviin ja on heitä kunnioittava. Hänen mukaansa oman tarinan kertominen koetaan palkitsevana ja reflektoivana kokemuksena. Hän kuitenkin muistuttaa, että tästä huolimatta kerronnalliseen tutkimukseen sisältyy myös eettisiä haasteita. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt kertovat oman tarinansa, jonka pohjalta tutkija tekee analyysin ja johtopäätökset (Hänninen 2018). Kiviniemi (2018) kuvaa laadullisen tutkimuksen raportoinnissa näkyvän aina tutkijan oma analyysi ja tulkinta aineiston sisällöstä. Olemme pyrkineet tuomaan selkeästi esiin tekemäämme analyysia ja tulkintaa sekä kuvaamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kertomukset sellaisina kuin ne aineistossamme esiintyvät. Lisäksi olemme kiinnittäneet huomioita selkeään kirjoitustapaan niin, että lukija tietää, milloin kerromme omista kokemuksistamme ja milloin tulkitsemme aineistomme.

Heikkisen ja kollegoiden (2012) muodostaman tutkimuksen luotettavuutta käsittelevien mittareiden rinnalla työn eettisyyttä ohjasi eettisyyden näkökulmasta Tutkimuseettisen neuvottelukunnan muodostama hyvät tieteellisen käytännön periaatteet. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (Keiski ym., 2023) mukaan hyvän tieteellisen käytännön peruseriaateiksi voidaan määrittellä eurooppalaista tutkimuseettistä ohjeistusta mukailien luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja

vastuunkanto. Hyvään tieteellisen käytäntöön sisältyvät menettelytavat, joilla hyvä tieteellinen käytäntö toteutuu läpi tieteellisen toiminnan elinkaaren (Keiski ym., 2023).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (Keiski ym., 2023) määrittelee hyvän tieteellisen käytännön luotettavuuden osa-alueeksi tieteellisen toiminnan laadun varmistaminen prosessin kaikissa vaiheissa jo suunnitteluasteelta lähtien. Yhteiskirjoittajuus on auttanut meitä toiminnan laadun varmistamisessa, sillä olemme keskustelleet tekemistämme valinnoista useaan kertaan prosessin edetessä, perustellen ajatuksiamme toisillemme. Olemme perehtyneet erilaisiin menetelmiin ja analyysitapoihin, keskustelleet niistä ja tarvittaessa palanneet etsimään lisää tietoa prosessin edetessä. Kriittisellä suhtautumisella omaan työhömmme ja tekemiimme valintoihin olemme varmistaneet toimintamme laatua.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (Keiski ym., 2023) mukaan tutkimuksen rehellisyyteen kuuluu tieteellisen toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä raportointi ja viestintä avoimesti, oikeudenmukaisesti, puolueettomasti ja yksityiskohtia salaamatta. Tehdessämme tätä tutkimusta yhdessä, olemme panostaneet avoimeen ja oikeudenmukaiseen toimintaan yhteistyössämme. Läpi koko prosessin olemme kiinnittäneet huomioita avoimuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja puolueettomuuteen, mikä näkyy tutkimuksessamme prosessin etenemisen kuvailuna. Tekemiemme valintojen perustelu ja työn etenemisen kuvailu auttavat meitä tekemään työstämme läpinäkyvän ja tuomaan toimintamme rehellisyyttä näkyville.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (Keiski ym., 2023) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää arvostusta kollegoita, tieteellisen toiminnan osapuolia, yhteiskuntaa, ekosysteemejä, ympäristöä ja kulttuuriperintöä kohtaan. Arvostuksemme kollegoita ja tieteellisen toiminnan osapuolia kohtaan näkyy tutkimuksessamme tarkkana ja selkeänä lähteiden merkitsemisenä. Varmistamalla selkeät lähdemerkinnät, haluamme antaa kunnian tehdystä työstä sen tekijöille. Tähän liittyen olemme esimerkiksi pyrkineet aina löytämään alkuperäisen lähteen, jotta voimme viitata alkuperäiseen tekijään.

