

Tuulikki Ukkonen-Mikkola, Raija Yliniemi & Outi Wallin



Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus?

Abstrakti

Varhaiskasvatus, kuten kasvatustyö ja työelämä laajemminkin, on murroksessa. Varhaiskasvatuksen piirissä työn haasteisiin pyritään vastaamaan lisäämällä korkeakoulutettujen työntekijöiden määrää lapsiryhmissä sekä selkiyttämällä eri ammattiryhmien asiantuntijuutta. Laadullisen toimintatutkimuksemme tehtävänä oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön asiantuntijuuden muutokselle tuottamia merkityksiä sekä tunnistaa eri ammattiryhmien asiantuntijuutta uutta henkilöstörakennetta pilotoivissa tiimeissä. Tutkimuksen aineisto koostui henkilöstön päiväkirjoista, kehittämissuunnitelmista sekä ryhmähaastatteluilta. Aineiston analyysissa hyödynsimme diskurssianalyysejä. Tunnistimme kolme asiantuntijuuden muutokseen liittyvää diskurssia: voimattomuuden, kehittämisen ja lapsen edun diskurssit. Lisäksi opettajat positioituivat vastuuseen tiimin pedagogisesta toiminnasta ja lapsen oppimisen edistämisestä. Opettajiin verrattuna sosionomien positio rakentui enemmän jaettuun vastuuseen tiimin toiminnasta. Lisäksi sosionomien asiantuntijuus kohdistui lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja eduista huolehtimiseen. Kolmas ammattiryhmä, lastenhoitajat, positioivat itsensä tiimin jäsenyyteen, ja heidän asiantuntijuutensa rakentui lasten hoidosta ja huolenpidosta.

Johdanto

Yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset muutokset luovat haasteita kasvatustyölle ja edellyttävät henkilöstöltä uudenlaista moniammatillista asiantuntijuutta (Ballet & Kelchtermans 2009; Urban 2008). Lasten ja perheiden elämään kytkeytyviä yhteiskunnallisia muutoksia ovat muun muassa perheiden moninaisuus ja monikulttuurisuus, työelämän prekarisaatio, kehittyvä teknologia sekä ympäristökysymykset. Lisäksi kasvatustyöhön vaikuttaa intensifikaatio, tehostetun työn vaatimus. (Ballet & Kelchtermans, 2009.)

Tarkastelemme tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja sen muutosta sekä laajenevaa moniammatillisuutta mahdollisuutena vastata työhön liittyviin haasteisiin. Tavoitteenamme on selvittää henkilöstön moniammatillisen asiantuntijuuden muutokselle tuottamia merkityksiä sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteistä ja eriytyvää asiantuntijuutta. Asiantuntijuuden ja sen muutoksen tarkastelu ovat ajankohtaisia kysymyksiä työtehtävien muuttuessa entistä monimuotoisemmiksi myös muilla kasvatusalioilla ja laajemminkin työelämässä (Ballet & Kelchtermans 2009).

Varhaiskasvatus nähdään osana elinikäisen oppimisen polkua, ja se on noussut sekä Suomessa että kansainvälisestikin keskustelun ja tutkimuksen kohteeksi viime vuosikymmeninä (Paananen ym. 2015). Käytännössä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on tapahtunut merkittäviä muutoksia, jotka ovat liittyneet pedagogiseen ajatteluun, käsityksiin ja työtapoihin sekä hallinnonalaan ja ohjausasiakirjoihin (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018; Kangas 2016). Käsitteet lasten osallisuudesta, lapsen ja aikuisen suhteesta sekä lapsen varhaisesta oppimisesta ovat muuttuneet. Lapset ymmärretään yhteisöjen täysivaltaisiksi jäseniksi ja lapsuus ymmärretään merkitykselliseksi oppimisen ajaksi. (Alanen 2009; Corsaro & Molinari 2001; Kangas 2016.) Käsitteiden muuttumiseen ovat omalta osaltaan vaikuttaneet lisääntynyt tutkimustieto varhaiskasvatuksesta, lapsuudesta ja lapsen kehityksestä sekä tietoisuus lasten oikeuksista (Kangas 2016; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018).

Varhaiskasvatuksen hallinnossa merkittävä uudistus toteutui vuonna 2013 varhaiskasvatuksen siirtyessä sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan. Tämän jälkeen varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja on uudistettu kattavasti: vuonna 2014 julkaistiin uudistetut *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus 2014), vuonna 2018 tuli voimaan varhaiskasvatustililaki (540/2018) ja vuonna 2018 julkaistiin päivitetty *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus 2018). Lisäksi Koulutuksen arviointineuvosto julkaisi varhaiskasvatuksen arviointiin liittyvät ohjeet ja suositukset vuonna 2018 (Vlasov ym. 2018). Nämä uudistukset tähtäävät omalta osaltaan varhaiskasvatuksen aseman vahvistamiseen osana suomalaista institutionaalista kasvatusjärjestelmää. Edellä todetut käsityksiin, hallintoon ja käytäntöihin liittyvät muutokset edellyttävät varhaiskasvatuksen moniammatillisen työn ja työssä tarvittavan asiantuntijuuden uudelleen tarkastelua.

Keskeinen muutos uudessa varhaiskasvatustililakissa (540/2018) kohdistuu päiväkodin moniammatilliseen henkilöstörakenteeseen. Lain mukaan ”henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus.” Käytännössä päiväkodin lapsiryhmässä voi työskennellä yliopistokoulutettu kasvatustieteen kandidaatti varhaiskasvatuksen opettajana ja ammattikorkeakoulutuksen saanut henkilö varhaiskasvatuksen sosionomina sekä yksi toisen asteen tutkinnon suorittanut lastenhoitaja. Tällä hetkellä useissa kunnissa päiväkodin moniammatillisen tiimin muodostavat yksi varhaiskasvatuksen opettaja (kasvatustieteen kandidaatti tai sosionomi) ja kaksi lastenhoitajaa. Lain määrittämä henkilöstörakenne tulee ottaa päiväkodeissa käyttöön viimeistään vuonna 2030. Muutamissa kunnissa on aloitettu pilotointi uudella henkilöstörakenteella.

Varhaiskasvatuksen työ on asiantuntijatyötä, jonka tavoitteena on varhaiskasvatustililain (540/2018) mukaan ”edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia”. Varhaiskasvatuksen työlle on ominaista muun muassa intensifikaatio ja naisvaltaisuus. Työn intensifikaatio muodostuu yhtäältä kasvavista haasteista ja toisaalta olosuhteista, joita luonnehtivat kiireellisyys, työn fragmentaarisuus, tuen puute ja rajalliset vaikutusmahdollisuudet työhön (ks. Ballet & Kelchtermans 2009; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018). Varhaiskasvatuksen alan alhainen arvostus, heikko palkkaus, isot lapsiryhmät ja koulutetun henkilöstön puute koetaan myös pulmallisina. (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018; Veninen & Leinonen 2012). Lisäksi perheiden erilaiset elämäntilanteet, kuten muutokset työsuhteissa, työttömyys ja lapsiperheköyhyys, vaikuttavat varhaiskasvatuksen työhön ja tarvittavaan moniammatilliseen asiantuntijuuteen (Mykkänen & Böök 2017).

Varhaiskasvatuksen työtä on luonnehdittu sukupuolittuneeksi naistyöksi; alan henkilöstöstä naisten osuus on 97,9 prosenttia (Hjelt & Karila 2017; Mikkola 2013). Naistyölle on ominaista, että koulutuksesta huolimatta naisvaltaiset ammatit eivät ole saavuttaneet ammatillisen profession asemaa ja työstä puuttuu oma ammatillinen autonomia (Brante 2010). Tämä koko alaa koskeva epävarmuus professionaalisuudesta heijastuu varhaiskasvatuksessa työskentelevien eri ammattiryhmien kokemuksiin asiantuntijuudesta.

Toteutimme tutkimuksen toimintatutkimuksena työelämän, yliopiston, ammattikorkeakoulun ja toisen asteen oppilaitoksen yhteisessä hankkeessa, jossa varhaiskasvatuksen seitsemässä moniammatillisessa tiimissä työskenteli varhaiskasvatuksen opettaja, sosionomi ja lastenhoitaja. Tutkimuksen aineisto koostuu henkilöstön päiväkirjoista, kehittämissuunnitelmista ja ryhmähaastatteluista. Hyödynnämme aineiston analyysissä diskursiianalyysia.

