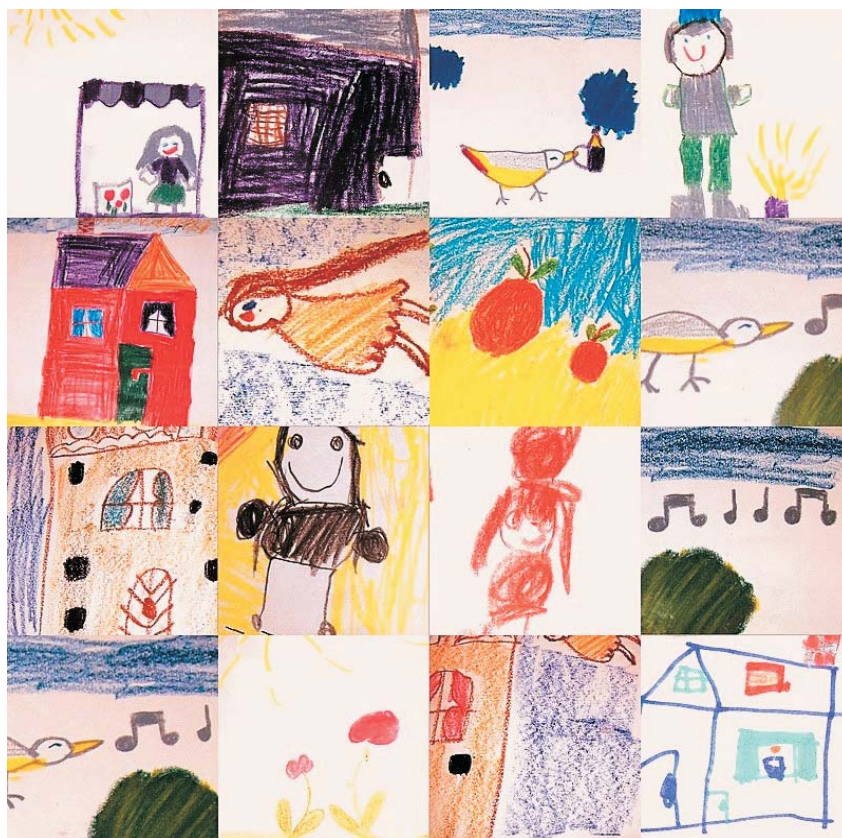


Päivi Kupila

“Minäkö asiantuntija?”

Varhaiskasvatuksen asiantuntijan
merkitysperspektiivin
ja identiteetin rakentuminen







ABSTRACT

Kupila, Päivi

“Me, an expert?” Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2007, 190 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 302)

ISBN 978-951-39-2789-9 (PDF), 978-951-39-2775-2 (nid.)

Summary

Diss.

The aims of this study were to explore how students of early childhood education construct their meaning perspectives in relation to their educational expertise during their studies. The study addressed three main questions: 1) What elements go into the construction of an expert meaning perspective during the learning process? 2) What does the process of transformation involve? 3) How does an expert identity develop in the perspective transformation process?

The theoretical background of the study is based on Mezirow's theory of transformative learning. The development of expertise is also scrutinised from the sociocultural point of view, with particular emphasis on the interaction between social and individual processes in the construction of meaning and the meaning perspective.

This research took the form of a qualitative case study. A phenomenological approach was used in the analysis. The first phase of the analysis attempted to describe the essential details of individual cases. In the second phase these cases were compared by using a modified constant comparative method and thus a multi-case study was carried out. The primary data consisted of semi-structured and non-structured interviews with 20 MA (Ed) students.

Epistemic and psychological meaning perspectives were dominating. Sociocultural and moral-ethical, implicit and self-regulative meaning perspectives also emerged. These meaning perspectives also defined the identity and empowerment of an expert. The process contained many affective and emotional elements. Social and collegial reflection seemed to be crucial in the transformative process. The change in meaning perspectives occurred along three dimensions during the training process: 1) the individual himself/herself, 2) the community and 3) society. Four identities emerged, namely the convinced pedagogue, the identity seeker, the community actor and the specialist.

It seems to be important that during the training process the student is encouraged to reflect on his/her meaning perspectives and receive support when the need arises. It is also important to support the development of an expert identity and empowerment throughout the educational process.

Key words: early childhood education, expertise, meaning perspective, transformative learning, reflective expertise

Author's Address Päivi Kupila
Department of Early Childhood Education
University of Jyväskylä, Finland
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

Supervisor Professor Pirjo Linnakylä
Institute for Educational Research
University of Jyväskylä, Finland
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

Supervisor Professor Helena Rasku-Puttonen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

Reviewers Professor Leena Ahteenmäki-Pelkonen
Department of Educational Sciences
University of Joensuu, Finland
P.O. Box 111, FI-80101 Joensuu

Professor Soili Keskinen
University of Turku, Finland
Department of Teacher Education in Rauma
Seminaarinkatu 1, FI-26100 Rauma

Opponent Professor Soili Keskinen
University of Turku
Department of Teacher Education in Rauma
Seminaarinkatu 1, FI-26100 Rauma

ESIPUHE

Pitkä työkokemukseni varhaiskasvatuksen ammattilaisten kouluttajana herätti kiinnostukseni varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden luonteen tutkimiseen. Opetustyössä opiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut innostivat varhaiskasvatuksen ammatillisuuden uudenlaiseen ja syvempään ymmärtämiseen. Olen tehnyt tutkimustani Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksella, jossa olen toiminut opettajan työn lisäksi assistenttina.

Väitöskirjani ohjaajina ovat toimineet professori Pirjo Linnakylä ja professori Helena Rasku-Puttonen. Esitän heille lämpimät kiitokseni rakentavasta ohjauksesta. Ohjaajiltani olen oppinut paljon. He ovat olleet itselleni esimerkki korkeatasoisesta ja laaja-alaisesta asiantuntijuudesta. Pirjo Linnakylälle osoitan erityisen kiitoksen rohkaisevasta ja tukevasta, mutta myös vaativasta ohjaustavasta. Hänen antamansa palaute on auttanut minua näkemään ja ymmärtämään monia seikkoja syvemmin ja laajemmin. Professori Helena Rasku-Puttonen on ohjaustyössään tukenut ja kannustanut monin tavoin. Hän mahdollisti myös innostavan tilan samojen kysymysten parissa painiville jatko-opiskelijoille tutkimustyön arjen ilojen ja surujen jakamiseksi.

Kiitän professori Leena Ahteenmäki-Pelkosta ja professori Soili Keskistä, jotka toimivat tutkimukseni esitarkastajina. Professori Keskinen paneutui työhöni perusteellisesti. Hänen rakentavan kriittinen palautteensa osoittautui erittäin arvokkaaksi väitöskirjan viimeistelyvaiheessa. Lehtori Michael Freemania kiitän englannin kielen tarkistamisesta. Kiitän professori Maritta Hännikäistä väitöskirjani tieteellisestä toimittamisesta ja kielenhuollosta.

Myös professori Päivi Tynjälää kiitän tutkimusmatkani varrella käydyistä hyödyllisistä keskusteluista. Kiitän myös professori Eira Korpista, joka kannustavasti ohjasi tutkimustyöni alkuvaihetta. Työtovereitani varhaiskasvatuksen laitoksella, vs. amanuenssi Marja-Liisa Makkosta, assistentti Tarja Liinamaa-Pihlajamäkeä ja lehtori Raija Raittilaa kiitän tutkimustemme ympärille tehdystä ryhmästä ja siinä käydyistä keskusteluista paitsi tutkimusteemojen, myös maukkaiden ruokien äärellä. Marja-Liisa Makkosta kiitän lisäksi tekstieni lukemisesta ja palautteista työn eri vaiheissa. Lehtori Katja Lahtea kiitän tutkimukseni kieltä koskevistä huomioista. Tutkimukseen osallistuneita varhaiskasvatuksen laitoksen opiskelijoita kiitän lämpimästi. Tietojärjestelmätieteiden opiskelija Henri Metsoa ja datanomi-opiskelija Petra Marjamäkeä kiitän tutkimusraportin viimeistelystä ja teknisestä avusta kuvioihin ja tekstinkäsittelyyn liittyvissä asioissa. Petra Marjamäkeä ja Sirkka Nivalaa kiitän litterointiavusta. Tutkimusvuosien aikana olen saanut apua myös monilta muilta henkilöiltä, joita kaikkia kiitän lämpimästi.

Väitöskirjan tekeminen on ollut monen vuoden matka, jota ovat kuljettaneet erilaiset tapahtumat, oivallukset ja ymmärryksen syveneminen. Oma merkitysperspektiivini on saanut paljon uusia aineksia tutkimusprosessin myötä. Tutkimustyö on myös yksinäistä puurtamista, niinpä läheisten ihmisten ja ystävien merkitys ja voima ovat tärkeitä. Ystävilleni lausun lämpimät kiitokset ystäväydestänne.

Parhaat kiitokset osoitan myös äidilleni ja sisaruksilleni. Kotiväkeäni, Harria, Lauraa ja Simoa kiitän sydämestäni kaikesta saamastani tuesta. Läheisiltäni on vaadittu ymmärrystä ja joustavuutta. Harrille kuuluu myös kiitos arjen hoitamisesta monta kertaa, kun itse olen syventynyt tutkimukseeni.

Jyväskylässä Ystävänpäivänä 2007

Päivi Kupila

KUVIOT

KUVIO 1	Merkitysperspektiivin muutos (Mezirow 2000a)	45
KUVIO 2	Tutkimuksen pääkäsitteet	56
KUVIO 3	Reflektiotehtävät portfolioissa	60
KUVIO 4	Tiedonkeruu ja tutkimusaineisto	66
KUVIO 5	Analyysin vaiheet	70
KUVIO 6	Yksilöllisen tapauksen kirjoittamisen vaiheet	73
KUVIO 7	Jatkuva vertailu	80
KUVIO 8	Teoreettinen ja käytännöllinen tieto asiantuntijuuden rakentumisessa	89
KUVIO 9	Asiantuntijatietämys	93
KUVIO 10	Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ainekset	98
KUVIO 11	Yksilöllisen merkitysperspektiivin ominaispiirteet	122
KUVIO 12	Yhteisöllisen merkitysperspektiivin ominaispiirteet	124
KUVIO 13	Yhteiskunnallisen merkitysperspektiivin ominaispiirteet	126

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Merkitysperspektiivin ajattelutavat (Mezirow 2000a)	41
TAULUKKO 2	Haastattelujen toteutus	65
TAULUKKO 3	Esihaastattelun aiheista	68
TAULUKKO 4	Haastatteluteemat	69
TAULUKKO 5	Merkitysperspektiivin muutos	127
TAULUKKO 6	Asiantuntijatyyppeiden ominaisuudet	142
TAULUKKO 7	Merkitysperspektiivin painotusten ja asiantuntijatyyppeiden suhteet	144

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

JOHDANTO

1	VARHAISKASVATUKSEN ASiantuntijuus	18
1.1	Ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen lähtökohtia.....	18
1.2	Toimintakonteksti varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden määrittäjänä	20
1.3	Sosiokulttuurinen näkökulma varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kehittämiseen	23
1.3.1	Kontekstisidonnaisuus	23
1.3.2	Asiantuntijuus yhteisöihin osallistumisena	25
1.3.3	Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus yhteisöjen rajat ylittävänä toimintana	28
1.4	Ammatillisen asiantuntijan monitahoinen tietämys	30
1.4.1	Tietämyksen kokonaisuus.....	30
1.4.2	Asiantuntijatieto yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa ..	34
1.5	Asiantuntijan identiteetin määrittäminen kontekstissa.....	35
2	ASiantuntijan merkitysperspektiivi	38
2.1	Merkitysperspektiivin tarkastelua	38
2.1.1	Kokemus ja merkityksen luominen oppimisen lähtökohtina... 38	
2.1.2	Merkitysperspektiivin määrittely	39
2.2	Merkitysperspektiivin muutosprosessi	44
2.2.1	Muutosprosessin vaiheet	45
2.2.2	Autenttinen merkitysperspektiivi.....	46
2.2.3	Voimaantuminen.....	47
2.3	Transformatiivisen oppimisen teorian arviointia asiantuntijuuden muutoksen kuvaamisessa.....	48
2.4	Reflektio merkitysperspektiivin rakentumisessa.....	50
2.4.1	Kriittinen reflektio ja merkitysperspektiivin muutos	50
2.4.2	Sosiaalinen reflektio merkitysperspektiivin uudistajana	51
2.4.3	Reflektion rooli merkitysperspektiivissä ja identiteetin rakentumisessa	53
2.5	Asiantuntijan identiteetin rakentuminen merkitysperspektiivin muutoksena	54
3	TUTKIMUSONGELMAT JA MENETELMÄT.....	57
3.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	57
3.2	Tutkimuksen konteksti	58
3.2.1	Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat.....	58

3.2.2	Opiskeluprosessin kuvaus	59
3.3	Metodologiset lähtökohdat	62
3.3.1	Fenomenologinen lähestymistapa	62
3.3.2	Tapaustutkimus.....	64
3.4	Tutkimusaineisto	65
3.4.1	Haastattelun kuvaus	65
3.4.2	Haastattelujen toteuttaminen	67
3.5	Aineiston käsittely ja analyysi	70
3.5.1	Analyysin lähtökohdat	70
3.5.2	Aineistoon tutustuminen: Ensivaikutelmat haastatteluista.....	71
3.5.3	Vaihe I: Yksilölliset tapaukset.....	71
3.5.4	Vaihe II: Vertaileva analyysi.....	79
3.6	Laadullisen ja fenomenologisen analyysin luotettavuudesta	82
4	VARHAISKASVATUKSEN ASiantuntijan	
	Merkitysperspektiivit	87
4.1	Merkitysperspektiivin episteeminen ja psykologinen luonne	87
4.1.1	Varhaiskasvatustyön teoreettinen ja käytännöllinen tieto	88
4.1.2	Persoonallinen tietämys asiantuntijuudessa	90
4.1.3	Tietämyksen rakentuminen asiantuntijan käyttöteoriaksi.....	93
4.1.4	Merkitysperspektiivin tarkastelua.....	99
4.2	Merkitysperspektiivin muutosprosessi	102
4.2.1	Prosessiin suostuminen	102
4.2.2	Vaikeat hetket kasvamisen paikkana	104
4.2.3	Reflektio muutosprosessin tukena.....	106
4.2.4	Muutosprosessin tarkastelua.....	108
4.3	Merkitysperspektiivin sosiaalinen rakentuminen	111
4.3.1	Vertaisryhmä asiantuntijuuden kehittymisen kontekstina.....	111
4.3.2	Sosiaalinen ja kollegiaalinen vuorovaikutus merkitysperspektiivin rakentajana	113
4.3.3	Reflektio ja yhdessä oppiminen työelämän käytännöissä	116
4.3.4	Merkitysperspektiivin sosiaalisen rakentumisen tarkastelua	117
4.4	Merkitysperspektiivit ja niiden muutos	119
4.4.1	Yksilöllinen merkitysperspektiivi.....	120
4.4.2	Yhteisöllinen merkitysperspektiivi.....	122
4.4.3	Yhteiskunnallinen merkitysperspektiivi.....	124
4.4.4	Merkitysperspektiivin muutoksen tarkastelua	127
4.5	Identiteetin rakentuminen ja asiantuntijan voimaantuminen	130
4.5.1	Disorientoiva hämmennys: "Minäkö asiantuntija?"	130
4.5.2	Asiantuntijan identiteetin vahvistuminen ja voimaantuminen	132
4.5.3	Ammatillisen asiantuntijan tyypit	137
4.5.4	Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivit sekä voimaantuminen	142
4.5.5	Voimaantumisen tarkastelua.....	144

5	PÄÄTULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	147
5.1	Merkitysperspektiivin käsite ja sosiokulttuurinen lähestymistapa asiantuntijan identiteettiä orientoivana viitekehystenä	147
5.2	Tutkimusmenetelmän ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia ..	152
5.3	Tulosten merkitys varhaiskasvatuksen asiantuntijakoulutukselle .	156
5.4	Jatkotutkimushaasteet.....	159
	SUMMARY	161
	LÄHTEET	165
	LIITTEET.....	186

JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja asiantuntijan toimintaympäristöä määrittävät monet sosiaaliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan toimintaympäristö on jatkuvasti muuttuva kokonaisuus, jossa monien näkökulmien ja ulottuvuuksien hallinta edellyttää työltä ja osaamiselta muutosvalmiutta ja avarakatseisuutta. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan työ koskettaa lapsia ja perheitä ja sitä on tehtävä sekä lasten että perheiden tarpeiden pohjalta. Asiantuntija tekee yhteistyötä myös päättäjien, kouluttajien, varhaiskasvatuksen eri tahojen työntekijöiden ja työyhteisöjen kanssa. Varhaiskasvatuksen taustalla olevat yhteiskunnalliset ja taloudelliset tekijät luovat työlle puitteet. Samalla ne kuitenkin asettavat asiantuntijan työlle jatkuvasti uusia odotuksia ja vaatimuksia. Varhaiskasvatuksen kouluttajat ja suunnittelijat joutuvat pohtimaan koulutuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien kehittämistä. Asiantuntijakoulutuksen tuottamaa pätevyyttä on tarkasteltava samanaikaisesti suhteessa ympäröivään todellisuuteen, perinteeseen ja tulevaisuuteen.

Asiantuntijakoulutuksen tehtävänä on tuottaa tulevaisuuden työelämään toimijoita, joilla on halu ja valmius kehittää omaa työtään sekä osaamistaan. Siksi on tärkeä ymmärtää, minkälaiset asiat luonnehtivat opiskelijan asiantuntijaksi kehittymisen prosessia. Mitä tunnusomaista tässä kehityksessä on? Täytyisi tulla "asiantuntijaksi tulemisen asiantuntijaksi", kuten Bereiter ja Scardamalia (1993, 2) toteavat.

Ei ole olemassa mitään yleistä asiantuntijaksi tulemisen "metodia". Asiantuntijuuteen liittyvien ulottuvuuksien ymmärtämiseksi on tutkittava asiantuntijuuden olemusta ja luonnetta. Lisäksi täytyy ymmärtää asiantuntijuuden kehittymisprosessia ja kehityksen vaatimia olosuhteita (Clarke & Hollingsworth 2002, 947; Ropo 2004, 159). Asiantuntijaksi kehittymistä tutkimalla saadaan lisätietoa koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tämä on keskeistä suomalaisessa akateemisessa varhaiskasvatuksen asiantuntijakoulutuksessa, jonka historia on vielä lyhyt, vaikka suomalaisella lastentarhanopettajakoulutuksella onkin yli sadan vuoden perinteet.

Lastentarhanopettajien koulutuksen rakenteelliset ratkaisut ovat 1990-luvun alkupuolelta lähtien liittyneet tiiviisti kasvatustieteellisen koulutusalan

valtakunnallisiin uudistuspyrkimyksiin (Niikko 2002b). Varhaiskasvatuksen akateeminen kenttä alkoi muotoutua vuonna 1995 tapahtuneen lastentarhanopettajakoulutuksen yliopistoon siirtymisen myötä (ks. Husa & Kinos 2001; Kinos 2001; Niikko 2002b). Tuolloin alkoi valtakunnallisesti muotoutua myös varhaiskasvatukseen suuntautunut maisterikoulutus.

Varhaiskasvatuksen akateemisessa asiantuntijakoulutuksessa on korostettu sellaista asiantuntijuutta, joka kykenee uuden tiedon tuottamiseen sekä kriittiseen pohdintaan (Estola & Lujala 2000, 481). Varhaiskasvatuksen perustana on monitieteinen tutkimus. Kyky tutkia ja soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tilanteissa ja ongelmissa on myös yleinen akateemisen asiantuntijuuden vaatimus. Lisäksi asiantuntijalta edellytetään alan teoreettista ja käsitteellistä, mutta myös käytännöllistä hallintaa. Asiantuntijalta odotetaan myös monille aloille yhteistä osaamista, kuten yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja. Näiden lisäksi asiantuntijatehtävissä tarvitaan toimintatapoihin ja työmenetelmiin liittyvää alaspesifiä osaamista. (Jakku-Sihvonen 2005, 130–131, 138.)

Varhaiskasvatuksen asiantuntijakoulutuksen muutospaineet ovat yhtäältä yhteiskunnallisia. Kyetäkseen toimimaan dynaamisessa yhteiskunnassa asiantuntijalta vaaditaan muutosten hallintaa ja valmiutta oppia uutta. Koska staattista, pysyvää toimintamallia tai -kulttuuria ei ole, asiantuntijalta vaaditaan toiminnallista joustavuutta ja joskus hyvinkin nopeaa reagointia ulkoisiin tilanteisiin. Työelämän muutokset merkitsevät ja vaativat myös uusien toimintamuotojen kehittämistä. Yhtä lailla varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen ja osaamiseen liittyvät vaatimukset koskevat sitä, miten varhaiskasvatuksen ammattiala kokonaisuudessaan vastaa muuttuvaan yhteiskunnalliseen ympäristöön ja sen asettamiin haasteisiin.

Toisaalta tiedon nopea vanheneminen asettaa uusia haasteita koulutukselle. Kaikkia työelämän vaatimia tietoja ja taitoja ei ehditä eikä kyetä opettamaan. Myös työn luonne muuttuu. Asiantuntijuutta ei näin ollen pidä nähdä koulutuksen tuottamana lopputuotoksena eikä sitä voi suunnitella ja toteuttaa yksin sisältöosaamisen varassa. Asiantuntijuus voidaan ymmärtää ´matkana´, johon sisältyy koulutuksen ja kokemusten tuottama kyky ja halu esittää oikeita kysymyksiä ja tunnistaa ongelmia omassa työssä (Kirjonen, Mutka, Filander & Valkeavaara 2000, 158). Varhaiskasvatuksen asiantuntijakoulutuksessa onkin tähdennetty sellaista osaamista, jonka varassa opiskelijat kykenevät analysoimaan tulevan asiantuntijatyönsä muutoksia ja kehittyviä osaamistarpeita (Nummenmaa & Virtanen 2003, 33). Myös koulutuksen ja työelämän lähentämiseksi on pyritty etsimään uusia keinoja (Kaksonen 2005; Lujala, Aarnivala, Estola & Mäkelä 2001).

Koulutukseen kohdistuvat muutosvaateet ovat myös pedagogisia. Erityisesti opetuksen laatuun on kiinnitetty huomiota. Asiantuntijuutta ja sen luonnetta on niin ikään tarkasteltu opetussuunnitelmatyön kannalta. Opetussuunnitelmatyössä on kiinnitetty huomiota tutkintojen ydinaineuksen määrittelyyn sekä tarkasteltu sitä suhteessa koulutuksen tuottamaan osaamiseen (Niikko 2004, 223).

Eri koulutusyhteisöt ovat rakentaneet omaa tulkintaansa asiantuntijuudesta, sen luonteesta ja haasteista (Nummenmaa & Virtanen 2003). Se, miten asian-

tuntijuus ja asiantuntijaksi oppiminen määrittellään, ohjaa niitä tapoja, joilla asiantuntijakoulutus ratkaisee koulutus- ja tutkimustehtävänsä.

Asiantuntijakoulutuksen sisältöjä määrittävät omalta osaltaan erilaiset varhaiskasvatuksen käytännöstä nousevat tekijät. Varhaiskasvatuksen asiantuntija-tehtävät liittyvät kiinteästi pienten lasten institutionaaliseen kasvatukseen. Vallitseva yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen toimintaympäristö on päivähoito eri muotoineen. Varhaiskasvatuksen käytäntö on pienten lasten hoito-, kasvatus- ja opetustyötä. Samoin se on kulttuuristen kehitysympäristöjen luomista (Helenius, Korhonen & Laes 2005, 166). Varhaiskasvatus, esiopetus osana varhaiskasvatusta ja perusopetus ymmärretään jatkumona ja sisällöllisesti yhtenäisenä kokonaisuutena. Varhaiskasvatus määrittellään lapsen eri elämänpiireissä ja erilaisissa toimintaympäristöissä tapahtuvana kasvatuksellisenä vuorovaikutuksena. Varhaiskasvatustyöllä pyritään vaikuttamaan lapsen kasvuolosuhteisiin. Näiden kehittämistä suuntaavat tutkimukseen pohjautuva tieto sekä arvot että kokemus ja tulevaisuuden tavoitteet. (Ks. Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999; Karila, Kinos & Virtanen 2001.)

Varhaiskasvatuksen asiantuntijan toimintakentän muutokset ja erityispiirteet sisältävät myös moniammatillisuuden ulottuvuuden sekä sen ammatillisen moninaisuuden, joka tänä päivänä vallitsee päivähoidossa, kun päivähoidon tehtävissä työskentelee eri koulutustaustan omaavia työntekijöitä. Toinen viime aikoina vahvasti päivähoitotyöhön vaikuttanut tekijä on esiopetuksen järjestäminen. Se on edellyttänyt henkilöstön kouluttautumista ja tähän liittyen päivähoidon organisatorinen tilanne on muuttunut perinteisestä sosiaalisen sektorin hallinnollin alalta koulutoimen alaisuuteen useissa Suomen kunnissa. Erilaiset yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset kysymykset sekä koulutusvaatimukset ovat osa kontekstin asettamaa haastetta varhaiskasvatuksen asiantuntijalle.

Varhaiskasvatuksen perustaa määrittää myös elinikäisen oppimisen ideologia ja elämänkaaritajatteluun liittyvät haasteet (Niikko 2002b, 107). Kansainvälisyyden lisääntyminen on luonut tutkimukselle paremmat mahdollisuudet tarkastella varhaiskasvatusta kulttuureiden välisessä viitekehyksessä (Ojala 2004, 197–198). Varhaiskasvatuksen merkitystä ja tehtäviä on määritelty uudelleen myös lapsuudessa tapahtuvien muutosten vuoksi (Hakkarainen 2002).

Varhaiskasvatusta koskeva tutkimus on viime vuosina lisääntynyt. Varhaiskasvattajan työtä käsittelevä tutkimus on kohdistunut muun muassa lastentarhanopettajan työhön ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin (esim. Hujala & Puroila 1998a; Karila & Nummenmaa 2001; Kinos 1997; Puroila 2002). Lisäksi on selvitetty lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetuksesta (Krokkfors 2003; Niikko 2002a), lasten vanhempien ja kasvatustyöntekijöiden lapsen kohdistettuja kehityks- ja kasvatusodotuksia (Ojala 1997) sekä esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä (Haring 2003). Viime vuosina myös varhaiskasvatuksen työyhteisöä, toimintakulttuuria ja johtajuutta koskeva tutkimus on lisääntynyt (esim. Auranen 2004; Hujala 2004; Hujala & Puroila 1998b; Keskinen & Poikus 2005; Keskinen & Virtanen 1999; Nivala 1999; Nivala & Hujala 2002; Poikonen 2003; Senvall, Keskinen & Keskinen 2005). Sen avulla on pyritty selvittämään myös työssä tarvittavaa osaamista.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumista on Suomessa tutkittu erilaisista näkökulmista. Keskinen (1990) tutki varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta henkilöstön työtä ohjaavien sisäisten mallien kautta. Nironen ja Keskinen (1992) tarkastelivat sukupuolten vertailua höydyntäen mies- ja naislastentarhanopettajien käsityksiä työnsä vaatimuksista ja omista taidoistaan ja näiden kautta rakentuvaa kuvaa asiantuntijuudesta. Happo (2006) tutki Lapin läänin alueella toimivien lastentarhanopettajien hahmottamia asiantuntijuuden piirteitä.

Aihepiiriltään lähellä tätä työtä on Karilan (1997) tutkimus, joka kohdistui lastentarhanopettajien asiantuntijuuden rakentumiseen peruskoulutuksessa sekä kehittymiseen päiväkodissa työskennellessä. Karila havaitsi, miten vahva toimintaympäristön merkitys oli oppimiselle. Yksilöllistä rakentamisprosessia korostava näkökulma osoittautui riittämättömäksi eikä lastentarhanopettajien pedagogista ajattelua voinut tutkia ympäristöstään irrallisena ilmiönä. Karila (1997, 20) vaatiikin asiantuntijuuteen johtavan sosiaalisen ja kulttuurisen oppimisen prosessin parempaa ymmärtämistä. Huomion suuntaaminen asiantuntijan toimintakontekstiin tuo esille myös varhaiskasvatuksen asiantuntijatehtävissä tapahtuneet muutokset, jotka osaltaan haastavat uudenlaisen asiantuntijuuden määrittelyyn.

Toimintakentän muutoksessa varhaiskasvatuksen asiantuntijan työhön sekä asiantuntijakoulutukseen kohdistuu monia vaatimuksia, joista johtuen on tärkeä tutkia asiantuntijuutta ja sen olemusta sekä siihen kohdistuvia haasteita. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan *varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumista*. Tutkimus kohdistuu akateemisen varhaiskasvatuksen maisterikoulutuksen opiskelijoihin. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta lähestytään *merkitysperspektiivin, reflektion ja ammatillisen asiantuntijan identiteetin* näkökulmasta ja erityisesti merkitysperspektiivin muutokseen fokusoiden.

Merkitysperspektiivin avulla tutkitaan sitä, miten varhaiskasvatuksen maisterikoulutuksessa oleva opiskelija jäsentää suhdettaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen ja mitä tekijöitä hän siihen liittyy. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ja sen kehittymisen tutkimus merkitysperspektiivin näkökulmasta on ollut vähäistä. Ahteenmäki-Pelkonen (1997) on tarkastellut merkitysperspektiiviä analysoidessaan Jack Mezirowin käsityksiä aikuisopiskelijan itseohjautuvuudesta.

Tässä tutkimuksessa merkitysperspektiivin nähdään heijastavan opiskelijan senhetkistä tapaa ymmärtää asiantuntijuutta määrittävät tekijät. Merkitysperspektiivin avulla opiskelija myös määrittää itseään asiantuntijana. Asiantuntijuuden kehittymisen oletetaan sisältävän merkitysperspektiivin muutosta. Muutos nähdään oppimisena ja sitä pidetään luonnollisena ja oletettuna oppimisen tuloksena (Clarke & Hollingsworth 2002, 948). *Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata merkitysperspektiivin ulottuvuuksia ja muutosta varhaiskasvatuksen opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumisessa ja ammatillisen asiantuntijan identiteetin muovautumisessa.*

Merkitysperspektiivi on Jack Mezirowin käyttämä käsite. Merkitysperspektiivin avulla yksilön katsotaan jäsentävän suhdettaan ympäristöönsä, tulkitsevan aikaisempia kokemuksiaan sekä hahmottavan tulevaa toimintaansa. Mezirow (esim. 1995) kuvaa merkitysperspektiivin tietynä kulttuuristen ja psykologisten

oletusten rakenteena, jonka puitteissa yksilö yhdistää ja jäsentää kokemuksiaan. Merkitysperspektiivi määrittää sitä, miten yksilö tarkastelee omia kokemuksiaan ja miten kokemukset ohjaavat hänen toimintaansa ja muokkaavat hänen asenteitaan.

Merkitysperspektiivin muutosta tarkastellaan transformatiivisen oppimisen (esim. Mezirow 1995, 2000a) kehyksestä käsin. Transformatiivista oppimista tapahtuu, kun yksilö kriittisen itsereflektion kautta tarkistaa tapaansa ymmärtää asiantuntijuuttaan ja kun hän pohtii vanhoja tai kehittää uusia merkitysulottuvuuksia. Näin oppija rakentaa reflektion avulla henkilökohtaista ymmärrystään relevanteista oppimisen ja asiantuntijuuden merkitysrakenteista. Keskeistä on tehdä eksplisiittisiksi ne perspektiivit, jotka ovat aiemmin olleet implisiittisiä (Brookfield 1987, 44). Tässä tutkimuksessa myös reflektiota tarkastellaan transformatiivisen oppimisen lähtökohdista Mezirowin näkemysten pohjalta. Erityisesti huomio kohdistetaan reflektiivisen asiantuntijuuden rakentumisen ehtoihin.

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä olivat Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijat. Tutkimuksessa oli mukana kaksi opiskelijaryhmää lukuvuosilta 1997–1998 ja 1998–1999. Tutkimus oli luonteeltaan tapaustutkimus, jossa keskityttiin tiettyyn koulutusjaksoon, tiettyyn oppimisprosessiin ja tiettyjen opiskelijoiden merkitysperspektiivissä sinä aikana tapahtuvaan kehitykseen. Tutkimuksen metodologiset ratkaisut perustuivat tapaustutkimuksen ohella fenomenologiseen lähestymistapaan. Analyysiä syvennettiin jatkuvan vertailun menetelmällä. Analyysissä oli mukana sekä aineistolähtöisen että teoriasidonnaisen analyysin piirteitä. Aineistolähtöisenä analyysiyksiköt määritettiin aineistosta tutkimustehtävän mukaisesti eikä niitä päätetty etukäteen. Teoriasidonnaisena aikaisempi tieto ohjasi ja tuki johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 97–98.) Ensisijaisena tutkimusaineiston keruumenetelmänä oli haastattelu.

Tutkimusraportin alussa tarkastellaan aiemman tutkimuksen valossa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymisen ehtoja, toimintakontekstia sekä osaamisen ulottuvuuksia. Seuraavaksi kuvataan merkitysperspektiiviä transformatiivisen oppimisen kehyksessä sekä esitellään reflektion roolia merkitysperspektiivin ja asiantuntijan identiteetin rakentumisessa. Sen jälkeen esitellään tutkimuksen metodologiset ratkaisut sekä selostetaan tapaustutkimusprosessin kulku. Seuraavaksi tarkastellaan haastatteluaineiston analyysin tuloksia: varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivejä ja identiteetin kehittymistä. Tulosten tarkastelun yhteydessä tehdään myös synteesiä ja johtopäätöksiä tuloksista sekä arvioidaan laadullisen analyysin tuloksia suhteessa teoreettisiin oletuksiin. Lopuksi arvioidaan tutkimustulosten teoreettista, metodologista ja käytännön merkitystä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiselle ja kehittämiselle.

1 VARHAISKASVATUKSEN ASIANTUNTIJUUS

Asiantuntijuutta on tutkittu monista eri näkökulmista. Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002, 448–452) jäsentävät asiantuntijuustutkimuksen kolmeen pääsuuntaukseen. Ensiksi, asiantuntijuus nähdään taitavana yksilöllisenä tiedonhankintana ja tiedon käsittelyinä, jolloin yksilön mielensisäiset tiedonkäsittelyprosessit muuttuvat. Toiseksi, asiantuntijuuden on nähty kehittyvän asiantuntijakulttuuriin osallistumisena, jossa yksilön identiteetin kehittymisellä on keskeinen sija. Kolmanneksi, tiedon luomisen näkökulma kiinnittää huomion tiedon luomiseen ja asiantuntijuuden kehityksen prosessiin myös sosiaalisena ja yhteisöllisenä tiedonrakentamisena. Vaikka nämä näkökulmat ovat erilaisia, ne voidaan nähdä myös toisiaan täydentävinä.

Tarkastelen varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta aiemman tutkimuksen valossa edellisten näkökulmien kautta. Kuvaan lisäksi varhaiskasvatuksen asiantuntijan toimintaympäristöä ja työn ulottuvuuksia sekä sitä, miten nämä määrittävät asiantuntijuutta. Lopuksi tarkastelen asiantuntijan identiteetin kehitystä ja määrittymistä sosiokulttuurisessa kontekstissa. Edwardsin (2000, 187, 197) tavoin näen sosiokulttuurisen kehityksen arvon varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden tutkimuksessa siinä, että se lisää ymmärrystä varhaiskasvatuksen käytännön kehittämisestä ja kompleksisuudesta sekä yhteistyösuhteista.

Tässä tutkimuksessa kontekstuaalisuus korostaa toimintaympäristön merkitystä merkitysperspektiivin muodostumisessa ja asiantuntijan identiteetin rakentumisessa. Tutkimuksessa mukana olleilla opiskelijoilla oli varhaiskasvatuksen formaalin koulutuksen ja sen oppimisympäristön lisäksi suhde varhaiskasvatuksen työ- ja toimintaympäristöön joko välittömänä työelämässä parhailaan toimivana suhteena tai välillisenä suhteena. Välilliseen suhteeseen sisältyivät varhaiskasvatuksen alan opiskeluaikat ja muut työkokemukset.

1.1 Ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen lähtökohtia

Varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kehittyminen sisältää teoreettisen varhaiskasvatustiedon hankkimista formaalissa koulutuksessa sekä käytännöllisen

tiedon hankkimista osallistumalla varhaiskasvatuksen työprosesseihin ammattialan autenttisissa toimintaympäristöissä (ks. Boshuizen, Bromme & Gruber 2004, 4–5; Eteläpelto 2000, 113; Kirjonen ym. 2000, 165). Asiantuntijuus nähdään sekä yksilöllisenä muutoksena että prosessina, jossa tullaan jäseneksi varhaiskasvatuksen ammattikunnan kulttuuriin (ks. Boshuizen ym. 2004, 4). Asiantuntijuus on näin sidoksissa tiettyihin varhaiskasvatuksen tehtäviin, tilanteisiin ja toimintaympäristöihin. Toimintaympäristöjen käytäntöihin osallistumisen kautta hankitaan tietoutta varhaiskasvatuksen kulttuurista. Osa asiantuntijuudesta on aina organisaatio- ja tehtäväkohtaista ja kehittyy vain työskentelemällä ja toimimalla organisaatiossa (Kirjonen ym. 2000, 157).

Ammatillinen käytäntö sisältää myös tietojen laajentamista ja taitojen kehittämistä. Näin huomio kiinnittyy sekä tietoon että tiedonkäsittelyprosessiin. (Hytönen 2002a, 40; Hytönen, Poell & Chivers 2002, 235; ks. myös Strasser & Gruber 2004, 16.) Varhaiskasvatuksen ammattialan spesifi käytännöllinen tietämys ja situationaalisuus ovat oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen oleellisia elementtejä (ks. van Oers 1998, 473). Asiantuntijuutta luonnehtii myös asiantuntijan ammattialan ja työhön liittyvien ongelmien ja niiden kompleksisuuden ymmärtäminen sekä jatkuvaan kehitykseen ja elinikäiseen oppimiseen sitoutuminen (Boshuizen ym. 2004, 3–4; Tynjälä 2003, 45).

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus perustuu näin yksilöllisten kykyjen, työyhteisöjen ja organisaatioiden välisiin dynaamisiin suhteisiin. Useat tutkijat ovatkin tähdentäneet, että kognitiivisen näkökulman lisäksi on välttämätöntä huomioida myös se konteksti ja ne sosiaaliset olosuhteet, missä asiantuntija toimii (esim. Hoffman, Feltovitch & Ford 1997, 573–574; Hytönen 2002a, 40; Sternberg 1997, 160). Asiantuntijan toimintakonteksti sisältää toimintojen ja sosiaalisten tilanteitten komplekseja ja dynaamisia verkostoja. Hakkarainen, Palonen, Paavola ja Lehtinen (2004) puhuvatkin verkostoituneesta asiantuntijuudesta, jonka ulottuvuutena on asiantuntijan toiminta sosiaalisesti hajautuneena ilmiönä yksilön, yhteisön ja kulttuurin välisessä vuorovaikutuksessa (ks. myös Palonen 2003; Palonen, Hakkarainen, Talvitie & Lehtinen 2004). Asiantuntijoille ja heidän yhteisöilleen on tällöin tyypillistä erilaisten sosiaalisten siltojen rakentaminen. Näiden välityksellä tietoa ja osaamista jaetaan. Samoin ongelmia ratkaistaan monipuolisten verkostosuhteitten avulla. (Hakkarainen ym. 2002, 458, 460.)

Asiantuntijuutta luonnehditaan suhteellisenä ja dynaamisena asiantilana ja tarkastellaan toimijan ja tehtävän välisen suhteen toteutumisenä tietyssä kontekstissa (Bereiter & Scardamalia 1993, 30; Hytönen 2002a, 115; 2002b, 276). Asiantuntijuus ei näin ollen ole staattinen tila, jota voisi kuvata esimerkiksi toimijan hallitseman tiedon määrällä ja työuran pituudella. Tämä ilmenee esimerkiksi Mutkan (1998) tutkimuksessa, jossa hän tarkasteli sosiaalityön asiantuntijuutta yhteiskunnallisessa murroksessa ja korostaa asiantuntijuuden muutosta dynaamisena prosessina, joka edellyttää avointa suhtautumista eri tahoilta tuleviin haasteisiin.

Samoin varhaiskasvatustyössä asiantuntijuus muokkautuu jatkuvasti työn ongelmia ratkaistaessa. Asiantuntijuutta onkin tarkasteltu myös asteittain etenevänä ongelmanratkaisuprosessina (Bereiter & Scardamalia 1993, 11). Tämä

tapahtuu sekä yksilöllisenä että sosiaalisena prosessina. Asiantuntijan on suhteutettava oma osaamisensa yhteisön muiden jäsenten sekä muiden yhteisöjen toimintaan (Hakkarainen ym. 2002, 461). Asiantuntijan työorganisaatio, työvälineitten luonne ja asiakkaat muodostavat yhdessä tärkeän sosiaalisen kontekstin asiantuntijuudelle ja työtehtävissä sovellettavalle tiedolle. Asiantuntijuuden kontekstuaalinen luonne ilmenee sosiaalisesti muotoutuneissa toiminnallisissa tehtävärooleissa. (Eteläpelto & Collin 2004, 245.)

Eteläpelto ja Light (1999, 160) puhuvat interaktiivisesta lähestymistavasta tutkiessaan sitä, miten tällaiset kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat yksilölliseen osaamiseen ja ovat vuorovaikutuksessa sen kanssa. He tarkastelevat kontekstuaalisten ja situationaalisten tekijöitten roolia asiantuntijaksi kehittymisen eri vaiheissa ja väittävät, että situationaalinen lähestyminen auttaa ymmärtämään ammatillisen asiantuntijuuden sosiaalista muotoutumista. Tosin situationaalisuus saattaa samalla laiminlyödä yksilöllisiä kehityksellisiä tekijöitä. Näin ollen Eteläpelto ja Light (1999) suosittelevat integratiivista lähestymistä, joka pyrkii yhdistämään ammatillisesta työtodellisuudesta ja toiminnallisista rooleista nousevien kontekstuaalisten tekijöitten analyysin sekä yksilön kokemushistorian. Näin asiantuntijuuden määrittelyssä tulee toiminnan kontekstuaalisuuden lisäksi ottaa lähtökohdaksi myös ihmisen kehityksellinen ulottuvuus (Eteläpelto 1998, 132; ks. myös Eteläpelto & Collin 2004, 245).

1.2 Toimintakonteksti varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden määrittäjänä

Kontekstuaalisuus on olennainen ammatillista asiantuntijuutta määrittävä tekijä, joten asiantuntijan työn ymmärtämiseksi on välttämätöntä tarkastella työn kontekstia samoin kuin sen yhteisöllistä ulottuvuutta (Vähämäki 2003, 24). Varhaiskasvatuksen asiantuntijan toimintakontekstia määrittävät paitsi lasten ja perheiden tarpeet, myös yleisen koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan taholta tulevat vaateet. Samoin yhteiskunnallisessa toimintaympäristössä tapahtuvat yleiset muutokset, joita Ruohotie (2000b, 28–29) erittelee taloudellisen, poliittisen ja sosiaalisen ympäristön muutoksina sekä teknologian muutoksina ja innovaatioina, näkyvät seurannaisvaikutuksina varhaiskasvatuksen organisaatioissa, työtehtävissä ja ihmisissä. Lisäksi on huomattava, että yhteiskunnallisen säätelyn lisäksi myös yhteiskunnan arvot ja niiden suuntaamat poliittiset ratkaisut heijastuvat ja vaikuttavat asiantuntijan toimintaan ja toimintaympäristöön.

Varhaiskasvatus luo ihmisen elinikäisen oppimisen perustan. Pedagoginen osaaminen muodostaakin varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden keskeisen alueen. Varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden tulee kyetä kohtaamaan tulevaisuuden sukupolvien tarpeet ja tukea tärkeitä kasvun ja oppimisen varhaisvaiheita. Varhaiskasvatus on suunniteltua ja tavoitteellista pedagogista toimintaa. Suomalaisen varhaiskasvatuksen tärkeä osa on myös erityiskasvatus.

Pedagogisen painotuksen ja koulutuksellisen näkökulman lisäksi suomalaisessa päivähoitokeskustelussa on kontekstin vaikutusta ja merkitystä tarkasteltu sosiaalisesta näkökulmasta. Painotukset koulutuksellisen ja sosiaalisen ulottuvuuden välillä ovat todentuneet erilaisina tulkintoina päivähoidossa vaa-dittavalta asiantuntijuudelta. Pedagogisesta näkökulmasta on yhtäältä päädytty opettaja-kasvattajuuteen, sosiaalipalvelutehtävää painottavasta näkökulmasta toisaalta hoiva-asiantuntijuuteen. (Karila 1997, 45; Karila & Nummenmaa 2001, 12; Onnismaa 2001, 361.)

Varhaiskasvatus on tärkeä osa lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Lapsen kasvumahdollisuuksia on tarkasteltu edelleen tutkimuksissa, joissa on selvitetty lapsen hyvin- ja pahoinvointia (Bardy, Salmi & Heino 2001) ja lapsen syrjäytymistä (Kajanoja 2001; Laine & Talo 2002). Lapsia koskevat huolenaiheet kohdistuvat erityisesti sosiaalisiin ja psyykkisiin tekijöihin (Bardy 2003).

Pienten lasten hoidon tukeminen on keskeinen osa nykyistä sosiaalipolitiikkaa. Päivähoidossa lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaisen tukemisen lisäksi perheen hyvinvointi on noussut entistä merkityksellisemmäksi. Perhelähtöisyys ja perheiden voimavarojen löytäminen onkin nähty päivähoidon laadun kehittämässä keskeiseksi. Päivähoidon kasvatustyöhön välittyvät lapsiperheiden elämään heijastuvat työelämän muutokset, kiristynvä työtahti, pidentyneet työpäivät, työsuhteiden epävakaus sekä työttömyys. Perheen nykyisyyteen vaikuttavat myös monet muut tekijät, kuten perherakenteen muutos (Jokinen & Saaristo 2002, 192–201; Nätkin 2003; Ritala-Koskinen 2001), kompleksiset taloudelliset tasa-arvokysymykset (Blom 2001; Meisels & Shonkoff 2000, 23–24), lapsuuden luonne tämän päivän yhteiskunnassa, tiedon ja teknologian muutokset sekä elämäntyyliin ja kulutukseen liittyvät kysymykset (OECD 2001, 13–54).

Eritellessään perheen ja päivähoidon yhteistyöhön vaikuttavia yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja rakenteellisia tekijöitä Puroila (2004, 5) kiinnittää huomiota lapsiperheiden elämäntilanteiden monimuotoistumiseen, kotikasvatuksen ja institutionaalisen kasvatuksen väliseen jännitteeseen ja yhteistyötä ehkäiseviin rajoihin, erilaisiin tulkintoihin päivähoidon perustehtävästä sekä perheiden kanssa tehtävän yhteistyön erilaisiin lähtökohtiin. Perheen ja yhteiskunnan välinen kasvatusvastuu, se miten perheen osallistuminen, vanhempien rooli ja kasvatuskumppanuus painottuu, näkyy myös laajana yhteiskunnallisena keskusteluna, johon varhaiskasvatuksen asiantuntija joutuu ottamaan kantaa (ks. Alasuutari 2003; Karila 2005; Moriarty 2002).

Sekä julkisessa keskustelussa että yhteiskuntatieteellisessä lapsitutkimuksessa on tähdennetty lapsuutta, lapsuuden muuttuvaa kokemista, lasten asemaa ja lasten oman osallisuuden merkitystä ja tarkasteltu lapsen paikkaa yhteiskunnassa (Alanen 2001, 295–296). Lapsitutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustulokset kuvaavat sitä, miten lasten etua määritellään ja heidän oikeuksistaan keskustellaan sekä millä termein kasvatus-, perhe- ja koulutuspolitiikassa lapsuudesta puhutaan. Tutkimuksissa on tarkasteltu esimerkiksi lasten toimijuutta päiväkodissa ja päiväkotia lasten toimintaympäristönä (Lehtinen 2000;

Strandell 1995) sekä lasten vaikutus- ja valinnanmahdollisuuksia suhteessa päiväkodin rakenteisiin, organisaatioihin ja käytäntöihin (Eerola–Pennanen 2002).

Varhaiskasvatuksen laadusta käytävä keskustelu, laadun määrittäminen ja kehittäminen suuntaa myös varhaiskasvatuksen asiantuntijan työtä ja toimintakontekstia (ks. Alila & Parrila 2004; Buysse, Skinner & Grant 2001; Ceglowski & Bacigalupa 2002; Tauriainen 2000). Varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä ovat ohjanneet myös kunnallisten palvelujen kehittämistyön taustalla olevat julkisten palvelujen laatustrategia ja laadunhallinnan kysymykset. Laadun määrittäminen näkyy myös kansainvälisinä vertailuina (Palola 2004; Woodhead 2000, 15).

Kansainvälisyys ja globalisaatio ilmenevät varhaiskasvatuksessa myös kansalliset rajat ylittävissä lapsen ja perheen tueksi tarkoitetuissa hoito- ja kasvatusohjelmissa (Woodhead 2000, 15). Globalisaatioprosessi määrittää edelleen toimintakontekstia tuoden mukanaan vaatimukset toimia monikulttuurisessa ympäristössä sekä kohdata maahanmuuttajalapsen ja -perheet (Ebbeck & Baohm 1999).

Toimintaympäristön muutos näkyy myös informaatioteknologian lisääntymisenä, mikä tuo uusia mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen asiantuntijan toiminnalle. Tietoverkot nähdään tärkeäksi yhteisöllisen tiedon ja asiantuntijuuden kehittämisen välineeksi. Oleellista on se, kuinka varhaiskasvatuksen asiantuntijat sitoutuvat ja käyttävät teknologiaa lisätäkseen ja tehostaakseen varhaiskasvatuspalveluja, samoin kuin se, miten asiantuntija voi käyttää teknologiaa täydemmin ja laajemmin. (Ks. Linnakylä & Kankaanranta 1999b, 150.) Kankaanranta (2002) tähdentää myös pienten lasten opettajan roolia löytää mielekkäät työmuodot ja toimintatavat informaatioteknologian hyödyntämiseksi kasvatusta ja opetustyössä. Teknologia tarjoaa varhaiskasvatustyöhön myös tärkeän välineen, jolla asiantuntijuus ja osaaminen voidaan tehdä näkyväksi ja jaettavaksi.

Toimintaympäristön monitahoisuus ja sen eri tekijät vaikuttavat siihen, millaisiin toimintoihin julkinen sektori joutuu panostamaan, millaisia palveluja kysytään sekä millaisia palveluja lapsen kasvun tueksi tarvitaan. Nämä heijastuvat edelleen varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen kohdistuviin odotuksiin.

Monitahoinen konteksti edellyttää laaja-alaista osaamista. Laaja-alaisuuden vaatimus onkin liitetty työelämän avainosaamiseen ja oman toiminnan yhteiskunnallis-taloudellisten kytkentöjen ymmärtämiseen (Ruohotie 2002, 13). Ekola (1985) huomioi toimintakontekstin ja yksilöllisen näkökulman jäsentäessään ammatillisen laaja-alaisuuden osatekijöiksi ja ulottuvuuksiksi työtoiminnan kokonaisvaltaisen hahmottamisen, identiteetin rakentumisen ammatillisessa sosialisatiossa ja joustavan sopeutumisen tilannemuutoksiin. Ensimmäinen ulottuvuus tarkastelee ammatillisuutta suhteessa yhteiskunnalliseen kokonaisuuteen ja huomioi sen yhteiskunnallisen merkityksen. Toinen ulottuvuus sisältää ammattiin kasvamisen, ammatillisen sosialisatian sekä ammatillisen identiteetin näkökulmat. Joustavan osaamisen perustana taas on työn teoreettinen hallinta, jonka seuraamuksia ovat soveltamis- ja ongelmanratkaisukyky sekä luovuus.

Tarkastellessaan varhaiskasvatuksen ammatillisten roolien muutosta suhteessa yhteiskunnallisiin ja poliittisiin muutoksiin sekä käytäntöihin Wesley ja Buysse (2001) toteavat, että muutokset käsittävät ensinnäkin uusia ammattirooleja ja -nimikkeitä. Toiseksi perinteiset roolit myös laajenevat ja sisältävät yhä kompleksisempia tehtäviä lasten ja perheiden kanssa tehtävään työhön. Ammatillista roolia voidaankin tarkastella laajempaan käsitteenä kuin pelkästään ammatillisen pätevyuden, koulutuksen tai työtehtävien määrittämisenä. Siihen voi sisältyä varhaiskasvatuksen lapsia ja perheitä palvelevat päämäärät. Lapsen ja hänen perheensä kokonaisuutta ei voi täten ymmärtää ilman kontekstittietoisuutta. Fookin (2000) mukaan ammatilliset kriisit nousevat osittain kontekstissa tapahtuneista muutoksista, mutta myös niistä tavoista, joilla professiot ovat vastanneet tai epäonnistuneet vastaamaan muutossaasteisiin.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijan toimintakontekstia tarkasteltaessa on huomattava myös asiantuntijaan itseensä kohdistuva työelämän, organisaatioiden ja toimintaympäristön vaatavuus sekä kuluttavuus (ks. Siltala 2004). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden työssä jaksamiseen liittyviä ongelmia on käsitelty eri tutkimuksissa (esim. Moriarty, Edmonds, Blatchford & Martin 2001; Veikkola & Keskinen 1999). Järnefelt (2002, 36–37) totesi työkiirettä tutkiessaan työn ja osaamisen vaatavuuden, työtehtävien vaikeutumisen ja lisääntymisen näkyvän myös päivähoiton työntekijöillä, jotka kokevat työn muuttuneen vaativammaksi. Myös työsuhteiden lyhyys ja määräaikaisuus koetaan työn mielekkyyttä vähentävinä kontekstuaalisina tekijöinä.

1.3 Sosiokulttuurinen näkökulma varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kehittymiseen

1.3.1 Kontekstisidonnaisuus

Asiantuntijaksi oppimisen ja tiedon kontekstisidonnaisuus korostuu sosiokulttuurisessa lähestymistavassa (Bruner 1996). Sosiokulttuurinen lähestymistapa perustuu vygotskilaiseen ajatteluun (van der Veer & Valsiner 1991; Wertsch 1981, 14). Vygotsky (1981, 161; 1994, 176) korostaa yksilön sosiaalista luonnetta ja roolia ryhmän jäsenenä. Mahnin (1999, 342) mukaan Vygotsky tutki kaikkia ilmiöitä luonteeltaan dynaamisena, kontekstuaalisena ja kompleksina sekä jatkuvan muutoksen tilassa olevana. Historialliset olosuhteet muuttuvat ja johtavat muuttuviin konteksteihin ja oppimisen mahdollisuuksiin (John-Steiner & Mahn 1996, 194).

Sosiokulttuurinen näkökulma tähdentää yksilöllisten saavutusten, ihmisten välisten suhteitten ja kulttuuristen toimintojen yhteyttä (John-Steiner & Mahn 1996). Kulttuurisen kontekstin painotuksesta huolimatta oppimisen ja kehityksen tutkimuksessa tulee huomioida myös henkilökohtainen taso, jolla tarkoitetaan yksilöllisten kognitioiden, emootioiden, käyttäytymisen, arvojen ja uskomusten huomioonottoa. Kontekstista johtuen taas tulee huomioida ihmisten välinen tai sosiaalinen taso, joka sisältää kommunikaation, roolit, dialogin ja

yhteistyön. Institutionaalisen yhteisötason tarkastelu puolestaan käsittää yhteisen historian, säännöt, uskomukset ja identiteetin. Yksilöt, heidän kumppaninsa ja sosiokulttuurinen kontekstinsa edustavat tämän integroituneen kokonaisuuden eri näkökulmia. Sosiokulttuurinen lähestymistapa korostaa näiden kolmen tason erottamattomuutta. (Rueda, Gallego & Moll 2000.)

Sosiokulttuurisille teorioille on määritetty seuraavia olennaisia tekijöitä: 1) yksilöllä on sosiaalinen ja historiallinen olemus, 2) yksilön kehitys ja muutos voi tapahtua vain sosiaalisessa kontekstissa, joka on olemassaolon perusta, 3) sosiaalisen kontekstin, ihmisten ja asioiden suhde toteutuu ja muotoutuu käytännön toiminnassa, 4) käytännöllisen toiminnan lisäksi yksilö kehittyy niissä inhimillisissä suhteissa, joita tämä toiminta pitää yllä, ja 5) yksilön identiteetin kehittyminen on tärkeää (Packer & Goicoechea 2000, 231–234).

Yksilön oppiminen selitetään sillä, miten hän omaksuu kulttuuriin ja ympäristöön kuuluvat ajattelutavat sekä käytännöt. Oppiminen on sidoksissa siihen kontekstiin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Tieto rakennetaan aina jossakin tilanteessa, mikä puolestaan vaikuttaa siihen, miten tietoa tulkitaan ja käytetään myöhemmin hyväksi. (Säljö 2001, 19–20.) Yksilön ja sosiaalisen ympäristön välinen riippuvuus ja vuorovaikutus tiedon rakentamisessa on siis keskeistä. Jokapäiväisen elämän todellisuus on yksilöiden välistä vuorovaikutusta yksilön kommunikoidessa omien ja toisten merkitysten kanssa.

Yhteiseen toimintaan osallistumisen myötä yksilö omaksuu toimintaa määrittävän tarkoituksen tai päämäärän, tulee tutuksi sen menetelmien kanssa ja hankkii tarvittavat taidot. Merkityksellistä on myös osallistumisen tuoma emotionaalinen vaikutus. (Dewey 1950, 26.) Yksilö toimii sekä omista tiedoistaan ja kokemuksistaan käsin että sen perusteella, mitä hän tietoisesti tai tiedostamattaan käsittää ympäristön toivovan, vaativan, sallivan tai mahdollistavan (Säljö 2001, 129). On huomattava, että konteksti sisältää niin mahdollisuuksia kuin rajoituksiakin. Ympäristö voi myös ehkäistä uusien toimintamuotojen rakentumista. Kontekstista pitkälti riippuu myös se, mikä hahmotetaan ongelmaksi tai tavoitteeksi, mikä keinoksi ja mikä hyväksyttäväksi ratkaisuksi (von Wright 1996, 352, 354). Toimintaympäristöstä nousee erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia, joihin oppijoiden omat intentiot kytkeytyvät. Tämä merkitsee oppimisen suuntautumista voimakkaammin uusien ajattelu- ja toimintamallien tuottamiseen. Oppiminen liittyy tällöin läheisesti myös toimintakäytäntöjen transformaatioon. (Kauppi 1998, 37–38.)

Oppimisessa on samanaikaisesti kyse taidosta ratkaista, mitkä tiedot ja valmiudet sekä minkälainen ymmärrys ovat olennaisia kussakin yhteydessä ja kunkin toimintajärjestelmän puitteissa. Tieto, valmiudet ja ymmärrys ovat lähtöisin tietystä kontekstista ja pätevät jossakin toimintajärjestelmässä. Kaikki toiminnot ovat tilanteesta riippuvaisia, ja ne tulee käsittää suhteessa toimintajärjestelmäänsä. (Säljö 2001, 142, 145.) Inhimillisen toiminnan ja kontekstin suhde ei kuitenkaan ole pelkästään mekaaninen tai looginen. Konteksti ei koskaan esiinny yleispätevästi annettuna. (van Oers 1998, 480–482.)

Kontekstin käsite on myös vaikea määritellä. Sitä käytetään monin eri tavoin ja usein myös niin yleisesti, että sen merkitys hämärtyy. Säljö (2001, 130–

131) toteaakin, että väittämällä 'kontekstin vaikuttavan' ihmisten toimintaan selitetään miltei mitä tahansa. Toiminnot ja tiedot tulisi sen sijaan suhteuttaa senhetkiseen tilanteeseen ja toimintaan. Se, mitä aiotaan tehdä, määritellään sen tilanteen perusteella, jossa ollaan. Ajattelu, viestintä ja fyysiset toiminnot riippuvat kontekstista ja tilanteen sekä yksilöllisten toimintojen yhteyden ymmärtäminen on siksi yksi sosiokulttuurisen lähestymistavan ydinkysymys.

Konteksti ei Säljön (2001, 136) mukaan siis 'vaikuta' ihmiseen, koska toiminta ja ymmärrys ovat osa konteksteja. Konteksti ei ole olemassa ensin ja sitten vasta toiminta, vaan toiminnat sisältyvät konteksteihin sekä luovat niitä uudelleen. Osat ja kokonaisuudet määrittävät näin toisiaan. Toimija konstruoi kontekstia aina kun hän on siinä aktiivisesti mukana määrittäessään tiettyä tavoitetta, tutkiessaan aiempia kokemuksiaan, etsiessään tarkoituksenmukaisia keinoja, tutkiessaan mielekkäitä toimintavaihtoehtoja päämäärän saavuttamiseksi ja yhdistäessään motiivin, tavoitteen, kohteen ja keinot (van Oers 1998, 481–482). Vaikka konteksti onkin rajaamaton käsite, on tärkeää pyrkiä selvittämään, kuinka sosiaaliset tilanteet ja inhimilliset toiminnot muokkaavat toisiaan.

1.3.2 Asiantuntijuus yhteisöihin osallistumisena

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kontekstuaalista ja vuorovaikutteista rakentumista voi tarkastella kasvatusyhteisöön osallistumisena. Päivähoidon käytännöissä on korostettu yhteisöllistä toimintatapaa (esim. Nivala 1999). Tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta yhteisöihin osallistumisena, perustana on sosiaalinen, jaettu käytäntö. Wenger (1998; myös Lave & Wenger 1991) käyttää käytäntöyhteisön käsitettä korostaessaan yksilön tiedon ja taitojen rakentumista yksilön osallistuessa yhteisöjen toimintaan.

Varhaiskasvatustyössä kasvatusyhteisön jäsenet jakavat kasvatus- ja opetustyötä koskevan yhteisen tekemisen, mielenkiinnon ja motivaation ja tekevät työtä koskevia erilaisia suunnitelmia, materiaaleja ja työvälineitä. Yhteisön jäsenet neuvottelevat työn tavoitteista ja arvoista ja syventävät varhaiskasvatustietouttaan sekä asiantuntijuuttaan jakaen näkemyksiään ja neuvojaan sekä auttaen toisiaan ratkaisemaan ongelmia (ks. Wenger, McDermott & Snyder 2002, 4). Osallistuminen kehittää myös työhön liittyvää yhteistä sanatonta ymmärrystä. Käytännön käsite sisältää tällöin sekä eksplisiittisen että implisiittisen näkökulman (Wenger 1997).

Varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi oppimista tarkastellaan kasvatusyhteisön jäseneksi tulemisen prosessina ja osallistumisena kasvatusyhteisön merkityksellisiin toimintoihin sekä kulttuurisiin ja jaetun oppimisen aktiviteetteihin. Oppiminen tuo mukanaan myös kyvyn kommunikoida kyseisen kasvatusyhteisön kielellä. Asiantuntijan tieto muodostuu yhteisön toiminnassa ja välittyy kokeneempien, asiantuntevampien jäsenten kautta (Edwards 2000, 187). Tiedon ja taitojen hallinnan myötä yhteisön jäsen lisää asteittain osallistumisestaan yhteisön käytäntöihin ja vähitellen saavuttaa yhteisön täyden jäsenyyden. Oppimisprosessi muuttaa näin yksilön asemaa. Kehittyminen aloittelijasta asiantuntijaksi merkitsee muutoksia myös yksilön identiteetissä ja toimintaan liittyvässä vastuussa (Säljö 2001, 238). Toimimalla yhteisössä yksilö omaksuu yhteisön

käytännön kulttuurin. Yksilön tuntemus tai kokemus suuremmasta osallisuudesta voimaannuttaa. (Lave & Wenger 1991, 36, 53; Wenger 1998, 55–56.)

Käytäntöyhteisöön osallistuminen on prosessi, jossa Wenger (1998, 72–85) erottaa kolme keskeistä tekijää: vastavuoroinen toiminta (mutual engagement); yhteinen tavoite (joint enterprise) ja yhteinen, jaettu välineistö (shared repertoire). *Vastavuoroinen toiminta* tarkoittaa sitoutumista yhteisöä ylläpitäviin jaettuihin työkäytäntöihin ja sosiaalisiin toimintoihin. Varhaiskasvatustyössä tämä voi sisältää myös yhteisen eettisen ja moraalisen perustan luomista.

Yhteinen tavoite on Wengerin (1998) mukaan prosessi, joka sisältää yhteisen tavoitteen asettelua, neuvottelua, sitoutumista, asioista sopimista ja yhteistä vastuuta. Osallistujien ei tarvitse olla kaikessa samaa mieltä, myös erimielisyyttä voi tarkastella yhtä tuottavana, mutta erimielisyys sisältää kuitenkin yhteistä neuvottelua. Varhaiskasvatuksessa yhteisen tavoitteen näkökulma voi sisältää yhdessä määriteltyjä kasvatuksen tavoitteita ja arvoperustan luomista.

Jaettu välineistö tarkoittaa yhteisön tuottamaa ja kehittämää välineistöä, jota voivat olla yhteisön rutiinit, kieli, käsitteet, työvälineet, symbolit, diskurssi, tekstit ja toiminnot. Nämä voivat sisältää konkretisoituneita tai osallistuvia elementtejä. Jaettu välineistö heijastaa keskinäistä sitoutumista ja yhteistyön historiaa, mutta se on myös moniselitteinen, koska ryhmän jäsenet muovaavat jatkuvasti uusia välineitä työskennellessään yksilöitten, alaryhmien tai koko ryhmän kanssa. (Wenger 1998, 82–84). Varhaiskasvatuksessa jaettu välineistö voi sisältää esimerkiksi päiväkodin opetussuunnitelmat ja yhteisölle luodun toiminta-ajatuksen. Yhteisön toiminnassa jaettu välineistö voi sisältää myös esimerkiksi erilaisia yhteisiä juhlaperinteitä lauluineen ja leikkeineen. Keskinen (2000, 138) toteaa, että työyhteisön toimintakulttuuriset piirteet ja rituaalit säätelevät sekä yksittäisten työntekijöiden että koko yhteisön toimintaa ja käyttäytymistä. Varhaiskasvatustyössä nämä yhteisön eri osatekijät heijastuvat edelleen kasvattajien, lasten ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen.

Käytäntöyhteisön varhaiskasvatukseen liittyvistä sovelluksista voi mainita esimerkkinä Edwardsin (2000, 189–195) yhteistyöprojektin, jonka tavoitteena oli syventää ja lisätä dialogia käytännön työntekijöiden ja tutkijoiden välillä. Projektissa oli mukana 25 varhaiskasvatuksen työntekijää sekä yliopistotaho. Projektissa pyrittiin luomaan yhteisö, jossa eri taustoista tulevat ammattilaiset koontuivat yhteen yhteisenä tavoitteenaan tukea pienten lasten oppimista. Käytäntöyhteisöstä kehittyi foorumi, missä yhdessä käytettiin ja tuotettiin tietoa paikallisten viranomaisten, yliopiston ja käytännön ammattilaisten kesken. Eri tahojen yhteistyöstä kehittyi työtä tukeva verkosto. Vanhempien tuottamaa tietoa korostettiin taas Konzalin (2001) tutkimuksessa, jossa pyrittiin tukemaan vanhempien osallisuutta oppimisyhteisössä luomalla systemaattisesti vanhemmille erilaisia mahdollisuuksia vaikuttaa pedagogiseen toimintaan ja suunnitteluun.

Käytäntöyhteisöä on myös kritisoitu ja se on nähty riittämättömäksi selittämään uudenlaisia osaamisen ja asiantuntijuuden vaatimuksia (ks. Fuller, Hodkinson, Hodkinson & Unwin 2005). Onkin huomattava, että yhteisö asettaa jäsenilleen uusia vaatimuksia muuttuessaan. Samoin yksittäinen jäsen tuo yh-

teisöön uusia asioita. Hakkarainen, Paavola ja Lipponen (2003) ovatkin hahmottelleet tietoyhteiskunnalle ominaisia *innovatiivisia tietoyhteisöjä*. Nämä yhteisöt muistuttavat käytäntöyhteisöjä luodessaan niiden kaltaista yhteisöllistä toimintaa, työvälineitä ja käytäntöjä, mutta myös eroavat niistä. Käytäntöyhteisöissä tieto ja kokemus siirtyy yksisuuntaisesti asiantuntijoilta tulokkaille. Innovatiivinen tietoyhteisö taas kohtaa ongelmia, joita kukaan yhteisön jäsen ei ole aiemmin joutunut ratkaisemaan. Tämän takia niiden sisällä ei ole niin jyrkkiä osaamiseen ja tietoon liittyviä hierarkkisia suhteita kuin perinteisessä asiantuntijayhteisössä. (Hakkarainen ym. 2002, 458–459.)

Innovatiivinen tietoyhteisö tähtää uuden tiedon ja tätä tukevien käytäntöjen luomiseen. Tämän vuoksi nämä yhteisöt hakevat aktiivisesti uusia tapoja muuttaa käytäntöjä tai kehittää toimintavälineitä, joiden avulla uuden tiedon luomista voidaan tukea (Hakkarainen ym. 2002, 459). Lisäksi innovatiivisissa tietoyhteisöissä yhteisön saavutukset ja osanottajien asiantuntijuus ovat vuorovaikutuksessa ja yhteiskehityksessä niin, että yksilön saavutuksia kollektiivisen toiminnan tukemiseen ja muuttuneita yhteisiä käytäntöjä käytetään yksilön aikaisempien saavutusten ylittämiseen. Innovatiivisen tietoyhteisön toiminta on kuitenkin riippuvainen yksittäisten jäsenten osaamisen kehittymisestä. (Hakkarainen ym. 2003.)

Asiantuntijuus ja osaaminen perustuvat näin sekä yksilölliseen että yhteisölliseen asiantuntijuuteen ja sosiaalisesti jaettuun kognitioon ja kyvykkyyteen (Palonen 2003, 10; Tynjälä 2003, 42, 45–46). Yhä enemmän onkin huomioitu sellaisia käytäntöjä, prosesseja ja olosuhteita, jotka johtavat tiedon sosiaaliseen rakentumiseen erilaisissa oppimistilanteissa (Arvaja, Häkkinen, Rasku-Puttonen & Eteläpelto 2002). Sosiaalinen ulottuvuus ei kiellä yksilöllisten ominaisuuksien ja taitojen tai kykyjen merkitystä tiedon luomisessa. Tiedon rakentamisen prosessi edellyttää myös korkeasti kehittyneitä kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja osallistujiltaan. Yksilöllisen sekä sosiaalisen ja yhteisöllisen näkökulman voikin nähdä täydentävän toisiaan. Yhteisöllisyys ei ole yksilöllisyyden vastakohta, vaan siihen kiinteästi liittyvä prosessi, kuten dialogiopimista tutkinut Sarja (2002, 82) toteaa. Yksilön toiminnassa on mukana yhteisön tai joidenkin ulkopuolisten tahojen vaikutus, ja yhteisön ratkaisut perustuvat siinä toimivien yksilöiden yhteiseen toimintaan. Näiden kahden näkökulman voi ajatella olevan eri tasoja, joista käsin asiantuntijuutta voi tarkastella. (Hakkarainen ym. 2004, 212; Murtonen 2004, 78.)

Asiantuntijuuden kehittyminen yhteisössä tapahtuu dialektisessa prosessissa, jossa yksilö vastaamalla yhteisön haasteisiin luo taitoja ja osaamista, jonka varassa yhteisö voi kehittää toimintaansa ja luoda uusia yksilön toimintaa tukevia käytäntöjä. Yksilön ja yhteisön aikaisempia saavutuksia käytetään uuden tiedon tuottamisessa. (Hakkarainen ym. 2002, 462.)

Yhteisen tai jaetun toiminnan voi nähdä myös yhteisön muodostumisen edellytyksenä (Dewey (1954, 151–152). Deweyn mukaan yhteisön elämä on moraalista, emotionaalista ja intellektuaalista. Mikään määrä yhteistä kollektiivista toimintaa ei kuitenkaan itsessään luo yhteisöä. 'Me' ja 'meidän' ovat olemassa vasta kun yhteisen toiminnan seuraukset havaitaan ja niitä tavoitellaan. Ihmis-

ten väliset suhteet kehittyvät inhimillisessä mielessä yhteiskunnassa vain silloin, kun niiden seuraukset tunnustetaan, niitä pidetään arvossa, niitä kunnioitetaan ja niihin pyritään. Mikäli jokainen yhteisön jäsen tarkastelee toimintansa seurauksia suhteessa siihen vaikutukseen, mikä omilla toimilla on toisten toimintaan, ja huomioi toisten käyttäytymisen seuraukset omaan toimintaansa, vallitsee eri toimijoiden välillä yhteinen ymmärrys, joka säätelee jokaisen toimintaa (Dewey 1950, 37). Yhteinen ymmärrys tukee myös yhteisen tavoitteen saavuttamista.

Yhteisöllisyyttä tarkastellessa on syytä korostaa keskinäistä kollegiaalisten kokemusten ja ajatusten jakamisen tärkeyttä. Varhaiskasvatustyössä tämä ilmenee opetus- ja kasvatuskumppanuutena tai yhteisopettajuutena. Opettajat ja kasvattajat tarvitsevat myös mahdollisuuksia harjoitella ja oppia jaettava päätöksen tekoa, kommunikaatiota ja suunnittelua, mikä ilmeni Kluthin ja Strautin (2003) yhteisopettajuutta tarkastelevassa tutkimuksessa. Kollegatason keskinäinen dialogi myötävaikuttaa jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja merkityksellisen tiedon uudelleen jäsentämiseen, kuten Daleyn (2001) ja Vennisen (2005) tutkimuksista ilmeni.

1.3.3 Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus yhteisöjen rajat ylittävänä toimintana

Yhteisön sisäisen toiminnan lisäksi yhteisöjen välinen vuorovaikutus määrittää asiantuntijan toimintaa. Varhaiskasvatuksessa lapsille ja heidän perheilleen annettavat laadukkaat palvelut vaativat asiantuntijalta yksilöllisen ja yhteisöllisen osaamisen lisäksi vuorovaikutusta toimintaympäristöön ja integrointia lapsen ja perheen muiden palvelujen tarjoajien kanssa. Tämä merkitsee hallinnolliset rajat ylittävää yhteistyötä ja vuorovaikutusta, suunnittelua ja ongelmanratkaisua. Samoin asiantuntijalta edellytetään kykyä liikkua organisaatioiden rajojen yli ja hakea tarvittavaa tietoa ja välineitä. Dynaamisen toimintaympäristön haastaessa asiantuntijaa liikkuvuuteen ja verkostoitumiseen huomio kiinnittyy kapeiden toimintakenttien yli ulottuviin taitoihin (Launis 1997, 126). Ammattilaisten odotetaan toimivan yhteistyössä erilaisen koulutuksen ja tehtäväkentän omaavien työtovereiden kanssa. Asiantuntijatehtävissä toimiva joutuu kohtaamaan työelämän muutoksen, johon vastaaminen ja reagoiminen yksilösuorituksena ei riitä.

Varhaiskasvatuksessa erityisesti *kontekstuaalista orientaatiota* korostavat tutkijat painottavat lapsen kasvuympäristöjen keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä sekä varhaiskasvatusta yhteistyöprosessina yhteiskunnassa. Lapsen merkityksellisten elinympäristöjen välinen kasvatuskumppanuus ja yhteisöllisyys lasten ja perheiden varhaiskasvatuspalveluiden järjestelyissä korostuvat. Kontekstuaalinen orientaatio painottaa näin yhteistyöhön perustuvan asiantuntijuuden omaksumista. (Hujala 2002a, 2002b; Hujala ym. 1999; Karila 2005; Karila & Nummenmaa 2001, 15; Niikko 2002b, 105).

Jaettu asiantuntijuus ja verkostoituva yhteistyö ylittää organisationaaliset, tieteenalakohtaiset ja myös maantieteelliset rajat (Wesley & Buysse 2001, 114–115). Peltomäki, Harjumäki ja Husman (2002, 100) korostavat vuorovaikutusta ja useita tarkasteluasemia työn kohteen kokonaisuuden tavoittamiseksi. Kaikki

tahot tuovat oman ymmärryksensä ja näkökulmansa asiaan. Eri katsantokannat huomioimalla ja niitä yhdistelemällä pystytään näkemään ongelma entistä kokonaisvaltaisemmin ja laajemmin.

Jaettu asiantuntijuus perustuu näin hajautetun osaamisen ideaan ja viittaa prosessiin, jonka aikana useat ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä resursseja saavuttaakseen jotakin, jota yksin ei saavuttaisi (Hakkarainen, Lipponen, Muukkonen & Seitamaa-Hakkarainen 2001, 163). Vähämäki (2003, 22–24) laajentaa ajatusta puhuen organisatorisesta innovatiivisuudesta, joka luo uusia organisaatiomuotoja sekä uusia yhteisöjä ja joka kykenee liikkumaan eri organisaatioiden välillä. Tästä seuraa edelleen, että työ on olemassa verkostoina sekä sidoksissa paikallisiin ja kansainvälisiin verkostoihin.

