

Laura Kaarna

HALUIS OLLA JOTENKIN MUUTTAMASSA MAAILMAA, EHKÄ UUDEN SUKUPOLVEN KAUTTA

Varhaiskasvatuksen pedagoginen ammattilaissukupolvi
muutosten toteuttajana

TIIVISTELMÄ

Laura Kaarna: "Haluis olla jotenkin muuttamassa maailmaa, ehkä uuden sukupolven kautta."

Varhaiskasvatuksen pedagoginen ammattilaissukupolvi muutosten toteuttajana.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Marraskuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten nuoret varhaiskasvatuksen opettajat kokevat varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä olevat muutokset ja haasteet. Haluttiin myös selvittää, millainen on uusin suomalaisen varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvi ja onko tällä ammattilaissukupolvella yhtäläisyyksiä työelämän sukupolvien kanssa.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsiteltiin suomalaisen varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvia, varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista asiantuntijuutta ja työelämän sukupolvista erityisesti Y- ja Z-sukupolvet. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkimuksen teemahaastattelulla kerätty aineisto koostui erään kaupungin palveluksessa olevien kuuden sekä iältään että työuraltaan nuoren varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluista. Analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytettiin sisällönanalyysiä.

Tuloksista selvisi, että nuoret varhaiskasvatuksen opettajat ovat samaan aikaan tyytyväisiä ja toisaalta kriittisiä sekä muutoksia että työtään kohtaan. Muutosten toteuttajina he ovat positiivisia ja tulevaisuuteen uskovia, mutta tämän hetkisestä tilanteesta huolissaan. He eivät koe saavansa tarpeeksi ohjausta työhönsä eikä opiskeluaikana saatu kuva työstä aina vastaa todellisuutta. Työtä on liikaa eikä heillä ole aikaa oppia ja kehittyä työssään ja siksi moni heistä kokee uupumusta. Sen sijaan työn monipuolisuus, mielenkiintoisuus ja etenkin vuorovaikutus lasten kanssa on työn suurin voimavara. Lisäopinnot kiinnostavat sekä oman asiantuntijuuden että yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuden lisäämiseksi.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksessa työskentelee neljä ammattilaissukupolvea, niistä nuorimpana varhaiskasvatuksen pedagoginen ammattilaissukupolvi. Sukupolvi, joka haluaa lasten myötä olla vaikuttamassa seuraaviin sukupolviin, kuten tutkimuksen otsikkona oleva aineistositaatti osoittaa.

Aihe on hyvin ajankohtainen, kohdistuuhan varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuksen opettajan työhön ja rooliin tällä hetkellä isoja muutoksia ja uudistuksia sekä yhteiskunnallisella että käytännön tasolla. Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä, mutta niitä voidaan soveltaa nuorten varhaiskasvatuksen opettajien työn aloitusvaihetta tukemaan ja heitä työssään kannustamaan.

Avainsanat: varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvi, pedagogisuus, asiantuntijuus, nuori varhaiskasvatuksen opettaja, työelämän sukupolvet, Y- ja Z -sukupolvet

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TYÖELÄMÄN SUKUPOLVET JA MUUTOKSET	8
2.1	NUORIMMAT SUKUPOLVET Y JA Z TYÖELÄMÄSSÄ.....	9
2.2	TYÖELÄMÄN MUUTOKSET	11
3	SUOMALAISEN VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISSUKUPOLVET	13
3.1	PÄIVÄHOIDON RAKENTAMISEN SUKUPOLVI (1970-1980 LUVUILLA).....	15
3.2	PÄIVÄHOIDON LAAJENEMISEN AMMATTILAISSUKUPOLVI (1980-LUVUN LOPPU JA 1990-LUVUN ALKU)	16
3.3	VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISSUKUPOLVI (1990-LUVUN LOPPUPUOLI JA 2000-LUKU)	17
3.4	VIIME LÄHIVUOSIEN MUUTOKSET ELI UUSIMMAN AMMATTILAISSUKUPOLVEN AIKA.....	19
3.5	ODOTETTAVISSA OLEVAA LÄHIVUOSINA – KATSE KOHTI VARHAISKASVATUKSEN TULEVAISUUTTA.....	21
4	VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA	24
4.1	VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA KÄSITTEEN TAUSTAA.....	24
4.2	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN PEDAGOGINEN ASiantuntijuus	25
4.3	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN PEDAGOGINEN VASTUU	26
4.4	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖHÖN KIINNITTYMINEN	27
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
6.1	LAADULLINEN TUTKIMUS	31
6.2	FENOMENOLOGISIA PIIRTEITÄ.....	32
6.3	HAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	33
6.4	TEEMAHAASTATTELU	33
6.5	SISÄLLÖNANALYYSI JA ANALYYSIPOLKU	35
7	TUTKIMUSTULOKSET	38
7.1	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAKSI KOULUTTAUTUMINEN.....	39
7.1.1	<i>Alan valinta</i>	39
7.1.2	<i>Koulutukseen kuuluvat teoriaopinnot</i>	40
7.1.3	<i>Koulutukseen kuuluvat harjoittelujaksot</i>	41
7.2	TYÖ VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJANA	42
7.2.1	<i>Uran alku</i>	42
7.2.2	<i>Laaja ja monipuolinen työ varhaiskasvatuksen opettajana</i>	45
7.2.3	<i>Aloitteleva asiantuntija</i>	47
7.3	VARHAISKASVATUS MUUTOKSESSA.....	49
7.3.1	<i>Varhaiskasvatuksen arvostus</i>	49
7.3.2	<i>Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisempi rooli</i>	50
7.3.3	<i>Lapsen rooli muutoksessa</i>	52
7.3.4	<i>Aikuisen rooli yleensä</i>	54
7.4	VARHAISKASVATUKSEN TULEVAISUUS.....	54
7.4.1	<i>Varhaiskasvatus jatkuvassa muutoksessa</i>	54
7.4.2	<i>Oma tulevaisuus varhaiskasvatuksen toteuttajana</i>	56
7.5	VARHAISKASVATUS JA TYÖELÄMÄ.....	58
7.5.1	<i>Pätkätyö ei pelota</i>	58

7.5.2	<i>Haasteena työvoiman riittämättömyys</i>	58
7.5.3	<i>Sitoutuneisuus syö voimavaroja</i>	59
8	POHDINTA	60
8.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	60
8.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	63
8.3	TUTKIMUKSEN MERKITTÄVYYS JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET	64
8.4	LOPUKSI	65
	LÄHTEET	66
	LIITE 1	

1 JOHDANTO

Suomalainen varhaiskasvatus on tällä hetkellä muutoksessa, joka on alkanut jo useita vuosia sitten ja tulee jatkumaan vielä useita vuosia. Suurimpina ja tärkeimpinä muutoksina varhaiskasvatuksen valtakunnallinen ohjaus on siirtynyt Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013, Varhaiskasvatustilanne (540/2018) on uusittu ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2018) on tullut normiohjaava asiakirja. Varhaiskasvatuksen kansallinen kehittäminen on siirtynyt Opetus- ja kulttuuriministeriön lisäksi Opetushallitukselle, ja sen myötä varhaiskasvatuksen arvioinnista on vastannut Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) vuodesta 2015 lähtien.

Voidaan sanoa, että tällä hetkellä on menossa monenlaisia muutoksia, jotka aiheuttavat erinäisiä paineita varhaiskasvatuksen kentällä. Sekä kansallinen että kansainvälinen varhaiskasvatuksen tutkimus ja korostaminen on lisääntynyt ja tutkimukseen perustuva tieto lapsesta, lapsuudesta, oppimisesta ja kasvatuksesta on muuttanut käsityksiä varhaiskasvatuksesta ja pedagogiikasta. Muutosten myötä varhaiskasvatuksen pedagogiikan merkitys on korostunut ja uudistukset asettavat suuria haasteita varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogiselle asiantuntijuudelle. Samaan aikaan ei ole riittävästi päteviä, pedagogisen yliopistokoulutuksen saaneita varhaiskasvatuksen opettajia ja erityisesti nuoret varhaiskasvatuksen opettajat tuntuvat herkästi vaihtavan alaa ensimmäisten työvuosien aikana.

Yhteiskunta ja työelämä ovat niin ikään vuosien saatossa muuttuneet ja nämä muutokset vaikuttavat myös varhaiskasvatukseen. Työelämä käy läpi muutoksia, kun ns. suuret ikäluokat eläköityvät ja nuoremmat astuvat työelämäänsä. (Mönkkönen & Roos 2010, 16.) Yleisesti puhutaan uuden erilaisen Z-sukupolven astuneen työmarkkinoille ja oletetaan sen muuttavan työelämää omalla ajattelullaan ja teoillaan. Keskustelua työelämän muutoksista käydään monilla työpaikoilla. Samaan aikaan varhaiskasvatus käy läpi erilaisia suuria

muutoksia ja niihin läheisesti liittyä nuorimman sukupolven työelämään astuminen.

Työidentiteetin muotoutumisen myötä asiantuntijuuden sanotaan kehittyvän suhteessa toimivaan työympäristöön. (Karila & Kupila 2010). Tämä herättää pohtimaan, miten muutoksessa oleva varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muokkaa nuorta varhaiskasvatuksen opettajaa ja miten nämä nuoret varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tämän hetkisen työnsä ja varhaiskasvatuksen. Tässä tutkimuksessa otan myös esille näiden nuorten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia heidän asiantuntijuudestaan.

Työelämän sukupolvista puhuttaessa viitataan tiettyyn ikäluokkaan, kun taas ammattilaissukupolviin perustuvassa ajattelussa viitataan siihen ajankohtaan, jolloin työntekijä astuu työmarkkinoille. Karila & Kupila (2010) ovat tutkimuksensa yhteydessä rakentaneet oman mallinsa suomalaisen varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvista. He nostavat esille kolme varhaiskasvatukseen liittyvää ammattilaissukupolvea: 1) päivähoiton rakentamisen sukupolvi 1970-1980-luvulla, 2) päivähoiton laajenemisen sukupolvi 1980-1990-luvulla ja 3) varhaiskasvatuksen sukupolvi 1990-luvun lopulta 2000-luvulle.

Tämän tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on edellä mainittujen muutosten keskellä työskentelevien nuorten varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset tämän hetkisestä varhaiskasvatustyöstä. Tarkoituksena on selvittää, mitä he ajattelevat työstä ja millaisena he näkevät oman roolinsa varhaiskasvatuksen opettajina. Tutkimuksen myötä pyrin tunnistamaan nuorten varhaiskasvatuksen opettajien ammattilaissukupolven nykyisen ja tulevan varhaiskasvatuksen toteuttajina.

Nuoret varhaiskasvatuksen opettajat siirtyvät koulutuksesta suoraan hektiseen työelämään, jossa heiltä odotetaan paljon, koska varhaiskasvatuksen opettajista on valtaisa pula etenkin suuremmissa kaupungeissa. Heidät otetaan avosylin vastaan, mutta osataanko heitä ohjata ja opastaa työn monimutkaiseen, tällä hetkellä muutoksessa olevaan käytäntöön ja osaavatko he ottaa oman roolinsa. Kiinnostukseni tätä aihetta kohtaan nousee oman pitkäaikaisen työkokemukseni kautta ja sekä nykyisen monipuolisen tutkimuksen että aiheesta kirjoittelun johdattamana. Tutkimuksen myötä haluan selvittää, miten voimme

parhaiten vastata nuorten varhaiskasvatuksen opettajien kykyihin, tarpeisiin ja tulevaisuuden suunnitteluun.

Tätä laadullista tutkimusta varten olen haastatellut kuusi alle 30-vuotiasta varhaiskasvatuksen opettajaa, joilla on kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ja työuraa takana 1-5 vuotta. Haastattelumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu ja haastatteluista saadun litteroidun aineiston analysointi teemoittain sisällönanalyysimenetelmällä vastaamaan tutkimuskysymyksiini. (Kvale & Brinkman 2014, 17; Tuomi & Sarajärvi 2018)

Aloitan tutkimusraportin kuvaamalla työelämän muutoksia ja sukupolvia ja erityisesti nuorimpia Y- ja Z-sukupolvia. Luvussa kolme keskityn ensin suomalaisen varhaiskasvatuksen muutoksiin 1970-luvulta tähän päivään asti varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvi jaottelun myötä ja seuraavaksi keskityn aivan viime aikaisiin varhaiskasvatuksen muutoksiin uudistuneen varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolven kuvauksena sekä lopuksi vielä varhaiskasvatuksen tulevaisuuden visiointia. Luvussa neljä kuvaan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista roolia työnkuvaa sekä sen myötä asiantuntijuutta ja työhön kiinnittymistä. Tutkimusraportin viidennessä luvussa esitän tutkimustehtävän ja kolme tutkimuskysymystä. Tutkimuksen toteuttamisen kuvaan kuudennessa luvussa kuvaamalla tutkimuksen luonteen, tutkimusjoukon, aineiston keruun ja analysoinnin. Tutkimuksen tulokset esittelen luvussa 7 ja lopuksi luvussa 8 on vielä johtopäätöksiä, pohdintaa ja ajatuksia mahdollisista jatkotutkimuksen aiheista ja sisällöistä.

2 TYÖELÄMÄN SUKUPOLVET JA MUUTOKSET

Sukupolvista puhuttaessa yleensä kaksi keskeisintä käsitettä ovat sukulaisuusjärjestelmän sukupolvet ja yhteiskunnalliset sukupolvet. Näistä ensimmäinen viittaa sukulaisuussuhteisiin ja jälkimmäinen rajattuna aikana syntyneeseen ihmisryhmään, jota iän lisäksi yhdistää jokin yhteinen nuoruusajan kokemus. (Järvensivu, Nikkanen & Syrjä 2014, 19-25). Yhteiskunnallisen sukupolvijaottelun taustalla on saksalainen sosiologia Karl Mannheim, jonka sukupolvimäärittelyä Alanen (2001, 102) tiivistää mainitsemalla, että Mannheimin mukaan sukupolvi muodostuu silloin, kun tiettyyn ikäryhmään kuuluvat ihmiset elävät saman historiallisen tapahtuman ja kokevat sen merkitykselliseksi.

Työelämän sukupolvista puhuttaessa huomioidaan ikäluokkien syntymävuodet ja osa lukuisista kansainvälisistä määritelmistä on saanut nimensä myös sen hetkisen yhteiskunnallisen tilanteen mukaan. Yleisesti työelämän sukupolvien jaottelussa käytetään amerikkalaisen Tapscottin (2010) mainitsemaa jaottelua: suuret ikäluokat eli babyboomers, X-sukupolvi, Y-sukupolvi ja Z-sukupolvi. Suomessa Järvensivu ym. (2014, 56) ovat luoneet erityisesti suomalaiseen työelämään sopivan sukupolvijaottelun: suuret ikäluokat 1945–1954, öljykriisin sukupolvi 1955–1964, hyvinvoinnin sukupolvi 1965–1972, lamasukupolvi 1973–1979, Y-sukupolvi eli diginatiivit 1980–1990 ja Z-sukupolvi eli suuren globaalin taantuman sukupolvi 1991 alkaen. Tässä tutkimuksessa olen päätenyt tähän Järvensivun ym. (2014) määritelmään ja keskityn Y- ja erityisesti Z-sukupolven edustajiin, jotka viimeisimpänä ovat tulleet työmarkkinoille.

Järvensivu ym. (2014, 16) nostaa esille, että muutaman vuosikymmenen aikana työelämä on muuttunut paljon ja vanhimmat sukupolvet muistavat hyvin erilaisen työelämän kuin mitä se tänä päivänä on. Työelämässä on yhtä aikaa edustettuna useita sukupolvia ja näiden erilaisuus näkyy esimerkiksi erilaisiin sääntöihin ja tapoihin tottumisena. Suurten ikäluokkien aikaiset säännöt ja tavat

eivät enää toimi nykytyöelämässä. Järvensivu (2010, 161) muistuttaa, että jokainen sukupolvi tekee työstään omannäköisensä ja sukupolvilla on erilaisia sukupolvikokemuksia. Jokaisella sukupolvella on myös erilaiset odotukset työelämän suhteen. Työelämän muutosten ja työelämän sukupolvet kulkevat samaan tahtiin käsi kädessä. Sukupolvet muuttuvat yhteiskunnan muutoksissa ja ajanhenkeä voi erehtyä pitämään ”uutena erikoisena sukupolvena”. (Järvensivu ym. 2014; Tapscott 2010)

2.1 Nuorimmat sukupolvet Y ja Z työelämässä

Kaksi nuorinta sukupolvea eli Y- ja Z ovat keskenään hyvin samankaltaisia. Järvensivu ym. (2014) puhuvat 1980-1990-luvuilla syntyneestä Y-sukupolvesta korkeasti kouluttautuneena sukupolvena, jolla on tietoteknistä osaamista, mutta joka vierastaa yksin tekemistä ja kaipaa ammatillista keskustelua. Y-sukupolven piirteiksi mainitaan myös levottomuus, malttamattomuus, vaikeasti johdettavuus, itsekkyyks, solidaarisuus ja kansainvälisyys. Työelämässä Y-sukupolven edustajat arvostat jatkuvaa oppimista, joustavuutta sekä tiimityöskentelytaitoja. Välikankaan (2014) mukaan Z-sukupolven oletetaan haastavan työelämää vieläkin enemmän kuin Y-sukupolvi haastaa. Z-sukupolven sanotaan olevan omaehtoisempi ja heillä on palava halu toteuttaa itseään ja siten he haastavat sekä johtajat että työyhteisöt.

Tapscott (2010) on nostanut tutkimuksiensa valossa esille kahdeksan Z-sukupolvelle ominaista normia. Hänen mielestään he haluavat vapauttaa tekemiseensä, ja sitä myötä rakastavat yksilöllisiä ratkaisuja ja räätälöintiä. He ovat kyseenalaistajia, jotka he etsivät yrityksiltä rehellisyyttä ja avoimuutta. He haluavat elämässään viihdettä ja leikkimielisyyttä ja silläkin tavalla he ovat suhteiden ja yhteispelin sukupolvi. He ovat innovaattoreja, jotka haluavat kaiken tapahtuvan nopeasti.

Metso (2019) tuo artikkelissaan esille, että Z-sukupolvea pidetään uudenlaisena sukupolvena sen suhteen, että heille vapaa-aika, perhe ja harrastukset menevät työn ohi. Työelämässä tärkeänä asiana he pitävät hyvää esimiestyötä ja kannustavaa työyhteisöä, mahdollisuutta työn ja muun elämän yhteensovittamiseen, uusi asioiden jatkuvaa oppimista sekä hyvää ja riittävää palkkaa. On arvioitu, että Z-sukupolven edustajalla on elämänsä aikana

keskimäärin 15-20 työpaikkaa. Tämä tekijä erottaa heidät merkittävästi aikaisemmista sukupolvista. Vakituinen työpaikka ei ole heille enää samanlainen tavoite kuin aiemmillä sukupolvilla, joille oli tyyppillistä työpaikkauskollisuus. Tämän sukupolven edustajilla on matalampi kynnyks irtisanoutua, jos työ ei jostain syystä tunnukaan hyvältä. He eivät vieroksu päätöksyä ajattelua vaan saattavat kokea sen jopa mieluisana. Työpaikkaan sitoudutaan, jos se vastavuoroisesti sitoutuu takaisin. (Metso 2019)

Nuorten tulevaisuuteen vaikuttaa erityisesti koulutuksen päättymisen ja vakiintuneen aikuisuuden välinen ajanjakso. Kun tämän ajanjakson aikana astuu työmarkkinoille suotuisan yhteiskunnallisen tilanteen vallitessa, on hyvässä asemassa, mutta huonon eli taantumavaiheen aikana työmarkkinoille astuva on sitä vastoin haavoittuvassa asemassa ja tällöin ajanjakso jättää arpia, jotka vaikuttavat työntekijän valintoihin tulevaisuudessa. (Chauvel 2006, 386). Tämä mielessä pitäen täytyy olla erityisen tarkka nuorten varhaiskasvatuksen opettajien suhteen, että he varmasti saisivat kaiken mahdollisen ohjauksen, positiivisen työelämäkokemuksen ja mahdollisimman hyvän alun työuralleen ja sen myötä kehittävät ja toteuttavat varhaiskasvatuksen tulevaisuutta.

Nuorimpien sukupolvien painottaessa enemmän yhteisöllisyyttä korostuu samalla vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Nuoret sukupolvet haluavat enemmän keskustelua ja he haluavat sekä saada että antaa työstä välitöntä palautetta. Tämä seikka tuo muutoksia myös johtamiskäyttäytymiseen, sillä nuoret kyseenalaistavat hierarkiat ja he haluavat oikeudenmukaista, keskustelevaa johtamista sekä yhteisöllistä toimintaa. Heidän mukaansa työssä pitää olla innostavaa ja mukavaa. Näille nuorille työ ei ole vain itseisarvo vaan ikään kuin väline tyytyväisyyteen ja hyvinvointiin, siihen muuhun arkeen kuin työntekoon. (Ristikangas & Ristikangas 2010, 18–20.)

Tässä tutkimuksessa minua kiinnostaa saada tietää, mitä nämä nuoret varhaiskasvatuksen opettajat itse ajattelevat tämän hetkisestä varhaiskasvatuksesta ja omasta roolistaan varhaiskasvatuksen ammattilaisina. Ovatko he tyytyväisiä ja millaisia muutoksia he mahdollisesti kaipaavat. Miten yleiset ikäjakauman mukaan tehdyt sukupolvijaot ja -kuvaukset sopivat näiden nuorten varhaiskasvatuksen opettajien kertomiin kokemuksiin työelämästä yleensä sekä heidän kokemuksiinsa tämän hetkisestä varhaiskasvatustyöstä.

