

Emmi Thompson

**”OLIS AIKA HEIKKOA PEDAGOGIIKKA
ILMAN SITÄ”**

SAK-työajan käyttö varhaiskasvatuksen opettajien
kokemana

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu
Syyskuu 2020

TIIVISTELMÄ

Emmi Thompson : Olis aika heikkoa pedagogiikkaa ilman sitä. Sak-työajan käyttö varhaiskasvatuksen opettajien kokemana
Pro gradu
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Syyskuu 2020

Varhaiskasvatuksen opettajien suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisaikeita on Varhaiskasvatuslaki 2018 lähtien aiheuttanut työprosessien uudelleenorganisointia ja muutosta varhaiskasvatuskontekstissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on valottaa opettajien sak-työajan merkityksiä varhaiskasvatuksen laadun ja pedagogisen käytännön valossa. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen laatua ja merkityksiä on tutkittu Kansallisen arviointikeskuksen, Karvin laadun indikaattoreiden prosessi- ja rakennetekijöiden kautta ja opettajien merkityksenannoilla.

Tutkimus on fenomenologinen laadullinen tapaustutkimus, jossa aineistoa on kerätty yhdentoista kelpoisuusehdon täyttävän opettajan päiväkirjojen ja haastatteluiden kautta. Opettajat pitivät kahden viikon ajan päiväkirjaa toteutuneesta sak-työajasta ja kirjasivat sak-työajan sisällöt. Haastatteluissa pureuduttiin tarkemmin merkityksenantoihin. Aineiston analyysi on suoritettu mukautetusti käyttäen Interpretative Phenomenological analysis (IPA)-menetelmää käyttäen, sekä tehty sisällönanalyysiä niin päiväkirjoista, kuin haastatteluista laadun indikaattoreiden kautta.

Tutkimus tuotti laajan aineiston. Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille sak-työajan merkitystä laadun prosessi-indikaattoreiden, kuin laadun rakenneindikaattoreiden kautta. Lisäksi he toivat vahvasti esille merkityksiä varhaiskasvatuksen pedagogiikalle ja sen ulottumisesta lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin. Tutkimuksen merkittävä löydös oli ne merkitykset, joita opettajat antoivat sak-työajalle oman ammatti-identiteetin ja työhyvinvoinnin kannalta.

Tulosten perusteella voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen opettajan sak-työajalla on suuri merkitys varhaiskasvatuksen laadun kannalta. Sak-työaika edesauttaa tavoitteellisen ja suunnitelmallisen varhaiskasvatuksen toteutumisen, jossa pedagogiikka on keskiössä. Sak-työajan avulla opettaja pystyy ottamaan oman ryhmänsä pedagogisen johtajuuden ja suorittaa Varhaiskasvatuslain ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiset tehtävät. Sak-työajalla oli merkityksiä lapsen osallisuudelle, oppimiselle ja hänen hyvinvoinnilleen. Lisäksi sak-työaika edesauttoi koko tiimin tason hyvinvointia ja opettajan ammatti-identiteetin muovaamista.

Tutkimus on arvioitu laadullisen tutkimuksen luotettavuusarvion mukaisesti ja on todettu päteväksi tutkimukseksi, jossa aineisto on ollut tarkoituksenmukainen. Jatkotutkimuksena sak-työajan mallien ja työprosessien kehittäminen olisi laadun kannalta tärkeää. Lisäksi tutkimusta opettajien ammatti-identiteetistä ja työhyvinvoinnista olisi paikallaan laadukkaan varhaiskasvatuksen kannalta.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, pedagogiikka, laatu, työprosessi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	VARHAISKASVATUSKONTEKSTI	9
2.1	Varhaiskasvatus.....	9
2.2	Varhaiskasvatustilaki	11
2.3	Varhaiskasvatussuunnitelma	12
2.4	Varhaiskasvatuksen opettajan rooli varhaiskasvatustyksikössä	14
3	SAK-TYÖAIKA OSANA LAADUN JA PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMISTÄ	17
3.1	Varhaiskasvatuksen laatu	17
3.2	Pedagogiikka.....	21
3.3	Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.....	23
3.4	Työn luonne ja työprosessit	26
3.4.1	<i>Kontekstuaalinen varhaiskasvatus</i>	26
3.4.2	<i>Suunnittelu</i>	28
3.4.3	<i>Arviointi</i>	31
3.4.4	<i>Kehittäminen</i>	33
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
4.1	Tutkimuksen aineisto	35
4.2	Tutkimusmenetelmä.....	38
4.2.1	<i>Fenomenologia</i>	40
4.2.2	<i>Aineistonkeruumenetelmä</i>	41
4.2.3	<i>Päiväkirjamerkinnot aineistonkeruumenetelmänä</i>	42
4.2.4	<i>Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä</i>	43
4.3	Tutkimuksen analyysi fenomenologisen perinteen mukaan	46
4.4	Tutkimuseettinen pohdinta	48
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	52
5.1	Sak-työaika varhaiskasvatuksen laadun prosessitekkijöiden näkökulmasta.....	53
5.1.1	<i>Sak työajan toteutuminen</i>	53
5.1.2	<i>Sak-työajan sisältö</i>	55
5.2	Sak-työaika varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijöiden näkökulmasta	60
5.2.1	<i>Henkilöstön välinen tehtävä yhteistyö</i>	60
5.2.2	<i>Työvuorosunnittelu ja sak-työajan merkitseminen työvuoroluetteloon</i>	63
5.3	Sak-työajan merkityksestä	65
5.3.1	<i>Sak-työajan merkitys pedagogisessa kehittämisessä ja toiminnassa</i>	66
5.3.2	<i>Sak-työajan merkityksestä yhteisötasolla</i>	68
5.4	Yhteenveto tuloksista	70
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	71
7	LÄHTEET	75
8	LIITTEET	85
	Liite 1: Tutkittavan tiedote	85
	Liite 2: Suostumus tutkimukseen osallistumisesta	87
	Liite 3: Aineistonkeruuseen liittyvä ohjeistus	89

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen (sak) -työajan yhteyksiä pedagogiikan kehittämiseen ja työn yhteisölliseen organisointiin päiväkodissa, jossa varhaiskasvatusta annetaan. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksella tarkoitetaan päiväkodissa, eli varhaiskasvatusyksikössä toteutunutta pedagogista toimintaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata niitä merkityksiä joita varhaiskasvatuksen opettajat antavat työaika koskevalle erityismääräykselle ja työajan ulottumisesta pedagogiikkaan; varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia suunnittelu, arviointi, kehittäminen (sak) -työajan käytöstä, sen riittävydestä ja sen ulottumisesta pedagogiseen toimintaan. Tarkastelen tässä tutkimuksessa myös sak-työajan suhdetta ja sen merkitystä varhaiskasvatuksen laatuun sen merkityskentän sisällä. Tässä tutkimuksessa tullaan käyttämään suunnittelu, arviointi ja kehittäminen työajasta sak-työaika lyhennettä

Varhaiskasvatus on tavoitteellista, pedagogista toimintaa, jota ohjaa varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelma toimii varhaiskasvatuksen opettajan velvoittavana työtä ohjaavana asiakirjana. Tähän tutkimukseen on liitetty Karvin, eli Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksen varhaiskasvatuksen laadusta, tarkemmin varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisesta, julkaistu syyskuussa 2019 (Repo, Paananen, Eskellinen, Mattila, Lerkkänen, Gammelgård, Ulvinen, Marjanen, Kivistö & Hjelt, 2019). Tutkimuksessa käytetään lyhennettä Karvi jatkossa kun puhutaan Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta.

Tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen on otettu mukaan Varhaiskasvatuslaki 2018/540 sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 (2019) ja korostettu varhaiskasvatusta tavoitteellisena toimintana niiden kautta. Varhaiskasvatuslaissa on määritelty varhaiskasvatuksen tavoitteet. Varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa oman ryhmänsä pedagogisesta

johtamisesta ja pedagogisesta suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä. Tälle työlle on tärkeää antaa oma aikansa jo varhaiskasvatuksen laadun kannalta (muun muassa Vlasov, Salminen, Repo, Karila, Kinnunen, Mattila, Nukarinen, Parrila, & Sulonen, 2018, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 2019 ja Ruokolainen & Alila, 2004). Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus (KVTES) 2018 - 2019 osoittaa liitteessä 5 (4§) varhaiskasvatuksen opettajan työlle annetun erityismääräyksen työajassa, joka koskee lapsiryhmän ulkopuolista opetus- ja kasvatustyön suunnittelua, arviointia ja kehittämistä (Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus 2018).

Sak- työaika on puhuttanut varhaiskasvatuksen kentällä laajasti. Lakimuutos 2018 aiheutti hämmennystä ja epätietoisuutta kentällä, ja epäselvää oli myös miten opettajat käyttäisivät työlle annettua erityismääräystä niukasti resursoiduissa työyksiköissä päiväkodeissa. Tämän takia kiinnostuin tutkimaan aihetta tarkemmin ja halusin tutkimuksellani tuoda esille sen merkitystä pedagogiselle työlle varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten kautta.