Tieteellisestä toiminnasta kannetaan vastuuta koko sen elinkaaren ajalta (Keiski ym., 2023). Olemme sitoutuneet yhdessä alusta alkaen kantamaan vastuun tieteellisestä toiminnasta ja tutkimuksen tekemisestä. Vastuun kantamiseen liittyy esimerkiksi aineistomme asianmukainen kerääminen, säilyttäminen ja tuhoaminen. Emme keränneet kirjoituskutsun yhteydessä tutkimukseen osallistujilta henkilötietoja, joten emme täyttäneet tietosuojalomaketta aineistonkeruun yhteyteen. Säilytimme aineiston omissa tiedostoissamme, koska aineistossa ei esiintynyt

mitään sellaista (henkilötietoja tai arkaluontoisia tietoja), joka vaatisi sen säilyttämistä suojaetuilla asemilla. Tutkimuksen päättyessä aineisto tuhoetaan, emmekä ole jakaneet sitä tutkimuksen aikana ulkopuolisille henkilöille.

### 7.3 Yhteiskirjoittajuus

Yhteiskirjoittajuus on ollut positiivinen kokemus. Kokemuksemme mukaan yhteiskirjoittajuus on syventänyt omaa oppimisprosessiamme tutkimuksen teon aikana. Yhteiskirjoittajuus on avannut mahdollisuuksia yhteiseen pohdintaan ja keskusteluun. Tutkimuksen teon yhteydessä käydyt keskustelut ovat olleet opettavaisia ja vaikuttaneet myös työhömmme positiivisesti. Yhteiskirjoittajuus on vaatinut meiltä molemmilta omien ajatusten ja näkökulmien perustelua sekä sanallistamista, mikä on kehittänyt ajatteluamme eteenpäin. Erityisen arvokasta se on ollut haastavissa tilanteissa, joita kirjoitusmatkan varrella olemme kohdanneet esimerkiksi metodologisissa valinnoissa tai vain yksittäisissä sanavalinnoissa läpi työn. Haastavista tilanteista ääneen puhuminen on ollut kokemuksen mukaan nopea ratkaisu haasteisiin, koska pelkästään asian ääneen sanoittaminen on usein luonut ratkaisun haastavaan tilanteeseen ja tilanne on ratkennut.

Uskalsimme lähteä työstämään pro gradu –tutkimusta yhdessä, koska olemme tehneet monia opiskelutöitä yhdessä opintojen aikana. Tämän myötä olemme oppineet tuntemaan toistemme työskentelytavat ja tiesimme, että meillä on hyvät mahdollisuudet onnistua luomaan yhdessä onnistunut pro gradu -tutkimus. Ennen pro gradu –tutkimuksen aloittamista sovimme yhdessä aikataulut, joihin molemmat sitouduimme ja keskustelimme, millaisia tavoitteita meillä on ja miten haluamme tutkimuksen toteuttaa. Olemme tukeneet toisiamme tutkimuksen aikana ja tämä on myös mahdollistanut työn jouhevan etenemisen läpi prosessin, koska myös haastavissa hetkissä ja kirjoituslukkoja kohdatessa olemme tukeneet toinen toistamme eteenpäin. Yhteiskirjoittajuus on haastanut omaa ajattelua sekä tuonut keskusteluiden kautta esiin tilanteita, joissa olemme ymmärtäneet tarvitsevamme vielä lisää tietoa, mutta ennen kaikkea yhteiskirjoittajuus on tarjonnut hienon yhteisen matkan tutkimusta tehdessämme. Tiedon ja kokemusten jakaminen, keskinäinen luottamus sekä toisiltamme saatu tuki ovat mahdollistaneet tämän onnistuneen pro gradu –tutkimusmatkan.