2.2 Työelämän muutokset

Työelämä on murrosvaiheessa sekä sukupolvien että työnteon luonteen myötä. Alasoini (2012, 104) on sanonut, että työelämästä poistuu vuoteen 2020 mennessä 40 prosenttia vuoden 2005 työntekijämäärästä. Suurten ikäluokkien eläkepoistuma aiheuttaa etenkin julkiselle sektorille suuren haasteen osaavan työvoiman saannin turvaamiseksi. (Mönkkönen & Roos 2010, 16.)

Työn luonteen muutos nähdään muun muassa vakityön ja kokoaikaisten työsuhteiden vastakohtaksi mainitun prekaarityön lisääntyminen. Haapalan (2016, 8) mukaan tämä epätyypillinen työ pitää sisällään kaikki muut työsuhteiden muodot. Prekarisaation voidaan jopa ajatella olevan uusi normaali tapa tehdä työtä, sillä se koskettaa jo niin monia työssä käyviä ihmisiä (Haapala 2016, 41.) Yksi esimerkki prekaarista työstä on pätkätyö, jota Suomessa tekevät useimmiten koulutetut nuoret naiset julkisen sektorin työpaikoilla, missä samaan aikaan tarvitaan paljon sijaisia perhevapaajärjestelmien vuoksi. (Cronberg & Hämäläinen 2010, 53-55.) Pätkätyön lisäksi julkisen sektorin naisvaltaisilla aloilla käytetään paljon myös määräaikaisia työsuhteita. (Haapala 2016, 54.)

Työn luonteen muutos näkyy yleisesti myös siinä, että työtä tehdään tilallisesti ja ajallisesti epämääräisesti, eli työpaikan ulkopuolella ja sekoittuen muuhun elämään. Työ on myös entistä enemmän sosiaalista ja vaatii paljon vuorovaikutusta ja läsnäoloa suhteessa toisiin työntekijöihin. (Vähämäki 2003, 16.) Julkunen (2008, 10) mainitsee työelämässä tapahtuneen myös positiivisia muutoksia, jotka tuovat työhön positiivista vaihtelua ja monipuolisuutta. Työntekijöillä on paremmat mahdollisuudet käyttää omaa ammattitaitoaan ja heillä on paremmat vaikutusmahdollisuudet omaa työtä ja työyhteisöä koskevissa asioissa. Työssä on nykyisin enemmän aloitteellisuutta, älyllisyyttä ja kehitysmahdollisuuksia.

Varhaiskasvatustyötä tarkastellessa täytyy ottaa huomioon sekä yhteiskunnan ja työelämän muutokset että julkisen sektorin palvelualojen muutokset. (Karila & Nummenmaa 2001). Tällä hetkellä on työvoimapulaa erityisesti varhaiskasvatuksessa ja opetuksessa. Näiden alojen työpaikkoja ei

myöskään voida viedä muualle eikä työtä voida korvata koneilla. (Haapala 2016, 38.) Varhaiskasvatustyötä on runsaasti tarjolla myös pätkätyönä ja aikaisemmin vastavalmistuneet aloittavatkin työuransa usein juuri määräaikaisissa sijaisuuksissa. Tällä hetkellä etenkin isommat kaupungit kärsivät suuresta työvoimapulasta ja sen vuoksi vastavalmistuneitakin houkutellaan töihin vakituisella työsuhteella.

3 SUOMALAISEN VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISSUKUPOLVET

Suomalaisen varhaiskasvatuksen juuret ovat aina 1800-luvun loppupuolella, jolloin Hanna Rothman perusti kansanlastentarhan vähäosaisten lasten auttamiseksi. Rothmanin aloittama fröbeliläiseen lastentarhapedagogiikkaan pohjautuva toiminta ja huomattavasti paljon myöhemmin laki lasten päivähoidosta (36/1973) muodostavat perustan nykyiselle päiväkotitoiminnalle. Kasvattajatarkoulutus edelsi 1970-luvulla perustettua Helsingin Lastentarhanopettajopistoa. Ammattinimikkeet ja koulutustahot ovat vuosien varrella muuttuneet. Samoin ovat muuttuneet varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatustoimintaa ohjaavat lait ja asetukset sekä opetussuunnitelmien perusteet. (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017; Meretniemi 2015)

Tutkimukseni ilmiö pohjautuu Karila & Kupilan (2010) suomalaisen varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvi -käsitteeseen ja heidän muodostamaansa suomalaisen varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvien kuvaukseen. Heidän kuvauksensa alkaa vuodesta 1973 ja ulottuu vuoteen 2010. Karila on kirjoittanut aiheesta lisää vuonna 2013, mutta noiden vuosien jälkeen on varhaiskasvatuksessa tapahtunut paljon muutoksia, joista kerron kolmen ammattilaissukupolven kuvausten jatkeena. Tämä tutkimus käsittelee varhaiskasvatusta vuodesta 1973 alkaen nykypäivään asti ja visioi varhaiskasvatuksen tulevaisuutta.

Karilan (2013, 9-12) mukaan varhaiskasvatuksen julkisten instituutioiden toiminta ja sille toiminnalle asetetut tavoitteet määrittävät varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja eri aikoina se määrittellään yhteiskunnallis-historiallisesti eri tavoin. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka muodostuu osana eri aikoja ja niiden vaatimuksia ja varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa rakentavat ammattilaissukupolvet. Ammattilaissukupolvi käsite voidaan nähdä eri

sukupolvi-teoreettisten lähteiden kautta teoreettisena tiivistymänä, jonka avulla tarkastellaan yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten merkitystä sekä pedagogisten ajattelutapojen muotoutumiseen että näiden ajattelutapojen näkymiseen pedagogisessa toiminnassa. Näiden lisäksi sen avulla voidaan tarkastella, millä tavalla ammattilaissukupolvien edustajat suhtautuvat vallitseviin pedagogisiin ajattelutapoihin.

Varhaiskasvatuksen kasvatusyhteisöjen pedagogista kerroksellisuutta on mahdollista ymmärtää ammattilaissukupolviajattelun kautta. Ammatillisen kehittymisen katsotaan olevan jatkuva prosessi, mutta silti voidaan nostaa esille työelämään tulon aikakauteen liittyvät kokemukset erittäin merkityksellisinä sekä myöhemmän oppimisen että koko työelämäajan kannalta. Näihin kokemuksiin pohjautuvat ajattelutavat ja käytännöt ovat olennaisia ammattisukupolvien muotoutumisessa. (Karila & Kupila 2010, 23)

Karila & Kupila (2010, 23) tarkastelivat tutkimuksessaan ammatilliselle kentälle tuloa yhdistäviä kokemuksia ja tuovat tutkimuksessaan esille, että suomalaisen varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvien rakentumista ovat määrittäneet 1) päivähoiton ja varhaiskasvatuksen tehtäviin liittyvät historiallis-yhteiskunnalliset tulkinnat ja 2) osin niistä kumpuavat ja osin koulutusjärjestelmän kehittämiseen liittyvät varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutuksen tavoitteet sekä 3) tulkinnat varhaiskasvatuksen ammatillisuudesta. Näiden lisäksi Karila (2013, 13) nostaa määrittäviksi tekijöiksi poliittisiin päätöksiin henkilöstön kelpoisuuksiin ja ammattirakenteeseen liittyvät 4) lapsuuden muuttuvat konstruktiot ja lapsikäisyydet sekä 5) kasvatusta, oppimista ja varhaisvuosien pedagogiikkaan koskevat ajattelutavat.

Edellä mainittujen viiden ulottuvuuden pohjalta Karila & Kupila (2010) muodostivat kolme suomalaisen päivähoiton ja varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvea, joiden kaikkien aikalaisia työskentelee suomalaisissa päiväkodeissa tällä hetkellä. Tiettyyn ammattilaissukupolveen kuulumisen määrittänyt päivähoiton tai varhaiskasvatuksen kentälle työskentelyyn tuleminen ajankohtaan. Nämä kolme ammattilaissukupolvea ovat 1) päivähoiton rakentamisen ammattilaissukupolvi eli 1970-1980-luvulla työelämään tulleet, 2) päivähoiton laajenemisen ammattilaissukupolvi eli 1980-1990-luvulla työelämään tulleet ja 3) varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvi eli 1990-luvun loppupuolella ja 2000-luvulla työelämään tulleet.

Varhaiskasvatuksessa on viime vuosina tapahtunut ja lähivuosina oletettavasti on tapahtumassa suuri määrä muutoksia, joten tuohon Karilan & Kupilan (2010) määrittelemien ammattilaissukupolvien jatkoksi voisi liittää uuden, neljännen ammattilaissukupolven. Se voisi hyvinkin olla esimerkiksi varhaiskasvatuksen pedagogiikan ammattilaissukupolvi. Uudistunut varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja vuonna 2016 velvoittavaksi muuttunut varhaiskasvatusta ohjaavana asiakirjana voimaantullut varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) korostavat nimenomaan pedagogiikan merkitystä edellyttämällä varhaiskasvatuksen opettajalta suurempaa pedagogista roolia.

Seuraavaksi lähestyn tarkemmin kutakin ammattilaissukupolvea ja samalla nostan esille suomalaista päivähoiton ja varhaiskasvatuksen kehitystä. Kappaleen lopussa kuvaan varhaiskasvatuksen muutoksia ja murrosta aivan viimeisten vuosien aikana sekä nykypäivänä.

3.1 Päivähoidon rakentamisen sukupolvi (1970-1980 luvuilla)

Päivähoidon rakentamisen sukupolvi tuli työelämään vuonna 1973 tulleen päivähoitolain voimaantulon jälkeen. Varhaiskasvatusajattelu oli aikuis- ja työelämälähtöistä, koska laissa painotettiin varhaiskasvatusta ensisijaisesti vanhempien näkökulmasta ja sosiaalipalveluna. (Karila 2013, 14-17; Onnismaa 2010, 14.) Kasvatustavoitteita ja sisältöjä mietittiin ja linjattiin vasta päivähoitolain voimaan astumisen jälkeen. Varhaiskasvatuksessa oli behavioristinen didaktiikka, joka näkyi päiväkodeissa aikuisjohtoisuutena ja koulun oppiainejakoa jäljittelevinä toimintatuokioina. (Karila 2013, 14-17; Turja 2011) Koulutetusta henkilöstöstä oli pulaa ja päivähoitopaikkoja oli liian vähän ja sen vuoksi varhaiskasvatusjärjestelmää kuvasi tietynlainen keskeneräisyys 1970-luvun loppuun asti. Viimein 1980-luvulla varhaiskasvatuksesta alkoi muodostua olennainen osa suomalaisen yhteiskunnan perhepolitiikkaa ja sosiaalipalvelujärjestelmää. (Karila 2013, 14-17; Onnismaa 2010, 93, 106.)

Koulutustaustaltaan opettajat olivat seminaari- ja opistokoulutuksen saaneita ja heidän lisäksi päiväkodeissa työskenteli sosiaalikasvattajia ja terveydenhoidollisen koulutuksen saaneita lastenhoitajia sekä lisäksi

päiväkotiapulaisia. Lastentarhanopettajia oli tähän asti koulutettu seminaareissa, mutta vallitsevan opettajapulan vuoksi muutamiin yliopistoihin perustettiin uudenmuotoisia lastentarhanopettajakoulutuksia. (Karila 2013, 14-17.)

Tämän sukupolven aikana lastentarhanopettajat työskentelivät yli 3-vuotiaiden ryhmissä ja pedagoginen vastuu oli yksiselitteisesti heillä. Lastentarhanopettajien työssä korostuivat ohjatut tuokiot sekä ryhmän hallinta taidot, joilla myös heidän ammattitaitoansa mitattiin. Toiminta oli hyvin aikuislähtöistä eikä lapsen aloitteellisuutta tai yksilöllisyyttä juurikaan painotettu. Pedagoginen toiminta, jota varten tehtiin tarkkoja, keskusaihepohjaisia etukäteissuunnitelmia, sisälsi ohjattuja tuokioita, työkasvatusta, viihdytysleikkejä sekä vapaata leikkiä. (Karila 2013, 14-17.)

3.2 Päivähoidon laajenemisen ammattilaissukupolvi (1980-luvun loppu ja 1990-luvun alku)

Varhaiskasvatuksen sisällön kehittäminen aloitettiin voimakkaammin 1980-luvulla. Toiminnalle laadittiin selkeät kasvatustavoitteet ja kaikille ikäryhmille laadittiin toimintasuunnitelmat. Varhaiskasvatuksen saatavuus parani, kun vuonna 1990 kaikille alle kolmevuotiaille lapsille taattiin subjektiivinen päivähoito-oikeus. (Karila 2013, 18-28; Onnismaa 2010, 93, 104.) Aikuisjohtoiseen didaktikkaan haettiin muutosta ja siten myötä lapsilähtöisyyspuhe yleistyi. (Turja 2011).

Päivähoidon laajenemisen sukupolven aikana lastentarhanopettajien koulutus muuttui kolmevuotiseksi ja yliopistokoulutus yleistyi. Lastentarhanopettajia työskenteli nyt myös alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Lastenhoitajakoulutus oli muuttunut päivähoitajakoulutukseksi ja päivähoitajat osallistuivat lastentarhanopettajien ohella osin pedagogisiin ohjaustilanteisiin. Edelleen nojattiin fröbeliläiseen kulttuuriin ja pedagogista tutkimusta ja kirjallisuutta oli niukasti saatavilla. (Karila 2013, 18-28.)

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö vuodelta 1980 ohjasi edelleen pedagogista ajattelua ja suunnittelua. Erinäisiä sosiaalihuollituksen oppaita pidettiin informaatio-ohjauksina. Oppaista huolimatta toiminta päiväkodeissa jatkui pääsääntöisesti tuokiokeskeisinä keskus- ja sisältöaiheineen ja aikuisjohtoisesti suunnattuna koko ryhmälle saman aikaisesti.

Lapsilähtöisyys alkoi tulla esille ja kritiikin kohdistuessa ryhmänhallintaan otettiin kasvatuksen lähtökohdaksi lapsen ainutkertaisuus ja samalla korostettiin lasten keskinäisten suhteiden tärkeyttä. Huomio alkoi siirtyä lasten kuulemiseen ja havainnointiin sekä mielenkiinnon kohteiden havainnointiin. Aiemman aikuislähtöisen pedagogiikan rinnalle nousivat 1990-luvulla kansainväliset vaihtohehtopedagogiikat, joiden kautta voitiin pohtia sekä aikuisten ja lasten välisiä suhteita että pedagogiikan ja yhteiskunnan välisiä suhteita. Näistä pohdinnoista syntyi yksi silta varhaiskasvatuksen sukupolven syntymiseen. (Karila 2013, 18-28.)

Vuonna 1992 muutettiin lasten päivähoidosta annettua asetusta henkilöstön osalta niin, että siirryttiin lasten ja henkilöstön välisten suhdelukujen käyttöön. Samalla väljennettiin kelpoisuusehtoja siten, että lastentarhanopettajien ja sosiaalikasvattajien monopoliasema häveni, kun asetuksen mukaan vain vähintään joka kolmannella hoito- ja kasvatustehtävissä toimivalla tuli olla lastentarhanopettajan tehtäviin kelpoisuuden antava koulutus. (Kinos, 1997; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 6.) Samaan aikaan 1990-luvun alussa kunnissa karsittiin päivähoitopaikkoja, lakkautettiin päiväkoteja ja supistettiin henkilöstöä esimerkiksi korvaamalla lastentarhanopettajan avoimeksi tullut paikka lastenhoitajalla. (Onnismaa ym. 2017, 6)

Varhaiskasvatus vakiintui kasvatustieteen osa-alueeksi 1990-luvun puolivälissä, jolloin lastentarhanopettajien koulutus vakinaistettiin yliopistoihin ja lastentarhanopettajan tutkinto muutettiin kasvatustieteen kandidaatin tutkinnoksi. (Husa & Kinos 2001, 40.) Vihdoin alkoi lastentarhanopettajan koulutuksessa tutkimustoiminta ja saatiin myös kansainvälisiä vivahteita. Koulutus suuntasikin kohti tulevaa, mutta valitettavasti kentällä elettiin edelleen vahvasti 1970- ja -80 -lukujen käytännöissä ja sen myötä opiskelijat kohtasivatkin yhteentörmäyksiä harjoittelujaksojensa aikana. (Karila 2013, 18-22.)

3.3 Varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvi (1990-luvun loppupuoli ja 2000-luku)

Varhaiskasvatuksen sukupolven aikana nousi esille kasvatukselliset ja opetukselliset odotukset ja painotukset ja subjektiivinen päivähoito-oikeus ylsi kattamaan kaikkia alle kouluikäisiä. Vuonna 2000 astui voimaan esiopetuksen

opetussuunnitelman perusteet ja seuraavana vuonna kunnilla oli velvoite järjestää maksutonta esiopetusta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkaistiin 2003 ja samana vuonna varhaiskasvatustiede tuli yliopistolliseksi pääaineeksi. (Eerola-Pennanen ym. 2017) Esiopetuksen koulutuspolkuun liittäminen sekä esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen suunnitelmapirosessien kehittäminen kansainvälisten linjausten myötä saivat Suomessakin huomiota varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen tärkeyden nimissä. (Karila & Kupila 2010, 24.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolven aikana lastentarhanopettajien koulutustaso on noussut sekä yliopisto- että ammattikorkeakoulutason koulutuksen myötä, mutta edelleen heitä koulutettiin kahdella erilaisella taholla ja kahdella eri ammattinimikkeellä. Päiväkodeissa työskenteli lastentarhanopettajia seminaari-, opisto- tai yliopistokoulutuksella ja yliopistosta heillä voi olla joko kandidaatin tai maisterin tutkinto. Lisäksi siellä työskenteli lastentarhanopettajina sosiaaliskasvattajia tai sosionomeja. Yliopistoissa koulutettujen pedagogisen koulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien eli kandidaattien ja maisterien määrä on vähentynyt ja päiväkodeissa työskenteli yhä enemmän sosionomeja, joiden koulutuksen painopiste on muualla kuin varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Lastenhoitajat olivat nyt lähihoitajakoulutettuja. (Karila & Kupila 2010, 24.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolven edustajat aloittivat työuransa aikana, jolloin oli sekä ristiriitaisia ajatuksia varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisesta tehtävästä että merkittävän paljon vaihtelua päiväkotiryhmien laadussa. Tuona aikana päivähoidosta ja varhaiskasvatuksesta on tullut itsestään selvä osa lapsuutta ja toiminnan keskiössä on yksilöllinen lapsi, joka näkyy mm. opetussuunnitelmatyöskentelyssä lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman painotuksena. Tällainen yksilöllisyyden painottaminen jättää alleen jopa ryhmätoiminnan merkityksen. Painotetaan lapsen osallisuutta ja tuodaan esille lapsen kykyä itseohjautuvuuteen ja oman toiminnan arviointiin. Pedagogiikka entistä enemmän eriytyi iän mukaan ja alle 3-vuotiaiden pedagogiikka saa entistä enemmän huomiota. (Karila 2013, 22-28.)

Tultaessa 2010-luvulle saavat kuntien taloudelliset reunaehdot esimerkiksi käyttöasteineen arjessa suuren huomion ja henkilöstö ja sijaispula vaikuttavat työssäjaksamiseen.

3.4 Viime lähivuosien muutokset eli uusimman ammattilaissukupolven aika

Varhaiskasvatus liitettiin vuonna 2013 osaksi opetustoimea ja siten osaksi yhtenäistä oppimispolkua. Työtä ja käytänteitä on tullut ohjaamaan monia uusia normeja, kuten uusi varhaiskasvatuslaki sekä uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Uutta tutkimusta tehdään ja tutkimustuloksia saadaan sekä kotimaasta että kansainvälisesti ja varhaiskasvatus on saanut huomattavasti lisää kiinnostusta ja sen yhteiskunnallinen asema on alkanut selkiytyä. (Koivula, Siippainen, Eerola-Pennanen 2017.)

Varhaiskasvatuksen siirtyminen vuonna 2013 sosiaalipalvelusta osaksi koulutus- ja kasvatusjärjestelmää on ollut tärkeä muutos varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisten tehtävien ja tavoitteiden painotuksiin, käsitteisiin ja koko toimintakulttuurin kehityssuuntiin. Elinikäinen oppiminen ja koulutuksellinen tasa-arvo oli muutoksen taustalla oleva tavoite. Oikeus varhaiskasvatukseen rinnastuu perusopetukseen ja varhaiskasvatusta korostetaan lapsen näkökulmasta määrittäväksi. (Eerola-Pennanen ym. 2017)

Lakimuutosten ja -uudistusten sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistusten taustalla on ollut muun muassa muuttuneet oppimiskäsitykset. Vanhemman oikeudesta saada lapselleen päivähoitopaikka on siirrytty lapsen oikeuteen saada korkeatasoista varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksessa lapsi saa vahvan pohjan myöhemmälle oppimiselle ja koko elämälleen. Varhaiskasvatuksessa lapsen noustessa keskiöön, on otettu toimintaa ohjaaviksi tavoiksi havainnointi, dokumentointi, toimijuus ja osallisuus. Lapsi on aktiivinen osallistuja, jonka toimilla on myös vaikutuksia. Lapsi nähdään sekä yksilönä sosiaalisena toimijana, vuorovaikutuksessa sekä vertaisryhmässään että aikuisten kanssa. (Eerola-Pennanen ym. 2017)

Vuodesta 1973 asti voimassa ollut laki lasten päivähoidosta muuttui vuonna 2015 varhaiskasvatuslaiksi ja tällöin päivähoidon käsitteistö korvattiin varhaiskasvatuksen käsitteistöllä. Laki uudistui ja laajeni kokonaisuudessaan huomattavasti. Samalla säädettiin uudestaan henkilöstön määrästä, mutta tähän säädökseen tehtiin muutos jo seuraavana vuonna, jolloin suhdelukua

suurennettiin. Samassa muutoksessa rajattiin subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta. (Repo ym. 2018, 16.)