Verkostojen vaatimaa oppimista voi tarkastella Engeströmin (2004, 24, 59–60) määrittämän *kehittävään eli ekspansiivisen oppimisen* avulla. Ekspansiivista oppimista tapahtuu organisaatioiden välisessä vuorovaikutuksessa, missä organisaatio rakentaa itselleen myös uuden toimintamallin ja ottaa sen käyttöön. Näin organisaatio oppii jotain, mitä ei vielä ole. Olennainen piirre on myös se, että siihen osallistuvien organisaatioiden toiminnan kohde laajenee.

Ekspansiivinen oppiminen etenee pitkäkestoisena monivaiheisena kehänä eli oppimissykleinä, jotka sisältävät vuoropuhelua eli dialogia. Erilaiset näkökulmat myös törmäävät toisiinsa, asioista ei välttämättä aina olla samaa mieltä, minkä Wengerkin (1998) tuo esille. Ristiriidat ovat myös voimanlähde. Luonteva onnistumisen mittari on uuden kehittyvän toimintamallin syntyminen. (Engeström 2004, 60–63.)

Rajoja ylittävä yhteistoiminta sisältää suhteellisen pysyvien tiimien sijaan nopeasti muuntuvia yhteisöjä, joissa on mukana toimijoita organisaation eri yksiköistä, eri organisaatioista sekä asiakkaita. Tällaisten yhteistyömuotojen hallinta vaatii uudenlaista työtapaa, jota Engeström nimittää *neuvottelevaksi solmutyöskentelyksi*. Solmutyöskentelyä määrittää se, ettei mikään osapuoli voi määrätä ja johtaa sitä yksipuolisesti. Sen sijaan tarvitaan usean osapuolen yhteisvastuulle rakentuvaa työskentelyä. Eri osapuolten on kyettävä sekä nivoamaan toimintansa yhteen että eriytymään tilanteen vaatimusten mukaan. Asiantuntijuus laajenee horisontaalisesti yhteisen keskustelun, neuvottelun ja erilaisten perspektiivien ja käsitteiden kautta. (Engeström 2000; 2004, 66, 75.)

Tiedon ja osaamisen jakaminen muiden alojen ammattilaisten kanssa ja toimiminen moniammatillisesti on täten työn oleellinen ulottuvuus (OECD 2001, 65; Tynjälä 2003, 41, 45). Moniammatillisuudella voidaan varhaiskasvatuksessa tarkoittaa eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä ryhmissä, joissa valta, tieto ja osaaminen jaetaan. Moniammatillista osaamista kehitettäessä on tärkeää selkiinnyttää perustehtävää ja tehdä eri osapuolten osaaminen näkyväksi. (Nummenmaa & Karila 2003, 134–135).

Poikosen (2003) tutkimuksessa, joka käsittelee opetussuunnitelman laadintaprosessia yhden päiväkotijäsen ja kouluyhteisön esi- ja alkuopetuksen pedagogisena jatkumona, selvitettiin kahden ammattikulttuurin kohtaamista yhdysluokassa lastentarhanopettajan ja luokanopettajan yhteistyönä. Tulokset osoittivat yhteistyön myönteiset mahdollisuudet hyödyntää kahden ammatin osaamista

muutoksen aikaansaamiseksi. Toiminta asetti kuitenkin myös haasteita moniammatilliselle työtavalle. Toiminnan kehittäminen edellytti toisen ammattikulttuuriin perehtymistä, kulttuuristen rajojen ylittämistä ja totuttujen käytäntöjen rikkomista. Kehittäminen vaati runsaasti yhteisiä keskusteluja, yhteisen ajan löytämistä, yhteistä vastuunottamista ja sitoutumista. Tulokset osoittivat, miten yhteisten keskustelujen kautta opittiin tuntemaan toisen työtä ja vähitellen löydettiin yhteinen kieli. Tämä puolestaan näytti lisäävän toisen arvostamista ja luottamuksen syntymistä. Yhteisöllisyys näkyi yhteisvastuullisuutena, yhdessä toimimisena, toisen hyväksymisenä ja tukemisena. Toiminta oli merkityksellistä myös lasten vanhempien mielestä. (Poikonen 2003, 98–110, 115.)

Erilaisen ammatillisen osaamisen yhdistäminen yhteiseen tavoitteeseen ottamalla mukaan asiakas, perheet ja lapset, oman asiansa asiantuntijana, merkitsee erilaisten todellisuuksien ja toimintatapojen yhteensovittamista. Tämä edellyttää myös eri osapuolten tasavertaisen asiantuntijaroolin sekä toisten ammattitaidon ja erityisosaamisen kunnioittamista ja tunnustamista. (Pohjola 1999, 112.)

Asiantuntijuuden käytännöissä elää kuitenkin vielä myös yksintyöskentelyn kulttuuri. Asiantuntijalta vaaditaan usein paremman tietäjän roolia, jossa tietämisen suunta on ylhäältä alaspäin, mikä samalla muodostaa esteen tasavertaisuudelle. Pohjolan (1999) mukaan moniammatillinen toiminta tekee yksittäisen työntekijän työn julkiseksi ja näkyväksi samalla paljastaen neuvottomuuden ja osaamattomuuden vaikeissa tilanteissa. Laaja-alaisesti verkostoitunut yhteistyö vaatiikin jännitteiden kypsää hallitsemista myös yhteistyökumppaneiden kanssa toimittaessa (Pohjola 1999, 110–111).

Neuvotteleva yhteisö perustuu siis monenlaiseen asiantuntijuuteen. Viime kädessä se kehittää varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville yhteisiä työvälineitä, kieltä, oletuksia, ymmärrystä ja jaettua merkitysperspektiiviä varhaiskasvatuksen eri tehtäviin. Yhteisön jäsenet saattavat edustaa eri taustoja ja organisaatioita, mutta tietty yhteinen varhaiskasvatukseen liittyvä ydintehtävä yhdistää jäsenet yhteiseksi. Tällainen yhteisö voidaan nähdä myös kansalliset rajat ylittävänä, jopa globaalina yhteisönä.

1.4 Ammatillisen asiantuntijan monitahoinen tietämys

1.4.1 Tietämyksen kokonaisuus

Kontekstuaalisen ulottuvuuden lisäksi asiantuntijuuden määritelmässä ja asiantuntijuuden kehittymisen ja osaamisen perustana korostuvat tieto ja tiedollinen osaaminen. Monitahoinen tietämys ja sen käyttäminen liitetään asiantuntijatoimintaan huolimatta siitä, että jatkuvasti muuttuvan yhteiskunnan on katsottu merkitsevän myös sitä, että oppimisen kohteena oleva tieto on muuttuvaa ja kontekstuaalista. Vahvan teoreettisen aseman turvin asiantuntijan odotetaan kykenevän kehittämään työtään ja työyhteisöään sekä ammattialaansa laajemminkin (Helakorpi 1999, 14). Teoreettinen tieto on myös asiantuntija-aseman legitimaatiota, sillä tietoon rakentuva asiantuntijuus sisältää professioihin liit-

tyvää yhteiskunnallisesti tunnustettua valtaa ja statusta (Boshuizen ym. 2004, 4–5; Haapakoski 2002, 105). Schönin (2002, 41) mukaan profession tietoperusta on erikoistunutta, rajattua ja tieteellistä.

Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä tietämys ja tieto. Tietämyksellä tarkoitan varhaiskasvatuksen asiantuntijatoiminnassa tarvittavaa ja sen edellyttämää monitahoista laajaa tiedon eri osa-alueiden kokonaisuutta. Tiedolla tarkoitetaan spesifimpää tiedonlajia, kuten esimerkiksi teoreettinen tieto. Lisäksi erotan käsitteen alaspesifi tieto, millä tarkoitan asiantuntijan ammattialan edellyttämää tietoa ja erityisosaamista.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijan alaspesifiä tietoa ja osaamista on tarkasteltu päiväkotityön, lastentarhanopettajan ja esiopettajan työn näkökulmista. Varhaiskasvatuksessa tarvittavaan työprosessiin liittyviä toimintakokonaisuuksia ja ydinosaamista on jäsennetty 1) toimintaympäristöön ja perustehtävien tulkintaan, 2) varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetukseen, 3) yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen, sekä 4) työn jatkuvaan kehittämiseen liittyvien pätevyysalueitten näkökulmasta. (Karila & Nummenmaa 2001, 27–33; Nummenmaa & Karila 2003, 129–133.)

Ensimmäiseen pätevyysalueeseen sisältyvä ydinosaaminen on kontekstiosaamista, joka käsittää kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostamista ja kulttuurista ymmärrystä, instituutioiden toiminnan tuntemusta, lapsen ja perheiden arjen kokonaisuuden tuntemusta, tietoisuutta lainsäädännöstä ja muusta ohjauksesta. Toinen pätevyysalue kohdistuu kasvatus-, hoito- ja pedagogiseen osaamiseen. Tähän sisältyvät erilaiset kasvatus- ja opetusteorioihin, opetussuunnitelmakysymyksiin, pedagogisiin sisältöihin, lapseen sekä oppijaan ja oppimisen ohjaamiseen liittyvät asiat. Kolmannen pätevyysalueen keskeiset tekijät muodostuvat yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisesta ja työn kielellisestä hallinnasta. Neljäs pätevyysalue, työn jatkuva kehittäminen, vaatii reflektio- ja tiedonhallintaosaamista.

Edellä tarkasteltua *osaamista* voi näin pitää yhtenä asiantuntijuuden ja ammattitaidon ulottuvuutena. Asiantuntijuus sisältää ns. ydinosaamisen alueen, jonka hallitseminen on välttämätöntä työtehtävien ja työkokonaisuuden hallitsemiseksi (Karila & Nummenmaa 2001, 24). Osaaminen on nähtävä myös toimintaympäristöstä ja sen muutoksesta tulevien vaatimusten ja toimijan välisen pätevyyden välisenä suhteena (Keurulainen 2006).

Millaiset tekijät yleisesti luonnehtivat asiantuntijätietoa? Millaista tietoa asiantuntijalla katsotaan olevan? Asiantuntijuuden on nähty muodostuvan kolmesta keskeisestä tiedonlajista: 1) teoreettisesta tiedosta (know that), jota on nimitetty myös deklarativiseksi tiedoksi, 2) käytännöllisestä tiedosta ja osaamisesta (know how), ja 3) itsesäätelytiedoista ja -taidoista, joihin kuuluvat metakognitio ja reflektiivisyys (know what and how to know) (Eteläpelto 1997, 97–99; Masui & De Corte 1999, 518; Tynjälä 2003, 47; 2004, 176–177). Nämä kolme tiedonlajia ovat keskenään vuorovaikutteisia. Näiden yhdistämistä joustavaksi toiminnaksi pidetään edellytyksenä asiantuntijuudelle (Tynjälä 2003, 2004; Tynjälä & Collin 2000, 296).

Tietoa voidaan määrittää ja jäsentää eri tavoin. Bereiter (2002, 137–138) nimeää teoreettisen tiedon julkilausutuksi tiedoksi. Tällainen tieto on ilmaista- vissa ja määriteltävissä, sitä voidaan havainnollistaa ja arvioida. Se on eksplisiittistä, sillä on kulttuurista merkitystä ja se liittyy formaaliin koulutukseen. Käytännöllinen tieto puolestaan on toiminnallista ja kokemuksen kautta hankittua tietoa. Sitä nimitetään myös proseduraaliseksi tai kokemukselliseksi tiedoksi (Tynjälä 2004, 177).

Itsesäätelytiedon, josta Bereiter (2002, 145–148) käyttää nimitystä säätely- tieto, avulla asiantuntija integroi formaalia ja praktista tietoa (Eteläpelto 1997, 97–99). Itsesäätelytaitojen avulla asiantuntija kykenee oman toiminnan ohjaukseen ja säätelemään kognitiivista toimintaansa. Hänellä on tietoa itsestään asiantuntijana: hän tietää, miten hän asiantuntijan roolissa toimii. Samoin hänellä on tietämystä omista taipumuksista, heikkouksista ja siitä, miten asioita voi arvioida ja käsitellä. Motivaatiolla ja tahdolla on tällaisessa itsesäätelyn prosessissa keskeinen sija (Ruohotie 2002, 28). Itsesäätelyyn vaikuttavat lisäksi minä- uskomukset ja affektiiviset reaktiot, kuten kontekstin tilanteisiin mahdollisesti liittyvät epäilyt ja pelot, mutta myös rohkeus ja itsetunto (Ruohotie 2005, 8).

Reflektio liittyy itsesäätelytaitoihin. Pyhältö (2003, 27) määrittää itsereflektiiviset taidot ihmisen opituksi valmiudeksi tarkastella omia kognitiivisia prosessejaan eli arvioida, jäsentää ja ymmärtää niitä, mikä puolestaan mahdollistaa itsestä ja omasta ajattelusta tietoiseksi tulemisen. Itsereflektiivisillä taidoilla voidaan viitata myös yksilön valmiuteen tunnistaa, tulkita ja säädellä tietoisesti omia tunnetilojaan, mikä on puolestaan sidoksissa hänen valmiuteensa ymmärtää vuorovaikutusilmiöitä ja olla sensitiivinen toisen ihmisen psyykkisille prosesseille. Kuitenkin vain osa yksilön tunnesäätelystä ja sosiokognitiivisesta herkkyydestä voidaan lukea varsinaisen itsereflektion piiriin kuuluvaksi.

Asiantuntijan käytännöllinen tietämys ja osaaminen ovat usein luonteeltaan implisiittistä, hiljaista tietoa (Bereiter 2002, 138–140; Tynjälä 2004, 177). Sitä on nimitetty myös sanattomaksi tai äänettömäksi tiedoksi. Hiljaisen tiedon sisältöä on vaikea ilmaista eksplisiittisesti eli on vaikea identifioida sitä, mitä tietää. Eksplisiittinen tieto ja hiljainen tieto eivät ole selvästi toisistaan erillään, vaikka hiljainen tieto saatetaankin nähdä eksplisiittisen tiedon vastakohtana. Hiljainen tieto antaa eksplisiittiselle tiedolle merkityksen ja kontrolloi sen käyttöä. (Polanyi 1969, 141–142, 144, 156.)

Eraut (2000) erittelee kolmenlaista hiljaista, implisiittistä tietoa. Tällainen tieto liittyy ihmisten ja tilanteitten implisiittiseen ymmärtämiseen, rutiinotoimintoihin ja intuitiivista päätöksentekoa ohjaaviin sääntöihin. Implisiittiset säännöt integroituvat asiantuntijan toimintaan nopeissa intuitiivisissa päätöksissä, jotka perustuvat tilanteen implisiittiseen ymmärtämiseen. Tällainen ymmärtäminen ilmenee myös siten, että asiantuntija tunnistaa ongelman, mutta ei kykene kuitenkaan täysin kuvaamaan sitä. Schön (2002, 50) tarkastelee tällaista implisiittistä tietoa tietämisenä toiminnassa.

Implisiittisen tiedon käsitettä voi verrata myös käyttötiedon käsitteeseen, jota Aaltonen (2003) suosi tutkiessaan opettajien ajattelua ja toimintaa. Teoreettisen tiedon lisäksi opettajan toimintaan vaikuttaa kokemuksiin ja teoreettiseen

tietoon liittyvien omien tulkintojen kautta syntynyt käyttötieto. Käyttötieto muodostuu opetuksen osatekijöitä koskevista uskomuksista, mielikuvista ja käsityksistä. Se on opettajan henkilökohtaista ja toimintaan suuntautunutta, arvosidonnaista ja tavoitteellista tietoa. Se on siten osittain tiedostamatonta sekä sanattomaksi muuttunutta osaamista, joka on kehittynyt koulutuksen, elämän- ja työkokemusten ja toiminnan kontekstin vuorovaikutuksessa (Aaltonen 2003, 6, 91). Käyttötieto rinnastetaan usein käsitteisiin käyttöteoria ja toimintateoria (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 404).

Implisiittinen, sanaton tieto lisääntyy kokemuksen myötä, mutta kokemus tai työvuosien lukumäärä eivät yksistään lisää implisiittistä tietoa. Kokemukset voivat myös rajoittaa ja työntekijä voi urautua. Asiantuntijuus ei kehity pelkästään kokemusten määränä. Tärkeää on myös kokemuksen reflektio. Olennaista on kokemuksesta oppiminen ja kokemusten laatu sekä se, kuinka tehokkaasti yksilö kykenee hyödyntämään kokemusta uusissa ongelmatilanteissa (Jadallah 2000, 222; Seifert, Patalano, Hammond & Converse 1997, 101).

Myös sosiaalinen vuorovaikutus tuo uusia näkökulmia asioiden tutkimiseen ja arviointiin ja tukee mielekkään ymmärryksen syntymistä. Implisiittinen tieto on näin myös sosiaalista. Implisiittisen tiedon jakaminen muiden tilanteessa mukana olevien kanssa vaatii tilanteeseen liittyvien persoonallisten uskomusten, näkemysten, tottumusten ja rutiinienkin vaihtamista toisten kanssa. Näin yksilö kohtaa myös haasteen oikeuttaa omat uskomuksensa. Tämä oikeuttaminen tekee hiljaisen tiedon jakamisesta myös herkän prosessin. (von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 8, 19.)

Edelleen Eteläpelto (1997, 86, 91, 99) tuo esille persoonallisia tekijöitä, arvotiedon, uskomukset, näkemystiedon sekä asiantuntijasubjektin laaja-alaisen viisauden. Osa tiedosta on täten yksilön omaksumaa, subjektiivista tietoa, joka muodostuu osaksi yksilön persoonallisuutta ja osaamista (Poikela & Poikela 2002, 57–59). Linnakylä ja Kankaanranta (1999a, 224) toteavat asiantuntijatiedon sisältävän usein myös tunnetietoa tai sosiaalista taitoa, kommunikaatiota ja kulttuurista tulkintaa, jotka puolestaan painottavat yksilön ja yhteisön vuorovaikutusta tiedon rakentumisessa.

Opettajatutkimuksissa on lisäksi tarkasteltu eettisyyttä yhtenä asiantuntijuuden ulottuvuutena (Atjonen 2004a, 2004c; Martikainen 2005; Tirri 2002; ks. myös Friman 2004). Ammattieettinen ohjeisto on perusta myös varhaiskasvatuksessa. Eettinen tarkastelu on yhteiskunnassa ajankohtaista lasten hyvän elämän ja kasvun turvaamiseksi. Monet yhteiskunnalliset muutostekijät ja kehityssuunnat, kuten esimerkiksi nopea kansainvälistyminen, ylikansallinen media, tekniikan ja tieteen kehitys, vaativat eettisten kysymysten pohdintaa. Eettisen näkökulman vaatimus korostuu myös monimutkaisissa, nopeasti muuttuvissa työtilanteissa. Asiantuntija joutuu tekemään valintoja ja ratkaisuja ristiriitais-sakin tilanteissa, kuten esimerkiksi lasten huostaanotoissa, päihdeongelmien yhteydessä tai kiistoissa huoltajuuskysymyksissä. Yhtä lailla ongelmat, joita asiantuntija kohtaa, ovat usein uusia eikä valmiita ratkaisuvaihtoehtoja ole. Samat ratkaisut eivät liioin ole välttämättä toistettavia tilanteitten ainutkertaisuuden vuoksi.

Yleistä asiantuntijakirjallisuutta tarkastellessa voi pohtia sitä, missä määrin se kuvaa myös varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan työ edellyttää muun muassa lapsen kehitykseen liittyvää teoreettista tietoa. Lisäksi työ edellyttää sensitiivisyyttä kohdata erilaisia lapsia ja heidän perheitään ja toimia yhteistyössä kollegoiden kanssa. Teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytiedon keskinäiset painotukset vaihtelevat toimintaympäristöstä nousevien vaatimusten ja muutosten mukaan.

1.4.2 Asiantuntijatieto yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa

Monitahoinen ja muuttuva toimintakonteksti edellyttää varhaiskasvatuksen asiantuntijalta kykyä käyttää tietoa tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa sekä tuottaa ja levittää tietoa. Asiantuntijalla on myös oltava tietoa eriävien ja kilpailevien tekijöiden vaikutuksesta tilanteeseen. Tämä merkitsee sitä, että asiantuntijan on luotava kokemalleen ja muuttuvalle tilanteelle uutta tarkoituksenmukaista tietoa. Fookin (2000, 2002) mukaan tämä on taito, joka voi olla siirrettävissä kontekstista toiseen.

Siirrettävyys on siten vaihtoehto yleistämiselle. Asiantuntijalle on tärkeää se, miten laajalti tietoa voidaan siirtää ja tehdä kontekstuaalisesti tarkoituksenmukaiseksi. (Fook 2000, 116; 2002, 28.) Ekola (1985) puhuu myös toiminta-avaruuden laajenemisesta, jonka perustana on se, että työ ja sen yleiset periaatteet hallitaan teoreettisesti. Sisäistettyä tietoa voidaan siirtää ja käyttää uusissa tilanteissa, jolloin yksilön toiminta-avaruus laajenee. Tämä puolestaan mahdollistaa joustavan toiminnan työorganisaatiossa hyvinkin erilaisissa tehtävissä suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Asiantuntija joutuu olemaan jatkuvassa neuvottelevassa vuorovaikutussuhteessa kohtaamiinsa ilmiöihin ja ongelmiin, muihin saman asian parissa työskenteleviin toimijoihin sekä siihen tietoon ja ymmärrykseen, jota asiasta neuvoteltaessa eri tahoilla syntyy (Peltomäki ym. 2002, 100).

Suhde asiantuntijan ja palvelun käyttäjän välillä, samoin kuin ammatillisen asiantuntijuuden luonne, muuttuu myös tietoteknologian kehityksen myötä. Linnakylä ja Kankaanranta (1999b, 150) toteavat, että tieto- ja viestintäteknologian kehittyessä kapea-alainen, spesiaalitaitoihin ja -tietoihin sisältyvä asiantuntijuus avartuu eri tieteitä ja tiedonaloja läpäiseväksi. Asiantuntijuutta jaetaan tietoverkoissa mahdollisimman laajalle käyttäjäkunnalle. Tieto, joka muodostaa asiantuntijayhteisössä toimintojen ja vuorovaikutuksen olennaisen osan, on näin luonteeltaan dynaamista ja jatkuvasti liikkeessä (Wenger ym. 2002, 8–12).

Wesley ja Buysse (2001), jotka korostavat varhaiskasvatuksen ammattilaisten osallistumisen merkitystä ja vastuuta varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämisestä, tähdentävät myös formaalin tietoperustan edistämisen tärkeyttä. Näin ollen varhaiskasvatuksen henkilöstön osallistuminen koulutus- ja tutkimusyhteisön toimintaan on hedelmällistä (ks. Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke & Higgins 2001; Winton 2000). Toiminnallinen osaaminen ei voi olla vain muiden kehittämien metodien ja ohjelmien soveltamista, vaan se on myös sosiaalisesti rakentuvaa. Sosiaaliset rakenteet kehittävät osaamista ja tietoa (Wenger ym. 2002, 8–12).

Myös asiakkaan asiantuntijuus on vähitellen nostettu ammattilaisen asiantuntijuuden rinnalle. Ajattelun mukaan ammattilainen ja asiakas tuottavat keskinäisessä vuorovaikutuksessa tietoa työn kohteena olevasta ilmiöstä tai ongelmasta. Samoin he muokkaavat ja muuttavat sitä tuoden uusia näkökulmia sekä ulottuvuuksia työn kohteen ymmärtämiseksi ja hahmottamiseksi. Työn kohdetta voi näin lähestyä arjen kokemustiedon eli asiakkaan tiedon ja ammattilaisen asiantuntijatiedon, auttajan tiedon, näkökulmasta. Tämäkin tieto on koko ajan muuttuvaa ja se muokkaa edelleen asiantuntijuutta, työtapoja, puhe- tapoja, käsitteitä sekä ymmärrystä kyseisestä ilmiöstä tai ongelmasta. (Peltomäki ym. 2002, 90–91.)

Varhaiskasvatuksen asiantuntijan ja perheen yhteistyössä tällainen rinnakkain työskentely voidaan määrittää kasvatuskumppanuutena, jolla tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi (Välimäki 2003, 43). Näkökulma korostaa erityisesti vanhempien ja päivähoiton ammattilaisten vuorovaikutusta sekä pyrkii vahvistamaan vanhempien osallisuutta (Karila 2005, 285). Kasvatuskumppanuutta on lisäksi määritetty osallisuuden ja perhelähtöisen ammatillisuuden näkökulmasta (Puroila 2004, 12).

Myös lasten tulee saada sananvalta itseään ja hyvinvointiaan koskevassa keskustelussa. Lapset tulee nähdä yhteistyökumppaneina sekä osallistujina ja kokemustiedon lähteinä. Haasteena on kehittää sellaisia tutkimuksen ja käytännön muotoja, joihin lapset voivat – ja saavat – ottaa kantaa ja osallistua. (Vornanen 2001, 36.) Turja (2004, 9; ks. myös Tauriainen 2000) tähdentää lasten omien laatuksien ja laadun arviointien kuulemista laadukkaan varhaiskasvatuksen tunnusmerkkinä. Lasten kuuleminen lisää myös lasten osallisuutta heitä itseään koskevissa asioissa. Kumppanuuden näkökulma tuo näin asiantuntijuuteen neuvottelevan, avoimen sekä eettisen ulottuvuuden.

1.5 Asiantuntijan identiteetin määrittäminen kontekstissa

Intentionaalinen ja eettinen toiminta yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa kontekstissa edellyttää vahvaa asiantuntijan identiteettiä. Identiteettiin sisältyy tunne siitä, mitä kontekstissa voi tehdä. Tämä määrittää asiantuntijan toimintoja. Yksilön ja yhteisön vuorovaikutus sekä osallistuminen ja oppiminen yhteisössä vaikuttavat asiantuntijan identiteetin kehitykseen (Lave & Wenger 1991; Packer & Goicoechea 2000, 229). Asiantuntijan identiteettiä voidaankin tarkastella sosiaalisena ja kulttuurisena konstruktiona siinä yhteisössä, jossa hän toimii (Kurvinen 1999; Väisänen & Silkelä 2000, 24). Identiteetti muovautuu sosiaalisten prosessien kautta ja pysyy yllä sekä muuntuu uudelleen sosiaalisissa suhteissa (Berger & Luckman 1966, 173).

Identiteetit voidaan ymmärtää myös Filanderin (2000, 46) tavoin sellaisiksi itsemäärittelyn tavoiksi, joista toimijat neuvottelevat kulttuuristen ja narratiivisten resurssiensa avulla. Identiteetillä on myös tilanteisiin sidottu luonne. Identiteetti liittyy tiettyyn aikaan ja paikkaan sekä olemassa oleviin yhteiskunnallisiin

rakenteisiin ja sopimuksiin (Filander 2000; Kurvinen 1999, 18). Esimerkiksi opettajan identiteetin perustekijöiden on nähty määrittävän yhteiskunnan poliittisten, taloudellisten ja ideologisten rakenteiden keskinäissuhteissa (Värri 2002, 44). Näiden suhteiden muutokset määrittävät opettajan ammatti-identiteetin lähtökohtia.

Verkostoituneessa toimintaympäristössä varhaiskasvatuksen asiantuntijan identiteettiä voi tarkastella siitä näkökulmasta, miten asiantuntija näkee asemansa toimintaympäristössään ja missä hän näkee olemisensa rajat. Asiantuntija voi nähdä itsensä yksilönä tai ryhmän osana, jolloin ryhmän verkosto ulottuu laajemmalle. Eri rajat taas luovat erilaisia ryhmiä, joissa asiantuntijoilla on erilaisia identiteettejä. Eri identiteeteillä taas on vaikutuksensa, ehkä epäsuorasti, koko verkostoon. (Payne 2000, 132.)

Identiteetillä on myös yksilön elinaikana kehittyvä psykohistoriallinen muotonsa (Holland, Lachicotte Jr., Skinner & Cain 1998). Identiteettiä onkin tarkasteltu sekä persoonallisena että kollektiivisena ulottuvuutena (Heikkinen 2000,13–14; Varila & Rekola 2003, 92). Persoonallinen identiteetti tähdentää yksilön subjektiivista, kollektiivinen ulottuvuus puolestaan tuo esiin ne sosiaaliset yhteisöt ja ryhmät, joihin yksilö kuuluu. Identiteetti voidaankin määrittää Hollandin ym. (1998, 5) tavoin käsitteeksi, joka yhdistää henkilökohtaisen maailman kulttuuristen muotojen ja sosiaalisten suhteitten kollektiiviseen tilaan.

Valmiita identiteettejä ja identiteettiä koskevia ratkaisuja ei ole tarjolla. Siksi identiteetit ovat Laineen (2000, 180) mukaan neuvottelukysymyksiä ja ne on itse rakennettava. Toimintaympäristöjen moninaistuminen ja tilanteiden vaihtuvuus vaativat jatkuvaa identiteettien työstämistä. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna voi pohtia sitä, miten yhteisön oppimismahdollisuudet kaventuvat ja ammatillisen identiteetin muodostuminen hankaloituu, jos työskennellään lyhytkestoisissa ja määräaikaissa töissä eri ihmisten kanssa, kuten tämän päivän työelämässä usein toimitaan. Tällaisessa tilanteessa ei muodostu pysyvää näkemystä asioiden hoidosta, ja pysyvä työyhteisön tuki ja työnohjauksellinen merkitys jää puuttumaan (Heikkinen 2001, 172). Samoin ammattiin kiinnittyminen jää irralliseksi tai löyhäksi. Toisaalta Engeström (2000, 2004) korostaa innovatiivisuutta ja neuvottelevan solmutyöskentelyn merkitystä työelämässä, jossa pysyviä tiimejä ei muodostu.

Monitahoisessa kontekstissa identiteettiä voi Taylorin (1991) tavoin tarkastella dialogisena suhteena, jonka mukaan yksilö määrittelee identiteettinsä käymällä dialogia toisten hänestä näkemien identiteettien kanssa ja joko hyväksyy tai hylkää muiden hänestä muodostamia näkemyksiä. Identiteetti edellyttää myös muilta ihmisiltä saatavaa tunnustusta. Identiteettiä ei löydetä toisista eristäytyneenä, vaan osittain avoimina, osittain sisäisinä keskusteluina. Täten oma identiteetti, sen luominen ja ylläpitäminen riippuu ratkaisevasti dialogisista suhteista toisiin. Identiteetti myös pysyy dialogisena koko elämän ajan. (Taylor 1991, 33–35, 45–48.)

Edellisiä määrittelyjä yhdistää ajatus, että identiteetti ei ole henkilön pysyvä ominaisuus, vaan se on suhteellinen ilmiö. Identiteetti kehittyy ihmisten välisessä kentässä ja sitä voi parhaiten luonnehtia jatkuvana prosessina, jossa

yksilö tulkitsee itsensä tietynlaisena henkilönä ja hänet tunnustetaan sellaiseksi tietyssä kontekstissa. Tässä kontekstissa identiteetti voidaan myös nähdä vastauksena kysymykseen, ´kuka minä olen tällä hetkellä?` (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 108). Sellaisena se on myös tausta, jota vasten yksilön mieltymykset, toiveet, mielipiteet ja pyrkimykset ovat ymmärrettävissä (Taylor 1991, 34).

Asiantuntijan ja ympäristön välinen vuorovaikutus on keskeinen varhaiskasvatuksen asiantuntijan identiteetin määrittäjä. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden identiteettiä on tutkittu päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien kehyksessä (Keskinen 1990). Samoin on tarkasteltu esimerkiksi lastentarhanopettajien yleistä ja ammatillista itsetuntoa (Nironen & Keskinen 1992). Varhaiskasvatuksen asiantuntijan identiteetti muovautuu edelleen varhaiskasvatuksen akateemisen kentän muotoutumisen myötä. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan identiteettiä tarkasteltaessa se on nähtävä myös suhteessa muihin kasvatusta ja opetusalan ammattiryhmiin sekä eri ammattiryhmien välisiin jännitteisiin.

2 ASIANTUNTIJAN MERKITYSPERSPEKTIIVI

Tässä luvussa määritän merkitysperspektiivin käsitettä, transformatiivista oppimista sekä sitä, minkälaiset tekijät vaikuttavat merkitysperspektiivin muutokseen. Lisäksi käsittelen tavoitteena olevan voimaantumisen kehyksenä emansipatorista oppimista. Luvun lopuksi tarkastelen kriittistä sekä sosiaalista ja yhteisöllistä reflektiota keskeisenä merkitysperspektiiviä muuttavana tekijänä sekä tarkastelen merkitysperspektiiviä identiteetin määrittäjänä.

2.1 Merkitysperspektiivin tarkastelua

2.1.1 Kokemus ja merkityksen luominen oppimisen lähtökohtina

Merkitysperspektiivin käsite liittyy erityisesti *transformatiiviseen oppimiseen*, jonka teoriaa Jack Mezirow (esim. 1978, 1991, 1995, 2000a) on kehittänyt. Käsite sisältyy ensisijaisesti aikuiskoulutuksen kehittämiseen. Ahteenmäki-Pelkosen (1997, 141) mukaan termi *uudistava oppiminen* (*transformative learning*) sitoo yhteen Mezirowin 1980-luvun lopussa ja 1990-luvulla esittämät oppimisenäkemykset.

Mezirow korostaa yksilön elämänkokemusta oppimisen lähtökohtana. Uudet kokemukset rakentuvat aikaisempien kokemusten varaan. Mezirowin (esim. 1991, 1995, 1996) mielestä oppimisteorian tulee selittää se, kuinka aikuiset oppijat ymmärtävät kokemuksiaan ja luovat niistä merkityksiä. Teorian avulla olisi myöskin kyettävä selittämään kokemuksen tulkintaan vaikuttavia rakenteita ja sosiaalisia olosuhteita, sillä Mezirowin (1997b, 5; 2000a, 3) mukaan ihmisellä on tarve ymmärtää kokemuksensa merkitys. Ilman tällaista ymmärrystä toimintaa helposti ohjaa traditio tai ulkoinen auktoriteetti.

Bartlettin (1932, 227) mukaan merkityksen muodostaminen liittyy kaikkiin kognitiivisiin prosesseihin havaitsemisesta ajatteluun. Näin merkityksen luominen on keskeistä oppimiselle: oppimista tapahtuu vasta kun annamme kokemukselle tai toiminnalle merkityksen. Kantorin (1950, 44) mukaan merkityksen antaminen riippuu toimijan viitekehyksestä. Tällöin merkitykset

ovat spesifejä, eivät yleisiä tai universaaleja. Merkitys tekee kohteesta tai asiasta relevantin ja mielekkään.

Kulttuurisessa kontekstissa merkitys jaetaan sosiaalisesti (Alvesson 2002, 4). Sosiaalinen yhteisö myös määrittää merkityksen luomista ja kehittymistä, sillä yksilö elää ja toimii yhteisössä hyväksytyjen merkitysten ja arvojen kentässä (Dewey 1950, 344). Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa ja muuttuvissa olosuhteissa joutuu merkityksistä jatkuvasti neuvottelemaan (Mezirow 2000a, 3).

Merkitys tarkoittaa sitä, miten kohde tai asia tulkitaan (Alvesson 2002, 4). Tulkinta sisältää päätöksentekoa, yhteyksien luomista, näkökulman tarkistamista, ongelman ratkaisemista tai muotoilua. Tulkintaa tehdään sekä havainnon että kognition avulla, sekä tahallisesti että tahattomasti. (Mezirow 1990a, 1; 1991, 10–12, 34; 1995, 39.)

Merkitysperspektiivi on merkityksenantoprosessia selventävä käsite. Sen avulla ihminen tulkitsee aikaisempia kokemuksiaan ja sen pohjalta hän hahmottaa tulevaa toimintaansa sekä jäsentää suhdetta ympäristöönsä. Merkitysperspektiivi muovaa havaintoja itsestä, toisista ja ympäristöstä. Mezirow (1991, 1997b) sanoo, että näin transformaatioteoria pyrkii määrittämään aikuisen oppimiseen liittyviä elementtejä ja jäsentämään niitä prosesseja, joilla merkitysperspektiivi rakentuu. Aikuisten oppimisteorian tulee hänen mielestään selittää merkitysten muovaamiseen liittyvää dynamiikkaa ja sitä, miten merkitysrakenteet muuttuvat, etenkin silloin kun oppija huomaa, etteivät aikaisemmat merkitysrakenteet enää toimi. Aikuisuutta luonnehtiva transformaatioprosessi sisältää näin uusien merkitysperspektiivien muodostamista.

Aikuisuudessa tapahtuva kehitys on Mezirowin mukaan vaihteellinen ja muuttuva oppimisprosessi, jossa merkitys selkiytyy tietoisuuden laajenemisen, diskurssin ja kriittisen reflektiivisen toiminnan avulla. Transformaatioteoria tarkastelee myös sitä, miten yksilö oppii neuvottelemaan ja toimimaan päämääriensä, arvojensa, tunteittensa ja merkitystensä suhteen saavuttaakseen vahvemman elämän hallinnan. Prosessia luonnehtii ymmärryksen ja toiminnan dialektisuus. Oppiminen on uudistavaa silloin, kun yksilön merkitysperspektiivit muuttuvat entistä autenttisemmiksi eli todellisimmiksi, elämänläheisemmiksi ja tarkoituksenmukaisemmiksi. (Mezirow 2000a, 8, 25; 2000b.)

2.1.2 Merkitysperspektiivin määrittely

Mezirow (1990a, 2; 1991, 6; 1995, 42) kuvaa merkitysperspektiivin *psykologisten ja kulttuuristen (psycho-cultural) oletusten rakenteena*. Yksilö yhdistää ja jäsentää sen puitteissa uusia kokemuksia aikaisempiin. Merkitysperspektiivi määrittää sitä, miten kokemusta tarkastellaan ja ohjaa siten yksilön toimintaa ja asenteita. Näin merkitysperspektiivillä on myös arvoulottuvuuksia. Se saattaa sisältää näennäisesti itsestään selvinä pidettyjä sääntöjä, joita yksilö noudattaa tehdesään havaintoja, arviointeja tai päätöksiä (Brookfield 1987, 44–45).

Olettamukset, joita esimerkiksi käytännön kasvatustyötä tekevä ammattilainen tekee työstään, voivat olla tulosta hänen omista oppimiskokemuksistaan, työ- tai koulutusyhteisönsä arvoista, hankkimastaan tiedosta tai työkokemuksistaan kasvattajana. Hänen voi kuitenkin olla mahdotonta luetella tai kertoa

tällaisista käytännön kasvatustyön taustalla olevista olettamuksista. Nämä olettamukset on kuitenkin tärkeä tehdä eksplisiittiseksi. Kehittyminen työntekijänä ja kyky sellaiseen käytännön toimintaan, jota ohjaa huolellisesti pohdittu toimintafilosofia, edellyttää tällaisten olettamusten tunnistamista. (Ks. Cranton 1996, 82–83.)

Sosiokulttuurinen konteksti muovaa keskeisesti merkitysperspektiiviä. Kulttuurisesti omaksutut merkitysperspektiivit edustavat usein kollektiivisesti ylläpidettyjä kulttuurisia paradigmoja, mutta jotkut – Mezirow mainitsee esimerkkinä behavioristisen tai positivistisen paradigman – voidaan oppia myös tarkoituksellisesti. Jotkut merkitysperspektiivit taas ovat tahattomasti opittuja stereotypioita. Esimerkiksi tuttuun roolipariin kasvattaja – kasvatettava voi liittyä vakiintuneeseen merkitysperspektiiviin perustuvia totuttuja odotuksia. Lisäksi merkitysperspektiivi voi sisältää tiettyjä tapoja ymmärtää ja käyttää tietoa sekä käsitellä itseen kohdistuvia tunteita. (Mezirow 1990a, 2–3.) Merkitysperspektiivi voi olla tietoinen tai tiedostamaton (Mezirow 2000a, 16).

Merkitysperspektiiviä voidaan kutsua myös yksilön *paradigmaksi* (Mezirow 1995, 42) tai *henkilökohtaiseksi viitekehyykseksi* (Mezirow 2000a, 16). Mezirowin mukaan merkitysperspektiivi sisältää yksilön ajattelun tavat (habits of mind), jotka ilmenevät tietynä näkökulmana tai katsantokantana (point of view). Ajattelutavat Mezirow (1997b) näkee laajoina, abstrakteina, orientoivina tapoina tuntea ja toimia. Niihin vaikuttavat kulttuurisista, poliittisista, sosiaalisista, koulutuksellisista ja taloudellisista koodeista muodostuneet olettamukset. Mezirow on monissa teksteissään (esim. Mezirow 1991, 1997a) määrittänyt nämä ajattelutavat kolmeen pääryhmään: sosiolingvistiseen, episteemiseen ja psykologiseen merkitysperspektiiviin. Uudemmassa tuotannossaan (Mezirow 2000a, 17–19) Mezirow määrittää nämä ajattelutavat kuuteen ryhmään: 1) *sosiolinguvistiseen*, 2) *moraalis-eettiseen*, 3) *episteemiseen*, 4) *filosofiseen*, 5) *psykologiseen* ja 6) *esteettiseen ajattelutapaan*.

Ahteenmäki-Pelkonen (1997, 124–125) toteaa, että Mezirow (1991) painottaa merkitysperspektiivin yhtenäisyyttä ja kattavuutta. Edelleen Ahteenmäki-Pelkosen (1997) analyysiä tarkasteltaessa voi tulkita, että Mezirowin (2000a) jäsentämät ajattelutavat eivät tarkoita sitä, että olisi kuudenlaisia merkitysperspektiivejä, vaan kyse on merkitysperspektiivin eri ulottuvuuksista tai aspekteista (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Merkitysperspektiivin ajattelutavat (Mezirow 2000a)

MERKITYSPERSPEKTIIVI ajattelutapa	Painotukset
Sosiokulttuurinen	Sosiaaliset, kulttuuriset, kontekstuaaliset toiminnot Sosiaaliset normit, kulttuuriset koodit, kieli, ideologiat
Moraalis-eettinen	Moraaliset normit, tavat
Episteeminen	Tietoa koskeva Oppimistyylit
Filosofinen	Maailmankatsomus, filosofia, uskonto
Psykologinen	Minäkäsitys Persoonallisuuden piirteet, tyypit Emotionaaliset reaktiomallit Psykodynaamiset ongelmat tai traumat Mielikuvat, fantasiat, unet
Esteettinen	Arvot, asenteet, kauneuden kriteerit, esteettisyys

Sosiolingvistisellä ajattelutavalla Mezirow (2000a) tarkoittaa asioita, jotka liittyvät sosiaaliin normeihin, kulttuuriin koodeihin, kieleen, 'kielipeleihin', sosialisointiin ja ideologioihin. Tässä tutkimuksessa määritän sosiolingvistisen Mezirowista poiketen *sosiokulttuuriseksi*, koska näen sosiokulttuurisen ajattelutavan välittävän lingvistisiä toimintoja laajemmin sosiaalisia, kulttuurisia ja kontekstuaalisia toimintoja. Sosiokulttuurinen ulottuvuus voi näkyä varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa esimerkiksi siinä, miten varhaiskasvatuksen asiantuntija näkee roolinsa kasvattajana ja pienten lasten opettajana, miten hän näkee lapsuuden ja lapsen roolin yhteiskunnassa tai miten hän näkee oppimisen ja kasvatuksen poliittiset dimensiot. Samoin se voi ilmaista asiantuntijan suhtautumista yhteiskunnalliseen muutokseen.

Moraalis-eettinen ajattelutapa sisältää Mezirowin (2000a) mukaan moraalisia normeja ja tapoja, kuten yhteisön jakamat käsitykset oikeasta ja väärästä. Varhaiskasvatuksessa tämä ilmenee esimerkiksi kasvatuksen arvoperustan luomisena ja eettisten ohjeitten laatimisena. *Episteeminen* (Mezirow 2000a) ajattelutapa käsittelee tietoon ja tietämiseen liittyviä asioita sekä myös sitä, mitä voidaan tietää. Episteeminen näkökulma voi ilmetä esimerkiksi oppimistyyleissä tai siinä, keskittykö ihminen kokonaisuksiin vai osiin. Episteeminen ajattelutapa voi varhaiskasvatuksen asiantuntijalla näkyä siinä, minkälaista tietoa hänellä on opettamisesta ja oppimisesta ja siitä, miten tietoa hankitaan. Samoin se voi sisältää esimerkiksi liiallisen uskon auktoriteetteihin tai traditioon. Episteeminen ulottuvuus voi näkyä myös asiantuntijan ongelmanratkaisun tavoissa ja perusteissa. *Filosofinen* ajattelutapa käsittää yksilön maailmankatsomuksen, filosofian tai uskonnollisen doktriinin. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan on vastattava erilaisiin maailmankatsomuksellisiin kysymyksiin monikulttuurisessa maailmassa ja oltava tietoinen omasta maailmankatsomuksestaan.

Psykologinen ajattelutapa kertoo yksilön ymmärryksestä itsestään. Tämä voi sisältää minäkäsityksen, persoonallisuuden piirteet tai tyypit, käsittelemättömät tai tunnistamattomat varhaisvuosien ongelmat tai traumat, jotka heijastuvat aikuisiän tunteisiin ja toimintaan, emotionaaliset reaktiomallit, mielikuvat, fantasiat ja unet. (Mezirow 2000a, 17–18.) Varhaiskasvatuksen asiantuntijalla psykologinen ulottuvuus voi heijastua myönteisenä luottamuksena omiin kykyihin tai itseä aliarvioivana tapana uskoa mahdollisuuksiinsa toimia kasvatusyhteisössä. *Esteettinen* ajattelutapa painottaa arvoja, asenteita, kauneuden kriteerejä ja näkemyksiä esteettisyyden ilmentymistä. Varhaiskasvatuksessa tämä voi näkyä esimerkiksi taidekasvatusnäkömyksenä, suhteessa taiteen mahdollisuuksiin kasvatusyhteisössä ja ihmisen kehittymisen tukena.

Merkitysperspektiivin eri ajattelutavat voivat näin sisältää esimerkiksi säilyttävää tai uudistavaa orientaatiota tai pyrkimystä vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen, yksin tai yhdessä toimimiseen, tuntemattoman kohtaamiseen pelokkaasti tai luottavaisesti, introverttiutta tai ekstroverttiutta. Samoin ajattelutavat määrittävät sitä, miten yksilö näkee toisenlaista ryhmää edustavat tai miten hän kohtaa auktoriteetit. (Mezirow 2000a.)

Merkitysperspektiivin sisältämä ajattelutapa saa konkreetin ilmaisunsa tietyinä katsantokantana, jota Mezirow (2000a, 18) nimittää myös merkitysskeemaksi. Tällainen merkitysskeema ilmenee toiminnassa välittöminä odotuksina, tunteina, arvosteluina, asenteina tai päätöksinä, jotka implisiittisesti ohjaavat ja muovaavat yksilön tulkintaa ja määrittävät sitä, kuinka yksilö esimerkiksi arvioi, tyypittelee tai määrittää toiminnan seurauksia.

Mezirowin (2000a, 29) mukaan oppijoita tulisi auttaa tutkimaan merkitysperspektiivinsä kaikkia ulottuvuuksia, myös sen affektiivisia ja intuitiivisia elementtejä sekä sen mahdollisuuksia ja rajoituksia. Transformatiivisessa oppimisessa on keskeistä, että yksilö irtautuisi ja vapautuisi rajoittavista uskomuksista ja käsityksistä sekä loisi asteittaisessa kehitymisprosessissa itselleen uusia toimintamalleja. Muutos voi olla tiedollista, sosiaalista tai emotionaalista, mutta aina sen tulisi olla yksilöä eheyttävää. Näin ollen merkitysperspektiivi voidaan ymmärtää yksilön toimintaa ja ajattelua läpäisevänä ja paradigmaattisena käsitteenä (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 123–124).

Transformatiivista oppimista on painotettu erityisesti epistemologisena muutoksena. Keganin (2000, 48, 52) mukaan merkitysperspektiivi on pohjimmiltaan tietämisen tapa, ei sitä, *mitä* tiedämme, vaan *miten* tiedämme. Aikuis-kouluttajan tulee hänen mukaansa tietää ja ymmärtää paremmin paitsi oppijoit-ten senhetkinen epistemologia, myös se epistemologinen kompleksisuus, joka nousee oppijan elämän senhetkisistä oppimishaasteista.

Merkitysperspektiiviin sisältyvät olettamukset ovat keskeisiä implisiittiselle persoonalliselle tiedolle (Bereiter 2002). On tehtävä eksplisiittiseksi implisiittinen tapa katsoa maailmaa (Brookfield 1987, 44). Olettamusten tekeminen eksplisiittiseksi ja niiden kyseenalaistaminen ei kuitenkaan ole helppoa. Olettamusten myöntäminen vääräksi saattaa olla myös uhkaavaa. Arvojen ja minäkäsityksen ankkuroituessa merkitysperspektiiviin yksilö usein puolustaa sitä voimakkaasti (Mezirow 2000a, 18). Tämän voi tulkita kertovan myös merkitys-

perspektiivin hierarkkisesta luonteesta. Muut näkökulmat arvioidaan oman arvonäkökulman standardien perusteella. Sellaiset näkökulmat, jotka kyseenalaistavat omamme koetaan helposti vääristyneinä. Kritiikittömästi hyväksytyyn olettamuksen kyseenalaistaminen on myös riskin ottamista. Brookfieldin (1987, 90) mukaan kuitenkin juuri tämä kyseenalaistaminen on kriittisen opettamisen ydin.

Transformatiivinen oppiminen sisältää sekä yksilöllisiä että sosiaalisia ulottuvuuksia. Se edellyttää myös tietoisuutta taustalla vaikuttavista arvoista. Omaa perspektiiviä voi laajentaa tarkastelemalla ja vertailemalla sitä toisten perspektiiveihin. Perspektiivien yhteisyys ja erilaisuus tulee ilmeiseksi ja merkittäväksi myös arvioitaessa omaa toimintaa. Brookfield (1987, 16) painottaa myös kontekstuaalista tietoisuutta merkitysperspektiivin ymmärtämiseksi. On tärkeää ymmärtää se konteksti, missä nämä olettamukset ja niistä johtuvat toiminnot muodostuvat.

Opetustyötä tarkastellessaan Pratt (1998b; 1998c) on tähdentänyt perspektiiviin sisältyvää kulttuurista näkökulmaa. Yksilö luo merkitysperspektiivin kautta kriteerit oikean ja väärän, hyvän ja pahan, kauniin ja ruman, toden ja valheen, tehokkaan ja tehottoman arvioimiseksi. Perspektiivi määrittää myös yksilön omaksumaa ihmiskäsitystä ja idealisoitua minäkäsitystä sekä määrittää yksilön identiteettiä. Näin se sisältää toisiinsa liittyviä uskomuksia sekä intentioita, jotka antavat toiminnoille merkityksen ja oikeutuksen. (Pratt 1998a, 33, 35–37; Pratt 1998b, 215.)

Merkitysperspektiivin lähikäsitteinä voi pitää *representaatiota, sisäistä mallia ja skeemaa*. Nämä käsitteet nähdään synonyymeina. Sisäiset mallit ovat ihmisen itse muodostamia uuden tiedon prosessointia ja havaitsemista suuntaavia tulkintoja. Ihminen muodostaa sisäisiä malleja ulkoisen maailman ilmiöistä ja asioista. Sisäiset mallit rakentuvat yksilön kokemusten välityksellä ja sisältävät tietyn esine- tai tapahtumatyyppin tyypilliset tai olennaiset piirteet. Kiinnostus, kuten ihmiselle itselleen tärkeät asiat, ohjaavat sisäisten mallien muodostumista. Kehityksen kuluessa yksilölle rakentuva sisäinen malli kuvastaa sitä, mitä yksilö on havainnut, oppinut ja ajatellut, minkä pohjalta hän tulkitsee uutta tietoa ja mikä ohjaa hänen toimintaansa. Sisäinen malli auttaa ymmärtämään omaa ja muiden käyttäytymistä sekä ohjaa käyttäytymistä tietyssä tilanteessa tai ympäristössä. Edelleen sisäiset mallit ohjaavat toiminnan tavoitteiden asettamista ja uuden tiedon hankkimista suunnaten tarkkaavaisuutta. Sisäiset mallit vaikuttavat myös päätöksentekoon. (Keskinen 1990, 4-5; Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 128–129; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 91, 101.)

Merkitysperspektiivin käsite on myös osittain samankaltainen *kehyyksen (frame)* käsitteen kanssa, jota Barnes (1992, 10–11) on käyttänyt viitaten sillä niihin perimmäisiin olettamuksiin, joiden kautta opettajat ymmärtävät ja toteuttavat ammatilliset tehtävänsä. Olettamukset muodostuvat kontekstin ja opettajan ammatillisen kehityksen vuorovaikutuksessa. Kehyyksen käsitteeseen verrattuna merkitysperspektiivi on monitahoisempi. Myös Schön (1983) on soveltanut ajatusta 'kehyyksistä' ymmärtääkseen opettajan toimintaa luokassa.

Dweck (1999) puolestaan käyttää käsitettä *merkityssysteemi* (*meaning system*), jonka avulla hän tarkastelee sitä, miten ihmiset kehittävät maailmaansa organisoivia käsityksiään. Merkityssysteemi antaa merkityksen heidän kokemuksilleen. Väisänen ja Silkelä (2000) puolestaan tutkivat opettajaksi opiskelevien aikaisempia tiedollisia skeemoja ja pedagogisia *uskomussysteemejä*, joiden kautta opiskelijoiden opettajankoulutuskokemukset ymmärretään.

2.2 Merkitysperspektiivin muutosprosessi

Transformatiiviselle oppimiselle on keskeistä uusien ajattelu- ja toimintamallien kehittäminen, sisäistäminen ja ulkoistaminen liittyneenä toimintakäytäntöjen muuttamiseen. Merkitysperspektiivin muutosprosessi voi kehittyä vähitellen, mutta se voi käynnistyä myös merkittävässä elämänmuutoksessa, joka voi olla haluttu intentionaalinen muutos, kuten työ- tai asuinpaikan vaihdos, tai kriisi, esimerkiksi läheisen menettäminen, vakava sairaus, avioero tai ristiriitoja sisältävä ongelmatilanne. Uudet elämänvaiheet ja -tehtävät vaativat muuttamaan merkitysperspektiiviä entistä tarkoituksenmukaisemmaksi. Tällöin merkitysperspektiivistä tulee dysfunktionaalinen, uudet ajattelumallit eivät sovi vanhaan tapaan. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 125; Mezirow 1995.)

Hämmentävä ristiriita voi syntyä myös ajatuksia herättävästä keskustelusta, kirjan, runon tai taiteen kokemisesta samoin kuin seurauksena yksilön omista pyrkimyksistä ymmärtää omia ennakkoluulojaan esimerkiksi toisenlaista kulttuuria kohtaan (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 125; Mezirow 1985, 145; 1990a, 13–14; 1995, 44). Myös positiiviseksi koetut tapahtumat, äkilliset oivallukset, itsetietoisuuden hetket tai huippukokemukset voivat saada aikaan kriittistä pohdintaa ja arviointia, joka edelleen johtaa muutokseen (Brookfield 1987, 31). Muutosta eteenpäin vievä huippukokemus voi olla myös Csikszentmihalyin (1988, 29–35) määrittelemän flow -kokemuksen kaltainen.

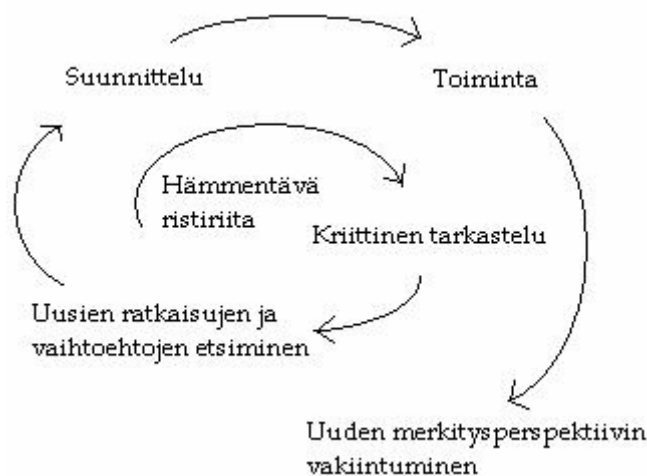
Malinen (2000, 2002, 69–71) korostaa yksilön elämäkokemuksen ja kohdatun tilanteen välistä kognitiivista ristiriitaa oppimisen käynnistäjänä. Malinen käyttää tässä 'särön' käsitettä: yksilön totuttuihin tapoihin ajatella ja toimia tulee särö. Särö siis syntyy uuden kokemuksen ja aiemman elämäkokemuksen välisestä ristiriidasta. Tässä tilanteessa tulee esille asioita, joiden avulla yksilö on siihen saakka käsittänyt maailman ja toiminut siinä. Uuden kokemuksen kohtaaminen synnyttää tarpeen ymmärtää tilanne tai asia entistä paremmin ja puolustaa vanhaa tapaa tai muuttaa tätä eli oppia. Malisen mukaan opettajan tehtävänä on yrittää järjestää 'säröjä' synnyttäviä tilanteita, joiden hän arvioi edistävän oppijoiden epistemologista kehittymistä. Särötilanteessa opettajan on kyettävä pitämään huolta jatkuvuudesta, joka ratkaisee tilanteen oppijalle myönteisesti. Särön syntyessä opettajaa tarvitaan myös selvittämään mahdollista syntyneitä hämmennystä, ahdistusta tai muita mahdollisia kielteisiä tunteita.

Säröä voi myös verrata Piagetin määrittämään kognitiiviseen konfliktiin. Ristiriita odotusten ja 'todellisuuden' välillä sisältää haasteen, pyrkimyksen rekonstruoida omien odotusten perustana olevia käsityksiä. (Ks. von Wright

1996, 358.) Tarttuessaan aktiivisesti näihin haasteisiin oppija ymmärtää samalla aiempaa paremmin omaa tapaansa konstruoida maailmaa.

2.2.1 Muutosprosessin vaiheet

Mezirow (2000a, 22) kuvaa merkitysperspektiivin muutosprosessia (kuvio 1) siten, että se alkaa usein hämmennystä aikaansaavalla ristiriidalla, jolloin yksilö kokee olevansa ongelmatilanteessa suhteessa ympäristöönsä ja joka saa aikaan itsetutkiskelua. Aikaisemmat käsitykset eivät riitä ongelman ratkaisuun tai tuntuvat epätarkoituksenmukaisilta.



KUVIO 1 Merkitysperspektiivin muutos (Mezirow 2000a)

Hämmäntävä ristiriitatilanne voi näin käynnistää prosessin, jonka tuloksena yksilö oppii uuden, tarkoituksenmukaisemman tavan ajatella ja toimia. Tällaista tilannetta seuraa omien olettamusten kriittinen tutkiskelu ja arviointi. Tämän jälkeen prosessi etenee tutkimalla uusien ratkaisujen, roolien, toimintojen ja suhteiden vaihtoehtoja. Tätä seuraa toiminnan suunnittelu, uusien taitojen tai tietojen hankkiminen suunnitelmien toteuttamiseksi. Tämän jälkeen yksilö kokeilee uusia rooleja, hankkii ja rakentaa osaamistaan ja itseluottamustaan toimintaan uusissa tilanteissa ja lopulta yhteisössä tai yhteiskunnassa uuden perspektiivin mukaisesti.

Kokonaisuudessaan muutokset voivat olla käännteentekeviä, nopeita, dramaattisia tai vähittäisiä muutosten sarjoja (Mezirow 2000a, 21). Mezirowin (2000b) saamat tulokset osoittavat, ettei yksilö palaa vanhaan merkitysperspektiiviin sen jälkeen, kun muutos on tapahtunut, mutta kehitys ei välttämättä ole tasaista jatkuvaa eteenpäin menoa. Yksilö voi myös jäädä pysyvästi tai hetkellisesti johonkin prosessin vaiheeseen. Prosessi sisältää myös erilaisia neuvotteluja tai kompromisseja, epäilyä, paluuta aiempaan, jopa itsetpetosta muutoksen pelossa. Perspektiivin muutos on henkilökohtaisesti emansipoiva silloin, kun yksilö vapautuu aiemmista rajoittavista uskomuksista, arvoista ja tunteista. Muutos sisältää myös kyvyn etäännyttää itsensä vanhasta merkitysperspektiivistä niin, että yksilö on avoin oppimaan myös toisten näkemyksistä.

2.2.2 Autenttinen merkitysperspektiivi

Merkitysperspektiivin muutos tarkoittaa entistä *autenttisemmän* merkitysperspektiivin muotoutumista. Autenttinen merkitysperspektiivi auttaa ymmärtämään kokemusten merkitystä entistä selkeämmin, realistisemmin, laajemmin, erittelevämmin ja johdonmukaisemmin. Samanaikaisesti yksilö integroi eri lähteistä saamiaan tietoja ja kokemuksia sekä tarkastelee itseään ja ympäristöään aiempaa jäsentyneemmin. (Mezirow 1995.)

Autenttisuuden saavuttaminen merkitsee tulkintojen tutkimista. Autenttisen merkitysperspektiivin ominaisuuksia ovat kattavuus, erottelukykyisyys, johdonmukaisuus ja integroivuus sekä avoimuus muille näkökulmille. Autenttisuutta voi myös tarkastella rehellisyytenä itselle, kuten Taylor (1991, 15, 29) tekee puhuessaan itsetoteutuksen taustalla olevasta moraalista ideaalista, joka vaatii ihmiseltä rehellisyyttä itseään kohtaan. Jos ei ole rehellinen itselleen, kadottaa oman ihmisyytensä. Tästä rehellisyyden ihanteesta, jota koetellaan arkitilanteissa, Taylor (1991, 16) käyttää nimitystä autenttisuus.

Autenttisemmän merkitysperspektiivin saavuttamiseksi yksilöllä tulee olla riittävästi luotettavaa tietoa. Yksilön täytyy kyetä jäsentämään erilaisia ja eriaikaisia kokemuksia, olla avoin vaihtoehtoisille näkemyksille sekä kyetä muutokseen emotionaalisesti. Tuloksena on merkitysperspektiivi, joka on entistä todempi tai oikeutetumpi ohjaamaan toimintaa. (Mezirow 1998b; 2000a, 7-8, 19.)

Autenttisen merkitysperspektiivin vastakohta on kapea-alainen tai selkiytymätön näkemys, jota Mezirow (1990a, 14-15) määrittää vääristyneeksi. Vääristynyt merkitysperspektiivi voi sisältää episteemisiä, sosiokulttuurisia tai psykologisia vääristymiä. Episteemiset vääristymät liittyvät tietoon, tiedon luonteeseen ja siihen, miten tietoa käytetään. Esimerkiksi asiantuntijan normatiivinen tiedon käyttö voisi olla tällainen vääristymä. Samoin liiallinen usko auktoriteettiin ongelmatilanteen ratkaisussa voi olla vääristymä. Vääristynyt episteeminen merkitysperspektiivi voi olla myös musta-valkoinen ajattelu yhden tekniikan tai opetusmetodin puolesta, yhden oppimistyylin suosiminen parhaana mahdollisena, ei-reflektiivinen tai kapea yksityiskohtiin painottuva oppimisnäkemys.

Sosiokulttuuriset vääristymät merkitsevät valtaan, sosiaalisiin suhteisiin tai instituutioihin liittyvien uskomusjärjestelmien pitämistä itsestään selvänä. Ne voivat olla myös implisiittisiä ideologioita. Perinteinen stereotyyppinen käsitys naisten 'oikeista' rooleista voi olla sosiokulttuurinen vääristymä. Psykologiset vääristymät kohdistuvat ihmisen suhteeseen itseensä ja juontuvat esimerkiksi lapsuudessa koetuista vaikeista asioista. (Mezirow 1990a.) Lisäksi yksilöllä voi olla moraaliseettisiä, filosofisia tai esteettisiä vääristymiä. Yhden aspektin vääristymä voi Ahteenmäki-Pelkosen (1997, 128-129) mukaan heijastua myös muilla alueilla. Esimerkiksi psykologinen vääristymä, yksilön aliarvioiva käsitys itsestään, ilmeni näin myös siten, ettei hän voi vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Tämä puolestaan olisi episteeminen vääristymä.

Vääristyneeseen merkitysperspektiiviin liittyy usein uuden pelkoa, muutoksen jarruttamista ja vääristyneitä oppimistarpeita (Ahteenmäki-Pelkonen

1997, 85–86). On kuitenkin huomattava, ettei perspektiivi sinänsä ole oikea tai väärä, vaan että sitä ei ole tehty tietoiseksi ja avoimeksi kriittiselle reflektiolle (Cranton 1996, 104). Ahteenmäki-Pelkosen (1997, 125) mukaan merkitysperspektiivin muutos on verrattavissa Kuhnin (1962) kuvaamaan paradigman muutokseen tieteessä.

2.2.3 Voimaantuminen

Transformatiivisen oppimisen keskeinen tavoite on yksilön *voimaantuminen* (*empowerment*). Voimaantumisen lähtökohtana Mezirow näkee emansipatorisen oppimisen, joka on Habermasin tiedonintressinäkemysten pohjalta johdettu oppimisen laji. Emansipatorisen tiedonintressin kohteena on valta, sen analyysi ja siitä vapautuminen. Tämän prosessin kautta yksilö ymmärtää, miten hänen oma psykodynaamikansa ja erilaiset institutionaaliset, ympäristölliset ja kulttuuriset voimat rajoittavat valintoja ja mahdollisuutta vastata omasta elämästä. Voimaantumisen esteiksi ovat voineet muodostua myös perinteiset, yksilöä liikaakin suojaavat, staattiset näkemykset. Muutos tulee mahdolliseksi, kun ihminen tulee tietoiseksi siitä, miten erilaiset uskomusjärjestelmät ovat myötävaikuttaneet hänen toimintoihinsa. Omien merkitysperspektiivien tiedostaminen ja niiden taustalla olevien ennako-oletusten tarkastelu ja arviointi on näin oleellinen oppimisprosessin osa. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 135–136; Mezirow 1991, 87–89.)

Merkitysperspektiivin muutos auttaa näkemään itsensä ja ihmissuhteensa uudella tavalla, joka vaatii ottamaan vastuuta elämästä, tutkimaan vaihtoehtoja ja muovaamaan uusia elämän suunnitelmia (Mezirow 1978, 35). Voimaantuminen painottaa oman elämän haltuunottoa ja sen tietoista suuntaamista (Mezirow 1991, 161). Voimaantumisen käsitettä on määritetty myös siten, että sen avulla ihminen kykenee hallitsemaan elämäänsä ja vapauttamaan itsensä hallitsevista ja rajoittavista rakenteista (Inglis 1997, 3).

Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa voimaantumisen – empowerment -käsitteen käyttö on vaihdellut. Sille ei ole luotu yhtenäistä käännoästä tai määritelmää. Voimaantuminen on liitetty yksilön sisäiseen toimintaan: voima lähtee ihmisestä itsestään eikä sitä voi antaa toiselle. Voimaantunut ihminen on löytänyt omat voimavaransa. Voimaantumista luonnehtii prosessiluonne, se on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, jota jäsentävät päämäärät, kyky- ja kontekstiuskomukset sekä emootiot ja näiden sisäiset suhteet. Toimintaympäristön olosuhteetkin voivat olla merkityksellisiä voimaantumiselle. (Siitonen 1999.)

Opetuksen yhteydessä emansipatorinen intressi korostaa sellaisten asioiden ja arvojen uudelleen arviointia, mikä johtaa ennakkoluuloista ja vääristymistä vapautumiseen, ei pelkästään tosiasioiden jäsentämiseen ja paremman ymmärryksen saavuttamiseen (Puolimatka 2002, 273). Opettajan ammatillista kasvua on tarkasteltu voimaantumisen prosessina ja nähty sitoutunut sekä autonominen opettaja voimaantuneena opettajana (Isosomppi & Leivo 2003).

Voimaantumista on myös tarkasteltu ihmiselle ominaisena merkityksellisen kokemisen tarpeena sekä tärkeänä näkökulmana haluttaessa edistää yksilön

ja työyhteisön hyvinvointia (Lyytinen & Nikkanen 2005, 131). Lisäksi se on nähty 'uudistavan johtamisen' tavoitteena. Muutosprosessin johtamisen on katsottu edellyttävän henkilöstön kasvuun ja oppimiseen syvällisesti vaikuttavaa ja psykologisen voimaantumisen mahdollistavaa transformationaalista eli uudistavaa johtamista. Tavoitteena on voimaantumisen psykologisen tilan muuttuminen voimaantuneeksi toiminnaksi. (Antikainen 2005.)

Tässä tutkimuksessa Mezirowin käyttämä empowerment-käsite nähdään *voimaantumisen* ja etenkin juuri *voimaantumisen prosessina*. Tavoitteena on, että kehittyvä asiantuntija saavuttaa tietoa omista ajattelu- ja toimintamalleista, jolloin oppimisen tuloksena on voimaantumisen lisäksi itsetuntemuksen kehittyminen. Mezirowin (1991, 87–89) mukaan kriittinen itsetietoisuus voimaannuttaa, koska se mahdollistaa ongelmien tai ristiriitojen todellisten aiheuttajien ymmärtämisen. Emansipatorinen tieto saavutetaan kriittisen itsereflektion avulla.

2.3 Transformatiivisen oppimisen teorian arviointia asiantuntijuuden muutoksen kuvaamisessa

Transformatiivisessa oppimisessa aikuiskoulutuksen tehtävänä on auttaa oppijaa tavoittamaan syvimät oppimistarpeensa ja voimaantuneena etsimään vaikutusmahdollisuutensa sekä entistä oikeutetumman henkilökohtaisen merkitysperspektiivinsä. Mezirowin näkemyksiä on kritisoitu liiasta individualistisuudesta. Teorian on nähty ylikorostavan oppimisen yksilöllisiä ulottuvuuksia ryhmäoppimisen ja yhteisöllisyyden kustannuksella. Samoin teoriaa on kritisoitu siitä, ettei se ota riittävästi huomioon sosiaalista kontekstia ja muutoksen sosiaalisia yhteyksiä. Kontekstin tarkastelu lisäisi ymmärrystä siitä, miksi jokin ristiriitaa sisältävä ongelma johtaa muutokseen jonkun yksilön kohdalla. (Collard & Law 1989; Pietrykowski 1996; Taylor 1997.)

Mezirow itse on myöhemmissä teksteissään (esim. Mezirow 1998b, 2000a) korostanut merkityksen intersubjektiviivista rakentamista. Transformatiivista oppimista on uudemmissa tarkasteluissa tähdennetty myös sosiaalisena prosessina (esim. Grabove 1997, 91). Varjokorpi (1995), joka on tarkastellut Mezirowin oppimisen näkemyksen soveltamista suomalaiseen aikuiskoulutukseen, ei liioin yhdy näkemykseen siitä, että Mezirowin ihmiskäsitys olisi liian individualistinen. Varjokorven mukaan kysymys on pikemminkin näkökulmasta, oppimisen tarkastelusta oppijan kannalta. Hän luonnehtii Mezirowin ajattelua yksilökeskeisyyden sijaan oppijakeskeiseksi.

Mezirowin oppimisen teoria korostaa kokonaisuutena yksilön sosiaalista ja kulttuurista riippuvuutta oppimisen prosessissa (Varjokorpi 1995). Tämä on olennaista myös asiantuntijuuden kehittymisessä ja oppimisessa. Mezirowin (1998b) mukaan transformatiivinen teoria painottaa henkilökohtaisesti sisäistettyjä kulttuurisia merkitysperspektiivejä, kriittistä tarkastelua, jota hän nimittää kriittiseksi diskurssiksi, ja kollektiivista toimintaa asioitten toimeenpanemiseksi.

si. Se, mitä ja miten kehittyvä asiantuntija oppii ja ymmärtää, perustuu kommunikaatioon ja kriittiseen vuorovaikutukseen. Nämä tekijät vaikuttavat merkittävästi uudistavan oppimisen mahdollisuuksiin asiantuntijuuden kehittämisessä ja muovaavat oppimisen luonnetta.

Transformatiivista oppimista voi Mezirowin (2000a, 24) mukaan tarkastella myös sosiokulttuurisena ilmiönä. Aikuiskasvatuksella on sekä kulttuuriset että sosiaaliset päämäärät. Tietyt sosiokulttuuriset tekijät edistävät tai estävät kriittistä tarkastelua. Kulttuuriset intressit eivät kuitenkaan voi yksistään määrittää oppimisen sisältöjä. Asiantuntijaksi kehittyvän ja oppijan oma historia ja toimintaympäristö vaikuttavat aina oppimiseen, sillä yksilön identiteetti muovautuu yhteisessä, verkostoituneessa ja erilaisista suhteista koostuvassa maailmassa, kuten Mezirow (2000b) painottaa. Inhimillinen todellisuus on näin ollen intersubjektiivinen: yksilön elämän historia ja kieli liittyvät toisten historiaan ja kommunikaatioon. Näitten suhteitten kontekstissa, joita vallitsevat ja muuttuvat kulttuuriset paradigmat hallitsevat, tulemme niiksi persooniksi, joita olemme. (Mezirow 2000a, 27.)

Transformatiivisen oppimisen kehys asiantuntijaksi kehitymisessä sisältää näin ollen sekä yksilöllisen että sosiaalisen ulottuvuuden. Scott (1997, 48) tähdentääkin, että ilman yksilöllistä, henkilökohtaista näkökulmaa toiminta vinoutuu: perusyksikön täytyy olla yksilö ryhmässä. Ryhmät tekevät päätöksiä, mutta ne ovat riippuvaisia ryhmässä olevien yksilöiden ratkaisuksista. Myös yhteiskunnan valtasuhteet vaikuttavat Scottin mukaan sekä ryhmiin että yksilöihin.

Mezirowin oppimisen teoriaa on kritisoitu samoin siitä, ettei se ota riittävästi huomioon aikuisen oppimisen todellisia prosesseja (Jarvis, Holford & Griffin 2003, 40). Ruohotien (2000a) mukaan uudistavan oppimisen kritiikki on kohdistunut myös siihen, luottaako teoria liikaa rationaalisuuteen sekä kouluttajan rooliin uudistavan oppimisen edistämisessä. Kouluttajan roolia tarkastellessaan Ruohotie toteaa, että länsimainen rationaalinen painotus näyttää estävän muita tapoja vaikuttaa perspektiivin uudistumiseen. Tällaisina muina tapoina hän mainitsee intuition merkityksen, affektiivisen oppimisen sekä tunteiden ja tahdon ohjaavan voiman. (Ruohotie 2000a, 120–123.)

Mezirowin teoria ei avaudu helposti. Se on avoin erilaisille tulkinnoille, mitä voi pitää sekä ansiona että heikkoutena. Teoria sisältää runsaasti viitteitä muihin, Mezirowin ajatteluun sopiviin teorioihin, mutta ne lisäävät tutkijan epävarmuutta tulkintojen tekemisestä. Mezirowin teoriaa voi kuitenkin tarkastella asiantuntijaksi kehitymiselle ja aikuisen oppimiselle soveltuvana. Teoria tähdentää oman kokemuksen ymmärtämistä oppimisen keskeisenä lähtökohtana. Teorian ansiona voi myös pitää sitä, ettei merkitysperspektiivin muuttaminen ole yksin tiedollista, vaan merkitysperspektiivin muutos sisältää myös moraaliseettisiä ja filosofisia kriteereitä, joita voi pitää asiantuntijan merkitysperspektiivissä oleellisina kriteereinä.

2.4 Reflektio merkitysperspektiivin rakentumisessa

2.4.1 Kriittinen reflektio ja merkitysperspektiivin muutos

Omien merkitysperspektiivien tiedostaminen ja arviointi on oleellinen osa transformatiivista oppimista. Tässä prosessissa on keskeistä *reflektio*, jolla Mezirow (1990b) tarkoittaa omien uskomusten oikeutusten tutkimista. Reflektion avulla arvioidaan toimintaa ja ongelmanratkaisussa käytettyjä tapoja. Mezirow (1990b) erottaa toisistaan myös *kriittisen reflektion* ja *kriittisen itsereflektion* käsitteet, jotka kummatkin liittyvät merkitysperspektiivin muutokseen. Kriittinen reflektio kohdistuu erityisesti tutkittavien ilmiöiden taustalla olevien oletusten pätevyyden arviointiin ja seurausten sekä lähtökohtien tutkimiseen. Kriittinen reflektio varhaiskasvatustyössä voi tarkoittaa esimerkiksi työtä koskevien olettamusten identifioimista ja tutkiskelua (ks. Brookfield 1995). Kriittinen reflektio voi olla implisiittistä, kun yksilö esimerkiksi valitsee hyvän ja pahan välillä sisäistämiensä arvojen mukaan, tai eksplisiittistä, kun yksilö tietoisesti tutkii ja arvioi valintojensa syitä (Mezirow 1998a, 186).

Kriittisestä itsereflektiosta on kyse, jos taustaoletukset koskevat yksilön omaa toimintaa ja ajattelua. Kriittinen itsereflektio arvioi merkitysperspektiivejä ja omia ongelmanasettamistapoja. Se liittyy myös merkitysperspektiivin muutokseen. Esimerkkinä voisi mainita toteaman 'naisen paikka on kotona', jonka reflektiosta voi seurata henkilökohtaisia ja sosiaalisia muutoksia. Merkitysperspektiivi voi perustua esimerkiksi epistemologisiin, eettisiin, psykologisiin, ideologisiin, sosiaalisiin, kulttuurisiin, taloudellisiin, poliittisiin tai henkisiin olettamuksiin. (Mezirow 1998a.) Näin *transformatiivinen oppiminen onkin määritelty kriittisen (itse)reflektion avulla tapahtuvaksi oppimisprosessiksi, jonka tuloksena merkitysperspektiivi muuttuu*. Oppiminen mielletään jo omaksuttujen näkökulmien ja käsitysten kriittisenä tarkasteluna sekä purkamisena entistä relevanttimman tulkinta- ja toimintaparadigman luomiseksi. (Cranton 1996, 75, 79; Mezirow 1997b; 2000a.)