## 8 Pohdinta

Tutkimuksemme perusteella varhaiskasvatuksen opiskelijat tunnistivat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden osa-alueita ja kokivat oman asiantuntijuutensa kehittyneen yliopisto-opintojen aikana. Alila ja Eskelinen (2021) toteavat henkilöstön laadukkaan koulutustason ja laajan osaamisen olevan keskeisessä roolissa varhaiskasvatuksen laadun takaamisessa. Opiskelijoiden kokemukset asiantuntijuutensa kehittymisestä tulisi tunnistaa opetussuunnitelmia kehittäessä, jotta opinnoista työelämään siirtyessä opiskelijoille olisi muodostunut pohja asiantuntijuuden eri osa-alueille.

Vaikka varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta kuvattiin kertomuksissa eri teemojen kautta niin Suvannon ja kollegoiden (2021) jäsennykseen peilattaessa kertomuksista jäi myös puuttumaan tiettyjä varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden osaamisalueita, kuten pedagogiseen johtajuuteen liittyvä osaaminen. Omien kokemustemme mukaan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta on käsitelty niin kandidaatti- kuin maisterivaiheen opintojen aikana. Voidaankin pohtia, miksei tämä osa-alue tullut esiin opiskelijoiden kertomuksissa. On mahdollista, että pedagogisesta johtajuudesta ei ole opiskelijoilla vielä käytännön kokemusta, joka vaikuttaa siihen, ettei sitä kertomuksissa yhdistetty osaksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta.

Suvannon ja kollegoiden (2021) koostaman varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen asiantuntijuuden jäsennyksen hyödyntämisestä varhaiskasvatuksen koulutuksessa on heidän mukaansa alustavia positiivisia kokemuksia. Heidän mukaansa jäsennyttä voidaan hyödyntää opiskelijoiden reflektointiin, oman osaamisen tunnistamiseen ja nimeämiseen suhteessa varhaiskasvatuksen opettajan osaamiseen ja asiantuntijuuteen (Suvanto ym., 2021). Tämän kaltaisen varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden osaamisen jäsennyksen hyödyntäminen läpi opintojen antaa opiskelijoille käsityksen siitä, millaista osaamista työelämässä heiltä odotetaan ja millä osa-alueilla omaa asiantuntijuutta tulee vielä kehittää. Oman osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen aktiivinen reflektointi ja seuraaminen läpi opintojen voisi auttaa opiskelijoita kehittämään omaa asiantuntijuuttaan esimerkiksi vapaavalintaisten opintojen valinnalla. Voidaankin pohtia, tulisiko sivuaine- ja vapaavalintaisia opintoja valitessa myös yliopiston kannustaa opiskelijoita yhä enemmän kehittämään asiantuntijuuttaan työelämän tarpeita vastaavaksi, jotta opiskeluista saatu osaaminen vastaisi työelämässä vaadittavaa osaamista.

Opintojen tarjoaman osaamisen ja laadun tunnistaminen on olennaista, jotta koulutusta voidaan kehittää tarjoamaan myös tulevaisuudessa laadukasta työvoimaa vastaamaan erilaisiin työelämän tarpeisiin (La Paro ym., 2017). Opintojen tuottaman asiantuntijuuden suhdetta työelämän odotuksiin verratessa tulee muistaa myös varhaiskasvatusalaa koskevat muutokset. Vaatimukset varhaiskasvatuksen asiantuntijuudelle muuttuvat alan muuttuessa (Ukkonen-Mikkola, 2020). Onkin olennaista pohtia, voidaanko vastuuta oman asiantuntijuuden kehittymisestä jättää ainoastaan yliopistolle. Kuten kertomuksissa tunnistettiin, on asiantuntijuus alati kehittyvää ja keskeinen osa asiantuntijuutta on alan tutkimustiedon ja alaa koskevien uudistusten seuraaminen. Tämän vuoksi on tunnistettava myös opiskelijoiden oma vastuu asiantuntijuuden kehittämistä niin opintojen aikana kuin työelämään siirtyessä. On muistettava, että koulutuksen on mahdotonta vastata täydellisesti kaikkiin asiantuntijuuden osa-alueisiin vaan jokaisen tulee myös kehittää itse itseään. Myös Karila ja kollegat (2017) tuovat esiin keskeisen näkökulman asiantuntijuuden kehittämiseen muuttuvassa työympäristössä, sillä koulutus voi tuottaa vain osan siitä osaamisesta, mitä muuttuvassa ja kehittyvässä työympäristössä tarvitaan. Heidän mukaansa asiantuntijuuden kehittyminen on siirtynyt entistä enemmän työssä oppimiseen, sillä nopeasti uusiutuva ja lisääntyvä tieto muokkaavat työn vaatimuksia jatkuvasti (Karila ym., 2017, s. 74).