Elokuussa 2016 tulivat voimaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta kuntien tuli vuonna 2017 laatia omat varhaiskasvatussuunnitelmansa. Opetushallitus julkaisi mallin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta ja sen avulla kuntien tuli työstää oma versionsa. Lisäksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta tuli velvoittava ja varhaiskasvatuksen opettajalle vastuu sen laatimisesta.

Karila, Kosonen & Järvenkallas (2017, 19) nostavat Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa esille, että varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat aiempaa enemmän lapsen oikeutta saada korkeatasoista varhaiskasvatusta. Lain tavoitteissa korostetaan aiempaa selkeämmin lapsen etua ja lapsen oikeuksia. Lapsi on nostettu keskiöön ja painopiste on selkeästi muuttunut vanhempien tukemisesta lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, osallisuuteen ja oikeuteen oppia. (Eerola-Pennanen ym. 2017.) Varhaiskasvatus nähdään myös entistä vahvemmin osana elinikäistä oppimista ja suomalaista koulutusjärjestelmää. (Karila ym. 2017, 21.)

Varhaiskasvatuksen arviointi tuli osaksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toimintaa vuonna 2015 sen myötä, kun uutena varhaiskasvatuslain säännöksenä varhaiskasvatuksen järjestäjille säädettiin velvoite arvioida antamaansa varhaiskasvatusta ja osallistua ulkoiseen toiminnan arviointiin. Varhaiskasvatuksen arviointi alkoi nyt ensimmäistä kertaa suomalaisen koulutusjärjestelmän osana. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2018, 16.)

Syyskuussa 2018 astui voimaan uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja asetus varhaiskasvatuksesta (753/2018) ja samalla vanha laki vuodelta 1973 kumottiin lopullisesti. Uuden lain myötä alkoi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivittäminen lain mukaiseksi ja se saatettiin voimaan vuoden 2019 alussa.

Kaikesta edellä mainitusta voidaan päätellä, että hyvin vaiherikkaita ovat olleet varhaiskasvatuksen viime vuodet lakien ja asetusten muodossa. Henkilöstö on joutunut kohdentamaan työtään uudella tavalla pysyäkseen lakien ja asetusten edellyttämässä normeissa ja saada varhaiskasvatussuunnitelmat lain mukaisesti ajan tasalle ja käytäntöön. Näiden lisäksi heidän työtään arjessa on

suuressa määrin kuormittanut jatkuva henkilöstö- ja sijaispula, suuri pula pedagogisesti koulutetusta henkilöstöstä sekä kiireen ja hektisyyden tunne. Työtä helpottamaan ja selkeyttämään luotu sak-työaika eli 13% lapsiryhmän ulkopuolinen suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaika aiheuttaa lisäkuormitusta henkilöstölle, kunnes käytänteet ottavat paikkansa. Lisäksi heidän kuormittavuutensa kasvattivat myös ns. kiky-työaikalisäykset ja lomarahaleikkaukset.

Vuonna 2012 koko varhaiskasvatuksen henkilöstöstä vain 24 % toimi lastentarhanopettajan tehtävissä ja näistä vain vähän yli puolella oli lastentarhanopettajan koulutus, kun muut olivat joko sosiaalikasvattajia tai sosionomeja tai vailla kelpoisuutta. (Alila ym. 2014.) Onnismaa ym. (2017, 6) nostavat esille Setälän (2017) haastatteluun perustuen, että vuoden 2015 tilastojen mukaan 25–29 -vuotiaista lastentarhanopettajan tehtävissä toimivista jo yli 2/3 on sosiaalialan koulutettuja ja koko henkilöstöstä runsas 70 % on lastenhoitajia, joilla on yleisimmin lähihoitajan tutkinto. Näin ollen henkilöstön koulutustaso on siis sekä laskenut että yksipuolistunut.

3.5 Odotettavissa olevaa lähivuosina – katse kohti varhaiskasvatuksen tulevaisuutta

Henkilöstörakenteen muutoksella pyritään saamaan aikaan varmistamaan, että kaksi kolmasosaa kasvatus-, opetus- ja hoitohenkilöstöstä tulee olisi korkeammin koulutettuja ja tästä määrästä vähintään puolet varhaiskasvatuksen opettajia. Tähän tavoitteeseen pyrkiminen vaikuttaa vaikealta juuri nyt, kun varhaiskasvatuksen opettajista on suuri pula. Uusin sukupolvi ei niin herkästi koe varhaiskasvatuksen opettajan työtä kutsumuksena. (Karila ym. 2017)

Tulossa on myös tällä hetkellä voimassa olevan subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajauksen poistaminen ja henkilöstömitoituksen palauttaminen. Myös meneillään olevat viisivuotiaiden ilmainen varhaiskasvatuskokeilu ja mahdollinen kaksivuotinen esiopetuskokeilu suuntaavat vahvasti pysyviksi toimiksi tulevaisuudessa. Näiden lisäksi lähivuosina on oletettavasti edessä opetussuunnitelmien perusteiden tarkastusta ja muutosta sekä toivon mukaan henkilöstölle lisäkoulutussuunnitelmia. Uusia näkökantoja

varhaiskasvatukseen tuonevat erilaiset ajankohtaiset painotukset kuten jo alkanut positiivinen pedagogiikka yms. sitä mukaa kun uutta tutkimusta tehdään.

Ikuinen palkkakeskustelu tulee jatkumaan, ja niin kauan kuin palkat pysyvät matalina, niin joudutaan myös keskustelemaan henkilöstöpulasta, alalle hakeutumisen vähyydestä sekä alalta pois siirtymisestä. Moniammatillisen työyhteisön hyödyistä huolimatta varhaiskasvatuksen opettajien koulutustaustojen aiheuttamat ristiriidat näyttävät jatkuvan. Henkilöstöön sekä lapsiin liittyvät oppimisympäristökeskustelut vahvistuvat. (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 50.)

Tulevaisuutta rakennetaan tämän päivän päätöksillä, joten uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) antaa suuntaa varhaiskasvatuksen kehittämiseksi toteavat Jokinen & Nieminen (2019) Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan tulevaisuustyön raportissa. Mielenkiintoisessa ja ajatuksia herättävässä raportissa visioidaan varhaiskasvatusta neljällä osa-alueella: virtuaalisen varhaiskasvatuksen huipulla, varhaiskasvatuksesta eväitä kestäväään elämäntapaan, varhaiskasvatus hyvinvoinnin ääripäässä sekä mitattu lapsuus. Raportissa nostetaan esille, että vanhempien työaikajousten myötä lasten varhaiskasvatusajat muuttuvat vaihteleviksi ja päiväkodit voivat olla auki jopa kaikkina viikonpäivinä, aamuvarhaisesta iltamyöhään. Tämän lisäksi osa-aikaisen varhaiskasvatuksen tarpeen lisääntyminen lisää myös varhaiskasvatuksessa työn joustavuutta ja työtä sovitellaan entistä enemmän vastaamaan perheen ja lapsen tarpeita. Varhaiskasvatuksen arvostuksen katsotaan kasvavan ja lähes kaikki lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen. Yhteisöllisyyden kasvu näkyy myös vanhempien roolin kasvuna, ja vanhemmat osallistuvat päiväkodin arkeen enemmän.

Edellä mainitussa raportissa (Jokinen & Nieminen 2019) kerrotaan myös, että päiväkotien laatuerot lisääntyvät sekä kaupunkien välillä että kaupungin sisällä. Kansainvälinen kilpailu ja kansallinen halu menestyä vauhdittavat teknologista kehitystä. Lisäksi lisääntyvä tietotekniikka ja automatisaatio vapauttavat henkilöstön aikaa lasten käyttöön. Lasten osallisuus on suurta ja he suunnittelevat toimintaa yhdessä aikuisten kanssa. Matemaattiset, luonnontieteelliset ja tietotekniset taidot ja kielten opettelu tapahtuvat jo varhaiskasvatus- ja esiopetusiässä. Sosiaalisia taitoja pidetään edelleen tärkeinä ja lapsia tuetaan vuorovaikutustaidoissa ja sosiaalisessa osaamisessa.

Lasten oppimisen etenemistä ja kehitystä mitataan, ja nämä mittaustulokset vaikuttavat myös henkilökunnan palkkoihin, ja tämä taas lisää henkilökunnan motivaatiota tekemään parhaansa lapsen kehityksen eteen. Näin myös työelämässä tavoitteellisuus ja itsensä kehittäminen voimistuvat ja keskinäinen kilpailu lisääntyy. Henkilöstö myös erikoistuu eri tehtäviin ja työntekijät vetävät eri toimintoja erilaisissa lasten tasoryhmissä. Erikoistuneen henkilöstön lisäksi lapsista huolehtivat ”yleisaikuiset” koordinoimalla aikatauluja ja vastaamalla lasten turvallisuudesta. (Jokinen & Nieminen, 2019)

Varhaiskasvatus toteutuu ajassa ja paikassa, ja sen odotetaan muuttuvan yhteiskunnallisten muutosten myötä vastaamaan sen tarkoitukseen. Varhaiskasvatuksen muutosten toteuttajina varhaiskasvatuksen opettajilla on uudistettujen asiakirjojen asiantuntijoina suuri rooli laadukkaan pedagogisen toiminnan suunnittelemisessa, kehittämisessä ja arvioinnissa. Seuraavassa luvussa käsitellän varhaiskasvatuksen pedagogista painottamista.

4 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA

Viime vuosien aikana varhaiskasvatukseen kohdistuneet ja edelleen kohdistuvat muutokset vaikuttavat olennaisesti varhaiskasvatuksen opettajien työskentelyyn ja työnkuvaan. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) korostavat entistä enemmän pedagogiikan merkitystä varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Näiden velvoittavien ja ohjaavien asiakirjojen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat vastaavat toiminnan ja pedagogiikan suunnittelusta, toteuttamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä lapsiryhmissä. Nämä työtehtävät edellyttävät varhaiskasvatuksen opettajalta vahvaa pedagogista asiantuntijuutta. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus on hyvin haasteellisia sekä yhteiskunnallisten että työelämän muutosten mukana tulleiden odotusten myötä. (Karila & Kinos 2012, 68; Opetushallitus 2018)

4.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka käsitteen taustaa

Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, 75-81) toteavat, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka käsite elää ajassa ja kehittyä muutoksissa kuten muutkin käsitteet. He tarkastelevat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa viiden aspektin näkökulmasta: tieteenala-aspekti sekä rakenteellinen, tavoitteellinen, toiminnallinen ja ammatillinen aspekti. He toteavat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa määriteltävän tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi toiminnaksi, joka pohjautuu kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Tämän lisäksi sitä määritellään institutionaalisenä ja ammatillisena toimintana, jolla pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin.

Alila & Ukkonen-Mikkola (2018, 75-81) ovat laatineet ehdotuksen, jonka mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka voidaan määritellä seuraavasti:

”Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen pohjautuvaa institutionaalista ja ammatillista toimintaa, jossa pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka toteutuu kasvatusyhteisössä tiede- ja tutkimusperustaisesti varhaiskasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja oppimisympäristön avulla sekä toiminnan havainnoinnin, dokumentoinnin ja toimintakulttuurin jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen kautta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan leikkiä sekä lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta korostaen, yhteistyössä vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa.”

Noin määriteltynä varhaiskasvatuksen kuvaus kiteyttää varhaiskasvatuksen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista roolia varhaiskasvatuksen pedagogiikan asiantuntijana, oman kasvattajatiimensä pedagogisen toiminnan johtajana.

4.2 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus

Karila (1997, 42-44) näkee asiantuntijuuden rakentuvan kolmen tekijän: minän ja elämänhistorian, tiettyä substanssialaa koskevan tietämyksen sekä kulloisenkin toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Tätä vuorovaikutusta säätelevät yhteiskunnan monet toimintatasot ja niiden kulttuuriset ominaisuudet eli yhteiskunta säätelee muun muassa lakien ja normien avulla varhaiskasvatuksessa toteutettavaa toimintaa. Tämä yhteiskunnallinen säätely kuvaa myös toiminnalle ja asiantuntijuudelle asetettuja odotuksia.

Happo (2006, 160) toteaa tutkimuksessaan, että jokaiselle varhaiskasvatustyön ammattilaiselle on muodostunut asiantuntijuutta oman elämänhistorian, koulutuksen, työkokemuksen ja henkilökohtaisen työnteon myötä. Lisäksi hän tarkastelee substanssiin liittyvää asiantuntijuutta kolmena osaamisalueena: kontekstiosaaminen, pedagoginen osaaminen sekä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen. (Happo 2006, 107, 118-120.)

Varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kehittyminen koostuu teoreettisen varhaiskasvatustiedon hankkimisesta koulutuksen aikana sekä käytännöllisen tiedon hankkimisesta työskentelemällä varhaiskasvatuksen ammattialan autenttisissa työympäristöissä. Asiantuntijuus ei ole vielä täydellisesti kehittynyt koulutuksen jälkeen, vaan se vaatii aina myös työkokemusta. Kupila (2007, 18-19.) Koulutuksen aikana rakentuvat valmiudet, joiden kanssa vastavalmistuneet

varhaiskasvatuksen asiantuntijat siirtyvät työelämään. Koulutukseen kuuluvat harjoittelujaksot lisäävät opiskelijan työelämäkokemusta. (Liinamaa 2014, 21.)

Asiantuntijuus on sekä yksilöllinen että sosiaalinen prosessi, jossa asiantuntijan on sopeutettava oma osaamisensa yhteisön jäsenten muuhun osaamiseen. Yhteisöllisyys korostuu varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa, koska työskentely tapahtuu tiimissä. Varhaiskasvatuksen tiimi on ammatilliselta kokemukseltaan heterogeeninen ja sen jäsenenä on sekä vasta työuran aloittaneita että kokeneempia työntekijöitä. Varhaiskasvatustyön kuvaamisessa tärkeitä käsitteitä ovat jaettu tietämys, jaettu ymmärrys ja jaettu asiantuntijuus, jotka ovat tiimin vahvuuksia. Haasteita tiimille tuo esim. epäselvyydet töiden jaossa, kilpailu omasta asemasta työyhteisössä sekä työhön kohdistetut liian suuret vaatimukset sekä niukkenevat resurssit. Edellä mainittujen lisäksi tiimin jäsenten jatkuva vaihtuvuus heikentää yhteisöllistä toimintaa. (Kupila 2007, 19-20; Kupila 2016; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018)

4.3 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu

Varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuu lapsiryhmän pedagogisesta toiminnasta. Heidän työnkuvansa on hyvin moniulotteinen ja heillä on päivittäin monia erilaisia rooleja. Roolit muodostuvat vuorovaikutuksessa lasten, vanhempien, työyhteisön sekä moniammatillisten asiantuntijayhteistyön kautta. Osa rooleista kuuluu varhaiskasvatuksen opettajan perustyöhön, osa on tavallaan ylimääräisiä ja tuovat työhön monipuolisuuden lisäksi haasteita. (Ohi 2014; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018.)

Varhaiskasvatuksen opettajat ovat pedagogisia asiantuntijoita ja Heikan ym. (2016) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen asiakirjojen mukaan varhaiskasvatuksen opettajilla on kaikkein suurin pedagoginen rooli. Fonsén (2014) korostaa pedagogisen tiimityön vastuuta ja siihen varhaiskasvatuksen opettajalle on määriteltyä suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaika. Mikäli tämä rooli ei ole selkeä, tai tiimi ei anna tälle tilaa, on roolin ja johtajuuden haltuunotto haastavaa.

Varhaiskasvatuksen opettajalla ei ole virallista johtajan asemaa, mutta tiiminsä pedagogisena asiantuntijana varhaiskasvatuksen opettaja vastaa koko lapsiryhmän osalta toiminnan pedagogisesta tasosta. Hän huolehtii tiimin

toiminnan ammatillisuudesta ja varhaiskasvatussuunnitelman mukaisuudesta, ja johtaa perustehtäväpuhetta. Tällaista toiminnan tavoitteiden asettamista ja päivittäisen toiminnan suunnittelua tiimin jäsenet opettajalta myös odottavat. (Heikka, Halttunen & Waniganayake 2018)

Heikka ym. (2016) käyttävät aikaisemmassa tutkimuksessaan käsitettä opettajajohtajuus, jolla tarkoitavat nimenomaan oman ryhmän toiminnan johtamista. Opettajajohtajuudella viitataan myös opettajan osallistumista koko yksikön pedagogiikan kehittämiseen ja johtajuuteen.

4.4 Varhaiskasvatuksen opettajan työhön kiinnittyminen

Ennen varsinaisen työuransa alkua varhaiskasvatuksen opettajalla on koulutuksensa aikana kosketus työelämään työssäoppimisen jaksoina. Työssäoppimisprosessi on teorian ja käytännön vuorovaikutusta. Työssäoppimisen päämääränä on opiskelijan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen. (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016, 46, 50.)

Karilan ja Kupilan (2010, 9) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajien ammatti-identiteetti kokee muutoksen juuri työelämään siirtymisvaiheessa, jolloin opettajat kohtaavat työorganisaatioissa niihin muodostuneet sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt, myös eri ammattisukupolvien väliset erot. Tämä kohtaaminen on usein tilanne, jossa erilaiset tulkinnat työstä ja erilainen osaaminen kärjistyvät ja ammatti-identiteetin rakentuminen vaikeutuu sekä nuorilla että kokeneimmilla työntekijöillä. Tällainen muutoskohta ja kohtaaminen vaikuttaa siten myös asiantuntijuuden kehittymiseen. Työelämään siirtyvillä nuorilla varhaiskasvatuksen opettajilla voi olla vastassaan yksin puurtamista ryhmän tai jopa talon ainoana varhaiskasvatuksen opettajana. He joutuvat työskentelemään ilman reflektiopintaa ja mahdollisesti hyvinkin muutosvastarintaisessa yhteisössä. Arjen kokemuksista oppiminen, yhteinen ongelmatilanteiden pohdiskelu ja käytäntöjen arviointi edistävät toiminnan edelleen kehittämistä ja muuttamista. (Karila & Kupila 2010; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018.)

Aspfors ja Bondas (2013) tuovat esille, että nuoren opettajan on hyvin vaikea ottaa tai kasvaa vastuurooliinsa, kun häneltä puuttuu varhaiskasvatuksen

opettajana toimimisen roolimalli. Tämä korostuu nyt tällä hetkellä, kun vain neljännes varhaiskasvatuksen henkilöstöstä toimii varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä ja heistä vain puolella on varhaiskasvatuksen opettajan koulutus. (Alila ym. 2014.)

Työuran alkuvaiheen tutkimukset osoittavat yhtenäisesti, että työuran alussa nuoret henkilöt kokevat alkushokin, joka liittyy koulutuksessa opitun ja työelämän realiteettien yhteentörmäyksiin ja jopa mahdolliseen yhteensopimattomuuteen. Tähän työuran vaiheeseen liittyy epävarmuuden tunnetta ja nuoren opettajan on tärkeä saada työssään tukea, ettei syntyisi ylitsepääsemätöntä epävarmuuden tunnetta. On todettu, että jos nuori opettaja jaksaa työssään tämän uran alkuvaiheen yli eli 2-5 vuotta, niin itsevarmuuden tunne kasvaa ja tämä luonnollisesti lisää työssä jaksamista ja siihen sitoutumista. (Kitching ym. 2009, 45.) Tähän ajanjaksoon valmentautumiseen tulee kiinnittää huomiota jo koulutuksen aikana ja työuran alkuvaiheen erityisyys tulee huomioida työpaikoilla. Hjeltin (2013, 70) tutkimuksessa nousi esille, että nuoret varhaiskasvatuksen opettajat ovat työhön siirtyessään suuren haasteen edessä kohdatessaan kasvatustyön eri ulottuvuudet. Hänen mukaansa koulutuksessa rakentuneella asiantuntijuuteen liittyvällä sovittavalla ja aktiivisesti ratkaisua hakevalla työotteella voitaisiin välttää pelkkään sopeutumiseen liittyvä uhrautumiskokemus.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää noin 2-5 vuotta työssään olleiden nuorten alle 30-vuotiaiden varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä heidän asemastaan varhaiskasvatuksen toteuttajina ja muutoksen kehittäjinä, oman ammattilaissukupolvensa edustajina varhaiskasvatuksen nykyisten muutosten vaiheessa. Tässä tutkimuksessa rajasin varhaiskasvatuksen opettajat edustamaan varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvea ja lisäksi rajasin niin, että nämä varhaiskasvatuksen opettajat ovat heitä, joilla on kandidaatin tai maisterin tutkinto.