Varhaiskasvatuksen laatua on aiemmin tutkittu esimerkiksi kotihoidon ja päivähoidon vertailevana tutkimuksena, eri päivähoitomuotojen sisällöllisenä tutkimuksena ja päivähoidon vaikutuksista lapsen myöhäisempään elämään. Tämän lisäksi tehty lasta osallistavia tutkimuksia (Hujala & Fonsén, 2011, s. 315 - 318). Kansainvälisesti varhaiskasvatuksen laatua on lähestytty poliittisten käytäntöjen tutkimusten kautta ja laadun suhteesta niihin käytäntöihin (Kay, Wood, Nuttall & Henderson, 2019). Aiempia tutkimuksia laadusta opettajien kokemana varhaiskasvatustilanteissa on kuitenkin vähemmän. Milla Lemmetyinen (2019) on omassa Pro gradussaan tutkinut varhaiskasvatuksen opettajien suunnittelu-aikaa ja pedagogista suunnittelua. Tämän tutkimuksen lähestymiskulma oli opettajien työpaikalla tapahtuvan suunnittelun merkityksenannot. Tammikuussa 2019 ”Tutkittua varhaiskasvatuksesta” työryhmä teki selvityksen sak-työajasta. Tämän selvityksen tuloksena esitettiin sak-työajan toteutumattomuus ja puutteellinen ohjeistus esimiehen taholta tämän ajan pitämiseksi. (Ranta, Tilli & Kettumäki 2019.) Kansainvälisesti on lähinnä tutkittu peruskoulun opettajien suunnittelun merkitystä (muun muassa Merritt, 2016). Tämän selvityksen, vähäisen aiemman tutkimuksen ja yleisen keskustelun perusteella halusin pureutua tämän sak-työajan tutkimiseen.

Tutkimuksen avulla saamme tärkeää tietoa sak-työajan merkityksestä varhaiskasvatukselle.

Työskentelen itse varhaiskasvatuksen opettajana ja olen pohtinut opettajuutta valmistumisestani kasvatustieteen kandidaatiksi (2017) asti. Työssäni olen törmännyt ulkopuoliseen ajatteluun siitä, että sak-työaika olisi vain opettajan etuoikeus, eikä niinkään opettajan työnkuvaan kuuluva velvollisuus. Kiinnostuin tutkimaan varhaiskasvatuksen laadun kautta opettajuutta ja niitä merkityksiä, joka pedagogiikalla, varsinkin suunnitellulla pedagogiikalla on varhaiskasvatukseen.

Varhaiskasvatuksen opettaja (ent. lastentarhanopettaja), kuten opettajat yleisesti ovat aina suunnitellut, arvioinut ja kehittänyt omaa työtään ja pedagogiikkaa ryhmässään. Ennen työaikaa koskevaa erityismääräystä 2018 opettajan työajasta oli 8% varattu muun toiminnan suunnittelulle, muun muassa oman lapsiryhmän toiminnan suunnitteluun, joka oli myös mahdollista tehdä työpaikan ulkopuolella (Virka- ja työehtosopimukset, 2001). Vuoden 2018 työehtosopimuksen mukaan, lakia myötäillen työaika lisättiin 13%iin. Tämä on laskennallisesti viikkotyöajasta noin viisi tuntia viikossa.

Tutkimuksen käytännön tarkoituksena on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien sak-työaikaa suhteessa toiminnan pedagogiseen laatuun ja laadun kehittämiseen. Tutkimuksessa selvitetään myös niitä osa-tekijöitä jotka mahdollistavat tai estävät sak-työajan riittävyden. Tutkimuksen tavoitteena on myös valoittaa sak-ajan merkitystä, sen tärkeyttä suhteessa lapsen oppimiseen ja varhaiskasvatuksen merkitykseen ja laatuun. Tutkimuksen avulla haluan myös edesauttaa sak-työajan toteutumista ja sen organisointia työyhteisöissä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lisäksi teoriaa taustoittaa vahvasti oppimiskonteksti ja pedagoginen toiminta, joka tulee olla suunniteltua, jota tulee arvioida ja myös kehittää.

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu pedagogiikasta sekä pedagogisesta suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä suhteessa varhaiskasvatuksen laatuun ja lapsen oppimiseen. Varhaiskasvatusta tulee havainnoida, dokumentoida ja seurata miten pedagogiikka vastaa asetettuihin tavoitteisiin. Mitkä ovat ne tavat ja mahdollisuudet kehittää toimintaa ja sen laatua ja miten tämä toiminta voi vastata parhaiten lapsen kehitykseen ja oppimiseen (Skolverket, 2015, s. 14.)

Suunnittelu on lyhyen ja pitkän aikavälin johdonmukaista kasvatustyön jäsentämistä ja on edellytys tavoitteelliselle pedagogiikalle (Brotherus, Hasari ja Helimäki 1990, 117 - 118). Suunnittelua ohjaa teoreettinen tieto kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta. Suunnittelun perustana toimii tieto oppimisen sisällöistä ja oppimiskokemusten tulisi olla eheyttäviä. Suunnitteluun tulee myös sisällyttää lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen arviointitieto. Varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen oppiminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään, lasten oppimisprosessia tuetaan ja arvioinnin avulla kehitetään suunnitelmaa. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2012, s. 60 - 61.) Suunnittelun avulla varhaiskasvatusta voidaan arvioida ja kehittää ja auttaa lasta kehittymään (Brotherus ym., 1990, s. 118 - 119).

Arviointi liittyy vahvasti varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseen työhön ja toimii perustana oppimiselle ja kehittämislle (Parrila & Fonsén, 2017, s. 91). Arviointi on prosessi jonka avulla verrataan toteutunutta varhaiskasvatusta asetettuihin tavoitteisiin (Brotherus ym., 1990, s. 133). Pedagogiikan jäsentäminen on vahvasti yhteydessä myös sen kehittämiseen. Kehittäminen sisältää aina ajatuksen muutoksesta ja vanhojen toimintamallien kyseenalaistamista. Varhaiskasvatuksen kehittämisessä edellytetään kriittistä oman työn reflektointia ja muutoksen tarpeellisuuden ymmärrystä. (Soukainen, 2017)

Lisäksi tässä tutkimuksessa tuodaan tarkasteluun varhaiskasvatuksen historiallisen kehityksen teoreettisen viitekehyksen sisällä. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksen ja muutosten myötä on myös varhaiskasvatuksen pedagogiikka kulkenut kehityksellisen polkunsa korostaen eri näkökulmia ja painotuksia eri aikakausina. Julkisen päivähoiton ja varhaiskasvatuksen tehtävän ohella myös lapsuuden käsitys ja lapsen oppiminen on muuttunut ajan saatossa ja tällä on merkitystä varhaiskasvatuksen opettajan rooliin.

Tutkimuksen kehikossa liikutaan varhaiskasvatuksen laadun merkityskentän sisällä. Pramling Samuelssonin ja Sheridanin (2010, s. 115) mukaan varhaiskasvatuksen laadulla kuvaillaan pedagoginen prosessi lapsen oppimisen näkökulmasta ja se pitää sisällään niin opettajan suhtautumisen lapseen, kuin lapsen oppimisprosessin. Pedagoginen laatu on myös opettajan taito sitoa varhaiskasvatuksen sisällöt ja tavoitteet lapsen tarkoituksiin ja tämän

omaan haluunsa oppia. Tämän vuoksi on nähtävissä, että opettajan suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisajalla on merkitystä koko varhaiskasvatuksen kannalta.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on esitelty luvuissa 2 ja 3. Näissä tarkastellaan varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen työ- ja oppimisympäristöä. Työympäristön sisällä varhaiskasvatuksen laatu on keskiössä ja osoittaa tutkimuksen kannalta keskeisimmän teoreettisen viitekehysten, jonka kautta tutkimuksen tulokset esitellään. Varhaiskasvatuslaki 2018, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, lasten henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma ja opettajan rooli kehystää tutkimuksen teoriaa. Näiden toteutumista avataan työprosessien kautta ja esitellään laatu, pedagogiikka ja sak-työajan sisällöt. Luvussa 4 esitellään tutkimuksen toteutus, sen aineisto, käytetyt tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruutavat. Luvussa esitellään myös tutkimuksen analyysi sisällönanalyysin kautta ja pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Luvussa 5 esitellään tulokset laatu- ja sisältökuulmasta ja varhaiskasvatuksen opettajien kokemien merkitysten kautta. Luvussa 6 tehdään tutkimukselle kokonaisarviointia, jossa nivotaan yhteen tutkimuksen kannalta oleelliset havainnot ja sen perustelu tieteelliseksi tutkimukseksi. Luvussa 7 esitellään lähteet ja lopuksi liitteissä on esillä tutkimuksen aineistonhankintaan käytetyt lomakkeet.

2 VARHAISKASVATUSKONTEKSTI

Tämän luvun tarkoituksena on avata tutkimuksen kannalta keskeistä teoriaa ja keskittyä avaamaan varhaiskasvatusta ja sen yhteiskunnallista tehtävää. Luvun tarkoituksena on asettaa tämä tutkimus kontekstiinsa. Ensimmäisessä alaluvussa käydään läpi varhaiskasvatuksen ominaispiirteitä ja millä tavoin lapsen oppiminen ja kasvun ja kehityksen tukeminen tapahtuu varhaiskasvatuksessa. Tämän lisäksi alaluvuissa esitellään varhaiskasvatuksen keskeiset työvälineet ja varhaiskasvatuksen keskeisimpiä ohjaavia asiakirjoja, varhaiskasvatustilastoja ja valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Nämä asiakirjat ohjaavat ja laittavat reunaehdot varhaiskasvatuksen toteuttamiselle ja varhaiskasvatuksen opettajan työlle. Luvun lopussa esitellään varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävää ja hänen rooliaan tässä varhaiskasvatuskontekstissa.