Kertomuksissaan opiskelijat kertoivat kaivanneensa opintoihin lisää työelämäyhteyksiä. Tynjälä (2008) toteaa työpaikan olevan asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta tärkeä oppimisympäristö korkeakoulutuksen saaneille työntekijöille. Tämän huomion myötä olisi tärkeää kehittää korkeakoulutusta lisäten työelämäyhteyksiä opintoihin sekä mahdollistettava opiskelijoille jo opinnoissa aitojen työelämän tilanteiden ja ongelmien pohtiminen ja ratkaiseminen (Tynjälä, 2008). Työelämäyhteyksien lisäämiseen työssäoppimisjaksojen ulkopuolella Virtanen ja Tynjälä (2013) esittävät, että myös opintojaksoille voisi lisätä enenevässä määrin käytännön työstä esiin nousseita esimerkkitalanteita, jotka antavat opiskelijoille mahdollisuuden oppia käytäntöä ja teoriaa samanaikaisesti (Virtanen & Tynjälä, 2013). Vaikka oman kokemuksemme mukaan ongelmaperustaista oppimista hyödynnetään varhaiskasvatuksen yliopisto-opinnoissa niin olennaista olisi pohtia miten työelämäyhteyksiä voisi kehittää ja millä tavalla työelämästä kumpuavia esimerkkitalanteita voisi hyödyntää siten, että opiskelijat kokisivat niiden kehittävän heidän asiantuntijuuttaan työssäoppimisjaksojen ulkopuolella.

Opinnoista työelämään siirtyessä opiskelijan ei oleteta olevan täysin valmis työntekijä (Kupila, 2007, s. 135). Perusta varhaiskasvatuksen asiantuntijuudelle alkaa rakentua opintojen aikana ja

asiantuntijuuden kehittymien jatkaa etenemistään työelämään siirtyessä ja työkokemusta kertyessä. Myös Quincy ja kollegat (2017) kuvaavat yleisesti asiantuntijuuden olevan jatkuva prosessi, jonka voidaan ajatella alkavan koulutuksesta ja jatkuvan läpi työelämän. Asiantuntijuuden kehitystä ei kuitenkaan saa pitää itsestäänselvyytenä vaan sen tukemiseen tulee kiinnittää huomiota myös työelämään kiinnittyessä, jotta työntekijät sitoutetaan pysymään varhaiskasvatusalalla. Oman asiantuntijuuden tunnistaminen ja arvostaminen nähdään olevan myös työhön sitoutumisen kannalta myönteinen tekijä (Kupila, 2007, s. 126). Koulutuksella on merkittävä rooli opiskelijan oman kehittyvän asiantuntijuuden tunnistamisen ja arvostamisen tukemisessa. Myös Weatherby-Fell, Duchense, ja Neilsen-Hewett (2019) esittävät havainnon, jonka mukaan työelämään siirtyneiden opiskelijoiden tukemisella on myönteinen vaikutus niin yksilötasoa kuin koko alaa tarkastellessa. Karila (1997, s. 141) toteaa työelämään siirtymisen olevan osa asiantuntijan oppimisprosessia. Onnismaa ja kollegat (2015) nostavat esiin havainnon, jonka mukaan perehdyttämisvaiheella nähtiin olevan myönteinen merkitys varhaiskasvatuksen opettajan alalle jäämiseen. Työelämään siirtyessä varhaiskasvatuksen opettajalta vaaditaan moninaisia tietoja ja taitoja. Tämä edellyttää myös yliopistoilta valmiutta kehittää ja ylläpitää malleja, joilla opiskelijoiden siirtymävaihetta opinnoista työelämään sujuvoitetaan (Onnismaa ym., 2015).