Tutkimuskysymykset, joilla pyrin tutkimustehtävää selvittämään, muotoituivat seuraavanlaisiksi:

- 1) Mitä varhaiskasvatustyö merkitsee työuransa alkuvaiheessa oleville nuorille varhaiskasvatuksen opettajille varhaiskasvatuksen muutosten vaiheessa?
- 2) Mitä varhaiskasvatuksen opettajan työ ja asiantuntijuus merkitsee työuransa alkuvaiheessa oleville nuorille varhaiskasvatuksen opettajille varhaiskasvatuksen muutosten vaiheessa?
- 3) Mitä varhaiskasvatuksen tulevaisuus merkitsee työuransa alkuvaiheessa oleville nuorille varhaiskasvatuksen opettajille varhaiskasvatuksen muutosten vaiheessa?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrin selvittämään, mitä työuransa alkuvaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat ajattelevat varhaiskasvatustyöstä. Näkyykö heidän ajattelussaan heidän oman sukupolvellensa tyypiteltyjä työelämän yleistettyjä kuvauksia.

Toisella kysymyksellä on tarkoitus selvittää, mitä he ajattelevat omasta roolistaan varhaiskasvatuksen opettajina juuri nyt muutoksen vaiheessa eli millaisina varhaiskasvatuksen asiantuntijoina he itsensä näkevät. Toisella kysymyksellä toivon saavani vastauksen myös heidän näkemykseensä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisesta asemasta.

Kolmannella kysymyksellä on tarkoitus saada selville nykyisen varhaiskasvatuksen uuden ammattilaissukupolven ajatuksia varhaiskasvatuksen tulevaisuuden näkymistä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään jotain tiettyä ilmiötä, kuvaamaan jotain tapahtumaa, luomaan teoreettinen tulkinta ilmiöstä tai tapahtumasta. (Eskola & Suoranta 1998, 61). Lähtökohdiana on todellisen elämän kuvaaminen ja kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157).

On tärkeää, että laadulliseen tutkimukseen osallistuvilta löytyy mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta tai heillä on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.). Tässä tutkimuksessa pyrin saamaan tietoa juuri tiettyjen nuorten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista. Olen valinnut haastateltavat sen perusteella, että heillä on tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tietoa. Hatchin (2007, 7) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään maailmaa juuri siinä elävien näkökulmasta.

Pyrkimyksenä ei ole yleistäminen, mutta mahdollisesti löydän yhteisiä teemoja, joista voisi päätellä, onko joku teemoista muita yleisempi ja merkityksellisempi. Yleistämisen sijaan laadullisessa tarkoituksena on tietyn toiminnan ymmärtäminen, jonkin ilmiön kuvaaminen tai tutkittavalle ilmiölle teoreettisen tulkinnan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Hatch (2007, 223) mainitsee, että kvalitatiivisia tutkimuksia voidaan katsoa olevan yhtä monta kuin on tutkijoitakin, sillä jokainen kvalitatiivinen tutkimus on muodoltaan, tiedonkeruumenetelmiltään ja analyysiltään omanlaisensa.

Laadullisen tutkimuksen ontologinen erittely tähtää paljastamaan, kuinka tutkittava ilmiö on laadullinen. Samalla muodostuu käsitys maailmasta, maailmasta, jonka kanssa ihmisillä on merkitysyhteys. (Varto 2005, 42-43, 45.) Tämä ihmis- ja maailmakäsitys ovat osa tutkijan roolin muodostumista ja paikantamista ja näin vaikuttaa ratkaisuihin ja ennakoasetelmiin.

6.2 Fenomenologisia piirteitä

Tutkimuksessani pyrin soveltamaan fenomenologista lähestymistapaa. Varton (2005) mukaan fenomenologisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen sekä ihmisen maailma, josta yhteisnimityksenä hän käyttää elämissaailma. Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämissaailmassa, joten tässä tutkimuksessa tutkijana olen itsekin osa tuota merkitysyhteyttä, jota tutkimuksessani tutkin. (Varto 2005, 28-29, 34.). Fenomenologisen tutkimuksen ensisijaisena kohteena on ihmisen kokemus ja pyrkimyksenä käsitteellistää tutkittava ilmiö, eli tulkitta ihmisen kokemusmaailmaa. (Tuomi ja Sarajärvi 2018).

Pattonin (2002, 104, 106, 132) mukaan fenomenologia tutkii, miten tutkittava ilmiö näyttäytyy sekä miten ihminen ymmärtää kokemansa ja tiedostaa kokemansa sekä yksilöllisten että jaettujen merkitysten kautta. Fenomenologiseen ihmiskäsitykseen ja fenomenologisen tutkimuksen tekoon liittyvät hyvin keskeisinä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Ihminen ymmärretään osana sitä maailmaa, jossa hän elää ja samalla hän rakentaa tuota maailmaa. Tuossa maailmassa yksilöillä on yhteisiä piirteitä ja tapoja kokea maailmaansa, joten fenomenologisen tutkimuksen myötä yksilöiden kokemusten tutkimuksessa tulee esille myös yleistettäviä asioita. Kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä, koska vaikka jokainen itse kokee maailmansa niin saman yhteisön jäsenet ovat hyvinkin samanlaisia suhteissaan maailmaan. (Laine 2018, 29-32.)

Laineen (2018, 46) mukaan tutkittavilla ihmisryhmillä on aina sisäistä samankaltaisuutta ja tämä samankaltaisuus on yksilöiden sosiaalinen, kulttuurinen, yhteiskunnallinen ja yleisinhimillinen ulottuvuus. Kun tässä tutkimuksessa viitataan tiettyyn sukupolveen, en kuitenkaan voi yleistää esille tulevaa kokemusta kaikkia kyseisen sukupolven edustajia koskemaan, mutta tietyllä tasolla voin sen yleistää yhteisenä kokemuksena.

Kun tarkoituksena on lisätä ymmärrystä jostain inhimillisen elämän ilmiöstä fenomenologisen tutkimuksen avulla, niin tutkitaan jotain inhimillisen elämän aluetta juurikin siksi, että siihen liittyy ongelmia tai kehittämistarpeita. Ihmiselämän ongelmat ovat usein ihmisen oman toimintamme aiheuttamia ja tämän toiminnan kehittäminen edellyttää toimintatapojen merkitysrakenteiden ymmärtämistä. (Laine 2018, 50.) Tällä tutkimuksella haen ymmärrystä

tutkittavasta ilmiöstä ja mahdollisia syitä siihen ja sen myötä mahdollisia kehittämisajatuksia ja toimintatapojen muutosta.

6.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Laadullisen tutkimuksen yksi yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä on haastattelu. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Haastattelun suurena etuna on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen (Hirsjärvi ym. 2007, 199-200). Laadullisella tutkimushaastattelulla pyritään ymmärtämään maailmaa juuri haastateltavan näkökulmasta (Kvale & Brinkman 2014, 17.) Haastattelulla saadaan selville tutkittavan ajatuksia, mielipiteitä, arvoja, käsityksiä, kokemuksia ja uskomuksia tutkittavasta asiasta (Eskola & Vastamäki 2015). Tarkoituksena on löytää haastateltaviksi sellaiset henkilöt, joilla tiedetään olevan paras mahdollinen tieto tai kokemus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018)

Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja saamaan selville toisen kokemusta kysymällä ja puhumalla konkreettisista asioista. Fenomenologisen tutkimuksen haastattelu on mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma ja haastateltavalle annetaan mahdollisimman paljon tilaa. Kysymykset laaditaan siten, että vastaukset ovat kuvailevia, kertomusten omaisia. (Laine 2018, 39; Bogdan & Knopp Biklen 2003, 95.)

6.4 Teemahaastattelu

Tässä tutkimuksessa haastattelumuotona oli fenomenologisen tutkimuksen haastatteluksi hyvin sopiva puolistrukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelu voi muistuttaa arkista keskustelua, mutta arkikeskustelusta poiketen sillä on selkeä tavoite kerätä tietoa ja se sijoittuikin arkikeskustelun ja suljetun kysymyshaastattelun välimaastoon. (Kvale & Brinkman 2014, 17.) Arkikeskustelusta poiketen tutkimushaastattelulla on tietty tarkoitus ja erityiset osallistujaroolit, jolloin haastattelijalla on tietämätön osapuoli ja tieto on haastateltavalla. Haastatteluun on ryhdytty tutkijan aloitteesta ja tutkija myös

ohjaa tai vähintäänkin suuntaa keskustelua tiettyihin puheenaiheisiin. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 39.)

Eskola ja Vastamäki (2015, 35) toteavat, että teemahaastattelua arjen haastattelijalla on oltava mielessään asioita eli teemoja, joista hän haluaa keskustella haastateltavien kanssa. Teemat voivat syntyä intuitiosta, kirjallisuudesta tai teorian kautta. Parhaimman pohjan teemojen synnylle mahdollistaa kaikkien edellä mainittujen tapojen käyttö. Tätä tutkimusta varten haastattelukysymykset oli koottu viiden teeman alle ja nämä teemat olivat nostaneet tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä sekä oman kokemukseni ja intuitioni mukaan aiheita, joista oletin saavani haluamani tiedon.

Teemahaastattelussa kaikki etukäteen valitut teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta kysymysten järjestys voi vaihdella haastattelun aikana. Teema-alueiden kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta haastateltavat voivat vastata vapaasti omin sanoin. Ja vaikka kysymykset on ennalta määrätty, niin haastattelijana voin tarvittaessa tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastateltavan vastauksiin perustuen. Haastatteluissa minulla oli tukena haastattelurunko, jonka avulla varmistin, että kaikki oleelliset asiat tuli käytyä läpi jokaisen haastateltavan kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2008; Tuomi & Sarajärvi 2018)

Keräsin tutkimuksen aineiston haastattelemalla erään kaupungin palveluksessa olevaa kuutta sekä iältään että työuraltaan nuorta varhaiskasvatuksen opettajaa, joilla on varhaiskasvatuksen kandidaatin ja/tai maisterin tutkinto. Haastateltavat löytyivät kaupungin varhaiskasvatustyöyksiköistä heidän esimiestensä avustuksella. Sain varhaiskasvatustyöyksikön johtajalta tiedon haastatteluun sopivasta ja suostuvasta henkilöstä ja pystyin tekemään tutkimuslupa-anomuksen.

Seuraavaksi pyysin haastateltavan esimiestä välittämään haastateltavalle pyynnön ottaa minuun yhteyttä esitietoja varten. Esitietoina pyysin tiedon koulutuksesta, työuran pituudesta, haastateltavan iästä sekä yhteystiedot haastattelun ajankohdasta ja paikasta sopimiseen. Samaisessa infokirjeessä kerroin tutkimuksen tarkoituksen sekä haastateltavan ja sen, miten heidän yksityisyytensä suojataan ja, että aineisto on luottamuksellisesti vain minun käytössäni. (Kuula 2006, 62, 71-73, 83.)

Haastatteluista sovittiin siinä vaiheessa, kun olin saanut kaupungin taholta tutkimusluvan. Haastatteluista sovittiin sähköpostitse, jolloin haastateltavat saivat myös haastattelurungon etukäteen pohdittavaksi. Pidin tärkeänä, että kaikilla haastateltavilla oli samat lähtökohdat haastattelutilanteessa ja siksi lähetin heille sekä haastattelurungon ja apukysymykset että avoimen jatka lausetta -tehtävän etukäteen. Näin menetellen pyrin tietoisesti motivoimaan heitä tähän haastatteluun lähettämällä heille haastattelukysymykset etukäteen ja kertomalla, mikä on haastattelun tavoite. (Kuula 2011, 105.)

Haastatteluhetkellä kaikki haastateltavat työskentelivät päiväkodissa: kolme esikouluryhmissä, kaksi 3-5 -vuotiaiden ryhmissä ja yksi alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Kaikki haastateltavat olivat naisia, heidän keskimääräinen ikänsä oli 28,5 vuotta ja työvuosia heille oli kertynyt keskimäärin vähän päälle kaksi vuotta. Haastateltavat olivat valmistuneet kahdesta eri yliopistosta.

Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja nauhoitin ne sekä puhelimella että sanelukoneella. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin, keskimäärin 45 minuuttia. Kaikissa haastatteluissa oli luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri ja haastateltavat suhtautuivat haastatteluun myönteisesti. Heistä oli hyödyllistä päästä kertomaan kokemuksiaan ja ajatuksiaan ajankohtaisena ja tärkeänä pitämästään aiheesta. Haastatteluista neljä toteutui päiväkodeissa ja kaksi kirjastossa. Kaikissa haastattelupaikoissa haastattelut voitiin toteuttaa lähes kokonaan ilman keskeytyksiä.

6.5 Sisällönanalyysi ja analyysipolku

Tutkimusaineiston analyysillä on tarkoitus löytää keskeiset ydinkategoriat, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan voidaan rakentaa tutkimustulosten analysointi. Aineistoa voidaan tarkastella niiden avulla ja samalla rajata pois epäolennaisia asioita (Kiviniemi 2018, 83; Hsieh & Shannon, 2005)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmänä oli sisällönanalyysiä, joka on hyvin tavallista laadullisessa tutkimuksessa ja jolla analysoidaan haastattelussa puhuttuja sisältöjä. Sisällönanalyysillä voidaan analysoida haastatteluja hyvin systemaattisesti ja objektiivisesti, ja sen pyrkimyksenä on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Analysoinnin voidaan

sanoa alkavan jo teemahaastattelun teemoja ja kysymyksiä mietittäessä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko aineisto- tai teorialähtöisesti tai näiden välimaastoon sijoittuvalla teoriaohjaavalla tavalla. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa lähdetään aineiston yksityiskohdista, ja ryhmittelyn ja luokittelun kautta muodostetaan niistä laajempia kokonaisuuksia. Osittain tämän tutkimuksen sisällönanalyysi oli teoriaohjaava, jolloin analyysivaiheessa oli kytkentöjä tutkimuksen teoriakehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Litteroin nauhoitetun haastatteluaineiston analysoinnin mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Tein niin sanotun peruslitteroinnin eli kirjoitin nauhoitetun aineiston sanasta sanaan ja kirjasin myös merkitykselliset tautot ja niin sanotut tilkesanat (Ruusuvuori & Nikander 2017, 369). Litteroin myös haastattelijan puheen, jolloin myös kaikki mahdolliset haastattelua johdattelevat lisäkysymykset jäivät näkyviin. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 53 sivua fontilla New Times Roman ja fontikoolla 12. Litteroidessani anonymisoin aineiston eli muutin sitä niin, ettei siihen jäänyt mitään sellaisia tunnisteita, joista haastateltavan voisi tunnistaa. Poistin, muutin ja kategorisoin sekä suoria että epäsuoria tunnisteita. Suorista tunnisteista puhutaan, kun kyseessä on esimerkiksi nimi ja osoite. Epäsuorilla tunnisteilla tarkoitetaan esimerkiksi syntymäaikaa, ammattia, työpaikkaa tai asuinpaikkaa. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 360-361)

Haastattelutilanteet olivat hyvin mieleenpainuvia ja osa jopa tunteikkaita, joten aineiston läpikäynti tuoreeltaan herätti entistä enemmän kiinnostusta aihetta kohtaan. Samalla oli pidettävä mielessä, mitä haluan tässä tutkimuksessa tutkia ja mitkä asiat ovat tutkimuksen kannalta oleellisia ja merkityksellisiä. Luin litteroitua aineistoa läpi useaan kertaan saadakseni siitä kokonaiskuvan ja samalla peilasin sitä tutkimuksen ilmiön teoreettiseen viitekehykseen. Lukiessani aineistoa paperiversiona, alleviivasin ja ympyröin sieltä merkittäviksi katsomiani kohtia, vielä sen enempää teema-alueista välittämättä.

Litteroinnin jälkeen jaoin aineiston haastattelun teemarungon mukaisesti viiteen eri teemaan, jotka olivat: alan valinta ja koulutus, työuran alku ja oma tämän hetkinen tilanne, työelämä yleensä, varhaiskasvatuksen nykytilanne, varhaiskasvatuksen tulevaisuus ja oma tulevaisuuteni. Jokaisen teeman alla oli

kaikkien haastateltavien vastaukset kyseiseen teemaan liittyen. Haastattelut olivat pääosin toteutuneet haastattelurungon mukaisessa kronologisessa järjestyksessä, joten tässä vaiheessa teemahaastattelusta oli paljon apua, sillä siinä olleet teemat jäsensivät aineistoa itsestään. (Tuomi & Sarajärvi 2018)

Käsittelin jokaista teema-aluetta erikseen Word-tekstinkäsittelyohjelmaa apuna käyttäen. Luokittelin jokaista teema-aluetta erikseen sekä aineistosta nousevien merkitysten että haastattelurungon kysymysten mukaan. Luokittelulla on tarkoituksena saada suuresta aineistomäärästä tärkeät ja keskeiset asiat esille. (Hirsjärvi & Hurme 2008) Samalla etsin yksittäisen teeman alta vastauksissa toistuvia asioita. Koodasin eri väreillä erilaiset luokittelut. Teema-alueita kohti löytyi / nostin esiin 2-7 luokkaa.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia ja pyrin vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää nuorten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia suomalaisen varhaiskasvatuksen tämän hetkisestä, muutosten tilanteesta. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, ovatko nuorten varhaiskasvatuksen opettajien ajatukset varhaiskasvatustyöstä ja työelämästä yhteneviä heidän sukupolvelleen tyypillisten työelämään liittyvien kuvausten kanssa. Tutkimuksella pyrin selvittämään, millainen on tämä uusi varhaiskasvatuksen pedagogiikan ammattilaissukupolvi.

Raportoin tulokset haastattelurungossa olevista teemoista pohjautuvan luokittelun kautta. Haastattelurungon teemat olivat: 1) alan valinta ja koulutus, 2) työuran alku ja oma tämän hetkinen tilanne, 3) työelämä yleensä, 4) varhaiskasvatuksen nykytilanne sekä 5) varhaiskasvatuksen tulevaisuus ja oma tulevaisuuteni. Niistä tehdyn luokituksen jälkeen uusiksi, raportoitaviksi teemoiksi muodostui: 1) kouluttautuminen varhaiskasvatuksen opettajaksi, 2) työ varhaiskasvatuksen opettajana, 3) varhaiskasvatus murroksessa, 4) varhaiskasvatuksen tulevaisuus sekä 5) varhaiskasvatus ja työelämä.

Valitsin analyysiini runsaasti sitaatteja, joilla haluan tuoda esille haastateltavien kokemukset ja näkökulmat tutkittavasta ilmiöstä. Alkuperäisessä muodossa säilytetyt sitaattit tuovat tulosten esittelyyn myös lisää ymmärrystä ja elävyyttä ja vahvistavat johtopäätöksiäni. Olen koodannut sitaattit haastateltujen mukaan tunnuksilla H1, H2, H3, H4, H5 ja H6. (Hirsjärvi & Hurme 2008; Bogdan & Knopp Biklen 2003, 5.) Pyrin siihen, että jokainen haastateltava pääsee sitaattien muodossa ääneen tasapuolisesti.

Osittain teorian ohjaama analyysimenetelmä lisäsi syvyyttä tutkimuskysymyksiin ja auttoi tarkastelemaan tutkimuskysymyksiin kuuluvia sisältöjä laajemminkin. Tutkimuksen tulokset on kuitenkin muodostettu vain haastatteluaineiston pohjalta. Lisäksi oma taustani varhaiskasvatuksen opettajana ja päiväkodin johtajana vaikuttaa sekä hypoteesiin että aineistosta

tekemiini tulkintoihin, joten aivan täysin objektiiviseen näkökulmaan ei tässä tutkimuksessa päästä. Tutkimuksen tulokset ovat siten minun, tutkijan, omia käsityksiäni omasta henkilökohtaisesta näkökulmastani. (Kiviniemi 2010, 80.)

7.1 Varhaiskasvatuksen opettajaksi kouluttautuminen

7.1.1 Alan valinta

Aikaisempiin sukupolviin verrattuna nykyisin opiskelijat helpommin vaihtavat koulutussuuntausta joko ennen työuraa tai sen aikana. Varhaiskasvatuksen opettajan ammatti on ennen ollut monelle ns. kutsumusammatti. Tähän tutkimukseen haastatelluista kuudesta nuoresta varhaiskasvatuksen opettajasta kolme oli selkeästi suoraan hakeutunut opiskelemaan juuri varhaiskasvatuksen opettajaksi. Muut olivat aloittaneet tai suorittaneet ensin jotain muuta koulutusta ja sitten vaihtaneet varhaiskasvatukseen. Aikaisemmilla myönteisillä kokemuksilla lasten kanssa työskentelystä oli vaikutusta usean päätöksen takana, mutta myös tieteellinen näkökulma kiinnosti.

”... mä ajattelin et mä haluan työkavereikseni lapset ja sit siitä mietin eri vaihtoehtoja et mitäs mahdollisuuksia on, haluan olla silleen jotenkin siinä lasten arjessa, joka päiväisessä arjessa ennemmin kuin olla muskariopena et kerran viikossa näkee, niin sitten päiväkotituntui sellaiselta ympäristöltä, että siellä voi toivottavasti myönteisesti vaikuttaa lasten elämään” H3

Lasten kanssa työskentely kuvattiin mukavana ja palkitsevana sekä mielenkiintoisena nähdä, kuinka opettaja pystyy omalla tekemisellään vaikuttamaan yksittäisen lapsen elämään hyvin kokonaisvaltaisesti. Ja lasten kautta koko sukupolveen ja maailmaan. Tässä on mielestäni selkeästi varhaiskasvatuksen kestävä kehityksen ajattelutapaa. Tutkimustiedolla on valtavan suuri merkitys ja varhaiskasvatuksessahan tehdään tällä hetkellä paljon eri aiheista tutkimusta sekä kansallisesti että kansainvälisesti.