Moniammatillinen asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen työn muutos edellyttää henkilöstön koulutuksella ja kokemuksella hankitun asiantuntijuuden hyödyntämistä ja samalla moniammatillisen asiantuntijuuden laajentamista. Asiantuntijuus on monimerkityksinen käsite, jota voidaan tarkastella muun muassa kokemuksen, professionaalisen identiteetin, yksilön ja yhteisön sekä rationaalisuuden näkökulmista. Asiantuntijuuden kokemus rakentuu tietämyksestä, tilannesidonnaisesta toiminnasta ja luottamuksesta omaan toimintaan (Iso-pahkala-Bouret 2008).

Asiantuntijuuteen liittyvä professionaalinen identiteetti edustaa laajasti ihmisen ja työn välistä suhdetta, ja siihen yhdistyvät ammattialan kulttuuriset, yhteiskunnalliset ja sosiaaliset käytännöt (Eteläpelto 2007). Professionaalinen identiteetti kytkeytyy työn eettisiin periaatteisiin, arvoihin, arvostuksiin,

työn asemaan elämässä sekä työelämää koskeviin tulevaisuuden odotuksiin (Eteläpelto 2007; Lunn Browlee ym. 2016). Asiantuntija rakentaa professionaalista identiteettiään myös positioimalla itsensä suhteessa muihin yhteisön jäseniin sekä koko yhteisöön (Bamberd ym. 2011). Asiantuntijan professionaalinen identiteetti muuttuu ja kehittyy uran aikana ammatillaisen, yhteisön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Beijaard ym. 2004; Eteläpelto ym. 2013). Työn mielekkyyden kokeminen sekä mahdollisuudet vaikuttaa työhön voivat edistää yksilön ehjän ja joustavan professionaalisen identiteetin rakentumista (Ketelaar ym. 2012).

Asiantuntijuuteen liittyy käsitys työssä tarvittavasta osaamisesta (Collin 2010). Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) määrittelevät varhaiskasvatuksessa tarvittavan osaamisen koostuvan toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvästä osaamisesta, varhaiskasvatukseen liittyvästä osaamisesta, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisesta sekä kehittämisoaamisesta. Edellä mainitut osaamisen alueet ovat merkittäviä kaikille varhaiskasvatuksessa työskenteleville ammattiryhmille ja kuvaavat monipuolisesti varhaiskasvatuksen työtä (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018).

Varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmillä on erilaista koulutuksen ja kokemuksen tuottamaa osaamista. Varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamista on pedagogiikka. Hän vastaa lapsiryhmän ja työyhteisön pedagogisesta suunnittelusta, kehittämisestä ja arvioinnista sekä ryhmän pedagogisen toiminnan viestinnästä. Lisäksi opettajan vastuualueena on lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvä moniammatillinen ja verkostoihin liittyvä yhteistyö sekä vanhempien osallistumisen mahdollistaminen varhaiskasvatuksen kehittämiseen. (Karila ym. 2017; Onnismaa ym. 2017; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018.)

Varhaiskasvatuksen sosionomin erityisosaamista on laaja-alainen hyvinvoinnin pedagoginen edistäminen yhteistoiminnan ja sosiaalisten suhteiden sekä verkostojen kautta (ks. Nivala & Ryyänen 2019). Sosionomi vas-

taa moniammatillisesta verkostotyöstä erityisesti silloin, kun yhteistyö liittyy lapsen ja perheen elämäntilanteeseen. Sosionomi vastaa myös yhteistyöstä perheiden kanssa lapsen hyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä sekä perheiden keskinäisen verkostoitumisen tukemisesta. Lisäksi hän tuntee kunnan ja maakunnan perhepalveluiden verkoston, palvelut ja toimintatavat ja osaa ohjata perheitä erilaisissa tukea tarvitsevilla tilanteissa. Sosionomi osallistuu lapsiryhmän hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen sekä yhdessä varhaiskasvatuksen opettajan kanssa lapsiryhmän toiminnan arviointiin ja kehittämiseen. Opettajat ja sosionomit osallistuvat koko kasvatusyhteisön toimintakulttuurin arviointiin ja kehittämiseen. (Karila ym. 2017; Nivala & Rynnänen 2019; Onnismaa ym. 2017.) Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja vastaa lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja terveydestä sekä yhteistyöstä perheiden kanssa tällä tehtävälueella. Lastenhoitaja myös osallistuu koko kasvattajatiimin toimintaan ja toiminnan kehittämiseen ja arviointiin. (Karila ym. 2017; ks. Onnismaa 2017.)

Tutkimuksessamme jäsenämme asiantuntijuutta erityisesti sen kollektiivista luonetta korostavan relationaalisen asiantuntijuuden näkökulmasta (Edwards 2010). Relationaalinen asiantuntijuus rakentuu suhteessa professionaaliseen identiteettiin, eri ammattilaisten yhteistyöhön ja käytäntöihin. Relationaalisessa asiantuntijuudessa on kyse ymmärryksestä ja luottamuksesta omaan, käytäntöä tukevaan tietoon sekä taidosta tunnistaa toisten tarjoama tieto ja vastata siihen. Keskeistä relationaalisessa asiantuntijuudessa on taito neuvotella toiminnan kohteeseen liittyvistä merkityksistä, jolloin opitaan muilta ja tuodaan oma osaaminen muiden käyttöön. (Duhn ym. 2016; Edwards 2010.) Samalla laajennetaan toiminnan kohdetta, joka varhaiskasvatuksessa on, kuten edellä mainittiin, lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin edistäminen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Relationaalisessa asiantuntijuudessa yksittäinen

ammattilainen kasvaa asiantuntijaksi osana yhteistyökäytäntöjä ja suhteessa toisiin ammattilaisiin. Tätä yhteistoiminnassa syntyvää asiantuntijuutta painottavaa uutta tarkastelutapaa kutsutaan asiantuntijuuden relationaaliseksi käännteeksi. (Edwards 2010.)

Relationaalista asiantuntijuutta on aikaisemmin tarkasteltu eri instituutioiden raja-työhyökköillä (Duhn ym. 2016; Edwards 2010; Rantavuori 2019). Haasteita relationaalisen asiantuntijuuden toteutumiseen tuovat muun muassa toimijoiden erilaiset arvot, erilaiset tulkinnat toiminnan kohteesta, varautuneisuus omien näkökulmien tuottamisessa ja riittämätön aika neuvotteluille (Edwards 2010; Rantavuori 2019).

Parhaimmillaan relationaalinen asiantuntijuus toteutuu moniammatillisessa yhteistyössä, joka tuottaa lisäarvoa tiimien työskentelyyn (Edwards 2010; Isoherranen 2008). Moniammatillisen kasvattajayhteisön toiminta perustuu yhteisesti neuvoteltaviin arvoihin, käsityksiin ja käytäntöihin (ks. Lunn Browlee ym. 2016). Asiantuntijat yhdistävät tällöin omat osaamisalueensa ja tietonsa päästäkseen yhteiseen tavoitteeseensa. Yhteistyö tuo työhön moninaista osaamista, jota tarvitaan kokonaisvaltaisen ja järjestelmällisen kokonaisuuden muodostamiseksi. (Isoherranen 2008.)

Moniammatillisuus on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tulkittu sekä ammatillisuuden ihanteeksi että ammattikuntien välisiä ristiriitoja tuottavaksi toimintatavaksi (Kinos 2008). Moniammatillisuutta on tulkittu myös niin, että osaamisen erilaisuuden tiedostamisen sijaan kasvatustyön lähtökohtana on tasavertainen toiminta. Tässä ”kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuurissa ammattilaisten vastuut ja velvoitteet eriytyvät työvuorojen mukaan, jolloin eri ammattiryhmien koulutuksella hankittu osaaminen saattaa jäädä hyödyntämättä. (Karila & Kupila 2010.) Varhaiskasvatuksen työn haasteina ovatkin muun muassa tehtävänkuvien epäselvyys ja henkilöstön monenlaiset roolit sekä toimimaton työn organisointi (Onnismaa ym. 2017; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018).