Karila (1997) nostaa esiin asiantuntijuuden jatkuvan kehittyvyyden. Tutkimukseen osallistujat kertovat asiantuntijuudesta sellaisena, miten he sen juuri silloin kokevat (Karila, 1997, s. 114). Tämä antaakin hedelmällisen idean tehdä tähän aihepiiriin liittyvää tutkimusta myös tulevaisuudessa. Tässä tutkimuksessa selvitimme, mitä opiskelijat kertovat varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana. Pyysimme opiskelijoita kertomaan, mitä he ajattelevat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden olevan. Kaikissa kertomuksissa kuvattiin varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta. Kuten aiemmin kerroimme, kaikki kirjoituskutsuun vastanneet olivat maisterivaiheen opiskelijoita. Varhaiskasvatuksen maisteriopinnot antavat pätevyyden työskennellä myös esimerkiksi päiväkodin johtajan tehtävissä sekä muissa asiantuntijatehtävissä (esim. Oulun yliopisto, 2023). Kertomuksissaan opiskelijat eivät kuitenkaan kertoneet tämänkaltaisesta asiantuntijuudesta laisinkaan. Omien kokemustemme perusteella maisteriopinnoissa asiantuntijuutta käsitellään varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta laajempänä kokonaisuutena. Opinnoissa pohditaan laajasti sitä, millaisia erilaisia uramahdollisuuksia kasvatustieteen maisterilla on. Maisteriopintojen laaja sisältö huomioiden on mielenkiintoista pohtia, miksi kaikki kertomukset kuvasivat varhaiskasvatuksen opetta-

jan asiantuntijuutta, vaikka kirjoituskutsun ohjeena oli kertoa varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia, mitä opiskelijat kertovat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymisestä maisteriopintojen aikana.

Jäimme myös pohtimaan, miksei lähettämämme kirjoituskutsu herättänyt kandidaatin tutkintoa suorittavien opiskelijoiden kiinnostusta. Kujala (2008) pohtii omassa artikkelissaan, että tietyn vastaajaryhmän ulkopuolelle jääminen on jo sinänsä tulos, jota voidaan analysoida ja tulkita. On mahdollista, että kandidaatin tutkintoa suorittavat opiskelijat kokivat kirjoituskutsun teeman haastavana ja mielikuvan omasta asiantuntijuudesta niin abstraktiksi, että tutkimukseen osallistuminen ei sen vuoksi herättänyt heidän kiinnostustaan. Oman kokemuksemme mukaan kandidaatin tutkinnon aikana kannustettiin usein pohtimaan omaa opettajuutta, mikä on opintojen edetessä syventynyt varhaiskasvatuksen asiantuntijuudeksi. Tulevissa tutkimuksissa voisi tutkia varhaiskasvatuksen kandidaattitutkintoa suorittavien opiskelijoiden opettajuuden ja sitä kautta asiantuntijuuden kehittymistä.

Lisäksi tulevissa tutkimuksissa aihetta voisi laajentaa myös jo työelämässä oleviin varhaiskasvatuksen asiantuntijoihin; miten varhaiskasvatuksen asiantuntijuus koetaan esimerkiksi vuosi valmistumisen jälkeen sekä millaisissa työtehtävissä varhaiskasvatuksen asiantuntijat toimivat ja millaisia valmiuksia he kokevat opinnoista saaneensa asiantuntijuutensa tueksi. Lisäksi jatkotutkimuksissa voisi yhdistää opiskelijoiden ajatuksia asiantuntijuudesta suhteessa jo työelämässä olevien asiantuntijoiden ajatuksia asiantuntijuudesta esimerkiksi selvittäen, millaista asiantuntijuutta työelämässä koetaan edellytettävän ja miten opinnot siihen vastaavat.