”Tää on kiinnostava ala ja silloin, kun mä opiskelin, niin mä tykkäsin jotenkin tavallaan lukea tutkimuksia varhaiskasvatuksen alasta ja mua sellanen kauheasti kiinnostaa ja yleensäkin keskustella pedagogiikasta ja kaikesta mikä liittyy tähän. Mut sit myös, kun ite pääs tänne töihin niin kyllähän noitten lasten kaa tekeminen on tosi kivaa ja palkitsevaa. et sielt se [kiinnostus]sit varmaa tulee.” H1

”Varmaan jotenkin huomasin, et mun vahvuudet pääsee siellä jotenkin paremmin esille ... kuitenkin se vuorovaikutus ja muu tulee aika luontevasti iteltä ja lapsilta saa aina sen palkinnon, kun heidän kaa on semmoses lämpimäs ja mukavas vuorovaikutuksessa semmonen opettaminen tavallaan on joskus kiinnostanu ja jotenkin opinnoissa ja työelämässä tajunnu sen että kuinka paljon tämmöisten pientenkin kaa voi harjoitella asioita ja vähän niin kuin opettaakin asioita ja sen uuden oppimisen seuraaminen on ehkä kans se, mikä kiinnosti ja kiehto.” H5

Luokanopettajan koulutus tuli esille useamman vastaajan haastattelussa ja sitä pidettiin varteenotettavana vaihtoehtona myös mahdollisia lisäopintoja ajatellen. Koulun puolelle vastaajia houkuttelee rauhallisempi työympäristö ja ajatus paremmasta työrauhasta. Varhaiskasvatus kuitenkin koettiin monipuolisemmaksi alueeksi ja pienen lapsen kehitys ja kasvu varhaislapsuudessa kiehtoi.

”... kävi niin, etten päässyt uudestaan luokanopettajankoulutukseen, mut pääsin varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen tai silloiseen lastentarhanopettajan koulutukseen ja päätin sitten lähteä sitä kokeilemaan ja monellehan se on väylä sinne luokanopettajankoulutukseen ja mä ajattelin, et mä pidän sen tavallaan auki, et jos mä haluan sinne sitten hakee, mutta kyl mä sit silleen tykästyin tähän alaan ja en nyt enää harkitse sitä, et siirtyisin sinne puolelle.” H1

”Mä hain siinä kans luokanopettajaks ja lastentarhanopettajaks ja mä pääsin molempiin ja niin mä puntaroin siitä väliltä, et mua kiinnosti enemmän se psykologia, koska lastentarhanopettajan opinnoissa on enemmän psykologiaa ja neurologiaa.” H4

Eräässä haastattelussa tuli esille, että varhaiskasvatuksen alalle hakeudutaan myös siinä mielessä, että alalla on aina varmasti töitä. Tämä on sellainen iso positiivinen asia, jota pitäisi jotenkin osata hyödyntää varhaiskasvatuksen koulutuksen markkinoinnissa.

”Mä haluan varmasti saada töitä. Se oli mulle iso juttu, miks hakeuduin alalle.” H6

7.1.2 Koulutukseen kuuluvat teoriaopinnot

Opiskeluaikana teoriaopinnot olivat tuntuneet monesta vastaajasta haastavilta. Niitä ei välttämättä ehkä osattu yhdistää keskenään eikä arkeen, mutta ne koettiin kuitenkin todella mielenkiintoisiksi ja erittäin tarpeellisiksi. Osa koki, että niitä olisi jopa voinut olla enemmänkin tai ainakin syvällisemmin. Niiden itsenäisestä suoritustavasta oltiin huolissaan ja toivottiin enemmän kontaktiopetusta, ja niiden myötä opiskelijoiden yhteistä pedagogista keskustelua ja pohdintaa.

”Ei sieltä valmista pakettia tuu, että kyllä on ne teoriaopinnot takana ni se on hyvä, mut kokemuksen myötä sitten ne osaa ottaa käyttöön paremmin.” H4

”Ne on yhteisiä opintoja kaikille opettajille, niin sitten on paljon sellaista, mikä ei ole suoraan sovellettavissa tähän oikeeseen työhön. Vois mun mielestä fokusoida paremmin.” H6

Maisteritasoinen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto sai myös kannatusta, hyvillä perusteilla työn vaativuuteen ja arvostukseen vedoten.

”Mä oon sitä mieltä, et kun luokanopettajilla on suoraan se maisteri, niin myös varhaiskasvatuksen opettajilla pitäisi olla, koska tää on niin haastavaa työtä, tosi muuttuvassa maailmassa, mun mielestä me kaikki tarvittaisi ehkä vielä kuitenkin se 120 opintopistettä lisää.” H5

7.1.3 Koulutukseen kuuluvat harjoittelujaksot

Haastatteluissa tuli vahvasti esille se, että harjoittelussa voi saada valtavan positiivisen kannustuksen uralle tai vastaavasti harjoittelu voi olla jarruna ja laittaa pohtimaan, että onko tehnyt oikean alavalinnan. Harjoittelut koettiin kokonaisuudessaan todella tärkeiksi, koska niissä pääsi näkemään ja kokemaan arjen. Liinamaa (2014, 161) nostaa väitöskirjansa tuloksissa esille ohjattujen harjoittelujen ja työelämän toimintaympäristöjen merkitystä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymisessä. Hän myös korostaa koulutusorganisaation ja työelämän toimintaympäristöjen yhteistä vastuuta tulevien asiantuntijoiden kouluttamisessa. Koulutuksen tavoitteena on kouluttaa laaja-alaisia ja jatkuvasti muuttuvissa oloissa toimivia asiantuntijoita.

”Ehottoman tärkeä, et meillä oli jo ekana syksynä pieni tutustumisjakso ja sit ekana vuonna jo kunnan harjoittelu, että pääsi heti näkemään sen tulevan työpaikan.” H3

Useamman vastaajan mielestä harjoittelut koettiin liian pinnallisiksi ja niitä toivottiin enemmän ja samoin ohjaavilta opettajilta toivottiin enemmän ohjausaikaa. Harjoittelujen sisältöjä ajatellen toiveissa oli, että niissä tulisi itselle enemmän vastuunottamista ryhmästä ja toiminnasta. Harjoittelun määrästä ja ajankohdasta oltiin siis selkeästi huolissaan. Tästä aiheesta on ollut myös yleistä keskustelua ihan viimeaikoinakin. On huomattu, että opetusharjoitteluihin pitäisi panostaa niiden kauas kantoisen hyödyn takia ja, että opettajan työhön oppii nimenomaan työtä tekemällä.

”Harjoittelut on ollu mun kohdalla ihan tosi hyviä ja mä oon niistä kiitollinen mun ohjaajille ja jotenkin ne on ollu tosi antoisat.” H2

”Sillä tavalla, että ei siitä kuitenkaan saanu sit ihan niinku sitä kuvaa, et mitä se sit oikeesti on, kun tulee töihin ja eikä se tietysti voikkaan, kun sit ei kuitenkaan oo vastuuikäinen siellä harjoittelussa.” H1

”Koen, että se päättöharjoittelu ois voinu olla enemmän sellainen, et pitää ottaa haltuun koko ryhmä ja tilanne. Sen päättöharjoittelun jälkeen oli aika hurja mennä opettajaksi ryhmään, kun sitten yhtäkkiä olikin kaikesta vastuussa.” H4

Ohjattu harjoittelu tukee opiskelijan työorientaatiota ja siihen yhteyteen voidaan kehittää myös erilaisia ja laajempia koulutuksen ja työelämän rajoja ylittäviä toimintoja. (Liinamaa 2014, 21.) Kaikkien vastaajien mielestä harjoittelujen ohjaajilla on valtavan suuri rooli sekä silloin harjoittelun aikana että opiskelijan myöhemmälle työuralle. Ohjaajien ammattitaitoon oltiin tyytyväisiä, mutta ohjaukseen käytettyä aikaa oli jokaisen vastaajan mielestä aivan liian vähän.

”Ne opettajat, jotka siellä opasti, ne oli käyny koulutuksen ja ne osas tosi hyvin tukea.” H4

”Kuinka vähän niillä ohjaajilla on lopulta sua aikaa ohjata, ku siinä ois vähän ideana kuitenkin se, et saat käytyä niitä palautekeskusteluja ja saat niiltä käytännön neuvoja. Mut se jäi kaikis harjoitteluis ohueksi. mut kaiken kaikkiaan sanoisin, et vaik ne oli raskaita, niin ehdottomasti pitää kuulua tähän koulutusohjelmaan. Mut ilmeisesti niit on nyt vähän vähennettykin jopa sen jälkeen, kun mä oon valmistunu.” H5

”Se oli mulle se viimeinen naula, et tää oli oikeasti mun juttu. Mä oon kokenu, et ne oli kaikista antoisimpia kaikista opinnoista. Mulla oli tosi hyvät ohjaajat. Kaikilta en ole kuullu samaa, et ois ollu, mut mulla oli hyvä tuuri. Sen takia myös itekin ohjaan opiskelijoita, kun mulla oli hyvät kokemukset, niin haluan jakaa sitä eteenpäin.” H6

”Ehkä kuitenkin se päiväkodin ohjaava opettaja oli isommassa asemassa, kuin se yliopiston opettaja.” H3

7.2 Työ varhaiskasvatuksen opettajana

7.2.1 Uran alku

Jokainen vastaaja oli päässyt töihin heti halutessaan ja työpaikasta oltiin iloisia, mutta työuran alun kokemukset vaihtelivat kuitenkin suuresti. Kokemukset toivat esille hyvän johtajuuden tärkeyden ja työyhteisön vaikutuksen omaan työhön. Myös työn vastuullisuudella ja yleisesti ainoana opettajana ryhmässä olemisella

oli vastaajien kokemusten mukaan vaikutusta siihen, millaisena he kokivat työuran alun. Vastaajista neljä oli toista vuotta samassa päiväkodissa, mikä sinänsä on lohdullista tietoa kaikista vaikeuksista ja haasteista huolimatta. He myös kokivat toisen vuoden helpommaksi, kun ei tarvinnut ihan kaikkea uudelleen alusta alkaen opetella. Kahdella vastaajalla oli ensimmäinen vuosi meneillään ja toinen heistä oli tietoisesti päättänyt olla vain vuoden kyseisessä paikassa.

”Mä oon siis mun ensimmäisessä työpaikassani tällä hetkellä... Se työyhteisö ja johtaja jotenkin oli niinku monta vaikuttavaa asiaa, et tästä on hyvä aloittaa.” H3

”Ensimmäisestä haastattelusta pääsin töihin ja olen siellä samassa päiväkodissa edelleen. Olen ollut vain yhdessä päiväkodissa töissä, olen ollut koko ajan samassa ryhmässä, mikä on tosi kiva, koska se ensimmäinen vuosi oli pitkälti vielä harjoittelua, niin sit on ollut kiva, että on saanut jatkaa toisen vuoden siinä samassa.” H6

Tässä kohtaa on välttämätöntä mainita, että osalla haastateltavista kehon kieli ja se tapa, jolla he asioista kertoivat, vahvistivat heidän kertomaansa. Vastausten aikana ja välissä oli huokauksia, taukoja, sanojen hakemista ja jopa liikituksen tunteita.

Lähes jokainen vastaaja oli tullut töihin tilanteeseen, jossa hän on ryhmän ainoa varhaiskasvatuksen opettaja. Puutteellisella perehdytyksellä työuransa aloittaneet kokivat sekä työuran alun että jatkon hyvin haastavaksi ja raskaaksi. Myös Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa ilmeni nuorten varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset pedagogisen vastuun ottamisen liian suuresta yksilöllisestä vastuusta.

”Tää itse asias oli ensimmäinen paikka, mihin mä hain ... tulin tänne sitten suoraan. Mul on ollu siis aika rankat nää kaks vuotta, että se oli aika semmonen kova koulu niin sanotusti. Mul ei ollut mitään perehdytystä. ... mä jouduin olemaan siinä yksin ja tavallaan just aloittanut uran niin se oli kyllä aika raskasta.” H1

”No, on ollu aika haastavaa. Mua ei oo kauheasti perehdytetty tai juuri ollenkaan ja meil on esimies vaihtunu useamman kerran tänä aikana ku mä oon ollu. Eka toimintakausi oli tosi vaikeeta, ku oli niin paljo kaikkee opittavaa... mutta toinen vuosi on menny helpommin. Se käytäntö ei ole enää niin vaikeeta. Mut ei oo tää ehkä helpoin paikka ollu.” H5

Kun ryhmässä ei ole toista opettajaa, niin perehdyttäjä on usein lastenhoitaja, jolloin toki käytännön asiat tulee perehdytettyä, mutta pedagoginen vertaistuki ja

-mentorointi jää saamatta. Yhteydenpito opiskelukavereihin on kuitenkin mahdollistanut samassa asemassa olevien vertaistuen.

”... oli lastenhoitaja, ni hän sit perehdytti mut siihe työhö ... Sit ku moni valmistui samaan aikaan niin oli vertaistukea ja johtajalta pystyi aina kysymään aina kaikkea ja hän tuki hienosti ja sit meillä on pedakokouksia. ...ja itse asiassa mä oon näitten osan lasten kanssa ja yhen tiimikaverin kanssa jatkanu... On ollu kiva, kun on ollut samat lapset ja sama työkaveri. Tosi hyvä alku.” H4

Kun perehdytykseen on paneuduttu koko työyhteisön voimin, tuntuu kaikkin muukin siinä päiväkodissa ja toiminnassa toimivan. Vertaistuki tulee parhaiten työssä suoraan.

”Meillä on nimetyt perehdyttäjät ja mulla sattuu vielä niin hyvin, että toinen perehdyttäjistä oli mun tiimissä... Mä oon aina voinu ja edelleen voin kysyä keneltä vaan ... Mä oon todella onnellinen, et mä oon päässy tonne päiväkotiin aloittamaan mun uraani ... Mulla on käyny hyvä tuuri! Mä oon ollu kaks vuotta ja meillä on ollu kaksi eri johtajaa ja ne molemmat on ollut tosi hyviä ja todella panostaa siihen, että on hyvä se työyhteisö. Mä olen todella kiitollinen siitä.” H6

Kaikilla vastaajilla oli tai olisi ollut mahdollisuus osallistua mentorointiin, joka koettiin suureksi hyödyksi ja voimavaraksi. Erilaisilla mentorointiohjelmilla on tarkoitus siirtää niin sanottua hiljaista tietoa kokeneemmalta ammattilaiselta nuoremmille tueksi. Mentoroinnilla työstetään yhteisiä ammatillisia ajatusmalleja sekä kollegiaalisia ongelmanratkaisumalleja. (Heikkinen ym. 2008, 110; Tynjälä & Heikkinen 2011, 16–18.) Mentorointiin osallistuminen on vapaaehtoista, mutta suositeltavaa ja mielellään ensimmäisestä vuodesta alkaen Mentorointiryhmiä on nykyisin tarjolla useassa kaupungissa ja niiden toiminta on todettu tärkeäksi.

”Joo, nyt on toinen vuosi sellaisessa vertaismentorointiryhmässä ja silloin viime vuonna olin.” H1

”Mä oon tänä vuonna mentoroinnissa... menin tosiaan nyt sitten toisena työvuotena ja oon pitänyt sitä ihan hyödyllisenä, mut sanotaan näin, et jos sen ois tehny silloin ekana työvuotena, niin siitä ois ollut enemmän apua.” H5

Joskus ryhmän ja tiimikaverien etu laitettiin oman edun edelle. Tätä tuntuu tapahtuvan varhaiskasvatuksessa valitettavan usein.

”No itse asiassa en, vaik sitä oli tarjolla ja se oli mun omasta aktiivisuudesta kiinni, koska täällä on noita mentorointiryhmiä, mihin voi mennä ja kun mä

olin kuitenkin ryhmän ainut opettaja ja on tosi vähän aikaa nähdä näitä muita opettajia ” H4

7.2.2 Laaja ja monipuolinen työ varhaiskasvatuksen opettajana

Vastaajat toivat selkeästi esille varhaiskasvatuksen opettajan laajan ja monipuolisen työnkuvan. Se kerrottiin toisaalta ikään kuin itsestään selvänä asiana, mutta toisaalta myös ihmetellen sekä työtehtävien monipuolisuutta että määrää. Varhaiskasvatuksen opettajan työn monipuolisuus ja hajanaisuus on tullut esille monessa aiemmassa tutkimuksessa (Ohi 2014; Karila & Kinos 2012; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018; Urban 2008) ja opettajalla todetaan olevan useita eri rooleja eri tilanteissa työpäivän aikana. Tämä tuo työhön sekä monipuolisuutta että haasteita.

”Mun mielestä työtehtävät on tosi laajat. Tietty se on siitä lapsen kasvusta ja kehityksestä ja oppimisesta huolehtiminen ja lasten turvallisuudesta huolehtiminen. Ja suurin ehkä sellainen vastuu, mikä on, on se opettaminen eli sieltä opetussuunnitelmasta ammentaa ne tavoitteet toiminnaksi ja sit valitsee ne toimintatavat lapsen kehitystason mukaisesti ja sillei, et mikä sopii sen ikäisille ja, mikä vastaa lasten mielenkiintoja ja, sit vielä sen arvioiminen.” H4

”Se päätehtävä on pitää ne langat käsissä, et tiimissä olla se tiimin johtaja ja tavallaan huolehtia myös sit niistä tavallaan sellasista ... ehkä myös tiimidynamiikkaan liittyvistä asioista, mitkä vaikuttaa mein kaikkien työhön.” H1

”Lakisääteiset tehtävät , toiminnan suunnittelu, pedagogiikasta huolehtiminen, vasujen pitäminen. Minä suunnittelen toimintaa, toki yhdessä tiimini kanssa, mutta kyllä se selvästi minulla on se vastuu siitä.” H3

Monessa vastauksessa tuli työtehtävien kohdalla esille, kuinka tärkeänä lapset ja heidän kanssaan oleminen ja työskentely koettiin. Tähän samaan tulokseen on tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajan moninaisesta roolista päätenyt australialainen Ohi (2014). Erityisesti lapsiryhmässä aidon läsnäolemisen tärkeys nousi haastatteluissa esille. Hjeltin ja Karilan (2017) diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on myös noussut esille ihannetyöpuhe, jossa varhaiskasvatustyö paikantuu lähelle lasta. Kyseinen puhe rakentaa kuvaa kuuntelevasta kasvattajasta sekä lapsen ja aikuisen välisestä vuorovaikutuksesta.

”Tärkein työtehtävä on olla niitten lasten kaa ja olla läsnä siellä, että sitä mä kyllä arvostan ja mä haluan olla mahdollisimman paljon lasten kanssa ja olla siellä tekemässä heidän kanssa ja leikkimässä ja muuta.” H1

”Koen tekeväni tärkeää työtä, mun mielestä tää on oikeasti tärkeää työtä ja mä koen että tää on mielekästä työtä koska pystyy vaikuttamaan oikeasti niiden lasten tulevaisuuteen mahdollisesti ja se on oikeasti pelottavakin vastuu...” H6

”Olen lapsiryhmässä pedagogi, mutta myös turvallinen ja sensitiivinen aikuinen.” H5

Vastaajat painottivat myös, että selkeän opettajan työn lisäksi on kaikkea muuta arkeen liittyvää työtä. Opettajat kokevatkin ammatillisen kentän laajentuneen liikaa pois perustehtävästä. (Ylitapio-Mäntylä, Uusiautti ja Määttä (2012, 471.)

”On myös paljon kaikkee sellaista arjen puuhaa, vaikka pöytien pyyhkimistä ja ruokatilauksen tekemistä, sähköpostin lukemista ja on paljon paperityötä, ku tekee jokaiselle lapselle ne dokumentit ja tekee yksikön toimintasuunnitelma ja tekee ryhmän toimintasuunnitelma sekä asioidaan vanhempien kanssa. Ja on se moniammatillinen et suomitoisena kielenä opettajan kans tekee yhteistyötä ja sitte alueen varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja koulun kanssa tekee yhteistyötä. On paljon kaikkia koulutuksia. Paljon on sellaista pientä, mitä arjessa tekee, et dokumentoi sitä toimintaa et lasten töitä seinille ja päivität instagrammia ja koko ajan teet sitä, mitä päivän aikana tapahtuu, näkyväks. Ja siisteydestä huolehtimista ja sellaista. Että on kyllä laaja työtehtävä.” H4

Vastuun määrä on myös ollut joillekin vastaajille yllätys, ja sitä myötä on kasautunut kiireen ja riittämättömyyden tunne, kun ei ehdi huomata kaikkia lasten asioita. Kiire voi ruokkia kokemuksia työn kaoottisuudesta ja hallitsemattomuudesta sekä luoda työhön liitettyjen ihanteiden ja odotusten murenemista. (Karila & Kupila 2010, 67.)