Tutkimuksen tehtävä, menetelmällinen lähestymistapa, toteutus ja aineisto

Toimintatutkimuksemme liittyi varhaiskasvatuksen tiimeissä toteutettuun kehittämishankkeeseen. Tutkimuksen ja hankkeen tavoitteet olivat yhteiset: asiantuntijuuden muutokselle tuotettujen merkitysten selvittäminen ja varhaiskasvatuksen eri henkilöstöryhmien asiantuntijuuden tunnistaminen. Toimijoina tutkimuksessa olivat uutta henkilöstörakennetta pilotoivien päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajat, sosionomit ja lastenhoitajat, varhaiskasvatuksen koulutusten opettajat ja tutkijat sekä kaupungin varhaiskasvatuksen hallinnon edustajat. Tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajien, sosionomien ja lastenhoitajien puheessa tuotetaan moniammatillisen asiantuntijuuden muutokselle kehittämishankkeen aikana?
2. Millaisia positioita suhteessa tiimiin, lapsiin, vanhempiin ja asiantuntijoihin varhaiskasvatuksen opettajien, sosionomien ja lastenhoitajien puheessa tuotetaan?

Laadullisen tutkimuksemme lähestymistapa oli toimintatutkimuksellinen. Toimintatutkimukselle on ominaista tutkijan tiivis yhteistyö tutkimukseen osallistujien kanssa – näin mahdollistuu käytäntöjen syvempi ymmärtäminen (Kemmis ym. 2014). Tutkijat ovat avoimia osallistujien kokemuksille, ja myös tuloksista neuvotellaan yhdessä (Mills 2014). Toimintatutkimuksessa voidaan toteuttaa myös interventio, jolloin käytäntöjen tarpeista nouseva kehittämistoiminta ja tutkimuksen tavoitteet on mahdollista yhdistää. Keskeistä on tällöin kehittämisen aikaansaaminen: toimintatutkimus ja kehittämistoiminta etenevät rinnakkain. (Carr & Kemmis 2004.) Myös omassa tutkimusessamme tutkijat osallistuivat kehittämistoimintaan ja tutkijat sekä tutkimukseen osallistajat muodostivat yhteistä tulkintaa kehittämishankkeen etenemisestä.

Toteutimme toimintatutkimuksen suomalaisessa kaupungissa, jossa seitsemään päiväkotiryhmään perustettiin uuden henkilöstörakenteen (varhaiskasvatuksen opettaja, sosionomi ja lastenhoitaja) mukaiset moniammatilliset tiimit. Tutkimusaineiston kerääminen, analysointi ja tulosten tuottaminen etenivät tiiviisti kehittämistoimintaan kietoutuneena. Kemmis, McTaggart ja Nixon (2014) korostavat työntekijöiden aktiivista osallistumista toimintatutkimukseen, koska vain silloin voidaan varmistaa käytäntöjen muutokset.

Toteuttamaamme toimintatutkimusta voi luonnehtia myös *top-down-bottom-up*-ajatuksen mukaiseksi hankkeeksi (ks. Tikkanen ym. 2019). Tässä ajattelutavassa periaatteena on, että kehittämistyön tavoitteet, tarve ja tuki ovat lähtöisin hallinnosta ja kehittämistyö toteutetaan yhteisöissä, joissa kehittämisen tuloksia hyödynnetään (Fullan 2016). Keskeistä on koko yhteisön tietoisuus kehittämistyön tavoitteista ja merkityksistä, tiedon jakaminen, yhteistä vastuuta ja luottamusta korostava johtajuus sekä riittävät mahdollisuudet toteuttaa kehittämistyötä (Adams 2013). Tällöin ammattilaiset havaitsevat kehittämistyön vaikutukset omaan työhönsä ja koko yhteisön toimintakulttuuriin. *Top-down-bottom-up*-mallin on todettu mahdollistavan yhteisöllisen, sitoutuneen työskentelyn, vähentävän uudistuksiin liittyvää stressiä ja johtavan pysyviin muutoksiin. (Tikkanen ym. 2019.)

Koko hankkeen ajan kokoontui ohjausryhmä, johon kuului kaupungin varhaiskasvatuksen hallinnon edustajia, varhaiskasvatuksen koulutusten opettajia ja tutkijoita sekä hankkeessa opinnäytteitä toteuttavia opiskelijoita. Toimintatutkimuksen edetessä tutkijat tukivat tiimien toimintaa erilaisilla työtä jäsentävillä harjoituksilla.

Hanke alkoi henkilöstön, ohjausryhmän ja tutkijoiden yhteisellä tapaamisella syyskuussa 2018. Tapaamisessa keskusteltiin kehittämisen ja tutkimushankkeen tarkoituksesta ja tavoitteista sekä ohjeistettiin päiväkirja-aineiston kerääminen. Varhaiskasvatuksen henkilöstö kirjasi päiväkirjoihin viikon ajan työssä koke-

miaan onnistumisia ja haasteita sekä teki näistä kokemuksista omaan asiantuntijuuteensa liittyvän yhteenvedon. Tämä kokonaisuus muodosti ensimmäisen aineiston (n = 19). Toinen aineisto (n = 5) koostui moniammatillisen tiimityön kehittämissuunnitelmista tammikuussa 2019. Sovelsimme suunnitelmissa Kotterin (1996) kehittämismallia, ja tavoitteena oli tunnistaa tiimeissä tuotetut moniammatillisuuden kehittämiseen liittyvät diskurssit. Kolmas aineisto (n = 4) rakentui tiimeissä toteutetuissa ryhmähaastatteluissa toukokuus-

sa 2019. Haastatteluiden keskeisinä teemoina olivat kuluneen toimintakauden kokemuksen reflektointi sekä käsitykset eri ammattiryhmien asiantuntijuudesta ja moniammatillisuuden rakentumisesta. Yhteensä aineistoa kertyi kaikkiaan 136 sivua. Aineiston triangulaation avulla pyrimme löytämään mahdollisimman kattavan näkemyksen monisäikeisestä tutkimuskohteesta (ks. Flick 2014). Yksityiskohtaiset tiedot henkilöstön, tutkijoiden ja ohjausryhmän tapaamisista sekä aineistosta on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Henkilöstön, tutkijoiden ja ohjausryhmän tapaamiset ja aineisto.

Aikataulu	Henkilöstön, tutkijoiden ja ohjausryhmän tapaamiset	Aineisto ja analysointi
Syyskuu 2018	Yhteinen aloitus henkilöstön ja tutkijoiden kanssa. – Tutkimuksen esittely henkilöstölle. – Ammatillinen toimijuus, relationaalinen asiantuntijuus ja moniammatillisuus. – Varhaiskasvatuksen tietokartan henkilöstön osaamisprofiilit. Ohjausryhmän tapaaminen.	AINEISTO 1 (n = 19). Päiväkirjat ja yhteenvedot eri ammattiryhmien keskeisestä osaamisesta (46 sivua).
Lokakuu 2018	Ammattiryhmien ja varhaiskasvatuksen hallinnon tapaaminen. – Keskustelu eri ammattiryhmien asiantuntijuudesta. Ohjausryhmän tapaaminen.	Ensimmäisen aineiston analysointi.
Marraskuu 2018	Tapaaminen henkilöstön ja tutkijoiden kanssa. – Tulosten esittely päiväkirjoista ja yhteenvedoista, keskustelu henkilöstön ja päiväkotien johtajien kanssa. – Tulevaisuuden muistelu tiimeittäin. Mikä on tavoiteltava tilanne moniammatillisen asiantuntijuuden suhteen ja miten tavoite voidaan saavuttaa? Ohjausryhmän tapaaminen.	
Tammikuu 2019	Kirjallinen moniammatillisen tiimityön kehittämisen suunnittelu tiimeissä. – Sovellettu Kotterin (1996) kehittämismalli (tiimin sitouttaminen, visio ja strategia, tuen tarve, tulosten arviointi ja toiminnan vakiinnuttaminen).	AINEISTO 2 (n = 5). Kehittämistoiminnan suunnitelmat tiimeittäin (12 sivua).
Helmikuu 2019	Ohjausryhmän tapaaminen.	Toisen aineiston analysointi.
Maaliskuu 2019	Henkilöstön ja varhaiskasvatuksen hallinnon tapaaminen. – Ehdotukset eri ammattiryhmien asiantuntijuudesta.	
Huhtikuu 2019	Ohjausryhmän tapaaminen.	
Toukokuu 2019	Päätösseminaari. – Alustavien tulosten esittely. – Reflektiivinen keskustelu hankkeesta ja tutkimuksesta, muutoksen merkitysten diskurssit ja moniammatillisen asiantuntijuuden tunnistaminen. Ohjausryhmän tapaaminen.	AINEISTO 3 (n = 4). Ryhmähaastattelut tiimeittäin. Kokemukset kehittämistyöstä ja asiantuntijuuden kuvaukset (78 sivua). Kolmannen aineiston analysointi.
Syyskuu 2019	Tutkimuksen tulosten raportointi.	