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä reflektio ja kriittinen reflektio. Erityisesti kriittinen reflektio auttaa muuttamaan merkitysperspektiivejä. Oleellista on omien vanhojen merkitysperspektiivien mahdollisimman hyvä tiedostaminen. Kriittinen omien käsitysten tarkastelu auttaa huomioimaan sellaisia itsestään selvänä pidettyjä asioita, jotka vaikuttavat siihen tapaan, miten opiskelija näkee asiantuntijuutensa. Työkäytäntöihin kohdistuvan kriittisen reflektion avulla kasvatustyötä tekevä arvioi itseensä ja työyhteisöönsä kohdistamia sekä myös laajempia yhteiskunnallisia kasvatukselle asetettuja odotuksia. Tärkeää on se, että yksilö ymmärtää, miksi toimii siten kuin toimii ja muuttaa toimintaa, jos se perustuu väärin tai rajoittaviin toimintamalleihin (Cranton 1996, 93).

Toiminnan lähtökohtien kriittinen reflektio nostaa esiin ongelman tai asian relevanssin sekä kyseenalaistaa siihen liittyvät käsitteet, uskomukset ja arvot. Kriittisyys merkitsee arvioimista ja sitä, ettei ota asioita itsestään selvänä. (Williams 2001, 29–30). Kriittinen reflektio pohtii asiaa erilaisista näkökulmista, muovaa edelleen uutta perspektiiviä sekä tarkastelee ja arvioi toiminnan sekä

toteuttamisvaihtoehtojen moraalialia, etiikkaa ja arvoja. Varhaiskasvatuksen asi-
antuntija voi pohtia esimerkiksi sitä, miksi vanhempien kasvatuskumppanuus
päivähoidossa on tärkeää. Kriittinen reflektio edellyttää Mezirowin (1990a, 13)
mukaan pohtivaa pysähdystä, jossa yksilö voi arvioida uudelleen omia merki-
tysperspektiivejään ja tarpeen vaatiessa muuntaa niitä.

Reflektion yhteydessä Mezirow tarkastelee myös tiedostamisen käsitettä.
Mezirowin (1981, 13) mukaan kriittinen tietoisuus on tietoisuutta tietoisuudes-
ta. Samalla se mahdollistaa aikaisemman tietoisuuden kriittisen arvioinnin.
Kriittinen tietoisuus on siten metatason tietoisuutta. Ahteenmäki-Pelkonen
(1997, 188) toteaa analyysissään, että Mezirow käyttää kriittistä reflektiota ja
kriittistä tiedostamista lähes synonyymeina. Vasta kriittinen tiedostaminen aut-
taa ymmärtämään ilmiöitä laaja-alaisesti: historiallisesti ja kontekstuaalisesti.

Mezirow (1981) määrittää lisäksi erilaisia reflektion kohteita. Näitä ovat
ensinnäkin *tietoinen reflektiivisyys*, joka on tietoisuutta havainnosta, ajatuksesta
tai toiminnasta. Tietoisuutta omista tunteista ja asenteista hän nimittää *affektiivoi-
seksi reflektiivisyydeksi* ja tietoisuutta syy- ja seuraussuhteista *erottelevaksi reflektiiv-
isyydeksi*. Tietoisuutta henkilökohtaisista arvoista ja arvojen vaikutuksesta ha-
vaintoihin ja toimintaan Mezirow kuvaa *arvojen reflektioksi*. *Käsitteellinen reflek-
tiivisyys* tarkoittaa käsitteiden käyttöön ja merkityksiin liittyvää pohdintaa.
Psyykinen reflektiivisyys sisältää tietoisuuden siitä, miten yksilö ajattelee ja päät-
telee. *Teoreettinen reflektiivisyys* mahdollistaa virheiden ja uskomusten korjaami-
sen ongelmanratkaisutilanteissa sekä nostaa esiin kriittiseen toimintaan vaikut-
tavia kulttuurisia ja psykologisia olettamuksia. Kolme jälkimmäistä kategorialia
ovat kriittisen tietoisuuden tasoja. Teoreettinen reflektiivisyys on keskeinen
muutosprosessissa.

2.4.2 Sosiaalinen reflektio merkitysperspektiivin uudistajana

Reflektiota on usein pidetty laadultaan ja sävyiltään yksilöllisenä ja joskus jopa
sosiaalisesti eristyneenä toimintana. Reflektio ei ole kuitenkaan pelkästään yksi-
löllinen prosessi, vaan sosiaalinen ulottuvuus liittyy siihen oleellisesti (Kupila
2002). Sosiaalinen reflektio auttaa oppijoita tutkimaan perspektiivien erilaisuut-
ta ja tukee oppijoiden tietoisuutta tulkintojen moninaisuudesta (Brookfield &
Preskill 1999, 18–20). Merkitysperspektiivin uudistamisen tai kehittämisen nä-
kökulmasta sosiaalinen reflektio auttaa oppijaa lisäämään ymmärrystään ja
sensitiivisyyttään siitä, miten toiset havaitsevat, ajattelevat ja tuntevat. Tulemal-
la tietoiseksi eriävistä näkökulmista voi ymmärtää omaa perspektiiviä ja tehdä
tietoisia päätöksiä sen vahvistamisesta tai muuttamisesta (Jadallah 2000, 223).
Oppijat tuleekin haastaa arvioimaan omia näkemyksiään. Ojasen (2000, 103)
mukaan yksilöllinen merkitysperspektiivi tulee todellisesti tulkituksi vasta
kohdatessaan toisen yksilön näkökulman.

Merkityksen tulkinta perustuu toisten kanssa käytyyn ajatusten vaihtoon
(Bruner 1995, 20). Merkityksen konstruktio, samoin kuin kielen käyttö, ovat vuo-
rovaikutusprosesseja. Kulttuurisesti omaksuttu tapa elää riippuu jaetuista merki-
tyksistä, käsitteistä ja tavoista neuvotella merkitys- ja tulkintaeroja (Bruner 1990,
13). Merkitys liittyy aina suhteessa tilanteen tarjoamiin vaihtoehtoihin, rajoittei-

siin ja mahdollisuuksiin. Reflektio on näin myös kontekstisidonnaista (Boud & Walker 1998). Sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttavat voimakkaasti reflektion käytäntöihin, tavoitteisiin ja toimintamuotoihin. Reflektio ei liioin arvojen suhteen ole vapaata eikä neutraalia, se ilmaisee ja palvelee yhteisiä inhimillisiä, sosiaalisia, kulttuurisia tai poliittisia intressejä (Kemmis 1985, 149.)

Opiskelija tarvitsee merkitysten luomisessa muita, kuten ohjaajaa, ryhmän jäseniä ja koko ryhmää sekä kosketusta asiantuntijayhteisöön (Poikela & Nummenmaa 2002, 45). Näin kehittyvät myös edellytykset toimia yhteisössä ja ristiriitatilanteissa. Vuorovaikutus toisten kanssa on täten transformatiivisen oppimisen keskeinen edellytys. Merkitysperspektiivin muutosta edistää ja sitä kehittää erityisesti yhteinen diskurssi (Mezirow 1997b, 6; 2000a). Ahteenmäki-Pelkosen (1997, 109) mukaan Mezirow käyttää vuorovaikutuksesta diskurssin ohella myös termiä dialogi tekemättä johdonmukaisesti eroa näiden välillä. Ajoittain Mezirow (1998a, 196) tarkoittaa diskurssi-käsitteellä erityisesti kriittisesti tutkivaa ja arvioivaa dialogia.

Diskurssin avulla yksilö yrittää ymmärtää myös toisten merkitysperspektiiviä ja sen tarkoituksenmukaisuutta sekä saada vahvistusta omille näkemyksilleen. Oppimisympäristössä tämä merkitsee mahdollisuutta kuulla erilaisia näkemyksiä ja suhteuttaa omia käsityksiään erilaisiin kannanottoihin. Ahteenmäki-Pelkonen (1997, 80) tähdentää sitä, miten tärkeää on valmius asettaa omat oppimistarpeet ja perspektiivit testattaviksi ja muutosalttiiksi.

Diskurssin avulla yksilö jakaa kokemuksiaan, tuo esille ja löytää merkityksiä kokemuksilleen, arvioi erilaisia tulkintoja, tutkii kriittisesti argumentteja ja vaihtoehtoisia näkökulmia ja käyttää toisten kokemuksia omien merkitysperspektiivien arvioimiseksi. Tässä mielessä reflektio on sosiaalinen prosessi ja keskeinen merkityksen muodostamiselle. (Mezirow 1997a, 10; 1997b, 6; 2000a, 8, 10.)

Työelämässä yksilölliset, henkilökohtaisesti luodut merkitysperspektiivit ovat vuorovaikutuksessa monien sosiaalisesti rakentuneiden merkitysten kanssa (Alvesson 2002, 151). Työyhteisössä jaetut kokemukset merkitsevät usein työhön liittyvien jaettujen merkitysten kehittymistä. Kollektiiviset, usein sanattomat merkitykset ja sopimukset vaikuttavat edelleen henkilökohtaisiin merkityksiin. Perspektiivit eivät näin ole vain yksilöllisiä ominaisuuksia, vaan ne juontavat juurensa eri yhteisöihin ja niiden käytäntöihin. Reflektio nähdään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä toimintana (Jay & Johnson 2002, 76). Erilaisten perspektiivien välille syntyvä diskurssi ja argumentointi ovat usein edellytyksiä uutta luovien innovaatioiden syntymiselle (Tuomi-Gröhn 2001, 33–34).

Diskurssia käyvää ryhmää voi tarkastella myös itsenäisenä oppivana yhteisönä. Näin transformatiivisen oppimisen voi määritellä tietoisuuden laajenemisena missä tahansa inhimillisessä systeemissä, yhtä lailla kollektiivisessa kuin yksilöllisessä. Tätä laajentunutta tietoisuutta luonnehtii uusi merkitysperspektiivi tai ajattelutapa kuten myös systeemin identiteetin uusi rakenne. (Kasl & Elias 2000, 229–230.)

On kuitenkin tärkeää, että yksilö näkee itsensä erilliseksi sosiaalisesta kollektiivista, jotta hän kykenee myös kyseenalaistamaan kriitikittömästi omaksumiaan

sosiaalisia toimintatapoja, normeja ja arvoja. Ilman erillistä identiteettiä ja selkeää minän tunnetta yksilö ei tiedosta niitä viestejä, joita on omaksunut toisilta eikä sitä, mitkä merkitysperspektiivit kuuluvat itselle yksilönä ja mitkä on omaksuttu yhteisöstä ilman reflektiota. (Cranton 2000, 197.)

2.4.3 Reflektion rooli merkitysperspektiivissä ja identiteetin rakentumisessa

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin muutokseen pyrkivän toiminnan tukena käytetään *reflektiota* ja *kriittistä reflektiota*, jotka vievät oppimista eteenpäin ja voivat kohdistua monenlaisiin asioihin ja toimintoihin. Reflektiota tarkastellaan myös Mezirowin (1981) määrittämien tasojen kautta. Reflektion avulla opiskelija rakentaa merkitysperspektiiviään, henkilökohtaista paradigmaansa relevanteista asiantuntijuuden ja oppimisen merkitysrakenteista. Opiskelussa reflektion tukena ovat erityiset reflektiiviset työtavat. Näin reflektio nähdään välineenä asiantuntijuutta koskevien ulottuvuuksien ja käsitysten sekä teorioitten tiedostamiseen ja muuttamiseen. Opiskelijan oppimisprosessissa nämä ulottuvuudet tarkoittavat myös aktiivista uskomusten ja olettamusten tutkimista.

Varhaiskasvatuksen asiantuntija voi myös reflektoida itseään, kuten henkilökohtaisia ominaisuuksiaan tai esimerkiksi sitä, miten omat aiemmat vuorovaikutuskokemukset vaikuttavat hänen nykyisiin vuorovaikutuskäytäntöihinsä. Reflektio kehittää merkitysperspektiiviä. Reflektion kohdistuessa psykologisiin olettamuksiin, minäkäsitykseen ja henkilökohtaisiin valmiuksiin se tukee itseymmärrystä ja identiteetin rakentumista ja vahvistumista.

Reflektion sosiaalinen ulottuvuus nähdään tässä tutkimuksessa tärkeänä. Lähtöoletus on, että merkitysten jakaminen toisten kanssa laajentaa ja syventää yksilön merkitysperspektiiviä. Sosiaalinen reflektio tarjoaa myös tilaisuuden kasvatusalan asiantuntijuuden monitahoisuuden ymmärtämiseen. Täten merkitysperspektiivin muutoksen nähdään tapahtuvan reflektion tuloksena sekä yksilöllisessä että sosiaalisessa ja yhteisöllisessä kontekstissa. Kriittisen ja yhteisöllisen reflektion oletetaan edistävän asiantuntijuuden monipuolistumista sekä oman ja yhteisen paradigman rakentamista. Reflektiivisten käytäntöjen suosimisen oppimisprosessissa toivotaan tukevan reflektiivisen asiantuntijuuden ja asiantuntijan identiteetin kehittymistä merkitysperspektiivin muutoksen myötä.

Reflektio on liitetty asiantuntijuuden tunnusmerkiksi ja ominaisuudeksi useissa asiantuntijuustutkimuksissa ja -koulutusohjelmissa (esim. Braun Jr & Crumpler 2004; Morrison 1996; Thorpe 2000). Laajasti käsittäen reflektiivinen toiminta sisältää jokapäiväisen työn käytäntöjen kriittisen analyysin asiantuntijatoiminnan ja osaamisen parantamiseksi sekä asiantuntijuuden kehittymisen edistämiseksi (Clouder 2000). Systemaattisen reflektion avulla varhaiskasvatijat voivat vuorovaikutteisessa prosessissa tutkia lasten ja perheitten kanssa tekemäänsä työtä (ks. esim. Moyles, Adams & Musgrove 2002). Näin varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa reflektion voi nähdä keinona kehittää mielekästä työn käytäntöä ja siten kehittää sekä uudistaa varhaiskasvatusta. Samoin reflektio on välttämätöntä työn ymmärtämiseksi. Reflektio ei vain laajenna ymmär-

rystä, näkemystä ja tilanteiden hallintaa, vaan omaa myös potentiaalia kehittää ammattialaa ja työkenttää kokonaisuutena. Täten reflektio merkitsee myös katsetta kohti tulevaisuutta. Se auttaa katsomaan asioita uudella ja erilaisella tavalla, etsimään mahdollisuuksia muuttaa toimintaansa sekä toimimaan edelleen kehittyneemmän merkitysperspektiivin mukaisesti (Christopher, Dunnagan, Duncan & Lynn 2001, 134).

Varhaiskasvatuksen asiantuntijan reflektio voi kohdistua kasvatustoiminnan sisältöön, rakenteisiin, käsitteisiin, prosessiin tai lähtökohtiin (ks. Williams 2001). Reflektio voi myös kohdistua kasvatustoiminnan sosiaaliseen, poliittiseen tai taloudelliseen kontekstiin, esimerkiksi taloudellisten säästöjen aiheuttamiin vaikutuksiin. Reflektion vaikutukset eivät näin rajoitu vain koulutuksessa olevan opiskelijan tai omaa työkäytäntöään kehittävän ammattilaisen omaan elämään tai työyhteisöön, vaan kytkeytyvät moniin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Reflektiiviseen asiantuntijuuteen liitetyt ominaisuudet ovatkin korostaneet työn yhteiskunnallisten yhteyksien näkemistä, autonomiaa ja innovatiivisuutta (Heikkinen 2000, 11).

2.5 Asiantuntijan identiteetin rakentuminen merkitysperspektiivin muutoksena

Merkitysperspektiivin käsitteen valinnalla on tässä tutkimuksessa haluttu korostaa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden sekä asiantuntijana toimimisen ja asiantuntijaksi kehittymisen moniulotteisuutta. Merkitysperspektiivin kautta voidaan tarkastella asiantuntijuuden kulttuurisia (ks. Pratt 1998a; 1998b; 1998c) sekä kognitiivisia, affektiivisia ja konatiivisia dimensioita sekä sitä, miten merkitysperspektiivi muovaa ja rajoittaa asiantuntijan havaintoja ja suoritusta määrittämällä kehittyvän asiantuntijan intentioita, odotuksia ja tarkoituksia (Mezirow 1997b, 5; 2000a, 16). Merkitysperspektiivin käsitteen avulla tarkastellaan ennen muuta sitä, miten opiskelija jäsentää suhdettaan varhaiskasvatuksen kehittyvään asiantuntijuuteen.

Merkitysperspektiivin käsite sopii aikuiskoulutukseen ja tämän tutkimuksen kohdejoukon ominaispiirteisiin. Valitun lähestymistavan avulla voi asiantuntijuuden kehittymisen lähtökohtana korostaa opiskelijoiden aikaisempaa koulutus-, työ- ja elämäkokemusta. Jokainen opiskelija muodostaa oman yksilöllisen käsityksensä varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta sekä henkilökohtaisista ja psykologisista että erilaisista kulttuurisista ja sosiaalisista tekijöistään käsin. Merkitysperspektiivi rakentuu kaikista näistä aineksista. Lisäksi se suuntaa tulevaisuuteen, sillä varhaiskasvatuksen asiantuntijuudelle ei ole vielä vaikiintunut vahvaa ammatillisen asiantuntijan identiteettiä, vaan alueella on vielä monia mahdollisuuksia erilaisten merkitysperspektiivien ja identiteettien rakentumiselle.

Merkitysperspektiivin oletetaan vaikuttavan opiskelijan senhetkiseen tapaan ymmärtää varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta määrittävät tekijät. Samoin

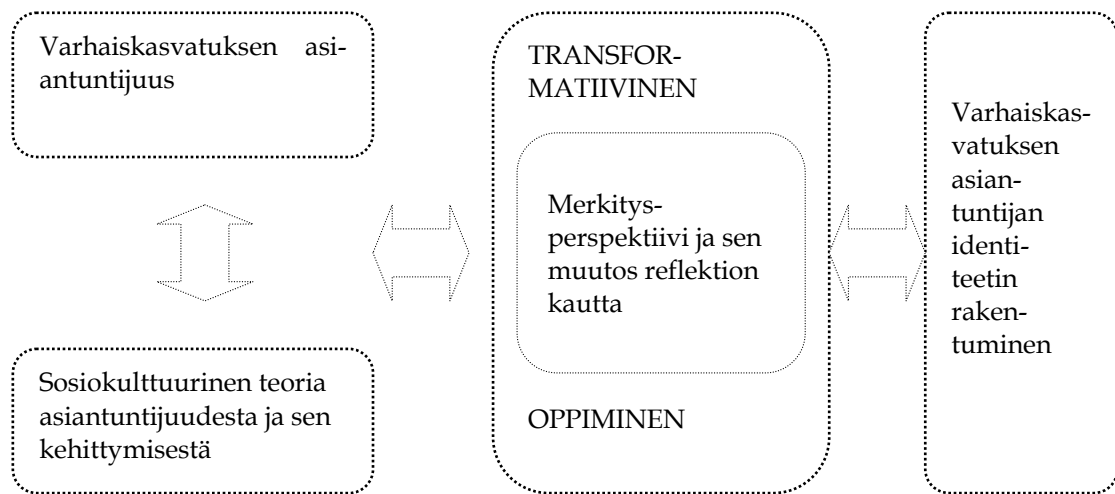
se vaikuttaa siihen tapaan, miten opiskelija tarkastelee varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimivia henkilöitä sekä miten hän määrittää itsensä varhaiskasvatuksen asiantuntijana. Merkitysperspektiivin avulla tutkitaan myös sitä, miten opiskelija hahmottaa omaa varhaiskasvatuksen asiantuntijan identiteettiään ja tulevaa toimintaansa asiantuntijana.

Asiantuntijuuden kehittämisessä on kyse merkitysperspektiivin kehittämisestä ja uudistumisesta. Merkitysperspektiivi muuntuu ajan, koulutuksen ja kokemusten myötä. Tulevat tehtävät ja päämäärä voivat myös muovata perspektiiviä. Asiantuntijuudessa kehittymisen oletetaan sisältävän muutoksia merkitysperspektiivissä ja ajattelussa sekä asiantuntijan identiteetissä. Merkitysperspektiivi nähdään identiteetin perustana. Se määrittää ja muovaa identiteettiä.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ymmärretään tässä tutkimuksessa yksilön henkilökohtaisen kokemuksellisen historian kautta kehittyvänä sekä sosiaaliset, kontekstuaaliset ja kulttuuriset tekijät huomioivana kokonaisuutena. Vuorovaikutus ja reflektio tukevat asiantuntijan identiteetin kehitystä ja merkitysperspektiivin muodostumista. Henkilökohtainen näkökulma tähdentää opiskelijan subjektiutta, kontekstuaalinen ulottuvuus tuo esiin sosiaalisen oppimisympäristön lisäksi sen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintaympäristön, johon opiskelija sijoittuu. Identiteetti yhdistää näin yksilöllisen maailman kulttuuriin ja sosiaalisiin suhteisiin. Identiteetin tarkastelu on tärkeää myös varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjen ja työtilanteiden muutoksen moninaistumisen vuoksi.

Yksilöllistä ja sosiaalista ei nähdä erillisinä tekijöinä asiantuntijuuden kehitysprosessissa (ks. Rogoff 1990, 18). Yksittäinen opiskelija, hänen opiskelutoverinsa sekä kulttuurinen ympäristönsä nähdään erottamattomina tekijöinä asiantuntijaksi kehittämisessä. Oppimisympäristö, opiskelijan mahdollinen työyhteisö ja näissä molemmissa ilmenevät osallistujien keskinäiset suhteet muodostavat välittömät yhteisölliset tekijät. Näiden lisäksi toimintaympäristöön kuuluvat etäisemmin vaikuttavat rakenteet sekä kontekstuaaliset ja kulttuuriset ympäristötekijät.

Asiantuntijuuden kehittymistä tarkastellaan ensisijaisesti sosiokulttuurisesta näkökulmasta painottaen erityisesti sosiaalisten ja yksilöllisten prosessien vuorovaikutusta tiedon ja asiantuntijuuden konstruoinnissa (John-Steiner & Mahn 1996; Packer & Goicoechea 2000; Rueda ym. 2000; Vygotsky 1978). Huomio kohdistuu erityisesti sosiaalisten prosessien merkitykseen yksilöllisessä tiedon rakentumisessa. Kuviossa 2 tiivistetään tutkimuksen pääkäsitteet ja niiden väliset suhteet.



KUVIO 2 Tutkimuksen pääkäsitteet

Sosiaalinen vuorovaikutus on keskeinen oppimisen muoto ja sosiaalinen yhteisö olennainen yksilön asiantuntijuutta kehittävä tekijä. Opiskelukäytännöissä tämä vaati vuorovaikutteisten työmuotojen kehittämistä oppimisen sosiaalisen luonteen korostamiseksi.

3 TUTKIMUSONGELMAT JA MENETELMÄT

Määritän ensin tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset sekä esittelen tutkimukseen osallistuneet opiskelijat. Sen jälkeen kuvaan opiskelijoiden oppimisen kontekstia esittelemällä oppimisprosessissa käytettyjä reflektiivisiä työtapoja, joiden avulla opiskelijoita pyydettiin eri tavoin pohtimaan ja tarkastelemaan asiantuntijuutensa ja kehittymisensä tekijöitä. Lopuksi esittelen tutkimuksen metodologiset ratkaisut, jotka perustuvat fenomenologiseen lähestymistapaan.

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä oli kuvata merkitysperspektiiviä ja sen muutosta varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämisessä ja asiantuntijan identiteetin rakentumisessa. Tutkimuksen lähtökohtana oli holistinen näkökulma, jonka mukaan tutkittavana oleva ilmiö - merkitysperspektiivi ja sen muutos - ymmärretään systeeminä, joka on enemmän kuin osiensa summa. Huomio kohdistui ilmiön kompleksisiin riippuvuuksiin ja systeemin dynamiikkaan. Näin ollen pyrkimyksenä oli ymmärtää opiskelijan merkitysperspektiiviä ja transformaatioprosessia kokonaisvaltaisesti. (Janesick 2000, 385; Patton 2002, 41; Yin 2003, 2.) Tämä merkitsi sitä, että opiskelijan sosiaalisen ympäristön ja yhteisesti koetun oppimisen maailman kuvaus ja tulkinta oli olennaista (Patton 2002, 59).

Tutkimustehtävä jakautui kolmeen pääkysymykseen:

1. Millaisista aineksista varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivi koostuu opiskeluprosessin aikana?
2. Millainen on merkitysperspektiivin muutosprosessi opiskeluprosessin aikana?
 - a. Mitkä tekijät luonnehtivat merkitysperspektiivin muutosta?
 - b. Mikä on reflektion rooli muutoksessa?
 - c. Miten merkitysperspektiivi rakentuu yksilöllisenä ja sosiaalisena konstruktiona?
 - d. Miten merkitysperspektiivi muuttuu oppimisprosessin aikana?

3. Miten asiantuntijan identiteetti kehittyy merkitysperspektiivin muutosprosessissa?
 - a. Miten opiskelija rakentaa asiantuntijan identiteettiään?
 - b. Millaisia asiantuntijan identiteettityyppejä ilmenee?
 - c. Miten merkitysperspektiivit näkyvät identiteettityypeissä?

Opiskelijoiden merkitysperspektiiviä ei tarkastella suhteessa työkokemuksen määrään, ammatillisen osaamisen alueisiin tai ammatillisiin valmiuksiin. Tarkoituksena oli pikemminkin tutkia sitä, minkälaisia painotuksia merkitysperspektiivi opiskeluprosessin aikana ja tietyssä ammatillisen asiantuntijuuden kehityksen vaiheessa saa. Opiskelijoita yhdistävänä tekijänä oli paitsi yhteinen aiempi lastentarhanopettajuus, myös uuden koulutusvaiheen, maisterikoulutuksen, aloittaminen. Lisäksi oli syytä olettaa, että tietty yhteinen varhaiskasvatukseen ja sen tutkimiseen liittyvä motivaatio ja kiinnostus yhdistäisi opiskelijoita. Näin ollen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli kuvata opiskelijoiden merkitysperspektiivin luonnetta maisteriopiskelun aikana riippumatta aiemman työkokemuksen määrästä. Kysymystä lähestyttiin erityisesti selvittämällä merkitysperspektiivin aineksia.

Toinen kysymys tarkasteli opiskeluprosessin aikana tapahtuvaa merkitysperspektiivin muutosta ja muutosprosessia. Aiempi kirjallisuus antaa olettaa, että merkitysperspektiivi kehittyy edelleen opiskelun aikana. Kysymystä lähestyttiin kuvaamalla muutosprosessin luonnetta ja reflektion roolia tässä prosessissa. Samoin tarkasteltiin merkitysperspektiivin rakentumista yksilöllisenä sosiaalisessa kontekstissa. Aiemman tutkimuksen perusteella oletettiin, että vuorovaikutus toisten kanssa myötävaikuttaa merkitysperspektiivin kehittymiseen.

Kolmas kysymys esitteli sitä, minkälaisia merkitysperspektiivejä oppimisprosessin aikana ilmenee sekä miten merkitysperspektiivi muuttuu oppimisprosessin aikana. Lisäksi tarkasteltiin sitä, miten muutosprosessi vaikuttaa asiantuntijan identiteetin kokemiseen. Tarkastelun kohteena olivat identiteetin kehittyminen ja kehittymistä tukevat tekijät oppimis- ja muutosprosessin aikana, identiteetin ulottuvuuksien hahmottaminen sekä se, miten opiskelija itse määrittää asiantuntijan identiteettiään. Samoin tutkittiin merkitysperspektiivejä suhteessa asiantuntijan identiteettiin.

3.2 Tutkimuksen konteksti

3.2.1 Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen, opintoja suorittavat opiskelijat Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksella. Tutkimuksessa oli mukana kaksi opiskelijaryhmää lukuvuosilta 1997–1998 (12 opiskelijaa) ja 1998–1999 (14 opiskelijaa). Tutkimuksen ja opiskelijoiden oppimisen kontekstina oli maisterikoulutuksen ensimmäiseen vuoteen sijoittuva asiantuntijuutta tarkasteleva opintojakso (liite 1). Opintojakso sijoittui

maisterikoulutuksen alkuvaiheeseen ja kesti ensimmäisen opintovuoden. Opintojakso kuului maisterikoulutuksen viralliseen opetussuunnitelmaan, mutta oli valinnainen. Koko vuosikurssi ei näin ollen osallistunut kyseiseen opintojakssoon, vaan opiskelijat valikoituivat opintojaksolle vapaaehtoisesti oman kiinnostuksensa vuoksi. Kyseisen opintojakson keskeinen sisältö oli tarkastella asiantuntijuuden eri elementtejä. Opintojakson valinta tutkimukseen oli perusteltua, koska opiskelijat olivat vapaaehtoisesti halunneet pohtia ja tarkastella asiantuntijuuden tekijöitä, ja koska opintojakso oli relevantti tutkimustavoitteen kannalta. Opiskelijoille kerrottiin tutkimuksesta opintojakson alussa sekä edelleen sen aikana. Tutkimukseen osallistuminen ei ollut edellytys opintojakson suorittamiseksi, mistä tiedotettiin opiskelijoille opintojakson alkaessa.

Jakso sisälsi sekä kontaktiopetusta että itsenäistä työskentelyä. Opintojakson teoreettinen perusta koostui neljästä teoksesta ja muutamista ajankohtaisista asiantuntijuutta käsittelevistä artikkeleista. Opintojakson arvioinnin perusteena oli portfoliotyöskentely, jonka arvioi opettajana toiminut tutkija. Opintojakso arvioitiin numeerisesti virallisen arviointiskaalan mukaisesti.

Tutkimuksen tekijä toimi opintojakson opettajana. Opiskelijoista kaksi oli miehiä, loput naisia. Opiskelijoilla oli sama koulutustausta. He olivat päteviä lastentarhanopettajia, kasvatustieteen kandidaatteja. Varhaiskasvatuksen ammattialaan liittyvän formaalin tiedon ja koulutuksen lisäksi heillä oli myös työkokemusta eli käytännöllistä tietoa. Työkokemuksen määrä vaihteli. Jotkut opiskelijat olivat vasta siirtymässä työelämään tai olivat työuransa alussa, kun taas joillakin oli runsaat kymmenen vuotta työkokemusta. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan tarkastele asiantuntijuutta tai selitä tulkintoja työvuosien määrän, iän, tai sukupuolen määrittämänä. Näin ollen en kuvaa työvuosia ja ikää yksityiskohtaisesti.

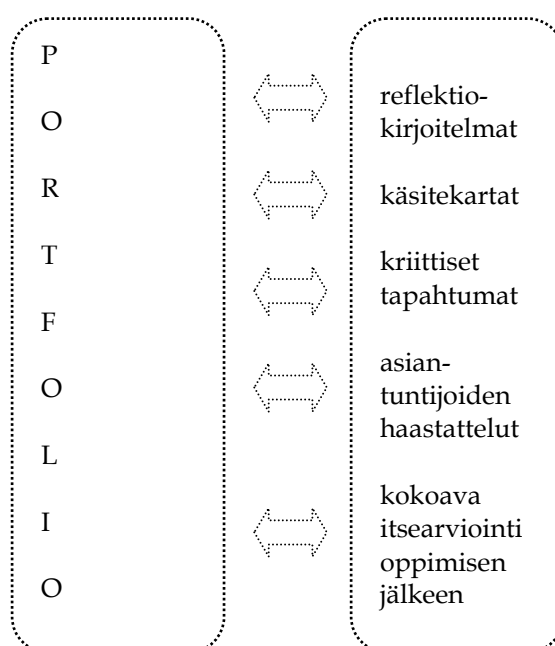
3.2.2 Opiskeluprosessin kuvaus

Oppimisprosessin lähtökohtana oli opiskelijan aiemman koulutuksen ja työkokemuksen muodostama kokonaisuus: tiedot, näkemykset, käsitykset, uskomukset ja kokemukset lastentarhanopettajan ammatista ja kasvatustieteen asiantuntijuudesta. Opintojakson aikana opiskelijoita rohkaistiin pohtimaan ja tutkimaan kehittyvää asiantuntijuuttaan, aiempaa ammatillista kehitystään ja ammatillisia kokemuksiaan varhaiskasvatuksessa. Opetuksen painopiste oli opiskelijan tiedon rakentamisen tukemisessa, ei tiedon jakamisessa tai kontrolloinnissa (Smerdon, Burkau & Lee 1999, 8). Opiskelijat tarkastelivat aiempia tietojaan suhteessa opintojaksossa käsiteltyjen teosten ja artikkelien esittämään tietoon sekä edelleen teoreettista tietoa suhteessa omiin kokemuksiinsa (ks. Tynjälä 1999, 33; Morrison 1996).

Reflektio tapahtui sekä itsereflektiona että sosiaalisena reflektiona. Sosiaalisen reflektion tavoitteena oli edistää sellaista keskinäistä vuorovaikutusta, joka auttaa yksittäistä oppijaa sisäisessä tiedon rakentamisessa. Oppimisen sosiaalisena muotona käytettiin erityisesti *kollegiaalista vertaisryhmää*, joka tarkoitti kolmen - neljän opiskelijan suuruista pienryhmää. Keskinäinen kollegasuhde oli siten yksi sosiaalista vuorovaikutusta jäsentävä tekijä. Vertaisryhmän kohtaa-

miset sisälsivät lisäksi yhteisten oppimistehtävien suunnittelua ja toteuttamista, kirjallisuuden työstämistä sekä prosessin ylläpitämistä. Suuryhmä tarkoitti koko opetusryhmää.

Opiskelijoiden opintojakson aikana reflektiota tuettiin erityisin reflektiotehtävin. Reflektiotehtävät olivat keino tarkastella työ- ja koulutushistorian kokemuksia ja näin tutkia sitä, mitä ne merkitsivät omalle oppimiselle, asiantuntijana olemiselle ja toimimiselle. Tutkimuksessa käytettyjä reflektiivisiä työtapoja voi verrata Väisäsen ja Silkelän (2000) käyttämään itsetutkimuksen menetelmään, jolla he puolestaan pyrkivät selvittämään ja edistämään opettajaksi kasvun prosessia pitkäkestoisessa ohjauksessa. Tutkimuksessa käytetyt varsinaiset reflektiotehtävät esitetään kuviossa 3. Opiskelijat kokosivat tehtävät portfolioonsa.



KUVIO 3 Reflektiotehtävät portfolioissa

Reflektiokirjoitelmat

Oppimisprosessissa reflektiokirjoitelmia käytettiin ennen jonkin uuden asian oppimista, oppimisen aikana ja jälkikäteisreflektiona eli tilanteena, jossa opiskelija palasi jo oppimaansa (Lukinsky 1990). Tällaisena jälkikäteispohdintana käytettiin kirjallista *lyhyttä reflektioivaa yhteenvetoa*, joita opiskelijat kirjoittivat yhteisten kontaktiopetuskertojen jälkeen. Pohdinta kohdistui merkitykselliseen oppimiseen tai kokemuksiin. Opiskelijat palauttivat yhteenvedon opettajalle. Näin se toimi myös opetusta koskevana palautteena oppimisprosessin ohjaamisessa. Lisäksi opintojakson lopussa käytettiin *kokoavaa itsearviointia*.

Käsitekartat

Käsitekarttoja tarkastellaan tässä tutkimuksessa Novakin ja Gowinin (1984, 19) määrittelyn tapaan opiskelijan asiantuntijuutta koskevien käsitteiden ja asioiden eksplisiittisenä representaationa. Käsitekartan avulla pyrittiin tekemään

näkyväksi oman asiantuntijuuden merkitysrakenne. Käsitekartan merkitys oli asiantuntijuuteen liittyvien olettamusten, arvojen sekä asioiden ja niiden välisten suhteiden reflektiossa, näkyväksi tekemisessä ja esiin nostamisessa. Käsitekartan voi nähdä kuvaavan sitä, mitä "sanomme uskovamme, ajattelevamme, tuntevamme, tai arvostavamme tietyinä hetkenä" (Deshler 1990, 336).

Käsitekarttaa käytettiin siten, että opiskelijalle annettiin graafisen kehyksen (ks. Kankkunen 1999, 6) sisällä ydinteema, kuten 'varhaiskasvatuksen asiantuntijuus', 'asiantuntijuuteni tulevaisuuden työelämässä' tai 'minä varhaiskasvatuksen osajana ja asiantuntijana', jonka pohjalta hän laati omaa asiantuntijuuttaan kuvaavan käsitekartan. Tällaista työtapaa ovat käyttäneet mm. Väisänen ja Silkelä (2000) tutkiessaan luokanopettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua ja kehittymistä. Käsitekartan avulla opiskelija siis analysoi varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden käsitettä jäsentäen karttaan sekä teoreettisen tiedon että käytännöllisen osaamisensa ulottuvuuksia.

Opiskelijat tekivät kartat parityönä opintojakson alussa ja lopussa. Opiskelijoita pyydettiin mahdollisen muutoksen lisäksi myös vertaamaan ydinsisältöjä ja -käsitteitä karttojen välillä. Käsitekartat tarjosivat näin mahdollisuuden muutoksen havaitsemiseen (ks. Morine-Dersheimer 1993).

Kriittisten tapahtumien kuvaus

Kriittisen reflektion edistämiseksi käytettiin kriittisten tapahtumien kuvausta, joka voidaan määrittää oppijan oman elämänsä tärkeistä episodeista kirjoittamiksi lyhyiksi kuvauksiksi (Brookfield 1987, 97-100; 1990, 179; 1995, 114-139). Tässä tutkimuksessa uuden opiskeluvaiheen aloittamista pidettiin kriittisenä tapahtumana. Työskentelyssä käytettiin apuna *periodilokikirjaa* ja *astinkivi-tarkastelua* (Lukinsky 1990, 220). Periodilokikirja tarkoittaa reflektiokirjoitusta, subjektiivista hahmotelmaa opiskelijan sen hetkisestä oman elämänsä tärkeästä vaiheesta eli uuden koulutusvaiheen aloittamisesta (ks. Lukinsky 1990).

Reflektion ohjeena oli jatkaa lauseesta "Tämä on aikaa jolloin minä....". Tässä työskentelyssä opiskelija kävi läpi elämänsä merkittäviä kokemuksia nykyhetken eli oppimisprosessin aloittamisen ja siihen johtaneiden ammatillisten ja henkilökohtaisten merkittävien tapahtumien näkökulmasta. Tehtävänä oli liittää kirjoitukseen tietoisuuteen nousevia merkittäviä astinkiviä. Astinkivet tarkoittivat nykyhetkeä määrääviä elämän kokemuksia. Esimerkkeinä tällaisista astinkivistä mainittiin merkitykselliset henkilöt, tapahtumat, työt, saavutukset, kysymykset, päätökset, unet (Lukinsky 1990, 221).

Kriittisten tapahtumien kuvaus oli keino reflektoida ja arvioida sitä tietoa ja niitä arvoja ja merkityksiä, joita aikuinen oppija elämäkokemuksiensa kautta rakentaa. Väisänen ja Silkelän mukaan (2000) elämäkerralliset kokemukset ovat pitkälti implisiittistä tietoa. Koulutuksen haasteena on tämän implisiittisen tiedon tietoiseksi tekeminen ja ymmärtäminen.

Asiantuntijoiden haastattelut

Haastattelujen tarkoituksena oli tukea käsitteellistä reflektiota. Haastattelutehtävissä opiskelijat haastattelivat sekä jonkin ammattialan vahvaa osaajaa että

työuraansa aloittelevaa työntekijää. Haastattelut purettiin kollegiaalisissa vertaisryhmissä ja suurryhmässä.

Portfolio

Portfolio toimi tässä tutkimuksessa asiantuntijuuden kehittymistä ja oppimista kokoavana kansiona, jota tarkasteltiin myös tutkimushaastattelujen aikana. Portfolio nähtiin tarkoituksenmukaisena opiskelijan itsensä keräämänä opiskelutöitten kokoelmana, joka yhdessä henkilökohtaisen reflektion kanssa kuvaa opiskelijan asiantuntijuutta ja sen kehittymistä sekä omistajuutta oppimisprosessiin (ks. Kankaanranta & Linnakylä 1999a; Linnakylä 1994, 1996; Linnakylä, Kankaanranta & Pollari 1996; Niikko 2000, 107; Spandel 1997; Xu 2003, 349–350). Oman portfolion reflektiivisellä kokoamisella pyrittiin nostamaan esiin asiantuntijuuden eri näkökulmia ja tarjoamaan oppijalle mahdollisuus tutkia ja selkiyttää omaa toimintaansa.

Portfolion kokoaminen tapahtui oppimistehtävien muodostaman jäsenyyksen mukaan. Reflektiotehtävien myötä opiskelijalla oli mahdollisuus tarkastella asiantuntijuutensa kehittymistä myös pitemmän ammatillisen historiansa ajalta (Kupila 1999). Portfolio nähtiin sekä prosessin että tuotosten koosteena. Portfoliota käytettiin tutkimuksessa kuvaamaan oppimisen kontekstia sekä haastatteluaineiston keräämisen ja tulkinnan tukena.

3.3 Metodologiset lähtökohdat

Tässä tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä lähestyttiin laadullisen tutkimuksen keinoin. Laadulliseen tutkimukseen sisältyvän *ymmärtävän tiedonintressin* (Merriam 1998, 6; Pyörälä 1995, 13) mukaisesti tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään merkitysperspektiivin rakentumista sekä tulkitsemaan asiantuntijuuden kehitykseen liittyviä tekijöitä. Yhtä tärkeää oli pyrkiä kuvaamaan sitä, minkälaisia merkityksiä opiskelijat antoivat asiantuntijuudelleen. Yksilöiden merkitysrakenteet ja niiden väliset erot olivat näin keskeinen tutkimuskohde (ks. Lehto 2002, 8). Lisäksi pyrittiin selvittämään sitä, minkälaisia asiantuntijuutta koskevia olettamuksia opiskelijat tekivät varhaiskasvatuksen alalla hankkimistaan kokemuksista.

Asiantuntijuuden kehittymisen tarkastelu ja ymmärtäminen edellyttivät tiedonkeruuta opiskelijoiden yksilöllisistä oppimiskokemuksista. Kokemuksia tarkasteltiin suhteessa asiantuntijan merkitysperspektiiviin. Edelleen tutkimusotteen valinnalla pyrittiin varmistamaan mahdollisuus selvittää muutosprosessia ja oppijan toimintaa tässä prosessissa.

3.3.1 Fenomenologinen lähestymistapa

Aineistoa lähestyttiin laadullisesti ja fenomenologisesti, vaikka tutkittavaa ilmiötä tarkasteltiin myös aiemman tutkimuksen ja teoreettisen kehyksen kautta ja tulkinnassa käytettiin hyväksi Mezirowin transformatiivisen oppimisen teo-

riaa. Fenomenologian perusajatuksena on tutkia sitä, kuinka ihmiset ymmärtävät kokemuksiaan ja muuttavat kokemuksen tietoisuudeksi (Laine 2001, 26–27; van Manen 2001; Patton 2002). Fenomenologinen tutkija on kiinnostunut siitä, miten ihminen kokee maailmansa (Tesch 1990, 68) tai elämäntodellisuutensa (Laine 2001, 27). Ihmistä ei voi ymmärtää irrallaan tuosta suhteesta. Niinpä esimerkiksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on suhdetta lapsiin, lapsuuteen, pienten lasten opetukseen ja kasvatukseen sekä varhaiskasvatusorganisaation eri tahoihin. Samoin varhaiskasvatuksen asiantuntijana oleminen saa erilaisia merkityksiä asiantuntijan ja hänen todellisuutensa välisessä suhteessa ja kietoutuu siten tiettyyn kulttuuriin ja sosiaaliseen ilmiöön (ks. Laine 2001, 27). Tuota suhdetta tutkimalla saadaan selville varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ulottuvuuksia.

Fenomenologisessa lähestymistavassa tavoitellaan ja kuvaillaan sitä, kuinka ihmiset jonkun ilmiön kokevat. Kokemuksen tarkastelu paljastaa, miten kokemus havaitaan, miten sitä arvioidaan, miten se tunnetaan, muistetaan, ymmärretään ja miten siitä puhutaan toisille (Patton 2002). Fenomenologisen tutkimuksen kohde voidaan näin tarkentaa inhimillisen kokemuksen tutkimiseksi. Inhimillinen kokemus muotoutuu merkitysten mukaan ja fenomenologi etsii kokemuksen merkitystä (Giorgi 1986, 8; Moustakas 1994, 13). Fenomenologinen merkitysteoria perustuu täten oletukseen, että ihmisen suhde todellisuuteen on merkitysten muovaamaa. Ilmiöt siis merkitsevät yksilölle jotain. Lisäksi ihmisten toiminta on ainakin suurelta osin intentionaalista eli tarkoituksenmukaisesti johonkin suuntautunutta. (Laine 2001, 27–28.) Fenomenologinen tutkija pyrkii ymmärtämään sitä merkitystä, mikä tapahtumilla ja vuorovaikutuksella ihmisille tietyssä tilanteessa on (Bogdan & Biklen 1998, 23–24). Merkitykset ovat siis fenomenologisen tutkimuksen varsinaisen kohde.

Fenomenologisessa analyysissä pyritään yksityiskohtaisesti eksplikoimaan olennaiset merkitykset, kuvaamaan subjektin tietoisuuden sisältöä ja tavoittamaan kokemusten laatua. Subjektin kokemus tulee näin ollen kuvailla, eksplikoida ja tulkita. (Patton 2002, 104, 106; Taylor & Bogdan 1984, 2.) Kokemusta tarkastellessa on hyvä kysyä lisäksi, mitä tunteita kokemukseen liittyi ja miten kokemus vaikutti yksilöön (Moustakas 1994, 116). Täten fenomenologi pyrkii tarkastelemaan sitä, *mitä* ilmenee, mutta myös sitä, *kuinka* se ilmenee (Kvale 1996, 53; Spiegelberg 1975, 16).

Kokemus tapahtuu niin ikään tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa (Moustakas 1994, 14). Merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Yhteisössä on tietty kollektiivinen ymmärrys asioista. Tämä ymmärrys edustaa yleistä ja yhteisön jäsenille yhteistä kuvaa omasta yhteisöstään (Grönfors 1985, 22). Inhimillisten merkitysten yksilöllisen ja sosiaalisen luonteen vuorovaikutus on tärkeä ymmärtää (Perttula 1998, 22). Yhteisön jäsenenä yksilöillä on myös yhteisiä merkityksiä ja merkitykset yhdistävät yhteisön jäseniä. Tutkittavat ihmiset ovat osa jonkin yhteisön yhteistä merkitysperinnettä. Tämän vuoksi jokaisen yksilön kokemusten tutkimus voi paljastaa myös jotain yleistä. (Laine 2001, 28.)

Edellä mainittujen periaatteiden mukaisesti tässä tutkimuksessa merkitysten etsiminen oli olennainen tavoite. Merkitysten kautta hahmotettiin, etsittiin

ja jäsenettiin merkitysperspektiivejä, jotka muodostuivat merkitysten välisistä suhteista. Analyysin lähtökohtana oli se, miten opiskelija tulkitsee omia varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen liittyviä kokemuksiaan ja minkälaisia merkityksiä ja merkityssuhteita hän kokemuksilleen antaa opiskelijayhteisössä.

3.3.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksena tämä tutkimus tarkasteli merkitysperspektiiviä ja sen muutosta opiskelijan oppimisprosessin aikana ja oppimisen ympäristössä. Tapaustutkimuksena keskityttiin tiettyyn tapahtumaan, tiettyyn opintojaksoon ja oppimisprosessiin Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen maisterikoulutuksessa ja yksittäisissä opiskelijoissa sen aikana tapahtuvaan kehitykseen ja muutokseen. Tapaukset koostuivat kahdesta eri opiskelijaryhmästä. Tapaustutkimuksena korostettiin näin tietyn asiantuntijakoulutuksen kahden maisteriopiskelijaryhmän ja näissä ryhmissä olevien yksittäisten opiskelijatapausten erityisyyttä.

Yksittäinen henkilö voi olla tutkittava tapaus ja yksilö analyysin perusyksikkö (Yin 2003, 22). Tässä tutkimuksessa jokainen yksittäinen opiskelija ja hänen oppimisprosessinsa muodosti tapauksen. Jokaisesta yksittäisestä opiskelijatapauksesta kerättiin tarkoituksenmukainen tieto ja keskityttiin erityisiin tapahtumiin sekä tapahtumien kuvailuun yksittäisen tapauksen sisällä. Tapauksen esittäminen pyrki myös tavoittamaan tapauksen situaatiota luonnehtivat piirteet. Tapaustutkimuksena tähän tutkimukseen sisältyi näin ollen myös pyrkimys ymmärtää asiantuntijaksi kehittymisen monitahoinen sosiaalinen ja kontekstuaalinen luonne (Yin 2003, 2).

Analyysin alkuvaiheessa huomio oli näiden yksilöllisten tapausten ymmärtämisessä (Patton 2002, 57). Tapaustutkimukselle on ominaista, että yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa (Yin 2003). Tapaustutkimuksena mielenkiinto kohdistui kuitenkin myös yleiseen ilmiöön, merkitysperspektiiviin ja sen muutokseen. Staken (2000, 436, 442) mukaan tällöin yksittäistä tapausta ei voi ymmärtää tuntematta muita tapauksia, mutta tutkittaessa yhtä tapausta pyritään ymmärtämään sen monimuotoisuus. Se, mitä yhdestä tietystä tapauksesta opitaan, liittyy siihen, missä suhteessa tapaus on samanlainen tai erilainen kuin muut tapaukset. Näin ollen yksittäisistä tapauksista nouseva aineisto organisoitiin edelleen syvempää tarkastelua ja vertailua varten. Tästä seuraa, että tapaukset olivat analyysiyksiköitä. Aineiston analyysin ensimmäinen taso pyrki tavoittamaan yksilöllisten tapausten yksityiskohdat. (Patton 2002, 41, 447.)

Analyysin toinen taso liitti useat tapaukset monitapaustutkimukseksi. Analyysi sisälsi eri tapausten välisen vertailun, jossa ainutkertaiset tapaukset yhdistettiin ja liitettiin temaattisesti tai tyypittelyn avulla yhteen etsien yksilöllisten kokemusten yli ulottuvia teemoja tai tyyppejä. Analyysi alkoi siis yksilöllisten tapausten tarkastelulla ja näistä yksittäisistä tapauksista tehtyjen yksittäisten havaintojen kautta edettiin yleisempiin teemoihin tai tyyppeihin. Tapaustutkimuksena tämä tutkimus on siten yksittäisen opiskelijatapauksen ja

edelleen toisiinsa yhdistyneitten monien tapausten tutkimus. (Ks. Hitchcock & Hughes 1995, 317, 319.)

3.4 Tutkimusaineisto

3.4.1 Haastattelun kuvaus

Tutkimuksen pääaineiston muodosti kahden opiskelijaryhmän *haastattelut*. Haastattelut tehtiin sekä puolistrukturoituina että strukturoimattomina. Osa haastatteluista oli yksilö-, osa ryhmähaastatteluja. Lisäksi tehtiin yhden parin esihaastattelu. Haastatteluihin osallistui yhteensä 20 opiskelijaa. Opintojakson suoritti yhteensä 26 opiskelijaa. Oheisessa taulukossa 2 on kuvattu haastattelun tyyppi, ajankohta ja opiskelijoiden lukumäärä.

TAULUKKO 2 Haastattelujen toteutus

Haastattelutyyppi	Haastattelun muoto	Aika	Opiskelijoiden lukumäärä
Esihaastattelu parihaastatteluna	Puolistrukturoitu	kevät 1998	2*
Yksilöhaastattelu	Puolistrukturoitu	kevät 1998	9
Ryhmähaastattelu (n = 4)	Strukturoimaton	kevät 1999	11

* Samat opiskelijat osallistuivat myöhemmin myös yksilöhaastatteluun.

Opiskelijoilla oli haastattelussa mukana opintojaksoon kuuluva *portfolionsa*, jota pyysin tarkastelemaan ennen haastattelua ja näin palauttamaan mieleen reflektiotehtävistä oppimisprosessin keskeisiä sisältöjä. Haastattelun aikana moni opiskelija selasi porfoliotaan ja etsi siitä asiantuntijuuteensa ja sen kehittymiseen liittyviä merkityksellisiä näkökulmia ja kokemuksia. Tämä ilmenee myöhemmin tulososassa opiskelijoiden haastattelulainauksissa.

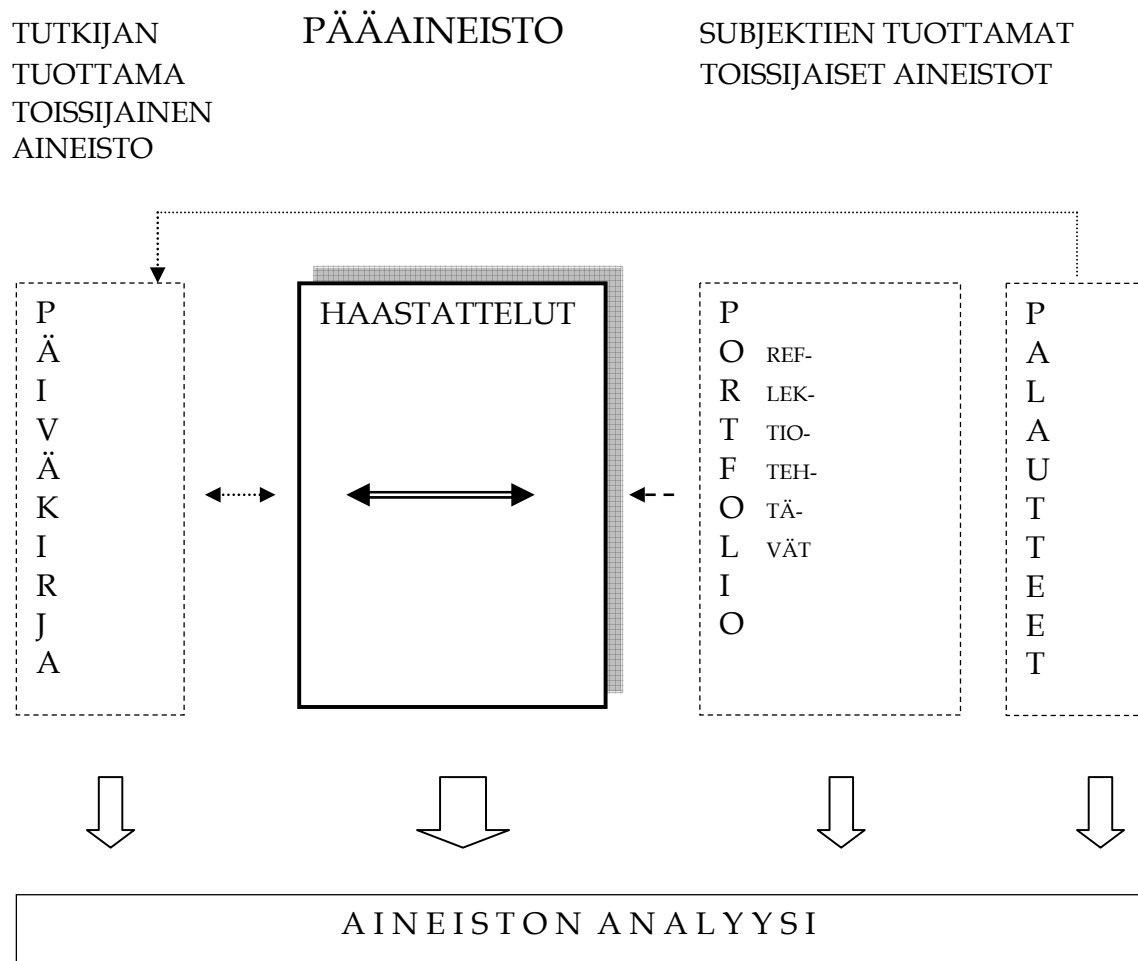
Tutkimuksen näkökulmasta portfolioita voi tarkastella siten, että se jo itsessään sisältää subjektin puheenvuoron tutkittavaan ilmiöön (ks. Kankaanranta & Linnakylä 1999b). Portfolioaineistoa esitellessään ja tarkastellessaan opiskelijat itse jo tulkitsivat kokemuksiaan. Mukana on näin myös subjektin tulkinta kokemuksista, ei pelkästään tutkijan, mikä vahvistaa tulkinnan luotettavuutta. Tutkijan näkökulmasta portfolion voi lisäksi nähdä Anttilan (1996, 229) tavoin "lisämuistina" varmistamassa pienten yksityiskohtien mukaantulon dokumentoitavaksi. Portfolion sisältämiä reflektiotehtäviä voi pitää toissijaisena tutkimusaineistona.

Toissijaisena tutkimusaineistona oli myös *tekstimateriaali*, joka sisälsi opiskelijan lukukausien lopussa opettajalle antamia pyydettyjä vapaamuotoisia palautteita oppimisprosessista. Palautteet heijastavat sitä, mitä tutkittava on ajatellut ja tuntenut tietyllä hetkellä. Lisäksi tutkimusaineistona oli tutkijan *tutkimus-*

päiväkirja, joka sisältää muistiinpanoja koko prosessin ajalta. Muistiinpanot käsitteivät tietoja oppimisprosessin aikaisista tapahtumista sekä esille nousseista asioista ja kysymyksistä. Samoin tutkimuspäiväkirja sisältää käsitteellisiä muistiinpanoja aineistosta vähitellen hahmottuvista näkökulmista sekä ajoittaisia yhteenvetoja siihen asti käsitellystä aineistosta.

Pääaineisto eli haastattelut muodostivat analyysissä käytettyjen tapauskertomusten kirjoittamisen ensisijaisen lähteen. Toissijainen aineisto kuitenkin tuki tapauskertomusten kirjoittamista ja tulkintaa.

Tiedonkeruun ja tutkimusaineiston kokonaisuus esitetään kuviossa 4.



KUVIO 4 Tiedonkeruu ja tutkimusaineisto

Haastattelukysymyksiä strukturoivana periaatteena oli asiantuntijuutta käsitteeseen oppimisprosessiin ja sen myötä omaan asiantuntijaksi kehittymiseen liittyvät kokemukset, sisällöt ja reflektio (ks. Mason 2002, 231–232). Haastattelutilanteessa opiskelijoita rohkaistiin pohtimaan kokemiaan asioita ja tapahtumia (ks. Rubin & Rubin 1995, 2). Näin saatiin esiin näkökulmia ja ajatuksia siitä, miten opiskelija koki ja arvioi asiantuntijuuttaan ja merkitysperspektiivinsä

ulottuvuuksia. Haastattelussa pyrittiin tavoittamaan opiskelijoiden näkökulmien moninaisuus (ks. Kvale 1996, 11).

Tässä tutkimuksessa haastattelu nähtiin tutkijan ja haastateltavien välisenä vuorovaikutuksena, jossa painottui avoin keskinäinen luonnollinen keskustelu, jossa haastateltavalle pyrittiin antamaan mahdollisimman paljon tilaa (ks. Holstein & Gubrium 2004, 141). Kysymykset laadittiin siten, että vastaukset olisivat kuvailevia ja kertomuksenomaisia eivätkä vaatisi paljon lisäohjausta.

Haastattelut tehtiin yhden - kolmen kuukauden kuluessa opintojakson päättymisestä. Kaikkia opintojakson suorittaneita opiskelijoita pyydettiin osallistumaan haastatteluun, mutta kumpanakin vuonna kolme opiskelijaa ei osallistunut haastatteluun. Tämä johtui henkilökohtaisista syistä kuten esimerkiksi sairastumisesta tai paikkakunnalta muutosta. Yksi opiskelija kieltäytyi haastattelusta. Haastattelut tehtiin tutkijan työhuoneessa varhaiskasvatuksen laitoksella kahta haastattelua lukuun ottamatta. Näistä toinen tehtiin opiskelijan työpaikalla päiväkodissa, toinen kahvilassa. Haastattelut kestivät yleensä tunnin.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Litteroinnit suoritti ulkopuolinen henkilö tutkijan ohjeiden mukaan. Tarkastin haastattelut litteroinnin jälkeen ja tein korjausehdotukset, jotka litteroija myöhemmin korjasi. Samalla merkitsin ryhmähaastatteluihin tiedon siitä, kuka kulloinkin puhui. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 332 sivua.

3.4.2 Haastattelujen toteuttaminen

Esihaastattelu

Haastattelut alkoivat esihaastatteluna, jonka tarkoituksena oli paitsi orientoida tutkijaa merkityksellisiin sisältöihin, myös muodostaa yleiskuva opiskelijoiden oppimiskokemuksista ja siitä, miten opiskelijat itse jäsensivät asiantuntijuutensa kehittymistä. Esihaastattelu tuotti tärkeää aineistoa, joten se on mukana analyysissä. Esihaastattelu oli *puolistrukturoitu* parihaastattelu (Bryman 2004; Fielding & Thomas 2001; Hitchcock & Hughes 1995).

Aloituseinstructiossa pyysin opiskelijoita keskustelemaan oppimisprosessistaan ensiksi keskenään ilman haastattelijan puuttumista keskusteluun. Tällä pyrin antamaan tilaa opiskelijoiden vapaalle assosioinnille (ks. Mason 2002, 233). Haastattelun alussa esitettyjen kysymysten "Miltä yhteinen opintojaksonne tuntui?", "Mikä siinä oli merkityksellistä?" jälkeen opiskelijat lähtivät itse kuljettamaan keskustelua (ks. Bryman 2004, 320; Rubin & Rubin 1995, 5). Informoin heitä alussa siitä, että tulisin keskustelun kuluessa esittämään muutamia oppimisprosessiin liittyviä kysymyksiä. Kysymysten tarkoitus oli tukea ja viedä eteenpäin opiskelijoiden pohdiskelua. Alustavina teemoina ja kysymysten tukena oli aiheista (ks. Bryman 2004, 320), joka esitetään taulukossa 3. Kysymykset esitin vapaasti seuraten opiskelijoiden keskustelun etenemistä. Portfolio toimi keskustelun tukena.

TAULUKKO 3 Esihaastattelun aiheista

Esahaastattelun teemat
<p>Yhteinen opintojaksomme on ohi, miltä se tuntui? Mikä oli itsellesi kaikkein merkityksellisintä? Mikä oli jakson merkitys itsellesi? Mitä odotit prosessilta? Mihin pyrit (tavoitteet, toiveet)? Mikä oli oppimisen merkitys itsellesi? Miten arvioit kehittymistäsi? Ammatillista identiteettiäsi? Mitä haluat oppia tästä eteenpäin? Miltä käytetyt työtavat tuntuivat? Mikä oli itsellesi erityisen tärkeä työ- tai toimintatapa? Mitä tunsit? Millaisia tuntemuksia sinussa heräsi oppimisprosessin aikana / suhteessa käsiteltäviin asioihin/ suhteessa omaan asiantuntijuuteesi? Yhteistoiminnallisuus? Ohjaajan tuen ja palautteen tarve?</p>

Esahaastatteluun osallistuneet ottivat myöhemmin osaa myös yksilöhaastatteluun. He olivat lupautuneet yksilöhaastatteluun jo esahaastatteluvaiheessa eli olivat jo tuolloin tietoisia tulevasta haastattelusta. Myöhempiin yksilöhaastatteluihin poimin syvennettäviksi joitakin esahaastattelun tuottamia teemoja. Näin esahaastattelun aiheista jäsenyi lopullisiksi yksilöhaastattelun teemoiksi. Esahaastattelun aiheista käsitteet myös täsmentyivät, kuten esimerkiksi ammatillinen identiteetti määrittyi myöhemmässä yksilöhaastattelussa asiantuntijan identiteetiksi. Jotkut aiheet jäivät pois tai mukaan tuli uusia teemoja kuten työelämän merkitys kehittymiselle.

Yksilöhaastattelut

Yksilöhaastattelut olivat *puolistrukturoituja*. Tässä tutkimuksessa puolistrukturoitu yksilöhaastattelu keskittyi tiettyihin pääteemoihin ja niihin liittyviin kysymyksiin (taulukko 4). Haastattelu eteni näiden tiettyjen keskeisten teemojen varassa yksityiskohtaisten kysymysten sijaan.

TAULUKKO 4 Haastatteluteemat

Haastatteluteemat yksilö- ja ryhmähaastattelussa
Teema 1. Asiantuntijuutta käsitelleen opintojakson herättämät ajatukset Innostusta herättäneet asiat
Teema 2. Merkitykselliset tehtävät portfolioissa Käsitelkartojen vertailu Tällä hetkellä merkitykselliset asiat asiantuntijuudessa Henkilökohtaisten pohdintojen / reflektiotehtävien merkitys itselle
Teema 3. Ryhmän / toisten opiskelutovereitten merkitys prosessissa Ilmapiiri/ryhmän toimivuus/yhteiset tehtävät/yksilö- ja ryhmätyöskentelyn suhde Eriäinen työkokemus ja osaaminen ryhmässä
Teema 4. Omaa asiantuntijuutta / kehittymistä tukevat / kehittävät asiat
Teema 5. Ammatillinen / ammatillisen asiantuntijan identiteetti Identiteettiä tukevat / vahvistavat tekijät
Teema 6. Teorian merkitys / työkokemuksen merkitys ja hyödyntäminen oppimisessa
Teema 7. Tunteet ja tuntemukset oppimisprosessin aikana
Teema 8. Mitä muuta haluat sanoa / lisätä?

Teemoista johdetut pääkysymykset esitettiin kaikille, mutta kysymysten esittämisjärjestys vaihteli. Kysymysten muotoilu tapahtui tilanteen mukaisesti. Lisäksi saatoin haastattelijana kommentoida tai keskustella jostain esille nousseesta teemasta haastateltavien kanssa. (Bryman 2004, 321; Fielding & Thomas 2001, 124; Hitchcock & Hughes 1995, 157.)

Ryhmähaastattelut

Ryhmähaastattelua (Fielding & Thomas 2001, 125), joka on joissakin tutkimuksissa nimetty myös kohderyhmähaastatteluksi (Fontana & Frey 2000, 651; Rubin & Rubin 1995, 27), käytetään usein, jos vastaajilla on yhteisiä työpaikka- tai opiskelukokemuksia tai jos ryhmän kaikki jäsenet ovat kiinnostuneita muiden käsityksistä (Anttila 1996, 232). Wilkinsonin (2004, 178) mukaan kohderyhmän osallistujat voivat olla olemassa olevasta tai menneestä ryhmästä, kuten työttömistä, tai he edustavat tiettyjä yhdessä jaettuina kokemuksia. Haastattelutilanteessa kohderyhmä kokoontuu epämuodolliseen keskusteluun, jossa keskitytään tiettyyn aiheeseen tai tiettyjen asioiden ympärille.

Tässä tutkimuksessa kolmen hengen opiskelijaryhmät pysähtyivät pohtimaan asiantuntijuuteen ja kehittymiseensä liittyviä asioita. Ryhmähaastattelu sisälsi näin yksittäisten osallistujien ryhmät, jotka kohtasivat yksittäisessä tilanteessa.

Ryhmähaastattelulla pyrin opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen tietoiseen käyttöön. Oletin, että ryhmän sisäinen vuorovaikutus tuottaa aineistoa, jonka saaminen olisi vähemmän todennäköistä yksilöhaastatteluissa. Ryhmähaastattelussa henkilöt voivat myös innostaa ja haastaa toisiaan puhumaan. Tutkijana toimin ryhmän keskustelun johdattelijana ja kysymysten esittäjänä varmistaen myös jokaisen ryhmän jäsenen osallistumisen. Tarkoitus ei ollut tehdä kysymyksiä jokaiselle osallistujalle vuorollaan, vaan tukea ryhmän keskustelua ja rohkaista

aktiivisesti ryhmän jäseniä ottamaan osaa keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Ks. Patton 2002, 387; Wilkinson 2004, 177–178.)

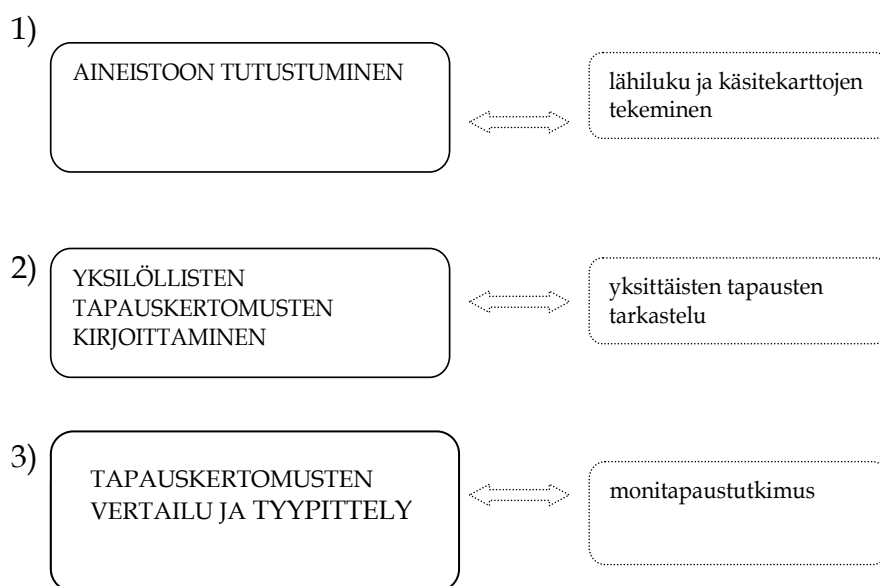
Ryhmähaastattelujen luonne oli lähinnä *strukturoidonta* haastattelua. Tässä yhteydessä se tarkoittaa pikemminkin tukilistaa aiheista, joista halusin ryhmän keskustelevan. Aiheet muodostuivat yksilöhaastattelujen teemojen pohjalta (ks. taulukko 4) ja olivat kaikille ryhmille samat, mutta niiden järjestys vaihteli eri ryhmissä eri tavoin keskustelun edetessä. Yksilöhaastatteluun verrattuna ryhmähaastattelu toi spontaanimmmin esiin ryhmästä itsestään nousevia näkökulmia. Ryhmähaastatteluissa ohjeistin ryhmää samoin kuin esihaastattelussa siitä, että he voivat käydä vapaata keskustelua keskenään odottamatta haastattelijan interventiota.

Yksi ryhmähaastattelu muuttui sairastumisen vuoksi kahden hengen parihaastatteluksi.

3.5 Aineiston käsittely ja analyysi

3.5.1 Analyysin lähtökohdat

Kokonaisuudessaan haastatteluaineiston analyysi muodostui kolmesta erillisestä vaiheesta, kuten kuviossa 5 esitetään. Ensimmäinen vaihe oli aineistoon tutustuminen. Varsinainen analyysi jakautui kahteen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe oli *yksittäisiä tapauksia* käsittelevä *tapausanalyysi*, jossa tavoiteltiin yksittäisten opiskelijoiden kokemusten yksityiskohtia *tapauskertomusten* avulla. Tapauskertomusten tavoitteena oli etsiä yksittäisten tapausten merkityksiä. Näistä merkityksistä muodostui kunkin yksilön merkitysperspektiivi. Toinen vaihe muodostui näiden tapauskertomusten *välisestä vertailusta ja tyyppiluokittelusta*.



KUVIO 5 Analyysin vaiheet

3.5.2 Aineistoon tutustuminen: Ensivaikutelmat haastatteluista

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista tutustuin haastatteluaineistoon siten, että tein yksittäisistä haastatteluista käsitekarttoja. Käsitekartoissa kuvasin haastattelun sisältöjä ja niiden välisiä suhteita. Näin aineistosta muodostui alustava kokonaiskuva. Yhtä haastattelua kohden tällaisia käsitekarttoja tuli 4–10 kappaletta. Käsitekarttojen aihealueiksi muodostuivat sellaiset haastattelusta esiin nousseet asiat, jotka kuvasivat opiskelijan asiantuntijuuden ja asiantuntijuuden kehittymisen tekijöitä. Tällaisia käsitekartoissa ilmeneviä sisältöjä olivat esimerkiksi:

- ammatillinen identiteetti
- vertaisryhmä oppimisen tukena
- reflektio oman kehityksen kuvaajana
- työkokemusten merkitys kehittymiselle.

Jäsensin jotkut käsitekartoista useampaan kertaan. Samanaikaisesti kirjoitin tutkimuspäiväkirjaan pohdintaa esiin nousevista asioista. Tämän vaiheen tavoitteena oli tutustua aineistoon, ei tulkinta.

3.5.3 Vaihe I: Yksilölliset tapaukset

Analyysi alkoi *tapausanalyysinä*, jonka tarkoituksena oli kerätä monipuolinen ja yksityiskohtainen ja yksilöllisen merkityksen kertova informaatio jokaisen opiskelijan merkitysperspektiiviin ja transformaatioprosessiin sisältyvistä asioista eli jokaisesta *tapauksesta* (Patton 2002, 447). Analyysissä edettiin vaiheittain kunkin yksittäisen opiskelijatapauksen perusteellisen tarkastelun kautta merkitysperspektiiviä koskeviin laajempiin yleistyksiin. Kustakin yksittäisestä tapauksesta poimittiin esiin tutkimustehtävän kannalta olennaiset piirteet. Tämän jälkeen tarkasteltiin seuraavaa tapausta. Tässä tutkimuksessa tapausanalyysi merkitsee *tapauksetomuksen* kirjoittamista jokaisesta yksittäisestä opiskelijasta. Tapauskertomus on kuvaus tutkimukseen osallistuvan opiskelijan omakohtaisesti koetusta maailmasta (Perttula 2000, 440).

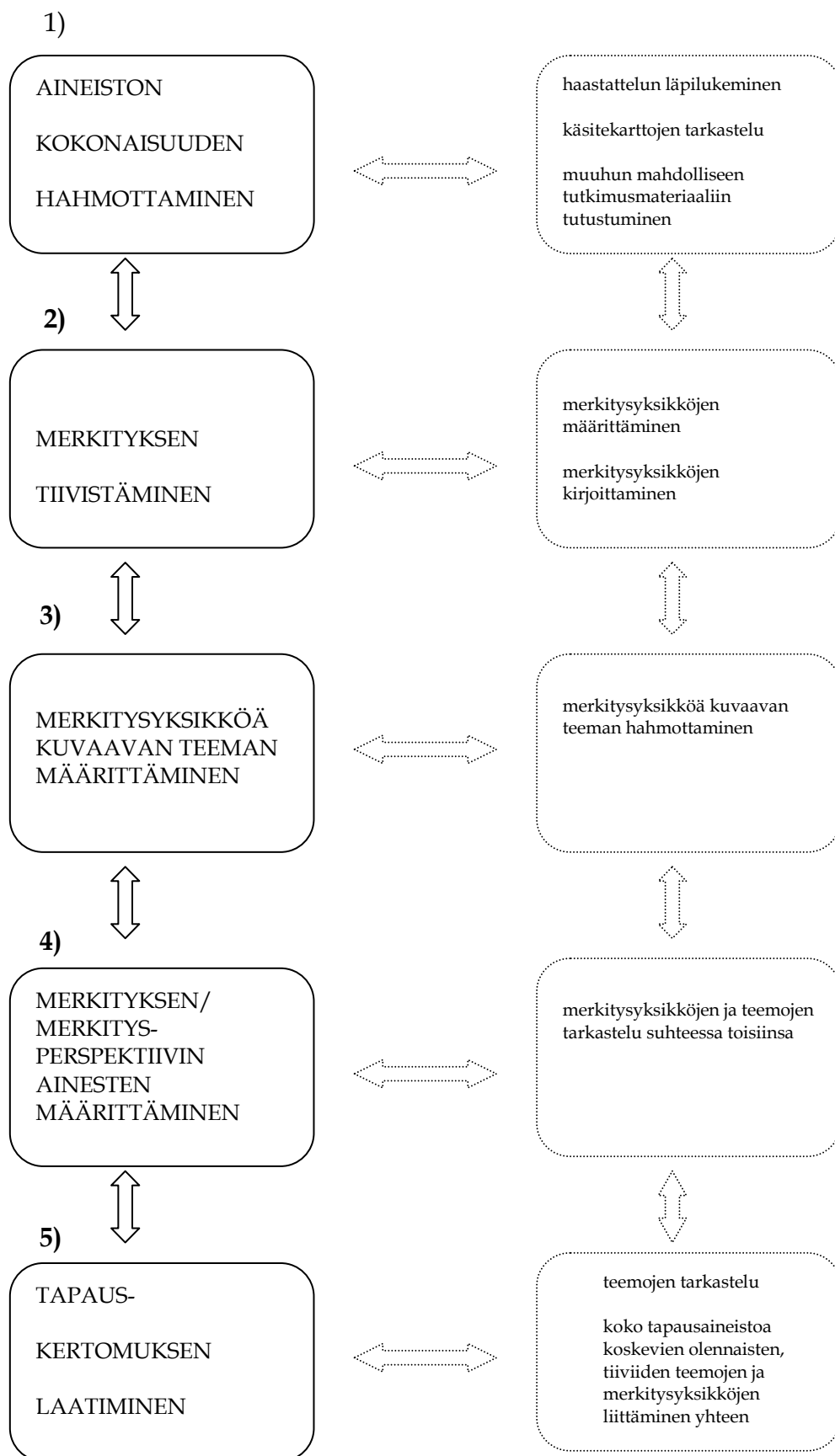
Tässä tutkimuksessa tapauskertomuksen kirjoittaminen on saanut vaikutteita Giorgilta (1985), Perttulalta (1995b, 1998, 2000) ja Kvalelta (1996, 193–196). Giorgi ja Perttula ovat määrittäneet tapauskertomuksen kirjoittamista fenomenologisen psykologian metodina. Tässä tutkimuksessa fenomenologisen psykologian metodia on sovellettu erityisesti tämän tutkimuksen tarpeisiin ja siinä on joitain yhteisiä, mutta myös eriäviä piirteitä edellä mainittujen tutkijoiden näkemysten kanssa. Yhteisinä piirteinä Giorgin (1985, 10–19) määritysten kanssa ovat aineistokuvauksen läpilukeminen yleiskuvan luomiseksi, merkityksikköjen määrittäminen, subjektin ilmausten muuttaminen tutkittavaan ilmiöön verraten ja synteetin tekeminen merkityksyksiköistä subjektin kokemusten mukaisesti. Keskeinen ero on merkitysperspektiivin tarkastelussa: tässä tutkimuksessa merkitysten väliset suhteet muodostavat merkitysperspektiivin. Sitä voi osittain verrata Perttulan (1995b, 1998, 2000) määrittämään merkitys-

verkoston käsitteeseen, jolla hän tarkoitti toisiinsa kietoutuneitten merkitysten joukkoa.