Pro gradu -tutkimuksen alkutaipaleella tunnistimme valitsemamme aiheen ajankohtaisuuden omien kokemuksiemme myötä. Tämän lisäksi myös Ukkonen-Mikkola ja kollegat (2020) ovat tuoneet ilmi ajankohtaisen tutkimustarpeen varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen liittyen. Tutkimusaiheemme ajankohtaisuutta vahvisti vielä tutkimuksen loppuvaiheessa Varhaiskasvatuksen opettajien liiton lehden vuoden 2024 ensimmäisessä lehdessä julkaistu artikkeli (Tarsalainen, 2024), jossa Päivi Kupila kertoi näkemyksiään varhaiskasvatuksen opettajien yliopisto-opintojen merkityksestä ja kuvasi varhaiskasvatuksen opettajien yliopistokoulutusta asiantuntijakoulutukseksi. Hänen mukaansa asiantuntijuutta ei ole mahdollista määrittellä tiedon tai työkokemuksen määrällä. Asiantuntijuus muuttuu ja muotoutuu niin haasteiden kuin uusien oivalluksen myötä (Tarsalainen, 2024). Tämä artikkeli oli oivallinen muistutus tutkimuksemme ajankohtaisuudesta ja siitä, että varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen liittyvää tutkimusta tarvitaan lisää myös tulevaisuudessa.

## Lähteet

- Alila, K. & Eskelinen, M. (2021). Varhaiskasvatuksen toimintaympäristön muutokset asiantuntijuuden kehittämisen kehyksenä. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: Yhteistyössä eteenpäin*. (s. 229–237). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150–1157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Catucci, E. (2021). Responsibility for teaching: a missed opportunity? *Journal of Early Childhood Education Research* 10(2), 120–139. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114159/67358>
- Chydenius, H., Rutanen, N., Helminen, J., Lipponen, L., Ahtikari, M. & Heikkilä, M. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutuksen tutkimus*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM\\_2021\\_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123.
- Duhn, I., Fleer, M., & Harrison, L. (2016). Supporting multidisciplinary networks through relationality and a critical sense of belonging: three “gardening tools” and the Relational Agency Framework. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 378–391. <https://doi:10.1080/09669760.2016.1196578>
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International journal of educational research*, 50(1), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Erkkilä, R. (2015). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus – merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 195–226). (5. uud. p.) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Foong, L. Y. Y., Nor, M. B. M. & Nolan, A. (2018) The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, 19(2), 225–242. <http://doi:10.1080/14623943.2018.1437406>



- Happo, I. (2006). *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä* (Väitöskirja). Lapin yliopisto.
- Happo, I. & Määttä, K. (2011). Expertise of Early Childhood Educators. *International Education Studies* 4(3), 91–99. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n3p91>
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 170–187). (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., Syrjälä, L., & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational action research*, 20(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647635>
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 157–184) [Adobe Digital Editions -versio]. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 188–208). (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 84–93. <https://doi.org/10.33336/aik.93808>
- Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Haettu osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke 108267. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/23223576-Varhaiskasvatuksen-tyoidentiteettien-muotoutuminen-eri-ammattilaissukupolvien-ja-ammattiryhmien-kohtaamisissa-kirsti-karila-paivi-kupila.html>
- Karila, K. & Kupila, P. (2023). Multi-professional teamwork in Finnish early childhood education and care. *International Journal of Child Care and Education Policy*. 17(21). <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00124-5>