2.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus on kasvatuksen ja hoidon pedagoginen toiminta, jossa yhdistyy hoito, kasvatustieteellinen ja opetus (Hännikäinen, 2013, s. 30.) Varhaiskasvatus nähdään näin kasvatuksellisenä ja pedagogisena vuorovaikutuksellisenä toimintana (Nummenmaa, 2001, s. 26). Kasvatuksen nähdään tukevan lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä. Hoidon taas ajatellaan luovan lapselle perusturvallisuuden tunteen ja tällä taas on yhteys lapsen kasvuun ja kehitykseen (Hellström, 2010, s. 43, s. 257). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) on määritellyt varhaiskasvatuksen olevan suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kokonaisuus koostuen edellä mainituista kasvatuksesta, hoidosta ja opetuksesta. Varhaiskasvatuksessa paino on pedagogiikalla.

Varhaiskasvatuksella on juuret kehityksellisessä psykologiassa ja sen kautta on korostettu leikin merkitystä, omaehtoista toimintaa ja kokonaisvaltaisuutta. Varhaiskasvatuksessa lapsi asetetaan toiminnan keskiöön

(Broström, 2006, s. 65 - 66). Kehityksellinen psykologia mukailee Rousseau'n ja Dewey'n ajatusta vapaasta lapsesta ja opettajan tehtävänä on tarjota kehitysvaiheeseen sopivaa oppimista. Esimerkiksi Piaget näki kehityksen vaiheittaisena ja Vygotsky korosti sosiaalista oppimista (Noddings, 2018). Filosofisesti voi olla näistä vaikuttajista eri mieltä, mutta ovat omalla panoksellaan tuoneet ajatuksia nykyiseen oppimiskäsitykseen varhaiskasvatuksessa.

Oppimiskäsitys varhaiskasvatuksessa nojautuu tällä hetkellä konstruktivistiseen ja tarkemmin sanottuna sosio-konstruktivistiseen oppimisteoriaan ja käsitykseen. Tämä on näkyvässä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ja ajatuksessa lapsen oppimisesta. Lapsen kehitys ja oppiminen on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja tämä vuorovaikutus on osana oppimisympäristöä (Skolverket, 2015, s. 9 - 10). Työtavat varhaiskasvatuksessa koostuu leikistä, työstä, opettelusta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (Hellström, 2010, s. 257).

Julkisella varhaiskasvatuksella on Suomessa pitkät perinteet. Varhaiskasvatus on alle kouluikäisen julkista opetusta, kasvatusta ja hoitoa jonka juuret ulottuvat 1800-luvulle. Lapsen opetuksella on juurensa kristillisen kirkollisen sivistyksessä ja tapakasvatuksessa. Lastentarha ja seimi liittyvät kansanopetusjärjestelmään ja olivatkin jo silloin osana kansakoulusuunnitelmaa. 1900-luvulla varhaiskasvatus sai enemmän sosiaalipedagogisia vivahteita ja sen ohjaus ja hallinto siirrettiin kouluhallituksesta sosiaaliministeriöön. Toisen maailmansodan jälkeen lastentarhojen määrä lisääntyi ja yleinen ajatus pienen lapsen kasvatuksesta ja hoidon yhteiskunnallisesta velvollisuudesta kasvoi. Naiset siirtyivät enenevässä määrin töihin kodin ulkopuolelle ja 1970-luvulla paine kasvoi järjestää lapsille turvallista hoitoa molempien vanhempien työpäivän ajaksi. Tällöin syntyi päivähoitojärjestelmä ja päivähoitolaki joka myös pisti päivähoiton valvonta- ja tarkastusvelvollisuuden alle. Lastentarhoista ja seimeistä muodostui tällöin päiväkotia. (Lujala, 2008, s.203 - 213). Päiväkodit olivat tällöin sosiaalihuollon alla. Keskustelu hallinnonsiirrosta takaisin koulujärjestelmän alle alkoi jo 1990-luvulla ja sinetöityi 2013. Painopiste siirtyi sosiaalihuollosta lapsen oikeuksiin ja pedagogisiin painotuksiin ja varhaiskasvatustilain 580/2015 sinetöi uudelleenmäärittämisen varhaiskasvatukseksi. (Onnismaa & Paananen, 2019). Myös varhaiskasvatuksen opettajan (ent. lastentarhanopettajan) rooli ja palvelussuhteen ehdot ovat kulkeneet tiensä mukailleen ajan henkeä ja vallalla

olevia ajatuksia kasvatuksesta ja tarpeista. Esimerkiksi ennen 1960-lukua lastentarhanopettajat tekivät osapäiväryhmissä 32 - 35 tuntista viikkoa ja kesäloma oli 2 kk. 1970-luvulla kokopäiväryhmät vakiintuivat ja palvelussuhteiden ehtoja alettiin yhtenäistämään ja opettajat liitettiin kunnalliseen työehtosopimukseen. Kunnallisessa yleisessä virkaehtosopimuksessa on kuitenkin 3§ maininta viiden tunnin lapsiryhmän ulkopuoliseen työskentelyyn varatusta ajasta. 1998 lastentarhanopettajan säännölliseen työaikaan kuului 8% muuhun toiminnan suunnitteluun (ks. mm. Kunnallinen yleinen virkaehtosopimus 1974, 1998). Nykyisin 2018 varhaiskasvatustalain ja kunnallista yleistä virkaehtosopimusta mukailleen tämä erityistyömääräys on nostettu 13 %. Esittelen alaluvussa 2.4 tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajan roolia varhaiskasvatuskontekstissa.

2.2 Varhaiskasvatustalain

Varhaiskasvatustalain (540/2018) on määritelty varhaiskasvatustalain suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi, joka pitää sisällään lapsen kasvatustalain, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden painottuen pedagogiikkaan (Varhaiskasvatustalain 540/2018 2 §). Tämä tarkoittaa, että lapsella on oikeus suunnitelmalliseen kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon (Parrila, 2017, s. 79). Varhaiskasvatustalain annetaan muun muassa päiväkodissa (Varhaiskasvatustalain 540/2018 1§), johon tämän tutkimuksen konteksti sijoittuu.

Varhaiskasvatustalain on määritelty varhaiskasvatustalain tavoitteet. Tavoitteisiin kuuluu lapsen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen. Varhaiskasvatustalain on tarkoituksena toimia lapsen oppimisen edellytysten tukijana myönteisten oppimiskokemusten kautta. Varhaiskasvatustalain ympäristöön kiinnitetään huomiota monipuolisen pedagogisen toiminnan ja turvallisuuden näkökulmasta. Varhaiskasvatustalain on myös nostettu esille yhdenvertaisuus ja veraisryhmän merkitys. Lapsen etu ja hänen osallisuutensa on ensisijainen varhaiskasvatustalain järjestäessä. Yhteistyö huoltajien kanssa on merkitty lakiin. Lisäksi lakiin on kirjattu yhteistyö opetuksen, sosiaalitoimen, lastensuojelun, terveydenhuollon sekä kulttuurin ja liikuntatoimen kanssa. (Varhaiskasvatustalain 540/2018, 3§, 7§.)

Varhaiskasvatukseen on myös kirjattu säännös riittävästä kelpoisuusehdoista täyttävästä henkilöstörakenteesta. Näiden henkilöiden avulla voidaan saavuttaa varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet. Henkilöstörakenne koostuu lain mukaan varhaiskasvatuksen opettajasta, varhaiskasvatuksen sosionomista ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajasta. Lisäksi henkilöstöön voi kuulua varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Henkilöstöstä kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta puolella opettajan. Kolmannella tulee olla varhaiskasvatuksen lastenhoitajan pätevyys. Päiväkodin toiminnasta vastaa päiväkodin johtaja. (Varhaiskasvatustalaki 540/2018 10 §, 24 - 25§, 35§).

Varhaiskasvatusta on myös lain mukaan arvioitava, niin sitä varhaiskasvatusta jota annetaan, kuin osallistumista ulkopuoliseen arviointiin. Arviointi turvaa lain toteutumista ja sen tarkoituksena on osakseen kehittämään varhaiskasvatusta sekä edistämään lapsen kehitystä, oppimista ja luomaan lapselle hyvinvoinnin edellytykset. (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 24 §)

2.3 Varhaiskasvatussuunnitelma

Opetus on yhteiskunnassa osa laajempaa kasvatuksen maailmaa ja opetussuunnitelman tehtävänä on esittää opetuksen tarkoitus. (Kansanen, 2004, s. 25). Opetussuunnitelma on oppimisen ja opettamisen yhtenäinen kokonaisuus, jossa on läsnä yhteiskunnallinen näkemys koulutuksesta ja oppimisesta. Sen kautta on nähtävissä yhteiskunnallinen pyrkimys ja sen sija, joka vaihtelee kulloisenkin aikakauden mukaan. (Uusikylä & Atjonen, 1999 s. 47.) Opetussuunnitelmat elävät näin ajan hengen mukaisesti ja siihen vaikuttavat useat eri faktorit. Opetussuunnitelma varhaiskasvatuksessa on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja tämä on varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pohjautuvat varhaiskasvatustalakiin (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 21 §) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on varhaiskasvatuksen yhdenvertainen toteutuminen ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. Opetushallitus on antanut sen valtakunnallisen määräyksen ja kunnat Suomessa laativat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden

pohjalta. Varhaiskasvatussuunnitelmien tarkoituksena on siis ohjata varhaiskasvatusta yhteneväisesti. Varhaiskasvatussuunnitelmat heijastaa arvoja ja tuoreinta tutkimustietoa pienten lapsen hoidosta, kasvatuksesta ja oppimisesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitetään sen tehtäväksi varhaiskasvatuksen järjestämisen, toteuttamisen ja kehittämisen tukeminen ja ohjaamisen laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on velvoittava määräys. Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa järjestäjät huomioivat muun muassa paikallisia erityispiirteitä ja pedagogisia painotuksia. Nämä eivät kuitenkaan voi jättää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja sisältöjä pois. (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2018, 2019, s. 7 - 9).