Hyödynsimme aineiston analyysissä brittiläiseen diskurssianalyttiseen perinteeseen paikantuvaa diskurssianalyysia (ks. Jokinen & Juhila 2016). Diskurssianalyysi perustuu sosiaalisen konstruktionismin ajatukseen, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus ja ihmisen kokemus osana sitä rakentuu kielenkäytössä (Burr 2003). Kielenkäytön konteksti tuottaa sanoille ja lauseille oman merkityssysteemin, ja ne voidaan parhaiten ymmärtää niiden asiayhteyksien ja tilanteiden kautta, joissa kieli esiintyy. Kielenkäyttö tulkitaan aktiiviseksi, dynaamiseksi ja todellisuutta rakentavaksi toiminnaksi. (Suoninen 2016.) Muodostimme aineistosta diskurssianalyysia hyödyntäen asiantuntijuuden muutokseen ja sen tunnistamiseen liittyviä yhtenäisiä puhetapoja.

Kielenkäytössä hyödynnetään kulttuurin tarjoamia merkityksiä, ja niitä muokataan ja uusinnetaan kielen avulla (Suoninen 2016). Tässä tutkimuksessa kielenkäyttö rakentaa ja uusintaa moniammatilliseen asiantuntijuuteen liittyvää sosiaalista todellisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tunnistetut diskurssit liitetään ja muokataan osaksi aikaisempia puhetapoja interdiskurssiivisesti (Fairclough 2003). Ajankohtaisia varhaiskasvatuksen työelämään ja asiantuntijuuteen liittyviä diskursseja ovat muun muassa varhaiskasvatuksen työn olosuhteisiin, muutokseen, kehittämiseen, toimijuuteen, johtamiseen ja arviointiin sekä työn arvostukseen liittyvät diskurssit (Fonsén & Keski-Rauska 2018; Hjelt & Karila 2017; Karila ym. 2017; Melasalmi & Husu 2019; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018; Vlasov ym. 2018).

Tutkimuksen edetessä analysoimme jokaisen aineiston erikseen. Keskustelimme löydöksistä sekä tutkijoiden kesken että tutkimukseen osallistujien kanssa. Kun olimme keränneet ja analysoineet koko aineiston, kokosimme tulokset kahteen tuloslukuun. Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen analysoimme aineistoista erityisesti asiantuntijuuden muutokselle tuotettuja merkityksiä sekä

kielenkäytön retorisia piirteitä (ks. Jokinen & Juhila 2016). Muutokseen liittyviä merkityksiä oli tunnistettavissa etenkin tammikuussa 2019 tiimeissä kirjatuiissa kehittämissuunnitelmissä sekä toukokuussa 2019 toteutetuissa ryhmähaastatteluuissa. Analysoimme aineistosta myös konkreettisia, välittömiä varhaiskasvatuksen arkeen liittyviä merkityksiä sekä välillisiä, julkiseen puheeseen linkittyviä merkityksiä (ks. Linell 1998).

Diskurssianalyysissa on mahdollista tarkastella sitä, miten osallistujat positioivat itsensä ja muut erilaisiin sosiaalisiin suhteisiin diskursiivisten valintojen kautta (Bamberd ym. 2011; Potter 2000). Näihin relationaaliin subjektipositioihin liittyy käsityksiä vastuusta, vallasta ja arvoista (Törrönen 2000). Toisen tutkimuskysymyksen analyysissa tulkitsimme asiantuntijuuteen liittyvien merkitysisältöjen lisäksi henkilöstön tuottamia subjektipositioita, joita oli tunnistettavissa etenkin syksyllä 2018 tuotetuista päiväkirjoista ja toukokuussa 2019 toteutetuista ryhmähaastatteluista. Tavoitteenamme oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö positioi itsensä suhteessa tiimiin, vanhempiin, lapsiin sekä asiantuntijaverkostoihin.

Toteutimme tutkimuksen hyvää tutkimusetiikkaa noudattaen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja osallistujia informoitiin tutkimuksen tavoitteeseen, toteutukseen ja aineiston hallintaan liittyvistä kysymyksistä. Tutkittavien ja työyhteisöjen anonymiteetti turvattiin kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Edwards ja Stamou (2017) korostavat tutkijan vastuuta ja herkkyyttä havaita tutkimuskentällä tapahtuvat muutokset. Muutimme aineiston keräämisen suunnitelmaa tutkimuksen aikana; luovuin esimerkiksi useiden päiväkirja-aineistojen keräämisestä, koska osa henkilöstöstä viestitti, että päiväkirjojen kirjaamiseen ei ollut työajalla riittävästi aikaa. Esitämme tutkimuksen tulokset artikkelin seuraavissa kahdessa luvussa.

Asiantuntijuuden muutoksen diskurssit voimattomuudesta kehittämiseen ja lapsen etuun

Ensimmäisessä tulosluvussa tarkastelemme varhaiskasvatuksen opettajien, sosionomien ja lastenhoitajien moniammatillisen asiantuntijuuden muutokselle tuottamia merkityksiä. Aineistoista oli tunnistettavissa voimattomuuden, kehittämisen ja lapsen edun diskurssit. Nämä diskurssit rakentuivat kaikkien tiimien aineistoista, joten ne eivät kuvaa vain yksittäisen tiimin tuottamaa diskurssia. Tarkastelemme myös puhetapojen suhdetta aikaisempaan tutkimukseen, varhaiskasvatuksen välittömiin ja välillisiin diskurssisiin ja asiantuntijuuteen sekä ilmaisujen retoriikkaa.

Voimattomuuden diskurssi – kehittämistyöhön vaikea sitoutua

Voimattomuuden diskurssissa moniammatillisen asiantuntijuuden muutos ja tunnistaminen kuvattiin merkityksettömäksi, jännitteiseksi sekä ylhäältä päin hallinnon taholta määriteltyksi. Sitoutuminen kehittämistyöhön nähtiin haastavana, eikä diskurssissa ole tunnistettavissa sisäistä motivaatioita kehittämiseen. Sitoutuminen ja sisäinen motivaatio ovat kuitenkin keskeisiä työn voimavaratekijöitä ja syntyvät työn arvostuksesta (Wallin 2012). Hankkeeseen toivottiin enemmän tukea, aikaa, mallinnusta ja koulutusta sekä mieluummin valmiita toimenkuvia, kuten seuraavasta lastenhoitajan puheenvuorosta voidaan tulkita: *Ehkä silloin alussa olisin halunnut semmoista informaatiota ja tukea tähän asiaan enempiäkin, että mulle tuli vähän, tämä on nyt mun henkilökohtainen mielipide, vähän semmonen olo että me annetaan aika paljon mutta me ei tavallaan saatu niin paljon.*

Olosuhteet kehittämistyöhön kuvattiin haasteellisiksi. Ongelmia tuottivat muun muassa henkilöstön poissaolot, ryhmäraken-

teiden muutokset sekä haasteelliset lapsiryhmät. Tiimissä käytävään keskusteluun ei ole ollut aikaa eikä mahdollisuuksia. Muutokset työyhteisössä olivat pulmallisia, kuten seuraava esimerkki kehittämissuunnitelmasta osoittaa: *Tiimin koko ja muoto on vaihdellut, mikä on vaikeuttanut sitoutumista.*

Voimattomuuden diskurssissa työntekijöiden omia voimavaroja luonnehdittiin riittämättömiksi ja kehittämistyö kuvattiin irralliseksi lisätyöksi, joka ei kuulunut perustehtävään. Tästä diskurssista on tulkittavissa kykenemättömyyttä kehittämistoiminnan toteuttamiseen. Schein (1989) toteaaakin, että yhteisöjen tavat ovat hyvin syvällä toimintakulttuureissa ja niiden muuttaminen on haastavaa. Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa on todettu konservatiivisten yhteisöjen ehkäisevän kehittämistyötä ja henkilöstön kokevan jopa kompetenssin puutetta toimimattomien rutiinien muuttamiseksi (Happo ym. 2012; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018).