Tapauskertomus kirjoitettiin koko *tapausaineiston* perusteella (ks. Patton 2002, 450). Tapauskertomuksen kirjoittaminen eteni osittain temaattisesti, osittain kronologisesti. Tapauskertomuksen kokonaisuus muodosti holistisen kuvauksen yksittäisen tapauksen ymmärtämiseksi. Tapauskertomuksesta muodostui deskriptiivinen kertomus opiskelijan asiantuntijuuden rakentumisesta. Tapauskertomuksissa pyrittiin hahmottamaan aineistosta esiin tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisin sisältö. Tapauskertomuksen kirjoittaminen sisälsi viisi vaihetta (kuvio 6).

Käsittekarttojen tekeminen nähtiin tapauskertomuksen kirjoittamisen *ensimmäiseksi vaiheeksi*. Toinen vaihe oli *merkityksen tiivistäminen*. Merkityksen tiivistäminen tarkoitti aineiston purkamista osiin *merkitysyksiköiksi*. Merkitysyksikköjä muodostettaessa opiskelijoiden ilmaisut tiivistettiin lyhyemmiksi lausumiksi. Merkitysyksikkö voidaan myös määrittää Teschin (1990, 116) tavoin sellaisena tekstin osana, joka on ymmärrettävä ja käsitettävä sellaisenaan ja joka sisältää yhden ajatuksen, episodin tai informaation. Merkitysyksikkö viittaa hahmotumassa olevaan yleiseen tietoon (ks. Perttula 2000, 433).

Kolmannessa vaiheessa määritettiin merkitysyksikköjä kuvaavia *teemoja*. Teeman määrittäminen alkoi yleisistä tutkimustehtävään, transformaatioprosessiin ja merkitysperspektiiviin liittyvistä asioista. Teemat rakentuivat tutkitavista ilmauksista ja ne kuvattiin merkitysyksikköjen termein. Teemoja tarkasteltaessa keskityttiin siihen, mitä tämä ilmaisu tai lausuma kertoo opiskelijan merkitysperspektiivistä ja sen ulottuvuuksista tai asiantuntijuudelle annetuista merkityksistä.



KUVIO 6 Yksilöllisen tapauskertomuksen kirjoittamisen vaiheet

Seuraavassa esimerkissä esitetään otteita yhdestä tapauksesta (Asta) merkityksikön ja teeman rakentamisesta sekä alustavista teemoista. Numeroinnit on tarkoitettu lukemisen helpottamiseksi.

Aineisto: Alkuperäinen haastattelupuhe (ASTA.)

1. *No, musta ainakin tuntuu (...) niin varmaan tän ekan {oppimistehtävän} päälle vois tehdä ison kysymysmerkin, että koko sana asiantuntijuus (...) oli semmosta kysymysmerkkiä. Ja sitten kun lukee tän viimeisen jutun {portfoliossa}, niin on (...) jotenkin semmonen selkeempi, ihan siitä omasta ajatuksen kulusta ja sit jotenkin ihan semmosena (...) ammatillisena asiana se asiantuntijuus jotenkin se selkeyty.*

2. *Tärkeempää, paljon tärkeempää musta on se, että niinkun ite löysi sen linjansa, että mitä, mä sillä asiantuntijuudella haen itselleni, että mitä se minun asiantuntijuuteni on.*

3 *Niin, kyllä mullakin niinkun sillai selkeesti, mulla on se varmaan siinä ensimmäisessä kirjoituksessa kirjoitin, että kyllä mä tän lastentarhanopettajana mä niinkun koen olevani asiantuntija. Elikkä se semmonen arkityö, niin sen mä osaan mielestäni hyvin ja osaan tehdä sitä. Että sen takia ehkä tää sitten mulla jotenkin tää asiantuntijuus sitten laajenee niinkun siitä eteenpäin.(...)*

4. *Mä en osaa sanoa, että mä oisin lastentarhanopettajuuden asiantuntija vaan mieluummin mä oon (-) varhaiskasvatuksen.*

5. *Tavallaan (...) kyllä mäkin haen enemmän haasteita, jotain laajempaa, mutt se ei sillai pois sulje sitä päiväkodissa työskentelyä. Mä voisin kuvitella ihan hyvin tekeväni työtä päiväkodissa, mutta myös haluan sieltä pois.*

Merkityksen tiivistäminen ja teeman määrittäminen.

1. Asiantuntijuuden olemus oli selkiytynyt hänelle. Alkuvaiheessa hänellä oli ollut siihen liittyviä kysymyksiä ja hän oli pohtinut sitä, mitä asiantuntijuus on. Ensimmäinen oppimistehtävä oli hämmentänyt häntä, koska asiantuntijuuden olemus oli itselle epäselvää.

1. ASIANTUNTIJUUDEN
SELKIYTYMINEN PROSESSIN AIKANA

2. Hänelle oli tärkeää se, että hän oli muodostanut oppimisprosessin aikana oman näkemyksensä siitä, mitä hänen asiantuntijuutensa on.

2. ON TÄRKEÄÄ ITSE MÄÄRITTÄÄ JA
LUODA OMAA NÄKEMYSTÄ
ASIANTUNTIJUUDESTA JA
ASIANTUNTIJANA TOIMIMISESTA

3. Hänellä oli työelämäkokemusta ja hän koki hallitsevansa ja pystyvänsä hoitamaan päivähoidon työn. Hän koki osaamista ja asiantuntijuutta päiväkotityössä ja lastentarhanopettajana. Asiantuntijuuden perustana hänelle on tärkeää myös se osaaminen, mitä hänellä jo on. Asiantuntijuus oli sidoksissa päiväkotityöhön.

3. OSAAMISEN JA ASIANTUNTIJUUDEN
KOKEMINEN
LASTENTARHANOPETTAJUUDESSA

4. Hän koki olevansa varhaiskasvatuksen asiantuntija.

4. VARHAISKASVATUKSEN
ASIANTUNTIJANA TOIMIMINEN

5. Hän viihtyi päiväkotityössä, mutta haki työhönsä myös uusia haasteita.

5. UUSIEN TYÖHAASTEIDEN ETSIMISTÄ

6. Mä ainakin koen sillei, ett jotenkin tavallaan laventu se asiantuntijuuden määritelmä. Mä oon jotenkin ajatellu ilmeisesti hirveen pitkälle mieles-säni, että ne on kauheen eksaktia ne asiantunti-juuden taidot ja siitä on oikeestaan jääny ajatte-lematta, että yhtä lailla on tärkeitä ne asiantunti-juuden ja ne tän työn osa-alueet, joita mä osaan tehdä hyvin, että jotenkin se varmaan niinkun selvis. Mä olin varmaan mind-mappiin kirjotta-nut, että jos ajattelis tavallaan tän ammatin tieto-, taito- ja asiantuntijuutta, jota mun pitäis kehittää, niin ne ois jotain näitä vanhoja juttuja, mitä mä oon aatellu, että mä en niitä osaa. (...). Niin, mä oon jotenkin sitonut sen käsitteen, että se on niin-kun jotain tämmösiä tietoja, taitoja, mitkä ne pitäis sitten oppia ja osata. Niin se jotenkin poistu mul-ta, että no ei sen tarvi olla sitä, sitä asiantunti-juutta pelkästään, että, se onkin paljon, oikeestaan laajempi asia, että vaan jonkun yhden tietyn osa-alueen osais. Vaan, että, ett se on niin iso kokonai-suus, jos (...) aattelee esimerkiks varhaiskasvatuk-sen asiantuntijuutta, ett pitää osata paljon enem-män asioita. (...) Se ei oo, se ei oo jotain eksaktia aluetta. Sitten ne tulee ne paljon ne laajemmat skaalat mulla sitten.

7. Se ei oo tosiaan (...) ett jotain semmosta tiettyä tarkkaa tietoa, että. Tää meidän asiantuntijuus on hirveen lavee käsite, että meidän pitää niin mones-sa asiassa olla taitava. Olla taitava, että jotenkin se on niin semmonen kokonaisvaltainen, että se pitää olla tietyllä tavalla hyvä ihminen, että pystyy tekemään tätä työtä, ett kun kuitenkin ollaan ihan koko aika pienten ja isompien ihmisten kanssa tekemisissä, niin... Ett tietyllä tavalla mä näen sen nyt paljon laveampana. (...) Miksei me voida sanoa olevamme asiantuntija, varhaiskasvatuksen asian-tuntijoita. Ett miks sen pitää olla niin, että se ei saa olla semmosta laajaa kentän tuntemusta vaan sen pitäis olla joku tietty yks osa-alue sitten. (...) Se asiantuntijuus ei ole semmosta kapea-alaista.

8. Mutt edelleen mulla oli tärkeetä se, että tää on jotenkin semmonen mun elämän kokonaisuus ja täällä {käsittekartassa} on tää niinkun tämmönen ei niinkään ihan ammattirooli, vaan siinä on se mun ihan oma koti, perhe, yksityisihmisen rooli. Yhtä lailla niinkun kehässä rinta rinnan näitten työ- ja ammatillisten asioiden kanssa.

9. Niin ja jotenkin nimenomaan tässä ammatissa se, että se on niinkun semmosta persoonallista se asiantuntijuus ja se henkilö ja persoona ja on hiroittävään tärkeä asiantuntijuuden elementti.

6. Asiantuntijuuden käsite ja ymmärtäminen avartui hänelle. Hän oli aiemmin ajatellut, että asiantuntijuus tarkoittaa hyvin eksaktia osaamista, tiettyjä taidollisia asioita ja tietoja, jotka hänen pitäisi oppia ja osata. Hän oli ajatellut, että asiantuntijuuden kehittäminen olisi juuri näitten asioiden kehittämistä. Nyt hän näki asiantuntijuuden laajempaa osaamisena. Varhaiskasvatuksen osaaminen sisältää monia asioita.

6. ASIANTUNTIJUUS ON LAAJAA OSAAMISTA

7. Hänen mielestään varhaiskasvatuksen asi-antuntijuus on laajaa kentän tuntemusta ja osaamista. Asiantuntijuus ei ole kapea-alaista, yhden tietyn alueen osaamista ja hallintaa vaan laajaa kentän tuntemusta.

7. ASIANTUNTIJUUS ON LAAJAA OSAAMISTA

8. Ammatillinen asiantuntijuus oli osa hä-nen koko elämänsä kokonaisuutta, jossa on läsnä myös henkilökohtaisen elämän tekijät, ei yksin ammatilliset.

8. ASIANTUNTIJUUS INTEGROITUU ELÄMÄN KOKONAIJUUTEEN

9. Yksilö itse ja persoona ovat oleellisia asiantuntijuuden elementtejä.

9. PERSONAN MERKITYS ASIANTUNTIJUUESSA

Neljännessä vaiheessa keskityttiin merkitysyksikköjen teemojen tarkasteluun *suh-teessa tutkimuskysymyksiin ja -tehtävään*. Näin ollen neljännessä vaiheessa tarkas-teltiin sitä, mitä tämä teema kertoo erityisesti merkitysperspektiivistä ja identi-teetistä.

Viides vaihe käsitti lopullisen tapauskertomuksen koonnin, joka tarkoitti merkitysyksikköjen osittain temaattista ja osittain myös kronologista yhdistä-mistä. Kukin merkitysyksikkö sijoitettiin siis johonkin temaattiseen sisältöalu-eseen. Tässä yhdistämisessä käytettyjä temaattisia (tai kronologisia) sisältöalu-eita ei pyritty yhtenäistämään tapauskertomusten kesken, koska tarkoitus oli hahmottaa kunkin tapauksen omia merkitysisältöjä. Astan tapauksessa jäsen-tyi lopullisesti seuraavat 11 temaattista sisältöaluetta:

- asiantuntijuuden selkiytyminen prosessin aikana
- osaamisen ja asiantuntijuuden kokeminen lastentarhanopettajuudessa
- oman näkemyksen luominen
- asiantuntijuus laajana osaamisena
- yhteiskunnassa toimiminen ja vaikuttaminen
- asiantuntijuuden integroituminen elämän kokonaisuuteen
- tieto ja työkokemus asiantuntijuutta kehittäväenä
- prosessin eteneminen vaiheittain
- pohtiminen
- yhteinen työskentely oppimisen tukena
- uusien työhaasteiden etsiminen.

Tapauskertomuksen kirjoittaminen sisälsi kaikkien ilmaistujen merkitysten huomioon ottamisen ja niiden tiivistämisen yhä olennaisemmiksi merkitysperspektiivin muutosta ja rakennetta koskeviksi merkityksiksi. Giorgi (1985, 19) tähdentää sitä, että merkitysyksikköjen jokainen merkitys on sisällytetty yleiseen kuvaukseen ainakin implisiittisesti. Seuraavassa Astan lopullinen tapaus-kertomus.

ASTA

Asiantuntijuuden selkiytyminen prosessin aikana

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden olemus oli selkiytynyt hänelle. Alkuvaiheessa hänellä oli ollut paljon siihen liittyviä kysymyksiä ja hän oli pohtinut sitä, mitä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on. Ensimmäinen oppimistehtävä oli hämmentänyt häntä, koska hän ei tiennyt, mitä asiantuntijuus tarkoittaa. Se oli hänelle epäselvää. Itsensä määrittäminen asiantuntijaksi oli tuntunut vaativalta. Asiantuntijuuden käsi-te aukeni hitaasti. Hän ei heti löytänyt vastauksia. Käsite avartui ja ymmärtäminen lisääntyi oppimisprosessin aikana. Hän alkoi löytää itsestään asiantuntijuutta mones-sa asiassa. Asiantuntijuus ei ollut enää jotain saavuttamatonta.

Osaamisen ja asiantuntijuuden kokeminen lastentarhanopettajuudessa

Hänellä oli työelämäkokemusta ja hän koki hallitsevansa päivähoidon kentän ja arjen työn. Arjen työssä hän koki olevansa asiantuntija ja se muodosti varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden perustan. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden perustana oli tär-

keää sen hetkinen osaaminen. Se oli myös sitä varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja osaamista, mitä hän käytti ja halusikin käyttää. Astan asiantuntijuus oli sidoksissa päiväkotityöhön. Päivähoidossa tulisi hänen mielestään nähdä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden merkitys ja tärkeys lasten hoidossa ja kasvatuksessa. Oman asiantuntijuuden ja ammattilaisuuden näkeminen lapsen kasvatuksessa auttaa päivähoiton henkilöstön työhön sitoutumista. Tällöin yhteisiä sopimuksia noudatetaan lasten hyväksi.

Oman näkemyksen luominen

Hänelle oli hyvin tärkeää oman näkemyksen muodostaminen siitä, mitä hänen asiantuntijuutensa on. Hän ymmärsi nyt paremmin, mitä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus hänelle itselleen merkitsee. Hän oli löytänyt suuntaa omalle kehitymiselleen.

Asiantuntijuus laajana osaamisena

Hän oli aiemmin ajatellut, että varhaiskasvatuksen asiantuntijuus tarkoittaa hyvin eksaktia osaamista, tiettyjä tietoja ja taidollisia asioita, jotka hänen pitäisi oppia ja osata. Hän oli ajatellut, että varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittäminen olisi juuri näitten asioiden kehittämistä. Nyt hän näki varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden laajempaan osaamisena. Varhaiskasvatuksen osaaminen sisältää monia asioita. Hänen mielestään varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on laaja-alaista ja kokonaisvaltaista osaamista. Asiantuntijuus ei ole kapea-alaista, yhden tietyn alueen osaamista ja hallintaa, vaan laajaa kentän tuntemusta. Astan mielestä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on hyvin laaja käsite. Varhaiskasvatuksen asiantuntijalta vaaditaan monenlaista osaamista. Asiantuntijuus on hyvin kokonaisvaltaista. Hän pohti sitä, mitä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ylipäättään on, mikä on jonkin tietyn osa-alueen hallitsemisen ja osaamisen suhde kokonaisuuteen. Asta koki olevansa varhaiskasvatuksen, ei päivähoiton, asiantuntija.

Yhteiskunnassa toimiminen ja vaikuttaminen

Hänelle oli muutosta ja uutta yhteiskunnallisten asioiden korostuminen. Tähän sisältyi perheiden ja lasten subjektiivisuuden tukeminen. Hän pohti ajan trendejä. Yhteiskunnalliset asiat olivat hänelle hyvin tärkeitä. Ne olivat niitä asioita, joita tulee kehittää, joista pitää hankkia enemmän tietoa ja joihin tulee paneutua. Ammattiuransa aikana hän oli ennenkin kokenut ne tärkeiksi, mutta nyt niiden merkitys ja tärkeys oli entistään vahvistunut. Hän oli saanut rohkeutta ja uskoa siihen, että lastentarhanopettajan on hyvin tärkeä käyttää asiantuntijuuttaan vaikuttamalla ruohonjuuritasolta. Asiantuntijan on tuotava ja käytettävä asiantuntijuuttaan kasvatukseen liittyvien asioiden esille tuomiseen.

Asiantuntijuuden integroituminen elämän kokonaisuuteen

Asiantuntijuus ei ollut hänelle pelkästään ammattirooli, vaan hänen elämänsä kokonaisuuteen liittyvä asia, jossa on läsnä oma koti, perhe ja hän itse yksityisihmisenä. Asta näki varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa henkilön itsensä ja hänen persoonansa tärkeinä elementteinä. Itseä tulee myös vaalia ja hoitaa, että jaksaa toimia.

Tieto ja työkokemus asiantuntijuutta kehittäväinä

Opinnot ja tieto antoivat Astalle paljon käytännön työhön. Hänen oli vaikea selkeästi ilmaista ja perustella kasvatustoimintansa taustalla olevaa ja siihen vaikuttavaa teoriaa. Teoria oli hänelle työssä kuitenkin tärkeä. Teoriaa on myös osattava käyttää. Työkokemukset olivat hänelle myös tärkeä osa asiantuntijuuden kehittymistä. Käytännön kasvatustilanteissa hän mielessään analysoi lapsen käyttäytymistä tai jotain tapahtumaa. Tietoisuudesta löytyy teoria ja opit, johon hän lapsen käyttäytymistä

peilaa. Hän tarkastelee käytännön kokemusta teorian kautta. Käytännön työtilanteissa taustalla olevat teoriat vaikuttavat toimintaan.

Hän totesi osaavansa kertoa taustalla olevat työhönsä vaikuttavat toimintaansa ohjaavat tärkeät asiat. Työn taustalla hänellä oli oma filosofia, jonka avulla hän tekee työtä. Opituista asioista muodostuu työhön vaikuttava oma teoria. Kaikki aiempien koulutusten opinnot vaikuttavat siihen, minkälainen teoreettinen näkemys työlle muodostuu ja millä tavalla työtään tekee. Tätä on kuitenkin vaikea ilmaista. Sitä olisi kuitenkin hyvin tärkeätä pohtia. Samoin olisi osattava ilmaista se, minkä filosofian ja teorian varassa työtä tekee. Peruskoulutusvaiheessa olevalle riittää jo se, että alkaa kysellä itseltään ja työltään, mitä siltä hakee ja miten sitä ryhtyisi tekemään. Työelämässäkin saa ja pitää vielä ensimmäisten vuosien aikana tunnustella omaa teoriaansa ja saa olla myös epävarma. Noviiisilla täytyy kuitenkin olla jo tietyt perustiedot ja näkemykset kasvatuksesta sekä moraali ja etiikka. Hän tiesi, miten hän tekee työtään, samoin kuin sen, mihin asioihin hänen pitäisi hakea lisää tietoa. Tiedon hakeminen on kuitenkin vaikeaa, tieto muuttuu, tulee lisää tietoa eikä aina tiedä, kuinka voi tietää, mihinkä pitää hakea tietoa.

Päiväkodin työntekijöiden tulisi Astan mielestä enemmän miettiä omaa teoreettista taustaa työlleen. Hänen mielestään siitä keskustellaan liian vähän työelämässä. Päiväkodissa pitäisi panostaa siihen, että työntekijät yhdessä miettivät käytönteorian kaltaisia asioita. Itsearviointi on tuonut uusia vaatimuksia ja haasteita yhteiselle pohdinnalle. Nykyään panostetaan enemmän sisällölliseen keskusteluun, siihen, että pohditaan sitä, miksi työtä tehdään. Yhteinen keskustelu ja pohdinta on myös profiiliin ja työn arvostuksen nostamista. Keskusteluun osallistumiseen ja näkemysten muodostumiseen vaikuttaa myös oma kypsyminen, se, että itse kokee olevansa asiantuntija ja että on työkokemusta.

Asta oli löytänyt itsensä ja kehitysvaiheensa teoreettisista kehitysvaihekuvauksista. Vertailu teoriaan helpotti oman kehitysvaiheensa suhteuttamista ja itsensä löytämistä. Tämä toi itselle myös varmuutta. Noviiisivaiheessa oleva voi saada tällaisesta vertailusta vision eteenpäin ja vahvistusta kehittymiselleen.

Prosessin eteneminen vaiheittain

Hän koki kehitysvaiheensa edenneen spiraalimaisesti. Uutta työtä aloittaessa palaa jossain asiassa taaksepäin. Hankittu työkokemus helpottaa ja nopeuttaa omien kehitysvaiheitten etenemistä ja siirtymistä seuraaviin vaiheisiin. Tällainen kehitysvaiheitten eteneminen liittyy koko elämään. Asiantuntijuuteen kehittyminen tapahtuu työhistorian aikana. Oma muutos, joka on ollut suuri, sisältää myös muun oman elämän kokonaisuuden ja asioiden ymmärtämisen sekä kokemisen omassa elämässä. Astan oma työn perusta on muuttunut työvuosien, elämän ja oman kehittymisen aikana. Asta oli tarkastellut kehitysvaiheitaan ja ymmärsi, että hänellä on vielä paljon kehittymistä, mutta hän huomasi myös sen, miten on työssään kehittynyt. Vielä pari vuotta sitten hän ei ollut hahmottanut identiteettiään varhaiskasvatustyössä.

Pohtiminen

Asta oli tehnyt reflektiotehtäviä mielellään. Hän koki olevansa pohdiskelija. Astalle reflektio oli tärkeää siksi, että asiantuntijuus on henkilökohtaista. Oppimistilanteissa reflektio saattaa kuitenkin juuttua, jolloin ei löydy uutta ja tällöin olisi hyvä, jos ohjaaja toisi lisäkysymyksiä ja omia kommenttejaan.

Yhteinen työskentely oppimisen tukena

Opiskelijaryhmän ja pienryhmän yhteinen työskentely oli hänelle tärkeää. Ryhmä tuki myös opiskeltavien kirjojen työstämistä. Ryhmässä tapahtui yhteistä asioiden käsittelyä, pohdintaa, keskustelua ja kommentointia. Opiskelutilanne oli tilanteena

kaikille samanlainen kokemus ja opiskelijat tukivat toinen toisiaan. Ryhmä oli positiivinen, tukeva ja kannustava. Kaikilla oli yhteinen päämäärä. Jokainen antaa jotain itsestensä ja tiedoistansa yhteisen tuloksen saamiseksi. Ryhmän muotoutumiselle on annettava aikaa ja tulee myös miettiä, miten pienryhmä valikoituu. Yhteistä tehtävää tehdessä tämä on tärkeää, sillä näin löytyisi paremmin työskentelyn aiheet ryhmän sisältä jäsenten omista lähtökohdista. Uusiin ihmisiin tutustuminen ja yhteiseen työhön lähteminen ei ole helppoa. Yhteisten työtapojen löytäminen vie aikaa. On selvítettävä jokaisen kiinnostuksen kohteet ja löydettävä yhteinen linjaus ja suuntaviivat työlle. Yhteisten tavoitteiden löytäminen on tärkeää, jotta työ sujuu. Työskentely ryhmässä on myös rankkaa. Tätä voi verrata työelämään, jossa on erilaisia työryhmiä ja tehtäväksi antoja ja työtä on tehtävä yhdessä.

Asta halusi ammatillisuutta tarkastellessaan vertailla itseään myös toisiin ammattilaisiin. Hän toivoi koulutukseen vertaisryhmiä. Vertaisryhmät voisivat olla tukena myös noviiseilla ja mahdollisilla työelämän törmäyskurssin käyneillä. Ryhmässä voi käydä asioita ja kokemuksia läpi.

Uusien työhaasteiden etsiminen

Hän viihtyi päiväkotityössä, mutta haki työhönsä myös uusia haasteita. Hänellä oli vahva lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti taustalla. Hän koki asiantuntijuutensa laajenevan eteenpäin lastentarhanopettajuudesta. Hän halusi nyt käyttää asiantuntijuuttaan laajemmille alueille. Hänen oli kuitenkin vielä vaikea käyttää itsestään asiantuntija-sanaa, määrittää itseään varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi.

On huomattava, että todellisissa analyysivaiheissa tapauskertomuksen kirjoittaminen ei edennyt näin suoraviivaisesti viimeiseen, merkityksen tai merkitysperspektiivin määrittämisen vaiheeseen saakka. Analyysin vaiheissa jotkut teemat hahmottuivat nopeasti ja jotkut vaativat pitkää pohdintaa. Samoin teemaa oli joskus vaikea määrittää ja merkitysyksikkö tuntui sisältävän vaihtoehtoisia ja useita teemoja.

Liitteessä 2 kuvaan vielä yhden yksilökohtaisen tapauskertomuksen (Saana), joka poikkesi Astan tapauskertomuksesta.

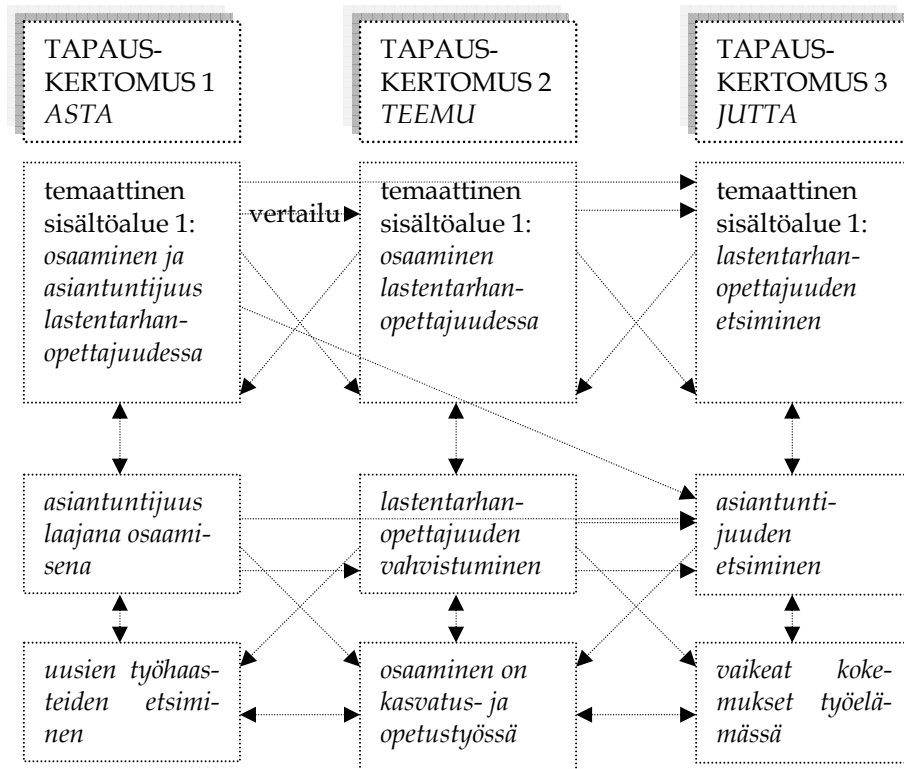
3.5.4 Vaihe II: Vertaileva analyysi

Analyysin toisen vaiheen tarkoituksena oli syventää tapauskertomusten ymmärtämistä. Tässä käytettiin apuna *jatkuvan vertailun menetelmää* (the constant comparative method) (Glaser & Strauss 1967). Jatkuvan vertailun menetelmää on käytetty analysoitaessa haastatteluista esimerkiksi yksilöllistä tietämisen tapaa, henkilökohtaista epistemologiaa ja sitä, miten se ilmenee yksilön jokapäiväisessä elämässä (Reybold 2002). Menetelmää on käytetty myös tarkasteltaessa subjektien tuottamia tekstejä (esim. Braun Jr & Crumpler 2004).

Jatkuvan vertailun menetelmä voi merkitä 1) eri tapausten vertailua, 2) samalta ihmiseltä eri aikoina hankitun aineiston vertailua, 3) tapahtumien vertailua, 4) aineiston vertailua teoreettiseen kategoriaan tai 5) kategorian vertailua toisiin kategorioihin (Glaser & Strauss 1967). Menetelmän avulla tutkitaan yhteyksiä ja eroja sekä havaintojen kesken että havaintojen ja hahmottuvan teoria-aineuksen välillä. Vertailussa havaittavat yhtäläisyydet ja erot pyritään käsitteellistämään. Tässä tutkimuksessa vertailevaa analyysiä käytettiin tapauskerto-

musten ja niistä johdettujen merkitysyksikköjen ja teemojen sekä edelleen merkitysperspektiivien vertailuun. Vertailua tehtiin myös suhteessa teoriaan, mikä ilmensi analyysin teoriasidonnaisuutta aineistolähtöisyyden ohella.

Vertailu aloitettiin sisällöltään mielenkiintoisesta ja antoisasta tapauskertomuksesta (tapauskertomus 1, kuvio 7).



KUVIO 7 Jatkuva vertailu

Analyysi jatkui tämän tapauskertomuksen tietystä merkitysyksiköstä ja sitä kuvaavasta teemasta (temaattinen sisältöalue 1). Sitä verrattiin toiseen merkitysyksikköön samassa tai toisessa tapauskertomuksessa, jotta nähtiin yhteyksiä sekä saatiin selville merkitysten välisiä suhteita sekä samassa kertomuksessa että kertomusten välillä. Muina esimerkkeinä vertailun kohteeksi nousseista teemoista voi mainita merkitysyksiköt, joissa ilmaistiin, miten

- opiskelija kokee pienten lasten pedagogiikan uudestaan itselleen ammatillisena haasteena <> opiskelija ei halua päiväkotityöhön
- varhaiskasvatuksen asiantuntijuus tarkoittaa erityisosaamista <> asiantuntijuus ei ole kapea-alaista erityisosaamista
- opiskelija on syventänyt näkemystään vanhempien subjektiudesta päivähoitossa <> perheitten kohtaaminen on tullut kehityshaasteeksi.

Teeman keskeisten piirteiden identifioimiseksi vertailtiin analyysin edetessä niitä merkitysyksikköjä, joiden oletettiin kuuluvan samaan teemaan. Esimerkkinä voi mainita 'työelämän muutos vaikuttaa päivähoiton työntekijöihin' eli

erilaiset päivähoitoon vaikuttavat yhteiskunnallisesta muutoksesta kertovat asiat. Lisäksi teemoja verrattiin teoria- ja tutkimustietoon.

Nämä vertailut johtivat analyysin ensimmäisessä vaiheessa muodostettujen teemojen tarkentamiseen ja temaattiseen syventämiseen sekä myös *tyyppeihin*, joita edelleen verrattiin.

Vertaileva analyysi sisälsi siis jokaisen yksittäisen tapauskertomuksen ja jokaisen yksittäisen merkitysyksikön. Jokaista uutta analyysiin valittua merkitysyksikköä verrattiin muihin merkitysyksikköihin (Maykut & Morehouse, 1994, 134). Näin ollen yhtä merkitysyksikköä, sitä kuvaavaa teemaa tai merkitysperspektiiviä vertailtiin toiseen etsien aineistosta säännönmukaisuuksia, samanlaisuuksia ja yhteyksiä sekä erilaisuuksia, erityisyyksiä, poikkeuksia ja ääritapauksia (ks. Merriam 1998, 180). Aineistosta esiin nousevia asioita tarkasteltiin näin suhteessa toisiinsa. Vertailun edetessä tutkittiin myös sitä, muuttaako seuraava merkitysyksikkö teeman merkitystä.

Aineiston ´koodauksessa´ hyödynnettiin värejä: prosessin edetessä teemoja hahmotettiin merkitsemällä ne eri väreillä ja värien asteilla. Teemoittain rakennettua tekstiä koottaessa eri asioiden välille hahmottui uusia yhteyksiä. Esimerkkinä voi mainita asiantuntijatietämyksen elementit. Analyysin alkuvaiheessa opiskelijoiden tietämysalueet rajautuivat melko kategorisesti teoreettiseen ja käytännölliseen tietoon sekä tiedolliseen ja henkilökohtaiseen kasvuun oppimisprosessissa. Analyysin edetessä tietämyksen monitahoisuus alkoi hahmottua ja esimerkiksi käytännöllisestä tiedosta hahmottui vähitellen myös implisiittisen tiedon sekä säätelytiedon ulottuvuudet. Samaten jäsenyi persoonallinen tietämys omaksi teemaksi. Analyysin edetessä teemojen väliset rajat selkiytyivät teoreettiseksi tiedoksi, käytännölliseksi tiedoksi sekä persoonalliseksi tietämykseksi. Samoin hahmottui tietämyksen kokonaisuus asiantuntijan käyttöteorianä. Teemojen väliset päällekkäisyydet ja tutkimustehtävän kannalta epäoleelliset asiat poistuivat.

Merkitysten rinnastaminen vähensi teemojen lukumäärää analyysin edetessä. Esimerkiksi sosiaalisen ulottuvuuden tarkastelu jäsenyi loppuvaiheessa kolmeen teemaan. Analyysin edetessä teemoista tuli ohjaava kriteeri tapauksien analyysissä. Teemat ja niiden ominaisuudet integroituivat, muotoutuivat ja käsitteellistyivät. Analyysi suhteessa tiettyyn teemaan jatkui, kunnes analyysi ei enää tuottanut teemalle uusia ominaisuuksia.

Analyysi osoitti sen, että merkityskokonaisuuksien välillä on sidoksia ja suhteita, jotka paljastavat merkitysrakenteita eli merkitysperspektiivejä. Jokin merkityskokonaisuus saattaa olla vahvemmassa asemassa kuin toiset. Tämä ilmeni muun muassa edellä mainitussa esimerkissä asiantuntijan käyttöteoriasista. Merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen antoi lopullisen kuvan ilmiöstä (Laine 2001, 41). Tämä ilmeni myös asiantuntijan identiteetin tarkastelussa, jonka loppuvaiheessa voimaantumisesta, asiantuntijuuden ´haltuunotosta´ tuli tulosten keskeinen ulottuvuus.

Tärkeä oli etsiä myös mahdollisia ´negatiivisia´ tapauksia, esimerkiksi sellaisia, että jonkun opiskelijan ammatillisen asiantuntijan identiteetti ei vahvistukaan. Patton (2002, 554) painottaa, että tutkijan täytyy etsiä negatiivisia tapa-

uksia, jotka eivät sovi muodostettuun malliin. Tällaiset tapaukset voivat todistaa mallin tai ne voivat laajentaa, muuttaa, tai antaa aihetta epäillä sitä. Samoin tällainen negatiivinen malli voi ehdottaa uusia yhteyksiä. Näin voi tarkistaa käsitysten pätevyyttä ja tehdä uusia havaintoja. Aineistossa olevat poikkeukset olivat arvokas analyysiä eteenpäin kuljettava voimavara. Täten tematisoinnissa ei ole kyse abstrahoimisesta siinä merkityksessä, että yksittäiset yksilölliset piirteet häivytettäisiin ja jäljelle jäisi ainoastaan yleinen, esimerkiksi vain kaikille haastatelluille opiskelijoille yhteiset merkityskokonaisuudet (Laine 2001, 40).

Kuten aiemmin mainittiin, aineistosta rakennettiin myös ammatillisen identiteetin *tyyppikuvauksia*. Tyyppikuvaus ilmentää myös merkitysperspektiivin muutossuuntia. Tyypit rakennettiin tapauskertomusten tarkastelun ja vertailevan analyysin pohjalta siten, että tyypit koottiin useammasta tapauskertomuksesta. Tällainen tyyppi oli esimerkiksi ´vahva pedagogi´, joka ilmeni useissa tapauskertomuksissa. Tapauskertomuksista otettiin mukaan yhteisten piirteiden samankaltaisuuksia, sellaisia vahvaa pedagogia kuvaavia ja siihen liittyviä asioita, jotka esiintyivät useissa tapauskertomuksissa. Näin tyypit muodostettiin yhdistettynä, yleistävänä tyyppinä. Tyypittelyssä aineisto esitettiin näiden yhdistettyjen tyyppien, eräänlaisten mallien avulla. Tyypit eivät ole yksilöitä. Ennemminkin tyypittelyä voi määrittää ryhmiksi samankaltaisia tarinoita, joista tyyppikuvaus rakentuu. Tarinat ovat sisäisesti homogeenisia ja toisistaan erottuvia. Näin tyypit tiivistävät tapauksia. (Eskola & Suoranta 1998, 182–183; Eskola & Vastamäki 2001, 41; Tuomi & Sarajarvi 2003, 103.)

Tyyppejä rakennettaessa kiinnitettiin huomiota myös tyypillisestä poikkeavien tapausten systemaattiseen etsintään. Tällöin alkuperäisestä oletuksesta poikkeava tyyppi nähtiin kiinnostavana. Tyyppi voi olla myös sellainen, jonka ominaisuudet ja tyyppiin mukaan otettavat asiat ovat esiintyneet kenties vain yhdessä tai kahdessa tapauskertomuksessa. Kuitenkin olennaista tällaisessa tyypissä on sen sisäinen loogisuus eli tyyppi on todellisessa elämässä mahdollinen. (Eskola & Suoranta 1998, 182–183.) Tällainen tyyppikuvaus oli tässä tutkimuksessa ´erityisosaaja´, joka ilmeni selkeästi vain parissa tapauskertomuksessa.

Aineistosta pyrittiin siis saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Merkityskokonaisuudet löydettiin sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella sekä eriäviä teemoja vertaillaessa ja asetettaessa vastakkain. Samanlaiset merkitykset muodostivat oman kokonaisuutensa, ja siitä erottuvat merkitykset jäsenyivät muihin kokonaisuuksiin oman erityislaadunsa mukaisesti (ks. Laine 2001, 39). Aineiston analyysin vaiheet painottuivat eri tavoin suhteessa tutkimusongelmiin.

3.6 Laadullisen ja fenomenologisen analyysin luotettavuudesta

Laadullisen tutkimuksen ja analyysin luotettavuuden kriteereissä painottuu tutkimusprosessin kokonaisuus ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysin tärkeys. Erityisesti merkityssuhteisiin ja fenomenologiseen kokemukseen kohdistuvissa laadullisissa tutkimuksissa on luotettavuuden kriteereiksi määritetty

seuraavia tekijöitä: tutkimusprosessin johdonmukaisuus, reflektointi ja reflektoinnin kuvaus, aineistolähtöisyys, kontekstisidonnaisuus, tavoiteltavan tiedon laatu, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö, tutkimustyön subjektiivisuus sekä tutkijan vastuullisuus (Perttula 1995a, 43–44).

Tässä tutkimuksessa yksilöiden merkitysrakenteet ja niiden väliset erot olivat keskeinen tutkimuskohde. Merkitysrakenteiden tarkastelu ja niiden ymmärtäminen edellyttivät tiedonkeruuta yksilöllisistä oppimiskokemuksista. Tutkimusprosessin *johdonmukaisuutta* on pyritty varmistamaan siten, että merkityksen tarkastelu on keskeisenä tekijänä teoreettisessa lähestymistavassa, tutkittavan ilmiön perusrakenteessa, aineistonhankintatavassa ja analyysimenetelmässä. Tiedon keruun yhteyttä sosiokulttuuriseen teoreettiseen kehykseen on pyritty lisäksi varmistamaan sillä, että haastattelut on tehty sekä yksilö- että ryhmähaastatteluina. Tutkimusprosessin eri tekijöiden välille on pyritty luomaan looginen yhteys.

Prosessin eri vaiheisiin sisältyvät tutkimukselliset valinnat ja analyysin kulku on esitetty ja reflektoitu. Tutkimusprosessin seurattavuus lisää tutkimuksen luotettavuutta. Lukija saa näin mahdollisuuden hahmottaa tutkimuksen etenemisen ja kokonaisuuden arvioidakseen tutkijan päättelyä sekä tulkintojen perusteita ja tekemistä. Samoin lukijalla on mahdollisuus arvioida, vastaako tutkijan käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212).

Vastaavuuden arvioinnissa pohditaan, voidaanko fenomenologisen lähestymistavan ja jatkuvan vertailun sekä tapaustutkimuksen avulla tavoittaa merkitysperspektiiviä ja sen muutosta luotettavasti. Vastaavuutta lisää se, että tutkija ymmärtää sen kontekstin, missä tutkittavien opiskelijoiden oppimisprosessiin sisältyvät kokemukset tapahtuvat. Konteksti ei kuitenkaan itsessään ole analyysiyksikkö. Pikemminkin se on viitekehys, olennainen tausta, joka auttaa tutkijaa ymmärtämään opiskelijan kokemusta (Cole & Knowles 2001, 79). Konteksti liittyy edelleen opiskelijan merkitysperspektiivin esimerkiksi sosiaalisiin, kulttuurisiin tai ammatillisiin yhteyksiin. Merkitysperspektiiviä voidaan arvioida oikein vain tiettyyn yhteyteensä asetettuna (ks. Anttila 1996, 184). Tulokset ovat sidoksissa tutkimustilanteen ominaispiirteisiin ja rajoittuvat maisterikoulutukseen.

Fenomenologisen kokemuksen tutkimuksessa tuloksia pidetään tutkijan konstruktiona ilmiöstä. Tutkija näkee tutkimuskohteen – opiskelijan merkitysperspektiivin – omien merkitysrakenteidensa välityksellä. Tavoittaessaan toisen ihmisen kokemusta fenomenologi pyrkii toisen ihmisen konstruktion ja tutkijan siitä tekemän rekonstruktion identtisyttä *kohti*. Luotettavuuden arvioinnin keskeinen lähtökohta on tutkijan kyky tavoittaa merkitysperspektiivi sellaisena kuin se tutkittavalle opiskelijalle ilmenee. On huomattava, että opiskelijat itse jo tulkitsivat kokemuksiaan esitellessään portfolioaineistoaan. Tämä vahvistaa osaltaan tulkinnan luotettavuutta.

Luotettavuutta on pyritty varmistamaan myös *sulkeistamisella*, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkija tietoisesti reflektoi ilmiöön etukäteen liittämäänsä merkityssuhteita ja pyrki sen jälkeen siirtämään ne mielessään syrjään analyysipro-

sessin ajaksi. Tarkoituksena on minimoida teoreettisten ja henkilökohtaisten ymmärtämysyhteyksien vaikutus tapaan, jolla subjektin kokemus tutkijalle ilmenee. Sulkeistaminen liittyy myös tutkimusaineiston hankintaan siten, että tutkija ainoastaan johdattaa subjektia tarkastelemaan koetun maailmansa tiettyjä merkityksiä eikä ohjaa häntä spesifeihin merkityssuhteisiin ja niiden tietynlaiseen kuvaukseen. (Perttula 1995a, 44–46.) Tässä tutkimuksessa tähän pyrittiin jättämällä haastattelukysymykset mahdollisimman avoimiksi, innostamalla luontevaan dialogiin ja ryhmäkeskusteluun. Tavoittaakseen kokemusten merkityksen opiskelijoita pyydettiin tarkastelemaan kokemuksiaan (Perttula 1998, 27). Opiskelijoilta kysyttiin lisäksi kokemukseen liittyviä tunteita. Haastattelun käytännöissä pyrittiin näin noudattamaan fenomenologisen lähestymistavan periaatteita.

Haastattelua sovittaessa ja haastattelutilanteen aluksi selvitin opiskelijoille haastattelun tavoitteita ja tarkoitusta. Kehoitin opiskelijoita kriittisyyteen. Tutkimuksesta olin kertonut myös opintojakson aikana. Opiskelijat suhtautuivat haastatteluun hyvin myönteisesti. Keskustelu oli avointa ja runsasta. Moni toivoi haastattelun kaltaista keskustelua osaksi varsinaisia opintoja. He pitivät haastattelua mahdollisuutena pohtia kehitystään ja oppimistaan sekä kertoivat, että keskustelu avasi heidän asiantuntijuudelleen uutta syvyyttä.

Opettaja-tutkijan kaksoisroolia voi tarkastella luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä. Opettaja-tutkijan kaksoisrooli on moninainen opettajan työskennellessä opettajana, haastattelijana, ryhmäkeskustelun johtajana ja analysoijana. Opettajan rooli voi lisätä opiskelijassa sosiaalisen suotavuuden tarvetta. Opiskelija saattaa haluta antaa itsestään hyvän kuvan, mikä voi vaarantaa luotettavuutta. Luotettavuutta lisää kuitenkin se, että haastattelut suoritettiin aikaisintaan kuu-kauden kuluttua opintojakson päättymisestä, jolloin opintojakson virallinen arviointi oli jo suoritettu. Sitä, vaikuttiko yhden opiskelijan haastattelusta kieltäytymiseen opettaja-tutkijan kaksoisrooli, ei ollut mahdollista selvittää. Opintojakson arviointi voi vaikuttaa myös haastatteluun, mutta on toisaalta otettava huomioon, että arviointi portfolioarviointina toi myös opiskelijan oman näkökulman arviointiprosessiin. Luotettavuutta pyrittiin varmistamaan käyttämällä aineiston analyysivaiheessa toista tulkitsijaa sekä antamalla tutkimukseen osallistuvalla mahdollisuus arvioida tehtyjen tulkintojen oikeellisuutta.

Puolistrukturoidun tai strukturoimattoman haastattelun eduksi näen kysymysten luonnollisuuden: haastattelua oli mahdollista suhteuttaa yksilöihin ja olosuhteisiin. Keskustelu oli suhteellisen vapaamuotoista, mutta kuitenkin asiassa pysyttelevää (Eskola & Suoranta 1998, 98). Ryhmähaastattelutilanteessa myös ryhmän jäsenet tekivät toisilleen tarkentavia kysymyksiä sekä kommentoivat toistensa ajatuksia. Opiskelija saattoi myös itse pyytää toiselta opiskelijalta tarkennusta tai tarkentaa toisen vastauksia. Opiskelijat uskalsivat olla keskenään eri mieltä. Tämän voi tulkita kertovan haastattelutilanteesta vallinneesta luottamuksellisesta ilmapiiristä, minkä varmistamista on tähdentänyt esimerkiksi Wilkinson (2004, 179). Ryhmää tarkastellessa voi etuna pitää ryhmän homogeenisuutta: kaikki ymmärsivät esitetyt kysymykset ja käytetyt käsitteet (Eskola & Suoranta 1998, 98). Ryhmähaastattelussa voidaan kuitenkin menettää

joitain yksilöhaastattelun tuomia etuja. On kuitenkin syytä huomioida, että ryhmä voi myös ehkäistä haastateltavan vapaata kriittistä tai intiimimpää asioiden esille tuomista.

Ulkopuolinen henkilö suoritti haastattelujen litteroinnit. Litteroinnin jälkeen tarkistin ja laskin ryhmässä käytetyt puheenvuorot. Ne jakautuivat hyvin tasaisesti ryhmän jäsenten välille. Kukaan ryhmästä ei jäänyt ulkopuolelle. Ryhmäkulttuuri haastattelutilanteessa tuntui toimivalta. Se oli salliva, se ei estänyt yksilöllistä ilmaisua eikä kukaan ryhmän jäsenistä ollut muita hallitsevampi tai vienyt toisilta tilaa (ks. Patton 2002, 387). Oletan, että tähän vaikutti se, että ryhmän jäsenet olivat kuluneen opiskeluvuoden ajalta toisilleen tuttuja. Lisäksi opintojakson aikana oli ryhmässä vallinnut oppimista tukeva ryhmäkulttuuri, jonka oletan vaikuttaneen tasaveroiseen keskusteluun haastattelutilanteessa.

Haastattelun luotettavuutta on pyritty lisäämään tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tarkistin litteroinnit kuuntelemalla jokaisen haastattelun uudelleen korjaten litteroituun tekstiin mahdolliset virheet tai puutteet. Ryhmähaastatteluissa merkitsin kuuntelun myötä myös jäsenten nimet, mitä ulkopuolinen litteroija ei olisi kyennyt tekemään. Analyysin luotettavuutta pyrin lisäämään myös kuuntelemalla vielä kaikki haastattelut uudelleen. Sen jälkeen luin uudelleen jo kirjoitetut tapauskertomukset ennen lopullista tulosten kirjoittamista. Tässä yhteydessä tein joitakin muutoksia, korjauksia tai lisäyksiä.

Analyysin alkuvaiheen käsittekarttatyöskentelyä jälkeenpäin arvioidessani näen sen merkityksellisenä, koska se antoi yleiskuvan koko aineistosta ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Pidän myös tärkeänä sitä, etten vielä tässä vaiheessa tehnyt tulkintaa, mikä olisi voinut johtaa liian nopeisiin päätelmiin.

Fenomenologisen analyysin ensimmäinen osa eteni yksilökohtaisella tasolla, josta analyysin toisessa osassa edettiin yleiseen tietoon. Perttulan (2000, 431–433) mukaan yleisen tiedon on oltava *kattavaa*, sen täytyy sisältää kaikki yksilökohtaisesti olennainen tieto, mutta ei mitään, mikä olisi ristiriidassa yksilökohtaisen tiedon kanssa. Konkreettisesti kattavuuden vaatimus tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että yleisen tiedon analyysi säilyttää välittömän yhteyden yksityiskohtaiseen tietoon, opiskelijoiden yksilökohtaisiin merkityksikköihin. Fenomenologisen lähestymistavan kyky säilyttää yhteys sekä yksilön koettuun maailmaan 'taakse päin' että kohti hahmottumassa olevaa tietoa 'eteenpäin' on ehto, jonka varassa kokemusta koskeva yleinen tieto voi olla kattavaa. (Perttula 2000.) Kattavuuteen liittyy myös tiedon keruun avoimuus ja monipuolisuus sekä reflektiotehtävät, jotka syventävät aineiston laatua.

Analyysissä pyrittiin selvittämään yksityiskohtaisesti olennaiset merkitykset ja tavoittamaan kokemusten laatua. Analyysissä edettiin vaiheittain kunkin yksittäisen tapauksen perusteellisen tarkastelun kautta merkitysperspektiiviä koskeviin laajempiin yleistyksiin. Kustakin yksittäisestä tapauksesta poimittiin esiin tutkimustehtävän kannalta olennaiset piirteet. Tämän jälkeen tarkasteltiin seuraavaa tapausta. Analyysidimensioita ei määritetty etukäteen. Näin analyysi sisälsi induktiivisen analyysin tunnuspiirteitä. (Bogdan & Biklen 1998, 6–7; Merriam 1998, 7; Patton 2002, 56).

Deduktiivinen päättely näkyy siinä, että aineiston analyysissä ja teorian muodostuksessa on käytetty tukena jo olemassa olevaa kirjallisuutta ja tutkimustuloksia. Tämä on liitetty myös tapaustutkimuksen piirteeksi (Yin 2003). Induktiivinen ja deduktiivinen analyysi sekoittuvat, kuten usein tutkimuskäytännöissä (Henriksson 1999, 14). Bryman (2004, 9–10) määrittää tätä myös iteraatiiviseksi prosessiksi, aineiston ja teorian keskinäiseksi punoutumiseksi. Tötön (2000, 45) mukaan empiirinen tutkimus onkin alusta loppuun teoreettisten ajatusten ja kokemusperäisen näytön vuoropuhelua, induktion ja deduktion vuorottelua.

Tuloksia on tarkasteltu myös aiemman teoreettisen tiedon valossa. Aikaisempaan teoriaan perehtyminen ja aineiston tuoma tieto täydentävät toisiaan. Teoriaa käytetään tulkinnan tukena vahvistamassa ilmiön käsitteellistä ymmärtämistä. Näin teoreettisia kytkeitä käytetään apuna aineiston analysoinnissa ja johtopäätösten teossa, ei niinkään aikaisempaa teoriaa testaten. Näin ollen tarkasteluni ei ole perustunut esimerkiksi ennalta määriteltyjen asiantuntijan tehtävien tai osaamisen ulottuvuuksien tai alaspesifin tiedon analysointiin aineistosta, vaan näiden määrittäminen ja tulkinta opiskelijoiden tapauksissa ja puheissa ovat tutkimuksen tuloksia.

Luotettavuutta lisäsi myös tutkimuksessa käytettyjen eri aineistonkeruumenetelmien ja erilaisten aineistojen käyttö. *Siirrettävyys* on myös laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten sovellettavuutta varsinaisen tutkimuskontekstin ulkopuolelle. Laadullisessa tutkimuksessa näkökulma tutkimustulosten siirrettävyydestä vaihtelee tulosten siirrettävyyden kieltämisestä ja mielekkyyden kyseenalaistamisesta (ks. esim. Perttula 1995a, 42) siirrettävyyden hyväksymiseen. On huomioitava, että fenomenologinen tutkimus itsessään ei pyri niinkään löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten senhetkistä merkity maailmaa (Laine 2001, 29). Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin palataan vielä tutkimusraportin pohdintaosassa.

Tutkimusraportissa haastateltavien nimet on muutettu. Tunnistettavuuden estämiseksi olen jättänyt pois mahdolliset haastatteluissa ilmenneet henkilökohtaiset asiat. Opiskelijoiden muutetut nimet eivät kerro sukupuolta. Tunnistettavuuden vuoksi en liioin tuo tutkimusraportissa esille sitä, onko kyseessä ollut yksilö- vai ryhmähaastattelu.

4 VARHAISKASVATUKSEN ASiantuntijan MERKITYSPERSPEKTIIVIT

Tulosluvun jäsenitys pohjautuu analyysin perusteella rakentuneisiin merkityskokonaisuuksiin ja etenee kuvaten jokaista merkityskokonaisuutta erikseen. Merkityskokonaisuudet kehittyivät aineistolähtöisesti. Tulokset eivät näin ollen jäsenity Mezirowin määrittämien merkitysperspektiivien perusteella, vaikka tuloksia tarkastellaankin myös Mezirowin luokitukseen vertaillen. Tuloksia tarkastellaan ongelmittain. Tulokset perustuvat tapauskertomuksiin ja analyysin eri vaiheisiin, kuten temaattiseen ja tyypittelyyn.

Tuloksena muodostuneet viisi merkityskokonaisuutta kuvaavat kehittyvän asiantuntijan merkitysperspektiiviin ja sen muutokseen sekä identiteettiin sisältyviä tekijöitä. Nämä merkityskokonaisuudet liittyvät merkitysperspektiivin episteemiseen ja psykologiseen luonteeseen, muutosprosessia luonnehtiiviin tekijöihin, reflektioon muutosprosessin tukena, merkitysperspektiivin sosiaaliseen rakentumiseen, merkitysperspektiivin muutossuuntiin sekä asiantuntijan identiteettiin ja voimaantumiseen.

Olen liittänyt tapauskertomuksiin opiskelijoitten autenttisia haastattelulainauksia, jotta myös lukija voi päätellä niistä rakentuneita merkityskokonaisuuksia sekä tutkimuksen luotettavuutta. Kursiivilla kirjoitetut osuudet ovat suoria lainauksia haastatteluteksteistä. Kolme pistettä (...) merkitsee sitä, että kohdasta on poistettu tulkinnan kannalta epäolennaisia sanoja tai kohtia. Kolme pistettä ... ilman kaaria merkitsee taukoa opiskelijan puheessa. Hakasuluisissa { } mainittu selventää tai viittaa opiskelijan johonkin aiemmin mainitsemaan asiayhteyteen, joka ei kyseisestä lainauksesta muuten ilmene. Kaarien sisällä oleva viiva (-) merkitsee opiskelijan puheessa saman asian tai sanojen toistoa.

4.1 Merkitysperspektiivin episteeminen ja psykologinen luonne

Eri tapauksen temaattisen analyysin perusteella varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivi koostui ensisijaisesti episteemisestä ja psykologisesta

aineksesta. Episteeminen aines sisälsi teoreettista ja käytännöllistä sekä sosio-kulttuurista ja yhteiskunnallista tietoa. Psykologinen aines tähdensi persoonallisen tiedon merkitystä. Myös moraaliseettinen tieto löytyi tästä aineistosta. Lisäksi painotettiin itsesäätelytietoa ja implisiittistä tietoa. Sen sijaan esteettistä ajattelutapaa ei tästä aineistosta löytenyt. Tiedon eri alueiden kokonaisuudesta muodostui asiantuntijan käyttöteoria. Käyttöteoriaa voi tarkastella Mezirowin (2000a) määrittämän filosofisen ulottuvuuden näkökulmasta varhaiskasvatustyötä ohjaavana kokonaisvaltaisena ajattelutapana.

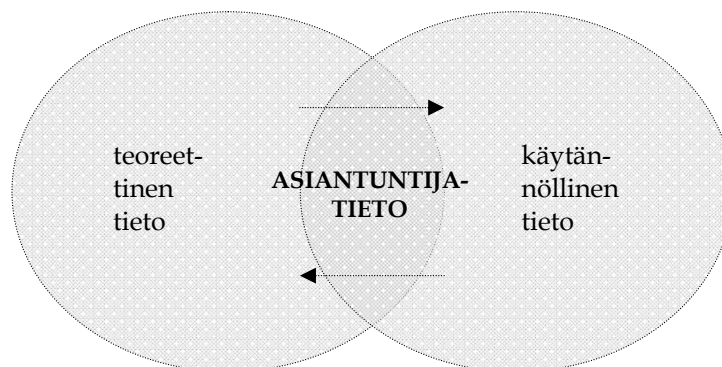
4.1.1 Varhaiskasvatustyön teoreettinen ja käytännöllinen tieto

Opiskelijat kokivat kasvatusta ja opetustyön teoreettisen hallinnan ja tiedon merkitykselliseksi osaksi asiantuntijuutta. Moni opiskelija piti tietoa myös tavoitteellisen toiminnan edellytyksenä. Jatkuva oppimisen ja kehittymisen halu oli yksi omaan asiantuntijuuteen liittyvä asia. ”Koskaan ei ole valmis, vaan aina on oppimista”, totesi Outi. Myös elinikäisen oppimisen näkemys liittyi merkityksellisenä oman ammattitaidon kehittämiseen sekä muutoksen eteenpäin viemiseen.

Moni opiskelija mainitsi tiedon suhteen laajempaan tietoyhteiskunnan muutokseen. Jatkuvan muutoksen kulttuurissa oman tietämyksen ylläpitäminen ei ole helppoa. Opiskelijat esittivät, että asiantuntijalla on oltava kyky pysyä ajan tasalla ja mukana muutoksessa. Moni opiskelija havaitsi, että tieto muuttuu jatkuvasti asiantuntijan kohdatessa uusia tiedollisia vaatimuksia. Yksi opiskelija pohti myös sitä, että on ymmärrettävä tiedon suhteellisuus. Kysymyksiin ei aina ole selkeää oikeaa tai väärää vastausta. Moni opiskelija liitti asiantuntijatoimintaan sen, että osaa etsiä tietoa. Näin tieto sisälsi myös muuttuvan tiedon ja tiedon etsimisen ainekset.

Jos aattelee jotenkin suhteessa lapsiin, että tiedätkö mitä tiedät? Se on niin hirveän paljon. Kyllä mä uskaltaisin vastata, että kyllä mä niinkun tiedän millä tavalla mä tätä työtä teen. Ja kyllä mä tiedän mitä niinkun en tiedä (...). Joitakin asioita tiedän, mitä mihin pitäis hakee lisää tietoa. Mutt kun (...) se tiedon hakeminen on niin jotenkin sidonnaista, ett voi olla, että huomenna tulee joku uus asia, mitä mä en tiedä ja (...) johonka pitää hakee tietoa. (Asta.)

Teoreettisen tiedon ja käytännön työelämän yhteys herätti opiskelijoissa runsaasti keskustelua ja pohdintaa. Opiskelijoiden mielestä omaa asiantuntijuutta hahmottaessa on teoreettisen tiedon lisäksi välttämätöntä peilata sitä myös käytännön työtodellisuuteen. Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon välillä vallitsi täten kiinteä vuorovaikutus (kuvio 8).



KUVIO 8 Teoreettinen ja käytännöllinen tieto asiantuntijuuden rakentumisessa

Opiskelijat näkivät käytännöllisen tiedon asiantuntijuuden kehittymiselle tärkeäksi. Työelämästä tulevien mielestä työkokemus tuki opintoja sekä oman tietämyksen hahmottamista ja kehittymistä. Opiskelijat totesivat, ettei asiantuntijuus rakennu yksistään teoreettisen tiedon avulla. Ne opiskelijat, joilla oli vähän työkokemusta, kokivat, että heidän asiantuntijuutensa kehittyminen sekä työn ja heidän itsensä työntekijänä ymmärtäminen hidastuivat sen vuoksi.

Työelämästä tulevat opiskelijat löysivät teoreettisille sisällöille yhtymäkohtia työkokemuksiinsa. He kokivat mielekkääksi suhteuttaa opiskeltavia asioita omaan käytännön työhön ja toimintaan. Yhden opiskelijan kokemus olikin, että asiantuntijuus on paitsi jonkin asian hallintaa ja osaamista, myös pohdintaa sekä keskustelua työn käytäntöjen ja teorian välillä. Teoreettinen tietämys tuki työn eri puolien ymmärtämistä ja asioiden yhteyksien hahmottamista. Monet kuvasivat, miten koulutuksessa opiskeltava teoreettinen tieto eli suhteessa työelämän käytäntöihin ja päinvastoin:

Mä löysin meidän työyhteisöjuttuja siitä muutosjutusta. Niinkun nyt alko sillei lokahtele, että ei hitsi, että tää oli niinkun näin. Että ihan oli nähtävissä nää kaikki, että kun mä tuun uutena ja mä yritän jotain muutosta. Ja kaikki ne niinkun ne mitä siinä oli siinä {kirjassa}, ne kohdat, niin miten ne (...) tulikin sieltä (...) yhtäkkiä. Että mä näin ihan sen, mitä meillä oli tapahtunu. Niin se meni just täsmälleen niitten, sen kirjan mukaan. (Saana.)

Mä tein {oppimistehtävän} omasta työyhteisöstä (...) kävin sen kirjan mukaan ja siellähän toistu kaikki, miten tää {työyhteisö} on kehittynyt tämmöseks (...). Miten tää ihan näitten muutosten myötä ja henkilökunnan vaihtuvuuden myötä, niin mä sen kirjan jälkeen huomasin, että täähän {työyhteisö} on tavallaan kehittynyt ja ilman mitään tämmöstä koulutusta, niin on itse asiassa itsekin ollu vaikuttamassa ja nähnyt tärkeenä mihin suuntaan vien. Sekin oli semmonen jännä kokemus. Tää {oppimistehtävä} oli ihan kun pohjana, että mä sitt selitin tähän omaan työhöni. (Hannele.)

Opittavat asiat eivät näin jääneet irrallisiksi, vaan niiden taustalla oli elävä yhteys työtodellisuuteen. Moni opiskelija koki itselleen oivaltavaksi huomata, miten teoria luo perustaa omalle työlle, sen käytännöille sekä sille, minkälaisia valintoja eri työtilanteissa tekee.

Jotkut opiskelijat kokivat tietämyksensä myös laajentuneen päivähoidosta sitä ympäröivään ja siihen vaikuttavaan yhteiskuntaan, mitä voi tarkastella sosiokulttuurisena tietona. Nämä opiskelijat kokivat tiedostavansa kasvatuksen kontekstin entistä selvemmin. Opiskelijat toivat esille, miten yhteiskunnallisen tietoisuuden lisääntyminen valmistaa myös yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten kohtaamiseen ja niistä *selviämiseen*. Muutosten mukana pysyminen kuuluu olennaisesti tulevaisuuden työnkuvaan. Jotkut kokivat varhaiskasvatuksen ammattialan muutokset rajuina ja laajoina. Työyhteisön (muutos)vaatimukset yksittäistä työntekijää kohtaan tuntuivat suurilta ja muutoksen vaatimukset myös pelottivat. Muutokset saivat jotkut pohtimaan pätevyyttään, omaa ammattitaitoaan ja sen riittävyttä tai riittämättömyyttä työn vaatimuksiin verraten. Muuttuva työ asettaa myös tiedollisia vaatimuksia.

Muutosta ei nähty varsinaisesti kielteisenä, sen sijaan muutoksen ja epävarmuuden voi kohdata myönteisenä haasteena.

Muuttuvasta työelämästä ja sen kehitystrendeistä (...) herätti (...) ajatuksia siitä (-) työelämän muuttumisesta ja siitä, ett eihän se mikään kauhee asia oo. (...). Sit ne asiat selkeni myöskin, ett (-) ne vaan kuuluu {työhön} (...). Aika menee niin vauhdikkaasti eteenpäin koko ajan, että siihen on vaan sopeuduttava tavallaan, ett ei oo semmosta paluuta tavallaan sinne entiseen. {naurua} Ei se nyt mitään hyvää aikaa välttämättä ollu. (Teemu.)

Moni opiskelija alkoi myös tietoisemmin seurata ammattialaansa liittyviä asioita tiedotusvälineistä. Näin *pysyi muutoksessa mukana*. Muutama opiskelija totesi löytäneensä varhaiskasvatusta koskevan yhteiskunnallisen keskustelun. Käytännön tasolla tämä saattoi tarkoittaa paitsi oman alan ammattilehtien, myös ammattialan asioiden tiiviimpää ja tietoisempaa seuraamista yleisestä julkisesta tiedotuksesta. Opiskelijat pohtivat myös sitä, minkälaisien välineiden ja muotojen avulla he voisivat itse osallistua keskusteluun. Tällaisiksi välineiksi nähtiin verkkoympäristö ja sen hyödyntäminen. Joku näki keskusteluvälineeksi myös tutkimuksen avulla vaikuttamisen.

Jotkut toivat esille sen, miten muutos on kiinteästi sidoksissa yhteiskunnan arvoihin. On myös oltava tietoinen tämän hetken *trendeistä*. Opiskelijat kokivat tarvetta kehittää yhteiskunnallista tietämystään.

Ja kyll nää mitkä mä lisäsin {käsittekarttaan} nää tämmöset yhteiskunnalliset asiat. Ja sit (...) sen, mitä asiakkailta nousee, mikä on ajan henki. Eli mä tänä aikana niinkun löysin sen, että nehän on ne, on loppujen lopuks niitä asioita, missä minun pitää asiantuntijuuttani kehittää ja niistä hankkia enemmän tietoa ja niihin paneutua. Koko aika ne on ollut mulle tärkeitä, mutt se jotenkin niinkun vahvistu vaan, että ne on niitä tärkeitä asioita. (Asta.)

4.1.2 Persoonallinen tietämys asiantuntijuudessa

Asiantuntijuuden rakentumisen keskeisiä elementtejä olivat siis teoreettinen ja käytännöllinen tieto, mutta usea opiskelija liitti niiden lisäksi asiantuntijuuden kehittymiseen ja asiantuntijana olemiseen henkilökohtaisen ulottuvuuden sekä persoonallisen tietämyksen. Persoonallisen tietämyksen keskeinen osa muodostui itsetuntemuksesta. Moni opiskelija piti itsetuntemusta asiantuntijaksi kehit-

tymisen lähtökohtana. Ritva, joka tunnisti omat ammatilliset vahvat puolensa, mutta myös kehittämisen tarpeet, kiteytti itsetuntemuksen merkityksen seuraavasti:

On opittava kuuntelemaan ja tulkitsemaan itseään (...). {Se} on asiantuntijuutta myös. Ei voi kehittyä hyväksi asiantuntijaksi, ellei tunne itseään ja ole sujut itsensä kanssa. (Ritva.)

Itsetuntemus käsitti sekä henkilökohtaisia ulottuvuuksia että näkökulmia omaan ammattiosaamiseen. Tietoisuus omasta osaamisesta lisääntyi. Kuva itsestä ihmisenä samoin kuin kuva itsestä kasvatusalalla ammattilaisena selkiytyi. Hyvin monen mielestä asiantuntijuuden kehittäminen edellyttää kummankin näkökulman tutkimista. Oman elämänhistorian ja nykyisen elämänvaiheen tarkastelu sekä tulevaisuuden suunnittelu olivat itsetuntemuksen merkityksellisiä ulottuvuuksia.

Mitkä liittyy minun omaan persoonaan, ne mä olin tavallaan löytäny. Ja (...) mitkä sitten muuten vaikuttaa siihen, että minä voin kutsua itseäni asiantuntijaks ja missä vaikutan. Täällä {syksyn käsitekartassa} ne oli sekasin. (Hannele.)

Asiantuntijana toimimiseen liittyy se, että on itsetuntemusta (...). Ehkä täältä {käsitekartasta} nyt tällä hetkellä tärkeimmäksi nousee justiin se, että missä olen tässä ja nyt (...) justiin omaa kasvua ja asiantuntijuutta ja ammatti-identiteetin muodostumista. (Ritva.)

On tullut (...) semmosta varmuutta ja jotakin sellasta, ett nyt mä tiedän, ett miten mä haluan tästä eteenpäinkin lähte. Että mulla on joku semmonen päämäärä, ett mä tiedän, mitä mä ehkä tulevaisuudessa haluan tehdä, ett se on heränny tässä. (Rauni.)

Työelämäkokemukset lisäsivät itsetuntemusta. Opiskelijoiden mielestä asiantuntija ei voi tietää omia rajojaan tai mahdollisuuksiaan pelkän teoreettisen tiedon perusteella. Moni näki itsetuntemuksen prosessuaalisena sen syventyessä työkokemusten ja tiedon myötä.

Kun sitä perustyötä ei oo tehny, niin ei oikeestaan vielä tiedä niitä omia rajojansa (...). Ei (...) tiedä niitä todellisia omia vahvuuksia tai sillä lailla, mitä niitä sieltä käytännöstä nousee sitten. Tai onhan mulla jotakin käsityksiä itestäni ja onhan mulla nämä kaikki tiedot, mitä mä oon täältä koulutuksesta saanut, mut just se, ettei niitä pysty käyttämään. Ensin pitää alottaa sieltä alusta ja se tie on aika pitkä ja sen (...) tietää, ettei (...) odotakaan, että kaikki on valmiina. Niitä pikkuhiljaa nousee sitä mukaan, kun pystyy (...) käsittelemään niitä (...). Niin sillä lailla ei oo oivaltanu kaikkee asioita, että vaikka ne tietää, niin sillä lailla oo sisäistänyt vielä, ett ne tulee (...) paljon selkeemmäksi varmaan sitten ajan kanssa. (Katri.)

Persoonallisen tietämyksen ulottuvuutena oli myös itsesäätelytieto. Lisääntynyt itsetuntemus sisälsi omien voimavarojen ja vahvuuksien sekä omien rajojen ja heikkouksien tunnistamista, kokonaisuudessaan omien kehittämistarpeiden sekä kehittymisen mahdollisuuksien tiedostamista. Jotkut opiskelijat pohtivat myös sitä, miten he olivat syventäneet ymmärrystään itsestään oppijana ja tiedonhankkijana. Itsetuntemus sisälsi näin oman tietämyksen tiedostamista.

Persoonallinen tietämys sisälsi myös tunnetietoa. Reflektiotehtävät henkilökohtaisine pohdintoineen nostivat esiin erilaisia tunteita. Oman persoonan

esiin nostaminen, osaamisensa ja itsensä tarkastelu oli vaativaa. Se koettiin *haasteelliseksi, rankaksi, energiaa vieväksi ja rohkeutta vaativaksi*. Tunteet olivat läsnä, vaikkei niistä aina puhuttu tai niitä käsitelty. Opiskelijat pohtivat sitä, miten tunteita ei aina tiedosta eikä niitä osaa eritellä.

Mä ainaki ite oon tehny ne {reflektiotehtävät} hyvin henkilökohtasesti. Ehkä niissä on tullu semmosia tunteita ja sitten me ei olla niitä välttämättä yhdessä käsitelty, niin sitä on ehkä ajatellu, ett mä oon niinku yksin sen tunteen kanssa. Eikä oo sitte ehkä uskaltanu niistä hirveesti edes puhua, koska ne on ehkä semmosia asioita, joihin ei löydy perusteluita tai muuta. (Piia.)

Opiskelijoiden mielestä tieto jäsentyy myös oman elämän kokonaisuuden kautta. Asiantuntijatietämyksen kokonaisuuteen kuuluvat aiemmat eletyt, opitut ja koetut asiat. Henkilökohtaiset elämäkokemukset ja ihmisenä kasvaminen liittyvät asiantuntijaksi kehittymiseen. Elämän kokonaisuudessa monenlaiset asiat kietoutuvat toisiinsa ja eri tilanteissa tapahtuneita asioita voi hyödyntää erilaisissa yhteyksissä. Tähän kokonaisuuteen opiskelija *peilaa* asiantuntijuuttaan ja kehittyi edelleen. Aiempi elämän historia heijastuu myös siihen, miten asiantuntijana tekee työtään. Tuire kuvasi tätä seuraavasti:

Se, että hyväksyy sen oman tilanteen sellasena, kun se on. Että mulla on just se elämänhistoria ja ne oppimiskokemukset takana. Just ne työkokemukset. Ja niihin mä voin vaan sitä peilata ja niitten kautta kehittyä siinä asiantuntijuudessa ja huomata niinkun ne kehityskohdat, (...) ja lähtee sitä kautta eteenpäin. (...) mä en voi loikata tästä (...) tiettyjen vaiheitten yli, ett se on ollut mulle semmonen vahva juttu. (...) uskonkin, ettei asiantuntijuudessa voi päästä eteenpäin, ellei rohkene (...) käyttämään hyödyksi elämän varrelle karttunutta tietämystä ja kokemusta. (...) jonka kautta sitä (-) tietookin (...) jäsentää. Mutt se on niin kauheen vaikee selittää, kun (...) kaikki liittyy kaikkeen. Sen taustahistorian (...) on ollut (...) rikastuttava ja (...) todella opettava asia huomata. (Tuire.)

Samoin Asta pohti, miten ammatillinen asiantuntijuus integroituu oman elämän kokonaisuuteen, jossa ovat läsnä henkilökohtaiset asiat:

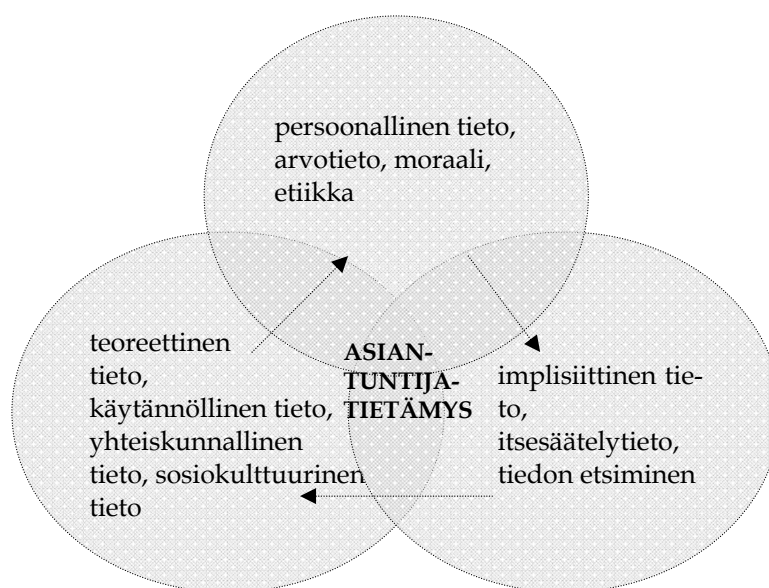
Mulla oli tärkeetä se, että tää on jotenkin semmonen mun elämän kokonaisuus ja täällä {käsittekartassa} on tää (...) ei niinkään ihan ammattirooli, vaan siinä on se mun ihan oma koti, perhe, yksityisihmisen rooli. Yhtä lailla niinkun kehässä rinta rinnan näitten työ- ja ammatillisten asioiden kanssa. (...) Ett jos (-) omaa itseäni aattelen (...) niin onhan minussa itsensäkin ihan hurja muutos tapahtunut (...) {työvuosien myötä} ja nimenomaan (-) varmistuminen elämästä (...). Mä uskon (...) että ei voi (-) olla se oma kehittyminen vaikuttamatta siihen, että mitä sit se työssä tapahtuva toiminta on ja millä tavalla. Mä en tarkota sitä, että täytyy saada lapsia ja olla äiti tai isä, että niinkun pystyisi toimimaan paremmin töissä, mutt täytyy kuitenkin kasvaa ja kypsyä (...) että kaikkihan se niinkun vie niitä asioita eteenpäin. (Asta.)