Lapsella on oikeus suunnitelmalliseen tavoitteelliseen kasvatukseen, opettamiseen ja hoitoon ja lapsen etu on ensisijainen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 2019, s. 9 - 10). Yhdessä lapsen, huoltajan ja henkilöstön kanssa koostetaan jokaiselle lapselle henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoituksena on kasvatuksen, hoidon ja opetuksen toteuttaminen häntä tukevalla tavalla. Tämän lisäksi kirjataan tarvittaessa tuen tarve. (Varhaiskasvatustilasto 540/2018, 23§.) Varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa tämän suunnitelman laatimisesta yhteistyössä muiden lapsen kehitystä ja oppimista tukevien asiantuntijoiden kanssa. Lisäksi laadinnassa otetaan huomioon lapsen mielipide ja toive. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista myös arvioidaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 2019, s. 10 - 11.) Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat auttavat suunnittelemaan lapsiryhmän toimintaa, vuorovaikutusta ja yhteistyötä huoltajien kanssa. Lähtökohtana lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa tulisi nähdä lapsen osaaminen linkitettyinä hänen voimavara-, kasvu- ja kehityspotentiaaliinsa. (Kronqvist, 2012, s. 29 - 30). Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat toimivat näin alustana toiminnan suunnittelulle ja oppimisympäristön kehittämiseksi (Parrila & Fonsén, 2017, s. 79 - 80). Jokainen ryhmä tekee myös näiden pohjalta pedagogisen toiminnan suunnitelman tai ryhmän varhaiskasvatussuunnitelman, välineen jonka kautta suunnitellaan ja arvioidaan pedagogista toimintaa.

Yhteistyö huoltajien kanssa tulisi perustua luottamusta herättävälle vuorovaikutukselle ja molemminpuoliseen kunnioitukseen. Sen tulisi olla jatkuvaa, sitoutunutta ja vastavuoroista. Kuitenkin vastuu yhteistyöstä on varhaiskasvatuksen ammattilaisella (Piironen-Malmi & Strömberg, 2008, s.62 - 63.)

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen on vaativa työprosessi ja vie henkilöstöltä voimavaroja. On erityisen tärkeää myös muistaa näiden varhaiskasvatussuunnitelmien sisältöjen käyttö pedagogisin menetelmin lapsiryhmässä oppimisen tukena, eikä vain niiden kirjallinen laatiminen kirjaamisen vuoksi. (Karila, 2013 s. 43 - 44.) Tätä ajatellen on tärkeää taata henkilöstön riittävä osaaminen ja aikaa näiden tärkeiden asiakirjojen laatimiseen sekä riittävään yhteistyöhön ryhmän tiimin sisällä ja huoltajien kanssa.

2.4 Varhaiskasvatuksen opettajan rooli varhaiskasvatustyössä

Päiväkodin, jossa varhaiskasvatusta annetaan, organisaatiokulttuuri kuvataan toimintakulttuuriksi jossa yhdistyy niin työkuulttuuri (työkäytännöt, työnjako, suunnittelu yms. työn organisointi) kuin kasvatuskulttuuri (Nummenmaa, 2006, s. 23). Varhaiskasvatus organisaationa koostuu moniammatillisesta yhteisöstä. Varhaiskasvatuslaissa on määritelty varhaiskasvatuksen henkilöstön rakenne (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, luku 6). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat niin pedagogisen koulutuksen saaneita kasvatustieteen kandidaatteja ja maistereita, sosiaalialan koulutuksen saaneita sosionomeja ja hoitoalan koulutuksen saaneita lähihoitajia. (Karila, 2013 s. 36).

Moniammatillinen työyhteisö, jonka työtapana on jaettu asiantuntijuus, on haastava yhtälö. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 23). Haastavaksi sen voi tehdä jäsenten erilainen koulutus, lähestyvät työtehtävät, tiivis vuorovaikutus ja yhteinen vastuu. Tämä moniammatillinen yhteisö on kooste yhteisöllisistä toimintatavoista ja päätöksenteossa korostuu yhteistyö ja kollegiaalisuus moniammatillisessa tiimityössä. Sen jäsenet osallistuvat myös erilaisiin työryhmiin, joissa kollegiaalisuus korostuu. Kasvattajatiimit ovat yleensä yhden lapsiryhmän vetovastuussa olevat eri ammattiryhmiin kuuluvat ammattilaiset kokemuksineen, asiantuntijuneen ja rooleineen. Tiimistä voidaan myös käyttää käsitettä käytäntöyhteisö. Käytäntöyhteisössä on läsnä sen yhteinen tavoite ja

tehtävä, yhteinen, jaettu välineistö ja vastavuoroinen toiminta. (Kupila, 2012, s. 301 - 305). Asiantuntijuuteen liitetään yksilön ammatillinen osaaminen. Moniammatillisessa yhteisössä on useaa erilaista osaamista ja eri työtehtävien hoito vaatii tietynlaista osaamista, tietoja ja taitoja työtehtävän hoitamiseen. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 24.) Varhaiskasvatuksen opettajalla on keskeinen asema vastaten kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta tässä yhteisössä (Kupila, 2012).

Opettajajohtajuusajattelussa pedagoginen johtajuus on ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalla (Heikka, 2017, s. 55) ja näin nähden tiimissä opettajalla on ryhmänsä pedagoginen johtajuus. Pedagogisen johtajuuden taustalla ajatellaan olevan opettajan pedagoginen päätöksenteko ja pedagogiikan suunnittelu lapsiryhmässä. Pedagoginen johtajuus on näin opettajan pedagogisen työn runko jossa opettaja ottaa vastuun lapsen oppimisesta sekä varhaiskasvatuksen tavoitteista ja menetelmistä, joita ryhmässä käyteenä niiden saavuttamiseksi. Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta on huomattavaa miten tärkeää opettajan on kehittää johtamistaitojaan koko työyhteisön tasolla. (Heikka & Waniganayake, 2011, s. 506 - 511.)

Varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen koulutus ja hänen asiantuntemuksensa liikkuu pedagogiikan kentällä (Hännikäinen, 2016, s. 32). Varhaiskasvatuksen opettajan tulee olla tietoinen pedagogiikan merkityksestä ja pedagogisen toiminnan taustalla toimivista tiedoista, taidoista, kasvatustajatteluista ja taustateorioista (Allila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Opettajan tehtäväksi voisi tiivistää ajatuksen lapsen auttamisesta kasvamaan ja tehtävänä on tukea kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti (Tirri & Kuusisto 2019, s. 61). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ esittelee varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävään ryhmän lasten kasvatuksen ja opetuksen päävastuun sekä toiminnan suunnittelun ja arvioinnin. Opettaja on myös vastuussa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta ja sen arvioimisesta (Varhaiskasvatustalaki 540/2018).

Opettajankoulutus tukee ja kehittää opettajaopiskelijan kykyä perusteltuun ja suunnitelmalliseen pedagogiseen toimintaan tulevaa työtehtävää varten. Opetuksen tulee olla refleksiivistä, joka perustuu tulkintaan ja harkintaan. (Silvén, Mattinen, Lepola & Husu, 2013, s. 48.) Varhaiskasvatuksen opettajan tulee myös

omata sosiaalisen ja yhteisöllisen pääoman. Jo varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa on keskitytty opettajuuteen kasvamiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen hänen opiskelu- ja oppimisprosesseissa. Yksi esimerkki tästä on pienryhmätyöskentely, jota koulutuksessa käytetään ja joka antaa eväitä kollegiaaliseen reflektointiin (Patrikainen, 2009, s. 17 - 18.)

Kentällä työskentelee kuitenkin varsin erilaisia koulutuksia saaneita varhaiskasvatuksen opettajia, riippuen ajankohdasta milloin ovat koulutuksensa saaneet. Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus on myös kulkenut läpi kehityksellisen polun myötäillen tietyn ajan tavoitteita. Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus on peilannut muutosta läpi varhaiskasvatuksen historian. 1970-luvulla lastentarhanopettajat olivat pääosiin opiskelleet seminaareissa ja opistoissa, mutta työvoiman tarpeen mukaan perustettiin myös yliopistoihin uudenmuotoisia lastentarhanopettajakoulutuksia. Seminaarikoulutus ja yliopistollinen koulutus erosi hieman toisistaan, ensimmäinen korostaen kehityspsykologiaa ja toinen fröbeliläistä pedagogiikkaa. 1990-luvulle tultaessa lastentahanopettajakoulutus piteni kolmivuotiseksi opistokoulutukseksi. Varhaiskasvatuksen aikakautena lastentarhanopettajia koulutettiin yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. (Karila 2013, s. 14 - 32.) Vuodesta 2020 varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden voi saada ainoastaan yliopistosta. Tällä hetkellä kentällä työskentelee useamman erilaisen opettajan koulutuksen saanutta varhaiskasvatuksen opettajia.