Voimattomuuden diskurssi paikantui pääosin päiväkodin välittömään arkeen. Viittauksia välilliseen, varhaiskasvatukseen ja henkilöstön haastaviin työolosuhteisiin liittyvään kansalliseen keskusteluun oli havaittavissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että usein kasvattajat kiinnittävät huomion päivittäiseen toimintaan eikä yhteyksiä laajempaan kansalliseen kontekstiin aina tunnista- ta arkisen työn keskellä (Hjelt & Karila 2017; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018).

Voimattomuuden diskurssin retorisessa tarkastelussa havaittiin, että henkilöstön puheessa esiintyy negatiivisia ilmaisuja, kuten *kaottisuus, rajallisuus ja ajan riittämättömyys*. Tämä voidaan tulkita huoleksi työn tekemisen mahdollisuuksista ja työn intensifikaatiosta (ks. Ballet & Kelchtermans, 2009). Puheessa käytettiin myös ilmaisuja *ne, johtajat ja hallinto*, joilla kehittämistyö loitonnettiin oman toimijuuden ulkopuolelle (ks. Hjelt & Karila 2017).

Kehittämisen diskurssi – kohti toimivaa moniammatillista tiimiä

Toinen aineistosta tulkittu asiantuntijuuden muutokseen liittyvä diskurssi oli kehittämisen diskurssi. Puhetavassa tunnistettiin moniammatillisen työn nykytilan haasteet, mutta hankkeen tavoitteet tiedostettiin ja ne esitettiin merkityksellisinä ja hankkeen kantavana voimana. Sitoutuminen ja sisäinen motivaatio oli vahva, ja yhteisö uskoi ”punaisen langan” löytymiseen. Toimintakulttuuri kuvattiin kehittämislle suotuisaksi, keskustelu oli avointa, ja erilaisia toimintatapoja uskallettiin kokeilla. Lisäksi henkilöstön puheessa ilmeni kiinnostusta toisten ammattiryhmien kokemuksiin hankkeen aikana, kuten seuraavista sosionomin ja lastenhoitajan puheenvuoroista ryhmähaastattelussa voidaan tulkita.

Sosionomi: ”Saako täällä muuten kysyä, että miten lastenhoitaja on kokenut sen, että onko tämä hirveen paljon raskaampaa kuin se, että sulla ois toinen lastenhoitaja siinä niinku tavallaan pyörittämässä sitä ihan perusarkea?”

Lastenhoitaja: ”No jotenkin syksyllä, kun tää homma haki alkuaan, niin oli erilaista, mutta mitä pidemmälle tää talvi on mennä, niin jotenkin se oma rooli on löytynyt kuitenkin tässä tiimissä.”

Henkilöstö halusi edistää moniammatillisuutta muun muassa kehittämällä ryhmän työnjakoa, viestintää ja rakenteita. Kehittämisen kohteina nähtiin työn organisointi, kuten käytettävissä olevien aikaresurssien tehokkaampi hyödyntäminen, tiedonkulun tehostaminen, työnjaon selkiyttäminen ja sopimusten tekeminen. Henkilöstö tuotti kehittämissuunnitelmissa ehdotuksia konkreettisista muutosta tukevista käytännöistä: *Onnistumista edistäisi tiimin yhteinen to do -lista ja raportointi, asioista tiedottaminen tiimissä.*

Riskinä toiminnan organisoinnissa nähtiin persoonien erilaisuus ja sooloilu, minkä takia sovittuja käytäntöjä ja yhteisiä pelisääntöjä ei

ehkä noudateta. Samanaikaisesti toivottiin tilannekohtaista joustavuutta esimerkiksi työajoissa (ks. Isopahkala-Bouret 2008). Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on tunnistettu organisoinnin tärkeyttä korostava tehokkuuspuhe varhaiskasvatuksessa (ks. Hjelt & Karila 2017).

Kehittämisen diskurssissa oli tunnistettavissa yhtymäkohtia välittömään, päiväkodin arkisiin käytäntöihin liittyvään diskurssiin. Myös yhteyksiä välillisiin, etenkin varhaiskasvatuksen yleisiin ja kansallisiin diskursseihin oli havaittavissa. Erityisesti korostui pyrkimys vastata vaativan työn haasteisiin ja tuottaa toimivaa moniammatillisuutta henkilöstön eriytyvän asiantuntijuuden avulla – ja varmistaa näin varhaiskasvatuksen laatu.

Kehittämisen diskurssi oli toiveikasta, voimaantunutta ja innostunutta. Diskurssin retorisessa tarkastelussa tunnistettiin rakentavia ja dynaamisiakin ilmaisuja, kuten *suunnitellaan, pyritään, luodaan ja selvitään*. Lisäksi tuotettiin varhaiskasvatukseen liittyvää myönteistä puhetta, kuten ilmaisuja *ilo* ja *merkityksellisyys*. Nämä osoittivat, että tiimin moniammatillinen toiminta oli kehittymässä myönteisesti ja henkilöstö koki toimijuuden olevan heidän omissa käsissään (ks. Melasalmi & Husu 2019).

Lapsen edun diskurssi – vakiintunutta tavoitteellista työskentelyä

Kolmantena muutokseen liittyvänä puhetapana tuotettiin lapsen edun diskurssi. Sitä ilmensi yhteisiin arvoihin, pedagogiikkaan sekä lapsen etuun ja hyvinvointiin kiinnittyvä puhetapa. Kehittämistyöhön oli sitouduttu, koko tiimin motivaatio oli vahva, ja uuden moniammatillisen toimintakulttuurin luomisen koettiin hyödyttävän koko varhaiskasvatuksen alaa. Tietojen ja taitojen lisäksi työssä on eduksi sitoutuneisuus, innostuneisuus ja itsevarmuus (Wallin 2012).

Lapsen hyvinvoinnin nähtiin rakentuvan leikistä, liikkumisesta, tutkimisesta ja oppi-

misesta sekä toimivasta yhteistyöstä perheiden kanssa. Tiimin työskentelyn kohteeksi ymmärrettiin lapset ja huoltajat, kuten seuraava ote kehittämissuunnitelmasta osoittaa: *Vahvan tiimin merkinä ovat hyvinvoivat lapset ja tyytyväiset huoltajat.*

Moniammatillisuus nähtiin voimavarana. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja kuvasi, kuinka asiantuntijuuden jakaminen on antanut hänelle mahdollisuuden keskittyä pedagogiikkaan:

Siitä kun mä valmistuin lastentarhanopettajaksi 11 vuotta sitten, silloin ehkä ajatteli vielä niin että me ollaan kaikki niitä päiväkodintätejä lainausmerkeissä. Mutta sitten tässä vuosien myötä ja viimeistään nyt tämän pilotin myötä on tullu semmonen ehkä amatillinen identiteetti vielä enemmän, että se on nimenomaan se opettaja ja siihen liittyvä osaaminen, ja myönnän ihan suoraan että just tommoset hoidolliset jutut, niin ei ne vaan onnistu niin hyvin, että siihen tarvii ihan ehdottomasti tukea sitten. Ja sitten taas just se, että kun on päässy miettimään että miten sosionomin kanssa jakaisi näitä, niin nimenomaan verkostoituminen ja just perheiden tukeminen on se mikä taas ei oo myöskään itelle millään lailla vahvaa. Ihan selkeesti se oma osaaminen on siinä pedagogiikassa ja sitä myös lähtisin kertomaan, että mun rooli on opettaa asioita ja huomata lasten oppimiseen liittyviä asioita.

Lapsen edun diskurssissa oli tunnistettavissa yhtymäkohtia välittömään päiväkodin arkeen liittyvään diskurssiin, jossa lapsen etu ja hyvinvointi varhaiskasvatuksessa on etusijalla. Diskurssi kytkeytyi myös välilliseen varhaiskasvatuksen kansalliseen puhetapaan; toiminnan määrittäjänä olivat varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat.