”Kyllä se välillä on ahdistavaa, kun on kaikesta vastuussa ja tuntuu, että ei aika välttämättä riitä kaikkeen. Siinä just tulee se riittämättömyyden tunne ja just se, et mun pitäis auttaa näitä lapsia oppimaan ja tietää, et mis mennää ja ei oo välttämättä huomannu kaikkea ja siinä se resurssi et ois kaks henkilöä oikeesti paikalla.” H4

Omaa asemaansa tiimin johtajana suoraan koulutuksesta tulleen hieman vierastettiin ja sen aseman ottaminen tuntui haasteelliselta, raskaalta ja vieraalta. Toisaalta omaa asemaa varhaiskasvatuksen opettajana vastaajat pitivät tärkeänä ja sen pedagogisesta positiosta haluttiin myös pitää kiinni. Heikan ym. (2018) tutkimuksessa tiimien jäsenet, esimerkiksi lastenhoitajat odottavat, että opettaja ottaa vastuun ja johtaa tiimiä päivittäisissä työtehtävissä. Eräs vastaaja sanoikin, että hänelle on annettu se tiimin johtajuus ja siten siitä ei ole tarvinnut kiistellä.

”Ehkä se tiimin johtajuus, ku mä aloitin tiimin ainoana opena, tuntui vaikealta.” H2

”Pedagoginen johtajuus, mitä tavallaan tehdään lapsiryhmän ulkopuolella, mä oon aino opettaja meidän ryhmässä, mä saan aika vapaasti hyödyntää tätä mun pedagogista osaamista, sit muuten mä teen ihan kaikkea mitä muutkin tekee olen niiden lasten kanssa, teen perushoitoa, kaikkea mahdollista.... musta se on tosi tärkeätä että on niitten lasten arjessa ihan koko ajan.” H6

”On se kokonaisvaltainen vastuu ja pedagoginen vastuu, mut kyl se harmillisen paljon mun mielestä kentällä näkyy se ”kaikki tekee kaikkea kulttuuri” ja vähän joutuu niinku hammasta purren pitää niistä omista työtehtävistä kii välillä ja se on aika raskasta välillä. Tietenkin mulla on ne varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävät, et mä oon vastuussa vasuista ja niiden arvioinnista ja suunnittelusta. Mutta kyllä sille suunnittelulle jää harmillisen vähän aikaa.” H5

Vastaajien mielestä päiväkotien arjessa voi edelleen näkyä työnkuvion epäselvyys ja toisen työn kunnioituksen tai arvostuksen puute. Ryhmän jäsenten on ansaittava toistensa luottamus, mutta se ei tapahdu hetkessä vaan vie aikaa ja siihen tarvitaan paljon avointa ja rehellistä vuorovaikutusta sekä johdonmukaisuuden ja kunnioituksen kokemuksia. (Venninen 2007, 26.)

”Työyhteisö on moniammatillinen, mutta työnkuvat vaativat vielä mielestäni tarkennusta. Se työyhteisö on mahtavaa jos siellä on eri koulutustaustaisia ihmisiä jotka osaa arvostaa myös sitä et on eri koulutustaustat ja että ei käryillä eikä väheksytä sitä mitä toisella on vaan että sillä on tietoa monesta asiasta ja sellainen moninaisuus on rikkaus siinä.” H2

”Kaipaisi jotenkin enemmän sellaista, et puhalletaan yhteen hiileen, hyväksytään ja osataan arvosteta sitä erilaista osaamista, mitä täällä on, eikä tavallaan arvotettais ihmistä, et mikä on sun koulutus. Kaikki yhdessä tekemässä ja osattais nähdä se, et se on hyvä asia, että on erilaisia taustoja, koska ne tuo aina jotain lisää.” H1

7.2.3 Aloitteleva asiantuntija

Keskustelu varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta oli vastaajille aiheena sisällöltään vieraampaa, mutta silti he osasivat kuitenkin kattavasti kuvailla ja perustella omaa asiantuntijuuttaan. Kupilan (2007, 19) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus vaatii myös työkokemusta, eikä se ole vielä täydellisesti kehittynyt koulutuksen päätyttyä. Kaikki vastaajat toivat esille koulutuksen tuoman pedagogisen asiantuntijuuden ja tiedot ja taidot, joita heille on karttunut sekä koulutuksessa että työssä.

”Kyllä mä näen niin, että nimenomaan se koulutus on tuonu mulle tosi hyvän asiantuntijuuden ja kyllä mä koen, että se on niin hyvä, että mä voin itseäni asiantuntijaksi kutsua. Mulla on tieto lapsen kehityksestä ja oppimisesta ja just siitä, et miten ne opetussuunnitelmat tuodaan sitten oikeasti toiminnaksi ja, miten sitä arvioidaan ja kehitetään ja sellainen kriittinen asenne omaan toimintaan ja sen kehittämiseen, niin kyl mä koen, että on hyvin vahva asiantuntijuus.” H4

”Mä haluan ainakin oppia sellaiseksi. En ajattele, että olen valmis. Mä olen pintaraapasun saanu koulutuksen kautta, jotain on jäänyt mieleen jotain ei.... On halu oppia siitä ja halu olla ja toimia lasten ja perheiden hyväksi, mutta mä en vielä koe kyllä, että ihan niin kun tavallaan kokemuksen puutteessa olen kovin asiantuntija. Mulle on annettu titteli, johon on ehkä paljon odotuksia, mutta mä vielä opettelen, vielä ihan sitä arkista työtä ja myös se tiedon määrä vielä kokemuksen kautta puuttuu. ... Työelämään siirtyessä et sinä voi kaikkea muistaa ja tietää, mut joku muu voi tietää, joten löydä se ihminen, joka voi auttaa ja opettaa.” H3

Vastaajat tiedostavat asiantuntijuuden kerroksellisuuden ja sen muuttumisen kokemuksen kertymisen myötä. Asiantuntijaksi kehittyminen on jokaisen henkilökohtainen prosessi. (Happo, Määttä & Uusiautti 2013, 273-281.)

”Mulla on sitä pedagogista osaamista enemmän kuin lähihoitajilla, mutta jotenkin, kun mä oon vielä niin nuori ja niin urani alussa, niin mä ehkä näen että se mun asiantuntijuus vielä kehittyy.... tällä hetkellä näkisin aloittelevana asiantuntijana itseni.” H6

”Se [asiantuntijuus] tulee sieltä niinku koulutuksen kautta ja totakai työkokemuksen kautta myös, että sit ku koko ajan oppii lisää ni se tukee sitä ... Sanoa itselle, et sä oot opiskellu näistä ja oot asiantuntija tässä... Vaikkei oiskaan hirvee montaa vuotta kokemusta, niin se asiantuntijuus voi kasvaa ja siihen tulee kerroksia lisää.” H1

Varhaiskasvatuksen opettajille on työn ohessa tarjolla hyvin monipuolista lisäkoulutusta, joka tukee pedagogista osaamista ja tietämystä ajankohtaisista asioista ja tutkimuksista. Fonsénin ja Ukkonen-Mikkolan (2019) tutkimuksen mukaan lisäkoulutukset nähdään tärkeinä osaamisen lisäämisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Z-sukupolvi myös uskoo, että he voivat vaikuttaa työpaikkaan hyvin myönteisesti, tuomalla uusia työtapoja, teknistä osaamista ja uudenlaista ajattelua. (Mills 2015.)

”Mä aattelen silleen, et kun on suht vähän aika sit valmistunu ni itsellä on uutta tietoa takataskussa. Yritän sitten käydä koulutuksissa ja täydentää tietoa ja aina, kun käy koulutuksissa, niin tulee sellainen olo, et haluis opiskella vielä lisää. Mut ehkä se sellainen asiantuntijuus ja opettajuuteen kasvu ajan kanssa, ehkä siinä pitää olla se oma halua ja uteliaisuus, mikä vie eteenpäin, et ei jämähdä paikalleen.” H5

7.3 Varhaiskasvatus muutoksessa

7.3.1 Varhaiskasvatuksen arvostus

Haastatteluissa kävi selkeästi ilmi, että kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että varhaiskasvatus on tällä hetkellä muutoksessa ja, että nämä ajankohtaiset muutokset ovat tärkeitä. Heidän mielestään varhaiskasvatus saa nyt paljon huomiota, josta toivottavasti seuraa myös sen arvostuksen kasvaminen. Vastaajat ovat tällä hetkellä huolissaan arvostuksen puutteen lisäksi myös työvoiman puutteesta ja sen myötä työssä jaksamisesta ja varhaiskasvatuksen laadusta. Palkkakeskustelu kuuluu tämän hetkiseen yleiseenkin keskusteluun varhaiskasvatuksen yhteydessä ja myös vastaajat toivovat palkkoihin nykyistä suurempia korotuksia. Toiveena on, että palkat nousisivat koulutustason ja työn vaativuuden määrittelemälle tasolle.

”Mun mielestä, mitä nyt on tullut uusia toi laki ja kaikki on hyviä asioita, ja varhaiskasvatus on muuttunut hyvään suuntaan. Ehkä yks isoimmista ongelmista täs on se eriarvoisuus tavallaan kaupunkien välillä ja kuntien välillä ja siis ihan päiväkotikohtaisia eroja. Vaikka sekin et on epäpäteviä työntekijöitä tai et on työntekijäpulaa, ni se on kaikista se isoin juttu. Työntekijäpulasta johtuen ei saada tarpeeks työntekijöitä ja ne nykyiset työntekijät on siellä ihan uupuneita, kun ei ole tarpeeksi työkavereita. Tääl on tosi paljon just motivoitunutta työporukkaa, niin sit se on harmi, et just varsinkin täällä se työntekijäpula ja, et se sit vaikuttaa omaan jaksamiseen ja varmasti yks isommista tekijöistä et jääkö alalle vai ei.” H1

Vastaajat toteavat muutoksen alkaneen ja heidän mielestään se tulee viemään aikaa. He eivät odota muutoksen tapahtuvan hetkessä ja oikeastaan toivovatkin, ettei muutoksia toteuteta liian nopeasti, niin ettei niihin ehditä varautua.

”Mä koen, että varhaiskasvatus on aika sellaisessa murrotilassa. Nyt on suuri muutos alkanut, kun tuli uusi vasu ja leops ja katotaan vähän eri tavalla sitä, että miten lapsi oppii ja mitkä asiat painottuu. Arvostus on nousemassa tai mitä oon mediassa seurannu et mitä vanhemmat ajattelee tästä ja jotenkin se merkityksellisyys on tajuttu ja osasy, että siihen, että se on tällaista niin on se varhaiskasvatuksen asiantuntijat alkaa tuoda näkyväks sitä, mitä tää on.” H4

Vastaajat kokevat olevansa hyvässä asemassa, kun pääsevät uusin opein tekemään työtä, eikä heidän tarvitse oppia vanhasta pois. Hehän osaavat vain nämä toimintatavat. Usein tällaisissa tilanteissa syntyy yhteentörmäyksiä

kokeneempien ja nuorempien työntekijöiden välille, mutta tällaisesta kertoi vain yksi vastaaja ja hänkin korosti enemmän koulutusten välistä eroa.

”Varhaiskasvatus on nyt muutoksessa ja toivon, että tulevaisuudessa kuva kentällä on positiivisempi kuin nyt myös palkkauksen, mutta myös työolojen ja ihmisten jaksamisen osalta.” H2

”Se [varhaiskasvatus] on kovasti nyt tapetilla ja mä näen ehkä, et jotain sellaista muutosta alkaa pikkuhiljaa vihdoin tapahtua. Tuntuu et ongelmana on ollut se, et kaikki tekee kaikkea ja nyt ollaan ehkä siinä pisteessä, et meillä on eri koulutukset ja, et me nähään nää asiat eri tavalla ja mun mielestä pitääkin nähä.” H2

7.3.2 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisempi rooli

Muutosten myötä on korostunut varhaiskasvatuksen opettajan rooli tiimensä pedagogisena johtajana, ja sitä myötä on kasvanut vastuu. Tätä työtä ohjaa juuri lähiaikoina uudistunut varhaiskasvatuslaki (540/2018) sekä ohjaavina asiakirjoina varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) ja esiopetussuunnitelma (Opetushallitus 2016). Niistä ammennetaan teoriapohjaista, suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lapsille.

”Mä sanoisin ehkä ensimmäiseksi sen, et on läsnä siellä lasten kanssa, koska se on kuitenkin ne lapset se tärkein syy, miksi me täällä ollaan. Tottakai siihen just kuuluu tää suunnittelu ja arviointi ja kaikki ja ne semmoset lapsiryhmän ulkopuoliset tehtävät ja tottakai täs keväällä leopsit tulee ja semmonen tiiminjohtajuus.” H1

Vastaajat tiedostavat tämän uuden, oman roolinsa ja heidän mukaansa tämä opettajan pedagoginen vastuu on heille ikään kuin itsestäänselvyys ja sitä he työltään myös tuntevat odottavan. Johtajuuden ottaminen tiimissä tuntui myös olevan tiedostettu, vaikka se hankalalta on joistakin tuntunut. Tämä sama asia on tullut esille Hanna Hjeltin (2013, 49-50) pro gradussa niin, että haastatellut opettajat halusivat olla pedagogisessa vastuussa, vaikka vastuuasemassa oleminen heitä hämmensikin. Kyseisessä tutkimuksessa vastuuasemalla tarkoitettiin tiimin vetäjää, nykyisin vastuuasemassa olevasta käytetään käsitettä tiimin pedagoginen johtaja.

”Olla myös toki sellainen jonkinlainen johtaja siinä tiimissään ja työyhteisössä. Mulle on jotenkin annettu se valmiina... multa on jotenkin odotettu sitä ja on jotenkin annettu tila sille, mutta koen, että mun myös täytyy se rooli ottaa ja vastuu.” H3

Varhaiskasvatuksen opettajia pidetään pedagogisina asiantuntijoina. Heikka ym. (2016) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen asiakirjojen perusteella varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagogisin rooli varhaiskasvatustyksiköissä. Heillä nähdään olevan ensisijainen vastuu pedagogisesta ja opetussuunnitelmallisesta tiimityöskentelystä.

”Me ollaan sen pedagogiikan asiantuntijoita, niitä pedagogisia johtajia ja toki pitää tuntea vasu ja eops ja sieltä ammentaa sitä, mut mä näkisin et opettajalla on myös suuri vastuu siitä et, havainnoi niitä lasten kiinnostuksen kohteet ja miten niistä saadaan toimiva tavoitteellinen hyvin suunniteltu lapsia motivoiva kokonaisuus ... se teoria, ne linjat, mitkä tulee asiakirjoista, ni niiden mukaan toimiminen täällä, mut sit muos se lapsiryhmän ottaminen huomioon.” H2

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja varhaiskasvatustalaki korostavat varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. (Opetushallitus 2018, 20.) Työtä ohjaavien asiakirjojen koettiin tukevan pedagogista työtä erittäin hyvin. Saman olivat huomanneet tutkimuksessaan Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (2018), mutta silloin asiakirjojen ohjaavuus ei noussut vastauksissa esille yhtä yleisesti kuin nyt.

”Keskeiset työtehtävät on ne suunnittelu, toteutus, arviointi ja moniammatillinen yhteistyö ja sitten mä vielä nään, et miksi siinä se on se opettaja-sana, niin sieltä opetussuunnitelmasta ottaa ne tavoitteet ja liittää siihen lasten mielenkiinnot ja sitten vielä tekee siitä toimintaa, joka on lapsen kehitystasolle sopivaa, että lapset oppii siitä mahdollisimman paljon.” H4

”Osaa sen, kun toimintaa suunnitellaan, esim. esiopetuksen opetussuunnitelmat ja kaikki, tavallaan osaa pitää ne mielessä ja sit toiminnan suunnittelun, et hyödyntää lapsiryhmän kaikki tarpeet ja muut ja sit semmonen, et tulee kuitenkin säännöllisesti tiimin kanssa keskusteltua mä haluan et tuossa omassa tiimissä voidaan keskustella tosi avoimesti niistä kaikista pedagogisista ratkaisuista.” H1

”Mä tykkään uudesta vasusta, et tartutaan niihin kiinnostuksen kohteisiin ja lapsen maailmaan ja aikuinen menee sitä lasta kohti tavallaan, ja sit sen pohjalta suunnitellaan, et mitä tehdään tai arvioidaan, et menikö hyvin tai mitä se lapsi on saanut tästä irti. Ja toki myös sellaista ihan ohjattua toimintaa arvostan.... kulttuuriperimän siirtämistä, meidän tehtävä on tuoda sinne lapsen maailmaan tämmösiä asioita.” H5

KARVI:n omassa raportissa (Repo ym. 2018, 35) heidän tutkimuksensa osoittaa, että palveluntuottajien arvioinnin mukaan vasun perusteet tukevat paikallista vasuprosessia erittäin hyvin ja paikallisten vasujen tarjoama tuki varhaiskasvatustoiminnalle arvioitiin niin ikään hyväksi tai erittäin hyväksi. Vasun

perusteet arvioitiin tarkoituksenmukaiseksi, selkeäksi ja käytännölliseksi asiakirjaksi. Tässä on tapahtunut uusien asiakirjojen myötä selkeä muutos, sillä aiemmat suositusluontoiset oppaat ja muut asiakirjat eivät olleet niin systemaattisesti hyödynnettyinä. (Alila ym. 2014, 19; Parrila & Fonsen 2016)

7.3.3 Lapsen rooli muutoksessa

Varhaiskasvatuksen tämän hetkiset muutokset koskevat tietenkin myös lapsia ja heidän rooliaan varhaiskasvatuksessa sekä näiden käsitysten ja toimintatapojen muutosta. Lipponen, Kumpulainen ja Hilppö (2013) mainitsevat, että yksi länsimaisen kasvatuksen keskeisistä tavoitteista on kasvattaa lapsista aktiivisia toimijoita, jotka myös saavat kokemuksia yhteisiin asioihin vaikuttamisesta. Uudistettu varhaiskasvatustilaki (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) sekä esiopetussuunnitelma (2015) määrittelevät lapsen roolin aktiiviseksi toimijaksi ja oman toiminnan suunnittelevaksi ja arvioivaksi toimijaksi.

”Lapsihan on kaiken ydin, se on se tärkein, lasten vuoksihan sitä tehdään. Lapsen pitää saada näkyä ja saada tuoda omat mielipiteet ja vaikuttaa siihen, mitä tehdään, mutta opettajan ja muun henkilökunnan vastuuna ja tehtävänä on nähdä ne tarpeet sieltä halujen seasta. Se olis ihanaa, jos vois tehdä vielä yksilöllisempää kasvatusta, et oikeesti vois vastata jokaisen lapsen tarpeeseen, mutta meilläkin on se 22 lasta ja kolme aikuista, niin se on todella vaikeata vastata ehkä niiden hiljaisempien lasten tarpeisiin, että kyllä ne jotka ovat näkyvämpiä saakin eniten.” H6

”Aktiivinen toimija selvästi, ratkaisevaa on se aikuisten sensitiivisyys, et huomaako lasten aloitteet.” H5

”Kyllä se on todella aktiivinen. Lapset on iso osa sitä ja aika paljon heidän mukaan toimintaa suunnitellaan. Jokaiselle tehdään ne dokumentit, että on yksilöllinen leops ja jokaiselle on ne yksilölliset tavoitteet ja niitä arvioidaan, että onko ne toteutunu ja lapsi on itse siinä prosessissa mukana. Heidän mielenkiintojaan huomioidaan ja esiopetuksessa he suunnittelee ihan itse oppimiskokonaisuuksia ja itse toteuttaa ja itse arvioi ja aikuinen vaan auttaa siinä.” H4

Aikuisen rooli ja vastuu opettajana ei vastaajien mielestä saa jäädä lapsen osallisuuden painottamisen jalkoihin, kuten seuraavasta katkelmasta käy esiin.

”Sellanen osallistuva, et hänen toiveet ja mielenkiinnon kohteet otettais mahdollisuuksien mukaan huomioon siinä toiminnassa, mutta myös silti kyllä mä oon se opettaja myös, joka kasvattaa ja kertoo niitä asioita. Eihän se lapsi voi välttämättä tietää, eikä tiedäkkää kaikkea, ni kyl mun tehtävä on myös

tuoda niitä uusia asioita sille lapselle. Ja mä oon se aikuinen ja mul on oikeus laittaa ne rajat.” H2

Erityisesti vastaajat ovat selkeästi harmissaan, ettei yksittäiselle lapselle tunnu riittävän tarpeeksi aikaa, kun usein mennään ryhmän ehdoilla. Turja (2010) tuo esille, että monet varhaiskasvatuksen henkilöstössä kokevat, ettei arjessa riitä tarpeeksi aikaa ja resursseja lasten kuulemiseen ja osallistamiseen. Turja kuitenkin pohtii vuonna 2010, että onko siinä aika- ja resurssipulan sijasta enemmänkin kyse toimintakulttuurista. Tämä tutkimus kuitenkin selkeästi osoittaa, että vastaajilla on sekä työvälaineitä että haluja lasten osallistamiseen, mutta aikaa ja resursseja ei tunnu olevan. Hjeltin ja Karilan (2017) tutkimuksen ihannetyöpuheessa ilmaisut kuten ”olisi” ja ”voisi” viittaavat samaan tavoitteen vaikeasti saavutettavuuteen.