Opettajan ammatti on professionaalinen ja merkittävä ammatti yliopistollisella koulutuksella. Hän on opetuksen sisältöjen asiantuntija ja omaa pedagogisen sekä opetus- ja oppimisteoreettisen kompetenssin. (Patrikainen, 2009, s. 27.) Tällä hetkellä, varhaiskasvatukseen 2018 perustuen ainut koulutus joka pätevöittää toimimaan opettajana on yliopistollinen koulutus, kasvatustieteen kandidaatti. Siirtymäajasta on päätetty, ja vielä 2019 aloittaneet sosionomit ovat päteviä varhaiskasvatuksen opettajia. Tätä myöhemmin aloittavat saavat pätevyyden toimia varhaiskasvatuksen sosionomeina. Laatunäkökulmasta voidaan katsoa opettajan koulutuksen muutoksen liikkuvan poliittisen käytännön mukaisesti ja opettajan identiteetin rakentumisen näiden käytäntöjen kanssa (Kay ym., 2019).

3 SAK-TYÖAIKA OSANA LAADUN JA PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMISTÄ

Tässä luvussa esitellään varhaiskasvatuksen työ- ja oppimisympäristön prosessi- ja rakennekuvaukset. Ensimmäisenä keskitytään tutkimaan laatukysymyksiä ja pohtimaan laadun käsitettä varhaiskasvatuskontekstissa ja miten laatukysymykset ohjaavat varhaiskasvatusta ja opettajaa työssä. Varhaiskasvatuksen opettajan roolia ja työnkuvaa varhaiskasvatuskontekstissa esiteltiin luvussa 2.4. Tässä luvussa pureudutaan myös pedagogiikan ja erityisesti varhaiskasvatuksen pedagogiikan käsitteisiin. Kontekstuaalisen varhaiskasvatuksen pohdinnan jälkeen käydään läpi varhaiskasvatuksen opettajan työaikaa koskevan erityismääräyksen sak-työajan käsitteitä ja sisältöjä ja esitellään minkä takia opettajalle tämä työaika on lain ja työehtosopimuksen puolesta määrätty.

3.1 *Varhaiskasvatuksen laatu*

Laatu käsitteenä vaatii tutkimuksen kannalta tarkkaa tarkastelua ja sen määrittämistä. Laatu on käsitteenä läsnä meidän jokapäiväisessä elämässämme ja käsite esiintyy milloin missäkin yhteydessä. Laatukysymykset esiintyvät ja ohjaavat kasvatuksellista käytäntöä työssämme kasvatusalalla (Kauko, Takala & Rinne, 2018, s. 1). Mutta miten laatua määritellään ja mitä se loppupeleissä tarkoittaa kasvatuksen ja koulutuksen kentällä?

Moss ja Dahlberg (2008) tuovat osuvasti esille laadun käsitteen merkitystä kielellisellä tasolla ja mikä merkitys sillä on kontekstista riippuen, ongelmallisellakin tavalla. Yhteiskunnallinen ja sosiaalinen konteksti ovat keskeisiä laadun määrittämisessä. Laadun määrittämisessä vaikuttaa yhteiset tärkeinä pidetyt seikat ja toiminnan tavoitteet. (Portell & Malin, 2007 s. 12.) Laatu ei ole vain sattumalta saavutettu asia, vaan näin nähden rakennettu tietyissä konteksteissa. Laatu-käsitettä voi käyttää analyyttisesti kuvailemaan

jotain toimintoa tai sen avulla voidaan arvioida jonkin ilmiön luonnetta. Varhaiskasvatuksen kentällä on nähtävä palvelun dynaamisuus ja taustavoima laadun määrittämisessä (Moss, 1994 s. 1 - 2).

Kasvatuksen kentällä laatuun kytkeytyy kolme ulottuvuutta. Siihen kuuluu henkilöstön, asiakkaiden ja johtamisen ulottuvuudet ja laatu määriytyy sen mukaan miten jollekin toiminnalle asetetut vaatimukset voidaan täyttää (Kuusisto, 2013, s. 23, 32). Ensimmäisen ulottuvuuden kautta nähdään henkilökunnan koulutus ja osaaminen olevan keskeisiä laadukkaassa varhaiskasvatuksessa (Vlasov ym., 2018 s. 46). Varhaiskasvatuksessa asiakkaan voi ajatella esiintyvän niin huoltajana, kuin lapsena joka osallistuu varhaiskasvatukseen. Asiakkaiden, lasten ja huoltajien, näkökulmasta laatua kuvataan hänen odotuksistaan ja kokemastaan palveusta lähtien ja laadun vaatimukset ovat vahvasti sidokissa lainsäädäntöön (Kuusisto, 2013 s. 23-24, s. 32). Varhaiskasvatuksen laatua lähestytään näin myös varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kautta. Esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) painottaa ohjauksella olevan yhdenvertaisten edellystysten mukainen tapa. Johtamisen ulottuvuus voidaan nähdä laadukkaan yhteisön ja palvelun rakentajana (Rodd, 2006) ja sitä ohjaa lainsäädännölliset periaatteet.

Kasvatuksen ja koulutuksen laatuksymys vaatii myös operationalisoimista, eli laadun käsitteen muuttamista mitattavaan muotoon jotta se on mahdollista määritellä (Kauko, Takala & Rinne, 2018, s. 1). Laatua voidaan tarkastella objektiivisesti ja subjektiivisesti. Objektiivisessä tarkastelussa lähdetään ajatuksesta, että laatu on havainnoitavissa tietyn kriteerein ja siinä laatuksiteerit irroitetaan itse kontekstista. Subjektiivisessä tarkastelussa ajatellaan kuitenkin prosessien ja kontekstin kertovan laadusta jotakin. Tarkastelussa on kuitenkin aina läsnä vuorovaikutus ja yksilön arvot hyvästä ja huonosta. Tässä yhteydessä voidaan esimerkiksi pohtia miten kukin käsittää laadun ja oman perustehtävänsä työyhteisössä. Henkilökunta on siis keskiössä toteuttaessa laatua varhaiskasvatuksessa. Tässä tullaan prosessiajatuksen, ajatus työnsä tehtävästä, oman toiminnan arvioinnista ja yhteisymmärryksen saavuttamisen työyhteisössä. (Virolainen, 2018, s. 133 - 137.)

Kuitenkin, näkee Moss (1994, s. 1) laadun käsitteen suhteellisena, kunkin aikansa dynaamisena tuotteena. Varhaiskasvatukselle on ollut lastentarha-ajoista asti asetuksia laadulle. Jo vuonna 1927 valtio määrittä muun muassa

kriteerit tavoitteille ja kelpoisuusehdoille. Työntekijän koulutus korostui kun naiset astuivat enenevässä määrin työelämään 1950-luvulla. 1960-luvulla alettiin enemmän vastaamaan lasten tarpeisiin ja perustettiin erityisryhmiä. (Pihlaja, 2006 s. 16). Historiallisesti laatua varhaiskasvatuksessa on tutkittu eri vaiheiden kautta 1970-luvulta lähtien. Alkuun oltiin kiinnostuneita kotihoidon ja päivähoidon kontrastiivisuudesta ja päivähoidon edusta tai haitasta lapselle. Sisällöllisesti toimintaan ei otettu kantaa. Tämän jälkeen tutkimuksessa kiinnostuttiin eri päivähoitomuotojen ja ympäristöjen yhteyttä lapsen kehitykseen ja lasten kokemuksiin päivähoidosta. Lähestyessä 1990-lukua siirryttiin kokonaisvaltaisempaan ja kontekstuaaliseen tutkimukseen, jossa tutkimuksen kiinnostuksena oli pitkäaikainen vaikuttavuus. 2000-luvulla tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita subjektiivisuudesta ja arvosidonnaisuudesta ja lapsen näkökulma otettiin enemmän huomioon. (Hujala & Fonsén, 2011, s. 313 - 315.)

Tutkimuksen näkökulmasta voidaan esittää muutama ajatus laatuajattelusta pedagogisessa mielessä varhaiskasvatuksessa tämän hetkisen tutkimuksen valossa. OECD:n raportin mukaan (2016) varhaiskasvatussuunnitelma antaa varhaiskasvatuksen laadulle kehikon. Pramlingin ja Sheridanin (2010, s. 115) mukaan varhaiskasvatuksen laadulla kuvaillaan pedagogista prosessia lapsen oppimisen näkökulmasta ja pitää sisällään niin opettajan suhtautumisen lapseen, kuin lapsen oppimisprosessin. Pedagoginen laatu on myös opettajan taitoa sitoa varhaiskasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita lapsen tarkoituksiin ja tämän omaan haluunsa oppia. Pedagoginen laatuajattelu toimii taustalla kun varhaiskasvatuksen tarkoituksena on tarjota yhtäläisiä mahdollisuuksia lapsen kehityksen tukemiseen ja hänen hyvinvointiin. Laadukas varhaiskasvatus on yhteydessä lapsen sosiaalisten, yhteistyö- ja kielellisten taitojen kehitykseen. Tämän lisäksi on tutkimuksissa todettu koulutetun henkilökunnan sensitiivisen ja huomioivan työnotteen vaikutuksia. (Portell & Malin 2007, s. 12, s. 16.) OECD:n raportin mukaan (2016) opettajan korkealla koulutuksella oli yhteys varhaiskasvatuksen laatuun. Joidenkin tutkijoiden mukaan hyvä tai huono laatu käsitteenä on ainoastaan subjektiivinen kokemus, kun taas toisten mukaan voidaan olla yhtä mieltä yleisellä tiedolla hyvästä tai huonosta laadusta (Pramling & Sheridan 2010, s. 118). Varhaiskasvatuksessa laatua voidaan ajatella olevan kokoelma arjen toimintoja,

jotka yhdessä tuovat merkityksen ja kokemuksen laadusta (Portell & Malin, 2007 s. 12).