Lapsen edun diskurssissa puhetapa oli amatillista ja varmaa. Diskurssin retoriikassa oli tunnistettavissa myönteisiä ja moniammatillisen työskentelyn vakiintuneisuutta kuvaavia ilmaisuja, kuten *säännöllisyys* ja *selkiytyminen*. Muita asiantuntijuuteen liitettäviä ilmai-

suja tässä puhetavassa olivat *tavoitteellisuus* ja *yhteispeli*.

Varhaiskasvatuksen opettajan, sosionomin ja lastenhoitajan positiot ja asiantuntijuus

Seuraavaksi esittelemme aineistosta tulkitsemamme varhaiskasvatuksen opettajien, sosionomien ja lastenhoitajien positiot suhteessa moniammatilliseen tiimiin, lapsiin, perheisiin ja yhteistyöverkostoihin. Varhaiskasvatuksen henkilöstön positiot eivät varsinaisesti muuttuneet hankkeen aikana, vaikka erityisesti alkuvaiheessa varhaiskasvatuksen sosionomit toivatkin muita ammattiryhmiä enemmän esille epätietoisuutta asemastaan ja työnjaosta. Etenkin työnjako opettajan ja sosionomin välillä koettiin haasteelliseksi. Kuvaamme myös henkilöstön tuottamia asiantuntijuuden merkityksiä hankkeen alussa ja lopussa.

Kaikkien henkilöstöryhmien teksteissä korostettiin asiantuntijuuden rakentuvan lasten kasvatuksesta, tiimityöskentelystä, yhteistyöstä vanhempien kanssa ja lasten havainnoinnista. Lisäksi kaikki henkilöstöryhmät painottivat tilannekohtaista toimintaa, joustavuutta sekä työkokemusta asiantuntijuuden toteutumisessa. Henkilöstö toi puheessaan esille, että heidän asiantuntijuutensa on alkanut kehittyä oman, ammattiin valmistavan koulutuksen aikana. Tätä ajatusta havainnollistaa erään sosionomin puheenvuoro ryhmähaastattelussa: *Mä uskoisin, että meidän kaikkien kolmen koulutus pohja on jo riittävän hyvä, se on oikein hyvä just siihen mitä tässä niinku pitäis tehdä.*

Asiantuntijuudessa oli havaittavissa eri ammattiryhmien välisiä painotuseroja jo hankkeen alkuvaiheessa, ja ne saivat konkreettisempia merkityksiä hankkeen loppua kohden. Hankkeen alussa varhaiskasvatuksen opettajat positioivat itsensä vastuuseen tiimin pedagogisesta toiminnasta, arjen organisoinnissa ja toiminnan sujuvoittamisesta. Hjelt (2013) onkin todennut, että varhaiskasvatuksen opettajan työn ehtoja määrittää merkittävästi tiimi ja työyhteisö. Opettajat mai-

nitsivat asiantuntijuutensa ytimeksi varhaiskasvatuksen pedagogiikan, kokonaisvaltaisen suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja kehittämisen sekä oppimisympäristön suunnittelun. Suhteessa lapseen he positioivat itsensä lapsen oppimisen, kehityksen ja kasvun edistäjiksi sekä osallisuuden mahdollistajiksi. Vanhemmat he kuvasivat yhdenvertaisiksi kumppaneiksi erityisesti lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ja pedagogisten kysymysten kautta. Opettajat kuvasivat itsensä toimijoiksi ja aloitteen tekijöiksi yhteistyöverkostoissa, ja heidän teksteissään oli tunnistettavissa yhteistyön kirjalliseen viestintään liittyviä painoituksia. Varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta havainnollistaa seuraava esimerkki: *Kyllä se malli ja vastuu kumminkin, siinä ryhmän pedagogiikasta on sit sillä. Nii, mitä sanoinkin et se semmonen, pitää olla tietynlainen vetäjä ja suunnannäyttäjä.*

Hankkeen lopussa varhaiskasvatuksen opettajat konkretisoivat asiantuntijuuttaan seuraavasti: varhaiskasvatuksen lainsäädännön ja opetussuunnitelmien tuntemus, tiimin pedagogisen toiminnan johtaminen, pedagogisen puheen ylläpitäminen, lapsen tuen tarpeen havaitseminen sekä yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa. Nämä opettajan asiantuntijuuden alueet on tunnistettu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Kangas ym. 2015; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018). Hankkeen lopussa opettajat toivat esille, että vastuunjako tiimin toiminnasta sosionomin kanssa antoi opettajille mahdollisuuden keskittyä pedagogiikkaan aikaisempaa paremmin.

Sosionomit positioivat itsensä opettajan kanssa jaettuun vastuuseen tiimin toiminnan organisoinnista. Sosionomit kuvasivat päiväkirjoissaan ydintehtäväkseen lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisen, lasten hyvinvoinnista ja eduista huolehtimisen sekä oppimisympäristön kehittämisen. Sosionomit sanallistivat asiantuntijuudekseen erilaisiin kulttuureihin liittyvää osaamista sekä sosiaali- ja terveyspalveluita koskevan lainsäädännön tuntemusta. Lisäksi he positioituivat lähelle perhettä, tukemaan heidän hyvinvointiaan.

Tämä voidaan havaita seuraavasta ryhmähaastattelun aineistolainauksesta: *Et sosionomi on hoitanu niitä keskusteluja ja semmosia päivittäisiä asioita ja kuulumisia ja ollu ehkä, mielestäni oon ollu vanhemmille semmosena arjen tukena aika hyvin.*

Sosionomit positioivat itsensä toimijoiksi varhaiskasvatuksen verkostoissa (ks. Nivala & Ryyänen 2019). He mainitsivat päiväkirjoissaan verkostotyön useammin kuin muut ammattiryhmät ja korostivat yhteistyötä esimerkiksi perhepalveluiden, kaupungin monikulttuurisuusyöryhmän ja sosiaalityöntekijöiden kanssa. Myös Onnismaa ym. (2017) ovat todenneet tutkimuksessaan, että sosionomit korostavat asiantuntijuudessaan yhteistyötä päiväkodin ulkopuolisten tahojen kanssa. Työskentely ”siltana” eri toimijoiden yhdyspinnoilla onkin sosionomien keskeistä asiantuntijuutta, kuten ilmenee myös seuraavasta aineistolainauksesta: *Kyllä mun mielestä sillai, että ku uus perhe alottanu, jolla on sosiaalityö mukana, on pidetty meidän alotuskeskustelu mihiin on tullu sosiaalityöntekijä mukaan. Sen oon kokenu sillai hyvänä.*

Hankkeen lopussa sosionomit sanallistivat asiantuntijuutensa konkreettista sisältöä seuraavasti: kasvatustoiminnan suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen yhdessä tiimin kanssa sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut. Lisäksi sosionomit tunnistivat oman asiantuntijuutensa alueiksi kotouttamisen, perheiden yhteisöllisyyden ja vertaistuen mahdollistamisen sekä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisen.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat positioivat itsensä tiimin jäseniksi ja toiminnan toteuttajiksi. He korostivat päiväkirjoissaan muita ammattiryhmiä enemmän tiimityöskentelyä ja yhteisöllisyyttä (ks. Onnismaa 2017). Lastenhoitajat positioivat itsensä lähelle lasta, ja he tuottivat teksteissään runsaasti lasten perustoimintoihin ja hoivaan liittyviä merkityksiä. Lisäksi he korostivat lasten yksilöllistä kohtaamista ja lasten kuulemistä, kuten seuraavassa ryhmähaastattelupuheenvuorossa: *Sit mieltii, että lastenhoitaja, et voi olla posi-*

tiivinen, et lastenhoitaja on paljon läsnä lasten kanssa. Lastenhoitaja näkee koko päivän lasten kanssa ja oppii hyvin tuntee niitä lapsia.

Suhteessa perheeseen lastenhoitajat koston rostitivat yhdenvertaista asiantuntijuutta ja lasten yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien valmistelua. Hankkeen lopussa lastenhoitajat lisäsivät asiantuntijuuteensa konkreettisia sisältöjä, kuten lääkehoidon, ensiavun ja päivittäisen vaatehuollon sekä toiminnan suunnittelun ja toteutuksen yhdessä tiimin kanssa.