”Mä tasapainoilen siinä, et se yksilön tarve ja sit se ryhmän tarve, et kyl mä aattelen tavallaan, et molempia täytyy huomioida, mut se on tosi vaikeeta löytää se tasapaino, koska jotkut lapset tarvii enemmän sitä aikuisen tukea ja kannattelua kun toiset. Joskus tulee tosi huono omatunto, jos sä joudut yhtä tai kahta lasta enemmän huomioimaan ja kannattelemaan ihan siks vaan, et he ei muuten pärjää. Sit sul tulee pahamieli sen loppuryhmän puolesta, jotka on kilttejä ja tottelevaisia, et millos ne sit saa sitä mun huomiota.” H5

”...leopsissahan se sitten on aina hyvä hetki jotenkin säännöllisesti pysähtyä tietyn lapsen kohdalle että miten tällä menee. Mä yritän aina miettiä, kenen kanssa mä oon nyt tehny jotain ja kenen kanssa en oo tällä viikolla tehny mitään, ja yrittää sit vaik löytää aina sitä aikaa, et jokaisen lapsen kanssa olis myös kahdestaan tai pienellä porukalla.” H1

Vastaajat ovat selkeästi omaksuneet nämä uudet määritelmät lapsen roolista ja painottavat haastatteluissa lapsen yksilöllisyyttä, mutta he kaikki totesivat varhaiskasvatuksen olevan kuitenkin myös ryhmäkasvatusta.

”Toi yhteisöllisyys tulee jotenkin helpommin tai itsestään selvästi, kun suunnittelee sen toiminnan, niin miettii sen niinku ryhmädynamiikan siihen.” H1

”Täähän on ryhmäkasvatusta, mut kyl mä toivoisin, et jokaisen lapsen vois kohdata jotenkin yksilöllisemmin, koska meil on niin erityyppisiä lapsia tässäkin ryhmässä. Jotenkin se pienempi ryhmä auttais siihenkin, et jokaisen lapsen vois kohdata päivittäin niistä omista lähtökohdista. Siitä mä ehkä koen huonoa omaatuntoa välillä, et ei välttämättä ookaan huomannu kaikkia tai on jollekin ollu sellainen etäinen ja jonkun kaa ehtinyt enemmän.” H2

”Mutta sitten myös vaikka huomioidaan yksilöllisyyttä, niin tää on kuitenkin ryhmäkasvatusta, ni sit paljon mennään sen ryhmän ehdoilla.” H4

7.3.4 Aikuisen rooli yleensä

Aikuisen roolista keskusteltaessa vastaajat näkevät tärkeänä sen, että aikuinen on sensitiivinen, turvallinen, lasten kanssa toimija ja lapsia ohjaava opettaja, joka tarjoilee oppimiskokemuksia. Turja (2011) kuvaa, että aikuisten asenteesta sekä lasten toimijuuden ja osallisuuden merkityksen ymmärtämisestä voi alkaa uuden toimintakulttuurin rakentaminen.

”Tarjoillaan oppimiskokemuksia sen suunnitellun toiminnan kautta, monipuolisia tekemistä tarjotaan varhaiskasvatuksessa ja kokemuksia.” H6

”Johdonmukainen ja turvallinen aikuinen ja et meil kaikil olis se punainen lanka, mitä me ajatellaan pääpiirteittäin, vaik toki me tehhä tätä omalla persoonalla.” H2

”Olla sellainen turvallinen ihminen ja ohjata ja olla auttamassa, kun mä uskon, että kaverit opettaa vahvemmin, kuin aikuiset, mutta meidänkin apua tarvitaan. Olla suunnan näyttävänä ja toivottavasti ei liian sellanen sillä tavalla opettajana vaan enemmän semmonen ohjaava kuin opettava ihminen.” H6

”Moniammatillisuutta siinä tiimissä, ja mua itseas vähän yllättikin se et kuinka moniammatillista yhteistyötä täs pääsee tekemään, et se on oikeastaan tosi paljon tää työ sitä tällä hetkellä.” H5

”Aikuisen rooli on olla turvallinen, sellainen, ettei lapsen tarvitse ite huolehtia, että hommat toimii. Aikuisen pitää olla sellainen, että lapsen on helppo tulla sen luokse. Se on mun mielestäni tärkeä rooli.” H6

”Aikuisen rooli on ohjata ja olla aktiivinen, eikä vaan sitä, et lapset sanoo, et mä haluan ja sit tehhä, vaan kyllä se aikuisen rooli on siinä olla se auktoriteetti ja pitää se ryhmä kasassa ja saada se hallintaan ja auttaa lapsia oppimaan.” H4

7.4 Varhaiskasvatuksen tulevaisuus

7.4.1 Varhaiskasvatus jatkuvassa muutoksessa

Pääsääntöisesti vastaajat olivat tyytyväisiä tulleisiin ja meneillään oleviin muutoksiin ja toivovat niiden tuovan varhaiskasvatukselle lisää arvostusta. Itse he arvostavat varhaiskasvatusta suuresti kaikista muutoksista ja mahdollisista vastoinkäymisistä huolimatta. Lisäksi toivottiin, että varhaiskasvatus nähtäisiin satsauksena tulevaisuuteen. Vastaajia huolestuttavat nyt ja jatkossakin

työvoimapolitiittiset asiat, kuten alalla vallitseva matala palkkaus ja työvoiman riittävyys.

”Pääasiassa on ollu hyviä nämä muutokset, mitä tullu siinä uudessa laissakin. Mut sitä mä just kyl mietin, et kun pitäis olla tulevaisuudessa kaks opettajaa per ryhmä, ni kyl se mietityttää mua, et miten sinne oikein saadaan päteviä opettajia, kun ei nytkään meinaa riittää. Jos täs nyt puututtais just sillein oikeasti kunnolla siihen palkkaan. Ja tavallaan tutkittais enemmän, et miksei ne työntekijät jää tänne. Jotenkin oletetaan, et jos otetaan lisää alotuspaikkoja yliopistoon, niin se hoitais tän ongelman, vaan eihän se siitä tuu, et ihmiset ei ois motivoituneita vaan jotain on siel työelämässä, mikä ei pidä heitä tai meitä alalla.” H1

”Mä näen että sen merkitys huomataan ja siitä jossain vaiheessa tulee ilmaista niin kun perusopetuksestakin ja mä uskon, että sen asema vahvistuu ja, että palkat paranee.” H4

Vastaajilla on halua vaikuttaa varhaiskasvatuksen tulevaisuuteen. He arvostavat omaa koulutustaan ja sen tuomia uusia toimintamalleja varhaiskasvatuksen arkeen. Mutta heitä myös arveluttaa koulutuksen laatu ja sitä myötä varhaiskasvatuksen laatu.

”Näen, että tää koulutus, minkä on saanut, niin se tuo niitä uusia tuulia ja sitä kautta tänne itse käytäntöön jalkautuu uusia toimintamalleja, jotka vastaa niin kun tän päivän tarpeisiin. Mutta kyllä mä näen oman uran kannalta, että kyllä mä haluisin olla jossain kehitysryhmässä tai nyt on sellaisia asiantuntijaryhmiä, et pääsis vähän suuremmin vaikuttamaan asioihin.” H4

”Mä toivon, että aletaan ymmärtää sitä merkitystä ja annetaan painoarvoa ja satsataan yhteiskunnassa tähän, mutta mä pelkään, että se pakosti tehdään liian nopeasti... Mistä sä revit päteviä opettajia ja, mikä on sen koulutuksen taso, kun halutaan ja ollaan mietitty näitä, et jos on parin vuoden oppisopimus ja näitä, et ollaan pistetty tavoitteet, mutta miten niihin päästään ja missä laatu säilyy ja muuta, että onko se laadukasta varhaiskasvatusta vielä tulevaisuudessakin.” H3

”Toivon sitä, että kaikille tulis se maisteri, että ois yhtä pitkä koulutus, kun luokanopettajan koulutus, koska mä uskon, et se lisäis sitä arvostusta myös yhteiskunnassa ja sitä kautta me oltais rautaisia ammattilaisia. Sit myös ansaitsis sen paikkansa et mekin ollaan opettajia, eikä vaan siellä sotepuolella pyöritä, et ollaan kuitenkin saatu opettajankoulutus suurinosa ja varsinkin tulevaisuudessa kentälle tulee niitä, ketkä on opettajankoulutuspuolelta valmistuneita.” H5

Työtehtävien selkeytymisen myötä toivotaan opettajan roolia selkeäksi ja näkyväksi.

”Mä toivoisin, et tulis sellanen työrauha, et se ryhmän opettaja sais tehdä sitä ydinosaamistaan. Tällä hetkellä siitä joutuu välillä neuvottelemaan ja

taistelemaan, niin kyl mä toivoisin et se kirkastuis vielä se opettajan rooli.”
H5

Lapsiryhmien koosta ja mahdollisesta työmäärän kasvusta ollaan myös huolissaan.

”Mä toivoisin pienempiä ryhmäkokoja ja enemmän resursseja ja sit tietty mä toivoisin, että palkat nousis vielä. Toivoisin, että paperityöt vähenisi, vaikka ne on kyllä tärkeä osa, mutta mä toivon, että jotenkin ei tarvis niin paljon tehdä. H4

”Saadaan lisää resursseja tälle alalle ja pienemmät ryhmä koot, sitä mä toivoisin. En tiedä, onko se oikeasti sellainen todenmukainen tulevaisuus, mutta mä todella toivon sitä. Mä toivoisin, että jatkettais sitä tärkeää keskustelua ja saatais se arvostus nousuun. Sinänsä nään tulevaisuuden ihan silleen vakaana.” H6

”Mä näkisin, että se koko ajan tehostuu, että lapsiryhmiä isonnetaan ja tulee lisää työtehtäviä ja kyselyitä ja koulutuksia ja paperihommia ja ties mitä kaikkea.” H4

7.4.2 Oma tulevaisuus varhaiskasvatuksen toteuttajana

Lisäopinnot ovat jokaisen vastaajan mielessä, joko samaa tai lähes samaa alaa. Joillakin oli keskeneräisiä opintoja, joita on nyt aikomus tehdä valmiiksi ja ehkä sitä myötä siirtyä toisenlaisiin työtehtäviin. heillä on halu vaikuttaa asioihin. Tapscott (2010) nosti havainnoistaan esille Z-sukupolven edustajien halun pyrkiä vastuullisten valintojensa kautta vaikuttamaan kaikessa, mitä tekevät. Tutkimukseni vastaajista muutamalla oli ristiriitaiset ajatukset, koska he pitävät työstään ja kokevat olevansa siinä hyviä, mutta eivät jaksa sitä tällä hetkellä tehdä. He myös kokevat, että haluavat työskennellä lasten kanssa, joten siinäkin tapauksessa päiväkotimaailmasta pois lähteminen tuntuu ristiriitaiselta.

”Mä tykkään olla kentällä töissä, mut tää on tosi raskasta, jotenkin henkisesti ja fyysisesti, et en tiiä, et ehkä aattelen, et ois se maisteri kiva, et vois välillä tehdä muutakin. Et oisko se järjestössä tai muualla, et vois käyttää osaamistaan johonkin muuhun kuin itse päiväkotityöhön. Vaikka mä arvostan kyl tätä tosi paljon ja mul on sellanen sisäinen ristiriita, et mä en halusi jättää kenttää, koska musta se on epäreiluu, et parhaat osaajat poistuu kentältä. Et siinä on mul sisäinen ristiriita, että tavallaan mä aattelen sen, et jos mä kouluttaudun lisää, ni mun pitäis jäädä kentälle ja käyttää tai antaa sitä mun lisääntyntä osaamista ja tehdä lapsille sen kautta hyvää. Mut varmaankaan nykyaikana ihmiset muutenkaan ole sitä 30-40 vuotta samassa positiossa, et se on menos siihen suuntaan et ihmiset kaipaava vaihtelua ja tämmöstä.” H5

”Nyt ens vuonna mä hakisin opintovapaata, että saisin gradun tehtyä. Jotenkin sinänsä harmi, kun mä tykkään sillee olla täällä töissä, mut en näe itteeni, et olisin loppuikäni töissä vaka kentällä. Ehkä jossain sillai kehittämistehtävissä... niin mä en ehkä tänne tuu sen opintovapaankaan jälkeen, et mä hakisin muuta työtä, kuin päiväkodista. Koska mä näen, et mä oon hyvä tässä työssä, niin se on silleen harmi, ku musta tuntuu, et nää kaks vuotta on viedy mun voimat ihan täysin, et en tällä hetkellä näe jatkavani täällä.” H1

Samassa paikassa pysyminen, siinä kasvaminen ja itselleen ajan antaminen nähtiin myös hyväksi oman oppimisen ja kehittymisen kannalta.

”Mä pyrin tekemään työni mahdollisimman hyvin ja näyttämään, että myös tähän työhön tarvitsee koulutuksen. Haluaisin jotenkin saada kasvatettua sitä arvostusta myös päiväkodin ulkopuolella. Olen harkinnut maisteriopintoja ja erityispedagogiikkaa.” H6

”Mutta kyllä mua kasvattaa ja kehittää opettajana se, että mä jään nyt tohon samaan työpaikkaan toiseks vuodeks, ku tää on ollut sellainen harjoitteluvuosi monella tavalla, niin sitten oppii siinä toisen vuoden aikana. Ei tuu muutoksia kovinkaan paljon, niin ehkä pystyy kehittymään paremmin tässä ammatissa kuin, että lähtis taas aloittamaan jossain uudestaan.” H3

Vaikkakin samalla vastaajalla myös mielessä vaikuttamismahdollisuudet ja työssäjaksaminen

”Oon ihan tyytyväisenä opetellut tekemään työtä, mutta voin kuvitella itseni järjestöaktiivisena ja muuna et sitäkin kautta enemmän pitämään tätä alaa niinkun framilla. Toivottavasti mä jaksan ylipäätään tässä työssäni, et mä tekisin tätä työtä vielä ilolla, niinkun vuosien päästä. Jotenkin siinäkin oon realisti, et ku niin moni on väsynyt tähän niin nopeasti, et vähän niinku jännittää itseä et miten tässä käy, mutta toistaseksi ihan ok.” H3

Osalla vastaajista on varhaiskasvatuksen maisteriopinnot kesken ja osa niitä lähivuosille suunnittelee. Joku vastaajista toikin jo aiemmin esille, että varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto olisi alunperinkin hyvä olla maisteritasoinen. Hän tarkoitti sillä sitä, että sen myötä arvostus olisi rinnastettavissa luokanopettajan tutkintoon ja palkkaus olisi sekä koulutusta että työn vaativuutta vastaavaa. Nyt maisteritutkinnolla näyttää olevan status, että sillä ”pääsee” pois päiväkotityöstä, joten tällä statuksella maisteritutkinto vie arvokasta pääomaa varhaiskasvatuksen kentältä.

7.5 Varhaiskasvatus ja työelämä

Vastaajat selkeästi tiedostavat ja aistivat nykyisen työelämän kiireen, hektisyyden ja pätkätyöt. Varhaiskasvatustyöstä he toivat lisäksi esille resurssipulaa, kiirettä, riittämättömyyden tunnetta, alan arvostuksen puutetta ja matalaa palkkaa. Varhaiskasvatuksessa on tarjolla paljon sijaisuuksia, joten pätkätöiden saaminen on helppoa, eikä aiheuta taloudellista epävarmuutta. (Haapala 2016, 103.)

7.5.1 Pätkätyö ei pelota

Omalla alalla ei ole pätkätyövaaraa, mutta rohkeasti niitä tehdään tai suunnitellaan tehtävän omasta tahdosta. Pätkätyöhön houkuttelee myös suuren tarjonnan suoma mahdollisuus ja turvallisuus vaihtaa työpaikkaa ja samalla ikään kuin etsiä sitä itselleen sopivimman tuntuista paikkaa.

”Tuntuu valitettavan yleistä olevan tää uupumus ... kiire ... väsymys. Pätkätyö, sen mä liitän työelämään yleensä, jotenkin sellanen et tehdään sellaisia lyhyempiä pätkiä. Tää on mulla vakituinen työsuhde täällä, mut mä ajattelin hakea ens syksyks johonkin muualle. Tää kaks vuotta minkä oon ollu täällä, ni tää on vieny tosi paljon voimia ja tää on ehkä antanu mulle sen, mitä mä tästä saan, et ehkä jos mä vielä jatkan, niin se enemmän ottaa kuin mitä saan.” H1

”Mä kuulun ehkä tähän sukupolven edustajiin, joka ei koe pätkätöitä sillai pelottavana asiana tai rasitteena, koska näitä töitä riittää. Se ei haittaa, että mulla on puolen vuoden työsopimus, kun mä ihan varmasti pätevänä opettajana löydän töitä sen jälkeen eli siinä on niinku se turva. Nyt eniten kuuluvuutta on saanut se et ollaan vaadittu parempaa palkkaa.” H3

7.5.2 Haasteena työvoiman riittämättömyys

Resurssien eli tässä tapauksessa työvoiman riittämätön määrä tulee esille kautta linjan tämän tutkimuksen puitteissa ja kiire, väsymys yms. koetaan johtuvan juuri tästä. Resurssien puute alkaa olla yleisesti hyväksytty olotila ja siitä käydään jatkuvaa taistelua.

”Meiän alalla se sellainen resurssien, ei venyttäminen, mutta minimissään toimiminen tuo rasituksensa.” H3

”Tosi hektiseksi ja koko ajan muuttuvaksi ja mikään ei ole pysyvää ja jotenkin kuormittavaksi ja koen sellaiseksi niinku meluisaksi ja sellaiseks, et koko ajan pitäis saada enemmän vähemmässä ajassa ja pitää olla tehokas.” H4

”Meidän alalla on hyvä työllisyys tilanne niin en ole yhtään huolissani omasta puolestani. Tiedän, että töitä riittää niin pitkään, kun vaan haluaa tehdä. Mulla on sellainen turvallinen olo.” H6

7.5.3 Sitoutuneisuus syö voimavaroja

Työtä tehdään täysin sydämin ja halutaan tehdä parasta lapselle. Työn koetaan paljon myös antavan. Johtuuko se alasta, että kotona tehdään vai siitä, ettei töissä ehdi kaikkea tekemään. Tämä tulos osaltaan erottaa vastaajat sukupolvelle tyypillisestä työelämän ja vapaa-ajan erottamisen ajattelusta. Sitoutumisen kääntöpuolena on kuitenkin väsyminen ja uupuminen, jotka lähes jokainen vastaaja mainitsi.

”Kyllä mä koen tällä hetkellä olevani aika sitoutunut. Olen ollut kaksi vuotta samassa talossa ja toivon, että saan jatkaa. Toivon todella, että saisin jatkaa. Jos en saa jatkaa tuolla, niin kyllä mä haen johonkin toiseen päiväkotiin, et en alaa ala vaihtamaan.” H6

”Joo oon ehkä liikaakin välillä. Oon sellanen perus, mitä moni tällä alalla, et kiltti ja tunnollinen ihminen, joka tosiaan tekee toki välillä liikaakin, et siinä on se oma jaksaminen vähän vaakalaudalla. Siis on mulla omakin elämä ja sillee, et ei työ vie kaikkea, mut toisaalta jotenkin on mahdollisuus sitoutua siihen vahvasti ajallisesti ja ajatuksen tasolla. Mä nään sen merkityksellisenä ja se on tärkeätä mulle... en aseta itelleni paineita, et ei tarvi niin täydellisesti olla kaikki, tehdä vaan pikkuhiljaa, niin on paljon opittavaa työelämästä ja työtehtävistä, asia kerrallaan. Sitä haluaa tehdä asiat hyvin ja nauttii työstään.” H5

”... jotenkin se kuvitelma, mikä mul oli, oli niin eri kuin todellisuus. Mut toisaalta en mä tiiä, tästä työstä saa niin paljon itselleen. Se niin paljon ottaa, mutta kyllä se sit pikkasen antaakin.” H4

8 POHDINTA

Tässä kappaleessa kerron ensin, mihin johtopäätöksiin olen tutkimuksen tulosten myötä päätenyt. Sen jälkeen pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi ehdotan mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita ja aivan lopuksi jaan tutkimuksen aikana muodostuneita ajatuksiani.

8.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää noin 2-5 vuotta työssään olleiden nuorten alle 30-vuotiaiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia heidän työstään oman ammattilaissukupolvensa edustajina varhaiskasvatuksen nykyisten muutosten vaiheessa. Tutkimuksen myötä pyrin tunnistamaan tämän työelämän Z -sukupolveen kuuluvan nuorten varhaiskasvatuksen opettajien ammattilaissukupolven nykyisen ja tulevan varhaiskasvatuksen toteuttajana ja kehittäjänä.

Tutkimuskysymyksiä oli kolme. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä oli tarkoitus selvittää, mitä varhaiskasvatustyö heille merkitsee ja näkyykö heidän ajattelussaan heidän omalle sukupolvellensa tyypiteltyjä työelämän yleistettyjä kuvauksia. Toisella tutkimuskysymyksellä oli tarkoitus selvittää, mitä varhaiskasvatuksen opettajan työ ja asiantuntijuus heille merkitsee. Tarkoitus oli selvittää, mitä he ajattelevat omasta roolistaan varhaiskasvatuksen asiantuntijoina, toteuttajina ja kehittäjinä. Toisella kysymyksellä toivoin saavani vastauksen myös heidän näkemykseensä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisesta asemasta. Kolmannella tutkimuskysymyksellä oli tarkoitus selvittää nykyisen varhaiskasvatuksen uuden ammattilaissukupolven ajatuksia varhaiskasvatuksen tulevaisuuden näkymistä.