Hujala (1999, s. 162 - 169) on esittänyt laadun määrittämiseksi laatutekijöitä, jotka koostuvat puitetekijöistä, välillisesti ohjaavista tekijöistä, prosessitekijöistä ja vaikuttavuustekijöistä. Nämä tekijät ovat riippuvaisia toisistaan ja muodostavat laatu kokonaisuuden jonka keskiössä on kasvatusprosessi ja lapsi. Puitetekijät koskevat ryhmäkokoja ja henkilöstömitoitusta kuin myös suhteen pysyvyyttä sekä varhaiskasvatukseen pääsyä ja osallistumisen sovittamista huoltajan työaikoihin. Välillisesti ohjaavat tekijät liittyvät yhteistyöhön huoltajien kanssa ja työyhteisön tekijöihin, kuten johtajuuteen ja keskinäiseen yhteistyöhön. Prosessitekijät ovat keskiössä puhuttaessa laadusta. Nämä koskevat vuorovaikutusta niin lapsen ja aikuisen, kuin lasten kesken. Toiminnan tulisi olla kehityksellisesti sopivaa ja ympäristön turvallinen. Vaikuttavuuteen kuuluu lasten myönteiset kokemukset ja huoltajien tyytyväisyys. Vlasov ym. (2018) ovat myös nostaneet esille laadun arvioinnissa vastaavanlaisia tekijöitä varhaiskasvatuksen laatuindikaattoreiksi. Nämä laatuindikaattorit esittelen seuraavaksi. Nämä laatuindikaattorit toimivat myös tutkimuksen toteuttamisen kehyksenä.

Varhaiskasvatuksen laadun indikaattorina rakennetekijät pitävät sisällään relaatiivisesti kestävät attribuutit ydinprosessien toteutumiseen. Rakennetekijöihin kuuluu lainsäädäntö, palvelun yhdenvertaisuus ja ohjausjärjestelmä, varhaiskasvatussuunnitelman toteutuminen, henkilökunnan kelpoisuudet ja johtajuus, ryhmän rakenne ja työaika suunnittelu sekä oppimisympäristö. Prosessitekijät ovat yhteydessä lapseen ja pedagogiikkaan. Prosessitekijät liitetään päivittäiseen työhön, kuten vuorovaikutukseen, pedagogiikkaan, lasten osallisuuteen ja kasvatusyhteistyöhön huoltajien kanssa. (Vlasov ym., 2018, s. 42 - 64.)

Laatua tulisi arvioida, mutta minkälaista tarkoituksenmukainen laadun arvioiminen on, siitä ollaan myös kentällä eri mieltä. Laadun arviointiin on käytössä useita eri metodeja ja teorioita. (Kauko, Takala & Rinne, 2018, s. 1). Varhaiskasvatuksen laatua voidaan arvioida eri tavoin, esimerkiksi tavoitteiden pohjalta. Oleellista kuitenkin on, että varhaiskasvatuksen laatu on yhteisesti tavoiteltu tila ja laatu kriteerit ovat kaikkien tiedossa ja linjattu valtakunnallisesti (Kuusisto, 2013 s. 29 - 30, s. 32). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi)

on myös kehitellyt laadun arvioinnin perusteet ja suositukset, joiden kautta voidaan tutkia varhaiskasvatuksen toteutumisen laatua eri kriteerein. Hekin nostavat esille varhaiskasvatuslain, varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet sekä asiantuntija- ja tutkimustyön laadun vaatimuksina. He ovat myös tuoneet esille varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijät sekä prosessitekijät ja indikaattorit kuvaamaan niitä kuten yllä esitin. (Vlasov ym., 2018, s. 14.)

Laatu on vahvasti yhteyksissä myös työhyvinvointiin ja lapsen hyvinvointiin. Laadunhallinnassa ovat läsnä niin tavoitteet kuin toimintamallien selkeys ja niiden parantaminen ja nämä itsessään vähentää epätietoisuutta ja tehotonta työntekoa. Lisäksi henkilökunnan työhyvinvointi on yhteyksissä lapsen hyvinvointiin. Näin ollen on tärkeää keskittyä myös hyvään henkilöstöpolitiikkaan, jolla on vaikutuksia niin henkilöstön koettuun laatuun kuin lapsen turvalliseen ja hyvinvoivaan kasvuun ja oppimiseen. (Kuusisto, 2013, s. 41, s. 79.) Tutkimuksissa laadusta on todettu hyvän ilmapiirin ja työnhyvinvoinnin olevan keskeisiä henkilökunnan merkityksissä (Portell & Malin, 2007, s. 13). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan on myös emootioilla merkitystä oppimisessa, eli myönteiset tunteet tukevat lapsen oppimista ja voidaankin nähdä myönteisten tunteiden lisääntyvän koetun hyvinvoinnin myötä (Patrikainen, 1999, s. 57). Laatua varhaiskasvatuksessa on siis syytä katsoa useasta eri näkökulmasta. Laadukas varhaiskasvatus ei ole vain lapsen ja perheen asia, vaan myös sen henkilökunnan. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on myös vaikutusta alueelliseen ja kansalliseen talouteen ja on omiaan lasten tulevaisuuden kannalta korkeampaan koulutustasoon ja sosiaaliseen kasvuun (Leana, Appelbaum & Shevchuk, 2009, s. 1169.)

3.2 Pedagogiikka

Pedagogiikka on käsite, joka on läsnä koko ajan puheessa varhaiskasvatuksesta, sitä painotetaan varhaiskasvatuksen opettajan työssä, sen avulla perustellaan varhaiskasvatuksen toiminnan merkityksiä, mutta miten sen voisi selittää? Käsitteestä itsessään on useita tulkintoja, yksi niistä olevan paideia, sivistyksen maailma. Kuin myös käsitteen useista tulkinnoista, se saa myös useita merkityksiä. Suomessa ajatellaan pedagogiikan liittyvän kasvatustieteen

opetukseen ja tutkimiseen. Pedagogiikan ajatellaan myös liittyvän sekä opetustaitoon ja kasvatustieteelliseen suuntaukseen (Hellström, 2010, s. 216.)

Opettajan rooli pedagogiikan keskiössä on selvä. On ajateltu, että opettajaa tarvitaan välittämään sivistystä, tietoja ja taitoja ja opettaja on tarpeellinen lapsen kehitykselle ja hänen kasvulleen (Lapinoja, 2009, s. 83 - 85). Ajatellaan, että lapsen keskeneräisyyden vuoksi hän ei ole itse kykeneväinen sivistysprosessiin, vaan tarvitsee siihen kasvattajan (Hellström, 2010, s. 229).

Pedagogiikka on niin ikään Patrikaisen (1999, s. 74) mukaan toimenpiteitä joilla opettaja pyrkii tavoitteiden mukaisesti edistämään lapsen oppimista ja hänen kasvuaan. Näihin toimenpiteisiin sisältyy useita asioita, jotka ovat läsnä koko vuorovaikutusprosessin aikana. Opettajan ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys ovat opettajan pedagogisen ajattelun taustalla toimiva tietoinen ja tiedostamaton ilmiö, jolla on vahva yhteiskunnallinen ja kulttuurinen kytkös. Nämä käsitykset esiintyvät ja ohjaavat vuorovaikutuksen aikana. Opettajan toimintaa ja ajattelua ohjaa myös opetussuunnitelma kuin opetus- ja oppimisteoriat. Näiden avulla hän voi luoda pedagogisen käytännön, joka johtaa asetettuihin tavoitteisiin opetus- ja oppimisprosessissa. (Patrikainen, 2009, s. 24, s. 39-41, s. 62). Niin ikään häneen on myös iskostunut oma käyttöteoria, eli subjektiivinen tieto, tiedostamattomat uskomukset, opetuskäyttäytymistä ja toimintaa. Käyttöteoria on rakentunut kokemuksista, tiedosta, arvoista ja asenteista ja se on jatkuvassa kehityksessä ja reflektoinnin kohteena (Komulainen, Tutunen & Rohiola, 2009, s. 205).