Jotkut opiskelijat näkivät asiantuntijuuden *kantavana* lähtökohtana persoonan ja asiantuntijan omaksuman ihmiskäsityksen. Persoonan lisäksi jotkut opiskelijat puhuivat *ihmisyyden* merkityksestä ja vaikutuksesta asiantuntijan toiminnassa. Varhaiskasvatustyö on *persoonallinen, ihmisen koko elämään liittyvä kokonaisuus*. Persoonalliset ja henkilökohtaiset ominaisuudet tekevät *asiantuntijasta osajan*.

Siihen vaikuttaa se oma persoona ja se kaikki, minkä itsessään tuon mukana tähän, koko ajan. Että ei mikään koulutus pysty tekemään sinällään, että ne jää kuitenkin ne, mitä itsessä on, niin näkyviin ja näkyvät läpi siinä työssä. (Hannele).

Yksi opiskelija jäsensi asiantuntijuutensa perustaksi elämänsä ja kasvatustyönsä arvopohjan: nämä *kannattelee persoonaani*. Näistä elementeistä muodostui *kokonaisvaltainen kokonaisuus omassa olemisessa*.

Asiantuntijan tietämys koostui näin erilaisista aineksista ja kuvion 8 sisältämät tiedon lajit laajentuivat ja täydentyivät persoonallisen tietämyksen eri alueisiin sekä itsesätelytietoon, arvotietoon, tunnetietoon sekä yhteiskunnalliseen ja sosiokulttuuriseen tietoon (kuviokuva 9). Näitä yhdistäviksi tekijöiksi voi hahmottaa muuttuvan tiedon ja tiedon etsimisen.



KUVIO 9 Asiantuntijatietyä

4.1.3 Tietämyksen rakentuminen asiantuntijan käyttöteoriaksi

Tarkastellessaan asiantuntijuuttaan moni opiskelija nosti esiin asiantuntijatietyänsä erilaisia aineksia ja niiden merkitystä asiantuntijuuden rakentajana ja asiantuntijan toiminnassa. Moni kuitenkin totesi, miten vaikeaa on selittää tai sanoa ääneen sitä, minkälainen teoreettinen tausta omalla työllä on tai mitä ovat ne teoreettiset periaatteet, joiden mukaan kasvatustyössä toimii.

Sitä {tietämystä} on vaan kauheen vaikee tiedostaa ja tuoda sillei konkreettiselle tasolle. (Ritva).

Omaa työtä ohjaava teoria tuntui *hajanaiselta*. Omaa kasvatustyötä tai sitä ohjaavia periaatteita ei ollut helppo eksplikoida. Asta totesi, miten hän oli

tähän mennessä aina jotenkin näitä teorioita vastaan taistellu. Mun on kauheen vaikee ollu itteeni löytää niistä (...) selittää se teoria, että (...) kenen {teoreetikon} mukana minä menen. (Asta.)

Eksplikoinnin vaikeus ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, etteivätkö opiskelijat olisi kokeneet työn teoreettista taustaa merkitykselliseksi. Asta totesi oivaltaneensa, miten hänellä on teoria työnsä taustalla. Työn teoreettista perustaa oli kuitenkin helpompi lähestyä selittämällä yleisiä omaa työtä ohjaavia taustaperiaatteita tai tärkeitä toimintaansa ohjaavia asioita.

Oikeestaan se on helpompi sanoo (...) kohtuullisesti omin sanoin, ett mikä peruste mulla on tehdessäni työtä. (Asta.)

Käytännön toimintaa ohjasi myös hiljainen, implisiittinen tieto. Asta mietti, miten hän käytännön tilanteissa toimii

(...) oman käytännön kokemuksen varassa, mutta kyllähän sitä ilman muuta sen, mitä luet, niin suodattaa ja toimii sen mukaan. Mulla on se kohde, olkoon se sitten joku lapsi tai joku tapahtuma, jota mä sitt lähen analysoimaan mielessäni, niin sit tavallaan sieltä mielestä tulee ne käydyt (...) opit läpi, että liittyköhän tää lapsen käyttäytyminen tähän tai tähän juttuun. Mutt mä lähen aina jotenkin sieltä, (...) en teoriasta eteenpäin vaan sieltä, siitä käytännöstä (...) siitä kohteesta, vähän niinkun taaksepäin. (Asta.)

Monet opiskelijat pohtivat, miten käytännön kasvatus- ja opetustyötä tehdessä syntyi oma tapa ja näkemys tehdä työtä.

Että yleensä niinkun teoriasta, jos aattelee, niin sen (-) aikaa (-), kun oli (-) töissä, niin tavallaan ne teorit sillei niinkun pulpahteli sieltä. Että joo, että tämmöstäkinhän me silloin luettiin, että tää tosiaan meneekin näin (...). Mutt ne oli hirveen siis semmosii hajanaisia, että ei, en mä kokenut, että mulla oli joku just tietty {teoria} tai joku muu siellä taustalla, vaan se oli mun oma teoria. (Saana.)

Tällainen oma teoria ohjasi työn tekemistä ja valintoja. Henkilökohtaisesti koettu työtodellisuus ja työkäytännöt muotoutuivat sekä suodattuivat tämän oman teorian, oman näkemyksen, mukaan.

Mä voin sanoo sen mun oman teoriani, sen mun oman filosofiani, ett millä mä tätä työtä teen. (Asta.)

Saanalle tämä kasvatustyön taustalla oleva oma käyttöteoria oli jotain sellaista, minkä oli sulauttanut kaikesta. Tuire ja Ritva pohtivat, miten

(...) siinä käyttöteoriassa on (...) tiettyjä osioita riippuen siitä, (-) mitä käyttöteorian osaa mä siinä sen hetkessä ammatillisessa tilanteessa tarvoitsen. (...). Mun käyttöteoria sisältää paljon (-) ei niinkään pieniäkään, (...) teorioita sitten myös sen sisällä. (...) monien tämmösiä teorioitten (-) kattona voi olla (...) just tää asiantuntijuuden kautta syntynyt näkemys, että itsestä ja muista. Että sitten siellä saattaa olla pedagogiaan liittyviä käyttöteorioita monta ja oppimiskäsitys yhtenä sitä. (Tuire.)

(...) sen on ainaskin oivaltanut, että niinkun sun tää persoona itessä on tärkeä osa sitä. Ja kaikki sun niinkun semmonen osaaminen, jos on jotain erityisosaamista ja sit niinkun yleensäkin, mikä on sun tapa ajatella ja nähdä asioita ja kasvatustähtämukset ja -filosofiat. (Ritva.)

Opiskelijat näkivät käyttöteorian rakentumisen asiantuntijuuden kehittymisen osaksi. Monen mielestä asiantuntijan on tärkeää pohtia ja selkeyttää käyttöteoriaa itselleen. Joidenkin opiskelijoiden mielestä omien käytänteiden lähtökohtia olisi pohdittava enemmän. Monen mielestä omia perustietoja on tarkasteltava myös kriittisesti. On tärkeää tiedostaa se, mihin oma kasvatustyö perustuu sekä kyetä ilmaisemaan *se taustafilosofia tai -teoria, minkä varassa työtä tekee*. Opiskelijoiden mukaan tämä tuo työhön selkeyttä ja johdonmukaisuutta. Samoin omat ratkaisut ovat siten perusteltavissa keskusteluissa lasten vanhempien sekä työtoverien kanssa. Lisäksi opiskelijat kokivat löytävänsä käyttöteorian kokonaisuudesta teoreettista perustaa erilaisiin *käyttötarkoituksiin*, kuten esimerkiksi kasvatustyön suunnitteluun.

Käyttöteorian kaltaisia asioita olisi syytä pohtia myös yhdessä työtoverien kesken.

Mä koen, että (...) hyvä asia ois, jos (...) sitä työtä (...) pohditaan vähän syvemmin, että minkä takia (...) mihin perustaa ne omat käytännöt ja miten toimii siellä {päiväkodissa}. Että on jotenkin on tullut vaan semmonen olo, että ihan liian vähän sitä mietitään. (Asta.)

Opiskelijat mainitsivat, miten käyttöteoria rakentuu vähitellen sekä opiskelun että työkokemuksen myötä.

Se on se mun teoria (...). Ja jos aattelee koko lastentarhanopettajakoulutuksen tietomäärää kaiken kaikkiaan, mitä saa, niin siitä kaikesta, kun sitten tai siis kaikkihan vaikuttaa siihen, mikä niinkun muodostuu, ett millä tavalla sitä työtä teet. (Asta.)

Moni opiskelija pohti lisäksi sitä, miten senhetkinen ammatillinen vaihe vaikuttaa käyttöteorian kokonaisuuteen. Uudet työ- ja elämäkokemukset sekä tiedot nivoutuvat siihen. Samanaikaisesti saa aineksia ehkä uudistaa tai muuttaa sitä. Käyttöteorian kehittyminen, hahmottaminen ja määrittäminen vie aikaa ja on luonteeltaan prosessuaalista. Prosessi on jatkuva ja osin tiedostamaton. Käyttöteoria on näin jatkuvasti muuttuva.

Sitä mitä ajatteli nuorena, niin ei ajattele enää vanhempana, että se ei, eikä se voikaan olla sama (...). Aikakin muuttuu ja tilanteet muuttuu ja kaikki muuttuu, että sehän elää koko ajan ja on varmaan semmosessa jatkuvassa liikkeessä. (Sinikka.)

Välillä on semmonen olo, että tarttee (...) paljon saada tietoa ja taas sitten (...) yrittää taas prosessoida sitä, ett siitä tulis niinkun semmosta käyttötietoa myöskin. (Teemu.)

Oma teoria ei voi olla valmis, ellei ihminen itsessäänkään ole vielä valmis. Astan mielestä noviisivaiheessa olevalle riittää jo se, että kyselee itseltään ja työltään, miten ryhtyisi sitä tekemään. Ensimmäisten työelämävuosien aikana käyttöteoriaa voi tunnistella ja siitä saa olla epävarma. Oman arvopohjan selkiyttäminen työn perustaksi on tärkeää.

Sehän {noviisi} vasta niinkun tavallaan hakee sitä. Ett varmaan semmonen perusnäkemys pitääkin olla (...) ei saa kenellekään tehdä pahaa, että on semmonen tietty hyövä moraali ja etiikka, josta sitten vaan lähtee eteenpäin. Mutt eihän se kauheen nopeesti synny. (Asta.)

Käyttöteoria on näin jatkuvan työn kohteena eikä sellaisenaan ole valmis kokonaisuus. Sen teoreettinen hahmottaminen on tärkeää, koska oma ammattiala on jatkuvan muutoksen kohteena. Tuire ja Ulla pohtivat tätä seuraavasti:

Mä koen itte vahvasti, ett se yks osa sitä omaa käyttöteoriaa on se teorian etsiminen. Että mä en pysty millään niinkun hallitseen tätä omaa ammattialaa niin, että ne ois kaikki mulla sisällä. Että se on se yks väline sinne, että mä menen ja otan selvää siitä asiasta. Ja sit tavallaan se suhtautuminen siihen, yleensä siihen tietoon ja tiedon etsimiseen niin on osa sitä käyttöteoriaa. Ett ne perustiedot on, ja sitten osaan niitäkin sillai rakentavasti miettiä ja sit hakee lisää tietoo siihen (...) sen tueks, että se ei voi koskaan ollakaan (...) semmonen että valmis kokonaisuus. (Tuire.)

Mutt että se on koko ajan muuttuva tai ainakin pitäis olla. Että se ei oo sulle vaan joku teoria, minkä sä oot joskus oppinu ja teorit (-), joitten nimeen vannot, että sitt sä loppuelämäs teet niin. (-) Ja ett jotenkin oppis siitä omasta työstään ja se muuttuis sen mukana. (...). Työssä oppii jatkuvasti ja joka päivää jotakin uutta. Omat käsitykset ja ajatukset muuttuvat. Kasvatustusala ylipäätään on sellainen, ettei yhtä oikeaa vastausta ole ja virheitä tekee varmasti. (Ulla.)

Siitä huolimatta, että moni opiskelija koki oman tietämyksen hahmottamisen tai tiedostamisen vaikeaksi - *ei ole helppo tietää, mitä tietää (Netta)* - usea toi samanaikaisesti esille, että oman tietämyksen hahmottamista ja tiedostamista tapahtui vähitellen. Oma tietämys oli ollut *yhtenä laajana alueena*, jota oli ollut vaikea jäsentää, mutta nyt on kuitenkin *jollain tasolla jäsentänyt sitä, mitä nyt ehkä tietää (Ritva)*.

Moni opiskelija kertoi syventäneensä ymmärrystään lastentarhanopettajan teoreettisesta tietämyksestä. Tietoisuus siitä, mitä tietää, jäsenyi ja selkiytyi. Samoin moni totesi nyt ymmärtävänsä, miten tietämys rakentuu prosessinomaisesti vähitellen. Reflektio *tuki sitä, että nyt mä vähän enemmän tiedän, mitä mä tiedän ja pystyn jäsentääkin sitä, mitä mä tiedän (Piia)*.

Moni opiskelija piti tietämyksen hahmottumista tärkeänä osana kehitystään. Tietoisuus tietämyksestä lisäsi oman tietämyksen arvostamista. Usea koki myös saaneensa itseluottamusta ja uskallusta tuoda tietämystään enemmän julki.

Mulla oli voimakkain tunne varmasti se semmonen, että mulla on oikeesti tietoa ja mä oikeesti osaan. Semmonen, mikä puuttu niinkun aikasemmin. Ett nyt on semmonen olo, että äkkiä pitää päästä töihin vaan näyttämään niitä taitojaan, että semmonen itseluottamus. (Netta.)

Ei kuitenkaan ollut aina helppoa luottaa omaan tietämiseen.

Tietämyksen tiedostaminen on vaikeaa, ei hahmota kaikkea, mitä tietää. Ja, vaikka ehkä tietääkin, mitä tietää, niin ei kuitenkaan välttämättä luota siihen omaan tietämykseensä, ei usko sitä, että tietäisikin jotain, ei liioin usko sitä, että olisi kehittännyt asioita eteenpäin, syventänyt tietämystään.

Jotenkin on tullut semmonen käsitys vähän selkeemmäksi, että nyt mä vähän enemmän tiedän, mitä mä tiedän ja pystyn jäsentääkin sitä, mitä mä tiedän, kun tavallaan osaksi se on sitä, että (...) pystyy näkemään itsessään (...) sitä asiantuntijuutta. Ehkä se on ollut (...) itseluottamuksen puutettakin ja semmosta aroostuksen puutetta, että ei koe, että vois tietää nyt mitään niin kummosta. (Tuire.)

Edelleen Tuire pohtii sitä, miten tietoa ei

(...) voi käyttää hyväksi, ennen kuin tietää, mitä tietää. Tokihan sä voit toimia oikein, mutta sä voit toimia vielä kehittyneemmällä tavalla, kun sä itseasiassa tiedät, että mä tiedän tähän sen tiedonkin. (Tuire.)

Aiemman formaalin lastentarhanopettajakoulutuksen vuoksi oman tietämyksen määrä saatettiin kokea suureksi, mutta työelämässä ei kaikkea tietämystä kuitenkaan ollut helppo ottaa käyttöön tai pystynyt käyttämään, eikä ympäristökään aina tukenut tai tullut siihen vastaan. Moni koki omaavansa paljon tietoa varhaiskasvatuksesta ja koki vahvuudekseen alaspesifin osaamisen sekä sen, että tietää, miten *kenttä* toimii. Kuitenkin työelämään siirtyminen saattoi pelottaa.

Kuviossa 10 esitetään tuloksissa ilmennyt asiantuntijatietämyksen kokonaisuutta Mezirowin (2000a) jäsentämien merkitysperspektiiviin sisältyvien ajattelutapojen kautta. Tulosten perusteella asiantuntijatietämys koostui erilaisista aineksista. Tietämyksen voi nähdä jatkuvasti integroituvana kokonaisuutena, johon sisältyy teoreettinen tieto ja käytännöllinen tieto, persoonallisen tietämyksen eri ainekset sekä niihin liittyvät implisiittinen ja itsesätelytieto. Käytännön toiminnassa tämä asiantuntijatietämyksen kokonaisuus rakentui yksilölliseksi käyttöteoriaksi.

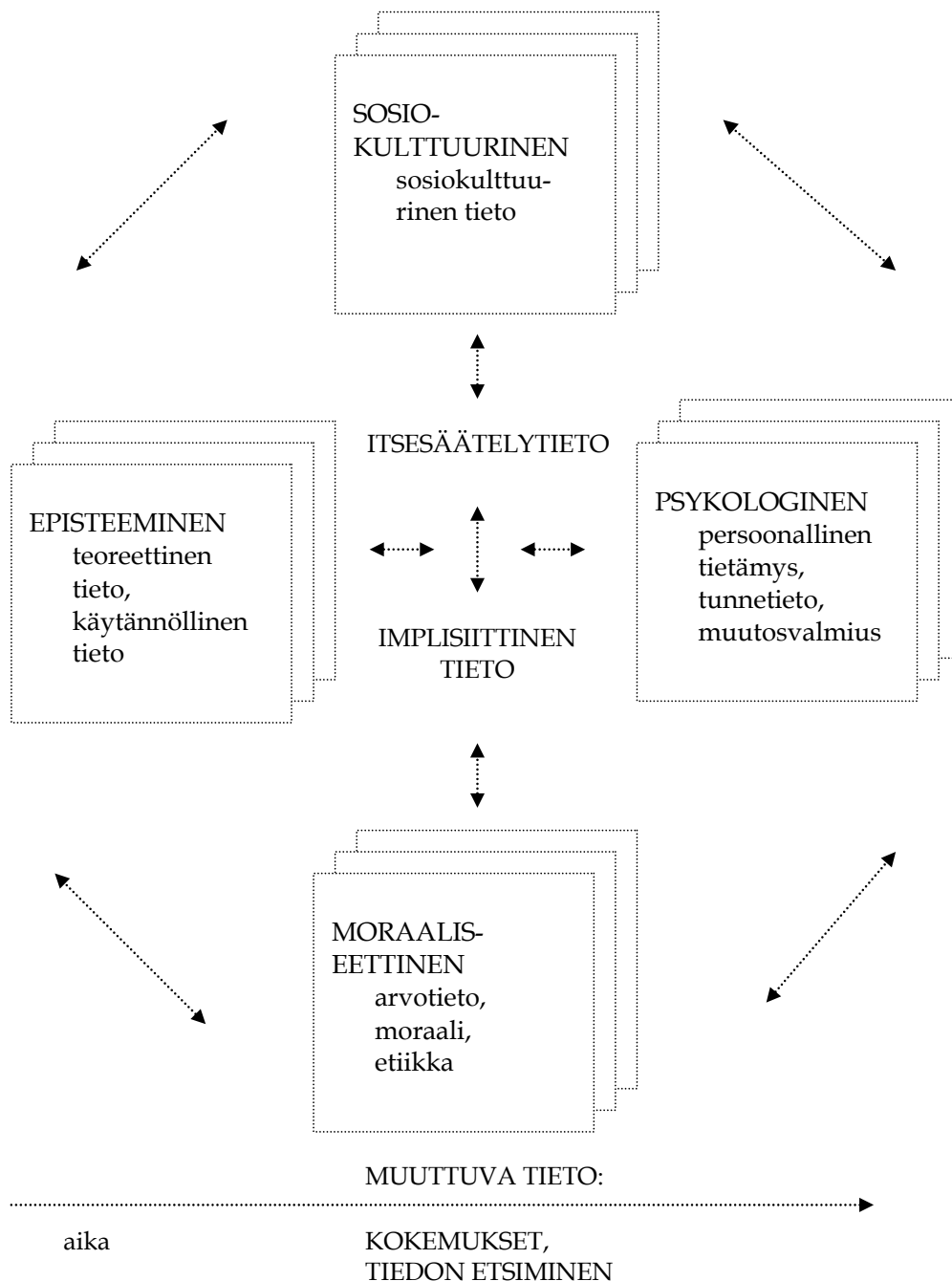
Varhaiskasvatuksen opiskelijoilla sosiokulttuurinen tieto ilmeni siinä, miten he näkivät varhaiskasvatuksen asiantuntijan roolin ja yhteiskunnallisen toiminnan lapsuuden, lasten ja varhaiskasvatuksen puolesta toimintaympäristöön vaikuttavana tietona. Samoin sosiokulttuurinen tieto ilmeni siinä, miten he tarkastelivat kasvatuksen ja opetuksen kontekstia, yhteiskunnallisia dimensioita, arvoja sekä yhteiskunnallista muutosta.

Episteeminen tieto näkyi paitsi varhaiskasvatuksen teoreettisena tietoperustana, myös opiskelijan tietona siitä, miten tietoa hankitaan. Teoreettinen tieto tuki varhaiskasvatustyön eri ulottuvuuksien ja tekijöiden ymmärtämistä, samoin työn muutoksen, asioiden yhteyksien sekä työelämän käytäntöjen ymmärtämistä. Käytännöllinen tieto oli varhaiskasvatuksen työ- ja toimintaympäristöissä hankittua kokemustietoa.

Psykologinen tieto ilmeni persoonallisena tietämyksenä, itsetuntemuksena ja ymmärryksenä itsestä ihmisestä ja kasvatusta ja opetusalan ammatillisena toimijana. Psykologinen tieto näkyi luottamuksena omiin kykyihin tai mahdollisuuksiin ja muutosvalmiutena toimia kasvatusyhteisössä sekä tunnetietona. Psykologinen tieto sisälsi myös varhaiskasvatuksen asiantuntijan omaksuman ihmiskäsityksen ja henkilökohtaiset ominaisuudet.

Moraalis-eettinen tieto ilmeni oman varhaiskasvatustoiminnan moraali- ja arvoperustan pohtimisena sekä varhaiskasvatustyön eettisten näkökulmien tarkasteluna. Tietämyksen kokonaisuutta voi tarkastella varhaiskasvatuk-

sen asiantuntijan toimintaa ohjaavana varhaiskasvatustyötä koskevana toimintafilosofiana. Tällainen toimintafilosofia tuo työhön selkeyttä ja johdonmukaisuutta. Se ilmeni myös työhön liittyvien erilaisten valintojen perusteissa ja työn suunnittelussa. Implisiittinen tieto ilmeni käytännön kasvatustilanteissa hiljaisena tietona siitä, mikä tilanteissa on toimivaa. Itsesäätelytieto ilmeni opiskelijan valmiutena tarkastella ja ohjata omaa toimintaansa ja tietämystään. Se sisälsi omien kehittämistarpeiden ja kehittymismahdollisuuksien sekä oman tietämyksen tiedostamista.



KUVIO 10 Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ainekset

4.1.4 Merkitysperspektiivin tarkastelua

Tutkimuksen aineistosta löytyi vahvimmin episteemisen ja psykologisen merkitysperspektiivin aineksia. Episteeminen aines ilmeni siinä, miten opiskelija kehittyvänä asiantuntijana näki tiedon merkityksen asiantuntijan toiminnassa. Samoin se kuvasi kehittyvän asiantuntijan suhdetta tietoon ja sen käyttämiseen: opiskelijoiden mielestä sekä teoreettinen tieto että käytännöllinen tieto ovat asiantuntijuuden olennaisia tekijöitä. Opiskelijat hahmottivat teoreettisen tiedon ja käytännöllisen osaamisen toisiaan täydentävänä kokonaisuutena.

Tuloksia voi verrata niihin asiantuntijuustutkimuksiin, jotka nostavat esiin tieteellisen ja teoreettisen, käytännöllisen sekä alaspesifin tiedon merkityksen asiantuntijuuden rakentumiselle (ks. esim. Collin & Tynjälä 2002, 29–47). Tässä tutkimuksessa aineistosta kuitenkin hahmottui lisäksi psykologista tietoa, sosiokulttuurista tietoa ja moraaliseettistä tietoa. Itsesäätelytieto ja implisiittinen tieto olivat myös olennaisia tiedon alueita. Tietämyksen kokonaisuudesta muodostui opiskelijoiden käyttöteoria, jota voi tarkastella Mezirowin (2000a) esittämän filosofisen ajattelutavan valossa ja tarkastella sitä varhaiskasvatuksen asiantuntijan työtä ohjaavana toimintafilosofiana. Lisäksi opiskelijoissa voi nähdä kriittistä tietoisuutta, jonka Mezirow (1981, 13) on määrittänyt tietoisuutena tietoisuudesta, mikä samalla mahdollisti aikaisemman tietoisuuden kriittisen arvioinnin.

Samoin tuloksissa esiintyvä psykologinen aines, joka sisälsi persoonallista tietämystä, on asiantuntijan toiminnan kannalta välttämätön. Persoonallinen tietämys ilmeni siinä, miten opiskelija kehittyvänä asiantuntijana näki itsensä yksilönä (ks. Mezirow 2000a). Psykologisen aineksen voi nähdä sisältävän minäkäsityksen, joka myös heijastuu asiantuntijan toimintaan. Opiskelijoiden pohdintoja voi tarkastella siten, näkivätkö he itsensä esimerkiksi kykenevinä toimijoina vai puuttuiko heiltä itseluottamusta vaikuttaa ja toimia. Tulosten perusteella voi todeta, että asiantuntijaksi kehittyminen on myös persoonallisen näkemyksen selkiytymistä ja itsetuntemuksen kasvua.

Opiskelijoissa tapahtunut tiedostamisprosessi lisäsi heidän itsetuntemustaan. Tärkeää oli myös omien kokemusten merkitysten pohtiminen. Persoonallista tietämystä voi tarkastella tietona, jonka avulla opiskelija tiedosti ja oppi itsestään uusia asioita. Tämän puolestaan voi tulkita mahdollistavan autonomista suhdetta ympäristöön, minkä Ahteenmäki-Pelkonen (1997, 90) on tuonut esiin analyysissään. Persoonallista tietämystä, itsetuntemusta, itsensä ymmärtämistä sekä itsetuntoa voi pitää olennaisena siitä näkökulmasta, mikä merkitys sillä on varhaiskasvatuksen asiantuntijan toimintaan. Esimerkiksi von Wright (1996, 354) on korostanut itsetuntemuksen merkitystä asiantuntijalle yhtä tärkeänä kuin asiakkaan maailman ymmärtämistä: itsetuntemus on välttämätön edellytys asiakkaan ”tulkintojen toimivalle tulkitsemiselle”.

Persoonallisen tietämyksen osa oli oman elämän kokonaisuuden eri ulottuvuuksien ja vaiheiden ymmärtäminen. Opiskelijat tähdensivät oman työ- ja koulutushistorian lisäksi persoonallisten, henkilökohtaisten elettyjen kokemusten merkitystä tietämyksessä. Asiantuntijuuden kehittyminen ei ollut vain kognitiivista kasvua. Persoonallisen tietämyksen merkitys on ilmennyt myös ai-

emmissä tutkimuksissa. Karilan (1997) tutkimustuloksissa minään ja elämänhistoriaan liittyvä tietämys sisälsi yksilön elämäkerrallisia ja aiempia merkityksellisiä kokemuksia. Paloniemen (2004) tutkimustuloksissa työkokemuksen lisäksi elämäkokemus ja aiempi oppimis- ja koulutushistoria olivat merkityksellisiä ammatillisen osaamisen kehittäjiä. Tulokset tukevat myös Kirjosen ym. (2000, 165) ajatusta siitä, miten eri koulutusasteilta sekä työssä saaduista kokemuksista kertyvät tiedot ja taidot kiteytyvät vähitellen asiantuntijuudeksi.

Persoonallista tietämystä voi edelleen verrata myös Erautin (2000, 114) näkemykseen persoonallisesta tiedosta kognitiivisena resurssina, jonka yksilö tuo toimintatilanteeseen ja joka tekee hänet kykeneväksi ajattelemaan ja suorittamaan tilanteesta. Erautin mukaan persoonallinen tieto sisältää proseduraalista tietoa, prosessi- ja kokemustietoa sekä vaikutelmia ja se voi olla joko eksplisiittistä tai hiljaista tietoa. Tulokset ovat yhteneväisiä myös Hargreavesin (2000, 233) päätelmien kanssa, joiden mukaan professionaalinen tietoperusta sisältää deklaratiiivista, tieteellistä sekä proseduraalista ja henkilökohtaista tietoa. Henkilökohtaisella tiedolla Hargreaves tarkoittaa tietoa, jossa yksilö kokemuksen kautta rakentaa ja pyrkii integroimaan professionaalisen tietoperustan. Kaksi jälkimmäistä on implisiittistä tietoa. Kaikki tiedon alueet ovat Hargreavesin mukaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Tuloksissa esiintynyt psykologinen aines tähdensi myös asiantuntijan persoonan merkitystä. Persoonaa on korostettu kasvatus- ja opetusalan tutkimuksissa runsaastikin (esim. Kari & Heikkinen 2001, 43–44; Väisänen & Silkelä 2000, 24–25).

Sosiokulttuurisen tiedon kautta opiskelijoiden tietoisuus työyhteisöistä ja yhteiskunnasta lisääntyi. Opiskelijat pohtivat yhteiskunnallisen muutoksen ja varhaiskasvatustyön välisiä yhteiskunnallisia yhteyksiä. Sosiokulttuurista merkitysperspektiivin aineesta voi pitää tärkeänä varhaiskasvatuksen asiantuntijan toiminnan kannalta. Monitahoinen työympäristö, missä asiantuntija toimii, edellyttää sosiokulttuurista tietoa. Opiskelijat tarkastelivat toimintaansa myös yhteiskunnallisen muutoksen valossa. Muutos tuo mukanaan tiedollisia vaatimuksia. Tuloksissa ilmennyttä verkkoympäristön hyödyntämistä yhteiskunnallisessa muutoksessa ja vaikuttamisessa voi tarkastella uuden teknologian tuomien mahdollisuuksien hyödyntämisenä. Uusimmissa tutkimuksissa tietoverkot on nähty tärkeäksi välineeksi yhteisöllisen tiedon ja asiantuntijuuden kehittämisessä (esim. Linnakylä & Kankaanranta 1999b).

Tuloksista voi erottaa myös moraaliseettisen ulottuvuuden opiskelijoiden tarkastellessa arvojaan ja ihmisyyttä asiantuntijuuden perustana. Tulosten perusteella voi tulkita, että käytännön kasvatus- ja opetustyössä opiskelijat tukeutuivat käyttöteoriaan. Opiskelijoiden käyttöteoria sisälsi implisiittisiä tieto-, ihmis- ja oppimiskäsityksiä. Tuloksista ilmeni, että implisiittinen tieto ei aina tietoisella tasolla ohjaa toimintaa. Käytännöllinen tieto nähdäänkin usein myös intuition kaltaisena implisiittisenä tietona, jota on vaikea ilmaista. Tällaisen implisiittisen tiedon kehittyminen edellyttää kuitenkin käytännön kokemusta kyseiseltä alueelta.

Käyttöteorian voi myös esittää varhaiskasvatustyötä ohjaavana laajana filosofisena näkemyksenä. Tätä voi osittain pitää samankaltaisena käsitteenä kuin näkemyksellinen viitekehys, jota Aaltonen (2003, 225) sekä Collin ja Tynjälä (2002, 29–47) ovat määritelleet. Aaltosen tutkimuksessa käyttötieto - jota voi tässä verrata käyttöteoriaan - muodosti laajan 'näkemyksellisen' viitekehysten, jonka puitteissa opettajat rakensivat ja hyödynsivät pedagogista sisältötietoa. Käyttötieto sisälsi opetuksen laajoja päämääriä ja tavoitteita, opettajan uskomuksia ja mielikuvia sekä osittain implisiittisesti opettajan oppimisteoreettisia näkemyksiä. Käyttötieto toimi opetuksen käytännön tietoperustana. Näkemyksellisyys muodostui teoreettisen tiedon ja työkokemuksen välisessä suhteessa.

Opiskelijoiden kokemuksille oli tunnusomaista myös se, että käyttöteoriaa oli vaikea eksplikoida. Tätä Aaltonen (2003, 75) pitää kokeneillekin opettajille vaikeana. Tässä tutkimuksessa opiskelijat pohtivat sitä, että asiantuntijan on tärkeä tiedostaa ja jäsentää käyttöteoriaa, sitä mihin työ ja toiminta perustuu sekä harjoittaa myös työn ja sen perusteiden eksplikointia. Aaltosen mukaan opettajat harvoin ilmaisevat oppimisteoreettista tai didaktista ajatteluaan suoraan, vaan se on löydettävissä opettamista ja oppimista koskevien väittämien takaa. Aaltosen (2003, 114) tulokset osoittivat opettajien käyttöteorian sisältävän oppimisteoreettisia näkemyksiä, vaikka opettajat eivät tuoneet niitä eksplisiittisesti esille oppimisteorioinaan.

Tulosten tarkastelussa voi yhtyä Väisäsen ja Silkelän (2000, 38) pohdintoihin, miten koulutuksen tavoitteena tulisi olla opiskelijan oman henkilökohtaisen käyttöteorian rakentuminen ja 'tieteellistämisen' käynnistäminen niin, että opettaja tai kasvattaja perustaa toimintansa vankkaan tietopohjaan, professionaaliseen tietoon sekä omien uskomusten ja käytänteiden jatkuvaan tutkimiseen.

Opiskelijoitten hahmottamaa tietämyksen kokonaisuutta voi lisäksi tarkastella asiantuntijalle tärkeänä tiedonhallintaosaamisena, jonka Keurulainen (1997) liitti ydinosaamiseksi opettajan työn jatkuvan kehittämisen pätevyysalueella. Tiedonhallintaosaamisella Keurulainen (1997, 93) tarkoitti taitoa hankkia sellaista teoreettista tietoa, joka kokemustietoon yhdistyneenä palvelee sekä opettajan itsensä että hänen työyhteisönsä toiminnan taustalla olevan käyttöteorian kehittymistä. Samoin tietoa on kyettävä käyttämään tarkoituksenmukaisella tavalla siten, että se edistää toiminnan vuorovaikutuspiirissä olevien eri tahojen oppimista.

Tulokset osoittivat reflektion merkityksen episteemisessä toiminnassa. Tässä tutkimuksessa reflektiivinen käytäntö tuki sitä, että opiskelija oli tietoinen oman tietämyksensä ja osaamisensa rajoista. Tämä taas on aiemmissa tutkimuksissa nähty itsesäätelyn onnistumisen kannalta välttämättömäksi (esim. Eteläpelto 1997, 99). Reflektiivisen toiminnan merkitys näkyi myös käyttöteorian tietoisemmaksi tulemisessa. Tulosten perusteella on syytä pohtia, miten opiskelijan käyttöteorian kehittymistä on asiantuntijakoulutuksessa tuettava reflektion avulla, mitä myös Väisänen & Silkelä (2000, 67) ovat painottaneet.

Asiantuntijuuteen kehittyminen osoittautui tulosten perusteella aktiiviseksi oppimiseksi, mitä myös aiemmat käsitykset ovat esittäneet. Aktiiviseen

oppimiseen voidaan lisätä vielä asiantuntijuuteen liitetty elinikäisen oppimisen vaatimus, mikä merkitsi opiskelijoiden kannalta jatkuvaa tiedon etsimistä ja muutosvalmiutta, jota tuki vahva itseluottamus ja eettinen arvopohja.

4.2 Merkitysperspektiivin muutosprosessi

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, minkälainen on merkitysperspektiivin muutosprosessi. Tarkoituksena oli valottaa asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä ehtoja ja tunnuspiirteitä sekä myös sitä, miten merkitysperspektiivi muuttuu opiskeluprosessin aikana. Tarkastelen seuraavassa sitä, minkälaiset tekijät luonnehtivat muutosprosessia sekä reflektion roolia tässä prosessissa.

Tulokset osoittivat, että asiantuntijuuden kehittymisellä oli vahva prosessuaalinen luonne, jossa myös muutos ja epävarmuus olivat läsnä. Tiedollisen prosessin ohella muutos oli myös affektiivista. Prosessi sisälsi paljon affektiivisia elementtejä ja tunteita sekä omien kehityshaasteiden tarkastelua. Tuloksissa ilmeni affektiivista, käsitteellistä, teoreettista ja psyykkistä reflektiivisyyttä, samoin jonkin verran arvojen reflektointia. Kriittinen reflektio auttoi opiskelijaa luomaan uusia merkitysperspektiivejä. Reflektio osoittautui näin prosessin oleelliseksi tueksi.

4.2.1 Prosessiin suostuminen

Miltei kaikki opiskelijat kokivat oppimisen prosessiksi. Monet opiskelijat pohtivat sitä, miten oppimisprosessi etenee ja kulkee omaa henkilökohtaista tahtiaan ja rytmiään. Myös tarpeeksi pitkä ajanjakso, opintovuosi, tuki prosessuaalisuutta ja antoi sille mahdollisuuden, kuten esimerkiksi Tuire toteaa:

Tän tyylisissä oppimisjutuissa (...) se oma prosessi lähtee käymään siinä tietyssä rytmisessä ja sitä et voi nopeuttaa. Että se on (...) ollut hyvä, että tää on levittäytynyt näin pitkälle ajaksolle, että on ollut aikaa pohtia. (Tuire.)

Jotkut opiskelijat kokivat prosessin liian pitkäksi:

Kyllä joskus musta oli ainakin vaikee orientoitua aina siihen niinkun tämän pitkän tauon jälkeen. Että kieltämättä siinä oli tämmösiäkin piirteitä, että saada taas ajatukset mukaan, että missä mennään ja mitä piti olla välillä. Että kyllä se aina vaati semmosen uuden alun tavaltaan (...) näitten taukojen jälkeen. (Sinikka.)

Prosessiin suostuminen ei ollut yksinkertaista eikä helppoa. Yksi opiskelija toteasi, että alussa haluaisi, että *joku ajattelisi valmiiksi mun puolesta*. Mieluusti odotettaisiin *heti valmista* eikä osata arvostaa itse prosessia. Katri ja Henni pohtivat osuvasti prosessin luonnetta seuraavassa:

Mulla oli joku sellanen oma käsitys, mikä ei sitten ollenkaan ollukaan sellanen totuuden mukainen, että mä olin kauheen innostunu ja tosi niinkun sillai innokkain mielin lähdin {suorittamaan opintojaksoa}. Ja sit jossain vaiheessa tuli sellanen, että no missä se nyt viipyy.

Sellanen niinkun kauhee kärsimättömyys. Ja jossain vaiheessa, niinkun siinä keskivaiheella varmaan tuli sillai, että no, ei tää nyt ollukaan, ett en mä nyt saakaan tästä irti sitä, mitä mä niinkun odotin. Mutt sitten nyt on jälkeenpäin ruvennut tajuamaan, että ei se niinkun tuukaan sillai, että tänään alkaa kurssi, niin ens viikolla jo tietää vaikka mitä ja kaikki on niinkun ihan selvää. Se kestääkin vähän kauemmin, ettei se ookkaan niin äkkiä se asia käsitelty. Mulla oli oikeestaan sellanen ajatus ensin, että mä odotin jotakin konkreettista siltä jaksolta. Ja sillä lailla mä olin jotenkin vähän pettynyt siinä aluks, että eikö täältä saakaan semmosta valmista jotain. Mä en (...) tajunnu (...) aluksi sitä ideaa, että (...) se (...) kehittyy pikkuhiljaa ja se jatkuu se kehitys (...) edelleenkin ja se tieto on nyt vaan (...) muhimassa tuolla jossain. Se niinkun sieltä pikkuhiljaa nousee (...) ett varsinkin sitten kun menee työelämään, niin se alkaa vasta elää. (Katri.)

Kaikki tulee vasta nyt paljon myöhemmin. Että, ihan siellä, jakson aikana tuntuu, että on aivan niinku hukassa, ja sekasi, ei ymmärtäny yhtään mitään. Ja oli välillä kauhean kiukkunenki, että eihän tästä (-) oo mitään hyötyä. (Henni.)

Prosessi voi olla myös raskas ja voimia vievä. Esimerkiksi Netta totesi koke-neensa prosessin ajoittain voimakkaasti,

(...) se on se prosessi ollu niin semmonen voimakas se kehittyminen. Niin sitten jossain vaiheessa tuli semmonen että nyt ei jaksa. Siis varmaan niinkun semmonen, että ei jaksa miettiä enää yhtään mitään. Mutt yleisesti jos aattelee, niin ihan positiivinen olo on ollut kyllä, että ne oli semmosia mustia hetkiä mukana. (Netta.)

Muutammat opiskelijat kuvasivat, miten asiantuntijuus kehittyy prosessinomaisesti työelämässä. Työelämästä tulevat opiskelijat tarkastelivat työelämän ja opiskelukokemusten vuorovaikutuksen luonnetta spiraalimaisena. Spiraalimaiseen luonteeseen kuuluu se, että prosessi sisältää kehitysvaiheita, joissa välillä edetään, mutta palataan ajoittain taaksepäin. Terhi pohti omaa työelämäänsä seuraavasti:

Hyoä sillei havainnoida tavallaan että se mihin pisteeseen mä jäin sillon {työelämässä}. Ett mä kerkesin siinä kuitenkin jo pikkasen niinkun päästä jo askeleen, askelman ylöspäin. Mutt sit kun miettii mun tähetkistä tilannetta ja kun mä meen töihin, niin must tuntuu, että mä oon tavallaan hypänny takasin sinne ensimmäiselle portaalle. (Terhi.)

Monet opiskelijat kokivat prosessin itselleen haasteellisena. Muutos ja epävarmuus ovat prosessissa läsnä. Laadukkaan ammattitaidon kehittyminen ja op-piminen vie vuosia. Tuire ja Katri pohtivat tätä seuraavasti:

On puhuttu paljon siitä muutoksesta (...) ja niinkun mitä asiantuntijuuteenkin liittyy, että tavallaan se asiantuntijuus ei oo koskaan valmis. Että ainahan tää elämä menee eteenpäin ja asiat muuttuu ja niissäkin voi kehittyä asiantuntijaks. Niin sit just se, että löytää siitä asian-tuntijuudesta sitä semmosta (...) että on niinkun muutosta ja sellasta, että vähän niinkun epävarmuuttakin, että löytäis siitä semmosen hyvän olon, että ei tarvis aina ollakaan niin ta-sasta, että sitten ois vaan lepponen meininki. (Tuire.)

Jatkuvasti, joka päivää oppii jotakin uutta ja ne käsitykset muuttuu ja ajatukset muuttuu, mutta niin sen kuuluu ollakin. Ja varmasti kasvatusala on (...) semmonen, että ei oo yhtään oikeeta vastausta. (Katri.)

Oman asiantuntijuuden rakentaminen *pitää kokee haasteena (Rauni)*. Samanaikaisesti on huomattava mahdollisuus kehittyä ja huomattava myös itsellä jo oleva osaaminen. Prosessissa ei liioin voi hypätä tiettyjen vaiheitten yli.

Itelle on tullu se, että pitää (...) seurata asioita ja pysyä ajan tasalla. Ja haluaa kehittyä ja kehittää ja sitten, sit vähän niinkun kuitenkin pelottaa, että sitten haluaa (...) pysähtyä siihen perustyöhönkin kuitenkin, että ei nyt oo vaan koko ajan kehittymässä (-). (Ulla.)

Oman osaamisen ainekset pikkuhiljaa nousee sitä mukaan kun pystyy käsittelemään niitä (Katri). *Itselleen siinä hallaa tekee, jos oikasee näissä asioissa. (Hannele.)*

Jotkut opiskelijat tähdensivät asiantuntijuuden rakentumistaan sekä tiedollisena että henkilökohtaisena kasvuna. Tiedollisen ja henkilökohtaisen ulottuvuuden välillä vallitsi monitahoinen vuorovaikutus. Tämä ilmeni esimerkiksi Aijan kohdalla hänen tuodessaan esille kehittymisensä *kokonaisvaltaisuuden*. Opintojakso oli hänelle kokonaisvaltainen kokemus, jossa kaikki tekijät ovat oleellisia. Hänestä niin ammatillisten valmiuksien kehittymisellä kuin tiedon lisääntymisellä ja henkilökohtaisella kasvullakin oli suuri merkitys. Ammatillisilla valmiuksilla Aija tarkoitti sellaisia yleisiä valmiuksia, mitä tämän päivän varhaiskasvatusalan ammattilaiselta vaaditaan. Yksi opiskelija koki kehittymisensä määrittyvän yksistään teoreettisen tiedon lisääntymisenä.

Se ei (...) muuttunu se mun käsitys oikeestaan siitä asiantuntijuudesta. (...) mä (...) syvensin sitä tietoa. (...) Asiantuntijuus {on kehittynyt} siinä mielessä, että mä oon saanu tietoa, että mä olisin enempi asiantuntija. (Saana.)

4.2.2 Vaikeat hetket kasvamisen paikkana

Moni opiskelija kertoi työelämässä kohtaamistaan vaikeista hetkistä ja kokemuksista, jotka olivat monin tavoin vaikuttaneet omaan ammatillisuuteen, ammatilliseen identiteettiin sekä työ- ja opiskelumotivaatioon. Työyhteisön ongelmat olivat uuvuttaneet jotkut lähes täysin. He olivat olleet *ammattillisesti että psyykkisesti todella kovilla*. Tähän olivat vaikuttaneet *säästöt, ainainen sairastelu, erilaiset henkilösuhdeongelmat* samoin kuin *kohtuuttomat vaatimukset*. Oppimisprosessin aikana omaa asiantuntijuutta pohtiessa ikävät kokemukset palasivat mieleen ja niitä käytiin uudestaan läpi.

Aiempi vaikeaksi koettu työtilanne vaikutti nykyisiin näkemyksiin lastentarhanopettajan työstä ja päivähoidosta. Nämä työelämässä kohdatut ja monin tavoin askarruttaneet asiat, joita jotkut opiskelijat nimittivät kriiseiksi, tulivat oppimisprosessin aikana eteen yhä uudelleen, kunnes niihin alkoi löytyä itseä tyydyttäviä vastauksia. Näin prosessia kuljetti aiempien työssä kohdattujen vaikeitten tilanteitten uudelleen tarkastelu.

Aiemmat työkokemukset olivat myös hyviä, positiivisia ja antoisia. Vaikeitten tai ikävien työkokemusten kautta usea opiskelija kuitenkin kertoi pohtineensa monia aikaisemmin itsestään selvinä pitämiään asioita uudelleen ja tutkineensa omaa minäänsä ammattiroolin näkökulmasta. Kokemus toi tullessaan itselle lisää voimavaroja kohdata muutoksia ja elämän vaikeita tilanteita.

Kun oli se ikävä kokemus sieltä työelämästä ja sitä ei ollu (...) pystynyt (...) ammatillisessa mielessä (...) käydä läpi. Siis tokihan sitä oli jakanut muille sitä kokemusta, mutta sillä lailla, että sitä ois pohtinut, että missä mä oon tehnyt väärin tai missä on nyt mennyt pieleen (...). Se tuli vastaan vaikka sen yritti, että no nyt mä en ajattele sitä, että se on mennyt ja ollu (...). Se tuli vastaan, että ei sitä päässyt kiertään eikä kaartaan, että musta tuntuu, että se mun oppimisprosessi ei mennyt ennen kun mä olin sen portin avannut ja mennyt siitä ohi (...). Se oli niin voimakkaana se tunnekin (...). Musta on hienoo, että mä pääsin siitä yli ja pääsin vielä rakentavasti (...) lähtee eteenpäin, että se oli semmonen mulla voimakas tunne. (Tuire.)

Tuire oli ikävien työkokemusten myötä kyseenalaistanut omaa lastentarhanopettajan ammattitaitoaan, mutta pohdintojensa tuloksena päätynyt kuitenkin itsensä hyväksymiseen, olen juuri niin valmis lastentarhanopettajaksi kuin kukaan näistä lähtökohdista voi vaan olla. Tärkeää tässä kriisin läpikäymisessä oli löytää itse omat kasvun paikat. Niistä käsin hän lähti kehittämään itseään työssä.

Se {ikävä työkokemus} oli pistänyt vielä sen oman ammatillisuudenkin heittämään kuperkeikkaa, niin jotenkin tän kurssin myötä mun oli käytävä sitä prosessia läpi. Että löydettävä se oma ammatillisuus ja sitten siinä huomattava myös se mahdollisuus kasvaa asiantuntijaks ja se asiantuntijuus, mikä nyt jo vois olla. Että tää oli mulla ainakin semmonen hyvin henkilökohtainen niinkun semmonen omaan itseensä sukeltamisprosessikin. (Tuire.)

Opiskelijat painottivat sitä, miten tärkeää on ymmärtää tällaiset kriisit, vaikeat tilanteet tai tekemänsä virheet oppimisen ja kasvamisen paikkoina.

Kun mullakin on (...) niitä kriisin paikkoja tosiaan ollu, niin sitten huomaa, että niistä kriiseistä on ollut paljon etuakin ja niitten kautta on oppinut ja sitten taas päässyt (...) eteenpäin ja pystynyt ehkä niitten ansiosta tekeen semmosia suurempia päätöksiä, että kuinka edetä. (Ritva.)

Opiskelijat toivat esille, että ongelmia ei pidä jättää käsittelemättä, vaan niihin tulee tarttua ja ymmärtää ne kehittymisen voimavarana. Olennaista oli huomata, kuinka merkitykselliseksi ikävä kokemus työelämässä ja jopa mahdollinen henkilökohtaiseen kriisiin joutuminen muodostui. Vaikean tilanteen kohtaamisesta ja läpikäymisestä oli tullut tärkeä ja vapauttava kokemus. Opiskelija oli tarkastellut asioita uudelleen, uudesta näkökulmasta ja tutkinut samalla omaa ammattiroolia ja ammatillisuuttaan. Tilannetta pohtiessa oli joutunut käymään läpi uskoa sekä omaan itseensä ja kykyihinsä että koko varhaiskasvatuksen ammattialaan, sen kehittämiseen, eteenpäin viemiseen ja ratkaisujen löytymiseen.

Kokemuksen onnistunut läpikäyminen toi voimavaroja muutoksien ja vaikeitten tilanteitten kohtaamiseen. Näin vaikeuksien ja ongelmien työstäminen voi johtaa muutokseen ja kehitykseen. Jotkut opiskelijat hakivat myös lisäkoulutuksesta väylää ja ulospääsytietä aiempaan vaikeaan ammatilliseen tilanteeseensa. Opiskelukonteksti koettiin tärkeäksi foorumiksi ongelmien työstämiseen. Tässä auttoi myös tieto, mitä enemmän saa tietoa käsiinsä, sitä enemmän ymmärtää (Netta).

Tunteet olivat prosessissa vahvasti mukana. Kokemusten reflektio oli affektiivista, opiskelijat kokivat voimakkaita tunteita kokemuksiensa työstäessä.

Se on (...) mun mielestä koko talvi tosiaan ollu sitä semmosta tunteiden mylläkkää hyvin pitkälti. (...). Ja ilmeisesti hyvin monella muullakin mitä oon kuunnellu ja jutellu. (Teemu.)

Ensimmäinen kerta, kun mäkin aloin sitä {reflektiotehtävää} kirjottamaan, mä muistan, kun mä menin kotona (...) pistin oven kiinni ja mä varmaan toista tuntia istuin ja mä kirjoitin, itkin ja kirjoitin. Jotenkin oli tietysti työpaineitakin, oli niin väsyny olo, mutt sitä niinku kävi kaikkee sitä omaa itseensä ja haki sitä lähtökohtaa kaikelle tälle työlle. (...) se oli hirmu hyviä. Ett sitten se rupes selkiytymään. (Hannele.)

Musta tuntuu, että tässä on aika laajalla skaalalla käyny kaikenlaisia tuntemuksia läpi, että on ollut semmosta (...) voimattomuuden tunnetta ja semmosta epävarmuutta ja semmosta tietämättömyyttä (...). Sitten kun on miettinyt esimerkiksi noita vanhoja työkokemuksia, niin tietysti ihan muistojen kautta on tullut monenlaisia tunteita pintaan, että ihan jopa niin kun muisti, että kuinka ahdistunut oli jossain vaiheessa. (Ritva.)

Yksi opiskelija koki saaneensa runsaasti *oivalluksia* ja *oman kasvun ilon tuntemusta*. Yhdelle opiskelijalle ahaa-elämykset olivat hetkiä, jolloin löysi jotain. Oivalluksia ja jonkun itselle haasteellisen asian selvittämistä taas säesti *voiton tunne*. Outi puolestaan kuvasi tunteitaan siten, että asiantuntijuuttaan tarkastellessaan hänellä oli päällimmäisenä *epätoivo, johon sisältyy riittämättömyyden ja voimattomuuden tunnetta*. Hän koki, ettei riittävästi tiedä asioita, pitäisi tietää enemmän ja sen vuoksi työelämän vaatimukset tuntuvat hyvin suurilta. Riittämättömyyden tunteet sisälsivät epätietoisuutta siitä, mitä itseltä puuttuu ja mitä työelämän vaatimukset suhteessa omaan osaamiseen ovat. Välillä hän kertoi kokeneensa itseluottamuksen puutetta, jolloin ei luottanut itseensä, ajatteluunsa tai näkemystensä oikeellisuuteen. Hän kertoi, miten refleктоimalla saattoi kuitenkin käyttää epävarmuuden hetkiä hyväkseen itsensä tutkimiseksi.

Kun ei tiää niin paljon asioita ja pitäis (...) kun on niin kauheen suuria vaatimuksia työelämällä (...) mieltii, että kun ihminen on pätevä, mutta mikä se sopiva on? (...) kun mieltii tätä omaa, että minä oon tässä vaiheessa (-) tämmösiä valmiuksia, että nää on hyviä minusta, että arvostaisin muissakin ihmisissä tämmösiä. Mutta että mitä puuttuu, ja mitä vaaditaan. (...) haluais kuulla toisten mielipidettä minkälainen pitäis olla. (...) mutta (...) kun kirjotti ite ne paperille, niin ne oli sitten siinä. Että mä oon tässä matkalla, vasta tässä asti. Tulenko koskaan saavuttamaan päämäärää, mutta... (...) kyllä {kirjoittaminen} selkeytti ajatuksia. (Outi.)

4.2.3 Reflektio muutospöessin tukena

Reflektion avulla opiskelijat tarkastelivat kriittisesti sekä koulutuksessa oppimiaan asioita että myös oman ammatillisen uransa tapahtumia ja tehtäviä. Opiskelijat jäsensivät omaa työhistoriaansa, arvioivat nykyistä ammatillista vaihettaan ja asettivat edelleen uusia tavoitteita itselleen. Reflektio kohdistui oppisisältöihin ja aiempiin koulutus- ja työkokemuksiin ja oli tietoista oman oppimisen ja asiantuntijuuden sekä sen kehittymisen tarkastelua. Reflektio tuki myös oman ammatillisen identiteetin pohdintaa:

Musta tuntu, että mikä oli mulle ainaskin merkittävää, niin oli se, että tavallaan niinkun joudu miettimään sillei kriittisesti ja pohtien, menneisyyttä nyt muutama vuos taaksepäin ja sit-

ten sitä, ett missä nyt ollaan menossa. Että se oli semmonen tärke prosessi kyllä. Ett se koko ajan jotenkin kulki tässä mukana. Ja must tuntu, ett se oli niinkun aika semmonen vahva osa tätä, että jotenkin niinkun tosiaan hahmotti sitä omaa ammatti-identiteettiä, että mikä se on tällä hetkellä. Ja sitt se, mikä mun mielestä oli oleellista, mikä (...) kehitty, että oppi yhdistämään sitä tosiaan siihen omaan ammatti- tai ammatilliseen tilanteeseen. Että just niinkun sillei kriittisesti tarkastelemaan, että missä tavallaan on menossa. Ja mun mielestä oli tärkeetä (...) se oman työhistorian hahmottaminen tavallaan ja missä nyt ollaan. Ja sitten minkälaisia tavoitteita voi asettaa ite nyt tästä eteenpäin. (Ritva.)

Reflektion avulla opitut sekä koetut asiat ja omat osaamisen alueet jäsenyivät ja ne pystyttiin liittämään laajempiin kokonaisuuksiin. Opiskelijat hahmottivat reflektion avulla omia kehittämisalueita, identifioivat sitä, mitä tiesivät ja mitä eivät tieneet sekä mitä heidän tulisi tietää kehittääkseen asiantuntijuuttaan. Asioille löytyi uusia merkityksiä. Opiskelijat kokivat reflektion merkitykselliseksi. Lisäksi tuntui hyövältä, että sitä saa olla niin rehellinen ja niin, mieltii niitä asioita niin syvällisesti (Terhi).

Opiskelijat kertoivat, miten he eivät olleet nähneet omaa osaamistaan eivätkä olleet tietoisia siitä. Jotkut työelämän osaamattomuuden kokemukset saattoivat reflektion myötä muuttua oivalluksiksi siitä, miten paljon oli jo kehittynyt. Reflektio teki näkyväksi oman ammatillisuuden aineksia, osaamisen monitahoisuutta ja laajuutta sekä auttoi huomaamaan itsessä ja ajattelussa tapahtunutta muutosta. Katri ja Sinikka pohtivat seuraavassa, miten oma kehitys hahmottui portfolioa kootessa:

Kun mä kokosin tätä {portfolioa}, ja luin (-) näitä, niin, vanhoja kirjoituksia, niin nyt jo niinkun mieltii joistakin asioista aivan eri lailla. Sitten tuli mieleen, että mä haluan muuttaa nää. Jotenkin sellanen, että niinkun ois tehnyt mieli kirjoittaa uudestaan noi välitehtävät (...). (...) mukava kattoo sitten, että miten on kehittyny. Ja nyt vielä, jos ne nyt lukis, niin varmaan ois taas entistä enemmän sellasia kohtia. (Katri.)

Sitä huomaa, että itse asiassa mä oon ollu kauheen monessa mukana ja on ollu monenlaista. Että kun ne pani paperille (...). Että hyövänen aika, että olenhan minä ollu tuossa ja tuommosessa. Ja ett niinkun itsekin tavallaan näkee ja osaa arvostaa sitä, että onhan minulla näin paljon tätä. Että monesti niinkun se hukkuu ihan, ettei näe sitä omaa. Tää kun (...) piti mieltii vaikka niitä omia vahvuuksia (-), niin tota niissäkin itelleen jäsenyy, että osaa niinkun itekin tavallaan löytää niitä ja laittaa paikalleen. (Sinikka.)

Reflektio tuki itsetietoisuuden lisääntymistä. Tietoisuus lisäsi työn ja osaamisen arvostusta. Moni opiskelija alkoi arvostaa omaa tietämystä entistä enemmän ja koki uskaltavansa tuoda sitä myös aiempaa enemmän julki. Reflektio tuki myös asiantuntijuuden käsitteen selkiytymistä ja määrittämistä. Asiantuntijuudesta kertovat tutkimukset ja kirjallisuus auttoivat myös hahmottamaan ja luomaan näkemystä siitä, mitä asiantuntijuus omassa toiminnassa tarkoittaa. Kirjallisuudesta tuli näin vertailun kohde itselle. Itseen verraten teoria tuli eläväksi ja henkilökohtaiseksi. Opiskelijat löysivät omasta kehityksestään samoja vaiheita kuin mitä teoreettinen kirjallisuus käsitteli.

Minua se jotenkin helpotti sen niinkun suhteuttaa itsensä, löytää itsensä sieltä {kehitysvaihekuvauksista}, kun todennäköisesti aina itsensä suhteuttaa vähän liian alakanttiin. Niin sitten

kun luki niitä kuvauksia, että rehellisesti pysty löytämään sieltä itsensä, että tuossa mä oon menossa sitten. Ja varmaan sekin, joka löytyi itensä sieltä aika noviisista, niin näkee sen tavallaan sen vision eteenpäin, että mä oon koko aika menossa tässä eteenpäin asioissa. (Saana.)

Opiskelijat kokivat reflektion myös vaativaksi ja haastavaksi.

Kehittymistä tapahtuu vain itsensä likoon laittamalla ja myös itsensä paljastamalla. (Piia.)

Reflektio tuki ymmärrystä kehittymisen prosessuaalisuudesta. Samoin opiskelijat näkivät reflektion välttämättömäksi itsetuntemuksen lisäämiseksi. Henkilökohtaisessa kasvussa reflektio tuki omaa persoonaa ja henkilökohtaista elämänhistoriaa käsittävää tarkastelua. Opiskelijat näkivät asiantuntijuuteen kehittymisen oppimisprosessina, jossa ei pääse eteenpäin ilman reflektiota.

Reflektiotehtävät *tiivistivät* ja *kokosivat* omia ajatuksia, pitivät opintojaksoa *koossa*, veivät eteenpäin ja *rytmittivät* oppimista. Opiskelijat kokivat hyvänä käytäntönä sen, että omaa pohdiskelua ja miettimistä painotettiin prosessin myötä. Reflektio vaati myös aikaa. Reflektion ohjeistus, summittaisenakin, antoi ajatuksille suuntaa ja *helpotti* pohtimista. *Tämän kaltaisia asioita ei tule itsestään juuri pohdittua. Reflektiivinen kirjoittaminen nähtiin välineeksi miettiä kehitystään. Kirjoittaminen selkiytti ja syvensi ajattelua. Sen avulla katseli asioita toisenlaisesta näkökulmasta ja itsensä ulkopuolelta.*

Se on (...) hyvä, että sitä joutuu laittaa niitä ajatuksia paperille. Jotenkin ne ajatukset siellä päässä tulee selkeeks, kun sä saat niitä sitten jäsenneltyä ja niihin voi palata. (...). Ylipäätään se, että tiedostaa, että on tarkeeta pohtia, niin vaikkei niitä aina laittais paperillekaan. (Ulla.)

4.2.4 Muutosprosessin tarkastelua

Muutosprosessin aikana opiskelijat syvensivät näkemystään asiantuntijuudesta suhteessa omaan yksilölliseen asiantuntijaksi kehittymiseen. Tulokset osoittivat, että muutosprosessi sisältää episteemisten ja kontekstuaalisten tekijöiden lisäksi runsaasti affektiivisia elementtejä. Omien kokemusten syvempi ymmärtäminen toi esiin myös sellaisia asioita, joiden kohtaaminen ei ollut helppoa. Tärkeitä oppimisen lähteitä olivat vaikeat kohdatut ongelmat tai asiat, työkokemukset ja kriisit, jotka työstettäessä osoittautuivat tärkeäksi perustaksi ongelman ymmärtämiselle ja oman asiantuntijuuden rakentumiselle. Työelämän aiempia vaiheita sekä siellä kohdattuja ongelmia ja vaikeita tilanteita tarkasteltaessa esiintyi vahvojakin tunnekokemuksia, sekä myönteisiä että kielteisiä. Samoin muutosprosessi kokonaisuudessaan herätti voimakkaita tunteita. Tunteet olivat täten vahvasti läsnä asiantuntijaksi kehittymisessä.

Opiskelijat osoittivat kykyä affektiiviseen ja emotionaaliseen reflektioon sekä itsesäätelyyn, mitä voi pitää asiantuntijuuden kannalta myönteisenä: se on myös asiantuntijana toimimiselle välttämätön edellytys. Asiantuntijankin on tunnistettava ja tiedostettava omien tunteidensa sisältöjä ja niiden syitä. Dayn ja Leitchin (2001, 406, 412) mukaan tunteet ovat usein tunnistamaton osa yksilön kognitiivista tai ammatillista minää. Yhdessä kognitiivisen oppimisen kanssa ne edistävät kykyä ymmärtää kokemuksia. Mikäli tunteita ei tunnisteta tai niistä ei

välitetä tai niitä ei huomioida, niillä voi olla tunnistamattomia positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia.

Tunteiden läsnäoloa tuloksissa voi pitää tärkeänä, sillä useat tutkijat ovat korostaneet tunteiden ja niiden tutkimisen merkitystä oppimisessa, vuorovaikutustyössä, ammattiin kasvamisessa ja työssäoppimisessa (esim. Forsberg 2002; Schutz & DeCuir 2002; Varila 2004; Vehviläinen 2004; Venninen 2004). Toistaiseksi tunteiden tutkimus aikuiskasvatuksessa on kuitenkin ollut melko vähäistä. Edellä mainitut tutkijat tähdentävät kuitenkin sitä, ettei niiden merkitystä ja käsittelyä voi sivuuttaa.

Tunteitten osuutta prosessissa voi verrata Dayn ja Leitchin (2001) päätelmiin, joissa tähdennetään tunteita ja niiden roolia ammatillisessa kehitymisessä ja oppimisessa. Subjektiiivisen emotionaalisen maailmansa kautta yksilö kehittää persoonallisia konstruktioita ja merkityksiä ulkoisesta todellisuudesta ja luo näin mielekkyyttä suhteisiinsa ja paikkaansa maailmassa. Tunteitten voi tässä nähdä Dayn ja Leitchin tavoin liittyvän myös motivaatioon. Samoin Eteläpelto (1997, 91) tuo esille motivationaaliset ja affektiiviset määreet asiantuntijaksi oppimisessa. Affektiivisiä ja konatiivisia valmiuksia voi pitää välttämättöminä sekä ammattitaidon hyödyntämisen kannalta että sen jatkuvan ylläpitämisen ja uusintamisen kannalta, kuten myös Ruohotie (2005, 8) tähdentää.

Erityisesti kielteisten kokemusten rooli osoittautui merkittäväksi oppimisen lähteeksi. Opiskelijoiden kriisikokemusten taustalla ilmeni menettelytapojen, tyydyttämättömien tarpeiden tai arvojen ristiriitoja, kuten Kaivola (2003, 73) esittää työyhteisön konflikteista. Kriisit tärkeänä oppimisen voimavarana on tuotu esille myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Hytönen 2002b).

Tulokset osoittavat opiskelijoiden asiantuntijuuden merkitysperspektiivin muutoksessa reflektion vahvan aseman. Reflektio kohdistui niin tunteisiin, tietoihin kuin arvoihinkin ja oli sekä omakohtaisesti pohtivaa että kriittistä. Opiskelijat olivat tietoisia omista tuntemuksista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Aiempia työkokemuksia tarkastellessaan opiskelijat kokivat voimakkaita tunteita, erittelivät ja jäsensivät niitä. Tämän voi määrittää Mezirowin (1981) mukaisesti *affektiivisena reflektiivisyytenä*. Lisäksi opiskelijat lisäsivät asiantuntijuuden käsitteeseen, sen käyttöön ja merkityksiin samoin kuin työkokemuksiinsa liittyvää ymmärrystään, minkä voi hahmottaa *käsitteellisenä reflektiivisyytenä*. Käsitteellistä reflektiivisyyttä tuki myös itsen tarkastelu suhteessa teoriakirjallisuuteen ja teoreettisiin kehitysvaihekuvauxsiin. Käsitteellinen reflektiivisyys tuki asiantuntijuuden monitahoisuuden selkiytymistä. Sen voi parhaimmillaan nähdä johtavan oman asiantuntijuuden eri osa-alueiden ja siihen kytkeytyvien ilmöiden ymmärtämiseen ja tiedostamiseen, mikä auttaa myös muuttamaan omaa toimintaa. Käsitteellisen reflektiivisyyden voi tässä tutkimuksessa nähdä integroituvan *teoreettiseen reflektiivisyyteen*.

Lisäksi opiskelijoiden puheenvuoroissa esiintyi *arvojen* sekä moraalin ja etiikan *reflektointia*. *Psyykkisen reflektiivisyyden* voi tässä aineistossa nähdä sisältävän oman tietämyksen tiedostamista, kriittistä tietoisuutta eli tietoisuutta siitä, mitä tietää. Mezirowin (1981) esittämiin reflektiotasoihin verrattuna tutkimuksessa nousi esille myös *erotteleva reflektiivisyys*, millä Mezirow tarkoittaa

kykyä havaita syy- ja seuraussuhteita omassa toiminnassa. Tämä ilmeni erityisesti opiskelijoiden tarkastellessa omaa työhistoriaansa ja työssä koettuja kriisi- ja ongelmatilanteita ja niiden vaikutusta kehittymiseensä.

Kriittinen reflektio lisäsi tietoisuutta merkitysperspektiivistä. Tulokset ovat yhteneväisiä Ahteenmäki-Pelkosen (1997, 135) tekemien päätelmien kanssa siitä, miten ihminen itsereflektoivan oppimisen avulla oivaltaa sen, miten hänen aiempi elämänsä vaikuttaa hänen nykyisessä elämässään ja sitä hahmottavassa merkitysperspektiivissä. Itsereflektion avulla opiskelija sai uutta, omaa minää koskevaa tietoa (ks. von Wright 1996, 357). Reflektio oli keino tarkastella ulkoapäin omaa työ- ja koulutushistoriaansa ja tutkia sitä, mitä se merkitsi oppimiselle ja varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimimiselle. Reflektion kautta hahmottui näin kehittyvän asiantuntijan osaaminen, kokemukset ja tiedot samalla kun se kertoi opiskelijan oppimisprosessista ja lisäsi itsetuntemusta (ks. Linnakylä 1994, 11).

Reflektion avulla opitut ja koetut asiat jäsenyivät. Opiskelija integroi eri lähteistä nousevia tietoja ja kokemuksia. Näin hän ymmärsi kokemusten merkitystä entistä selvemmin, realistisemmin, laajemmin ja erittelevämmin. Reflektioon sisältyi myös oman kehitysvaiheen tiedostaminen sekä omien jatkotavoitteiden asettaminen.

Reflektiiviseksi asiantuntijaksi kehittymisen voi nähdä rakentuvan itseymmärryksen ja ammatillisen identiteetin kehittymisen varaan, kuten Väisänen ja Silkelä (2000) ovat korostaneet. Se käsittää sekä avoimuuden uusille kokemuksille ja uudelle tiedolle että näiden henkilökohtaisen merkityksen ymmärtämisen ja integroimisen elämänkulkuun ja -kokemuksiin. Reflektiosta saadut tulokset tukevat reflektio-osaamisen merkitystä (ks. Karila & Nummenmaa 2001, 33; Keurulainen 1997, 93). Tutkimuksessa toteutettuja reflektiotehtäviä voi tarkastella myös identiteettityön välineenä, kuten Heikkinen (1999, 104; 2001) teki tarkastellessaan portfolioa ja itsereflektiivisiä omaelämäkerrallisia kertomuksia ammatillisen identiteettityön tukena.

Tuloksia tarkasteltaessa on huomattava, että opiskelijoilla oli jo hyvät valmiudet reflektoida. Aiemmat koulutus- ja työkokemukset olivat tukeneet reflektiivisyyden kehittymistä. Monen opiskelijan kohdalla reflektioiva työote oli jo luonnollinen osa omaa toimintaa. Aluksi reflektio tuntui vaikealta niistä opiskelijoista, jotka eivät olleet tottuneet sen kaltaiseen työskentelyyn.

Tuloksien perusteella voi pohtia myös kirjoittamisen merkitystä mielekkäissä reflektiökäytännöissä. Monien opiskelijoiden puheenvuorojen perusteella voi todeta, että kirjoittaminen selkiytti alkuperäistä kokemusta. Kirjoittamisen avulla sai etäisyyttä kokemukseen, joka mahdollisti kyvyn työstää kokemusta ja selkiyttää sen merkitystä. Kirjoittaminen tarjosi täten objektiivisuutta alkuperäiseen kokemukseen. Lisäksi kirjoittaminen auttoi jäsentämään tapahtunutta ja opiskelijan omaa selitystä siitä.

4.3 Merkitysperspektiivin sosiaalinen rakentuminen

Yhtenä tutkimustehtävänä oli valottaa merkitysperspektiivin rakentumista yksilöllisenä ja sosiaalisena konstruktiona. Tarkastelun apuna kuvataan sitä, miten sosiaaliset oppimisen käytännöt tukevat merkitysperspektiivin rakentumista ja asiantuntijuuden yksilöllistä kehittymistä. Tulokset osoittavat sosiaalisen ulottuvuuden keskeisyyden merkitysperspektiivin muutoksessa. Merkitysperspektiivin muutosta edisti sosiaalinen ja yhteisöllinen reflektio. Sosiaalinen korostaa tässä vuorovaikutusta ja yhteistä tiedon rakentamista, yhteisöllinen tähdentää oppimisyhteisöä sosiaalisen vuorovaikutuksen kontekstina. Tulokset osoittavat vertaisryhmän keskeisen tuen ja merkityksen muutosprosessin ja asiantuntijuuden kehittymisen kontekstina. Lisäksi tulokset kuvaavat kollegiaalisen reflektion roolia merkitysperspektiivin rakentumisen tukena. Tulosten perusteella voi painottaa sosiaalista reflektiota ja yhteisen oppimisen merkitystä myös työyhteisössä.

4.3.1 Vertaisryhmä asiantuntijuuden kehittymisen kontekstina

Kollegiaalisesta vertaisryhmästä muodostui opiskelijoille merkityksellinen oppimisen konteksti. Ryhmästä tuli kehittymistä tukeva yhteinen tila, jossa asioitten jakaminen oli tärkeää. Opiskelijoiden kokemus oli se, että vertaisryhmässä työskenneltiin yhteiseen tavoitteeseen - asiantuntijuuden kehittämiseen - pyrkien. Toimintaa ohjasi sisäinen motivaatio rakentaa omaa asiantuntijuutta.

Ja se ryhmän merkitys on tietysti aina tärkeä. Ett se niinkun tökkii eteenpäin ja tavallaan selasta yhteishenkeä luo, ett me puhalletaan nyt yhteen hiileen, ett me saadaan tää {oppimistehtävä} kasaan ja saadaan tästä irti jotain. Ja meilläkin oli se, että meillä oli todellakin tavoitteena se, ett me saadaan itsellemme tästä jotain. Ett se ei ole todellakaan sitten se suoritus (...) ett me saadaan tää niinkun tehtyä. Vaan me haluttiin, ett (...) todellakin siis semmonen, joka kiinnostaa meitä kaikkia ja me halutaan siihen paneutua ja tehdä, että meidän asiantuntijuus karttuisi. (Tuire.)

{Ryhmässä} Jokainen antaa jotain itsestänsä ja tiedoistansa, että saadaan se yhteinen tuotos. Kaikkien ei tarvitse olla kaikessa hyviä, vaan voimavarat yhdistäen päästään yhteiseen asiantuntijuuteen. (Asta.)

Opiskelijat kokivat, että ryhmä tuki ja kannusti yksittäistä oppijaa kehittymisen tiellä. Vertaisryhmän toiminnan avulla opiskelijat laajensivat ja selkiyttivät omaa osaamistaan ja tekivät sitä itselleen näkyvämmäksi. Ryhmässä opiskelijat vertasivat keskenään ajatuksiaan ja näkemyksiään. Opiskelijat kokivat tällaisen peilauksen toisiinsa tärkeäksi, sillä se auttoi löytämään ja tiedostamaan omia vahvuuksia ja kehittämisalueita.

Niissä keskusteluissa sillei tavallaan pysty peilaan sitä omaa asiantuntijuutta toiseen, kun meilläkin oli aika samantyyppisiä, että oli niinkun valmistunu muutamia vuosia sitten. Ollu muutaman vuoden töissä. Niin me oltiin aika paljon samalla tasolla varmaan siinä asiantuntijuudessa. Niin sit pysty peilaan sitä toista ja sitten pysty tavallaan sit sillä tavalla huomi-

oimaan, ett hei, että mä oon ehkä vähän enempi asiantuntija tässä ja toi toinen on tossa (...). Oli tosi antosaa se keskustelu siinä. (Saana.)

Vertaisryhmässä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus yhteisine keskustelui-
neen tuki myös omaan kehittymiseen liittyvien tunteitten käsittelyä ja auttoi
tunteitten jäsentämistä.