Tutkimustulosten perusteella voi tehdä johtopäätöksen, että varhaiskasvatuksen uuden ammattilaissukupolven edustajia on jo työurallaan. Haluan nimittää tämän uuden ammattilaissukupolven varhaiskasvatuksen

pedagogiseksi ammattilaissukupolveksi. Uusi, pedagogiikkaa painottava sukupolvi korostaa, arvostaa ja peräänkuuluttaa opettajan työtä jopa aiempaa enemmän. Varhaiskasvatuksen pedagoginen ammattilaissukupolvi on laadukkaan koulutuksensa myötä omaksunut uusien tutkimusten ja uudistettujen ohjaavien asiakirjojen mukaiset toimintatavat. Pedagogisuudessa he arvostavat lapsen toimijuutta ja osallisuutta sekä vuorovaikutusta lasten ja myös aikuisten välisessä toiminnassa. He haluavat tehdä tärkeäksi kokemaansa työtä, ja tehdä tätä työtä hyvin, tarkasti ja yhteistyönä.

OECD:n (2012) varhaiskasvatusta koskevassa maaraportissa on todettu suomalaisen varhaiskasvatuksen vahvuutena moniammatillinen henkilöstö ja haasteena eri ammattiryhmien välinen epäselvyys vastuiden ja velvoitteiden suhteen. Tähän on Suomessa vastattu muun muassa uudistamalla varhaiskasvatuslakia, joka nostaa henkilöstön koulutustasoa entisestään. Pedagogiikkaa painottamalla uusi varhaiskasvatuslaki vahvistaa varhaiskasvatuksen pedagogista asemaa osana kasvatus- ja koulujärjestelmää.

Monet aiemmatkin tutkimukset (esim. Karila & Kinos 2012; Ohi 2014; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018) ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksen opettajalla on useita rooleja ja erilaisia työtehtäviä päivän aikana. Pedagogisemman painotuksen myötä varhaiskasvatuksen opettajien rooli vahvistuu ja heidän asiantuntijuutensa saa arvoisensa aseman. Etenkin nuoret varhaiskasvatuksen opettajat ottavat automaattisesti tämän uuden aseman ja tuovat sitä ja sen tärkeyttä rohkeasti esille. He eivät halua tulla töihin ”kaikki tekevät kaikkea” kulttuuriin vaan haluavat selkeiden työnkuvien myötä toimivaa moniammatillista yhteistyötä. He kokevat asiakirjojen selkeyttävän henkilöstön työnkuvia ja opettajan pedagogisemman roolin myötä varhaiskasvatuksen saavan myös lisää arvostusta.

Uudella ammattilaissukupolvella on suuri rooli tehdä uudenlaista varhaiskasvatusta toimivaksi ja näkyväksi ja ikään kuin raivata tietä seuraaville tulijoille. Alalla pysyessään he ovatkin valtavan suuri mahdollistaja- ja kehittäjä sukupolvi sekä nykyisiä että tulevia lapsia ja työntekijöitä ajatellen. Tällä hetkellä he tekevät parhaansa lasten hyväksi ja samalla kollektiivisesti varhaiskasvatuksen arvostuksen hyväksi, ja näillä molemmilla on valtavan suuri merkitys sekä nyt että jatkossa. Tulevaisuudessa heidän työnkuvansa tulee mahdollisesti olemaan entistä tehokkaampi, joustavampi, vaihtelevampi ja

erikoistuneempi. Nykyisillä monipuolisilla taidoillaan ja sujuvilla oppimis- ja mukautumiskyvyillään he tulevat olemaan arvokasta ammattikuntaa ja arvostettuja ammattilaisia.

Tämän hetkisistä muutoksista ja työn haasteista huolimatta vastaajat kokevat työnsä merkitykselliseksi ja palkitsevaksi. Nämä kokemukset syntyvät etenkin vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja kun huomataan lasten oppivan. (Ohi 2014; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018) Kuitenkin he ovat myös työelämän sukupolvensa tavoin herkempiä vaihtamaan työpaikkaa, jos he kohtaavat vastoinkäymisiä, kuten liian raskaalta tuntuvan työn. Työuransa alussa oleva työntekijä on herkimmillään kaikille sekä positiivisille että negatiivisille vaikutteille. Ohi (2014) kannustaa tutkimuksessaan työnantajia harkitsemaan työntekijöiden tukemista ajan hallinnan ja organisaation käytänteiden, esimerkiksi paperitöiden suhteen. Uskonkin, että kun tästä muutosvaiheesta päästään yli, uudenlaiset dokumentoinnit muuttuvat sujuviksi käytänteiksi eivätkä vie enää niin paljon aikaa.

Juuri nyt on runsaasti tarjolla sekä vakituista että määräaikaista varhaiskasvatustyötä. Erityisesti on pula varhaiskasvatuksen opettajista, joten useimmiten työuraansa aloittava nuori opettaja aloittaakin ryhmänsä ainoana opettajana. Ilman huolellista perehdytystä ja mentorointimahdollisuutta tilanne voi muodostua ylitsepääsemättömän vaikeaksi. Koulutukseen kuuluvilla työssäoppimisjaksoilla on suuri merkitys työhön kiinnittymiseen ja sitä myötä myös työssä jatkamiseen. Työssäoppimisjaksoja tulee olla useampia koulutuksen eri vaiheissa ja niiden aikana opiskelijalla tulee olla mahdollisuus omatoimiseen työskentelyyn ja saada sekä ohjausta että palautetta. Heidän kuuluu saada laadukkaan, tutkimus- ja kokemuspohjaisen pedagogiikkaa painottavan koulutuksen jälkeen tehdä arvokasta työtä. Tätä työtä heidän kuuluu saada tehdä toimivilla ja riittävillä resursseilla sekä muiden rakenteellisten ratkaisujen mahdollistaman työrauhan turvin.

Työn muuttumisen myötä myös varhaiskasvatustyö on uusien haasteiden edessä. Nuorempi sukupolvi on tarkka työstään ja saamastaan arvostuksesta. Koska työtä on paljon tarjolla, heidän on helppo siirtyä paremman ja heille sopivamman työn perässä. Tämä liikkuvuus tulee huomioida varhaiskasvatuksen käytännössä, koska työssä pysyvyyttä ei enää koeta velvollisuudeksi.

Varhaiskasvatuksessa työskentelee nyt siis neljä varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvea. Aina vuorotellen on uusi sukupolvi astunut työuralle ja jokaisella ammattilaisella on oman aikansa kasvatuksellinen painotus ja lisäksi oma henkilökohtainen kokemuksensa. Varhaiskasvatus muuttuu yhteiskunnan muuttuessa ja juuri nyt ovat odotukset ja tavoitteet pedagogiikkaa painottavan varhaiskasvatuksen ja ammattilaissukupolven työssä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuuteen ja tutkimuseetiikkaan liittyviä seikkoja. Tieteen harjoittamisessa luotettavuus on hyvin keskeinen osa hyvää tutkimuskäytäntöä. (Aaltio & Puusa 2011). Tuomi & Sarajärven (2018, 163) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen ei ole yksiselitteistä ohjeistusta. He pitävät tärkeänä tutkimuksen raportin osien muodostamaa johdonmukaista kokonaisuutta. Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt etenemään johdonmukaisesti, ja sen lisäksi olen ollut rehellinen ja tarkka. Olen pyrkinyt objektiiviseen ja tasapuoliseen näkemykseen koko tutkimuksen ajan, enkä ole antanut oman asenteen ja arvojen ohjata tutkimuksen raportointia. (Varto 2005, 22-23.).

Eettiset kysymykset ovat läsnä koko tutkimusprosessin ajan aina tutkimuksen suunnittelusta valmiiseen tutkimusraporttiin saakka. (Kvale 2007, 25–26.) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) ohjeistuksen mukaan tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävä ja luotettava vain silloin, kun se on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön tavalla. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatima ohjeistus hyvästä tieteellisestä käytännöstä sitoo myös tätä tutkimusta. Tämän ohjeistuksen mukaan olen tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa pyrkinyt noudattamaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta.

Tein tutkimukselle yksityiskohtaisen tutkimussuunnitelman ja hain tutkimusluvan kaupungin ohjeistuksen mukaisesti. Haastateltaville etukäteen lähetetyssä tiedotteessa kerroin, mihin tarkoitukseen tutkimusta teen. Kerroin myös, että haastattelu tallennetaan ja että tallenteet hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Lisäksi pyysin haastateltavilta vielä erillisen kirjallisen suostumuksen haastattelun aluksi. (Kuula 2011, 73)

Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä lisää myös se, että tutkimukseen osallistuttiin täysin nimettöminä. Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi

poistin aineistoa litteroidessani aineistosta kaikki mahdolliset suorat (esim. nimi) ja epäsuorat (esim. päiväkodin nimi) tunnistetiedot (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 360-361). Nimesin haastateltavat koodeilla H1, H2, H3, H4, H5 ja H6. Aineiston tallensin sekä muistitikulle että tietokoneen tiedostoon ja tulostetut aineistot säilytin huolellisesti. Tallennetut aineistot hävitin tutkimuksen valmistuttua.

Pyrin litteroimaan haastatteluaineiston mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen sekä noudattamaan kaikissa litteraateissa samoja kriteereitä. Aineiston luokittelussa pyrin luotettavuuteen valikoimalla sellaisia teemoja, jotka ilmenivät kaikissa tai lähes kaikissa haastatteluissa. On tärkeää huomioida, että analyysissa on kyse tutkijan omasta näkökulmasta tehdyistä tulkinnoista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189.) Joku toinen tutkija voi hyvinkin päätyä tulkitsemaan ja luokittelemaan aineistoani hyvin eri tavalla.

8.3 Tutkimuksen merkittävyys ja jatkotutkimushaasteet

Varhaiskasvatus elää vahvasti yhteiskunnallisen kehityksen osana ja siihen vastaten se on jatkuvassa muutoksessa. Varhaiskasvatuksen pedagoginen ammattilaiskukupolvi on valmis vastaamaan haasteeseen. *”Paljon on kehitettävää vielä, ei olla missään valmiissa pisteessä.” (H5)*

Tutkimuksella oli tarkoitus saada varhaiskasvatuksen muutoksen vaiheessa työskentelystä kokemuksia kuuluville nuorten opettajien äänellä. Varhaiskasvatuksen henkilöstö on tärkeä tekijä sekä laadullisten että määrällisten tavoitteiden saavuttamisessa ja keskustelua tarvitaan varhaiskasvatuksen jokaisella tasolla. Siksi myös uusia nuoria opettajia kannattaa ehdottomasti kuunnella. (Urban 2008, 138.)

Tutkijana koen hyötyneni tästä tutkimuksesta omassa työssäni. Olen perehtynyt nuorten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin ja toivomuksiin, joihin jatkossa osaan paremmin ja syvällisemmin suhtautua. Näkemykseni nuorten opettajien ammattitaidosta on entisestään vahvistunut ja olen jatkossakin valmis tukemaan heitä tulevaisuuden rakentajina.

Tutkimuksen aihetta tulisi ehdottomasti tutkia enemmän. Laajemmalla aineistolla voisi haastatella nuoria varhaiskasvatuksen opettajia sekä useamman kaupungin palveluksessa olevia että yksityisellä sektorilla työskenteleviä. Aihetta voisi tarkastella myös eri näkökulmista kuten esimerkiksi johtamiskulttuurin

näkökulmasta, jolloin voisi huomioida sekä tiimin johtajuutta että varhaiskasvatuksen yksikön johtajuutta. Koska nyt on kyse nuorista ammattilaisista, aihetta voisi tutkia myös teknologian tuomien mahdollisuuksien näkökulmasta. Teknologiaa voisi hyödyntää nykyistä enemmän esimerkiksi perehdytyksessä, mentoroinnissa ja lisäopinnoissa.

8.4 Lopuksi

Kiinnostukseni tätä aihetta kohtaan muodostui, kun pitkän työkokemuksen omaavana olen seurannut varhaiskasvatuksen ajankohtaista muutosprosessia. Varhaiskasvatus on saanut huomiota jo tulleiden uusien, ohjaavien asiakirjojen ja uuden lain myötä. Toinen, ehkä suurempikin huomion kohde on ollut suuri pula varhaiskasvatuksen henkilöstöstä, erityisesti opettajista. Kolmantena huomion kohteena on ollut varhaiskasvatuksen laatu, joka ulkopuolelle näyttäytyy hyvin monina erilaisina, ja huolta ja hämmennystä herättävinä keskusteluina ja kirjoitteluina.

Halusin selvittää, miten voimme vastata erityisesti nuorten varhaiskasvatuksen opettajien kykyihin, tarpeisiin ja tulevaisuuden suunnitteluun. Nuoret valikoituivat tutkimuksen kohteeksi monestakin syystä. Ensinnäkin he ovat aitopaikalla tuomassa uusinta tietoa ja toimintatapoja päiväkoteihin. Toisaalta he ovat someaikana erityisen alttiita kaikelle keskustelulle, jota varhaiskasvatuksesta käydään. Lisäksi näen heidät varhaiskasvatuksen tulevaisuuden toivona. Aivan kuten varhaiskasvatus on investointi tulevaisuuteen, on myös varhaiskasvatuksen pedagogiseen ammattilaiskuvopolveen investointi sinällään investointi tulevaisuuteen.

”Varhaiskasvatus on investointi tulevaisuuteen.” H4

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint.
- Alanen, L. 2001. Polvesta polveen. Sukupolvi sosiologisena käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 97–115.
- Alasoini, T. 2012. Psykologinen sopimus organisaation ja työntekijöiden yhteisenä etuna. Teoksessa p. Pyöriä (toim.) Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R., & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Aspfors, J. & Bondas, T. 2013. Caring about caring: Newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 243–259.
- Bogdan R. C. & Knopp Biklen, S. 2003. *qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chauvel, L. 2008. Sukupolvet eriarvoisuuden lähteenä. *Yhteiskuntapolitiikka* 73 (2008):4.
- Cronberg, T. & Hämäläinen, L. (toim.) 2010. *Uuden työn politiikka*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Siltala.

- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. 2017. Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. R. Valli J. Anttila (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fonsén, E. (2014). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early Childhood Education Teachers' Professional Development towards Pedagogical Leadership. *Educational Research*.
- Haapala, L. 2016. Joustava työ, epävarma elämä. Helsinki: Like
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 98. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. How do Early Childhood Education Teachers Perceive Their Expertise? A Qualitative Study of Child Care Providers in Lapland, Finland. *Early Childhood Education Journal*, 41 (4), 273—281.
- Hatch, J. 2002. *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2016). Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 289–309.

- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2018). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), 143–156.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hjelt, H. 2013. "Sovitellaan ja sopeudutaan." Diskurssianalyysi lastentarhanopettajan työstä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Hjelt, H. & Karila, K. 2017. Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* 15 (3) – 2017, 234-249.
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Husa, S. & Kinos, J. 2001. Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.
- Jokinen, L. & Nieminen, A. (2019) Varhaiskasvatuksen tulevaisuudenkuvat 2040. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan tulevaisuustyön raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:30.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit: keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Järvensivu, A. 2010. Tapaus työelämä. Ja voiko sitä muuttaa? Tampere: Tampere University Press.
- Järvensivu, A., Nikkanen, R. & Syrjä, S. (toim.) 2014. Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat. Tampere: University Press.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.

- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Kinos, J. 2012. Acting as a professional in a Finnish early childhood education context. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.) Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession. Dordrecht: Springer, 55–69.
- Karila, K. Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Tampere: Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-M. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti. Wsoy, Helsinki.
- Kinos, J. (1997) Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turku: Painosalama Oy.
- Kitching, K., Morgan, M., & O'Leary, M. (2009). It's the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers & Teaching*, 15(1), 43–58.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosesseina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.

- Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija?: Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and research 302. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kupila, P. 2016. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, A. 2007. Doing Interviews. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S. & Brinkman, S. 2014. Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu painos. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Liinamaa, T. 2014. Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. Jyväskylän yliopisto. University Printing House, Jyväskylä.
- Meretniemi, M. (2015). Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina. Helsingin yliopisto. Väitöskirja
- Metso, R.-M. 2019. Yhteishyvä-lehti, syyskuu 2019.
- Mills, D. 2015. Z-sukupolven kuplan puhkeaminen voi yllättää yritykset ja diginatiivit. <http://news.cision.com/fi/ricoh-finland-oy/r/z-sukupolven-kuplan-puhkeaminen-voi-yllattaa-yritykset-ja-diginatiivit,c9876154>.
- Mönkkönen, K. & Roos, S. 2010. Työyhteisötaidot. Kuopio: Unipress cop.
- Ohi, S. 2014. A Day in the Life of an Early Childhood Teacher: Identifying the Confronting Issues and Challenges That Arise. Creative Education, 5(11), 1008-1018.

- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. 2012. Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland 2012. OECD publishing.
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264173569-en>
- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Helsingin yliopisto.
- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M., & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11(3). (4-20)
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68720>.
- Parrila, S., and E. Fonsén, Eds. 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön [Pedagogical Leadership in ECE. Handbook for Practise]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Tutkimushaastattelun käsikirja. M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvaori A. Aho. Tampere: Vastapaino 2017.
- Repo, L., M. Paananen, V. Mattila, M.-K. Lerkkanen, M. Eskelinen, L. Gammelgård, J. Ulvinen, H. Hjelt, and J. Marjanen. 2018. "Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi." Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 16: 2018.
- Ristikangas, M-R & Ristikangas V. 2010. Valmentava johtajuus. Helsinki: WSOYpro.
- Ruusuvaori, J. & Tiittula, I. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere. Vastapaino.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Tutkimusshaastattelun käsikirja. Toimittaneet Hyvärinen M., Nikander P. & Ruusuvuori J. Tampere. 2017. Vastapaino.
- Tapscott, D. 2010. Syntynyt digiaikaan. Jyväskylä: Docendo.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa Turja, L. & Fonsén, E. (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry. Sivut 30–47.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 38-55.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaamisepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. www.tenk.fi
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. Australasian Journal of Early Childhood, 43(4), 48-56.
- Ukkonen-Mikkola, T., and H. Turtiainen. 2016. "Learning at Work in the Boundary Space of Education and Working Life [Työssäoppiminen Koulutuksen Ja Työelämän Rajavyöhykkeellä]" Journal of Early Childhood Education Research, JECER 5 (1): 44–68.
- Urban, M. 2008. Dealing with Uncertainty: Challenges and Possibilities for the Early Childhood Profession. European Early Childhood Education Research Journal 16 (2): 135-152.
- Varhaiskasvatuslaki. 540/2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018) Opetushallitus.
https://www.oph.fi/saadokset_ia_ohjeet/opetussuunnitelmien_ia_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
- Venninen, T. 2007. "Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen". Ammatilline kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vähämäki, J. 2003. Kuhnurien kerho: vanhan työn paheista uuden hyveiksi. Tutkijaliitto, Helsinki. 2.painos
- Välikangas, L. 2014. Z-sukupolvi työelämässä. <https://businesslike.fi/z-sukupolvi-tyoelamassa-liisa-valikangas/>
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teacher's well-being at work. International journal of human sciences, 9(1), 1–26.

Haastattelurunko

Valitut teemat ja alakysymykset

Alan valinta ja koulutus

- Miten päädyit opiskelemaan juuri varhaiskasvatuksen opettajaksi?
- Mitkä asiat varhaiskasvatuksessa erityisesti kiehtoivat/kiinnostivat sinua?
- Mitä mieltä olet koulutukseen kuuluneista teoriaopinnot?
- Mitä mieltä olet koulutukseen kuuluneista harjoittelujaksoista?

Työuran alku ja oma tämän hetkinen tilanne

- Miten ja missä työurasi alkoi? Kuinka monessa työpaikassa olet ollut? Miten ja milloin päädyit nykyiseen työpaikkaasi?
- Miten kuvailisit nykyiset työtehtäväsi? Vastuusi? Mitä mahdollisesti haluaisit muuttaa ja miksi?
- Miten määrittelet itsesi varhaiskasvatuksen asiantuntijana?
- Miten sijoitat itsesi työtiimissä? Entä työyhteisössä?
- Miten sitoutunut olet työhösi?
- Millainen suhde sinulla on lapsiin? Entä lapsiryhmään? Entä lasten vanhempiin?

Työelämä yleensä

- Millaisena koet työelämän noin niin kuin yleisesti?
- Mitkä ovat työelämän pääasiat juuri nyt? (kiire, palkka, pätkätyö, ym) Mitä mieltä olet niistä?

Varhaiskasvatuksen nykytilanne

- Millaisena koet varhaiskasvatuksen juuri nyt? Miksi arvelet sen olevan juuri tällaista?
- Millaiseksi koet varhaiskasvatuksen arvostuksen?
- Millaiseksi itse arvostat varhaiskasvatuksen?
- Mitkä ovat varhaiskasvatuksen opettajan keskeiset työtehtävät?
- Minkä roolin annat itsellesi varhaiskasvatuksen opettajana? Pedagogisuus?
- Mikä on lapsen rooli varhaiskasvatuksessa? Yksilöllisyys? Aloitteellisuus? Yhteisöllisyys?
- Entä aikuisen rooli?

Varhaiskasvatuksen tulevaisuus ja oma tulevaisuuteni

- Millaisena näet varhaiskasvatuksen tulevaisuuden?
- Mitkä asiat tulevat painottumaan ja miten toteutetaan?
- Mitä toivoisit tulevan ja toteutuvan?
- Millaisena näet oman työurasi tulevaisuuden?
- Miten näet itsesi varhaiskasvatuksen tulevaisuuden toteuttajana?

Haastattelun jälkeen lyhyt kirjallinen lisätehtävä: lauseen täydennys

- varhaiskasvatuksen opettajana....
- varhaiskasvatus....
- varhaiskasvatustyöyksikön johtajalta odotan...
- varhaiskasvatuksen työyhteisö...