Käsitteenä pedagogiikka on, kuten yllä on esitetty, vaikeaselkoinen avata. Pedagogiikalle ei itsessään ole suoranaista vastausta siitä, mitä se on ja miten sen avulla saavutettaisiin jotain. Pedagogiikan ytimessä on kuitenkin kysymys siitä, miten opetuksen avulla saavutettaisiin tietyt asetetut tavoitteet ja on opettajan vallassa itse päättää menetelmien välillä rakennetun tutkimusperustaisen käyttöteoriansa avulla. (Jyrhämä ym. 2016, s. 40.) Opettajan pedagoginen ajattelu on läsnä hänen opetuksellisissa ratkaisuissaan, päätöksenteossa ja hänen pedagogisessa toiminnassansa. Tämän ajattelun voi saada näkyväksi hänen toimintansa kautta, kuin hänen kertomustensa ja perusteluidensa kautta. Pedagogisessa ajattelussa korostuu opetustapahtuman tavoitteet mielekkäällä tavalla ja vuorovaikutus tapahtuman kuluessa. (Patrikainen, 2009, s. 33 - 36.) Opetus on tavoitteellista (Heinilä, 2009 s. 136).

Pedagogista ajattelua johtaa kasvatusteorologia, kasvatuksen arvoasetelma, jossa pohditaan kysymyksiä siitä mihin kasvatusta tarvitaan, millä tavoin lapsia tulisi kasvattaa ja kuka vastaa opetussuunnitelmien laadinnasta (Hytönen, 2007, s. 8). Lapset oppivat ja kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Näin ollen pedagogisella ympäristöllä on merkitystä lapsen oppimisen kannalta. Pedagoginen ympäristö pitää sisällään niin fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön ja sen tulee rakentua lapsen kasvua ja kehitystä tukevasti (Pramling Samuelson & Sheridan, 2010 s. 89.)

Helenius (2008, s. 52-55) esittelee käsitteen pedagoginen prosessi, joka käsittää lapsen persoonallisuuden ja lapsen yhteisön kehittämisen. Prosessin johtamisessa on läsnä ajatus kasvatuksesta ja opetuksesta. Pedagogiseen prosessiin liittyy useita tekijäryhmiä joita opettaja ohjaa varhaiskasvatuksen arjessa; lapsi on toiminnan keskiössä, opettaja ohjaa lapsiryhmää, toiminnan sisältöjen ja päämuotojen toteutumista, työn organisointiin liittyvät tekijöitä ja kasvattajaa itseään. On tärkeää, että lapsi kokee kuuluvansa yhteisöön, ryhmään ja on kasvattajan vastuulla rakentaa ryhmäprosesseja tukeva ilmapiiri ja yhteisö (Rasku-Puttonen, 2006, s. 111 - 112). Tämän kautta voidaan seuraavaksi pohtia tarkemmin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja sen merkitystä.

3.3 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Siirtykäämme pohtimaan pedagogiikkaa ja opettajuutta varhaiskasvatusteksteissä. On selvää, että varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksen myötä myös varhaiskasvatuksen pedagogiikka on kulkenut kehityksellisen polkunsa painottaen eri asioita eri aikakausina. Julkisen päivähoiton ja varhaiskasvatuksen tehtävän ohella myös lapsuuden käsitys ja lapsen oppiminen on muuttunut ajan saatossa.

Varhaiskasvatus voidaan ajatella olevan ikäkausipedagogiikkaa, jossa huomioidaan lapsen tietty elämänvaihe ja ikäkauden erityispiirteet (Hellström, 2010, s. 45, s. 257). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka nojautuu vahvasti ajan henkeen ja ajankohtaiseen lapsinäkemykseen. Esimerkkinä tästä on lastentarha-ajatus, jossa 1800-luvulla varhaiskasvatuksen pedagogiikan keskeisinä tavoitteina oli työkasvatus ja liittyy Uno Cygneuksen

kansakouluaatteeseen. (Lujala, 2008, s. 205). Ensimmäiset lastentarhat näinä aikoina liittyi Friedrich Fröbelin ajatuksiin pedagogisista lastentarhoista (Hujala ym., 2007, s. 99 - 100).

Varhaiskasvatuksessa puhutaan lapsikeskeisyydestä ja lapsesta toiminnan keskiössä. On syytäkin kriittisesti tarkastella lapsikeskeisyys-käsitettä. Kuten muutkin käsitteet, myös tämä käsite on historiallisesti muuttunut Fröbeliläisestä maailman keskipisteenä olemisesta oman toiminnan ohjauksen aktiiviseksi toimijaksi (Hytönen, 2007, s. 13 - 14).

Pedagogiikka on kulkenut tiensä päivähoitolain (1973) aikaisesta "fröbeliläisestä" pedagogiikasta, jossa ryhmä oli keskeinen ja opettajan päätehtävänä oli ryhmänhallinta. Ryhmänhallintaa auttoi pedagogiikka ja sen suunnittelu, ja siinä korostui etukäteisjärjestelyjä tilojen, välineiden ja opettajan ohjatun toiminnan suhteen. Suunniteltu ohjattu toiminta oli aikuiskeskeistä ja aikuisaloitteellista; ohjattuja tuokioita, viihdytysleikkejä siirtymissä ja vapaata leikkiä. 1990-luvulla pedagoginen suunnittelu halusi siirtyä aikuisjohtoisesta ryhmänhallintamuodosta lapsilähtöisempään pedagogiikkaan. Tänä aikakautena vaihtoehtopedagogiikat; Montessori, Steiner ja Freinet ja Freireläinen pedagogiikka nosti itseään kuten myös Reggio-Emilia. Näiden näkökumien merkitys pedagogiseen ajatteluun oli lapsilähtöisyys. Näillä ajatuksilla on ollut vaikutteita myös muiden pedagogiseen ajatteluun ja tapaan. Lasten mielenkiinnon kohtia alettiin havainnoida tänä aikana. 2000-lukua luonnehtii varhaiskasvatus ja subjektiivinen päivähoito-oikeus, jossa korostui kasvatus ja opetus, jonka aikana lapsilähtöisyys korostui entisestään osallisuuden ja toimijuuden kautta. (Karila, 2013, s. 15 - 27.)

Turja (2013, s. 43) luonnehtii varhaiskasvatuksen kasvatusajattelua aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ja suhteiden kautta aikuisen ja lapsen rinnakkain kulkemisesta havainnointiin, behavioristisen aikakauden aikuisjohtoisuuteen ja edelleen kehittynyt käsittämään vahvemman pedagogisen otteen ja lapsen ja aikuisen välisen rinnakkainkulkemissuhteen. Värrin (2018) esittääkin, että varhaiskasvatuksella on keskeinen rooli parantaa maailmaa ja kasvatuksella saatetaan tunne oman olemassaolonsa arvostuksesta ja tunnustuksesta. Tämän kautta kasvatetaan muita ja maailmaa arvostavia ihmisiä. Tämä liittyy eettiseen kasvatukseen ja eettisyyden kehittymiseen sekä empatiakyvyn kehittymiseen ja katse on tulevaisuudessa.

Allila ja Ukkola-Mikkonen (2018) ovat artikkelissaan tehneet käsiteanalyysiä määrittelleeseen varhaiskasvatuksen pedagogiikan. Analyysissä löytyi viisi näkökulmaa merkityssisältöön, jotka yhdistettiin kuvaamaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyä. Merkityssisällöt koostuivat tieteenala-, rakenteellisesta, tavoitteellisesta, toiminnallisesta ja ammatillisesta näkökulmasta. Näissä sisällöissä nostettiin esille varhaiskasvatuksen tiede- ja tutkimusperustaisuuden, kysymyksen varhaiskasvatuksen institutionalisuudesta ja toimintamuodoista sekä kulttuurin ja kontekstisuuden. Merkityssisällöt analysoitiin varhaiskasvatuksen tavoitteellisuuden lapsi-, perhe- ja yhteiskunnan tasoilla, niiden toimintaa ja vuorovaikutusta sekä ammatillisen toiminnan ja pedagogisen ajattelun.

Lapsinäkökulmaa valoitetaan tässä tutkimuksessa ympäristön vuorovaikutuksen merkityksen kautta. Ympäristön vuorovaikutuksella on merkitystä lapsen oppimiseen ja kehittymiseen (Pramling Samuelsson & Sheridan 2010, s. 89) kuten aiemmin myös pohdittiin opettajan vuorovaikutuksesta. Varhaiskasvatuksen lapsen oppimiskäsitys perustuu aika pitkälle Rousseauin ja Deweyn ajatuksiin lapsesta vapaana ja hyvänä. Opettajan tehtävänä on havainnoida lasta ja tehdä tarjoumia oppimisen tukemiseksi (Noddings, 2018)

Varhaiskasvatuslaissa (2018/540) on määritelty varhaiskasvatus suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi, joka pitää sisällään lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden painottuen pedagogiikkaan (Varhaiskasvatuslaki 2018/540 §2). Tavoitteisiin kuuluu lapsen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen sekä toimia lapsen oppimisen edellytysten tukijana myönteisten oppimiskokemusten kautta. (Varhaiskasvatuslaki 2018/540.). Tämä tarkoittaa, että lapsella on oikeus suunnitelmalliseen kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon (Parrila, 2017, s.79) ja opettaja toimii lapsen oppimisen tukijana ja ohjaajana (Heikka ym., 2009, s. 12)

3.4 Työn luonne ja työprosessit

Seuraavassa alaluvussa avataan kontekstuaalisen varhaiskasvatuksen ajatusta ja opettajan roolia kontekstuaalisuudessa. Lisäksi pohditaan johtajuutta kontekstuaalisen varhaiskasvatuksen sisällä ja sen vaikutusta opettajan pedagogiseen työhön. Tästä seuraavissa kolmessa alaluvussa avataan tutkimuksen kannata keskeisiä käsitteitä, suunnittelua, arviointia ja kehittämistä kontekstuaalisen varhaiskasvatuksen kentän sisällä. Näissä kolmessa alaluvussa avataan niiden tausta-ajatuksia ja toimintamalleja.