*Kun ajattelee sitä omaakin syksyä (...) kun mieliala meni ihan ylös alas, ylös alas ja välillä oli
niin riittämätön olo ja välillä taas ett täähän on tosi mahtavaa, että kyllähän tästä selvitään.
Siinäkin sitt kyll ne opiskelutoverit tuli niinkun tosi tärkeeksi, että niitten kanssa sitten kun
pääs keskustelemaan, niin se autto. (Teemu.)*

Suuryhmään verrattuna opiskelijat kokivat erityisesti kollegiaalisen vertais-
ryhmän turvalliseksi. Luottamuksellisen ilmapiirin syntyminen nähtiin tunne-
tason tarkastelun edellytykseksi, sillä keskusteluun lähtö *merkitsee myös riskin
ottamista (Piia).*

Opiskelijat kokivat muilta saadun tuen tärkeäksi. Kohtaamiset myös va-
paa-aikana, tauoilla ja muissa tilanteissa olivat luonnollisia hetkiä tunteitten
prosessointiin. Prosessi myös yhdisti ryhmää ja sen jäseniä toisiinsa. Ryhmän
tuki ulottui näin myös kyseisen opintojakson ulkopuolelle. *Omaan kollegiaali-
seen vertaisryhmään verrattuna suuryhmä jäi etäisemmäksi.*

*Ja etenkin (...) pienempi vertaisryhmä, niin kyllä mun mielestä niitten muittenkin jaksojen
puitteissa niin se sama vertaisryhmä niin on elänyt. Vaikka se niinkun kuuluu tähän jaksoon,
niin silti se on tullu niin oikeestaan vois sanoa, että omaks. Että sit on automaattisesti kään-
tynyt niitten {vertaisryhmän jäsenten} puoleen. (Tea.)*

*Aika tiiviisti huomaa, että se oma vertaisryhmä (...) oli semmonen, että aika paljon tuli vaihdel-
tua (...) muutenkin soiteltiin, niin yleensäkin tuntemuksia ja mielipiteitä. Ett siin tuli koko ajan
semmosta vähän niinkun välipalautetta ja sellasta, että missäs nyt ollaan menossa. (Ritva.)*

Vertaisryhmän jäsenet saattoivat toimia myös malleina sekä esikuvina omalle
kehittymiselle ja oppimiselle. Hannele totesikin tarkastelleensa sekä opiskelu-
toveriensa että koulutuksen opettajien työskentelytapoja ja verranneensa näihin
itseään ja toimintaansa. Hän oli pohtinut sitä, mitä toisten toimintatavat hänelle
kertoivat ja välittivät. Yksi opiskelija toi esille kohtaamansa merkittävät lasten-
tarhanopettajapersoonat tärkeinä itseensä ja omaan oppimiseensa vaikuttavina
tekijöinä.

Ryhmä tuki ja syvensi opiskelijan oppimista myös opintojakson teoksia
opiskeltaessa, muuhun kirjallisuuteen perehdyttäessä ja yhteisten oppimisteh-
tävien tekemisessä. Opiskelijat kokivat, että yhteiset oppimistehtävät vaativat
enemmän kuin yksilötyöt. Mielipiteitten ja erilaisten vaatimusten yhteensovit-
taminen toisten kanssa oli aikaa vievää. Se ei ollut aina yksinkertaista eikä
helppoa, mutta yhteistyö ja ryhmä antoivat kuitenkin oppimiselle enemmän
kuin yksintyöskentely. Yhteinen tekeminen ja puhuminen selkiytti omia ajatuk-
sia. Yhteisten ajatusten löytyminen toisten kanssa oli myös palkitsevaa ja toi
oppimisen iloa. Vertaisryhmässä työskentelystä muodostui jollekin opiskelijalle

tähän asti paras ryhmäkokemus. Työskentely ryhmässä toisten kanssa oli suunnatoman antoisaa, ehkä parasta koko jaksossa.

Mä teen vaikka jonkun ryhmätyön tai mä teen jonkun opintotehtävän yksin, niin mä saatan saada siitä mielestäni hyvän kokonaisuuden. Mutt sitten (...) jos se vastaava opintotehtävä tehtäs vaikka parin kans tai ryhmässä, niin se on tietysti (...) vaikeempaa. Siin on eri vaatimukset, ett siinä pitää sovittaa mielipiteitä yhteen ja keskustella, siin pohdintaan kuluu hirveesti paljon enemmän aikaa. Pitää sopia aikataulut ja näin, ihan tämmösiä käytännön juttuja. Niin kuitenkin (...) mä oon käytännössä kokenut sen, että siinä, joko ihan pareittain tai ryhmässä niin sitä oppimista tapahtuu vielä siinä kun asioista keskustellaan, niitä prosessoidaan. Että ihan niinku työpaikallakin. (Aija.)

Siihen tää pienryhmätyöskentely mun mielestä oli hyvä, että kun me oltiin jaettu näitä tekstejä ja pohdittu (...). Niin sitten yks kaks niin ne meidän asiat rupeskin täydentään toisiaan ja me saatiin niinkun jotakin aikaseks ja sitten se olo sen jälkeen. Se oli kuin oltais voitettu kulta, että jes, että no niin. (Tuire.)

Oli jännä tehdä sitä {ryhmätehtävää}, kun huomaa, että ne mielikuvat, mitä mä olin ajatellu (...) niin sitten, kun me kaikki kolme {ryhmän jäsentä} tehtiin ne yhteen, niin se tulikin erilainen kokonaisuus. Ja se taas kuvasti toisaalta sitä, että mitä on ryhmätyön tekeminenkin. (Henni.)

Pari opiskelijaa ei korostanut ryhmän merkitystä oppimiselleen niin tärkeänä. Yksi opiskelija koki olevansa *yksinäinen sielu, oon tottunu yksin toimimaan*. Silti tämäkin opiskelija koki ryhmän ja siinä työskentelyn tukevan omaa oppimistaan. Yhteinen työskentely oli myös *mukavaa ja antoisaa ja toimivaa*.

4.3.2 Sosiaalinen ja kollegiaalinen vuorovaikutus merkitysperspektiivin rakentajana

Opiskelijat kokivat, että mielipiteitten jakaminen, omien näkemysten sanominen ääneen ja toisten kuunteleminen syvensi omaa ajattelua.

No, kyllä mun mielestä ainakin niinkun toiset opiskelijat niin on se ensisijaisin tuki, ett joilta, niinkun joitten kanssa kaikki pohditaan. Että ne on tosi välttämättömiä ne keskustelut toisten kanssa. (Tea.)

Yleensäkin, {ryhmässä työskentely} niin sehän on (...) tosi hyvä. Siinä (...) saa paljon enemmän aikaan kun yksi ja sitten saa tosiaan keskustella ja vaihtaa ajatuksia ja se on (...) sillä tavalla tosi opettavaista ja justiin kaikki keskustelut (...) koko ryhmän keskenkin, niin niitä sais olla paljon enemmänkin. Niitä jotenkin kaipaa nyt. (Katri.)

Kollegiaalisessa vertaisryhmässä sosiaalisen ja kollegiaalisen keskustelun myötä opiskelijat saivat toisiltaan erilaisia näkökulmia ja ajatuksia varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen ja ammattialaan. Toisten työ- ja elämäkokemusten kuunteleminen oli tärkeää. Niistä oppi itse ja niiden kautta syvensi ymmärrystään. Yhteinen keskustelu täydensi ja laajensi yksilön näkemyksiä, selkiytti omaa ajattelua toimien näin oman oppimisen tukena. Lisäksi omaa ymmärrystä saattoi tarkistaa toisilta.

Mä nään sen yhden, usein se on suppee näkökulma, niin sitten siihen toiset tuo kyllä lisää. (Aija.)

Se autto tosi paljon, että voi (...) puhua jonkun kanssa ja tarkistella (...), että ymmärsinkö mä nyt tämän niinkun sinäkin. Ja sitten kun löytyy niitä semmosia yhteisiä ajatuksia, niin se oli jotenkin... (Rauni.)

Musta tää {asiantuntijuuden kehittyminen} edellyttää ihan, että mahdollisimman paljon tätä yhdessä työstämistä ja keskustelun pohjalta. (Hannele.)

Kokonaisuudessaan opiskelijaryhmä oli heterogeeninen ammatillisen kokemuksen suhteen ja muodostui sekä kokeneista työntekijöistä että suoraan kandidaattikoulutuksesta opiskelua jatkavista. Opintojaksoa rakennettaessa ja kollegiaalista vertaisryhmää muodostettaessa pyrittiin vertaisryhmään saamaan erilaista työkokemusta. Opiskelijat kokivat tämän rikastuttavan ja syventävän oppimistaan. Erilaiset kokemukset ja erilaiset kehitysvaiheet saivat ryhmässä tilaa.

Opiskelijoiden mielestä ”noviisi- ja eksperttiopiskelijoiden” välinen vuorovaikutus oli toimivaa ja antoisaa. Kumpikin taho oppi toiseltaan. Kokeneet ammattilaiset näkivät työelämäänsä vasta aloittavalla ja usein nuoremmalla olevan *tuoreita näkökulmia* ja mielipiteitä. Noviisiopiskelijat taas näkivät työelämästä tulevien kokemukset ja kokemustiedon tärkeäksi voimavaraksi ja peilasivat itseään työelämässä pitempään olleisiin. Heidän mielestään työelämästä tulevat opiskelijat olisivat voineet enemmänkin tuoda oppimisympäristöön työelämäkokemuksiaan, jotta olisi saatu erilaisia näkökulmia eri työtilanteisiin. Ryhmän heterogeeninen koostumus nähtiin mielekkääksi oman kehityksen tukemisessa.

Sillähän meidän vertaisryhmä nimenomaa toimi, kun (...) me oltiin niin eri-ikäisiä, eri kokemukset. (Jutta.)

Opiskelijat totesivat, ettei sosiaalisen reflektion toteutuminen tai käynnistyminen ole kuitenkaan yksinkertaista tai tapahdu itsestään. Toimivan reflektiokulttuurin kehittyminen vaatii myös aikaa ja keskustelussa alkuunpääseminen tarvitsee yhteistä lämmittelyä. Sosiaaliset tilanteet sisälsivät sekä tunne- että asiataason tarkasteluja.

Ja sitten toisaalta taas (...) niin saattaa olla niin, että aluksi pitää niinkun puhua niistä omista asioista. Ihan arkipäivän jutuista jostain, että pääsee siihen asiaan ensin käsiksi. Ja vähän pitää niinkun purkaa niitä omia päällimmäisiä tunteita ja sitten vasta pääsee siihen keskusteluun. Että siihen pitäis varata kyllä niinkun aika paljonkin aikaa. Ett se menis niinkun sillai syvälle se keskustelu. (Katri.)

Se on mun mielestä hyvä työskentelytapa {ryhmäkeskustelu}. Että se on kyllä tietysti vaikea, että saa sitten ryhmän toimimaan, koska sitten taas, jos ryhmä toimii oikeen hyvin, niin sittenhän se antaa vielä enemmän. Koska mun mielestä se yhteistoiminnallisuus, siinä tulee sitten kyllä hirveen paljon sitä vastuuta itellekin. Ja sit tulee taas sitten oikeestaan se oppimisen innokkuus (-) sieltä itestä sisältä. Että mitä haluaa ... oppia. (Henni.)

Hyvin moni opiskelija esitti toivomuksenaan, että yhteistä keskustelua olisi pitänyt olla vielä enemmän ja sille olisi pitänyt varata enemmän aikaa.

Mä oisin kaivannut hirveen paljon sitä keskustelua. Että jotenkin ootinkin sitä, että nyt on (...) ihmisiä, jotka on ollu pitempään kentällä ja sitten on semmosia, jotka on tullu suoraan koulutuksesta, että nyt varmaan tulee paljon keskustelua ja että olis monenlaisia näkemyksiä. (...) Pakersi näitä välitehtäviä ja aatteli, että kivoa päästä keskusteleen. Sitten meillä ei ollukaan koskaan oikein aikaa keskustella, niin mä sitten olin vähän pettynyt siihen. Että siitä ois niinkun halunnukkin sille omalle oppimiselle sitten. Tai ois jotenkin halunnu oppia niistä muitten ajatuksista ja (...) sillä tavalla kasvattaa sitä omaa asiantuntijuutta. (Ulla.)

Ja ehkä sit se, niinkun se pienryhmässä tai olisko siinä koko ryhmänkin kesken, niin voitu, toki ihmiset on eri vaiheissa tässä asiantuntijuuden prosessoimisessa, mutta niinkun jakaa niitä mielipiteitä. Että tavallaan pääsis vieläkin syvemmälle kun pitäis sanoa ääneen niitä omia näkemyksiä asiantuntijuudesta. (Tuire.)

Samoin moni toi esille, että reflektiotehtäviä ja portfolioa olisi pitänyt käsitellä yhdessä muiden kanssa enemmän. Opiskelijat kaipasivat reflektiotehtäviin yhteistä keskustelua ja sosiaalista jakamista. Joku koki oppimistehtäviensä pohdinnan jääneen keskeneräiseksi juuri tämän vuoksi.

Ja sitten näitä henkilökohtaisia tehtäviä, mitä on ollu mitä on kirjottanu, niin toisaalta me ollaan jonkin verran niitä käyty sitte yhdessä läpi. Mutta ehkä ois ollu itelle hyödyksi, jos niistä ois enemmän jakanu ajatuksia toisten kanssa. (Piia.)

Sosiaalisen reflektion merkityksellisyydestä huolimatta useat opiskelijat painottivat itsereflektiota:

Kyllä mun mielestä ne on (...) nää pienet pohtimistehtävät ja myöskin se materiaali, mitä saatiin aika paljon erilaisista teoksista, niin niitten kautta nousu se pohdinta (...) kyllä ne on ollu mulle aika olennaisia asioita. Että kuitenkin (...) ehkä se on enemmän painottunu se henkilökohtanen pohdinta kuitenkin. (...). Ne yhteiset kokoontumiset on ollu tärkeitä, mut ei ne oo niin olennaisia ollu ku se semmonen oma pohtiminen. (Teemu.)

Me ollaan tehty tosi paljon yhdessä ryhmässä (...). Välillä on ollu semmonen olo, että on kaivannu sitä henkilökohtastakin työskentelyä. (Piia.)

Parin opiskelijan toive oli luoda suurryhmässä käydylle keskustelulle selkeämpi struktuuri ja rakenne. Heidän mielestään ohjaajaa tarvitaan pitämään keskustelun rakenne koossa ja huolehtimaan keskustelun etenemisestä. Samoin ohjaajan toivottiin tuovan keskusteluun teorian tietoa ja käsitteitä. Reflektio saattaa juuttua paikalleen ja syntyy tilanne, ettei löydy enää uutta. Tällöin oppimisen ohjaajan tulisi tehdä lisäkysymyksiä ja kommentteja.

Yhden opiskelijan mielestä myös vertaisryhmäkeskustelun olisi pitänyt olla strukturoidumpi ja systemaattisempi ja hänen mielestään kolmen tai neljän opiskelijan pienryhmä olisi toimiva keskustelu ympäristönä. Tällöin myös ne, jotka eivät uskalla, viitsi tai heittäytyvät vain toisten antiin, sitoutuisivat paremmin. Kaksi opiskelijaa olisi toivonut asioitten jakamista mieluiten vertaisparin kanssa.

4.3.3 Reflektio ja yhdessä oppiminen työelämän käytännöissä

Opiskelijoiden mielestä sosiaalisen reflektion ja yhteisen oppimisen tulisi laajeta entistä enemmän varhaiskasvatuksen työelämään ja sen toimintaympäristöihin. Opiskelijat tähdensivät edelleen yhteistyökulttuurin merkitystä ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisessä. Erityisesti työelämästä tulevat opiskelijat painottivat reflektion merkitystä työelämässä ja sitä, miten tärkeää on, että ammatillaiset yhdessä pohtivat työnsä perusteita.

Niin, must tuntuu niinkin, että sitä ei varmasti (...) oo tarpeeksi sitä keskustelua (...) vaikka päiväkodin sisällä. Että siellä (...) ihmiset keskustelis tällasista asioista yhdessä. Ett se on varmaan (...), enemmänkin jokainen itekseen (...) pohtii ja miettii. Että se olis kanss tärkeetä mun mielestä, että (...) yhdessä puhuttais ja että kaikki tietäis, että missä kukin menee ja minkälaisia ajatuksia on. (Asta.)

Tavallaanhan se sitten ois rikkautta myöskin koko sille työyhteisölle. Että ehkä sitä enemmän sitä keskustelua käydään sen työparin kanssa, joka sitä työtä jakaa. Mutt tokihan se rikastuttais silloin koko yhteisöä. (Ulla.)

Työyhteisön itsearviointi, sisällöllisistä kysymyksistä keskusteleminen ja yhteisten lähtökohtien pohdinta nähtiin keskeiseksi myös työn profiilin nostamisen kannalta.

Niinkun just tämmönen käyttäteoria ja muu niin ne on minusta semmosia (...) liian vähän keskusteltuja aiheita kentällä. Että pitäis hirveen paljon päiväkodeissakin panostaa siihen, että ihan niinkun pakottaa ihmiset miettimään asioita. Että me ollaan varmaan aika lailla niinkun semmosen uuden edessä, että työyhteisöt itse arvioivat itseänsä. Se musta on semmonen ihan selvä trendi, että paljon enemmän panostetaan siihen sisällölliseen keskusteluun, ett miks me tehdään tätä työtä. (...). Mutta ehkä se on myös semmonen kokolailla uus asia, että pohditaan sitä (...). Se on kaiken tän työn arvostuksen nostamista. (Asta.)

Tarkastellessaan oppimisprosessin aikaista yhteistä ryhmässä työskentelyä opiskelijat pohtivat myös laajemmin ryhmän merkitystä työyhteisössä.

Musta (...) se oli ja varsinkin, jos aatellaan niinkun ihan laajemminkin työyhteisöä, niin se on se työmuoto, mitä niinkun pitäis kaikkien harjotella ja harjaantua entistä enemmän, että tehdään. Koska siinähan se ihmisten osaaminen sitten kootaan yhteen. Must tuntuu, että tänä päivänä päiväkodeissa vieläkin on vallalla se, että (...) tehdään sitä omaa osaamista. (Sinikka.)

Oman osaamisen sijaan tulisi Sinikan mielestä hyödyntää enemmän ihmisten erilaista osaamista, se on musta niinkun vielä aika vähäistä tänä päivänä tai kentällä. Joku opiskelija muisteli työelämässä koettuja kollegiaalisia hetkiä, tuen antamista ja vastavuoroista palautteen antamista palkitsevana kokemuksena. Työyhteisön tuki ja työlle yhteisesti asetetut tavoitteet olivat myötävaikuttaneet myös työssä tapahtuneeseen oman työn arviointiin. Toisten merkitys työyhteisössä nähtiin olennaisena tekijänä omalle oppimiselle:

Mitä vanhemmaks tulee, sitä enemmän tajuaa, että miten toisilta ihmisiltä oppii. Ja silleen nöyrytyy siihen tosissaan, että toisilta, että mä tarvitsen toisia jokapäiväisessä elämässä työpaikalla ja joka paikassa. (Aija.)

Usea opiskelija toi esille, miten juuri päivähoitossa työn luonne ja työn laatu asettaa yhteisöllisyydelle erityisvaatimuksensa.

Siellä ollaan koko ajan rinnakkain tekemässä sitä ja tehdään koko ajan kompromisseja (...). Mutta (...) mä oon kokenut, että se on hirvee rikkaus ja tuki sitten taas omalle työlle, että sä et oo yksin vaan niitten ajatusten kanssa. Ett jotenkin, jos saiskin semmosen ilmapiirin niinkun johonkin päiväkotiryhmäänkin aikuisten kesken, että siellä avoimesti pystytään puhumaan asioista ja on semmonen kehittämissilmapiiri, niin mikä on otollisempi paikka niinkun kehittyä ammatillisesti, kun siinä on niinkun toiset vielä. (Ulla.)

Opiskelijat tähdensivät sitä, miten päiväkodin työyhteisössä tehdään työtä ryhmissä tai tiimeissä. Ryhmässä toimimisen taidot ovat välttämättömiä osaamisen vaatimuksia. Työtä tehdään sekä rinnakkain että yhdessä ja toisinaan joutuu tekemään myös kompromisseja. Opiskelijat toivat esille sen, että päivähoitossa paljon tiedostetaan yhteisten keskustelujen merkitys ja joissakin työyhteisöissä keskustelukäytännöt ovat varsin pitkälle kehitettyjä. Usein tiimit toimivat yhteisenä keskustelu-ympäristönä. Tiimin kollegat ovat rikkaus ja tuki ja vaikuttavat ammatilliseen osaamiseen ja kehittymiseen myönteisesti. Työntekijöiden vastuulla on myös kehittämissilmapiirin luominen. Avoin ilmapiiri on olennaista. Työelämän arjessa yhteiseen reflektioon ei kuitenkaan aina ollut löytynyt aikaa, mahdollisuutta eikä voimavarojakaan. Henkilöstön vaihtuvuuden koettiin myös rikkovan yhteisön tiiviyyttä.

4.3.4 Merkitysperspektiivin sosiaalisen rakentumisen tarkastelua

Sosiaalinen reflektio nosti esiin merkitysperspektiivien erilaisuutta ja moninaisuutta. Sosiaalisen reflektion voi nähdä lisänneen ymmärrystä omasta merkitysperspektiivistä ja mahdollisuutta suhteuttaa omia käsityksiään toisten merkitysperspektiiveihin. Toisten kokemukset nousivat merkityksellisiksi omien merkitysperspektiivien arvioimiseksi. Yhteisen pohdinnan avulla opiskelijat jakoivat kokemuksia ja loivat merkityksiä kokemuksilleen. Merkitysten luominen on näin ollen myös yhteistä vuorovaikutuksellista toimintaa. Tulosten perusteella voi todeta, että reflektio luonteeltaan sosiaalisena, vuorovaikutteisena ja kollegiaalisena näkemysten jakamisena ja prosessointina rikastutti ja syvensi yksilön merkitysperspektiivin kehittymistä.

Opiskelijoiden ryhmäkokemukset voi nähdä myös oppimisyhteisön kehittymisenä ja muodostumisena. Sosiaaliset oppimisen käytännöt, vuorovaikutteisuus ja keskinäisen vastuun ottaminen toivat yhteenkuuluvuuden kokemuksia ja loivat ryhmään *yhteisöllisyyttä*. Reflektiivistä ja vuorovaikutuksellista vertaisryhmää voi tällöin tarkastella oppivana yhteisönä, jolla itsessään on kapasiteetti oppia. Yhteinen oppimistavoite yhdisti opiskelijoita ja lisäsi yhteenkuuluvuutta. Lisäksi opiskelijat toivoivat sosiaalisen reflektion ja yhteisen oppimisen entistään laajenevan varhaiskasvatuksen työelämän käytännöiksi.

Opiskelijoiden kokemuksista ilmeni keskinäisen oppimisyhteisön merkitys. Sitä kehitti myös yhteisten oppimistehtävien tekeminen ja yhteinen vastuu niiden tekemisestä ja oppimisesta. Tärkeä osuutensa yhteisöllisyyden syntymisessä oli myös erilaisilla vapailla ja epävirallisilla tilanteilla. Oman osaamisen jakaminen ja sille annettu merkitys asiantuntijuuden kehittämässä loi yhteisöllisyyttä.

Samoin ryhmässä tapahtuneen tunnetason tarkastelun ja sen merkityksen voi tulkita yhdeksi tekijäksi ryhmän jäseniä tukevan oppimisyhteisön luomisessa. Tarkastellessaan emotioiden ja ryhmän suhdetta De Dreu, West, Fischer ja MacCurtain (2001, 202) erottivat tunteitten ilmaisemisessa kolme sosiaalista funktiota: sosiaalisen yhteyden luominen, sosiaalisen tuen tarpeen ilmaiseminen sekä sosiaalisen position varmistaminen ja vakiinnuttaminen. Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmenevän tunnetason merkityksen voi tulkita täyttävän erityisesti kaksi ensiksi mainittua funktiota. Yhteinen tunteitten käsittely vahvisti ja loi sosiaalista yhteyttä erityisesti kollegiaalisen vertaisryhmän jäsenten välillä ja välille. Sosiaalisen position näkökulman voi tulkita erityisesti tässä kollegiaalisessa vertaisryhmässä saavutetun position löytymisenä ja vakiintumisena. Ajatusta voi edelleen laajentaa pohtimalla sosiaalisen position merkitystä myös työyhteisössä.

Luottamus ja toisen kuuntelu olivat oppimiselle merkityksellisiä. Vuorovaikutus osoittautui tässä tutkimuksessa tärkeäksi myös emotionaalisen tuen vuoksi. Samoin Lahden, Eteläpellon ja Siitarin (2004) tutkimuksessa, joka käsiteli pienryhmää oppimisympäristönä sekä vuorovaikutteisia ja yhteisiä prosesseja oppimisen edistämiseksi, havaittiin, että turvallinen ilmapiiri oli olennainen henkilökohtaisesti merkityksellisten asioiden esiin nostamiselle.

Tulokset osoittivat, että sosiaalinen vuorovaikutus myötävaikutti asiantuntijuuden kehitykseen. Opiskelijoiden puheenvuorojen perusteella voi kuvata asiantuntijuuden muotoutumista sosiaalisena prosessina. Prosessissa keskeisiä ovat ne vuorovaikutuksen muodot, joilla asiantuntijuutta kehitetään. Monet opiskelijoiden merkittävistä oppimiskokemuksista olivat sosiaalisia, mikä ilmeni myös Silkelän (2000) tutkimuksessa. Silkelän tutkimuksessa merkittäviä olivat dialogi, keskustelu jonkun henkilön kanssa, pienryhmässä saatu kokemus tai laajempi yhteisökokemus.

Tulokset tukevat Hytösen (2002a, 122; ks. myös 2002b) päätelmää siitä, miten sosiaalinen vuorovaikutus on ”sekä väline, osaamisalue että tila” asiantuntijuuden kehittämisessä. Hytösen tähdensi, miten asiantuntijat toimivat vuorovaikutuksessa sekä vuorovaikutuksen synnyttäjinä että välittäjinä, mikä myös tukee heidän oman asiantuntijuutensa rakentumista.

Tulosten perusteella voi päätellä, että sosiaalista reflektiota voi tarkastella myös yhteisenä ammatillisena ja kollegiaalisena reflektiona. Sosiaaliset oppimisen käytännöt antoivat tilaisuuden työskennellä yhdessä toisten kanssa asiantuntijuuden ymmärtämiseksi. Opiskelijat kokivat olevansa oppijoita suhteessa toisiinsa ja olivat myös halukkaita oppimaan toisiltaan. Opiskelijakollega saattaa näin olla paras tuki kehityksen haastamiseksi ja tukemiseksi. Toisen vertaisopiskelijan, kollegan, kokemuksia vasten voi pelata omaa asiantuntijuut-

taan ja kehittymistään (Kupila 1997). Vuorovaikutuksessa ja dialogissa toinen voi vahvistaa toisen identiteettiä.

Samoin tulokset osoittavat, että sekä eri-ikäisten että erilaista kokemusta omaavien noviisi- ja eksperttiopiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus rikasti oppimista. Kokeneet työntekijät oppivat noviiseilta kuten myös Fullerin ym. (2005) tutkimuksessa havaittiin. Yhteistoiminnan myötä työelämäänsä vasta aloittavat saivat mahdollisuuden oppia kokeneitten ammattilaisten kokemustiedosta samoin kuin kokeneet ammattilaiset oppivat noviisien tuoreesta formaalista tiedosta ja näkemyksistä. Tuloksissa näkyi myös mallien ja esikuvien merkitys oppimiselle. Eteläpelto (1997, 90) toteaaakin, miten samastumisen kautta voidaan oppia sellaista asiantuntijuutta, joka on jo valmiiksi olemassa.

Opiskelijoiden toivomuksia ja ajatuksia systemaattisemmasta keskustelukulttuurista voi verrata Malisen (2002, 72–73) päätelmiin siitä, miten opettajan osuus on dialogissa merkityksellinen hänen tarkkaillessaan ja ohjatesaan dialogin etenemistä epistemologisesta näkökulmasta. Tässä prosessissa Malinen näkee opettajan ohjailevat ja johdattelevat kysymykset välttämättömiksi. Hyvät kysymykset antavat dialogille sellaisen rakenteen, jossa oppijan epistemologisten perspektiivien laajeneminen on mahdollista. Tämä ilmeni myös Rasku-Puttosen, Eteläpellon, Arvajan ja Häkkisen (2003) päätelmissä opettajan ohjauksen merkityksellisyydestä suhteessa oppilaiden toimintaan.

Opiskelijoiden puheenvuoroista voi tulkita, että sosiaaliselle reflektiolle on leimallista se, että keskustelulle on luotava rakenteet ja struktuuri. Tarkoituksenmukaisilla opetusmenetelmillä ja keskustelustrategioilla voi tukea vuorovaikutusta ja sen kehittymistä. Toimivat rakenteet eivät synny itsestään. Opiskelijoiden toivomukset yhteisen keskustelun lisäämisestä haastavat pohtimaan sosiaalisen kognition merkitystä.

Ryhmässä tapahtuvaa reflektiota on tähdentänyt myös Öystilä (2001, 41), joka tuo yleisemminkin esiin ryhmäprosessin hyödyntämisen yliopistopetuksen haasteena. Samoin Baldwin (2000, 453) näkee ryhmän kontekstin tärkeäksi oppimisen osaksi professionaalisisessa koulutuksessa.

4.4 Merkitysperspektiivit ja niiden muutos

Tapauskertomusten avulla selvitettiin sitä, millaisia painotuksia opiskelijoiden merkitysperspektiiveissä ilmenee ja miten merkitysperspektiivi eri opiskelijoiden kohdalla muuttuu oppimisprosessin aikana. Aineistosta esiin nousivat kolme keskeistä merkitysperspektiivin painotusta ja muutosta: yksilöllinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen. Merkitysperspektiivin syventyessä yksilölliseen suuntaan psykologinen näkökulma korostui. Nimitän tätä *yksilölliseksi* merkitysperspektiiviksi. Tällöin opiskelijan prosessissa korostui persoonallinen tietämys ja itsetuntemuksen syventäminen oli opiskelijalle tärkeää. Samoin opiskelija keskittyi ammatillisen ja yksilöllisen identiteetin vahvistamiseen ja tukemiseen. Henkilökohtainen itsetarkastelu oli asiantuntijuudessa ja sen kehittämisessä merkityksellistä.

Merkitysperspektiivi saattoi myös vahvistua yhteisöllisemmäksi, jolloin episteeminen ja osittain myös moraalis-eettinen ulottuvuus korostui. Nimitän tätä *yhteisölliseksi* merkitysperspektiiviksi. Yhteisöllinen ulottuvuus sisälsi myös kontekstuaalisen tietoisuuden kasvua. Kontekstuaalisuus painottui tässä merkitysperspektiivissä yhteisöön ja yhteisössä toimimiseen. Opiskelijan näkemys yhteisöstä ja sen merkityksestä varhaiskasvatustyössä syveni.

Merkitysperspektiivi saattoi myös laajentua yhteiskunnalliseen suuntaan, jolloin episteemisen aineksen lisäksi painottui erityisesti sosiokulttuurinen aines. Nimitän tätä *yhteiskunnalliseksi* merkitysperspektiiviksi. Opiskelijan kontekstuaalinen tietoisuus laajeni käsittämään varhaiskasvatustyön yhteiskunnallisen tason.

Jäsennyksen tarkoituksena on nostaa esiin niitä korostuksia ja painotuksia, joita opiskelijoilla asiantuntijuuteensa ja sen kehittymiseen liittyvänä, oli sekä asioita, jotka olivat olennaisia ja tärkeitä juuri tässä asiantuntijuuden kehityksen vaiheessa. Esimerkiksi jokainen yhteiskunnallista merkitysperspektiiviä painottava ei välttämättä sulkenut pois henkilökohtaisen itsetarkastelun tai kasvun ulottuvuutta ja merkitystä. Joku opiskelija toimikin kaikkien muutossuuntien mukaisesti painottaen asiantuntijuudessaan henkilökohtaista kasvua, yhteisöllisyyttä ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen ulottuvuutta.

4.4.1 Yksilöllinen merkitysperspektiivi

Yksilöllinen merkitysperspektiivi sisälsi psykologisen aineksen, persoonallista tietämystä. Nämä opiskelijat pyrkivät lisäämään itsetuntemustaan ihmisenä olemisensa ja asiantuntijana toimimisensa perustaksi. Nämä opiskelijat tähdensivivät yksilöllistä, henkilökohtaista itsetarkastelua ja pitivät omien lähtökohtien tunnistamista oleellisena: *Pitää tuntea itsensä ensin ennen kuin voi olla asiantuntija (Rauni.)*

Jos ei tunne itseään ei pysty tietämään mahdollisuuksiaan ja jos miettii sitä asiantuntijaks tulemistä (...), niin pakko on pohtia itteensä, ett se on musta hirveen olennainen osa. Että jos minä oisin jättäny sen osion kokonaan pois, niin tää ois semmonen abstrakti käsite mulle, asiantuntijuus. Miettii sitä omasta itsestään käsin, niin se on hirveen tärkeä asia. (...). Se on se lähtökohta, (...) mitään ei voi rakentaa, ennenku on se perusta tiiossa, että minkä päälle sitä rupee rakentaa. (Outi.)

Opiskelijat kokivat prosessin henkilökohtaisena kasvuna, jonka myötä käynnistyi *oman itsensä löytämisen prosessi*. Opiskelijat pyrkivät vahvistamaan yksilöllistä identiteettiä. Ryhmästä yksi opiskelija sanoi keskittyvänsä miltei pelkästään henkilökohtaista kasvua tukeviin asioihin. Hän koki voivansa kehittää *tiedollista ja taidollista* näkökulmaa myöhemminkin, sen sijaan *nyt kasvatetaan tätä itsetuntoa ja tämmöstä ammatti-identiteettiä*.

Henkilökohtaisten elementtien tarkastelun tärkeys ilmenee myös seuraavista pohdinnoista:

Henkilökohtainen prosessi ainakin mulla on (...) ollu tosi voimakas. (...). Mulla painottu varmaan selkeesti henkilökohtainen puoli. Ett kyllä sitä tietoo on tullu, mutta tavallaan sen

tiedon on peilannu niinkun sieltä henkilökohtaisen, ett se on ollu niinkun semmonen suodatin se henkilökohtainen puoli, ja sitä kautta on se tieto tullu sitten. Että jotenkin se on varmaan sitä itsevarmuutta, mikä on tullu sitä kautta (...). Ihan omasta itestään ja sitten ympäristöstä ja ihan kaikesta tällasesta se semmonen arvostus eri tavalla. Ett se on varmaan just sitä semmosta ittensä pönkittämistä. (Netta.)

Käsitteli asiantuntijuuden käsitettä ja teorioita sekä opintojen sisältöjä oman ittensä kautta ja mietti, mitä tää merkkais mulle ja sit peilaa itteensä ja omaan kasvuun ja kaikkeen. (Terhi.)

Minä koitan etsiä niitä pienimpiä asioita, mitä minussa on, niin sillä tavalla oppia tuntemaan itteni, että mitä kaikkea minussa omasta mielestäni on. (Outi.)

Kehittyminen sisälsi itsensä ja oman elämänkokonaisuutensa hyväksymistä. Tämä käsitti oman senhetkisen kehitysvaiheen, oman elämänhistorian ja oppimiskokemusten kokonaisuuden. Omien kehityskohtien tunnistaminen oli tärkeää. Itsetuntemus nähtiin edellytyksenä omien mahdollisuuksien vahvistamiselle.

Itsetuntemus lisäsi omaa toimintaa koskevaa itseluottamusta, joka puolestaan lisäsi itsensä ja osaamisensa - kehittyvän asiantuntijuuden - arvostamista. Arvostus toi mukanaan *uskallusta tuoda* osaamistaan ja tietämystään *enemmän julki*. Prosessin myötä kehittyi

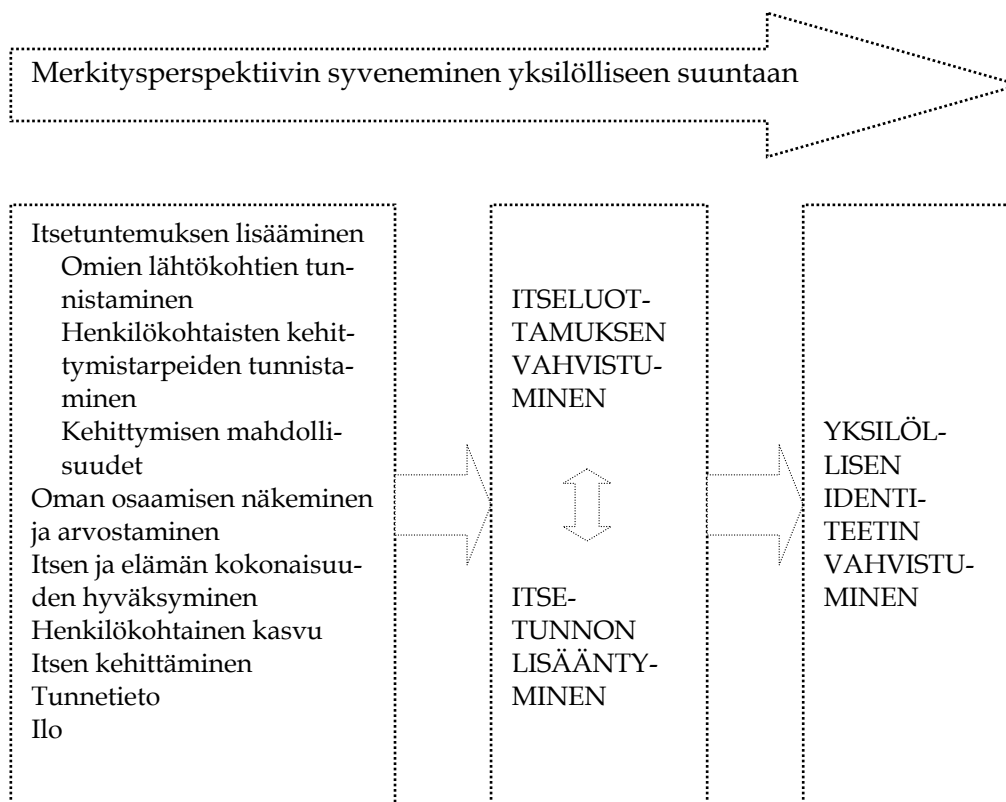
(...) tietoisuus itsestä, rajallisuudesta ja mahdollisuuksistaan, niin tämä nyt on semmonen uus asia, mikä on tullu (...). Se on tullu uutena, ett syksyllä mä en vielä ajatellu näin. (Outi.)

Samoin tiedostaminen nosti esiin oman osaamisen elementtejä.

Onhan ne ollu olemassa koko ajan, mutta että, tehä ne näkyväks sillä tavalla. (...) mitä se minun asiantuntijuus on (...). Ne on semmoset jotkut persoonallisuuden piirteetkin, ominaisuudet, on semmoset, jotka tekee sen osaajan. Niin, elikkä se on, sitä tämä just, tää tietoisuus. (Outi.)

Myös itsetunto vahvistui tiedostamisen myötä. Ei liioin tule *väheksyä* niitä asioita, mitä itsellä on, *elikkä se on myös sitä asiantuntijuutta (Aija)*. Yksilöllinen merkitysperspektiivi sisälsi myös tunnetietoa. Tiedostaminen toi *ilon* tunteen. Moni ymmärsi myös oman vastuunsa osaamisensa manifestoimisessa, *jos ei itse nosta osaamistaan* esiin, ei liioin kukaan muu voi sitä tietää.

Kuviossa 11 kuvataan yhteenvetona yksilöllisen merkitysperspektiivin ominaisuuksia ja muutosta.



KUVIO 11 Yksilöllisen merkitysperspektiivin ominaispiirteet

4.4.2 Yhteisöllinen merkitysperspektiivi

Niillä opiskelijoilla, joilla oli yhteisöllinen merkitysperspektiivi, oli lisäksi vahva pienten lasten pedagogin identiteetti ja vahva ammatillinen motivaatio sekä halu kehittää kasvatus- ja opetustyötä. Kasvatustyön pedagogisen näkökulman lisäksi nämä opiskelijat pohtivat varhaiskasvatuksen työyhteisöön liittyviä kysymyksiä. Nämä opiskelijat suuntautuivat sekä kasvatus- ja opetustyön kehittämiseen että työyhteisön kehittämiseen kasvatusyhteisönä.

Yhteisöllinen merkitysperspektiivi sisälsi episteemisiä ja moraaliseettisiä aineksia. Episteemistä ainesta voi kuitenkin pitää läpäisevänä. Opiskelijat hankkivat teoreettista tietoa toimiakseen yhteisössä tai kehittääkseen sitä. He pohtivat asioita käytännöllisen tiedon avulla. Opiskelijat lisäsivät myös kontekstuaalista tietouttaan, mutta kontekstuaalisuus painottui lähinnä kasvatusyhteisöön ja siinä toimimiseen. Kasvatusyhteisön ja yhteisöllisyyden merkitys varhaiskasvatustyössä, asiantuntijana toimimisessa ja työorientaatiossa vahvistui. Kasvatusyhteisön eri ulottuvuudet luonnehtivat näin yhteisöllistä merkitysperspektiiviä.

Opiskelijat pohtivat työyhteisön vuorovaikutuksen laatua ja luonnetta ja omaa toimintaansa työyhteisössä. Tämä ilmeni esimerkiksi Hannelen kohdalla, joka prosessin myötä kertoi hahmottaneensa uudestaan *omaa rooliaan työyhteisössä*. Hän kertoi ymmärryksensä lisääntyneen siitä, miten paljon hän itse omilla kom-

munikaatio- ja tiedon välittämisen tavoillaan vaikuttaa toisiin. Hän pohti työyhteisön jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta, jossa jokainen vaikuttaa toiseen.

Oivallan (...) tän oman roolin yleensä työyhteisössä. Että mä heräsin vasta (...) tajuamaan senkin, että täähän niinkun on työyhteys ja miten kaikki, ihan eri silmin katson työtovereita. Ett siihen asti sitä aatteli, että (...) onhan meillä ihan mukavaa. Mutta senkin että (-) miten minä vaikutan tosiaan niin omalla panoksellani kaikkiin, niinku sillä tiedon välittämisellä ja missä sävyssä sanon. Ja niinku semmoset kaikki selvisi oikeestaan tämän vuoden aikana. (Hannele.)

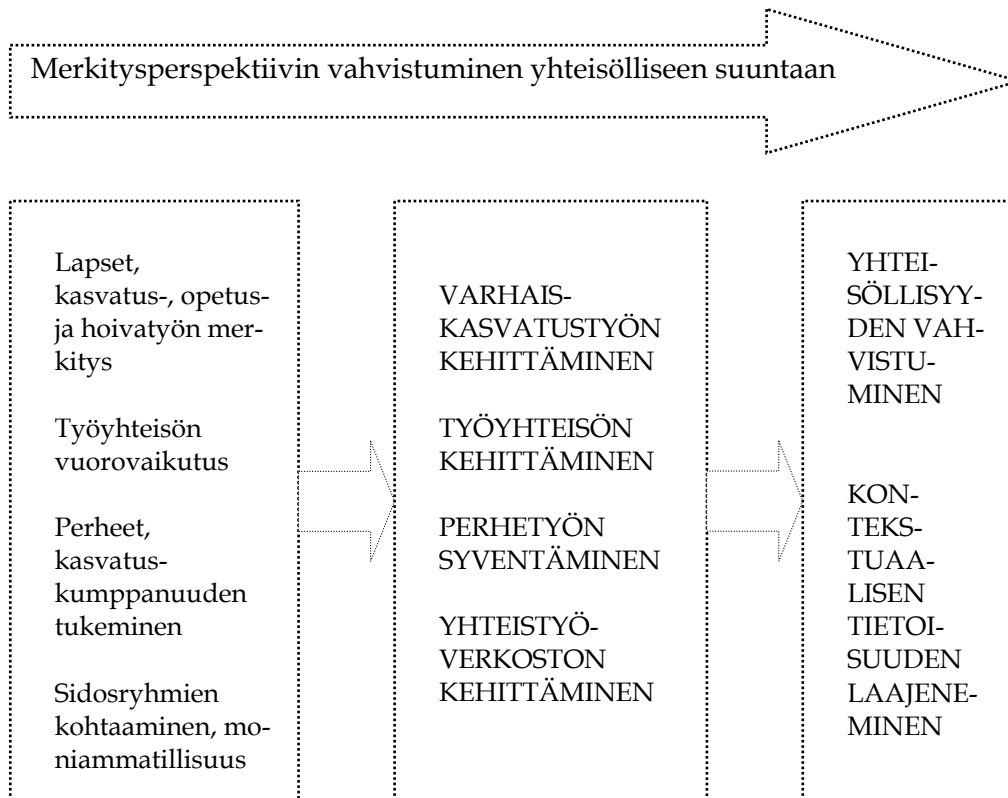
Lisäksi Hannele kertoi syventäneensä ymmärrystään varhaiskasvatustyöhön liittyvien *sidosryhmien tärkeydestä* ja merkityksestä työssä. Aiemmin hän oli *vain mennyt ja osallistunut*. Opiskelijat pohtivat lisäksi entistä enemmän sitä, mitä aikuisten kohtaaminen omassa kasvatustyössä pohjimmiltaan tarkoittaa. Moni koki ymmärryksensä aikuiskontaktien merkityksestä varhaiskasvattajan työssä lisääntyneen. Samaten useaa kiinnosti yhä enemmän erityisesti perheiden kanssa tehtävä työ ja sen kehittäminen ja syventäminen. Näiden merkitysten myötä *asiantuntijuuden koko viitekehys on laajentunut hirveesti*.

Yksi opiskelija koki oppineensa enemmän *suhteellista ajattelua* ja oli alkanut ymmärtää ihmisten *erilaisuutta*. Moni kertoi, miten prosessin myötä oli vähitellen syntynyt kiinnostus työyhteisön toimivuuteen liittyvistä kysymyksistä ja kollegojen tuen merkityksestä. Moni halusi kehittää työyhteisöään ja tuoda sinne itselleen tärkeitä asioita.

Työyhteisöissä tarvitaan myös niitä (...), jotka kyseenalaistavat asioita ja pysäyttävät muutkin miettimään, miksi muutos halutaan saada aikaan ja mitä se mahdollisesti tuo tullessaan. (Katri.)

Yksi opiskelija pohti myös työuraansa aloittavan kannalta työyhteisön toimintamalleja sekä sitä, miten koulutus voisi tukea aloittelevaa työntekijää.

Yhteisöllistä merkitysperspektiiviä kuvataan kuviossa 12.



KUVIO 12 Yhteisöllisen merkitysperspektiivin ominaispiirteet

Yhteisönäkökulma tarkoittaa näiden opiskelijoiden kohdalla lähinnä varhaiskasvatuksen välitöntä toimintaympäristöä, kasvatusyhteisöä sekä sen yhteistyö- ja verkostokumppaneita. Opiskelijat keskittyivät asiantuntijan ja päivähoidon kasvatusyhteisön väliseen vuorovaikutukseen sekä yhteisön jäsenten keskinäisiin suhteisiin. He eivät niinkään kehittäneet toimintaa toimintaympäristön ulkopuolelle, vaan toiminta pysytteli kasvatusyhteisön tilanteissa ja niihin osallistuvissa päivähoidon lapsissa, lasten vanhemmissa ja perheissä, työntekijöissä sekä päivähoidon yhteisön muissa välittömissä jäsenissä. Tällaisia olivat esimerkiksi erityistyöntekijät, koulun tai sosiaalihuollon yhteistyötahot ja muut sidosryhmät.

4.4.3 Yhteiskunnallinen merkitysperspektiivi

Yhteiskunnallinen merkitysperspektiivi sisälsi sosiokulttuurista tietoa, joka laajeni varhaiskasvatukseen vaikuttavaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Nämä opiskelijat kokivat tietämyksensä laajentuneen päivähoidosta sitä ympäröivään ja siihen vaikuttavaan yhteiskuntaan. Samaten he kokivat, että erilaiset kasvatukseen vaikuttavat järjestelmät ja kasvatuksen konteksti olivat tulleet tietoisemmin osaksi työtä. Näillä opiskelijoilla oli teoreettista ja käytännöllistä tietoa yhteiskunnasta. Usea opiskelija pohti, että oli aiemminkin kokenut yhteiskunnalliset asiat tärkeiksi tai kontekstittietoisuuden vahvaksi osaamisen alueekseen. Oppimisprosessin myötä niiden tärkeys ja merkitys varhaiskasvatuksen työssä oli kuitenkin uudella tavalla syventynyt ja vahvistunut.

Moni opiskelija koki valmistautuvansa yhteiskunnallisiin haasteisiin. Opiskelijat pohtivat yhteiskunnan nopeaa muutosta. He ymmärsivät, miten varhaiskasvatuksen ammattialaa koskettavat vaatimukset ovat sidoksissa yhteiskunnan muutoksiin sekä sen, miten muutokset heijastuvat varhaiskasvatuksen työelämän vaatimuksiin. Netta pohtikin toimintaympäristön ja asiantuntijuuden suhdetta todeten, miten asiantuntijuus on *myös jotain, missä yhteiskunta asettaa tietyt piirteet ja vaatimukset (Netta.)*

Opiskelijat pohtivat sitä, miten *perinteinen* lastentarhanopettajan työ on muuttunut ja muuttuu edelleen. Muutamia opiskelijoita askarrutti ammattitaitovaatimusten kasvu ja moniammatillisen ammattikulttuurin tuomat vaatimukset omalle toiminnalle ja omille valmiuksille. Opiskelijat nostivat esille moniammatillisuuden merkityksen sekä sitä koskevan yhteisen keskustelun, koska *yksin emme voi tehdä parasta lapsille ja perheille*. Yksi opiskelija totesi, miten koulutuksen pitäisi olla laaja-alaisempaa ja tukea enemmän moniammatillisuutta. Myös *tulosvastuun maailma* asettaa ammatillaiset *eettisten, moraalisten ja vastuukysymysten* pariin ja asettaa *ammattitaitomme koetukselle*. Lisäksi yksi opiskelija toi esiin koulutuksen ja työelämän yhteyden siinä, miten jo opiskeluaikana olisi luotava entistä toimivampi kontakti kenttään.

Osana yhteiskunnallista tietoisuutta usea opiskelija piti tärkeänä lastentarhanopettajien yhteiskunnallista vaikuttamista. Kasvatuksen asiantuntijoiden tulisi *nähdä vastuunsa* ja vaikuttaa.

Mihin sitä asiantuntijuuttaan haluais käyttää, niin entistä enemmän niinkun jonnekin laajemmille alueille. Ja ehkä sit semmonen, sillanen rohkeus ja semmonen usko, että me, on hirveen tärkeätä, että me lastentarhanopettajinakin ihan sieltä tavallaan ruohonjuuritasolta, niin käytetään sitä asiantuntijuuttamme ja sanotaan asioita, mitkä on meille tärkeitä, että me tiedetään tää juttu, niin me halutaan kertoa teille tästä asiasta. (Asta.)

Moni koki saaneensa myös rohkeutta tuoda esille omaa osaamistaan, varmuutta esittää näkemyksiään, vahvuutta ja uskallusta

(...) lähteä esittämään omia mielipiteitään ja tuomaan esille myöskin kasvatuksen merkitystä. (...). Oman itsensä tiedostamisen kautta on löytynyt semmonen vahvuus, että kyllä mä pärjään. (Teemu.)

Monet opiskelijat kokivat koulutuksen kautta saaneensa lisää rohkeutta toimia. Samoin koulutus antoi tarvittavaa tietoa ja näytti myös vaikuttamisväyliä. Vaikuttaminen tarkoitti myös yhteiskunnallista kasvatustyön ja varhaiskasvatuksen arvostuksen nostamista. Moni koki kehittäneensä kykyä toimia vastuullisesti ammattialan hyödyksi. Monelle oli tärkeää, miten kasvattajat pystyisivät olemaan valmiita puolistamaan kasvatuksen monimuotoisuutta ja *lapsuuden pehmeitä arvoja*.

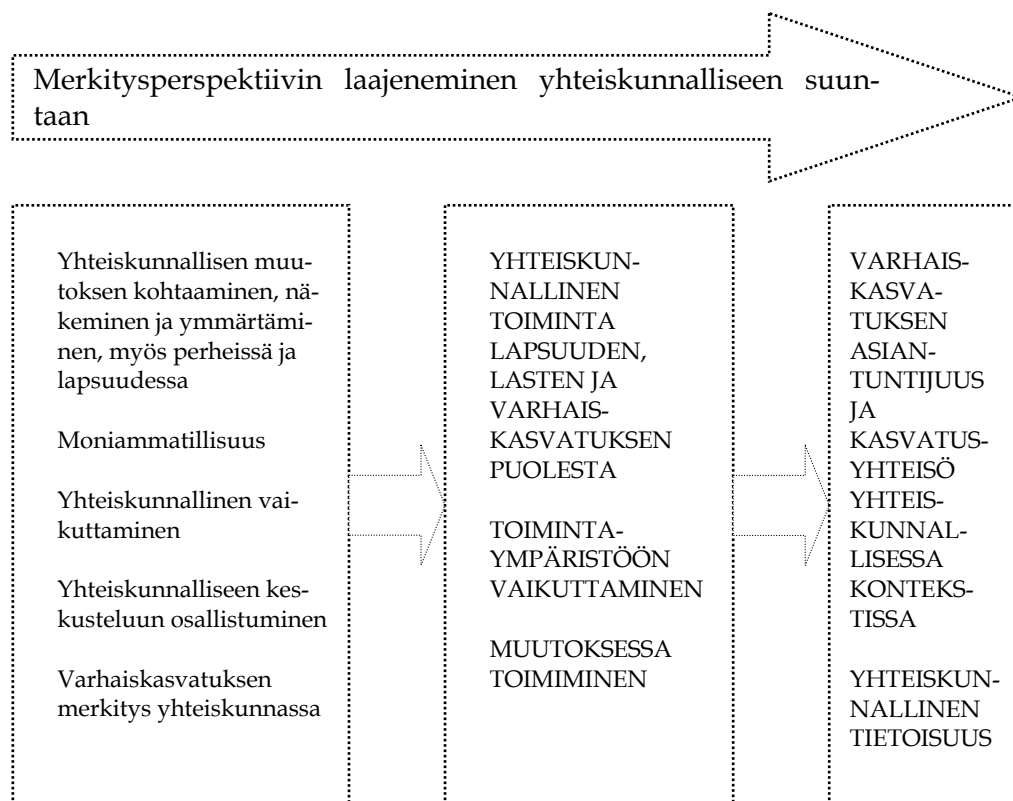
Mietittiin {ryhmässä} (...) erilaisia työympäristöjä (...), keskusteltiin siitä, (-) ett millä tavalla asiantuntijana on vaikuttamassa siihen. Ja minusta se, semmonen yhteiskunnallinen puoli tuli siellä aika merkitykselliseksi. Eli miten sitä pystyttäs olemaan kriittisiä ja ottamaan osaa siihen yhteiskunnalliseen keskusteluun, joka on varmaan tällä meidän alalla niin aika tarpeellista, mut se on aika vähästä. (...). Jos aattelee asiantuntijuutta, niin se on sillon hyvin tärkeä asia. (Piia.)

Oman ammattitaidon ylläpitäminen oli tärkeää. Samoin oli tärkeää pyrkiä laadukkaaseen päivähoitoon ja välittää tietoa *ulospäin* sekä nostaa esille epäkohtia. Moni painotti sitä, miten pienten lasten kasvatuksessa ja opetuksessa tulee nähdä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ja korkeatasoisen ammattitaidon merkitys. Oman asiantuntijuuden arvostaminen vaikuttaa kasvatustyöhön sitoutumiseen.

Ymmärrys syveni myös suhteessa varhaiskasvatuksen asiakkaisiin ja si-dosryhmiin. Ymmärrys lasten ja perheitten tarpeista yhteiskunnallisen muutok-sen yhteydessä kasvoi. Opiskelijat kokivat perheitten ja lasten tukemisen entistä suurempana haasteena. Vanhempien jaksaminen ja perhettä sekä vanhemmuut-ta koskevat vaikeudet, samoin vanhempien väsymys ja *jaksamattomuus* van-hempana olemiseen puhutti. Opiskelijat pohtivat sitä, miten varhaiskasvatuk-sen asiantuntijan pitää kyetä seuraamaan yhteiskunnan muutosta ja olla tietoi-nen siitä, jotta osaa tukea muutoksen kohtaavia perheitä. Esille nousi myös per-heiden oikeuksien puolustaminen.

Opiskelijat tähdensivät lisäksi sitä, että asiantuntija vaikuttaa toimintaympä-ristöön. Yksi opiskelija totesi, että päivähoitoa tulisi tarkastella *kokonaisvaltaisesti*, jotta sen yhteydet yhteiskunnalliseen ympäristöön pystyttäisiin ottamaan huomi-oon mahdollisimman kattavasti ja reagoimaan muutoksiin entistä sujuvammin.

Yhteiskunnallisen merkitysperspektiivin keskeisiä ulottuvuuksia kuva-taan kuviossa 13.



KUVIO 13 Yhteiskunnallisen merkitysperspektiivin ominaispiirteet

4.4.4 Merkitysperspektiivin muutoksen tarkastelua

Merkitysperspektiivin muutos ja sen laatu kuvaavat sitä, miten opiskelijat oppimisprosessin aikana jäsenivät asiantuntijuuttaan ja sen kehittymistä. Samoin ne kuvaavat sitä, minkälaisia uusia näkökulmia opiskelijan asiantuntijuus opiskelun tuloksena sai. Merkitysperspektiivin ja sen muutoksen analyysi lähti liikkeelle yksittäisen opiskelijan kokemusmaailmasta, siitä, mitkä olivat tietyssä kehitysvaiheessa hänelle olennaisia ja tärkeitä asioita. Muutoksen yksilöllinen, yhteisöllinen tai yhteiskunnallinen suunta kuvaa opiskelijan henkilökohtaista orientaatiota. Samoin se kuvaa sitä, minkälaisiin asioihin opiskelija oppimisprosessin aikana asiantuntijuudessaan ja sen kehittämisesä keskittyi: asioita, jotka olivat hänelle merkityksellisiä. Näin muutos ja sen myötä hahmottunut merkitysperspektiivi jäsentävät opiskelijoiden oppimisprosessin aikaisia asiantuntijuuden ja sen kehittämisen tai kehittymisen painopisteitä.

Mezirowin (2000a) esittämät psykologinen, episteeminen ja sosiokulttuurinen ajattelutapa luonnehtivat näitä muutossuuntia ja sisältyvät niihin, kuten taulukosta 5 ilmenee. Muutos sisältää myös erilaisia tiedon alueita. Moraalis-eettinen ajattelutapa painottuu eri tavoin eri merkitysperspektiiveissä. Yksilöllinen merkitysperspektiivi sisälsi enemmän henkilökohtaista arvoperustan tarkastelua, kun taas yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen merkitysperspektiivi tähdensivät eettisiä ja moraalisia periaatteita lapsen ja perheen sekä yhteisön jäsenten kanssa toimiessa. Filosofisia ja esteettisiä ajattelutapoja ei aineistosta nousut korostetusti esille.

TAULUKKO 5 Merkitysperspektiivin muutos

MERKITYSPERSPEKTIIVIN MUUTOS	AJATTELUTAPA	TIEDON ALUEET	REFLEKTION KOHTEET
Yksilöllinen	Psykologinen Moraalis-eettinen	Persoonallinen tieto Tunnetieto	Affektiivinen Käsitteellinen
Yhteisöllinen	Episteeminen Moraalis-eettinen	Teoreettinen ja käytännöllinen tieto varhaiskasvatustyöstä, kasvatussyhteisöstä ja toimintaympäristöstä Kontekstuaalinen tieto	Affektiivinen Käsitteellinen Teoreettinen
Yhteiskunnallinen	Sosiokulttuurinen Moraalis-eettinen	Sosiokulttuurinen tieto Teoreettinen ja käytännöllinen tieto yhteiskunnasta	Affektiivinen Käsitteellinen Teoreettinen

Yksilöllisessä merkitysperspektiivissä oli samankaltaisia piirteitä kuin Mezirowin (2000a) määrittämässä psykologisessa merkitysperspektiivissä. Yksilöllisestä merkitysperspektiivistä käsin voi määritellä sitä, miten opiskelija kuvaa tai näkee itsensä asiantuntijana, kokeeko hän itsensä kykeneväksi ja onko hänellä itseluottamusta ammattialan vaatimaan erilaiseen toimintaan. Samoin yksilölliseen merkitysperspektiiviin liittyi keskeisesti opiskelijan itsetuntemuksen syventyminen sekä itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistuminen toiminnan perustaksi. Opiskelijan kehittyminen sisälsi henkilökohtaista kasvua. Lisäksi opiskelija pyrki vahvistamaan identiteettiään. Voimaantuminen liittyi yksilöllisen identiteetin vahvistumiseen.

Itsetuntoa ja itseluottamusta voi pitää merkittävinä tekijöinä asiantuntijana toimimiselle. Osaltaan niiden voi nähdä vaikuttavan myös työhön sitoutumiseen ja voimaantumiseen. Itseluottamukseen vaikuttavat ympäristöolosuhteet tai muut ulkoiset tekijät.

Ihmisenä kasvamisen merkitys ilmeni myös Kilpeläisen (2000) tuloksissa, joiden mukaan ihmisenä kasvaminen on osa ammatillista kasvua ja ammatti-identiteetin muodostumista. Kilpeläisen tutkimuksessa ihmisenä kasvaminen, jonka tutkimukseen osallistuneet tematisoivat progressiiviseksi kasvuksi ja kypsymiseksi, ja sen lisäksi itsenäistyminen, itsevarmuuden ja itsetunnon kohominen, olivat koulutuksen keskeisimpiä henkilökohtaisia merkityksiä. Oman sisäisen maailman muutos manifestoi täten käsitystä omasta muutoksesta, minkä seurauksena saattaa olla myös yksilöllisen tulevaisuuden uudelleen rakentaminen.

Yhteisöllinen merkitysperspektiivi sisälsi runsaasti episteemisen merkitysperspektiivin aineksia, teoreettista ja käytännöllistä tietoa, mutta sen lisäksi moraalis-eettisen ulottuvuuden. Arvotiedon ja eettisyyden avulla opiskelijoiden ymmärrys työyhteisössä toimimisesta ja yhteisöllisyydestä syveni. Asiantuntijana toimiminen laajeni kohti yhteisöllisempää (työyhteisöllistä) orientaatiota. Tietoisuus laajeni myös syventyneenä ymmärryksenä perhetyöstä ja sen merkityksestä sekä ammattialan sidosryhmistä. Opiskelijat näkivät tärkeäksi yhteisen toiminnan työ- ja toimintaympäristön uudistamiseksi. Nämä opiskelijat halusivat suuntautua entistä enemmän pienten lasten kasvatus- ja opetustyön kehittämiseen sekä työyhteisön kehittämiseen kasvatusyhteisönä. Opiskelijoiden voimaantumisessa ilmeni motivaatio ja halu kasvatusyhteisön kehittämiseen.

Varhaiskasvattajan yhteisöllisen merkitysperspektiivin voi tulkita sisältävän myös ihmisten välistä keskinäistä yhteyttä, minkä Korthagen (2004, 85) näkee esimerkiksi yhteytenä ympäristöön, kumppanuuteen tai ideaalitasoon. Tällaisena ideaalitasona voi olla tietty varhaiskasvatukseen liittyvä yhteinen ydinasia, lapsen hyvän elämän tukemisen ideaali. Yhteisyyden perustana voivat olla yhteiset varhaiskasvatuksellisiin tavoitteisiin ja intresseihin, yhteisiin toimiin ja vuorovaikutukseen liittyvät seikat. Keskeistä tässä yhteydessä on kokemus koetusta henkilökohtaisesta arvosta tai arvoista, jotka yksilö liittävät olennaiseksi olemassaololleen ja asiantuntijatoiminnalleen. Tätä voi pohtia myös merkityksen antamisena.

Opiskelijoiden yhteisöön liittyviä kokemuksia voi kuvata myös liittymisen tarpeena, minkä voi nähdä yhteisöjen kehittämisen kannalta keskeisenä sekä yksilön että yhteisön kannalta. Tärkeää on samaten mahdollisuus liittyä toisiin ihmisiin ja tuntea yhteenkuuluvuutta. Yhteisöllisyys kehittyy vuorovaikutuksen avulla, mikä nähdään kasvatusyhteisön keskeisenä elementtinä. Yhteisölliseen merkitysperspektiiviin voi rinnastaa Hapon (2006) tutkimuksessa keskeiseksi tulokseksi nousseen yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen. Happo liitti sen pedagogisen osaamisen oleelliseksi osaksi.

Yhteiskunnallinen merkitysperspektiivi korosti sosiokulttuurista tietoutta. Sosiokulttuurisen tiedon lisääntyessä opiskelijat määrittivät varhaiskasvatustyötä laajemman yhteiskunnallisen tason kautta ja tarkastelivat varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta suhteessa yhteiskunnalliseen ympäristöön, sen rakenteisiin ja työelämän muutoksiin. Toimintaympäristön ymmärtäminen laajeni yhteiskunnallisiin tekijöihin. Opiskelijat hahmottivat osallistujien, yhteisön sekä laajemman toimintaympäristön muodostaman kokonaisuuden yhtenäisempänä ja samalla vastavuoroisempana toimintakokonaisuutena. Samoin he ymmärsivät oman osaamisensa merkityksen tässä kokonaisuudessa. He pohtivat sitä, miten asiantuntijana voi itse vaikuttaa toimintaympäristöön.

Lisäksi opiskelijat syvensivät ymmärrystään oman toimintansa ja asiantuntijuutensa merkityksestä varhaiskasvatuksessa. Halu toimia vastuullisesti varhaiskasvatuksen hyödyksi näkyi myös tutkimuksen tuloksissa. Tähän voi liittää kyvyn käyttää teoriaa sekä motivaation varhaiskasvatustyön kehittämiseen. Halu yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen oli tunnusomaista myös voimaantumisessa.

Opiskelijat tarkastelivat toimintaansa myös yhteiskunnallisten haasteiden valossa. Informaatioyhteiskunnassa, jossa tieto on nopeasti uusiutuvaa ja muuttuvaa, ammattialan kehityksen seuraaminen ja kehittämiseen osallistuminen ovat asiantuntijana toimimisen olennaisia piirteitä. Yhteisinä piirteinä yhteiskunnallisesti suuntautuville oli muutuskulttuurin tiedostaminen ja ymmärtäminen. He eivät nähneet muutosta kielteisenä, vaan näkivät muutoksen ja sen kohtaamisen kuuluvan asiantuntijuuteen, asiantuntijana toimimiseen ja työelämään. Tuloksia voi tulkita siten, että on tärkeää kyetä kohtaamaan muutos ja epävarmuus sekä itsessään asiantuntijana että ympäröivässä työtodellisuudessa.

Yksilöllisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen merkitysperspektiivin voi nähdä myös sellaisina toimintakenttinä, joilla varhaiskasvatuksen asiantuntija toimii. Toimintakenttien kokonaisuus muodostaa monitahoisen dynaamisen sosiokulttuurisen kokonaisuuden, jossa asiantuntija liikkuu. Toimintakenttiä tarkastellessa on huomattava, miten monipuolista osaaminen eri kentillä on ja miten kattavasti toimijan on osattava ottaa huomioon ammatillisen toimintansa laajat vaikutukset yhteiskuntaan ja toisiin ihmisiin. Ammattikentällä ja työelämässä liikkumismahdollisuuden varmistaminen vaatii kaikkien kenttien hallintaa.

Yhteiskunnalliseen merkitysperspektiiviin voi liittää Karilan ja Nummenmaan (2001, 27–28) sekä Keurulaisen (1997, 2006) jäsentämää toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvää osaamista, missä keskeisenä ydinosaamisena on kontekstiosaaminen. Varhaiskasvatuksen asiantuntijalle on

keskeistä myös Keurulaisen (2006) tähdentämä toimintaympäristöjen kehittäminen, mikä voi tarkoittaa oman yhteisön sisäistä kehittämistä ja vuorovaikutus-, yhteistyö- ja verkostosuhteiden kehittämistä muun työelämän kanssa sekä globaalin kehityksen ja yhteiskunnan ja työelämän muutoksen hahmottamista.

Tulokset tukevat viimeaikaisissa opettajuuteen liittyvissä tutkimuksissa esillä ollutta yhteiskunnallisen tietoisuuden ja vaikuttamisen merkitystä (esim. Atjonen 2004b; Luukkainen 2004). Opettajan tulisi kriittisesti pystyä analysoimaan toiminnan kontekstin luonnetta ja rakenteita sekä omaa toimintaansa (Väisänen & Silkelä 2000, 16). Tietoisuus lapsen ja perheen elämäntilanteisiin vaikuttavista kontekstuaalisista tekijöistä on varhaiskasvatuksessa oleellinen asiantuntijuuden tunnuspiirre. Asiakkaan kontekstin hahmottaminen oli myös yksi Eteläpellon (2000) kuvaama asiantuntijuuden määrittäjä.

4.5 Identiteetin rakentuminen ja asiantuntijan voimaantuminen

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, miten opiskelijan ammatillisen asiantuntijan identiteetti kehittyy merkitysperspektiivin muutosprosessissa. Alakysymyksinä oli tutkia, miten opiskelija rakentaa identiteettiään ja minkälaisia asiantuntijan identiteettityyppejä ilmenee. Lopuksi tutkittiin sitä, miten merkitysperspektiivit näkyvät identiteettityypeissä.

Merkitysperspektiivin selkiytyessä ja uudistuessa identiteetti vahvistui, mutta eri tavoin. Tulokset kuvaavat opiskelijan voimaantumista sekä sitä, miten opiskelija hahmottaa ja jäsentää asiantuntijana toimimistaan sekä määrittää itseään asiantuntijana. Identiteetin vahvistuminen sisälsi yksilöllisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen merkitysperspektiivin aineksia. Opiskelijat, joilla yksilöllinen merkitysperspektiivi painottui, pyrkivät erityisesti vahvistamaan identiteettiään. Yhteisöllisen merkitysperspektiivin vahvistuessa opiskelijat tarkastelivat toimintaansa laadukkaana pedagogiikan, kasvatusyhteisön ja toimintaympäristön kehittämiseksi. Merkitysperspektiivin laajentuessa yhteiskunnalliseksi identiteetin vahvistuminen lisäsi rohkeutta yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.

Tulokset osoittavat, miten identiteetti vahvistui alun disorientoivasta hämmennyksestä voimaantumiseksi omassa asiantuntijuudessa. Identiteetti ei rakentunut samanlaiseksi kaikilla opiskelijoilla, sen sijaan tulokset osoittavat neljä identiteettityyppiä: vahvan pedagogin, kasvatusalan identiteettiään etsivän, laaja-alaisen vaikuttajan sekä erityisosaajan. Näiden tyyppien suhdetta merkitysperspektiiveihin kuvataan tulososan lopuksi.

4.5.1 Disorientoiva hämmennys: "Minäkö asiantuntija?"

Opintojakson eräänä tavoitteena oli luoda henkilökohtainen suhde asiantuntijuuteen. Tähän pyrittiin kartoittamalla sitä, mitä asiantuntijuus itselle merkitsee. Opintojaksoa aloittaessaan monet opiskelijat pohtivat paljon omaa lastentarhanopettajuuttaan, senhetkistä ammatillista vaihettaan ja - identiteettiään.

Usea opiskelija koki omaavansa vahvan ammatillisen identiteetin¹ lastentarhanopettajana, mutta silti varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja itseä asiantuntijana oli vaikea määrittää.

Koko sana, asiantuntijuus, oli semmosta kysymysmerkkiä. (Asta.)

Ihan pelotti, voiko sitä {asiantuntijuus-sanaa} itsestä edes käyttää. (Aija.)

Et oikeestaan ei tiennyt mitä siitä oottaa, mitä se pitää sisällään ja sitten taas toisaalta ootti, että siinä tulee joku valmis vastaus, mikä on asiantuntija. (Henni.)

Kaikki opiskelijat olivat kuitenkin hyvin kiinnostuneita ja motivoituneita lähemmään tutkimaan ja selvittämään sitä, mitä asiantuntijuus on, *mitä ovat ne asiat, mitkä tekevät varhaiskasvatuksen osaajan (Outi).*

Tuli tosiaan kauheen suppee käsite siitä omasta osaamisesta. Että hyvin pieniä juttuja sinne {ensimmäiseen käsittekarttaan} kirjas. Mutt sekin oli ihan hyvä lähteä määrittelemään sitä ja miettiin vähän, että mitä se vois olla. (Asta.)

Opiskelun alkuvaihetta luonnehti myös se, että usea opiskelija tarkasteli asiantuntijuutta sellaisena, joka oli *jotain ylhäältä päin määrättyä, yksilön ulkopuolella olevaa (Netta.)* Opiskelijat asettivat asiantuntijan korkealle jalustalle.

Sitä aatteli, että se on joku semmonen, joka osaa kaiken ja joka on joku semmonen hieno ihminen jossain korkeella. (Netta.)

Mä heti kuvittelin, että asiantuntijuus on kaikkee hienoja teorioita ja (...) osaa kaikkee kehityskulkuja ulkoo ja kaikenmaailman juttuja. (Saana.)

Asiantuntija nähtiin myös kaikkivoipaisena ja osaavana henkilönä, jolla on valmis vastaus jokaiseen ongelmaan tai kysymykseen. Prosessin jälkeen Henni totesikin, että hänen ei enää tarvitse sanoa muille, *mitä sen ihmisen pitää tehdä, ei tarvi (...) esittää olevansa kaiken tietävä eksperttiasiantuntija.* Suhteessa työelämän eri toimintoihin sekä lasten vanhempiin Henni koki ymmärtäneensä, ettei hänen asiantuntijana tarvitse, *eikä pidä*, sanoa toiselle valmista vastausta, vaan sen sijaan keskustella ja tukea toisen omaa ratkaisua ja pohdintaa.

Oppimisprosessin myötä tapahtuneen kehityksen myötä opiskelijat hahmottivat asioita, joiden perusteella itseä saattoi määrittää ja kutsua varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi. Moni opiskelija pohti sitä, mitkä asiat *tekevät* itsestä asiantuntijan. Joidenkin opiskelijoiden alkuvaiheen perusolettamus, että asiantuntijuus on jotain sellaista, joka ei voi itseen liittyä lainkaan, muuttui itsereflektion avulla. Asiantuntijuus alkoi vähitellen hahmottua *itselle mahdolliseksi saavuttaa.*

¹ Vahva ammatillinen identiteetti määritellään tässä Stenströmin (1993) mukaan siten, että työntekijä tuntee omat resurssinsa, taitonsa ja rajoituksensa.

Ettei se sana vaan pelkästään 'kauheeta, että eihän tää nyt minuun liity ollenkaan', vaan että jollain tavalla nämä sanat, asiat pystys kertomaan sitä, että mitenkä mä nään, että mitä minun mielestä liittyy tähän varhaiskasvatusosaajana nimenomaan tähän nimikkeeseen, että mitkä asiat tekee minusta sen osaajan. (Outi.)

Lisäksi moni opiskelija oletti, että asiantuntijuus on ominaisuus, joka karttuu monien työvuosien aikana:

Se vahva ennakkokäsitys, mikä ainakin mulla oli ja mitä sitten jutteli tän kurssin alkupuolella muitten kanssa (...), että se asiantuntijuus liittyy jotenkin semmoseen pitkään ammattihistoriaan ja että pitää olla monta vuotta työkokemusta. Ja sit sitä kritisoinkin, että tai puhuttiinkin (...), me ei nähty sitä asiantuntijuutta, mikä tavallaan meissä oli. (Tuire.)

Ymmärryksen lisääntyttyä moni opiskelija pohti myös sitä, ettei työkokemus yksistään sellaisenaan takaa asiantuntijuutta:

Mulla tuli semmosena vahvana ajatuksena (...), että sulla voi olla sitä 20 vuotta työkokemusta, mutta sulla ei oo sitä asiantuntijuutta, jos et sä osaa käyttää sitä kokemustas oikealla tavalla hyödyksi. (Tuire.)

Oma asiantuntijuus on paljon laajempi asia kuin työtodistukset tai tehdyt työvuodet. (Ritva.)

Lisäksi monen opiskelijan alkuvaiheelle oli tyypillistä asiantuntijuuden tarkastelu erilaisten ominaisuuksien, yksittäisiin tai irrallisiin taitoihin liittyvien asioiden luettelointina. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi *joustavuus, hyvä suunnittelukyky, tietämys vanhemmuudesta, hyvä toiminnan organisoija*. Prosessin lopussa moni koki edelleen erittelevänsä oman asiantuntijuutensa ominaisuuksia, mutta sen lisäksi olevansa nyt tietoisempi asiantuntijuutensa eri tekijöistä - *mitkä vaikuttaa siihen, että minä voin kutsua itseäni asiantuntijaks ja missä vaikutan, on löytänyt ne suhteet (Aija)* - kokonaisuuden ja osien välillä. Alkuvaiheen luettelomainen tarkastelu muuttui kokonaisvaltaisemmaksi oman asiantuntijuuden hahmottamiseksi. Prosessin kuluessa opitut, kohdatut ja koetut asiat integroituiivat ja täydensivät toisiaan. Näkemys varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kokonaisuudesta eri tekijöineen selkiytyi ja jäsenyi.

On selvästi avartunu käsitys siitä, että mitä voi semmonen ammatillinen asiantuntijuus olla ja mitä kaikkea käsitteitä siihen liittyy. Ja sekin oli aika tärkeä, että nyt oivalsi sen, että kuinka monella eri tavalla voi nähdä sitä, että mikä on asiantuntijuutta. Tän asiantuntijuuden (...) koko viitekehys on laajentunut hiroesti. (Ritva.)

4.5.2 Asiantuntijan identiteetin vahvistuminen ja voimaantuminen

Monessa opiskelijassa uuden kehitys- ja koulutusvaiheen, maisterikoulutuksen, aloittaminen käynnisti ammatillisen asiantuntijan identiteettiä koskevan pohdinnan. Aineistosta nouseva miltei kaikille opiskelijoille yhteinen asia oli asiantuntijan identiteetin rakentuminen ja vahvistuminen. Jotkut opiskelijat totesivat löytäneensä, jotkut nyt näkevänsä, jotkut ymmärtävänsä asiantuntijuutensa. Moni totesi, että ei aiemmin ollut tiedostanut osaamisensa laajuutta. Myös lisääntynyt tieto vahvisti identiteettiä.