Lopuksi

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen työtehtävissä päiväkodeissa toimivan henkilöstön asiantuntijuuden muutokselle tuottamia merkityksiä sekä selkiyttää varhaiskasvatuksen opettajien, sosionomien ja lastenhoitajien asiantuntijuutta. Tutkimus toteutettiin kehittämishankkeessa, jossa seitsemässä varhaiskasvatuksen tiimissä pilotoitiin varhaiskasvatustilaisissa (540/2018) määriteltyä uutta henkilöstörakennetta. Asiantuntijuuden muutoksessa oli tunnistettavissa kolme diskurssia: voimattomuuden, kehittämisen ja lapsen edun diskurssit.

Voimattomuuden diskurssissa keskinäinen neuvottelu työnkuvista on ollut niukkaa eikä työtehtävissä ole tapahtunut muutosta. Voimattomuuden diskurssissa ei ole havaittavissa Edwardsin (2010) kuvaamia relationaalisen asiantuntijuuden piirteitä eikä moniammatillisella tiimillä ole edellytyksiä laajentaa ymmärrystä toiminnan kohteesta. Tikkasen ym. (2019) kuvaamaa *top-down-bottom-up*-mallin mukaisia kehittämismahdollisuuksia ei ole tässä puhettavassa tunnistettu, vaan asiantuntijuuden kehittämiseksi toivotaan selkeää ohjeistusta ja mallia varhaiskasvatuksen johdolta.

Kehittämisen diskurssissa kuvataan, että hankkeen tavoitteisiin päästään keskustelun, työnjaon, organisoimisen sekä oman ja toisten osaamisen tunnistaminen kautta. Tällöin yh-

teisö laajentaa ymmärrystä toiminnan kohteesta Edwardsin (2010) relationaalisen asiantuntijuuden ajatusten mukaisesti. Kehittämisen diskurssissa on tunnistettu jaettu tehtävä, jonka hyväksi ollaan valmiita työskentelemään, ja moniammatillinen yhteistyö toteutuu käytännössä. (Isoherranen 2008.) Moniammatillisen asiantuntijuuden tunnistamisen merkityksellisyys tiedostetaan omassa työssä ja työyhteisössä.

Lapsen edun diskurssista ovat tulkittavissa kasvattajien yhteiset arvot ja käsitykset kasvatus työstä sekä ammatillinen varmuus, positiivisuus ja työn tavoitteiden tiedostaminen (ks. Isopahkala-Bouret 2008; Lunn Browlee ym. 2016). Myös lapsen edun diskurssi voidaan liittää relationaaliseen asiantuntijuuteen – ymmärrykseen ja luottamukseen omaa osaamisesta sekä taidosta tunnistaa toisten tarjoama tieto ja vastata siihen. Diskurssista voidaan tunnistaa yhteisön uudenlainen asiantuntijuus: asiantuntijuudessa on saavutettu relationaalinen käänne (Edwards 2010). Työtehtäviä jaetaan koulutuksella ja kokemuksella hankitun asiantuntijuuden perusteella; diskurssissa on havaittavissa vakiintunut ja laajentunut moniammatillisuus (ks. Isoherranen 2008). *Top-down-bottom-up*-ajatus toteutuu tässä diskurssissa. Lainsäädännön (Varhaiskasvatustilaisi 540/2018) tuottamiin muutoksiin on vastattu kehittämällä toimintaa yhteisöissä, ja moniammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen nähdään merkitykselliseksi omassa työssä, työyhteisössä ja kansallisesti (ks. Tikkanen ym. 2019).

Oman asiantuntijuuden tunnistaminen on keskeinen lähtökohta relationaaliselle asiantuntijuudelle (ks. Edwards 2010). Tutkimuksemme tulosten mukaan kasvattajuus on kaikkien henkilöstöryhmien asiantuntijuutta – erilaisin painotuksin. Opettajat positioivat itsensä vastuuseen tiimin pedagogisesta toiminnasta sekä lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen edistäjiksi. Sosionomien positiossa korostuu jaettu vastuu tiimin toiminnasta sekä lasten kasvusta, hyvinvoinnista ja eduista huolehtiminen. Lastenhoitajien positio ra-

kentuu tiimin jäsenyyden sekä lasten perustoiminnoista ja hoivasta huolehtimisen kautta. Tulokset konkretisoivat ja syventävät aiempia eri ammattiryhmien asiantuntijuuden määrittelyjä (ks. Karila ym. 2017; Nivala & Rynänen 2019; Onnismaa 2017; Onnismaa ym. 2017; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018).

Kokonaisuutena voidaan todeta, että haasteista huolimatta varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteinen ja eriytyvä asiantuntijuus selkiytyi vuoden kestäneen kehittämishankkeen aikana ja tarve asiantuntijuuden muutokselle tiedostettiin. Erityisesti lapsen edun diskurssissa oli tunnistettavissa vahvaa professionaalisuutta ja monipuolista, laajentunutta asiantuntijuutta. Tuloksista voidaankin päätellä, että varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on valmiuksia ja motivaatiota uudelleen moniammatilliseen työskentelyyn. Muutos edellyttää kuitenkin tukea – huomiota tulisi kiinnittää työn organisointiin, tiimityön mahdollistamiseen sekä kehittämisprosessin tukemiseen (ks. Rantavuori 2019; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018). Epävarmuuden tunteet kuuluvat muutosvaiheeseen, mutta voimattomuuteen asemoituminen haittaa kehittämistyötä ja työn merkityksellisyyden kokemusta.

Asiantuntijuuden muutos voi olla haastavaa, onhan kyseessä vuosikymmenien aikana rakentunut varhaiskasvatuksen ”kaikki tekevät kaikkea” -toimintakulttuurin muutos (Karila & Kupila 2010; Kinos 2008; Onnismaa ym. 2017). Varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuvan ja erityisosaamisen tunnistaminen oli hankkeen aikana haasteellisinta, koska kysymyksessä on uusi ammattinimike ja kokeiluun osallistuneet sosionomit olivat aikaisemmin toimineet opettajina. Tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen työn vaatimuksia voidaan kuitenkin todeta, että varhaiskasvatuksen sosionomin erityisosaamisen tarve on lisääntynyt. Uuden työnkuvan luominen vaatii yhteistyötä eri ammattilaisten kesken sekä varhaiskasvatuksen sosionomin oman asiantuntijuuden ja erityisosaamisen tunnistamista suhteessa varhaiskasvatuksessa vaadittavaan osaamiseen.

Työn muuttuessa asiantuntijuuden ehdotkin muuttuvat jatkuvasti. Työ ja yksilön elämälaatu kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa, ja merkityksellistä on yksilön todellinen mahdollisuus vaikuttaa työhönsä ja sen muutokseen (Julkunen 2008). Vaikutusmahdollisuudet työhön edistävät myös yksilön ehjän professionaalisen identiteetin muodostumista (Ketelaar ym. 2012). Tämä tutkimushanke oli pilotointihanke, jonka tuloksia voidaan hyödyntää laajemmin tarkasteltaessa työyhteisöjen muutosprosesseja, erityisesti asiantuntijuuden tunnistamiseen liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia.

Tulosten luotettavuutta rajoittaa tutkimuksen paikallisuus. Tutkimukseen osallistui tiimejä vain yhden kaupungin varhaiskasvatuksesta, ja tutkimukseen osallistuneiden määrä oli melko pieni. Tulokset eivät ole yleistettävissä laajasti, sillä organisaatioiden paikalliset rakenteet ja olosuhteet vaikuttavat toimintakulttuuriin ja asiantuntijuuden muutoksiin. Tutkimuksen tulokset haastavat varhaiskasvatuksen koulutusta järjestävät yksiköt tarkastelemaan opetussuunnitelmia henkilöstön yhteisen ja eriytyvän asiantuntijuuden sekä moniammatillisuuden näkökulmista. Jatkossa on tarpeellista tarkastella syvemmin varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin eriytyvää asiantuntijuutta, samoin asiantuntijuuden kehittymistä edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä varhaiskasvatuksessa ja laajemminkin työelämässä. Moniammatillisen yhteisön johtajuuteen sekä henkilöstön positioihin liittyvien valtarakenteiden selvittäminen on niinkin tarpeellista.