- Karila, K & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen – Kuvauskohteena päiväkotii*. Helsinki: WSOY.
- Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spoof, S-K., Tarkiainen, T., Kaila, E., & Aittasalo, M. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 73–86). (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpela, I. (2020). “Yliopistokampukselta työelämään” – vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittyminen ja ammatillisen tuen merkitys työelämän induktiivvaiheessa (Pro gradu –tutkielma, Turun yliopisto). Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020081961000>
- Koski, L. (2020). Teksteistä teemoiksi: Dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa & P. Valli (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 157–172). Helsinki: Gaudemus.
- Kostiainen, E., Aalto, E., Hiljanen, M. & Tallavaara, R. (2023). Opettajaopiskelijoiden reflektointiosaamisen kehittäminen. *Yliopistopedagogiikka*. Haettu osoitteesta <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/06/22/opettajaopiskelijoiden-reflektointiosaamisen-kehittaminen/>
- Kujala, T. (2008). Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 13–39). (3. uud. p.). Tampere: Tampere University Press.
- Kupila, P. (2007). “Minäkö asiantuntija?”: *Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9>
- Laaksonen, I. (2015). *Luokanopettajien käsityksiä itsestään oman alansa asiantuntijana työuran alkuvaiheessa*. (Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509112289>
- La Paro, K. M., Van Schagen, A., King, E., & Lippard, C. (2018). A Systems Perspective on Practicum Experiences in Early Childhood Teacher Education: Focus on Interprofessional Relationships. *Early childhood education journal*, 46(4), 365–375. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0872-8>

- Lassheikki, P. (19.5.2023). Varhaiskasvatuksen vaikea opettajapula enteilee palkkakilpailua – Tammela houkuttelee opettajia poikkeuksellisen kovalla palkalla. *YLE*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/a/74-20032029>
- Lichtman, M. (2011). Understanding and evaluating qualitative educational research. California: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483349435>
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 3:9. Haettu osoitteesta: <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- Marjanen, A. (2015). "Mut se ihanne siellä kytee. Muutoksesta... Ja mukana pysymisestä" : puheenvuoroja luokanopettajan asiantuntijuuden ehdoista ja opettajankoulutuksen aikana kehittyvästä asiantuntijuudesta. (Pro gradu – tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46279/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201506102278.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murtonen, M. (2017). Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet*. (Kappale 1) [Adobe Digital Editions -versio]. Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686522>
- Onnismaa, E., Tahkokallio, L., & Kalliala, M. (2015). From university to working life: An analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early years (London, England)*, 35(2), 197–210. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf)
- Oulun yliopisto. (24.11.2023). Varhaiskasvatus. Haettu osoitteesta: <https://www oulu.fi/fi/hac/kandidaatiohjelmat/varhaiskasvatus>
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Hakkarainen, K. (2017). Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet* (Kappale 2). [Adobe Digital Editions -versio]. Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686522>
- Parrila, S. & Mäntyjärvi, M. (2021). Jaettu pedagoginen johtajuus ja tiiminä kehittymisen avaintekijät. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen, & T. Ukkonen-Mikkola

- (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: Yhteistyössä eteenpäin* (s. 148–167). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2021). Narratiivinen lähestymistapa organisaatio- tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Valli (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 216–227). Helsinki: Gaudeamus.
- Quincy, E., Imants, J., Dankbaar, B. & Segers, M. (2017) Designing education for professional expertise development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 187–204. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119729>
- Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. California: SAGE Publications.
- Rohkimainen, H. (2016). *Päiväkodin johtajien käsityksiä asiantuntijuudensa kehittymisestä* (Pro gradu –tutkielma, Oulun yliopisto). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201606032203>
- Sadownik, A., Wenche, A. & Visnjic Jevtic, A. (2019). Norwegian and Croatian Students of Undergraduate Kindergarten Teacher Education Programs on Their Professional Development and Conditions for It. *Universal Journal of Educational Research* 7(3A): 8–21. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071302>
- Setälä, A. (07.02.2023). *8 keinoa – näin varhaiskasvatuksen opettajapula voidaan ratkaista*. OAJ-blogi. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2023/varhaiskasvatuksen-opettajapula-eduskuntavaalit/>
- Sorensen, N. (2017) Improvisation and teacher expertise: implications for the professional development of outstanding teachers. *Professional Development in Education* 43(1), 6–22. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1127854>
- Suvanto, M., Liinamaa, T. & Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: Yhteistyössä eteenpäin* (s. 85–106). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Syrjälä, L. (2018). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmenetelmiin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: Vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. [Adobe Digital Editions -versio]. (5. uud. p.) Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri V-M. (2008). Johdanto – Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 7–11). (3. uud. p.). Tampere: Tampere University Press.
- Tarsalainen, A. (2024). Varhaiskasvatuksen opettajien koulutus on asiantuntijakoulutusta. *Varhaiskasvatuksen opettajien liitto*. 1/2024, 40–42.