Ihan voin sanoo, että olen asiantuntija, jos kuka. Sitäkään mä en ollu huomannu ennen (...). (-) sitä vaan jotenkin oli semmonen päivähoitotäti, ympäripyöree. Mutta tuota sillon huomas jotenkin, että ihan semmonen ahaa-elämys, että no hyvänen aika, oonhan minä. (...) Senkin halusin tänne sitten {reflektiotehtävään} kirjata, (...) että olenhan minä (-) asiantuntijana {kotikunnassa}. Ennen mä olin vaan tämmönen, että no siinä nyt on se yks päivähoitajan ihminen. Sen, että tajusin ja ihan anto itselleen arvon asiantuntijana. (...). Mitä niinku arasteli (-) ihan alussa, ja tuntu, että ei voi kirjottaa sinne {reflektiotehtävään}. (Hannele.)

Mutt en mä sillei, että (-) se ois niinkun semmonen hyppäys tavallaan ollu mihinkään ihan uuteen se asiantuntijuus. Vaan se oli tavallaan se, että tajus yhtäkkiä, että mitä se asiantuntijuus oikeesti on. Ja tuli sellainen olo, että hitsi, että oonhan mä asiantuntija (...). Yhtäkkiä niinkun tuli semmonen ahaa-elämys (...), ett se oli se tieto siitä asiantuntijuudesta yleensä, mikä mulla ainakin itellä teki sen muutoksen. (Netta.)

Työelämästä tulevat opiskelijat refleктоivat myös ammatillisen roolinsa ulottuvuuksia. Samaten he tarkastelivat ammatillisia kehitysvaiheitaan, työkokemuksiaan ja toimintamallejaan teoreettisen tiedon valossa. Näin oma työhistoria ja sen moninaisuus kulki oppimisprosessissa mukana. Moni opiskelija löysi teoreettisesta kirjallisuudesta käsityksen asiantuntijuudesta, jota saattoi tarkastella suhteessa omaan kehittyvään asiantuntijuuteen tai asiantuntijana olemiseen. Näin peilaus teoriaan tuki ja helpotti oman kehitysvaiheen määrittämistä.

Minä, joka löysin itseni sieltä {kehitysvaihekuvauksesta} näkee, ett mä oon käyny noi vaiheet². Kun {x} vuotta sitten vielä tuntu, että osaaks tätä hommaa ja ei niin ollu itseänsä löytäny tässä työssä. Niin voi kattoo kuitenkin taaksepäin, että onpa paljon menny eteenpäin jo. Ja tietysti vielä portaita on paljon edessäpäin, mutta on myös kehittynyt tässä työssä. (Asta.)

Yksi opiskelija kertoi, miten hän oli eri tavoin alkanut hahmottaa ja arvostaa omaa työtään. Aiemmin hän ei ollut nähnyt toimintansa merkitystä. Yhden työelämästä tulevan opiskelijan vahva kokemus taas oli, että koulutuksen opinnot kokonaisuudessaan vastaavat sekä työnohjauksellisiin että työelämän tarpeisiin. Opintojen myötä kykenee katsomaan *eri silmin omaa työtä*. Tämä ilmenee myös seuraavassa Aijan puheenvuorossa:

On paljon motivoivampaa opiskella ja pystyy suhteuttaan niitä asioita johonkin. Ja tietää, ett ne ei oo vaan sellasia pirstalejuttuja, vaan että se on se elävä kokonaisuus siellä takana ja tietää ne yhteydet ja sit saa siihen tukea. Että se opiskelu ei oo mikään itsetarkotus, vaan koko ajan kokee, että se hyödyttää sitä mun käytännön elämäni ja sitä mun todellista elämäni. Ett se ei oo vaan jotain opiskelua opiskelua varten. (Aija.)

Miltei kaikki opiskelijat tähdensivät, että asiantuntijuudelle tulee luoda henkilökohtainen merkitys. Tämä sisälsi oman näkemyksen muodostamisen varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta. Asta kuvaa tätä kertoessaan *nyt ymmärtävän*sä, mitä asiantuntijuus on *juuri minulle*.

(...) tärkeempää, paljon tärkeempää musta on se, että niinkun ite löysi sen linjansa, että mitä mä sillä asiantuntijuudella haen itselleni, että mitä se minun asiantuntijuuteni on. (Asta.)

² Vaiheet tarkoittavat tässä Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) kuvausta noviisista eksper-tiksi kehittymisestä.

No, mun mielestä se on niinkun ollu tän se semmonen haastavin ja antosin. Jotenkin tuntu, että se on tän tarkoitus, ett se on niinkun se idea, että tässä on niinkun ittee pohdittu ja mietitty niinkun verrattu itteensä sitä asiantuntijuutta. Se on tosi tärkeä osa tätä. (Rauni.)

Monen opiskelijan prosessin alkuvaihetta luonnehtivat auktoriteettien määritelmät siitä, mitä asiantuntijuus on. Loppuvaiheessa sen sijaan opiskelijat määrittivät *itse* sitä, mitä asiantuntijuus merkitsee, mitä se on, mitä se tarkoittaa omassa osaamisessa ja toiminnassa sekä millaiseksi sitä haluaa kehittää. Yksi opiskelija totesikin, että hän ei enää ota teoreettista tietoa *annettuna*, vaan *oma ajattelu* on kehittynyt.

Erityisesti työelämästä tulevat opiskelijat korostivat sisäistä motivaatiota oppia ja kehittää asiantuntijuutta. Henkilökohtaisten merkitysten rakentaminen sisälsi subjektiivisuuden asiantuntijuuden rakentamisessa, omistajuuden asiantuntijuuteensa. Opiskelijat kokivat tärkeäksi sen, että oppimisympäristö sisälsi subjektiivista kunnioittavia opiskelumenetelmiä: mahdollisuuksia oppisisällöllisiin ja erilaisiin käytännöllisiin ja aikataulullisiin ratkaisuihin liittyviin valintoihin sekä aikuisopiskelijaan luottamista. Opiskelijoiden mielestä aikuisopiskelijalle tulee antaa tietyt raamit, minkä puitteissa hänellä on vapautta tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Ohjausta ja tukea voi pyytää tarvittaessa.

Mitenkä paneutuu tähän (...) ja kuka pohtii itteensä enemmän ja kuka vähemmän, niin sitä hän ei voi sillä tavalla laittaa semmosta tuntimäärää, vaan että se tulee sitten jokaisesta itestään. Ja jokaisen elämäntilanteesta, että miten tärkeenä kokee (...). Tässä vaiheessa ainakin, missä minä oon, niin kyllä koen hirveen tärkeenä sen, että pitää pohtia tällöisiä asioita. (Outi.)

Opiskelijat korostivat, että prosessi pitää luoda itse ja vain *oman miettimisen* kautta saa oivalluksia ja etenee *oppimisen tiellä*. Valmistaa 'asiantuntijamallia' ei ole.

Puhuttiin (...) siitä alkukaaoksesta ja (...) ehkä tavallaan siinä vaiheessa tuntuis (...) tutulta ja turvalliselta, jos luennoitsija vaan laittais kalvoja eteen, ett tää on asiantuntijuutta. Että odottais sitä, että sanotaan. Ja sit mä mietin sen jälkeen, että onko mussa vai ei. Muttt ett tää on mun mielestä (...) semmonen, todella semmonen oppimisprosessi, jossa (...) ei oo päässy eteenpäin, ellei oo tutkiskellut itseensä. (Tuire.)

Asiantuntijan identiteetin vahvistumisesta voi eri opiskelijoiden kohdalla eritellä yksilöllisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen merkitysperspektiivin tekijöitä. Yksilöllisen merkitysperspektiivin painottuessa opiskelijat keskittyivät enemmän henkilökohtaisiin ja yksilöllisiin tekijöihin. Yksilöllinen merkitysperspektiivi sekä sen persoonallinen ja psykologinen luonne korostuivat erityisesti työelämään siirtyvien ja sitä aloittavien kohdalla.

Moni opiskelija koki vaihtelevia tunteita ja ambivalenttiutta oman tietämyksen ja osaamisen suhteen vähäisen työkokemuksen vuoksi. Omaan osaamiseen, vahvuuksiin ja rajoihin liittyvä tietämättömyys aiheutti hämmennystä. Työkokemuksen puuttuessa omalta osaamiselta puuttui vertailukohta. Moni opiskelija koki, että tietämys saa merkityksensä vasta työelämässä. Työkokemus ei sinänsä yksin tee asiantuntijuutta, mutta sillä on tärkeä osuus. Työko-

kemuksen myötä osaaminen kehittyy edelleen. Moni tunsi myös omaavansa paljon tietoa, mutta *tietojaan ei pysty vielä käyttämään.*

Identiteetin vahvistumisen myötä noviisivaiheessa oleva alkoi arvostaa omaa senhetkistä osaamistaan ja ammatillisuutensa vaihetta. Opiskelijat näkivät noviisivaiheen tärkeäksi ja merkitykselliseksi. He pohtivat sitä, ettei työelämään siirtyessä tarvitse olla vielä *valmis*. Identiteetin vahvistuminen ja lisääntynyt itsearvostus antoi varmuutta ja rohkeutta lähteä työelämään. Aiempi epävarmuus työelämään siirtymisestä muuttui mielenkiinnoksi uusia haasteita kohtaan.

Opiskelijat näkivät lastentarhanopettajakoulutuksesta saamansa formaalin tietämyksen hyväksi perustaksi, jota tuleva työelämä kehittää eteenpäin. Opiskelijat pitivät ensimmäisiä työvuosia alkuna asiantuntijuuden kehittymiselle, jota tuki kokemusten reflektointi.

Sillä tavalla oli muuttunu, että et se oma semmonen niin noviisius, niin se oli tullu tavallaan vahvuudeks. Ennen, kun ei ole työkokemusta, niin on aina ollut vähän anteeksi pyytelevä sanomisiensa suhteen. Nyt ei tarvitse hävetä työkokemuksen puutetta, siitä huolimatta on sanottavaa ja hyviä ja tärkeitä ajatuksia. {Opintojen alkuvaiheessa} ei olisi ajatellut sitä niin, että se olisi minun osaamista. (Terhi.)

Vaikka on noviisi, niin siitä huolimatta on asiantuntijuutta. Työuraansa aloittelevallakin on muille paljon annettavaa ja muilla on noviisilta opittavaa. (Ritva.)

Samanaikaisesti on huomattava mahdollisuus kasvaa asiantuntijaksi ja huomattava myös se asiantuntijuus, mikä itsellä nyt on. (Outi.)

Opiskelijat toivat esille myös koulutuksen keskeisen roolin noviisin tukemisessa. Noviisivaiheessa olevan tulisi saada ympäristön taholta tukea, joka auttaisi ymmärtämään omaa kehitysvaihetta, ottamaan senhetkinen osaaminen vahvuutena sekä luottamaan siihen. Myös työyhteisön vastuuta noviisin vastaanottamisessa painotettiin.

Jotenkin semmonen realistisuus siihen siirtymävaiheeseen, että kun siirtyy sinne työelämään. Että miten sitä sais semmosta ajatusta, ettei tarvi olla (...) valmis. Ett on se koulutuksellinen pätevyys, (...) mutt sit siitä alkaa se kokemuksen hankkiminen ja sit sen avulla niinkun se ammatillisuus kehittyy ja ammattitaito. Ettei ois itellä semmosia hirveitä odotuksia. Siis pitää olla. (-) (...), mutt ett ei ois semmosia, ett sit se maailma romahtaa, ett kun (-) mä en osakaan mitään (-). Tai jotenkin, että pystyis oleen itellensä armollinen siinä vaiheessa, että kun on niin paljon kaikkee uutta, kun menee kentälle, että sitten sallii itselleen sen, että voi vielä harjoitella. (Ulla.)

Hirveen tärkeä on se kentällä just, ett miten siellä niinkun suhtaudutaan. Koska se on musta niinkun ensiarvosta, kun ihminen menee siihen ensimmäiseen työpaikkaansa, niin kyllä se antaa niin hirveän suuren merkityksen siihen oman työn alkuun, että minkälaiseen työpaikkaan ja työyhteisöön hän menee. Että jos se on kaikkienensa yhtä päälle kaatuvaa, niin kyllä sieltä aika vaikea on nousta ylös sitten, että vaatii vahvan luonteen. Niinkun olla joku tukihenkilö tai kuka siellä on tämä perehdyttäjä, joka ottaa vastaan ja ottais vähän niinkun huomioon tämmösen ihan vastavalmistuneen ihmisen. (Sinikka.)

Yhteisöllisen merkitysperspektiivin korostuessa opiskelijat toivat esille yhteisöön liittyviä asioita. He kokivat myös vahvistaneensa valmiuksiaan toimia yhteisössä.

Mutta kyllä kun aattelee jotakin vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä vaikka (-) niin kyllä, niinku mä mielestäni olen päivähoidon ihan asiantuntija, ammattilainen. (Hannele.)

Yhteisön merkitys näkyi myös tarkasteltaessa osaamista suhteessa ympäristöön. Moni opiskelija ilmaisi näkevänsä nyt syvemmin varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden merkityksen ja alkoi arvostaa osaamistaan entistä enemmän. Yksi opiskelija muistutti siitä, että ammattialan arvostus lähtee työntekijästä itsestään. Se, miten itse arvostaa työtään, heijastuu ympäristöön. Kaikki, mikä voi tukea itsearvostusta ja oman työn arvostusta, on tärkeää. Pari opiskelijaa toi esille koulutuksen merkityksen arvostukselle. Samoin ympäristön taholta saatu arvostus on tärkeää.

Mä oon miettiny hirveesti sitä koulutuksen (...) merkitystä siinä, ett kun ittellä sitten oli niin raskas kokemus, (...). Ett jos olis ollu vahvempi (...) jotenkin siis se ammattikuva selkeempi, niin siitä olis saattanut selvitä paremmin. Ja ett tota tietenkkin se tuki on toki siellä työpaikalla (...) hirveen tärkeä näin, että kun siihen vaikuttaa niin moni asia... (Jutta.)

Työn arvostus ja sen näkeminen merkitykselliseksi lisäsi sitoutumista varhaiskasvatustyöhön. Yksi opiskelija totesi, että selkeä ja vahva oma linja työssä sekä ammatillinen identiteetti auttavat työssä kohdatuissa vaikeissa ongelmatilanteissa.

Jos työelämässä tulee esiin vaikeita asioita, niin se, että tietää, että tekee arvokasta työtä, auttaa jaksamaan vaikeitten asioitten yli. (Ulla.)

Mutt hirveestihän siinä varmaan on vielä oppimista (...). Musta se lähtee hirveesti siitä, että me ei ajatella, että lapsia voi hoitaa kuka tahansa. Ett sillon jos me niinkun nähdään se, ett me ollaan niitä asiantuntijoita ja ammattilaisia, jotka osaa näitä lapsia hoitaa. Ja sillon ehkä me sitoudutaankin siihen työhön erillä tavalla, ett me tehdään niitä yhteisiä sopimuksia, joita noudatetaan niitten lasten hyväksi. Että se ei oo jotenkin semmosta vaan kuhan me nyt ollaan täällä töissä- juttua. (Asta.)

Identiteetin vahvistuminen toi myös rohkeutta kohdata vaikeita tai ongelmallisia työtilanteita, kuten puuttua ongelmallisiin vuorovaikutustilanteisiin tai esimerkiksi uskallusta puhua työtovereille hankalista asioista.

Se selkiyty se oma kuva ja se selkiyty niinkun ihan omassa työssä ja anto semmosta jotakin. Ett kai se möyhenti (...). Sillä tavalla omaa itteä sai ajattelemaan, että (...) mä oon ollu hyvin arka puuttumaan ongelmatilanteisiin ja vähän silotellut sillai, ett en oo uskaltanu nostaa kissaa pöydälle. Niin sillai huomasi (...), että en minä varmaan ennen ois uskaltanu, ett siihen on auttanut tämä vuosi, niin suoraan puhua, mitä nyt uskalti. (Hannele.)

Opiskelijat, joilla yhteiskunnallinen merkitysperspektiivi korostui, kokivat saaneensa rohkeutta ja varmuutta yhteiskunnalliseen toimintaan lasten ja perheitten asioissa sekä kehittäneensä kykyä vaikuttaa yhteiskunnallisesti. Yksi opis-

kelija totesi oivaltaneensa, miten paljon hän jo tekee myös päivähoitoyhteisönsä ulkopuolella työtä lasten ja varhaiskasvatuksen puolesta.

Ammatillista työnkuvaa tarkastellessaan moni opiskelija haki lastentarhanopettajuudelleen myös uusia haasteita. Kasvatus- ja opetustyö oli *tuttua*, moni koki siinä vahvaa osaamista, eikä se tuntunut enää riittävän haasteelliselta. Moni halusi laajentaa osaamistaan. Varhaiskasvatuksen kehittämistyö eri ulottuvuuksineen oli yksi tällainen haaste. Jotkut opiskelijat halusivat kehittää ja saada muutosta aikaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Jotkut näkivät oman asiantuntijuutensa kasvatustyön kehittäjänä ja uudistajana haluten kehittää ammattialaa ja vaikuttaa työelämässä erilaisiin asioihin. Esimerkiksi Ulla halusi nähdä itsensä muutosagenttina ja *seurata asioita, pysyä ajan tasalla* ja kehittyä myös itse, vaikka joskus oma kasvu ja kehittyminen myös *pelotti*. Ulla tiedosti myös sen, etteivät muutokset synny hetkessä, eivätkä ne aina saa kannatusta.

Ett sitten vaan kärsivällisesti ja pikkuhiljaa ja sillä omalla työllä (...) näyttää siellä {kentällä}, ja vie niitä asioita (...) mihin uskoo tällä hetkellä. (Ulla.)

4.5.3 Ammatillisen asiantuntijan tyypit

Tapauskertomusten perusteella opiskelijatapaukset ryhmiteltiin neljään tyyppiin: vahvat pedagogit, identiteetin etsijät, laaja-alaiset toimijat ja erityisosajat. Nämä analyysin yhteydessä aineistosta rakennetut tyyppikuvaukset kuvaavat opiskelijan suhdetta asiantuntijan toimintaan. Tyypittelyssä oli kyse aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tyypit rakennettiin ensisijaisesti siten, että tyypit koottiin useammasta tapauskertomuksesta. Tapauskertomuksista otettiin näin ollen mukaan sellaisia asioita, jotka esiintyivät useissa tapauskertomuksissa. Tyypittelyssä etsittiin samankaltaisuuksia ja aineisto esitetään täten näiden yhdistettyjen tyyppien avulla. Tyyppejä rakennettaessa kiinnitettiin kuitenkin huomiota myös tyyppillisestä poikkeavien tapauskertomusten etsintään. Tyypit saattoi olla myös sellainen, jonka ominaisuudet esiintyivät vain yhdessä tai kahdessa tapauskertomuksessa. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 182–183.)

Vahvat pedagogit

Pedagogisesti ja kasvatuksellisesti suuntautuneet opiskelijat vahvistivat motiivaatiotaan toimia pienten lasten kasvattajana ja opettajana. Lastentarhanopettajuudesta tuli heille entistä merkityksellisempi haaste ja he halusivat käyttää pedagogista asiantuntijuuttaan lastentarhanopettajan työssä. Monella oli jo peruskoulutusvaiheesta alkaen ollut vahva ammatillinen identiteetti ja näkemys siitä, millainen lastentarhanopettaja haluaa olla. Tätä ammatillista kuvaa he halusivat edelleen syventää. Perusta, lastentarhanopettajan ammatillinen identiteetti, vahvistui. Nämä opiskelijat kokivat saaneensa *valaistuksen* siitä, että *tämä on minun alaani*.

Mikä on (...) tapahtunut tässä tän talven kuluessa, niin (...) syksyllä oli kaikkennäköisiä ajatuksia, että mihinkähän tässä suunnataan. Mutta nyt on tullu semmonen olo, että mä haluan (...) mennä tonne kentälle ja tehdä sitä perustyötä. Ja siellä vaikuttaa omalla osaamisellani ja tehdä (...) saada siellä semmosta muutosta aikaan. Ja vaikka se ois siinä omassa pienessä yksikössä, mutta että levittää sinne sitä tietoa, mitä on täälläkin hankkinu (...). Tuntuu, että siellä (...) tarvoittaisiin tosi paljon semmosia ihmisiä. (Ulla.)

Vahvat pedagogit kokivat osaavansa jo paljon, mutta he näkivät myös omat kehittymistarpeensa. Heillä oli selkeä kuva siitä, miten he haluavat tehdä kasvatus- ja opetustyötä. Heillä oli *selkeä oma linja* ja he kokivat työssään vahvoja onnistumisen elämyksiä. He suhtautuivat työhönsä sitoutuneesti, vastuuntuntoisesti ja kokivat tekevänsä sitä hyvin ammatillisesti.

Näillä opiskelijoilla saattoi olla myös muita ammatillisia kiinnostuksen kohteita, kuten esimerkiksi johtajuus tai laaja-alaisempi opettajuus, mutta he kokivat kuitenkin entistä voimakkaampaa halua kehittyä lastentarhanopettajana ja kehittää pedagogista asiantuntijuuttaan. Varhaiskasvattajan työ saattoi myös tulla uudestaan haasteeksi muiden ammatillisten suunnitelmien sijaan. Varhaiskasvattajan pedagoginen identiteetti vahvistui ja selkiytyi.

Kokee, että mä oon (...) varhaiskasvattaja (...). Että tää on se mun ala, ett oli se sitten mitä tahansa ja tulevaisuudessa, missä tahansa sitä työskentelee ja tekee, mutta että se on kuitenkin, että mä haluan olla tässä ja kehittää tätä ja viedä tätä eteenpäin. Mulla oli joskus aikaisemmin (...), musta tulee luokanopettaja (...) mun haaveena, että tää on vaan tämmönen välivaihe. Mutta nyt on muuttunu ajattelu (...). Jotenkin on huomannut sen, että (...) tää oma ala onkin nyt se, mihin haluan jäädäkin. Jotenkin on se tullu, että haluaa mennä ja tehdä sitä lastentarhanopettajan työtä kentällä. Sillon kun mä valmistuin lastentarhanopettajaksi tai kandiksi, niin mä en miettinykkään oikeestaan päiväkotiin lähtöä. (...) tuntu, että mä en halua päiväkotiin töihin. Mä en tiedä mistä se tuli. (...) Ett hirveesti on laajentunu näköalat ja kattoo kauemmaksi. Mutt silti tajuaa sen, että ensin pitää lähtee siitä perustyöstä. (Katri.)

Monet kokivat olevansa myös varhaiskasvatuksen kehittäjiä ja heillä oli näkemys siitä, mitä on varhaiskasvatuksen laatu ja miten sitä tehdään. Moni halusi vaikuttaa varhaiskasvatuksessa juuri laadukkaasti kasvatus-, opetus- ja hoitotyön kautta ja saada siten muutosta aikaan.

Oppimisprosessin myötä monet kokivat varhaiskasvattajina vahvistaneensa näkemystään varhaiskasvatuksen tärkeydestä ja kokivat arvostuksensa sitä ja ammattialaa kohtaan lisääntyneen entisestään. He korostivat myös kasvatuksen asiantuntijuuttaan ja kasvatuksen näkökulman tärkeyttä päivähoidossa.

Identiteetin etsijät

Toisin kuin vahvat pedagogit, identiteetin etsijät kokivat lastentarhanopettajan ammatillisen identiteettinsä heikoksi, *ei koe itseensä oikeen mikskään*. Etsijät pohivat lastentarhanopettajuuttaan ja hakivat intensiivisesti ammatillista identiteettiään, mikä nousi prosessissa keskeiseksi. Moni heistä oli saanut työelämässä *kolhuja* ja toivoi löytävänsä varhaiskasvatustyölleen enemmän merkityksellisyyttä. Etsijät eivät kokeneet päiväkotityötä omakseen eivätkä kokeneet kuuluvansa päivähoidon ammattikuntaan. Päivähoidon kenttä ja lastentarhanopettajan työ ei täyttänyt odotuksia tai ollut sitä, mihin etsijä oli kokenut kouluttautu-

vansa. Kasvatustyön identiteetin etsijät yrittivät hahmottaa ja löytää mahdollisuuksiaan toimia työelämässä varhaiskasvatuksen asiantuntijoina.

Mä totesin, että mä en viihtynyt lastentarhanopettajan ammatissa ja sitten mä tunsin itteni kauheeks petturiks, kun rakkaus oli kuitenkin varhaiskasvatuksessa, eikä haluu jättää sitä alaa. (-) se lähti sillai siitä, kun kenttä on niin voimakkaassa murroksessa ja jotenkin oli pettynyt siihen omaan rooliinsa ja antiinsa siellä. Että kun ei opett... ettei se niinkun lastentarhanopettajuus oo sitä, mikskä on kouluttautunu. Niin (...) jotenkin lähti hakeen (-) jatko-opinnoilta semmosta selkiyttämistä yleensäkin, että mihin kenttään sitä oikein on joutunut. Mihin maailmaan sitä on oikein joutunu. (Jutta.)

Mulla (...) lähti tossa alussa jo (...), ett se lastentarhanopettaja, se ammatti-identiteetin pohdiminen. Että kun mä nyt sen {x} vuotta kerkesin olla töissä ja jotenkin mä en vielääkään osaa sanoo itteeni lastentarhanopettajaks. (...) Päiväkodin rutiinit (...) jokapäiväiset jutut ja sitten ihmisuhteet oon kokenut hirveen vaikeeks siellä työyhteisössä. (Saana.)

Etsijöiden pohdintoihin olivat myös vaikuttaneet työelämässä kohdatut rajut säästöt, sijaisten palkkaamattomuus, ammattikuntien ja eri tutkintojen väliset kiistat ja jännitteet. He kritisoivat myös ammattikuntaansa liiallisesta joustavuudesta ja suostumisesta epäkohtiin.

Tämmönen joustavuus, tuottavuus ja taloudellisuus ajattelu, kun mä koen sen niin hirveen ristiriitaisena oman työni kannalta. Mä koen sen niin, että mua ihan ahdisti melkein, (...) kun aina vaaditaan joustoa. Jouta lapsiryhmien koossa. Jouta siinä, ettei oo sijaisia. Jouta siinä, että hyppäät toisen työhön koko ajan ja (...) miten pitää mennä paikasta toiseen ja pitää sopeutua ja pitää joustaa. Niin mä ajattelin, että se on niinkun ihmiselle, sille työntekijälle kyllä ihan (...) ääretön vaatimus, että kukaan pystyy joustamaan, että kuinka kukaan kestää olla niin aina siinä vaatimusten paineessa, että jouta ja tee ja ole iloinen ja reipas ja ole myönteinen. (...) musta niistä pitäis kovasti päästä eroon. (Sinikka.)

Työelämänsä motivoituneena aloittanut työntekijä oli kokenut erilaiset epäkohdat vaikeiksi kohdata. Etsijät tunsivat ambivalenttiutta ammattialalle jäämisen suhteen. Maisterikoulutuksesta haettiin myös ammatillista lisäpätevöitymistä.

Tässä on ihan selkeesti mulla niinkun ammatin valinnallinen vaihe menossa. Että hylkääkö, (-) yhden ammatin, jos siirtyy seuraavaan. Niin tota semmonen oman itsen määrittäminen nyt suhteessa kaikkeen mahdolliseen, niin se on kyllä niin sekasin ja vaikeeta on ollut kuitenkin, että tärkeetä mutta vaikeeta. (Jutta.)

Kasvatustyön identiteetin etsijät hakivat täten voimakkaasti omaa työn kuvaansa ja ammatillisia mahdollisuuksiaan. Työelämäkokemukset ja opiskelu lisäsivät etsijöiden kiinnostusta erityisesti työyhteisöllisiin kysymyksiin ja työssä jaksamiseen. Samoin he saattoivat kokea ammattikuvansa laajenneen ja alkoivat nähdä muita uusia työmahdollisuuksia varhaiskasvatuksen asiantuntijan toiminnalle. He näkivät varhaiskasvatuksen myös *paljon laajempänä työskarkana*, joka tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia.

Tää (...) jo avas silmät, että varhaiskasvatuksessa on paljon muutakin, ett se on niinkun antanut todella paljon, että niinkun nähnyt, ett tässähän on valtava työsarka, ett voi suuntautua minne vaan. (Jutta.)

Etsijät saattoivat mieltää itselleen myös varhaiskasvatuksen kehittäjän roolin. Vaikeat työkokemukset olivat osaltaan antaneet motivaation pohtia päivähoidon ja kasvatustyön mielekästä kehittämistä. He pohtivat varhaiskasvatuksen arvostusta ja kokivat, ettei ympäristö arvosta kasvatustyötä ja ammattialaa riittävästi. He olivat myös kokeneet ympäristön mitätöivän ja vähättelevän kasvatustyötä, mikä vaikutti näkemyksiin ja motivaatioon toimia varhaiskasvatuksessa. *Multa ainakin katos ihan niinkun sillei kunnioitus itteeni kohtaan (Jutta).*

Prosessi ei tuonut etsijöille suoria valmiita vastauksia ammatillisuuteen liittyviin avoimiin kysymyksiinsä. Prosessia päättäessään jotkut kokivat kuitenkin saaneensa *itsevarmuutta* ja *vastauksia* sekä jossain määrin vahvistaneensa ammattillista identiteettiään, *nyt lähtis paljon vahvempana kentälle*. Yksi identiteettiään hakeva oli uudelleen ryhtynyt rakentamaan arvostustaan paitsi kasvatustyön ammattia, myös koko varhaiskasvatuksen ammattialaa kohtaan ja pyrki vahvistamaan ammatillista identiteettiään, *nehän kulkevat aika tiiviisti käsi kädessä*. Yksi etsijä ei kokenut asiantuntijan identiteettinsä vahvistumista, vaikka koki syventäneensä ja lisänneensä varhaiskasvatustietoaan.

Erytisosajaat

Omaa asiantuntijuuttaan tarkastellessaan erityisosaajat näkivät varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ja asiantuntijan toiminnan tietyn erityisalueen osaamisena ja ongelmien ratkaisuna. Erytisosajille koulutus oli mahdollisuus hankkia osaamiselleen jotain *syvempää*, jolla he tarkoittivat erikoistumista jollekin alueelle ja sen hallintaa. Tällaisia erityisosaamisen alueita olivat esimerkiksi taideaineet, erityiskasvatus tai perheitten kohtaaminen ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.

Erytisosajaat halusivat koulutuksessa tehdä juuri sellaisia opintovalintoja, jotka suuntaavat ja tukevat erityisosaamista. He halusivat asiantuntijuutensa olevan samanaikaisesti *riittävän laaja-alainen ja kuitenkin tiettyyn asiaan erikoistunut*. Maisterikoulutus ja muu mahdollinen lisäkoulutus erikoistumisopintoi-
neen oli heille väylä ja keino syventää ja vahvistaa varhaiskasvatuksen asiantuntemusta jollekin alueelle, *tulla jonkin tietyn alueen asiantuntijaksi*.

Pitäähän sulla olla varmaan joku siis semmonen, että sä oot nyt just tämän tietyn asian asiantuntija. Ett sun täytyy jotenkin, johonkin, jossain, sun pitää olla sit se asiantuntija. Että, oot sä sitten erityislasten parissa asiantuntija vai oot sä sitten musiikillisessa kasvatuksessa. (...). Tai jossain lastensuojeluasiassa. Pitäähän sulla olla varmaan joku siis semmonen, että sä oot nyt just tämän tietyn asian asiantuntija (...). (Saana.)

Laaja-alaiset toimijat

Laaja-alaisille toimijoille varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oli yhteiskunnallista varhaiskasvatuksen ja päivähoidon kentän tuntemusta sekä ammattialan laajaa hallintaa. He tarkastelivat varhaiskasvatusta yhteiskunnalliseen kontekstiin ja toimintaympäristöön yhdistettynä ja tunsivat laajentaneensa ammatiku-

vaansa. He halusivat saada lisää tietoa, osallistua kehittämistyöhön ja tehdä edelleen varhaiskasvatusta ja ammattialaa tunnetuksi. Yksi laaja-alainen toimija näki tärkeäksi myös hankkia ja saada erilaisia työelämäkokemuksia erilaisista työyhteisöistä avartaakseen työn kuvaansa ja lujittaakseen ammatti-identiteettiään, ammattitaitoaan ja asiantuntemustaan varhaiskasvattajana.

Kasvatustyön laaja-alaisuutta painottavien mielestä varhaiskasvattajalta vaaditaan *laajaa kokonaisnäkemystä* eikä työssä voi jäädä vain tietyn erityisalueen osaajaksi. Laaja-alainen toimija oli toisaalta myös *työkokemuksen opettama* työikänteen *kokonaistilanteen hallitsija*, joka tarkasteli ja havainnoi ympäristöään. Laaja-alainen toimija hyödynsi kokemushistoriaansa ja -tietoaan huomioiden myös implisiittisen tiedon kautta käytännön työtilanteeseen vaikuttavia tekijöitä. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus nähtiin *laaja-alaisena tietona ja osaamisena lapsen kehityksen kokonaisvaltaiseksi tukemiseksi*.

Laaja-alaiset toimijat näkivät asiantuntijuuden tietyn osa-alueen hallitsemisen ja osaamisen sijaan laaja-alaisempana kokonaisuutena, joka sisältää *monenlaista osaamista*. Juuri sen, ettei koe asiantuntijuutta *erityisosaamisena*, nähtiin laajentavan toiminnan mahdollisuuksia. Yksi laaja-alainen toimija muistutti siitä, että jos itse on jonkun erityisalan asiantuntija, on sekin puolestaan tietty osa laajemmasta kokonaisuudesta.

Ja toisaalta se asiantuntijuus sitten sitä kautta, että, (-) mä en voikaan olla kaiken asiantuntija, ja että sekin, ett jos mä oon jonkun alan asiantuntija, niin se on vaan oikeestaan pieni siivu siinä koko yhteisessä, missä me ollaan. Että se ei ookaan se maailman suurin asia, et sitä jotenki kuvittelee välillä, ku on itelle joku hirveen tärkeä asia. (...). Niin sen on tajunnu just tässä aikana, että se onkin se oma pikku siivu siellä. (Henni.)

Mä ainakin koen sillei, ett jotenkin niinkun tavallaan laventu se asiantuntijuuden määritelmä. Mä oon jotenkin ajatellu ilmeisesti hirveen pitkälle mielessäni, että ne on kauheen eksaktia ne asiantuntijuuden taidot (...). Se niinkun jotenkin poistu multa, että no ei sen tarvi olla sitä, sitä asiantuntijuutta pelkästään, että, se onkin paljon, oikeestaan laajempi asia, että (-) vaan jonkun yhden tietyn osa-alueen osais. Vaan, että, ett se on niin iso kokonaisuus, jos aattelee esimerkiks varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta, että (...) pitää osata paljon enemmän asioita. (...) meidän pitää niin monessa asiassa olla taitava. (...) se on oikeestaan loppujen lopuks se peruskysymys (...). Se asiantuntijuus ei ole semmosta kapea-alaista (...). Miksei me voida sanoa olevamme varhaiskasvatuksen asiantuntijoita. Ett miks sen pitää olla niin, että se ei saa olla semmosta laajaa kentän tuntemusta, vaan sen pitäis olla joku tietty yks osa-alue. (Asta.)

Monet näkivät varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden perustana päivähoiton ja päiväkotityön. Päiväkotityö oli tärkeä osa osaamista, vaikka he saattoivat myös pyrkiä *entistä enemmän jonnekin laajemmille alueille*. Lastentarhanopettajan ammatillisesta osaamisesta tuli laaja-alaisen varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden perusta. Usealla oli vahva lastentarhanopettajan ammatillinen identiteetti, josta *asiantuntijuus laajenee eteenpäin*. Laaja-alainen toimija ei sulkenut päiväkotityötä itseltään, vaikka etsi myös uusia haasteita työlleen.

Mullon (...) jäsentyny myöskin se, että mitä on olla lastentarhanopettaja, eli se on niinku tässä perustana (...). Että mun mielestä se on niinku tohon ytimeen kuitenkin keskittyny. (Piia.)

Lastentarhanopettajana mä koen olevani asiantuntija. Elikkä se semmonen arkityö, niin sen mä osaan mielestäni hyvin ja osaan tehdä sitä. (...) sen takia ehkä tää sitten mulla (...) tää asiantuntijuus sitten laajenee (...) siitä eteenpäin. (...) Se ei oo, se ei oo jotain eksaktia aluetta. Sitten (...) tulee ne paljon ne laajemmat skaalat mulla sitten. Tavallaan (...) kyll mäkin haen enemmän haasteita, jotain laajempaa, mutt se ei sillai poissulje sitä päiväkodissa työskentelyä. Mä voisin kuvitella ihan hyvin tekeväni työtä päiväkodissa, mutta myös haluan sieltä pois. (Asta.)

4.5.4 Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivit sekä voimaantuminen

Seuraavassa tarkastelen sitä, miten merkitysperspektiivi näkyi identiteettityy-
peissä. Merkitysperspektiivi määritti asiantuntijan identiteettiä ja vaikutti sen rakentumiseen ja vahvistumiseen. Asiantuntijan voimaantuminen sisälsi identi-
teetin vahvistumisen. Lisääntynyt itsetuntemus, itsetietoisuuden lisääntyminen,
itseluottamus ja opiskelijoiden kokemukset henkilökohtaisesta kasvusta voi-
daan tulkita voimaantumisen olennaisiksi tekijöiksi.

Asiantuntijan identiteetti voidaan nähdä myös osana minäidentiteettiä. Identiteetin rakentumista voi tarkastella opiskelijan dynaamisena käsityksenä itsestään ammatillisena asiantuntijana. Identiteettityyppien kehittymistä voi tarkastella myös prosessina, jossa opiskelija rakensi tietämystään integroiden siihen niitä aineksia, mitä hän yksilöllisesti, yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti näki asiantuntijuudelleen relevantiksi.

Analyysin perusteella hahmotettujen identiteettityyppien keskeiset ominaisuudet kuvataan taulukossa 6.

TAULUKKO 6 Asiantuntijatyypin ominaisuudet

VAHVAT PEDAGOGIT	IDENTITEETIN ETSIJÄT	ERITYISOSAAJAT	LAAJA-ALAISET TOIMIJAT
Pedagoginen asiantuntijuus Laadukas kasvat-, opetus- ja hoitotyö sekä sen kehittäminen	Ammatillisen identiteetin selkiyttäminen ja vahvistuminen Varhaiskasvatustyön arvostuksen hakeminen	Kasvatus- ja opetuksen erityisalueitten osaaminen ja hallinta	Kontekstuaalinen osaaminen Yhteiskunnallinen vaikuttaminen Ammattialan laaja-alainen kontekstuaalinen hallinta

Vahvat pedagogit olivat motivoituneita pienten lasten kasvattajia ja opettajia ja halusivat käyttää asiantuntijuuttaan kasvatus- ja opetustyössä. Näillä opiskelijoilla oli jo ennestään selkeä ja prosessin myötä edelleen vahvistunut ja syven-
tynyt kuva siitä, miten he haluavat tehdä hoito-, kasvatus- ja opetustyötä ja vaikuttaa varhaiskasvatukseen laatuun. Pieniä lapsia ohjaavan pedagogin identiteetti selkiytyi ja vahvistui. Pedagoginen asiantuntijuus oli keskeinen osa var-

haiskasvatuksen asiantuntijuutta. Opiskelijoilla oli myös arvotietoa ja moni koki prosessin myötä entisestään syventäneensä näkemystään varhaiskasvatuksen tärkeydestä ja merkityksellisyydestä lapsen kasvun tukena.

Identiteetin etsijät pohtivat paljon suhdettaan kasvatustyöhön. Etsijät hakivat voimakkaasti omaa työn kuvaansa ja ammatillisia mahdollisuuksiaan toimia kasvatusalalla. Etsijät toivoivat myös löytävänsä varhaiskasvatustyölleen enemmän merkityksellisyyttä.

Erityisosaja halusivat keskittyä ja erikoistua osaamisessaan ja toiminnassaan jollekin tietylle kasvatus- ja opetustyön osaamisen alueelle. Erityisosaja voi tarkastella Launiksen (1997) määrittämän vertikaalisen ulottuvuuden kautta, mikä painottaa erityistaitoja ja niiden hallintaa. Erityisosaja ei huomionnut ympäristön monimuotoisuutta.

Laaja-alaiset toimijat toivat esille varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden sidoksisuuden lastentarhanopettajuuteen, mutta tähdensivät asiantuntijuutta yhteiskunnallisena, laajana ja kontekstuaalisena varhaiskasvatuksen kentän tuntemuksena sekä yhteiskunnalliset tekijät huomioivana. Tämän voi ymmärtää sellaisena ammattialan hallintana, missä tavoitteena on ymmärtää ja hahmottaa varhaiskasvatus laajasti ja kokonaisvaltaisesti kontekstiin yhdistettynä. Laaja-alaisuus tarkoitti myös ammatin teoreettista ymmärtämistä sekä kykyä hahmottaa työn ulottuvuudet kokonaisuutena. Nämä opiskelijat halusivat myös vaikuttaa yhteiskunnassa lapsen ja perheen puolesta. Laaja-alainen toimija hyödynsi myös kokemushistoriaansa ja huomioi usein implisiittisen tiedon avulla tilanteeseen vaikuttavia monia tekijöitä.

Identiteettityyppinä yhdisti kiinnostus varhaiskasvatuksen kehittämistyöhön. Kehittämistyön voi nähdä muutoksen mahdollisuutena, jonka avulla haetaan uusia merkitysperspektiivejä omaan työhön ja koko varhaiskasvatuksen ammattialaan. Kehittämiseen liittyvä osaaminen oli myös yksi Karilan ja Nummenmaan (2001, 32) jäsentämistä päiväkotityön osaamisalueista. Episteeneminen ulottuvuus oli kaikilla tyypeillä keskeinen ja se vahvisti identiteettiä.

Yksilöllistä, yhteisöllistä ja yhteiskunnallista merkitysperspektiiviä tarkasteltaessa on todettava, ettei jäsenyys ole ehdoton. Yksittäinen opiskelija ei toimi tiukasti vain yhden merkitysperspektiivin ominaisuuksien mukaan. Kyse on pikemminkin painotuksista. Joidenkin opiskelijoiden merkitysperspektiiveissä esiintyykin sekä yksilöllisen, yhteisöllisen että myös yhteiskunnallisen merkitysperspektiivin piirteitä.

Yhteenveto merkitysperspektiivien ja asiantuntijatyypin suhteesta esitetään taulukossa 7.

TAULUKKO 7 Merkitysperspektiivin painotusten ja asiantuntijatyypin suhteet

TYYPPI	AJATTELU-TAPA	MERKITYS-PERSPEKTIIVI JA MUUTOS	REFLEKTIO	TIETO
Vahva pedagogi	Episteeminen Moraalis-eettinen	Yhteisöllinen	Affektiivinen Käsitteellinen	Arvotieto Käytännöllinen tieto Kontekstuaalinen tieto
Identiteetin etsijä	Psykologinen	Yksilöllinen	Affektiivinen Käsitteellinen Kriittinen	Persoonallinen tieto Itsetuntemus Tunnetieto
Erityisosaaja	Episteeminen	Yksilöllinen Yhteisöllinen	Käsitteellinen Teoreettinen Kriittinen	Käytännöllinen tieto Teoreettinen tieto Kontekstuaalinen tieto
Laaja-alainen toimija	Episteeminen Sosiokulttuurinen Moraalis-eettinen	Yhteiskunnallinen	Affektiivinen Käsitteellinen Kriittinen	Sosiokulttuurinen tieto Implisiittinen tieto

4.5.5 Voimaantumisen tarkastelua

Voimaantuminen, oman asiantuntijuuden haltuunottaminen (empowerment), oli prosessissa olennainen muutos asiantuntijana toimimiselle ja kehittymiselle. Voimaantuminen sisälsi ensinnäkin sen, miten opiskelija oivalsi aiemman elämänsä kokonaisuuden koulutus- ja työkokemuksineen vaikuttavan hänen nykyiseen vaiheeseensa sekä sitä hahmottavaan merkitysperspektiiviin (ks. Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 135). Tällöin merkitysperspektiivin muutokset koskivat yksilöä henkilökohtaisella tasolla. Opiskelijat olivat kiinnostuneita itsetuntemuksesta, itsetietoisuudesta ja siitä, miten menneet kokemukset ovat vaikuttaneet häneen. Opiskelijoiden voimaantumiseen sisältyi halu kehittyä, minkä myös Cranton (1996, 20) toteaa emansipatorisen oppimisen keskeiseksi lähtökohdaksi.

Tulokset osoittavat, miten yksilötason lisäksi voimaantuminen toi vahvuutta toimia laajemmalla yhteisöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla, puolustaa omia arvojaan ja tärkeiksi pitämiään asioita ja vaikuttaa niiden puolesta. Voimaantuneen asiantuntijan identiteetin voi nähdä johtaneen myös työyhteisön uudelleen integroitumiseen. Omien käyttäytymistapojen tutkimisen myötä opiskelijat saivat rohkeutta kokeilla uudenlaista käyttäytymismallia. Voimaantuminen johtaa näin johonkin, se on varhaiskasvatuksen tärkeiden asioiden

tietoista suuntaamista yhteisölliselle ja yhteiskunnalliselle tasolle. Voimaantumista voi näin ollen tarkastella voimaantuneena toimintana.

Tulokset osoittavat, että voimaantumista tukivat lisäksi subjektiuteen liittyvät sekä motivationaaliset tekijät. Opiskelijat korostivat sitä, että identiteetti on luotava itse, mikä viittaa *subjektiuteen*. Identiteettiä ei sellaisenaan voi saada tai antaa toiselle valmiina. Olennaista oli, että oppija muodosti ja loi oman ajattelunsa kautta henkilökohtaista näkemystään asiantuntijuutensa määrittämisessä. Oman henkilökohtaisen merkityksen luominen suhteessa asiantuntijuuteen oli tärkeää. Henkilökohtaisen merkityksen ulottuvuutta mielekkäässä oppimisessa ovat korostaneet myös Väisänen ja Silkelä (2000, 72). Opiskelijat olivat motivoituneita asiantuntijuutensa ja työnsä kehittämiseen. Lisäksi opiskelijoilla oli halu kehittyä. Motivationaalisia tekijöitä voi yhdessä tarkastella kehitykseen vaikuttavina konatiivisina tekijöinä. Subjektiuden ja motivationaalisten tekijöiden perusteella voi tulkita, että transformatiiviseen tai emansipatoriseen oppimiseen viittaava kehitys on näin autonominen oppimisprosessi. Kukaan toinen henkilö ei voi 'opettaa' toiselle itsetietoisuutta, vaikka toinen voi kysyä, haastaa, kannustaa, motivoida ja tukea prosessia. Oppimista täytyy ohjata itse. On syytä kuitenkin muistaa, että merkitysten luominen kokemuksista on jatkuva prosessi.

Identiteetin vahvistumisessa oli tärkeää myös arvon ja arvostuksen antaminen itselleen asiantuntijana ja asiantuntijan työlleen. Tulokset osoittivat, että konteksti, jossa asiantuntija toimii tai kehittyi, vaikuttaa identiteetin kehitykseen. Opiskelijapuheenvuoroissa nousi esiin asiantuntijakoulutuksen merkitys identiteetin vahvistamisessa. Konteksti sisältää niin ikään yhteisön ja työympäristön taholta saadun kiinnostuksen, palautteet tai tuen, kuten esimerkiksi päivähoitossa palautteet vanhemmilta tai työnantajan osoittaman kiinnostuksen ja kannustuksen. Identiteetin rakentumisella ja vahvistumisella voi täten nähdä sekä yksilöllisen että yhteisöllisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Vuorovaikutuksen myötä oppija sai toiselta apua identiteetin syventämisessä. Voimaantumisen kautta opiskelijan prosessissa voi nähdä emansipatorisen oppimisen piirteitä.

Usean opiskelijan kohdalla oppimisen voi nähdä alkaneen hämmentävästä ristiriitatilanteesta: asiantuntijuutta oli vaikea liittää omaan ammatilliseen identiteettiin. Alkuvaiheen ristiriita ja hämmennys muuttui prosessin myötä kuitenkin uskallukseksi ja itseluottamukseksi nähdä ja kokea itsensä kehittyvänä asiantuntijana. Ristiriitainen, hämmentävä tilanne voi näin käynnistää prosessin, jonka tuloksena oppii uuden sekä tarkoituksenmukaisemman tavan ajatella ja toimia, minkä Mezirow (2000a) toteaa.

Prosessin alkuvaihe sisälsi runsaasti asiantuntijuutta koskevia implisiittisiä perusolettamuksia, joita opiskelijat tekivät itselleen näkyväksi. Tällaiset oletukset voi ajatella yleisiksi uskomuksiksi tai arkisiksi totuuksiksi asiantuntijuudesta. Tulokset osoittivat, miten monet opiskelijat pitivät näitä alkuvaiheen olettamuksia erityistiedosta tai pitkästä työkokemuksesta itsestään selvinä eivätkä kyseenalaistaneet niitä. Tulokset osoittavat, miten tällaiset aiemmat uskomukset muuttuivat. Samoin aiempi käsitys asiantuntijuudesta saattoi sisältää

asiantuntijuuteen liittyviä ennakkoluuloja ja stereotypioita, kuten asiantuntijan asettamisen ´korkealle jalustalle´.

Merkitysperspektiivin voi nähdä sisältäneen myös vääristymiä. Esimerkiksi liiallista uskoa asiantuntijan kaikkietävyvyyteen tai pitkään työkokemukseen ongelmatilanteen ratkaisussa voi pitää episteemisenä vääristymänä, joka liittyy asiantuntijatiedon luonteeseen ja tiedon käyttämiseen. Asiantuntijan kaikkivoipaisuutta voi myös tarkastella stereotyyppisenä ja rajoittavana näkemysenä. Vääristymät voi nähdä voimaantumisen esteinä. Vääristymä voi rajoittaa ja kapeuttaa toimintaa. Käsitteellinen reflektiivisyys tuki näiden alkuvaiheen vääristymien avaamista. Opiskelijat kehittivät uutta merkitysperspektiiviä tai tarkistivat tapaansa ymmärtää. Näin he rakensivat ymmärrystään relevantista asiantuntijuuden merkitysrakenteista.

Vääristymistä vapaata merkitysperspektiiviä voi kutsua Mezirowin (1998b) tapaan entistä *autenttisemmaksi merkitysperspektiiviksi*. Autenttisuus on itselle todempi ja rehellisempi asiantuntijuuden olemus. Autenttinen merkitysperspektiivi on myös laajempi ja kattavampi. Opiskeluvuosi edesauttoi toisenlaista tapaa ajatella ja toimia. Autenttisuus sisälsi opiskelijoiden omien tunteiden ja tarpeiden tiedostamista.

Mezirowin (esim. 2000a) mukaan erilaiset elämäntilanteet ja työtehtävät vaativat uudistamaan tai muuttamaan merkitysperspektiiviä oman kehittymisen kannalta mielekkääksi ja toimivaksi. Tällainen uusi elämäntilanne oli maisteriopiskelijoilla uuden opiskeluvaiheen, maisterikoulutuksen, aloittaminen.

Merkitysperspektiivin muutos tapahtui prosessissa avautuvien uusien merkitysten luomisen kautta. Tulokset osoittavat, että yksilöllinen kasvuprosessi integroitui osaksi asiantuntijan identiteetin rakentumista ja voimaantumista. Identiteetti ei liioin synny jonkin valmiin roolin ottamisen kautta. Samoin tulokset osoittavat, miten identiteetin kehittymisellä ja työstämisellä oli prosessuaalinen luonne: sitä muovataan ja se rakentuu jatkuvasti. Identiteetin ylläpito vaatii psyykkistä työtä, kuten eri tutkijat (Beijaard ym. 2004, 122; Varila & Rekola 2003, 94–95) toteavat. Ammatillinen identiteetti on muuntuva (Kurvinen 1999, 18).

Samoin identiteetin rakentumiselle on leimallista se, mikä ilmeni myös Kurvisen (1999) tutkimuksessa: opiskelijat eivät vastanneet ainoastaan kysymykseen ”Kuka minä olen?”, vaan myös kysymyksiin ”Kuka minä olen ollut” ja ”Kuka minä tulen olemaan?” Identiteetti on täten yhteydessä ”aikaan ja paikkaan, määrittää suhdetta toisiin ja sijaintia maailmassa” (Kurvinen 1999, 56). Ammatillisen asiantuntijan identiteetti sisältää täten sekä yksilön itsensä että kontekstin ulottuvuudet. Tulosten perusteella voi myös päätellä, että merkitysperspektiivissä tapahtuu muutoksia koulutuksen aikana.

5 PÄÄTULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Seuraavassa pohdin tulosten valossa transformatiivista oppimista sekä sosiokulttuurista lähestymistapaa asiantuntijuuden tarkastelun viitekehyksinä. Arvioin myös tutkimusmenetelmän ja tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen tuloksia erityisesti suhteessa asiantuntijakoulutukseen ja pohdin asiantuntijakoulutusta oppimisympäristönä sekä esittelen jatkotutkimushaasteita.

5.1 Merkitysperspektiivin käsite ja sosiokulttuurinen lähestymistapa asiantuntijan identiteettiä orientoivana viitekehyksenä

Tässä tutkimuksessa olen kuvannut merkitysperspektiivin käsitteen avulla varhaiskasvatuksen opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä ja asiantuntijan identiteetin rakentumista. Tulokset osoittivat neljä asiantuntijan identiteetin tyyppiä: vahvan pedagogin, kasvatusalan identiteettiä etsivän, erityisosaajan sekä laaja-alaisen vaikuttajan. Vahvat pedagogit olivat motivoituneita pienten lasten kasvattajia ja opettajia. He halusivat käyttää asiantuntijuuttaan hoito-, kasvat- ja opetustyössä ja halusivat vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun. Pedagoginen asiantuntijuus muodosti olennaisen asiantuntijuuden osan. Kasvatusalan identiteettiä etsivät puolestaan hakivat omaa työn kuvaansa ja mahdollisuuksiaan toimia varhaiskasvatuksessa. Erityisosaajat näkivät varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden erikoistumisena jollekin tietylle osaamisen alueelle. Laaja-alaiset asiantuntijat hahmottivat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden yhteiskunnallisena varhaiskasvatuksen kentän tuntemuksena ja laajana ammattialan kontekstuaalisena hallintana.

Eri identiteettityypeillä oli hallitsevana kolme keskeistä merkitysperspektiiviä: yksilöllinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen. Nämä merkitysperspektiivit määrittivät asiantuntijan identiteettiä ja vaikuttivat sen rakentumiseen. Yksilöllinen merkitysperspektiivi tähdensi psykologista näkökulmaa asiantun-

tijan toiminnassa ja korostui erityisesti identiteetin etsijällä. Yksilöllinen merkitysperspektiivi sisälsi persoonallista tietämystä, itsetuntemusta ja tunnetietoa. Yhteisöllinen merkitysperspektiivi sisälsi episteemisen näkökulman, teoreettista ja käytännöllistä tietoa kasvatusyhteisöstä ja sen kehittämisestä. Yhteisöllinen merkitysperspektiivi ilmeni erityisesti vahvalla pedagogilla, mutta myös erityisosaajalla. Yhteiskunnallinen merkitysperspektiivi, joka esiintyi laaja-alaisella toimijalla, korosti sosiokulttuurista tietoa ja asiantuntijan yhteiskunnallista vaikuttamista.

Merkitysperspektiivi määritti ja muovasi identiteettiä. Muutosprosessin tuloksena opiskelija kehittyvänä asiantuntijana voimaantui ja vahvisti identiteettiään. Identiteetin kehitys oli myös prosessi, jossa yksilö tulkitsee itseään asiantuntijana. Tulokset osoittavat kuitenkin, miten muutosprosessit ja voimaantuminen olivat erilaisia ja yksilöllisiä eri opiskelijoilla. Yhtä yleistä muutosprosessin mallia tai tapaa ei ollut, mikä ilmenee eri identiteettityyppöjä tarkasteltaessa.

Voimaantumisen ulottuvuus on tuloksissa olennainen. Voimaantumisen prosessissa yhtäältä henkilökohtainen itsetietoisuus lisääntyi. Opiskelija ymmärsi aiemman elämänhistoriansa ja psykodynamiikkansa vaikutuksia itseensä ja omaan toimintaansa ja merkityksiä itsellensä (ks. Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 135–136; Mezirow 1991, 87–89). Itsetietoisuus antoi vahvuutta ja varmuutta sekä lisäsi itseluottamusta toimia ja vaikuttaa asiantuntijana. Henkilökohtaisen tason lisäksi voimaantumisessa oli toisaalta keskeistä vahvistua toimimaan laajemmalla yhteisöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla, puolustaa omia arvoja ja tärkeiksi katsomia asioita ja vaikuttaa. Näin voimaantumisen prosessin voi nähdä johtaneen myös sekä työyhteisöön uudelleen integroitumiseen että yhteiskunnalliseen toimintaan. Voimaantuneeseen identiteettiin sisältyi myös tunne siitä, mitä kontekstissa voi tehdä. Monitahoinen työelämä edellyttää vahvaa identiteettiä.

Voimaantumista voi tarkastella voimaantuneena toimintana varhaiskasvatuksessa, joka pitää sisällään varhaiskasvatuksen tärkeiden asioiden tietoista kehittämistä ja puolustamista yhteisöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla. Opiskelijan tuntemusta suuremmasta osallisuudesta voi pitää voimaannuttavana tekijänä, minkä myös Lave ja Wenger (1991; myös Wenger 1998) tuovat esille. Voimaantunut toiminta sisältää näin asiantuntijuuden tietoisuuden suuntaamisen.

Tulosten perusteella asiantuntijuuden rakentumista voi tarkastella yhteisöllisenä kontekstuaalisena osallistumisena, mikä ilmenee sosiokulttuurisissa teorioissa (esim. Wenger 1998). Tulosten perusteella identiteetin rakentumista voidaan tarkastella sosiaalisena ja kulttuurisena sekä voidaan ymmärtää myös tilanteisiin sidotuksi toiminnaksi. Toimintaympäristöjen muutos ja tilanteiden vaihtuvuus vaativat jatkuvaa identiteetin työstämistä, mikä ilmenee sosiokulttuurisissa identiteetin määrittelyissä (esim. Packer & Goicoechea 2000). Identiteetti ei täten ole pysyvä ominaisuus, vaan suhteellinen ja jatkuva prosessi.

Voimaantuminen ja merkitysperspektiivin muutos auttoivat ottamaan vastuuta asiantuntijuudesta ja roolistaan asiantuntijana, tutkimaan toiminnan vaihtoehtoja sekä luomaan uusia tavoitteita ja suunnitelmia (ks. Mezirow 1978).

Opiskelijan voimaantuminen painottaa näin asiantuntijuuden haltuunottoa ja sen tietoista suuntaamista, kuten Mezirow (1991, 161) toteaa. Kehittyminen asiantuntijaksi merkitsee muutoksia identiteetin lisäksi toimintaan liittyvässä vastuussa, minkä Säljö (2001, 238) tuo esiin. Vastuun ulottuvuus on asiantuntijan työssä oleellinen.

Reflektiota voi tulosten perusteella pitää oleellisena voimaantumisen prosessissa. Kriittinen reflektio auttoi opiskelijaa luomaan uusia merkitysperspektiivejä. Kriittisenä reflektio kohdistui asiantuntijuutta koskevien oletusten pätevyyden arviointiin ja seurausten ja lähtökohtien tutkimiseen (ks. Mezirow 1990b). Taustaoletukset koskivat myös yksilön omaa toimintaa ja ajattelua. Kriittinen reflektio auttoi muuttamaan merkitysperspektiiviä.

Episteemisen ulottuvuuden lisäksi voimaantumisen prosessi oli affektiivinen ja sisälsi emotionaalisia elementtejä. Affektiivisen reflektion rooli oli prosessissa tärkeä. Tämä ilmeni opiskelijoiden tarkastellessa tunteitaan ja aiempia työelämäkriisejään. Vaikean tilanteen uudelleen tarkastelusta ja läpikäymisestä muodostui merkittävä oppimiskokemus. Aiemmin kohdattujen kriisien ja tunteitten käsittely oli arvokasta identiteetin rakentumisen ja voimaantumisen kannalta. Tulokset tähdensivät oman kokemuksen ymmärtämistä oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen perustana. Reflektio oli myös käsitteellistä ja teoreettista sekä psyykkistä ja arvoihin kohdistuvaa. Reflektiota voi tulosten perusteella pitää asiantuntijan oleellisena kykynä.

Muutosprosessi alkoi disorientoivalla hämmennyksellä, mikä kuvaa Mezirowin (2000a) määrittämää muutosprosessin alkua. Uuden koulutusvaiheen aloittaminen muodosti opiskelijoille intentionaalisen koulutuksellisen muutosvaiheen, joka vaati merkitysperspektiivin muuttamista. Hämmäntävä ristiriita suhteessa asiantuntijuuden olemukseen sai aikaan reflektiota. Aiemmat käsitykset asiantuntijuudesta eivät tuntuneet tarkoituksenmukaisilta.

Muuttunutta merkitysperspektiiviä voi määrittää autenttisemmaksi ensinnäkin siksi, että se auttoi ymmärtämään omaa elämänhistoriaa ja kokemusten merkitystä entistä selkeämmin, realistisemmin, laajemmin ja erittelevämmiin (ks. Mezirow 1985). Lisäksi autenttisuutta voi määrittää rehellisyytenä itseään kohtaan, kuten Taylor (1991) tekee. Reflektio tuki autenttisuuden muodostumista. Tulosten perusteella voi tulkita, että autenttisemmän merkitysperspektiivin kehittyminen edellyttää sitä, että yksilöllä on riittävästi tietoa (ks. Mezirow 1998b). Reflektio tuki tiedon jäsentymistä ja ymmärtymistä.

Merkitysperspektiivit sisälsivät lisäksi moraaliseettistä tietoa sekä implisiittistä ja itesääätelytietoa. Episteemisen ja psykologisen tietämyksen kokonaisuudesta muodostui asiantuntijan varhaiskasvatustyötä ohjaava käyttöteoria, mitä voi tarkastella Mezirowin (2000a) määrittämän filosofisen ajattelutavan valossa laajana asiantuntijan työtä ohjaavana toimintafilosofiana. Merkitysperspektiivin aineiden kautta kehittyvä asiantuntija muovasi edelleen käyttöteoriaansa, näkemystään varhaiskasvatustyön kokonaisuudesta ja rakensi rooliaan asiantuntijatoimijana.

Käyttöteorian episteemistä ulottuvuutta voi pitää tärkeänä asiantuntijan työssä ja informaatioyhteiskunnassa toimittaessa. Varhaiskasvatustyössä tarvit-

tava tieto liittyy alaspesifin tiedon lisäksi koko varhaiskasvatuksen ammattialaan sekä sen kehitykseen ja statukseen yhteiskunnassa. Asiantuntijan on kyettävä työelämän ja yhteiskunnan eri tilanteiden teoreettiseen hahmottamiseen ja tiedon käyttämiseen työn kehittämiseksi. Tieto tuo asiantuntijalle valmiuksia ja varmuutta kontekstissa toimimiseen, mikä saattaa näkyä yhteiskunnallisena osallistumisena ja vaikuttamisena varhaiskasvatukseen liittyvissä kysymyksissä. Samoin varhaiskasvatuksen tieteenalan ja tutkimuksen kehityksen seuraaminen edellyttävät episteemistä ulottuvuutta. Episteemisen ulottuvuuden lisäksi psykologinen ulottuvuus on olennainen työn perusta: asiantuntijalla on oltava ymmärrys itsestään ihmisenä ja ammatillisena toimijana. Tämä heijastuu myönteisenä luottamuksena omiin kykyihin toimia. Sosiokulttuurinen ulottuvuus näkyi siinä, miten varhaiskasvatuksen asiantuntija näki roolinsa yhteiskunnassa. Samoin se ilmeni siinä, miten hän näki lapsuuden ja lapsen puolesta vaikuttamisen sekä kasvatuksen ja työelämän yhteiskunnalliset dimensiot.

Tulosten perusteella voi merkitysperspektiiviä tarkastella asiantuntijuutta ja sen ymmärtämistä orientoivana henkilökohtaisena paradigmana. Prosessin kuluessa kehittyntä autenttisempaa merkitysperspektiiviä voi tarkastella uudenlaisen ja laajemman näkökulman löytymisenä asiantuntijuuteen sekä asiantuntijan tietoisuuden avartumisena. Tulokset osoittivat kuitenkin sen, että opiskelijoilla oli erilaisia paradigmoja.

Sosiaalisten ja yksilöllisten prosessien vuorovaikutus oli keskeistä. Tulokset osoittivat, että opiskelija rakensi asiantuntijan identiteettiään sekä yksilöllisesti että sosiaalisesti. Sosiaalinen ja yhteisöllinen reflektio edisti merkitysperspektiivin muutosta. Sosiokulttuurinen konteksti muovasi merkitysperspektiiviä, minkä Mezirow (esim. 2000a; myös Grabove 1997) toteaa. Mezirow (1998b) on myös korostanut merkityksen intersubjektiivista rakentumista sekä yksilön ja sosiaalisen ja kulttuurisen vuorovaikutuksen riippuvuutta sekä vaikutusta oppimisen mahdollisuuksiin. Transformatiivisessa oppimisessa on näin sekä yksilöllinen että sosiaalinen ulottuvuus.

Tulokset osoittavat, että ryhmä tai yhteisö, johon kehittyvä asiantuntija voi samaistua ja jonka ympärillä voi keskustella ja reflektoida tuki merkittävästi kehittymistä. Kehittyminen ja muutos olivat sosiaalisia ja kontekstuaalisia ilmiöitä. Asiantuntijuus ja osaaminen perustuivat sekä yksilölliseen että yhteisölliseen asiantuntijuuteen, samoin sosiaalisesti jaettuun tietoon ja kyvykkyyteen, kuten Palonen (2003) ja Tynjälä (2003) esittävät. Tulokset vahvistavat jaetun asiantuntijuuden merkitystä.

Tuloksia pohdittaessa on kuitenkin syytä ottaa huomioon, ettei oppimisen yksilöllisyyttä ja sosiaalisuutta voitu erottaa toisistaan. Yksilöllistä ja sosiaalista ei voi nähdä täysin erillisinä tekijöinä kehitysprosessissa. Konteksti tuottaa kehitystä yksilössä ja yhtä lailla ryhmä ja yhteisö kehittyivät. Tietyt sosiokulttuuriset tekijät voivat edistää tai estää kehittymistä ja oppimista eivätkä kulttuuriset intressit taas voi kuitenkaan yksistään määrittää oppimisen sisältöjä, kuten Mezirow (2000a) toteaa. Mezirow (2000b) painottaa, että myös oppijan oma historia ja toimintaympäristö vaikuttavat aina oppimiseen.

Tutkimustulokset osoittivat sekä yksilöllisen että sosiaalisen näkökulman tärkeyden. On huomattava, että oppimisympäristön luomisen näkökulmasta sosiokulttuurinen teoria ei tuo esiin tärkeitä ryhmän muotoutumiseen ja kehittymiseen tai oppimisyhteisön rakentumiseen liittyviä vaiheita, kuten opiskelijoiden yhteisen toiminnan aloittamiseen liittyvät asiat. Sosiokulttuurinen teoria ei pohdi ryhmää ryhmädynaamisesta näkökulmasta, kuten ryhmäprosesseja. Mezirow itse taas korosti esimerkiksi teoksensa (Mezirow 1991) esipuheessa ryhmäprosessin voimaa ja sen merkitystä yhteisön kehittämisessä.

Oppimisyhteisöön ja siihen kuulumiseen oli merkityksellistä opiskelijoille, mikä ilmenee myös sosiokulttuurisissa oppimistutkimuksissa. Opiskelijoiden luoma oppimisyhteisö oli keskeinen sosiaalinen tila tiedon ja asiantuntijuuden jakamiselle sekä kehittämiseksi, kuten Lave ja Wenger (1991) sekä Wenger (1998) tähdentävät. Sosiaaliset rakenteet kehittivät osaamista ja tietoa (ks. Wenger ym. 2002, 8–12). Opiskelijoiden osallistumista oppimisyhteisöön ja vertaisryhmiin voi tarkastella sosiokulttuuristen tutkimusten määrittämänä osallistumisenäkökulmana, mikä tähdentää identiteetin kehittymistä yhteisöissä. Opiskelijat tähdensivät sosiaalista ja yhteisöllistä tiedonrakentamista ja merkitystä koulutuksen oppimisympäristön lisäksi myös varhaiskasvatuksen työyhteisöissä.

Tulokset osoittavat, että kehittyvänä asiantuntijana opiskelija hahmotti toimintaympäristöään tietoisemmin samoin kuin jäseni omaa asiantuntijan paikkaansa siinä. Tulosten perusteella voi tulkita, että yksilön henkilökohtainen kehittyminen voi myötävaikuttaa kontekstiin, sen yhteisöihin ja kulttuuriin. Yksilön muutoksen ja toiminnan voi nähdä stimuloivan laajemman tason kehitystä. Transformatiivisen oppimisen voi näin nähdä johtavan toimintaan, joka vaikuttaa ihmisten välisiin suhteisiin ja kasvatusyhteisöihin. Näin oppiminen ei tarkoita vain tietomäärän lisääntymistä sellaisenaan.

Sosiokulttuurisen oppimisen lähestymistavoissa yhteisöä yhdistää yhteinen tarkoitus ja jäsenten liittyminen toisiinsa yhteisten toimintojen kautta (esim. Wenger 1998). Tässä tutkimuksessa tällaisena yhteisenä tarkoituksena ja tavoitteena oli varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittäminen. Opiskelijoita yhdisti yhteinen varhaiskasvatukseen liittyvä ydinasia, halu tehdä työtä lapsen kasvun, oppimisen ja hyvän elämän tukemiseksi.

Tutkimukseen valitut lähestymistavat tuovat uusia näkökulmia varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden tarkasteluun. Sosiokulttuurista lähestymistapaa voi pitää laajempaan kehyksenä merkitysperspektiivin tarkastelulle. Tulosten perusteella voi transformatiivisen teorian ansiona pitää sitä, ettei merkitysperspektiivin muuttaminen ole yksin tiedollista, vaan se sisältää myös moraaliseettisiä kriteereitä. Samoin se huomioi yksilön kehityksessä oleellisen affektiivisen tason ja tunteet. Näitä ulottuvuuksia voi pitää asiantuntijan merkitysperspektiivissä oleellisina. Tulokset ilmentävät myös kokonaisvaltaisempaa kuvaa asiantuntijan ja hänen toimintaympäristönsä välisestä suhteesta kuvatessaan asiantuntijuutta yksilöllistä kehitystä laajemmasta ja sitä syventävästä, sosiaalisesta ja yhteisöllisestä näkökulmasta.

Tutkimukseen valitut lähestymistavat täydentävät toisiaan. Ne ovat sovel-

tuneet tämän tutkimuksen tavoitteisiin ja tukevat myös muita asiantuntijuuden kehittymisen teorioita. Tutkimus on määrittänyt asiantuntijaksi kehittymisen olennaisia elementtejä tuoden näin lisää ymmärrystä siihen, miten varhaiskasvatuksen opiskelijat kehittävät asiantuntijuuttaan. Tutkimus on myös laajentanut Mezirowin transformatiivisen teorian soveltamista asiantuntijuuden kehittymisen tarkasteluun. Transformatiivisen teorian ansiona voi pitää sitä, että sen avulla on mahdollista samanaikaisesti ymmärtää sekä asiantuntijaksi kehittymisen prosessia että asiantuntijuuden elementtejä. Tutkimuksen sosiaalista reflektiota kuvaavat tulokset osoittavat, että asiantuntijuuden kehittymisen tarkastelu sosiokulttuurisesta viitekehyksestä on tärkeä.

5.2 Tutkimusmenetelmän ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimusmenetelmän, aineistonkeruun ja analyysimenetelmän valinta oli haastava tehtävä. Pohdin ja etsin pitkään lukuisia eri tapoja lähestyä ja kuvata merkitysperspektiiviä ja muutosprosessia. Tähän sovellettiin fenomenologista lähestymistapaa. Fenomenologisena tutkimus pyrki etsimään merkitysperspektiivin olennaisia piirteitä ja kuvasi elettyjen kokemusten luonnetta ja sisältöä. Valitun fenomenologisen lähestymistavan avulla pyrittiin luomaan tutkimusaineiston hankinnan ja analyysin konteksti, jossa tutkimukseen osallistujat voivat ilmaista kokemuksiaan rehellisesti, mitä Perttula (2000, 440–441) on tähdentänyt fenomenologisessa tutkimuksessa.

Fenomenologista lähestymistapaa sovellettiin tässä tutkimuksessa osittain tutkimuksen luonteen ja aineiston mukaan. Käyttämäni fenomenologinen analyysi sai vaikutteita Perttulalta (1998, 2000) ja Giorgilta (1985, 1986), mutta myöskin erosi näiden tutkijoiden metodikehittelyistä ja sovelluksista.

Suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin näen fenomenologisen menetelmän ja vertailevan analyysin sekä tapaustutkimuksen kokonaisuuden soveltuvan tutkimustehtävään ja tutkimuksen kokonaisuuteen. Analyysin etuna voi pitää sitä, että se tarjosi mahdollisuuden tarkastella monitahoista yksilöllistä ja sosiaalista ilmiötä. Analyysin avulla oli mahdollisuus tarkastella opiskelijoiden kokemuksia ja tehdä riittävän yksityiskohtaisia kuvauksia, joiden suhteita tarkastelemalla on edetty yleiseen tietoon. (Ks. Denscombe 2003, 105.)

Analyysi pyrki paljastamaan tutkimusaineistosta merkitysperspektiiviä ja sen muutosta kuvaavaa kokonaisuutta aineistolähtöisesti. Analyysin tuottamat merkityskokonaisuudet kuvasivat merkitysperspektiivin aineiden lisäksi muutosprosessissa ilmeneviä suhteita ja loivat näin yhtenäistä kokonaisuutta monitahoisesta merkitysperspektiivin kehittymisestä. Analyysissa saavutettuja merkityskokonaisuuksia ei määritetty etukäteen, vaikka merkityskokonaisuuksia verrattiin teoriataustaan. Analyysissä ja etenkin tulosten tulkinnassa on kuitenkin mukana sekä aineistolähtöisen että teoriapohjaisen analyysin piirteitä.

Analyysi ei siis noudata yksistään aineistolähtöisen analyysin periaatteita. Puhtaasti aineistolähtöisestä se eroaa siinä, että aikaisemmat teoriat, jo käytetyt käsitteet ja aiempi tutkimus vaikuttivat tuloksiin. Teoria toimi analyysin etenemisen apuna. Analyysiyksiköt valittiin aineistosta, mutta aikaisempi tieto auttoi analyysiä. Aikaisemman tiedon merkitys ei kuitenkaan ollut teoriaa testaava. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2003, 97–98.) Analyysissä voi kuitenkin erottaa myös perinteisempää teorialähtöistä analyysiä siinä, että se nojaa transformatiiviseen teoriaan ja Mezirowin ajatuksiin. Näin ollen aineiston analyysiä ohjaa myös aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan testata aikaisempaa tietoa uudessa kontekstissa, mutta vertaillaan tuloksia Mezirowin teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 99.)

Analyysin ensimmäinen osa eteni yksilökohtaisella tasolla. Analyysin toisessa osassa edettiin yksilökohtaisesta tiedosta yleiseen tietoon. Yleiselle tiedolle asetettua kattavuuden kriteeriä voi tarkastella siitä käsin, miten yleisen tiedon analyysi säilyttää yhteyden opiskelijan henkilökohtaiseen tietoon, yksilökohtaisiin merkityksyksikköihin. Perttula (2000, 431–432) on korostanut tätä kattavuuden kohdalla. Tässä tutkimuksessa analyysin jakamisen eri vaiheisiin voi nähdä tukevan yleisen tiedon kattavuutta.

Haastattelua arvioidessa pohtisin uudelleen haastattelukysymyksiä. Kysymysten etuna oli tilan antaminen opiskelijalle (ks. Mason 2002: Rubin & Rubin 1995), mutta olisi pitänyt kysyä myös opiskelijoille kielteisiä tai negatiivisia ja oppimista estäviä asioita innostusta herättäneiden asioiden ohella. Samoin identiteettiä murentavat pohdinnat olisivat täydentäneet identiteettiä vahvistavien tekijöiden vastauksia. Olisi ollut myös hyvä pyytää opiskelijoilta erikseen kritiikkiä opiskeluprosessista. Nämä näkökohdat olisivat vahvistaneet luotettavuutta. Yksilö- ja ryhmähaastatteluista ei liioin erikseen analysoitu sitä, tuottivatko ne samantyyppistä tietoa, mitä olisi voinut hyödyntää luotettavuustarkastelussa.

Keskeinen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden määrittäjä on poikkeustapausten analyysi. Negatiivisten tapausten etsimisen näin tärkeänä. Poikkeavat tapaukset laajensivat ja antoivat aiheen epäillä tulkintaa ja esittivät uusia yhteyksiä, minkä voi nähdä lisänneen luotettavuutta. Tematisoinnissa ei liioin ollut kyse siitä, että yksilölliset piirteet olisi häivytetty.

Tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden lukumäärän, heidän eri koulutusyksiköissä suorittamansa aiemman tutkinnon ja erilaisen työelämäkokemuksen voi nähdä lisänneen vaihtelua ja täten mahdollisuutta nähdä, mikä on oleellista (ks. Giorgi 1985, 19). Tässä tutkimuksessa analyysi toi esiin tapausten vaihtelua. Analyysi tavoitti osallistujien välisiä eroja ja erilaisia kokemuksia (ks. Patton 2002, 55).

Denscombe (2003, 105) tähdentää, että fenomenologisen tutkijan on oltava riittävän lähellä subjekteja. Tässä tutkimuksessa tämän voi nähdä toteutuneen. Opettajan ja tutkijan yhdistettyä roolia on kuitenkin tarkasteltava tutkimuksen luotettavuuden kannalta ja pohtia sitä, miten paljon haastateltaviin vaikutti se, että olen ollut heidän opettajanaan maisterikoulutuksen alkuvaiheessa. Voidaan ajatella, että opiskelijat halusivat haastattelussa antaa opettajalle mieleisiä

vastauksia välttämällä kielteisten asioiden esille tuomista. Tätä vaikutusta pyrin vähentämään toteamalla tämän näkökulman opiskelijoille ennen haastattelun aloittamista. Ulkopuolisen haastattelijan käyttö olisi kuitenkin ollut perusteltua luotettavuuden varmistamiseksi.

Lisäksi on otettava huomioon, että olen opettajana seurannut tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden etenemistä myös muulloin kuin tutkimuksen kohteena olleen opintojakson aikana. Tunsin osan opiskelijoista jo heidän aiemmasta koulutuksestaan ja olin myös käynyt heidän kanssaan erilaisia opetus- ja arviointikeskusteluja sekä myös epävirallisia keskusteluja.

Tutkimus tuo esiin sen, minkälaisia asioita itse pidän tärkeänä opetuksessa. On huomattava, että tutkijan oma merkitysperspektiivi vaikuttaa aina tulosten tulkintaan, erityisesti jos tutkimus tehdään tai sen kohteena on omaan työkontekstiin liittyvät asiat. Tämän voi nähdä tuovan tulosten tulkintoihin subjektiivisuutta, vaikka tutkija pyrkiikin systemaattiseen ja objektiiviseen havainnointiin. Toisaalta pitkän työkokemuksen voi nähdä myös laajentavan ja avar-tavan tutkijan näkemystä ja tuovan asiantuntemusta ja perehtyneisyyttä tutkit-tavaan ilmiöön.

Työn uskottavuutta voi lisätä myös oma pitkä varhaiskasvatuksen asian-tuntijakouluttajakokemukseni ja sen tuoma tietämys ja varmuus arvioida kerä-tyn tiedon ja tehtyjen havaintojen oikeellisuutta sekä analyysin ja tulkintojen uskottavuutta. Tämän taas voi nähdä eduksi arvioitaessa tutkimustuloksia tut-kimuksen viitekehukseen ja muihin aiempiin tutkimuksiin. Tutkimuskontekstin kulttuurin tuntemusta voi tässä tutkimuksessa pitää yhtenä tutkimuksen vas-taavuutta lisäävänä tekijänä. Tutkimuksessa on pyritty tarkkaan kuvaamaan ilmiön ajallinen, paikallinen ja sosiaalinen konteksti sekä se, millä tavoin siinä otetaan huomioon yksilön taso ja ryhmän taso (Anttila 1996, 184).

Tapaustutkimuksena tämä tutkimus keskittyi tiettyyn oppimisprosessiin ja sen aikaiseen kehittymiseen eikä tuonut tietoa siitä, miten muutos opiskelijoiden merkitysperspektiiveissä vakiintui. Tutkimusaineisto kerättiin oppimisprosessin aikana ja sen päätyttyä, joten tutkimus ei voi osoittaa sitä, toimiiko oppija sen jälkeen muuttuneen perspektiivin mukaisesti tai miten merkitysperspektiivi jatkossa kehittyy.

Tapaustutkimuksena tulosten ajatellaan pääasiassa kertovan tutkitusta kohdejoukosta. Tulokset tuovat esiin yksittäisten opiskelijoiden henkilökohtai-sia oppimisen ja kehittymisen kokemuksia, joten tutkimuksen toistettavuus sellaisenaan on mahdotonta. On myös huomioitava se, että kumpanakin vuon-na kolme opiskelijaa ei osallistunut haastatteluun. Näin koko opiskelijaryhmä ei ollut tutkimusaineistossa mukana. Tutkimuksessa on kuitenkin piirteitä, jotka lisäävät tulosten *siirrettävyyttä* laajempaan kohdejoukkoon. Ensinnäkin tutki-musasetelman tarkka esittely lisää lukijan mahdollisuutta siirtää tuloksia mui-hin vastaaviin tilanteisiin. Tuloksia on verrattu aiempien tutkimusten tuloksiin. Vertailu osoitti samansuuntaisia tuloksia. Näin asiantuntijuuden ja sen kehitys-tä koskevien tulosten tasolla siirrettävyys voidaan olettaa edellistä laajemmaksi: yhteydet aiempiin teorioihin lisäävät siirrettävyyttä. Tutkimus tavoittaa sama-ten jotain yleistä. Opiskelijat ovat myös osa varhaiskasvatuksen kulttuurisen

yhteisön yhteistä merkityksperinnettä. Yksilön kokemuksen tutkimus käsittelee myös jotain yleistä.

Uskottavuutta on pyritty tutkimusraportissa osoittamaan useilla tavoilla. Tarkan tutkimusprosessin ja tutkimukseen osallistuneiden kuvauksen myötä tarjotaan välineitä sekä aineiston hankinnan että sitä seuranneen aineiston käsittelyyn ja analyysin arviointiin. Tutkimuksen metodologiset ratkaisut on pyritty kuvaamaan tarkasti. Samoin analyysin eteneminen on esitetty mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Raporttiin on liitetty tehtyjen tulkintojen ja päätelmien osalta olennaisia aineistokatkelmia. Autenttisella tutkimusmateriaalilla on pyritty osoittamaan tutkimusaineiston ja tulkintojen välistä yhteyttä. Tutkijan käsitteellistämisen on vastattava tutkittavien käsityksiä. Tutkimusraportin liitteissä on esillä yksi tapauskertomus. Lisäksi tutkimuksen metodologiaa käsittelevässä luvussa on esitetty toinen tapauskertomus. Koska tutkimukseen osallistuneiden kohderyhmä oli pieni ja rajattu, ei liitteissä ole anonymiteetin turvaamiseksi tutkimushaastattelua kokonaisuutena.

Luotettavuuden lisäämiseksi olen pitänyt erillään teorian ja tulkinnat tapauskertomuksista ja tutkittavien lausunnoista. Vertailu aiempaan tutkimukseen on kuitenkin sijoitettu osaksi tuloslukua kunkin merkityskokonaisuuden jälkeen. Tulokset rakentuvat ensisijaisesti tutkimusaineistosta tehtyjen havaintojen ja niistä koottujen tapauskertomusten varaan.

Lukija voi edellä kuvatun kokonaisuuden kautta arvioida analyysin *kattavuutta*. Tiedon kattavuuden vaatimus on haastava. Haastateltavan alkuperäistä kokemusta on vaikea ilmaista eri sanoin ja mahdollisuus muuttaa sitä on suuri. Tapauskertomusten kirjoittaminen ja teemojen määrittäminen oli aikaa vievä prosessi. Joitakin tapauksia ja teemoja jouduin pohtimaan kauan.

Tyypittely oli myös vaativa tehtävä. Tyypeistä erottui selkeästi ´vahva pedagogi´, mutta pohdin pitkään ´erityisasiantuntijaa´, koska tyyppi esiintyi vain parissa tapauskertomuksessa. Samoin pohdin pitkään kehittämistyöhön suuntautumisen luonnetta ja merkitystä opiskelijoiden puheenvuoroissa. Se ei kuitenkaan noussut riittävän merkitykselliseksi erilliseksi teemaksi tai tyyppiä, vaan pikemminkin monia tyyppisiä ja merkitysperspektiivejä läpäiseväksi aiheeksi.

Luotettavuutta pyrin lisäämään sillä, että testasin tulkintaani pyytämällä yhtä ulkopuolista henkilöä (luokanopettaja) lukemaan yhden haastattelun ja kirjoittamaan siitä ylös keskeiset ja olennaiset merkitykset. Keskustelimme haastattelusta yksityiskohtaisesti ja vertasimme tulkintojamme. Keskustelun pohjalta arvioin ja tarkistin uudelleen tulkintojani. Lisäksi pyysin yhtä tutkimuksessa mukana ollutta opiskelijaa lukemaan tulososan ja johtopäätökset sekä arvioimaan niitä. Hän teki myös kirjallisia huomioita arvioinnistaan. Tästä arvioinnista keskustelimme yhdessä. Opiskelijan yleisarvioinnin mukaan tutkittavien ´ääni´ ja eri näkökulmat tulevat tuloksissa esille. Opiskelija teki lisäksi yksittäisiä huomioita kommentoiden tai kysyen ja pyytäen täsmennystä tuloskuvauksen eri kohtiin. Lisäksi hän esitti kriittisiä kommentteja joistain merkityskokonaisuuksien suhteista, kuten esimerkiksi vertaisryhmää ja sosiaalista

reflektiota käsittelevän tulosluvun temaattisista päällekkäisyyksistä. Nämä huomiot tarkastin ja muokkasin tekstiä.

Tutkimuksen tarkoituksesta kerroin opiskelijoille. Tutkittavat olisi pidettävä ajan tasalla myös tutkimusprosessin muutoksista ja muutosten merkityksestä kerättävän tiedon luonteeseen. Tämä vaatimus ei täyttnyt, koska tutkimusprosessi kesti usean vuoden aineiston keräämisen jälkeen ja tutkimuksen fokus tarkentui sitä tehdessä.

Tutkimuskysymyksiä tarkasteltaessa voi pohtia niiden laajuutta. Laajuus on perusteltavissa merkitysperspektiivin monitahoisuudella.

Tutkimukseen valittu viitekehys oli kantavana paradigmana koko tutkimusprosessin ajan. Sosiokulttuurinen lähestymistapa pyrittiin huomioimaan myös yksilön ja ryhmän näkökulmana tiedonkeruussa. Haastattelut toteutettiin sekä yksilö- että ryhmätilanteena.

Tutkimuksen taustalla voi nähdä emansipatorisen tiedonintressin, mikä Pietarisen (2002, 64) mukaan tähdentää muutosta ja kasvua sekä yksilötasolla että sosiaalisissa suhteissa. Emansipatorinen tiedonintressi ohjaa myös kriittistä, vapautumista edistävää tietoa. Tutkimukseen voi liittää myös praktisen tiedonintressin, pyrkimyksen käytännöllisen tiedon tavoitteluun ja sen arviointiin. Praktinen intressi sisältää lisäksi subjektin itseymmärryksen mahdollisuuksien turvaamisen ja edistämisen.

On huomattava, että aineisto on kerätty lukuvuosina 1997–1998 ja 1998–1999. Tutkimuksen ulottuminen pitkälle aikavälille voi myös vaikuttaa tuloksia vanhentavasti. Tutkimusaineiston kerääminen sijoittui 1990-luvun loppupuolelle ajanjaksoon, jolloin varhaiskasvatuksen yliopistollinen koulutus alkoi vakiintua ja muotoutua. Opiskelijan identiteetti vahvistui tilanteessa, missä käsitykset varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta olivat myös uudelleenmäärittelyn alaisena. Opiskelijoiden asiantuntijuuden pohdintaan vaikuttivat myös sen aikaiset yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti määrittävät varhaiskasvatuksen ammattialan ja asiantuntijakoulutuksen painotukset. Samoin uuden koulutuksen aloittaminen toi mukanaan paljon keskustelua sen tuomista mahdollisuuksista ja merkityksestä varhaiskasvatukselle. Tutkimuksen kohteena oleva ilmiö, varhaiskasvatuksen asiantuntijuus, on kuitenkin edelleen muotoutuva, kehittyvä ja ajankohtainen asia.

5.3 Tulosten merkitys varhaiskasvatuksen asiantuntijakoulutukselle

Asiantuntijakoulutuksen tulee tarjota mahdollisuus ja auttaa oppijaa – transformatiivisen oppimisen päämäärän tavoin – *tiedostamaan ja arvioimaan nykyisiä merkitysperspektiivejään ja tarvittaessa muuttamaan niitä*. Merkitysperspektiivin autenttisuuden kasvun ehtoja ovat ympäristön ja kulttuurin tarjoamat mahdollisuudet ja haasteet. Merkitysperspektiivin tiedostaminen auttaa varhaiskasva-

tuksen asiantuntijaa valitsemaan entistä tietoisemmin, minkälaisiin asioihin hän työssään keskittyy ja mihin sitoutuu.

Tulokset tuovat ymmärrystä *asiantuntijaksi kehittymisen monitahoisuudesta*, mikä ilmeni opiskelijoiden paradigmojen ja muutosprosessien erilaisuudessa. Tuloksia voi tarkastella arvioitaessa *varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ominaispiirteitä*. Tuloksia voidaan edelleen hyödyntää asiantuntijakoulutuksessa ja yhteisöissä, kun halutaan ymmärtää ja tukea asiantuntijuuden kehittymistä. Asiantuntijuuden tutkimus ja määrittely on yhä ajankohtaista. Tarvetta sen tarkasteluun voi perustella akateemisen varhaiskasvatuksen asiantuntijakoulutuksen lyhyen historian vuoksi. Tutkimuksellinen näkökulma varhaiskasvatuksen maisterikoulutukseen on myös ollut toistaiseksi vähäistä. Tulosten valossa voi tarkastella *koulutuksen sisältöjä ja käytäntöjä*. Lisäksi voi pohtia, miten varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta voisi tarkastella erilaisten perspektiivien kautta.

Asiantuntijakoulutuksessa on myös tärkeää *vahvistaa asiantuntijan identiteetin kehittymistä ja tukea voimaantumista*. Tämä taas tuli selvästi esille tuloksissa, jotka osoittivat opiskelijan voimaantumisen merkityksen paitsi henkilökohtaisella, myös laajemmalla yhteisöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla. Tulosten perusteella voi todeta, että koulutuksen tehtävänä on auttaa oppijaa voimaantuneena etsimään vaikutusmahdollisuutensa sekä entistä oikeutetumman merkitysperspektiivinsä. Identiteetin kehittäminen edellyttää myös *keskustelua varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden luonteesta*. Tämä ilmeni opiskelijoiden rakentamassa autenttisempaa merkitysperspektiiviä alun disorientoivasta hämmennyksestä ja rajoittuneesta käsityksestä laajemmaksi ja itselleen todemmaksi asiantuntijuuden olemukseksi. On myös tärkeää, että opiskelijasta tulee *varhaiskasvatuksen asiantuntijayhteisön* jäsen, mikä tuloksissa ilmeni oppimisyhteisön merkityksessä.

Voimaantumisen tulisi merkitä myös sitä, että varhaiskasvatuksen asiantuntija hahmottaa oman *tehtävänsä yhteiskunnallisen muutoksen ja muuttuvien työtehtävien keskellä*, mikä ilmeni niiden opiskelijoiden kohdalla, joiden merkitysperspektiivi vahvistui yhteiskunnalliseksi. On tärkeää vahvistaa muutosten uhkaamaa identiteettiä. Toisaalta myös identiteetti muuttuu ja kehittyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. On syytä ottaa huomioon, että voimaantumisen prosessi on elävä eivätkä vastaukset löydy heti valmiina.

Tuloksissa ilmenneet sosiaalisen ja yhteisöllisen reflektion sekä oppimisen näkökulmat haastavat pohtimaan myös *sosiaalisen vuorovaikutuksen ja reflektion merkitystä ja mahdollisuuksia* asiantuntijakoulutuksen käytännöissä. Koulutuksen sosiaalinen ympäristö on olennainen tekijä asiantuntijuuden kehittymiselle. Tämä merkitsee myös erilaisten merkitysperspektiivien painottamista ja tarkastelua. Samoin on tärkeä ymmärtää niitä tapoja, miten asiantuntijuudesta eri tahoilla kommunikoidaan.

Tulosten perusteella voi niin ikään vetää johtopäätöksen *reflektion* arvosta. On syytä rohkaista oppijoita tutkimaan omien kokemustensa luonnetta ja siten syventämään ymmärrystään. Kriittisen reflektion prosessi voi syvällisestikin muuttaa aiempia kokemukselle annettuja merkityksiä. Reflektion yhteisöllistä näkökulmaa ei ole juuri painotettu. On kuitenkin tärkeä pyrkiä luomaan ja or-

ganisoimaan sosiaalisia oppimisympäristöjä sekä edistää *erilaisia osallistumisen muotoja sosiaalisen ja yhteisöllisen reflektion tueksi*, mikä ilmeni tuloksissa yhteisöllisen ja kollegiaalisen reflektion merkityksessä.

Sosiaalista vuorovaikutusta kehitettäessä voi pohtia vertaisryhmätyöskentelyn syventämistä ja liittämistä oppimisen käytäntöihin ja rakenteisiin systemaattisemmaksi osaksi koulutusta ja oppimisyhteisöä. Vertaisryhmä, tai muu ryhmä, voisi myös suunnitella ja toteuttaa yhteistyötä käytännön työelämän kanssa yhtenä oppimisen muotona ja näin osaltaan tukea uudenlaista yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta työelämän kanssa.

Työelämän monitahoisuus edellyttää varhaiskasvatuksen asiantuntijalta entistä enemmän valmiutta toimia yhteistyössä ja työyhteisönä sekä ottaa kollektiivisesti vastuuta lasten hyvästä elämästä ja sen tukemisesta. Näin ollen yhteisöllisyyden ja yhteistyökyvyn kehittyminen jo koulutuksen aikana on keskeistä. Kehittyvän asiantuntijan on jo koulutusvaiheessa hyvä saada riittävästi kokemuksia yhteisöllisestä työotteesta. Näin se voi siirtyä myöhemmin työelämän yhteisöihin yhdeksi tavaksi uudistaa ja kehittää paitsi ammatillisia käytäntöjä myös koko varhaiskasvatuksen ammattialaa. Asiantuntijakoulutuksessa on syytä luoda yhteiseen ongelmanratkaisuun, keskusteluun ja pohdintaan perustuvia toimintamuotoja. Tarve näkyi tuloksissa siinä, että opiskelijat tähdensivät sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisen oppimisen merkitystä.

Edelleen on syytä pohtia, miten *yksilön reflektiivistä vuorovaikutusta ympäristön kanssa* voi tukea. Yhteistyön päämäärä ei ole päästä yhteisymmärrykseen vaan pikemminkin sitouttaa yksittäinen kasvatusalan asiantuntija omaa asiantuntijuutta tukevaan ja samalla kollegiaaliseen prosessiin, jotta hän löytäisi ammatillisiin kysymyksiin uusia merkitysperspektiivejä. Tässä mielessä sosiaalinen ja yhteisöllinen reflektio voidaan nähdä ajatuksia herättävänä ja merkitysperspektiiviä laajentavana tapahtumasarjana. Hyvän ja toimivan kommunikaation edellytyksenä on valmius yrittää ymmärtää toisten merkitysperspektiivejä ja nähdä asia heidän näkökulmastaan.

Tuloksissa opiskelijat toivoivat yhteisen oppimisen käytäntöjen systemaattisempia muotoja myös varhaiskasvatuksen työelämään. Eri ikäisten noviisi- ja eksperttiopiskelijoiden kokemuksista sosiaalisen oppimisen käytännöissä saatuja tuloksia voi pohtia myös suhteessa työelämän käytäntöihin. Yhdessä työskentelevä ryhmä on riippuvainen sen jäsenistä, kunkin työ- ja elämäkokemuksista sekä osaamisesta. Tulosten perusteella voi pohtia *kollegiaalisten vertaisryhmien hyödyntämistä ja vertaisryhmätoiminnan kehittämistä työelämän käytäntöihin* systemaattisemmaksi työmuodoksi. Tällainen vertaisryhmä voisi toimia esimerkiksi työuraansa aloittelevien tukena. Kuten opiskelijakokemuksista ilmeni, peilaus samassa kehitys- ja työvaiheessa olevaan opiskelijaan oli tärkeä kokemus. Työuraansa aloitteleva tarvitsee usein tukea työelämän käytäntöjen monimuotoisuudessa selvitäkseen. Samoin vertaisryhmä voisi työyhteisökäytännöissä tukea noviisi- ja eksperttivaiheessa olevien vuorovaikutusta mielekkäällä noviisin ja kokeneen työntekijän vuorovaikutuksellisuuden syventämisellä ja tietämyksen jakamisella.

Asiantuntijakoulutuksessa on syytä pohtia myös sitä, miten *yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista ja niissä taroittavia valmiuksia* voisi tukea. Asi-

antuntijan on mielekkäällä tavalla osallistuttava erilaisiin ja eri sektoreilta tuleviin moniammatillisiin asiantuntijatiimeihin vanhempien, koulun, sosiaalitoimen, työelämän ja talouden eri edustajien kanssa. Miten voisi edelleen vahvistaa varhaiskasvatuksen asiantuntijaa strategiseksi innovoijaksi?

5.4 Jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen rajoittuessa tiettyyn opiskelun aikaiseen prosessiin olisi jatkotutkimuksia ajatellen tärkeä tutkia työelämässä aktiivisesti toimivien merkitysperspektiiviä. Työelämän näkökulma täydentäisi tämän tutkimuksen tuloksia varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta ja sen merkityksellisistä ulottuvuuksista. Samoin merkitysperspektiivin käsitettä voisi syventää myös työnantajan tai yhteiskunnan muiden sektorien näkemyksillä varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta. Samoin lasten vanhempien näkemykset asiantuntijuudesta syventäisivät merkitysperspektiivin tarkastelua.

Tämä tutkimus ei liioin tuo tietoa merkitysperspektiivin vakiintumisesta. Jatkotutkimuksen avulla voisi tutkia merkitysperspektiivin urautumista ja sen muutosta työelämän myötä. Merkitysperspektiivin muutosta voisi näin tutkia myös pidemmältä ajalta. Tämän tutkimuksen keskittyessä yksilölliseen näkökulmaan, olisi jatkotutkimushaasteena myös yhteisöllisen merkitysperspektiivin hahmottaminen kasvatusyhteisössä työskenteleviltä henkilöiltä.

Tutkimustuloksista nousee useita jatkotutkimusmahdollisuuksia. Asiantuntijan identiteetin käsitteen ja voimaantumisen syvempi tarkastelu varhaiskasvatuksen muuttuvassa ja monitahoisessa työ- ja toimintakulttuurissa tuntuu myös jatkohaasteelta. Miten voi tukea voimaantumista? Miten identiteettiä voi vahvistaa? Olisi myös mielenkiintoista tutkia erilaisia työyhteisöjä ja niiden vaikutusta asiantuntijan identiteetin kehittymiseen.

Tulokset herättävät myös mielenkiinnon sosiokulttuuriseen tarkasteluun, kuten yksilöllisten ja sosiaalisten sekä yhteisöllisten elementtien vuorovaikutukseen asiantuntijuuden kehittämisessä. Mitä ja minkälaisia ovat ne asiat ja kokemukset, joita oppijat jakavat asiantuntijuuden kehittämisessä? Mitä on jaettu asiantuntijuus? Minkälaiset yhteisölliset tekijät yksilöllisen kehityksen tukena ovat merkityksellisiä? Yhteisöllisen ulottuvuuden lisäksi olisi tärkeä tutkia laajemmassa kontekstissa toimimisen merkitystä asiantuntijuuden kehitykselle ja tarkastella näin asiantuntijan toimintaa sosiokulttuurisen kentän ja toimintakontekstin eri tasoilla. Sosiokulttuurisena tarkasteluna voisi myös pohdita, miten ja minkälaista vuorovaikutusta asiantuntija käy yhteisön ja eri organisaatioiden välillä. Mitä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on organisaatioiden rajat ylittävänä toimintana?

Myös kokemusten merkitys tulee tutkimuksen tuloksissa esiin. Olisi mielenkiintoista syventää kokemuksen tarkastelua ja selvittää, mikä tekee työkokemuksesta asiantuntijuutta kehittävää, minkälainen ongelmanratkaisu tukee asiantuntijuuden kehittymistä ja miten ongelmanratkaisua voi kehittää. Entä milloin työkokemus taas urauttaa ja jähmettää tai jopa jarruttaa kehitystä?

Tuloksissa esiintyneitä eri merkitysperspektiivejä tarkasteltaessa on syytä pohtia, miten yhdistää mielekkäällä tavalla asiantuntijätieto, asiantuntijan yksilöllinen kasvu, yhteisöllisyys ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Kaikki ulottuvuudet vahvistavat varhaiskasvatuksen ja edelleen lapsen asemaa yhteiskunnassa tulevaisuudessa.

SUMMARY

Conceptions of expertise in early childhood education have changed radically over a relatively short period and thus experts in early childhood education are at the centre of a rapid process of change and development. These changes reflect changing policies and practices, and involves increasingly complex functions. The effective implementation of services for young children and their families requires collaboration and interaction across bridges and boundaries and includes a focus on cooperative planning and problem solving to enhance service systems. The object of this study is M Ed. education and how expertise in early childhood education is constructed during this process.

The aims of this study were to explore how students of early childhood education construct their meaning perspectives in relation to their educational expertise during their studies. It is assumed that the development of expertise involves a transformation in an expert's meaning perspective and identity. This study addressed three main questions:

- 1) What elements go into the construction of an expert meaning perspective during the learning process?
- 2) What does the transformation process involve?
 - a) What are the features that characterise the transformation process?
 - b) What is the role of reflection in the transformation process?
 - c) How do meaning perspectives develop on the individual level and as social constructions?
 - d) How does an individual's meaning perspective change during the learning process?
- 3) How does an expert identity develop during the course of the perspective transformation process?
 - a) How does a student build his/her expertise?
 - b) What types of expert identity evolve?
 - c) What is the relationship between meaning perspectives and types of identity?

The theoretical background of the study is based on Mezirow's theory of transformative learning and on the framework of reflective expertise. The development of expertise is also scrutinised from the sociocultural point of view, with particular emphasis on the interaction between social and individual processes in the construction of meaning and the meaning perspective. Transformative learning occurs when, through critical self-reflection, an individual revises old meaning perspectives and develops new ones. Through reflection the learner is seen as constructing a personal understanding of relevant structures of meaning derived from his or her life, learning and action in the world. By meaning perspective is meant the structure of the psycho-cultural assumptions within which new experience is assimilated and transformed by the learner's past ex-

perience. Development refers to a movement towards more progressive meaning perspectives.

This research took the form of a qualitative case study. A phenomenological approach was used in the analysis of the data. As a case study, change in meaning perspectives was scrutinised in the context of students' learning processes. Every student and his/her learning process was treated as an individual case. The relevant information was collected separately for each individual and analysed for the significant experiences. In these case descriptions the characteristics of the learning context were also scrutinised. Thus, an effort was also made to understand the social and situational nature of the process of becoming an expert.

In this study, changes in individual cases were also scrutinised as a general phenomenon. The first phase of the analysis attempted to describe the essential details of the individual cases. In the second phase the individual cases were compared and thus a multi-case study was carried out.

The participants were two different groups of students taking the M Ed in Early Childhood Education programme at the University of Jyväskylä during the academic years 1997-98 and 1998-99. The students were qualified kindergarten teachers who were pursuing their Master's degree in education. Some of the students, therefore, already had considerable professional experience. The learning process continued throughout the whole academic year.

Data were collected from various sources. The primary data consisted of semi-structured and non-structured interviews with 20 students. These were implemented partly as personal, and partly as group interviews. Portfolios kept by the students' were used as secondary data to support the interview data. The portfolios consisted of students' written work, including self-assessments. The researcher's study log was also used as data.

The analysis began as a case analysis. Each student's meaning perspectives and the process of transformation of those perspectives were analysed. During the second phase the data obtained from the individual cases were compared by using a modified constant comparative method. This was done in order to clarify the themes that emerged as a result of the first analysis and also to deepen the researcher's understanding of these themes. Comparative analysis also revealed different student identity types.

The results show that epistemic and psychological meaning perspectives were emphasized. Sociocultural and moral-ethical meaning perspectives also emerged. Meaning perspectives included also contained implicit and self-regulative knowledge. The epistemic and psychological meaning perspective together guided the student experts in their work in early childhood education.

The results also indicate that the development of expertise is processual by nature. This process includes not only formal and practical knowledge, but also different feelings and reflection on one's own developmental challenges and potential. The process experienced by the students contained many affective and emotional elements.

In fact, reflection significantly supported the development process. Critical reflection helped the students to understand the whole range of expertise relevant to early childhood education. The results also indicate that the role of a group of a peer students is significant as a supporting element and as a context in which the individual's expertise can successfully and safely develop. Therefore, social and collegial reflection seems to be crucial in the transformative process. According to the results, social reflection can also be understood as mutual professional and collegial reflection. The results also indicate how essential interaction between novice and expert is essential for a successful learning process.

As this study proceeded, identity improved from a state of disorientation to full understanding of one's own expertise. However, identity did not turn out to be the same for all students. Instead, four identities emerged, namely, the convinced pedagogue, the identity seeker, the community actor and the specialist. The convinced pedagogues were highly motivated to teach and educate young children. They wanted to use their expertise and also wanted to influence the quality of early childhood pedagogy. Pedagogy played an important role in their work. The identity seekers were still seeking their career and uncertain whether they would remain in the field of early childhood education. The specialists understood expertise in early childhood education as a clearly delineated specific domain. The community actors understood expertise in early childhood education as combining broad contextual knowledge and a professional orientation.

Three different meaning perspectives emerged, relating to: 1) the individual himself/herself, 2) the community and 3) society. These meaning perspectives influenced identity in expertise and how it was built. For those students whose meaning perspective primarily developed in relation to themselves the process deepened their knowledge and understanding of themselves as a person. For those students whose meaning perspective changed towards the community the process deepened their knowledge and understanding of the work community and context. These students wanted particularly to orientate their activities towards developing the content of their work and also their work unit and the community. Those students whose meaning perspective changed towards society showed a comprehensive understanding of the relationship between the system of early childhood education and the wider social context, its structures and changes in it, and they emphasised its importance accordingly. They also felt that an expert has a responsibility to influence development at all levels of society.

The results also indicate that as one's meaning perspective becomes clearer, one's empowerment and identity as an expert also become stronger. However, change and empowerment were different processes to different students. There was no one way to change.

Empowerment is essential. During the empowerment process personal self-knowledge emerged. Empowerment extended to the professional field,

including development work for the benefits of early childhood and children in society.

What kinds of educational practices support the development of an expert identity and empowerment? First of all, it seems to be important that during the training process the student is encouraged to reflect on his/her meaning perspectives and receive support when the need arises. This is also a major goal of transformative learning. Likewise, it is important to create and organise the kinds of learning environments in which social and collegial reflection are possible.

It is also important to support the development of an expert identity throughout the educational process. This calls for a thorough discussion of the nature of expertise. When discussing identity, it is important to consider what kind of meanings students attribute to their own expertise.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32, 402–418.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Alanen, L. 2001. Sukupolvijärjestys ja kasvatuslapsuus: sosiologisia avauksia lapsuuteen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 1, 285–296.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alila, K. & Parrila, S. (toim.) 2004. Laadunhallinnan perusteita ja menetelmiä varhaiskasvatuksessa. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuksia* 17.
- Alvesson, M. 2002. *Understanding organizational culture*. London: Sage.
- Antikainen, E.-L. 2005. Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1088.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi.
- Arvaja, M., Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2002. Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46, 161–180.
- Atjonen, P. 2004a. Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 153–167.
- Atjonen, P. 2004b. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 15–30.
- Atjonen, P. 2004c. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 20.
- Auranen, J. 2004. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia – metaforatutkimus kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 97.
- Baldwin, M. 2000. Does self-assessment in a group help students to learn? *Social Work Education* 19, 451–462.
- Bardy, M. 2003. Johdanto. Teoksessa M. Bardy, M. Salmi & T. Heino (toim.) *Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 1–10.

- luun. 4. painos. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Raportteja 263, 13–23.
- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. 4. painos. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Raportteja 263.
- Barnes, D. 1992. The significance of teacher's frames for teaching. Teoksessa T. Russell & H. Munby (toim.) *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: The Falmer Press, 9–32.
- Bartlett, F. C. 1932. *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge, England: University Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1966. *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
- Blom, R. 2001. Yhteiskunnan rakennemuutos ja perheiden elinehdot. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY, 171–192.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 3. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. 2004. On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3–8.
- Boud, D. & Walker, D. 1998. Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education* 23, 191–206.
- Braun Jr, J. A. & Crumpler, T. P. 2004. The social memoir: an analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education* 20, 59–75.
- Brookfield, S. D. 1987. *Developing critical thinkers. Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Buckingham: Open University Press.
- Brookfield, S. D. 1990. Using critical incidents to explore learner's assumptions. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 177–193.
- Brookfield, S. D. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. & Preskill, S. 1999. *Discussion as a way of teaching. Tools and techniques for university teachers*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bruner, J. 1995. Meaning and self in cultural perspective. Teoksessa D. Bakhurst & C. Sypnowich (toim.) *The social self*. London: Sage, 18–29.
- Bruner 1996. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. 2004. *Social research methods*. 2. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Buysse, V., Skinner, D. & Grant, S. 2001. Toward a definition of quality inclusion. Perspectives of parents and practitioners. *Journal of Early Intervention* 24, 146–161.
- Ceglowski, D. & Bacigalupa, C. 2002. Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal* 30, 87–92.
- Christopher, S., Dunnagan, T., Duncan, S. F. & Lynn, P. 2001. Education for self-support: Evaluating outcomes using transformative learning theory. *Family Relations* 50, 134–142.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18, 947–967.
- Clouder, L. 2000. Reflective practice in physiotherapy education: A critical conversation. *Studies in Higher Education* 25, 211–223.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. 2001. *Lives in context. The art of life history research*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Collard, S. & Law, M. 1989. The limits of perspective transformation: A critique of Mezirow's theory. *Adult Education Quarterly* 39, 99–107.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2002. Koulutuksen ja työelämän rajoilla - Työntekijöiden ja opiskelijoiden kokemuksia työssä oppimisesta. Julkaisussa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 23–55.
- Cranton, P. 1996. *Professional development as transformative learning. New perspectives for teachers of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. 2000. Individual differences and transformative learning. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 181–204.
- Csikszentmihalyi, M. 1988. The flow experience and its significance for human psychology. Teoksessa M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (toim.) *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness*. New York, NY: Cambridge university press, 15–35.
- Daley, B. J. 2001. Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly* 52, Summer 1999, 39–54.
- Day, C. & Leitch, R. 2001. Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education* 17, 403–415.
- De Dreu, C. K. W., West, M. A., Fischer, A. H. & MacCurtain, S. 2001. Origins and consequences of emotions in organizational teams. Teoksessa R. L. Payne & C. L. Cooper (toim.) *Emotions at work. Theory, research and applications in management*. Chichester: Wiley, 199–217.
- Denscombe, M. 2003. *The good research guide for small-scale social research projects*. 2. painos. Maidenhead: Open University Press.

- Deshler, D. 1990. Conceptual mapping: Drawing charts of the mind. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 336–353.
- Dewey, J. 1950. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. (Alkuperäisteos 1916.) New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1954. *The public and its problems*. (Alkuperäisteos 1927.) Ohio University Press.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. (T. Athanasioun kanssa.) *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
- Dweck, C. S. 1999. *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Ebbeck, M. & Baohm, J. 1999. Incorporating multicultural perspectives into teaching approaches. *International Journal of Early Childhood* 31, 32–39.
- Edwards, A. 2000. Research and practice: is there a dialogue? Teoksessa H. Penn (toim.) *Early childhood services. Theory, policy and practice*. Suffolk: Open University Press, 184–199.
- Eerola-Pennanen, P. 2002. *Lapset ja yksilöllistyminen*. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Yhteiskuntapolitiikan lisensiaatin tutkimus.
- Ekola, J. 1985. Ammatillinen laaja-alaisuus kvalifikaatiotavoitteena. *Kasvatus* 16, 191–196.
- Engeström, Y. 2000. Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics* 43, 960–974.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Eraut, M. 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* 70, 113–136.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Estola, E. & Lujala, E. 2000. Akateemisuuden ensiaskelilla – Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelusta. *Kasvatus* 31, 481–492.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Eteläpelto, A. 1998. The development of expertise in information systems design. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 146.
- Eteläpelto, A. 2000. Contextual and strategic knowledge in the acquisition of design expertise. *Learning and Instruction* 10, 113–136.

- Eteläpelto, A. & Collin, K. 2004. From individual cognition to communities of practice. Theoretical underpinnings in analysing professional design expertise. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 231–249.
- Eteläpelto, A. & Light, P. 1999. Contextual knowledge in the development of design expertise. Teoksessa J. Bliss, R. Säljö & P. Light (toim.) *Learning Sites. Social and technological resources for learning*. Oxford: Elsevier Science, 155–164.
- Fielding, N. & Thomas, H. 2001. Qualitative interviewing. Teoksessa N. Gilbert (toim.) *Researching social life. 2. painos*. London: Sage, 123–144.
- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 777.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The Interview. From structured questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research. 2. painos*. Thousand Oaks, CA: Sage, 645–672.
- Fook, J. 2000. Deconstructing and reconstructing professional expertise. Teoksessa B. Fawcett, B. Featherstone, J. Fook & A. Rossiter (toim.) *Practice and research in social work*. London: Routledge, 104–119.
- Fook, J. 2002. *Social work. Critical theory and practice*. London: Sage.
- Forsberg, H. 2002. Tunteet – sosiaalityötä harjoittelevan häpeä? *Aikuiskasvatus* 22, 295–305.
- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 234.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. 2005. Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal* 31, February 2005, 49–68.
- Giorgi, A. 1985. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 8–22.
- Giorgi, A. 1986. Theoretical justification for the use of descriptions in psychological research. Teoksessa P. D. Ashworth, A. Giorgi & A. J. J. de Koning (toim.) *Qualitative research in psychology. Proceedings of the International Association for Qualitative Research in Social Science*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 3–22.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chigago, IL: Aldine.
- Grabove, V. 1997. The many facets of transformative learning theory and practice. Teoksessa P. Cranton (toim.) *Transformative learning in action: Insight from practice. New directions for adult and continuing education* 74. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 89–96.

- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Haapakoski, A. 2002. Suuren ja pienen tarinan välissä – uusien asiantuntijaryhmien ammatillisen tiedon rakentuminen. Teoksessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi* 66, 105–117.
- Hakkarainen, K., Lipponen, L., Muukkonen, H. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2001. Oppimisympäristöjen kognitiivinen tutkimus. Teoksessa P. Saari-
luoma, M. Kamppinen & A. Hautamäki (toim.) *Moderni kognitiotiede*. Helsinki: Gaudeamus, 152–172.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23, 4–13.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37, 448–464.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise. Professional and educational perspectives. Earli. Amsterdam: Elsevier.
- Hakkarainen, P. 2002. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus. *Kasvatus* 33, 133–147.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98.
- Hargreaves, D. H. 2000. The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis. Teoksessa *Knowledge management in the learning society*. OECD. Centre for Educational Research and Innovation, 219–238.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. *Jouensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 93.
- Heikkinen, A. 2001. Niin vähän on aikaa - katoaako ammatillisen kasvun aika, paikka ja tila? Julkaisussa A. Heikkinen, M. Borgman, L. Henriksson, M. Korkiakangas, L. Kuusisto, P. Nuotio & L. Tiilikkala (toim.) *Niin vähän on aikaa - ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus*. Tampereen yliopisto, 169–185.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Tämä on totuuteni – kerro omasi. Ajatuksia portfolion luotettavuudesta. Julkaisussa T. Tenhula (toim.) *Opetus sydämen asiana*. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 2, 103–117.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Julkaisussa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja 1, 8–19.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 175.
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D119.

- Helenius, A., Korhonen, R. & Laes, T. 2005. Varhaiskasvatuksen tutkinnon uudistuksen haasteita. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 165–176.
- Henriksson, K. 1999. The collective dynamics of organizational learning. On plurality and multi-social structuring. Lund University. The Institute of Economic Research. Lund Studies in Economics and Management 49.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research. 2. painos. London: Routledge.
- Hoffman, R. R., Feltowich, P. J. & Ford, K. M. 1997. A general conceptual framework for conceiving of expertise and expert systems. Teoksessa P. J. Feltowich, K. M. Ford, & R. R. Hoffman (toim.) Expertise in context: Human and machine. Menlo Park, CA: AAAI Press / The MIT Press, 543–580.
- Holland, D., Lachicotte Jr., Skinner, D. & Cain, C. 1998. Identity and agency in cultural worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2004. The active interview. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative research. Theory, method and practice. 2. painos. London: Sage, 140–161.
- Hujala, E. 2002a. The curriculum for early learning in the context of society. *International Journal of Early Years Education* 10, 95–104.
- Hujala, E. 2002b. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E. 2004. Dimensions of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48, 53–71.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. 1998a. Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa – ja mihin suuntaan? *Kasvatus* 29, 297–309.
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. 1998b (toim.) Towards understanding leadership in early childhood context. University of Oulu. *Acta Universitatis Ouluensis E* 35.
- Husa, S. & Kinos, J. 2001. Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 4.
- Hytönen, T. 2002a. Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 202.
- Hytönen, T. 2002b. Henkilöstön kehittäjät aikuiskasvatuksen toimintakentillä. *Aikuiskasvatus* 22, 274–285.
- Hytönen, T., Poell, R. & Chivers, G. 2002. HRD as a professional career? Perspectives from Finland, the Netherlands, and the United Kingdom. Teoksessa W. Nijhof, A. Heikkinen & L. F. M. Nieuwenhuis (toim.) Shaping flexibility in vocational education and training: Institutional, curricular and professional conditions. Dordrecht: Kluwer Academic, 227–242.
- Inglis, T. 1997. Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly* 48, 3–17.

- Isosomppi, L. & Leivo, M. 2003. Miten vaikuttavaksi opettajaksi kasvua voidaan tukea opettajankoulutuksessa – voimaantumisen mahdollistaminen. Julkaisussa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1, 103–115.
- Jadallah, E. 2000. Constructivist learning experiences for social studies education. *The Social Studies*. September/October 2000, 221–225.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatustieteen koulutuksen kehittämissuunnitelmia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.
- Janesick, V. J. 2000. The choreography of qualitative design: Minuets, improvisations, and crystallization. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 379–399.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. C. 2003. *The theory and practice of learning*. (2. painos.) London: Kogan Page.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. 2002. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 18, 73–85.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. 1996. Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist* 31, 191–206.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2002. *Suomalainen yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Järnefelt, N. 2002. Työkiireen syiden jäljillä. Teoksessa N. Järnefelt & A. Lehto. *Työhulluja vai hulluja töitä? Tutkimus kiirekokemuksista työpaikoilla*. Tilastokeskus. Tutkimuksia 235, 17–55.
- Kaivola, T. 2003. *Työpaikan ihmissuhteet*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kajanoja, J. 2001. Huono-osaisuuden hinta. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY, 193–208.
- Kaksonen, H. 2005. Työssäoppimisen ohjaus varhaiskasvatuksen ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä*. Tampere: Yliopistopaino, 141–156.
- Kankaanranta, M. 2002. Developing digital portfolios for childhood education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. *Research Reports* 11.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1999a. Digital portfolios as a means to share and develop expertise. Teoksessa P. Linnakylä, M. Kankaanranta & J. Bopry (toim.) *Portfolioita verkossa. Portfolios on the web*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 210–242.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1999b. Portfolio tutkimusmenetelmänä lapsuuden kasvu- ja oppimisympäristöissä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 255–276.
- Kankkunen, M. 1999. Opittujen käsitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä ajattelun rakenteiden analyysi käsittekarttamenetelmän avulla. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 54.

- Kantor, J. R. 1950. *Psychology and logic*. Volume II. Bloomington, IN: The Principia Press.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 36, 285–298.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti. Helsinki: WSOY.
- Kasl, E. & Elias, D. 2000. Creating new habits of mind in small groups. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 229–252.
- Kauppi, A. 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. Hankeperustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti. Opetushallitus. Tutkimussarja 2.
- Kegan, R. 2000. What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 35–69.
- Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 139–163.
- Keskinen, S. 1990. Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Turun yliopiston julkaisuja C80.
- Keskinen, S. 2000. Toimintakulttuuri, yhteistyö ja jaksaminen päivähoitossa. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo, I. & M. Kuoksa. *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi, 137–153.
- Keskinen, S. & Poikus, A. 2005. Päiväkotihenkilöstön stressinhallintakeinot vuosina 1992 ja 2000: yhteydet yksilön ja yhteisön hyvinvointiin. Teoksessa A. Niikko & R. Korhonen (toim.) *Lapsuuden puutarhassa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 205–231.
- Keskinen, S. & Virtanen, N. 1999 (toim.) *Päiväkoti työyhteisönä*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsingin yliopisto.
- Keurulainen, H. 1997. Arviointimallia kehittämässä. Ammatilliseen opettajakoulutukseen liittyvä näyttökoe. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintyö.

- Keurulainen, H. 2006. Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa: A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 221–231.
- Kilpeläinen, A. 2000. Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämäntien rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 163.
- Kinos, J. 1997. Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopisto. Scripta lingua Fennica edita C133.
- Kinos, J. 2001. Varhaiskasvatuksen historia ja tulevaisuus. Teoksessa M. Anttila, T. Laes & J. Suomala (toim.) Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B69, 9–50.
- Kirjonen, J., Mutka, U., Filander, K., Valkeavaara, T. 2000. Oppiminen työssä ja pääoman uudet muodot. Julkaisussa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2. Helsinki: Edita, 141–167.
- Kluth, P. & Straut, D. 2003. Do as we say and as we do. Teaching and modeling collaborative practice in the university classroom. *Journal of Teacher Education* 54, 228–240.
- Konzal, J. L. 2001. Collaborative inquiry: a means of creating a learning community. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 95–115.
- von Krogh, G., Ichijo, K., Nonaka I. 2000. Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation. New York: Oxford University Press.
- Krokkfors, L. 2003. Oppiminen esiopetuksessa. Yhteistoimintaa, ajattelutaitoja ja uteliaisuutta. Lapsen kasvuympäristö Virossa ja Suomessa. Artikkelikokoelma. J. Hytönen (toim.) Helsinki: Yliopistopaino, 90–112.
- Kuhn, T.S. 1962. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Kupila, P. 1997. APeilaan omaa asiantuntijuuttani toiseen@ - Yhteinen reflektio oppimisen tukena. *Peda-forum* 8, 35–37.
- Kupila, P. 1999. Itsearviointi oppimisprosessin ja asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Teoksessa L. Puurula (toim.) Tutkimisen ja löytämisen pasianssia. Jyväskylä: Tuope, tutkiva opettaja 3, 147–153.
- Kupila, P. 2002. Professional expertise: the use of reflection in the construction of educational expertise in early childhood education. Paper presented at the 12th European Conference on Quality in Early Childhood Education/EECERA. 30.8.2002. Kypros, Kyproksen yliopisto.
- Kurvinen, A. 1999. Tilinteon aika. Tutkimus pankista työnsä menettävien naisten identiteetin uudelleen arvioinnista. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 41.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lahti, J., Eteläpelto, A. & Siitari, S. 2004. Conflict as a challenge to productive learning during long-term collaboration. Teoksessa K. Littleton, D. Miell &

- D. Faulkner (toim.) Learning to collaborate: collaborating to learn. New York: Nova Science Publishers, 145–160.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K. & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33, 148–159.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 122–133.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi.
- Lehto, A. 2002. Laadulliset menetelmät kiireen tutkimisen apuna. Julkaisussa N. Järnefelt & A. Lehto. Työhulluja vai hulluja töitä? Tutkimus kiirekokemuksista työpaikoilla. Tilastokeskus. Tutkimuksia 235, 7–16.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Ylänne & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 117–138.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9–31.
- Linnakylä, P. 1996. Yksilöitä luokkakuvassa. Kirjoittamisen portfoliot itsearvioituina ja ulkopuolisin silmin. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 53–80.
- Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 1999a. Digitaaliset portfoliot asiantuntijuuden osoittamisessa ja jakamisessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 223–240.
- Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 1999b. Tietoverkot opettajien pedagogisen asiantuntijuuden jakamisessa ja kehittämisessä. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 149–157.
- Linnakylä, P., Kankaanranta, M. & Pollari, P. 1996. Portfolioarvioinnin mahdollisuuksia etsimässä. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–5.

- Lujala, E., Aarnivala, O., Estola, E. & Mäkelä, M. 2001. Konsultaatioprosessi siltana varhaiskasvatuksen tutkimuksen ja käytännön välillä. *Kasvatus* 32, 133–143.
- Lukinsky, J. 1990. Reflective withdrawal through journal writing. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 213–234.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Lyytinen, H. K. & Nikkanen, P. 2005. Kehittämiskoivooa arvioinnista. Julkaisussa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6*. Jyväskylän yliopistopaino, 129–141.
- Mahn, H. 1999. Vygotsky's methodological contribution to sociocultural theory. *Remedial and Special Education* 20, 341–350.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. University of Jyväskylä. Jyväskylä: SoPhi.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Helsinki. Kansanvalistuseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 63–92.
- van Manen, M. 2001. Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. 2. painos. Ontario: The Althouse Press.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 102.
- Mason, J. 2002. Qualitative interviewing: Asking, listening and interpreting. Teoksessa T. May (toim.) *Qualitative research in action*. London: Sage, 225–241.
- Masui, C. & De Corte, E. 1999. Enhancing learning and problem solving skills: orienting and self-judging, two powerful and trainable learning tools. *Learning and Instruction* 9, 517–542.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. Beginning qualitative research. A philosophical and practical guide. London: The Falmer Press.
- Meisels, S. J. & Shonkoff, J. P. 2000. Early childhood intervention: A continuing evolution. Teoksessa J. P. Shonkoff & S. J. Meisels. *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press, 3–31.
- Merriam, S. B. 1998. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1978. Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly* 32, 3–25.

- Mezirow, J. 1985. Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly* 35, 142-151.
- Mezirow, J. 1990a. How critical reflection triggers transformative learning. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1-20.
- Mezirow, J. 1990b. Preface. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, xiii-xxi.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995. Transformation theory of adult learning. Teoksessa M. R. Welton (toim.) *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. New York: State University of New York Press, 39-70.
- Mezirow, J. 1996. Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly* 46, 158-173.
- Mezirow, J. 1997a. Cognitive processes: Contemporary paradigms of learning. Teoksessa P. Sutherland (toim.) *Adult learning: a reader*. London: Kogan Page, 2-13.
- Mezirow, J. 1997b. Transformative learning: Theory to practice. Teoksessa P. Cranton (toim.) *Transformative learning in action: Insights from practice. New Directions for Adult and Continuing Education* 74, Summer 1997. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 5-12.
- Mezirow, J. 1998a. On critical reflection. *Adult Education Quarterly* 48, 185-198.
- Mezirow, J. 1998b. Postmodern critique of transformation theory: a response to Pietrykowski. *Adult Education Quarterly* 49, 65-68.
- Mezirow 2000a. Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 3-33.
- Mezirow, J. 2000b. Preface. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, xi-xviii.
- Moriarty, V. 2002. Early years professionals and parents: challenging the dominant discourse? Teoksessa V. Nivala & E. Hujala (toim.) *Leadership in early childhood education. Cross-cultural perspectives*. University of Oulu. *Acta Universitatis Ouluensis* E57, 127-136.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P. & Martin, C. 2001. Teaching young children: perceived satisfaction and stress. *Educational Research* 43, Spring 2001, 33-46.
- Morine-Dersheimer, G. 1993. Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching & Teacher Education* 9, 15-26.
- Morrison, K. 1996. Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education* 21(3), 317-332.

- Moustakas, C. 1994. Phenomenological research methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moyles, J., Adams, S. & Musgrove, A. 2002. Using reflective dialogues as a tool for engaging with challenges of defining effective pedagogy. *Early Child Development and Care* 172, 463–478.
- Murtonen, M. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittämisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–90.
- Mutka, U. 1998. Sosiaalityön neljäs käänne. Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 102–119.
- Niikko, A. 2002a. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. *Kasvatus* 33, 160–174.
- Niikko, A. 2002b. Lastentarhanopettajien koulutuksen uudet haasteet. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 102–110.
- Niikko, A. 2004. Varhaiskasvatuksen ydintä etsimässä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 222–234.
- Nironen, P. & Keskinen, S. 1992. Mieslastentarhanopettajien yleinen ja ammatillinen itsetunto sekä käsitykset työstään. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 93.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Rovaniemi: Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 25.
- Nivala, V. & Hujala, E. 2002. (toim.) *Leadership in early childhood education. Cross-cultural perspectives*. University of Oulu. *Acta Universitatis Ouluensis* E57.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. 1984. *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2003. Osaamisesta moniammatilliseen osaamiseen. Julkaisussa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 128–137.
- Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. 2003. Opetussuunnitelmajärjestelmän muutos opettajankoulutuksen haasteena. Julkaisussa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 26–39.
- Nätkin, R. 2003. Moninaiset perhemuodot ja lapsen hyvä. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Helsinki: Gaudeamus, 16–38.
- OECD. 2001. *What schools for the future?* Centre for Educational Research and Innovation. Organisation for Economic Co-operation and Development.

- van Oers, B. 1998. From context to contextualizing. *Learning and Instruction* 8, 473-488.
- Ojala, M. 1997. IEA. Preprimary study in Finland 3. How parents and teachers express their educational expectations for developing and teaching young children. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 63.
- Ojala, M. 2004. IEA Preprimary Study: Varhaiskasvatuksen kansainvälinen vertailu ja arviointi. Julkaisussa K. Leimu (toim.) *Kansainväliset IEA - tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa*. Jyväskylän yliopisto. *Koulutuksen tutkimuslaitos*, 197-214.
- Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Julkaisussa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja 1, 98-106.
- Onnismaa, E.-L. 2001. Varhaiskasvatus ja -lapsuus lainsäädäntödiskurssissa. *Kasvatus* 32, 355-365.
- Packer, M. J. & Goicoechea, J. 2000. Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist* 35, 227-241.
- Palola, E. 2004. Euroopan unioni, kansainvälistyminen ja varhaiskasvatuksen laatu. Julkaisussa K. Alila & R. Ruokolainen (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6, 41-52.
- Palonen, T. 2003. Shared knowledge and the web of relationships. *Turun yliopiston julkaisuja B* 266.
- Palonen, T., Hakkarainen, K., Talvitie, J. & Lehtinen, E. 2004. Network ties, cognitive centrality, and team interaction within a telecommunication company. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 272-294.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 253.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payne, M. 2000. *Teamwork in multiprofessional care*. London: Macmillan Press.
- Peltomäki, P. Harjumäki, P. & Husman, K. 2002. Muuttuva auttamistyön asiantuntijuus - kriisityön ja työterveyshuoltotoiminnan tarkastelua. Teoksessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi* 66, 81-103.
- Perttula, J. 1995a. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26, 39-47.
- Perttula, J. 1995b. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti. *SUFI - tutkimuksia* 14.

- Perttula, J. 1998. The experienced life-fabrics of young men. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 136.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31, 428–442.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N. & Higgins, T. 2001. Collaboration in building partnerships between families and schools: The national center for early development and learning's kindergarten transition intervention. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 117–132.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 58–69.
- Pietrykowski, B. 1996. Knowledge and power in Adult Education: Beyond Freire and Habermas. *Adult Education Quarterly* 46, 82–97.
- Pohjola, A. 1999. Moniammatillinen asiantuntijuus. Kirjassa P. Virtanen (toim.) *Verkostoituvaa asiakastyötä*. Helsinki: Kirjayhtymä, 110–128.
- Poikela, E. & Nummenmaa, A. R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. 3. painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 33–52.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2002. Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. 3. painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 55–74.
- Poikonen, P. 2003. "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkotijärjestö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 230.
- Polanyi, M. 1969. The logic of tacit inference. Teoksessa M. Grene (toim.) *Knowing and being. Essays by Michael Polanyi*. (Alkuperäisteos 1964.) Chicago: The University Press, 138–158.
- Pratt, D. D. 1998a. Alternative frames of understanding. Introduction to five perspectives. Teoksessa D. D. Pratt (toim.) *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malebar, FL: Krieger Publishing Company, 33–53.
- Pratt, D. D. 1998b. Analytical tools. Epistemic, normative and procedural beliefs. Teoksessa D. D. Pratt (toim.) *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malebar, FL: Krieger Publishing Company, 203–216.
- Pratt, D. D. 1998c. Analyzing perspectives. Identifying commitments and belief structures. Teoksessa D. D. Pratt (toim.) *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malebar, FL: Krieger Publishing Company, 217–255.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Oulensis* E51.

- Puroila, A.-M. 2004. Vanhemmat ja ammattilaiset kohtaavat - syntykö yhteistyötä? Julkaisussa A.-M. Puroila (toim.) Kehittyvä perhetyö. Oulun kaupungin painatuskeskus. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 12, 4-21.
- Pyhältö, K. 2003. Pragmatistis-konstruktivistinen näkökulma opettajuuteen. Uusi opettajuus? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Julkaisussa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11-25.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. Kasvatus 34, 43-55.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Reybold, L. E. 2002. Pragmatic epistemology: ways of knowing as ways of being. *International Journal of Lifelong Education* 21, 537-550.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos/ Sosiaalityö. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.
- Ropo, E. 2004. Teaching expertise. Empirical findings on expert teachers and teacher development. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 159-179.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. 1995. *Qualitative interviewing. The art of hearing data.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rueda, R., Gallego, M. A. & Moll, L. C. 2000. The least restrictive environment. A place or a context? *Remedial and Special Education* 21, 70-78.
- Ruohotie, P. 2000a. Ammattikorkeakoulupedagogiikka puntarissa. Julkaisussa A. Lämsä & S. Saari (toim.) *Portfoliosta koulutuksen kehittämiseen. Ammatillisen opettajankoulutuksen arviointi.* Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 10. Helsinki: Edita, 108-126.
- Ruohotie, P. 2000b. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Julkaisussa J. Nieminen (toim.) *Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena.* Hämeen ammattikorkeakoulu, 13-45.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7, 4-18.
- Sarja, A. 2002. Yhteisölliset käytänteet yksilöllisen oppimisen voimavarana ammattiin johtavassa yliopisto-opiskelussa. Julkaisussa L. Lestinen & M. Saarnivaara. *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopistopetukselle.* Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 81-98.

- Schutz, P. A. & DeCuir, J. T. 2002. Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist* 37, 125–134.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. 2002. From technical rationality to reflection-in-action. Teoksessa R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson & J. Clarke (toim.) *Supporting lifelong learning*. Vol I. Perspectives on learning. London: Routledge, 40–61.
- Scott, S. M. 1997. The grieving soul in the transformation process. Teoksessa P. Cranton (toim.) *Transformative learning in action: Insight from practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education* 74. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 41–50.
- Seifert, C. M., Patalano, A. L., Hammond, K. J. & Converse, T. M. 1997. Experience and expertise: The role of memory in planning for opportunities. Teoksessa P. J. Feltovich, K. M. Ford & R. R. Hoffman (toim.) *Expertise in context: Human and machine*. Menlo Park, CA: AAAI Press / The MIT Press, 101–123.
- Senvall, N., Keskinen, S. & Keskinen, E. 2005. Johtaminen työntekijöiden arvioimana ja esimiehen itsearvioimana päiväkotityössä. *Aikuiskasvatus* 25, 281–287.
- SiiTONEN, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E* 37.
- Silkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 120–131.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.
- Smerdon, B. A., Burkau, D. T. & Lee, V. E. 1999. Access to constructivist and didactic teaching: Who gets it? Where is it practiced? *Teachers College Record* 101, 5–34.
- Spandel, V. 1997. Reflections on portfolios. Teoksessa G. D. Phye (toim.) *Handbook of academic learning. Construction of knowledge*. San Diego, CA: Academic Press, 573–591.
- Spiegelberg, H. 1975. *Doing phenomenology. Essays on and in phenomenology*. The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 435–454.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Stenström, M. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Ete-läpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 31–45.
- Sternberg, R. J. 1997. Cognitive conceptions of expertise. Teoksessa P. J. Feltovich, K. M. Ford & R. R. Hoffman (toim.) *Expertise in context: Human and machine*. Menlo Park, CA: AAAI Press / The MIT Press, 149–162.

- Strasser, J. & Gruber, H. 2004. The role of experience in professional training and development of psychological counsellors. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 11-27.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. (Ruotsinkielinen alkuperäisteos *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv 2000.*) Suom. Bo Grönholm. Porvoo: WSOY.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165.
- Taylor, C. 1991. The ethics of authenticity. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, E. W. 1997. Building upon the theoretical debate: a critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly* 48, 34-59.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1984. Introduction to qualitative research methods. The search for meanings. 2. painos. New York: Wiley.
- Tesch, R. 1990. Qualitative research: Analysis types and software tools. Basingstoke, Hampshire: The Falmer Press.
- Thorpe, M. 2000. Encouraging students to reflect as part of the assignment process. *Active Learning in Higher Education* 1(1), 79-92.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila ja A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 203-224.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 2. painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena -tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 28-66.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 9-29.
- Tynjälä, P. 1999. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) Tietotyö ja ammattitaito - Knowledge work and occupational competence. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, 39-62.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35, 174-190.

- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20, 293–305.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Varila, J. 2004. Tunteet aikuiskasvatustieteen tutkimuskohteeksi. *Aikuiskasvatus* 24, 92–101.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83.
- Varjokorpi, K. 1995. Jack Mezirowin oppimisenäkemyksen soveltamisesta suomalaisen aikuiskoulutukseen. *Aikuiskasvatus* 15, 36–41.
- van der Veer, R. & Valsiner, J. 1991. *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Vehviläinen, S. 2004. Tunteet ja vuorovaikutus. *Aikuiskasvatus* 24, 141–153.
- Veikkola, H.-K. & Keskinen, S. 1999. Stressinhallinta päiväkotien työyhteisöissä. Teoksessa S. Keskinen & N. Virtanen (toim.) *Päiväkoti työyhteisönä*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsingin yliopisto, 32–51.
- Venninen, T. 2004. Tunteet työyhteisössä. Herne patjan alla vai leskenlehti tien pientareella. *Aikuiskasvatus* 24, 118–127.
- Venninen, T. 2005. Kollegiaalinen palaute tukee ammatillista kasvua. *Aikuiskasvatus* 25, 288–296.
- Vornanen, R. 2001. Lasten hyvinvointi. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Helsinki: Pelastakaa Lapset, 20–39.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1981. The genesis of higher mental functions. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: Sharpe, 144–188.
- Vygotsky, L. 1994. The socialist alteration of man. Teoksessa R. van der Veer & J. Valsiner (toim.) *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 175–184.
- Vähämäki, J. 2003. Kuhnurien kerho. Vanhan työn paheista uuden hyveiksi. Helsinki. Tutkijaliitto.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. - Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 76.
- Välämäki, A.-L. 2003. Linjattu ja suunniteltu varhaiskasvatus. Julkaisussa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 40–45.
- Värri, V.-M. 2002. Opettajan identiteetti - moraalikasvattajasta muutosagentiksi ja informaatiotulvan tulkiksi. Artikkelisarjassa K. Harra (toim.) *Aivot, maa-*

- ilmankuva informaatiotulva - opettajuus? OKKA-säätiön vuosikirja 2002, 42-61.
- Wenger, E. 1997. Practice, learning, meaning, identity. *Training* 34, 38-39.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. 2002. *Cultivating communities of practice.* Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wertsch, J. V. 1981. The concept of activity in Soviet psychology. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) *The concept of activity in Soviet psychology.* New York: Sharpe, 3-36.
- Wesley, P. W. & Buysse, V. 2001. Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. *Topics in Early Childhood Special Education* 21, 114-123.
- Wilkinson, S. 2004. Focus group research. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice.* 2. painos. London: Sage, 177-199.
- Williams, B. 2001. Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning. *Journal of Advanced Nursing* 34(1), 27-34.
- Winton, P. J. 2000. Early childhood intervention personnel preparation: Backward mapping for future planning. *Topics in Early Childhood Special Education* 20, 87-94.
- Woodhead, M. 2000. Towards a global paradigm for research into early childhood. Teoksessa H. Penn (toim.) *Early childhood services. Theory, policy and practice.* Buckingham: Open University Press, 15-35.
- von Wright, J. 1996. Oppiminen selviytymiskeinona. *Psykologia* 31, 351-358.
- Xu, J. 2003. Promoting school-centered professional development through teaching portfolios. A case study. *Journal of Teacher Education* 54, 347-361.
- Yin, R. K. 2003. *Case study research. Design and methods.* 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista.* Tampere: Tampereen yliopistopaino, 30-50.

LIITTEET

LIITE 1 Opetussuunnitelmakuvaus 1997-1999

LIITE 2 Tapauskertomus Saana

LIITE 1 Opetussuunnitelmakuvaus 1997–1999

SVAK341 TULEVAISUUDEN ASiantuntijuuteen Kehittyminen

(3 ov, 30 t KO, 90 t IT)

Tavoitteet: Opintojaksossa tarkastellaan asiantuntijuutta lähtökohtana yhteiskunnallisen ja työelämän murroksen aiheuttamat vaatimukset asiantuntijuudelle suhteessa yksilölliseen asiantuntijaksi kasvamisen prosessiin.

Jakson myötä syvennetään näkemystä asiantuntijuuden kehittymisestä ohjaten opiskelijaa tutkimaan omaa kehitystään tutkien asiantuntijaksi kasvamisen eri vaiheita suhteessa asiantuntijuuden keskeisiin tekijöihin.

Jaksoon integroituu reflektiivinen työskentely mm. jatkuvana itsearviointin prosessina. Tavoitteena on henkilökohtaisten merkitysten muodostuminen sekä oman tietämyksen rakentaminen ja reflektointi.

Kirjallisuus:

FULLAN, M. 1991. The new meaning of educational change. (S. Stiegelbauerin kanssa.) London: Cassell;

CHI, M.T.H. & GLASER, R. & FARR, M. I. 1998. The nature of expertise. Hillsdale, NJ.: Erlbaum;

HOYLE, E. & JOHN, P. D.D. 1995. Professional knowledge and professional practice. London: Cassell;

SCHÖN, D.A. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

LIITE 2 Tapauskertomus Saana*Hämmentävä alku*

Opintojakson alussa miettiessään itseään asiantuntijana Saanan olo oli tuntunut sekavalta. Saana ei ollut mieltänyt itseään varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi, eikä asiantuntijuuden ymmärtäminen ollut helppoa. Hän oli kuitenkin kokenut olevansa kehittymässä varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi. Opintojaksossa Saanan tavoitteena oli ollut hahmottaa mahdollisuuksiaan toimia varhaiskasvatuksen asiantuntijana ja selvittää itselleen sitä, mitä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus sisältää. Missä varhaiskasvatuksen asiantuntija toimii ja missä varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta tarvitaan? Hän ei ollut kyennyt hahmottamaan sitä, mihin ja missä hän voisi asiantuntijuuttaan käyttää. Hän oli pohtinut mahdollisuuksiaan. Hän halusi selvittää uusia reittejä ja mahdollisuuksia kehittää asiantuntijuuttaan. Hän toivoi löytävänsä itselleen uusia toimintatapoja. Hänen mielestään omaa asiantuntijuutta hahmottaessa olisi tarpeen peilata sitä käytännön työtodellisuuteen.

Opintojaksoa aloittaessa asiantuntijuuden tarkastelu ja opintoihin kohdistuvat odotukset olivat olleet myönteiset. Hän oli toivonut ajatustensa selkiytyvän paitsi tämän opintojakson, myös muiden opintojensa kautta. Hän oli pohtinut, että sellaisenaan ei kukaan toinen voi asiantuntijuutta hänelle antaa.

Lastentarhanopettajuus hukassa

Omaan lastentarhanopettajuuteensa hänellä oli ristiriitainen suhde. Lastentarhanopettajan identiteettiä ei ollut muodostunut. Saana oli pohtinut paljon ammatti-identiteettiään lastentarhanopettajana. Hän koki sen heikoksi. Hän ei mieltänyt kuuluvansa lastentarhanopettajien ammattiryhmään. Hän oli ollut vähän aikaa työelämässä. Nämä työvuodet eivät olleet vahvistaneet tai luoneet ammatti-identiteettiä. Työyhteisön ihmissuhteet ja arjen rutiinit hän koki vaikeaksi ja vastentahtoiseksi. Päiväkodin työntekijänä olo ei tuntunut haasteelliselta. Saana ei halunnut tarkastella itseään lastentarhanopettajan työn kautta. Päiväkodin arjen toiminnat eivät tuntuneet hyvältä. Hänellä oli ristiriitainen tunne ja suhtautuminen omaan asiantuntijuuteensa, sitä oli vaikea jäsentää ja hahmottaa. Asiantuntijuus oli hänelle enemmän suunnittelu- ja hallinnollisia tehtäviä ja johtajuutta. Hän halusi kehittää asiantuntijuuttaan tiedollisesti, hankkia lisää tietoa.

Vaikeat työkokemukset ja työn kehittäminen

Hän pohti olivatko työelämän huonot kokemukset vaikuttaneet siihen, että hänen oli vaikea mieltää ja liittää asiantuntijuutta lastentarhanopettajuuteensa. Vaikeat työkokemukset vaikuttivat motivaatioon. Työelämässä hän oli kokenut erilaisista koulustaustoista kumpuavia jännitteitä. Tämä voi hänen mielestään johtaa siihen, että työntekijät eivät päiväkodissa tuo ammattitaitoaan esille.

Opintoja aloittaessa Saana oli ryhtynyt pohtimaan omaa ammatti-identiteettiään ja koki ensimmäisen opintovuoden jälkeen jossain määrin vahvistaneensa sitä. Saana koki saaneensa työvuosiensa aikana ammattinsa arvostuksen suhteen niin usein kolhuja, että hän oli alkanut itsekkin uskoa niihin. Nyt hän oli ryhtynyt uudelleen rakentamaan arvostustaan ammattialaa kohtaan ja sitä kautta myös ammatti-identiteettiään. Hänen mielestään ne liittyvät toisiinsa. Hän toivoi päteväytyvänsä maisterikoulutuksen avulla ja löytävänsä työlleen suurempaa merkityksellisyyttä. Pätevytyminen tarkoitti

hänelle sitä, että voisi löytää laajempia näkemyksiä asioihin sekä tarkastella niitä useammista lähtökohdista.

Saana mielsi itsessään olevan varhaiskasvatuksen kehittäjän roolin. Hän oli yrittänyt työelämässä kehittää varhaiskasvatustyötä saamastaan vastustuksesta huolimatta. Huonot työkokemukset olivat kuitenkin lannistaneet halukkuutta kehittämistyöhön, mutta toisaalta vaikeat työkokemukset olivat antaneet voimia puida sitä, miten kehittämishankkeita työelämässä saataisiin mielekkäällä tavalla vietyä eteenpäin. Asioiden kehittämisessä häntä kannusti lapsen puolesta työskentely. Hän koki myös aliarvioivansa itseään ja omaa työpanostaan. Hänestä tuntui, ettei hänellä ole riittävästi rohkeutta. Hän pelkäsi myös muutosvastarintaa.

Lastentarhanopettajan asiantuntijuus

Saanan oli vaikea yhdistää käsitteitä lastentarhanopettajuus ja asiantuntijuus. Lastentarhanopettajan työnkuva oli hänelle moninainen. Hänen mielestään lastentarhanopettajan erityiset osaamisalueet, kuten esimerkiksi musiikkikasvatus, ovat juuri niitä alueita ja asioita, joissa pitää olla asiantuntija. Hän pohti voiko ihminen omata asiantuntijuutta useammalla kuin yhdellä osaamisalueella. Hänen oli vaikea mieltää erityisosaamisen suhdetta asiantuntijuuden kokonaisuuteen ja laaja-alaisuuteen.

Saana koki saaneensa ja syventäneensä tietoa ensimmäisen opintovuotensa aikana. Asiantuntijuuden kehittyminen opiskelun aikana oli hänelle tiedon lisääntymistä. Tiedon saamisen avulla hän koki olevansa enemmän asiantuntija. Toisaalta hänestä kuitenkin tuntui, ettei hän tiedon lisääntymisestä huolimatta ollut muuttunut. Oma pohdinta asiantuntijuuden ympärillä oli kuitenkin ollut tärkeää.

Kehitysprosessi

Omaa kehitysprosessiaan tarkastellessaan hänestä tuntui hyvältä huomata, mihin vaiheeseen hän oli päässyt tai jäänyt työvuosiensa jälkeen. Hän peilasi itseään ja kehitysvaiheitaan teoriaan. Hän koki kehittyneensä osaamisessaan ja ammatillisuudessaan. Kuitenkin hän pohti, että palaako hän töihin mennessään takaisin alkuvaiheeseen. Hänen mielestään asiantuntijuuden kehityksessä mennään välillä eteenpäin ja taas palaan taaksepäin edelleen edeten näin.

Hän oli vertaillut itseään ja kehitysvaiheitaan teoriaan.

Tieto ja käytäntö asiantuntijuudessa

Saana kertoi löytäneensä oman työyhteisönsä kysymyksiä teoriassa käsitellyistä asioista. Hän oli huomannut teorian ja käytännön yhteyden. Teoriat olivat muistuneet hänen mieleensä työelämässä. Hän oli huomannut, miten teoriat elivät käytännössä. Teoriat tuntuivat kuitenkin hajanaisilta. Saana ei kokenut sisäistäneensä mitään tiettyä toimintaansa ohjaavaa tai siihen vaikuttavaa tietoa. Tuntui myös teennäiseltä miettiä sellaista erikseen. Saanan mielestä koulutuksessa olisi mahdotonta kirjoittaa auki omaa käyttöteoriaa, jos ei ole yhtään toiminut työelämässä.

Työelämänsä ja työnsä taustalla hänellä oli sellainen oma teoria, minkä hän oli sulauttanut kaikesta oppimastaan ja kokemastaan. Saana oli työelämässä myös vahvasti kyseenalaistanut tekemisiään. Hän oli pohtinut tekemänsä oikeellisuutta ja verrannut tekemänsä koulutuksen oppeihin ja löytänyt myös vaihtoehtoisia työtapoja, joiden taustalta hän oli hahmottanut teoreettisia perusteita.

Saana totesi, ettei ole helppo tietää, mitä tietää. Ahaa-elämyksiä kyllä kokee, mutta yhtäkkiä olisi vaikea antaa mitään kaiken kattavaa vastausta ja pitäisi miettiä kauan. Saana koki sekavaa oloa oman asiantuntijuutensa suhteen, mitä se oikein on ja mistä

muodostuu. Hän koki, ettei ole pystynyt jäsentämään siihen liittyviä tietämysalueita. Jäsentämiseen tarvitsisi toisen apua.

Päiväkodissa asiat jäivät Saanan mielestä usein vain keskustelun tasolle, millä hän tarkoitti sitä, etteivät työntekijät sitoutuneet työn sisältöihin. Saana koki, ettei yhteisen keskustelun asioilla ollut tällöin merkitystä.

Pohtiminen

Asiantuntijuutta hahmottaessa oma pohdinta auttoi jäsentämään omaa kehitystä ja tarkastelemaan itseään. Saana koki, että asiantuntijuutta pohtiessa ja portfolioa koottaessa hän ei ole aina pohtinut asioita riittävän monesta näkökulmasta. Tällöin hän olisi tarvinnut ohjaajaa tuomaan esille sellaisia näkökulmia, joista asiaa voisi vielä katsoa. Nyt hänelle oli jäänyt sellainen olo, että onko hän pohtinut asiantuntijuuttaan riittävän monesta näkökulmasta ja olisiko tarkastelussa voinut olla vielä olla jotain muita näkökulmia. Tähän hän olisi kaivannut ohjausta. Ohjausta olisi voinut olla myös asioiden eteenpäin työstämiseen. Oppimisprosessin aikana ei prosessointiin käytännön syistä johtuen ollut riittävästi aikaa. Myös tämän vuoksi hän olisi halunnut enemmän ohjausta.

Saana toivoi, että opiskelija saisi vapaammat kädet oppimiselleen ja saisi itse hankkia tietoa.

Sosiaalinen vuorovaikutus

Saanan mielestä keskustelua olisi voinut olla enemmän juuri pienryhmissä. Pienryhmissä sitoudutaan keskusteluun enemmän ja näin keskustelusta saisi enemmän irti. Yhteiskeskustelun tilalle hän toivoi enemmän strukturoitua pienryhmäkeskustelua. Keskusteluissa hän koki peilanneensa omaa asiantuntijuuttaan toiseen opiskelijaan. Toisella opiskelijalla oli enemmän asiantuntijuutta jossain asiassa ja toisella taas toisessa asiassa. Tämänkaltainen keskustelu oli antoisaa. Ryhmän merkitys oli hänelle tärkeä. Ryhmä laittaa itseä liikkeelle ja luo yhteishenkeä. Ryhmän kautta sai tunteen, että yhdessä saadaan tehtävät tehtyä ja yhdessä opitaan. Opintoja ei koettu suoritukseksi, joksikin, joka pitää vain saada tehtyä. Yhteiset oppimistehtävät oli haluttu tehdä paneutumalla, valita kaikkia kiinnostava aihe ja tehdä se siten, että jokaisen asiantuntijuus karttuisi. Ryhmän tavoitteena oli ollut saada opintojaksosta itselleen jotain. Ryhmän noviisi-opiskelijat kokivat olevansa samalla tasolla asiantuntijuudessaan.