Kiitokset

Kiitämme kaikkia mukana olleita henkilöitä arvokkaasta osallistumisesta tutkimuksemme toteuttamiseen. Lisäksi kiitämme professori Hanna Toiviaista rakentavista kommentteista tutkimuksemme eri vaiheissa.

Kirjoittajat

Tuulikki Ukkonen-Mikkola, KT,
yliopistonlehtori,
Jyväskylän yliopisto,
sähköposti: tuulikki.t.ukkonen-mikkola@jyu.fi

Raija Yliniemi, KM, lehtori,
Tampereen ammattikorkeakoulu
sähköposti: raija.yliniemi@tuni.fi

Outi Wallin, YTT, osaamispäällikkö,
Tampereen ammattikorkeakoulu
sähköposti: outi.wallin@tuni.fi

Kirjallisuus

- Adams, C. M. (2013) Collective trust: A social indicator of instructional capacity. *Journal of Educational Administration* 51 (3), 363–382.
<https://doi.org/10.1108/09578231311311519>
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018) Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 49 (1), 75–81.
- Alanen, L. (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009) Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching & Teacher Education* 25 (8), 1150–1157.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
- Bamberd, M., De Fina, A. & Schiffin, D. (2011) Discourse and identity construction. Teoksessa S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles (toim.) *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer, 177–200.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Brante, T. (2010) Professional fields and truth regimes: In search of alternative approaches. Teoksessa D. Sciuili (toim.) *Comparative Sociology* 9. Haag: Brill, 843–886.
- Burr, V. (2003) *Social constructionism*. New York: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2004) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Lontoo: Routledge Farmer.
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2001) Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. Teoksessa P. Chirstensen & A. James (toim.) *Perspectives and practices*. Lontoo: Falmer Press, 179–200.
- Collin, K. (2010) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Duhn, I., Flear, M. & Harrison, L. (2016) Supporting multidisciplinary networks through relationality and a critical sense of belonging: Three 'garden- ing tools' and the relational agency framework. *International Journal of Early Years Education* 24 (3), 378–391.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1196578>
- Edwards, A. (2010) *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Lontoo: Springer.
- Edwards, A. & Stamou, E. (2017) *Relational approaches to knowledge exchange in social science research*. Teoksessa A. Edwards (toim.) *Working relationally in and across practices: A cultural-historical approach to collaboration*. New York: Cambridge University Press, 265–282.
- Eteläpelto, A. (2007) Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Palo- niemi, S. (2013) What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Lontoo: Routledge/ Taylor & Francis Group.
- Flick, U. (2004) Triangulation in qualitative research. Teoksessa U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (toim.) *Companion to qualitative research*. Lontoo: Sage, 178–183.
- Fonsén, E. & Keski-Rauska, M.-L. (2018) Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus* 16 (3), 185–200.
- Fullan, M. (2016) The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change* 17 (4), 539–544.
<https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1>

- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012) Experts or good educators – or both? The development of early childhood educators' expertise in Finland. *Early Child Development and Care* 182 (3–4), 487–504.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646719>
- Hjelt, H. (2013) Sovitellaan ja sopeudutaan: Diskurssianalyysi lastentarhanopettajan työstä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Hjelt, H. & Karila, K. (2017) Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus* 15 (3), 223–248.
- Isoherranen, K. (2008) Yhteistyön uusi haaste: Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.) *Enemmän yhdessä: Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY, 26–48.
- Isopahkala-Bouret, U. (2008) Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 84–93.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016) Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 267–310.
- Julkunen, R. (2008) Uuden työn paradoksit: Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Kangas, J. (2016) Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy. Academic dissertation. Department of Teacher Education, Faculty of Behavioral Science. Helsinki: University of Helsinki.
- Kangas, J., Ojala, M. & Venninen, T. (2015) Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development* 26 (5–6), 847–870.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039434>
- Karila, K. & Kupila, P. (2010) Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Loppuraportti. Työsuojelurahasto. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://www.finna.fi/Record/jykdok.1446165> (luettu 15.8.2018)
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017) Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 30. Helsinki.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014) *The action research planner*. New York: Springer.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. & den Brok, P. J. (2012) Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education* 28 (2), 273–282.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
- Kinos, J. (2008) Professionalism – a breeding ground for struggle: Finnish day care centre as an example. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (2), 224–241.
<https://doi.org/10.1080/13502930802141642>
- Kotter, J. P. (1996) *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Linell, P. (1998) *Approaching dialogue: Talk interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lunn Browlee, J., Schraw, G., Walker, S. & Ryan, M. (2016) Changes in preservice teachers' personal epistemologies. Teoksessa J. Greene, B. Sandoval & I. Braten (toim.) *Handbook of epistemic cognition*. New York: Routledge, 300–325.
- Melasalmi, A. & Husu, J. (2019) Shared professional agency in early childhood education: An in-depth study of three teams. *Teaching and Teacher Education* 84 (1), 83–94.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.002>
- Mikkälä, E. (2013) Naisten ja miesten ammatit ja työt. Teoksessa M. Pietiläinen (toim.) *Työ, talous ja tasa-arvo*. Helsinki: Tilastokeskus, 65–82.
- Mills, G. E. (2014) *Action research: A guide for the teacher researcher*. NY: Pearson.
- Mykkänen, J. & Böök, M. L. (2017) *Moninaiset perheet ja varhaiskasvatus*. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 75–86.
- Nivala, E. & Ryyänen, S. (2019) *Sosiaalipedagogiikka: Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, E.-L. (2017) Finland – ECEC workforce profile: Country report. Teoksessa P. Oberhuemer & I. Schreyer (toim.) *Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe*. www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm (luettu 19.4.2019)
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017) Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävässä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 6 (2), 188–204.
- Opetushallitus (2014) *Esiopetuksen opetussuunnitelma*. Helsinki: Opetushallitus.

- nitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki.
- Opetushallitus (2018) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki.
- Paananen, M., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2015) Quality drift within a narrative of investment in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 23 (5), 690–705.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104043>
- Potter, J. (2000) Post-cognitive psychology. *Theory & Psychology* 10 (1), 31–37.
<https://doi.org/10.1177/0959354300010001596>
- Rantavuori, L. (2019) Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tampereen yliopiston väitöskirjat 95.
- Schein, E. (1989) *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Suoninen, E. (2016) Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 229–248.
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2019) Lessons learnt from a large-scale curriculum reform: The strategies to enhance development work and reduce reform-related stress. *Journal of Educational Change*.
<https://doi.org/10.1007/s10833-019-09363-1>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki.
- Törrönen, J. (2000) Subjektiaseman käsite empirisessä sosiaalitutkimuksessa. *Sosiologia* 37 (3), 243–255.
- 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>
- 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>
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2018/20180540> (luettu 15. 11. 2018)
- Venninen, T. & Leinonen, J. (2012) Päivähoitohenkilöstön kokemuksia omasta osallisuudestaan työyhteisössä. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 187–201.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018) Varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 24. Tampere.
- Wallin, O. (2012) Hyvinvointityöhön sitoutuminen: Diskurssianalyysi työhön sitoutumisesta perheen, työhyvinvoinnin, ammatillisuuden ja asiakaslähtöisyyden näkökulmista. *Acta Universitatis Tamperensis* 1735.

Tuulikki Ukkonen-Mikkola, Raija Yliniemi & Outi Wallin

The work of early childhood education is changing – is expertise changing with it?

Early childhood education (ECE) is changing in terms of both educational work and working life. In ECE, the increased number of higher educated professionals and the clarification of professional expertise have been solutions to face the new challenges. This qualitative research investigated the expertise and the process of change in expertise of early childhood professionals. The data consist of diaries, development plans, and group interviews, and we used discourse analysis as our analytical tool. Three discourses were detected related to the process of change, namely the discourses of

powerlessness, development, and the best interest of the child. Teachers positioned themselves as being in charge of the team's pedagogical activities and holding responsibility for promoting the children's learning. The position of those with a bachelor's degree in social services was constructed through the shared responsibility of the team, and their expertise focused on the well-being of the children. Child carers positioned themselves mainly through their participation in the team, with childcare being their expertise.