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 124–127. <https://doi.org/10.33336/aik.93812>
- Tynjälä, P. (2011). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 79–95). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimisen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI – Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Ukkonen-Mikkola, T., & Turtiainen, H. (2016). Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 44–68. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114050/67249>
- 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), 323–339. <https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., Wallin, O. & Kinnunen, P. (2021a). Kohti muuttuvaa moniammatillisuutta. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: Yhteistyössä eteenpäin* (s. 71–83). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Ukkonen-Mikkola, T., Ek, T., Piironen, R., Lehtinen, E., Berg, A., Sviili, E. & Liinamaa, T. (2021b). Relationalisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun diskursseissa. *Journal of Early Childhood Education Research*. 10(3), 182–207. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114175/67374>
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135–152. <https://doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Varhaiskasvatuksen opettajien liitto (VOL). (26.10.2022). *Ministerien kriisikokouksessa haettiin ratkaisuja opettajapulaan – VOL: Varhaiskasvatuslain avaaminen ei ole vaihtoehto.*

- Haettu osoitteesta <https://www.vol.fi/uutiset/ministerien-kriisikokouksessa-haettiin-ratkaisuja-opettajapulaan/>
- Varhaiskasvatuslaki. (1.9.2018/540). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L3P15>
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa - opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka*, 20(2), 2–10. Haettu osoitteesta <http://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2013/09/yliopistopedagogiikka-2-13-virtanen-tynjc3a4lc3a4.pdf>
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström M-L. (2011). Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 97–117). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Weatherby-Fell, N., Duchesne, S., & Neilsen-Hewett, C. (2019). Preparing and supporting early childhood pre-service teachers in their professional journey. *Australian educational researcher*, 46(4), 621–637. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00340-4>
- Yli-Hukka, L. (2020). *Opettajuuden ja ammatillisen identiteetin rakentuminen työssäoppimiskokemuksissa varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien kertomana* (Pro gradu –tutkielma, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202012183391>

## **Liite 1**

Saatekirje kirjoituskutsun tueksi:

Hei,

Tutkimme pro gradu –tutkielmassamme varhaiskasvatuksen opiskelijoiden kertomuksia oman asiantuntijuuden kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana.

Ohessa on linkki kirjoituskutsuun, johon pyydämme varhaiskasvatuksen opiskelijoita vastaamaan vapaamuotoisella kertomuksella.

Linkki kirjoituskutsuun: <https://link.webpolsurveys.com/S/455A6D02EF1FD001>

Autamme mielellämme, mikäli teillä herää kysymyksiä tutkimukseen tai kirjoituskutsuun liittyen.

Kirjoituskutsuun vastataan Webropolissa anonyymisti. Kirjoituksia käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti.

Kiitos jo etukäteen kirjoituksistanne!

Ystävällisin terveisin,

Mila Mettovaara ja Mariella Nyman

MaVaka22

[mila.mettovaara@student.oulu.fi](mailto:mila.mettovaara@student.oulu.fi)

[mariella.nyman@student.oulu.fi](mailto:mariella.nyman@student.oulu.fi)

## **Liite 2**

Webropol-lomakkeen kysymykset:

Millä vuosikurssilla opiskelet?

Kerro, mitä ajattelet varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden olevan. Kuvaile oman asiantuntijuutesi kehittymistä yliopisto-opintojen aikana.

Voit kertoa esimerkiksi, mitkä kokemukset ovat olleet asiantuntijuutesi kehittymisen kannalta merkityksellisiä. Voit esimerkiksi kuvailla asiantuntijuutesi kehittymistä opintojen alusta tähän hetkeen. Voit myös kuvailla tiettyä hetkeä tai kokemusta, jonka koet merkityksellisenä asiantuntijuutesi kehittämisessä. Voit myös kertoa, mitä muuta olisit kaivannut yliopisto-opinnoiltasi asiantuntijuutesi kehittymisen tueksi.