3.4.1 Kontekstuaalinen varhaiskasvatus

Opetus suuntautuu tulevaisuuteen ja on opettajan vastuulla tarjota lapsille valmiuksia joiden avulla he voivat kohdata tulevaisuuden vaikkemme selkeästi osata sanoa millainen tämä tulevaisuus tulee olemaan. Muutos on kuitenkin selvä ja on opettajan tehtävänä eettisesti pohtia ihmiskäsitystään ja kehittää lasten valmiuksia kohdata tulevaisuus (Patrikainen, 2009, s. 20 - 21). Ojansuu (2014, s. 125) pohtiikin kasvatuksen utopiaa, tulevaisuuden tietämättömyyttä vallitsevien kasvatuskäytäntöjen valossa. Tässä tullaan kysymykseen asiakkaan kokemasta laadusta, eli miten voimme kehittää toimintaamme vastaamaan myös tulevaisuuden koulutuksen tarpeita ja tulevaisuuden laadun varmistamista ja kokemista (Kuusisto, 2013, s. 84).

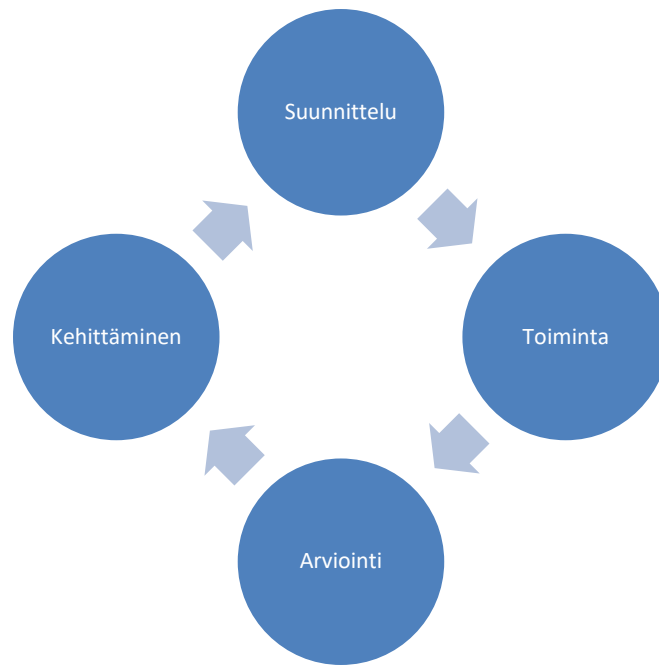
Kontekstuaalisuudesta varhaiskasvatuksessa puhutaan silloin, kun otamme huomioon koko lapsen kasvuympäristön ja liitämme sen suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Kontekstuaalisessa varhaiskasvatuksessa opettajan tulisi myös olla tietoinen omasta oppimis- ja kasvatuskäsityksestään (Hujala, 2011). Opettajan oppimis- ja kasvatuskäsitystä on käsitelty tämän tutkimuksen aiemmassa luvussa. Kontekstuaalisuudessa huomioimme opettajina kaikkien niiden kerrosten vaikutuksen, jotka ovat läsnä lapsen kasvussa (Hujala ym., 2007, s. 27).

Työaikasuunnittelussa ja rakenteissa sekä varhaiskasvatuksen toteuttamisessa on huomioitava henkilöstöresurssit ja rakenne niin, että tavoitteet laadukkaalle varhaiskasvatukselle toteutuu. Päiväkodin johtaja on keskeisessä asemassa toteuttaen työaikasuunnittelua ja luoden varhaiskasvatukselle

rakenteet. Päiväkodin johtajuus nähdään myös kontekstuaalisuuden ja kulttuurin kautta tietyssä toimintaympäristössä (Nivala, 1999, s. 79 - 80). Suunnitelmallisessa varhaiskasvatuksessa on hyödynnettävä henkilöstön osaaminen ja koulutustausta. (Vlasov ym., 2018 s. 72 - 73) . Kontekstuaalisen ajatuksen kautta opettajan ammatillinen osaaminen on keskiössä kun laadukkaan varhaiskasvatuksen tehtävänä ja arvona on huomioida lasten yksilölliset tarpeet ja luoda pedagoginen toiminta vastaamaan kasvun ja oppimisen tavoitteita. Varhaiskasvatuksen opettajaa voidaan näin tarkastella toiminnan ja kontekstin toimintaympäristön ja rakenteiden kautta (Hujala ym., 2007, s. 113 - 140). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen ja ammatilliseen toimintaan kuuluu vahvasti tuntemus pedagogiikan prosessimaisuudesta ja dynaamisuudesta. Prosessimaisuuteen ja dynaamisuuteen liittyy niin havainnointi, dokumentointi, arviointi kuin kehittäminen (Allila & Ukkola-Mikkonen, 2018). Prosessimaisuutta tukee ajatus siitä, että opettajan ajattelu tapahtuu suunnittelun, vuorovaikutuksen (tapahtuman) ja arvioinnin aikoina (Patrikainen, 1999, s. 42). Opettaja on omiaan rakentamassa laadukasta varhaiskasvatusta hyvin suunnitellun, arvioidun ja kehitetyn pedagogiikan avulla.

Varhaiskasvatuksen opettajan työaika on jaettu kolmeen osaan. Suurin osa viikottaisesta työajasta on lapsiryhmässä tehtävää opetus- ja kasvatustyötä. Tämän lisäksi opettajalle on järjestettävä riittävä aika yhteistyöhön huoltajien kanssa, moniammatilliseen yhteistyöhön päiväkodissa ja muuhun asiantuntijatyöhön. Kolmas osa käsittää tässä tutkimuksessa tutkittavaa suunnittelu-, arviointi- ja kehittämis(sak)- työaika. Tähän kulloinkin riittävään aikaan (13%) sisältyy myös varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen. (Mäki, 2018).

Seuraavaksi esitellään sak-työaikaan liittyvät teoreettiset ja työtä ohjaavat käsitteet. Nämä kolme käsitettä ovat jatkuvassa syklisessä vuorovaikutuksessa johon myös itse varhaiskasvatuksessa tapahtuva toiminta sisältyy. Tämä sykli on myös esitetty jatkuvan kehittämisen syklinä, Demingin laatuympyränä, jonka avulla voidaan myös suorittaa laadunarviointia (Kuusisto, 2013, s. 35). Näin on nähtävissä sak-työajan merkityksen varhaiskasvatuksen laadulle kontekstuaalisessa varhaiskasvatuksessa.



KUVIO 1. Mukautettu malli Karvin jatkuvan kehittämisen prosessista (2019)

Pedagoginen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen liittyvät Karvin esittämään laadun prosessitekijöihin, varhaiskasvatuksen ydintoimintoihin ja nämä tekijät ovat suoraan yhteydessä lapseen ja hänen kokemukseen. Näissä tuetaan lapsen oppimista ja kehitystä opetussuunnitelman mukaan. Pedagoginen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen on myös yhteydessä laadun rakennetekijöihin, varhaiskasvatuksen järjestämistä liittyviin tekijöihin. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaista työtä ei voi suorittaa laadukkaasti ilman pedagogista suunnittelua, arviointia ja kehittämistä. (Vlasov ym., 2018, s. 54 - 74.)

3.4.2 Suunnittelu

Suunnittelu on lyhyen ja pitkän aikavälin johdonmukaista kasvatustyön jäsentämistä joka on edellytys tavoitteelliselle pedagogiikalle (Brotherus ym., 1990, s. 117 - 118). Pedagoginen suunnittelu on keskeistä varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa (Hujala ym., 2007, s. 63) ja suunnittelua ohjaa teoreettinen tieto lapsen kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta (Heikka ym., 2009, s. 64) Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaa lyhyen ja pitkän aikavälin

ryhmän pedagogiset suunnitelmat (Heikka ym., 2011, s. 61). Suunnittelun perustana toimii tieto oppimisen sisällöistä ja oppimiskokemusten varhaiskasvatuksessa tulisi olla eheyttäviä. Suunnitteluun tulee myös sisällyttää lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen arviointitieto. Varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen oppiminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään, lasten oppimisprosessia tuetaan ja arvioinnin avulla kehitetään suunnitelmaa. (Heikka ym., 2009, s. 60 - 61.) Varhaiskasvatuksen tavoitteena on laaja-alaisen osaamisen perustan luominen myös tulevaisuutta ja sen muutoksia ajatellen (Varhaiskasvatussuunnitelma 2018, 2019, s. 23 - 24). Pedagogiikan suunnittelu ei ole vain toimintatuokioiden suunnittelua, vaan siinä on otettava huomioon kasvatuksen kokonaisuus ja pedagogiikan kokonaisvaltaisuus päivän jokaisessa hetkessä (Heikka ym., 2009, s. 64). Suunnittelu varhaiskasvatuksessa on laajaa. Suunnittelu on jatkuvaa, dynaamista ja syklistä. Syklisesti ajateltuna suunnittelu lähtee ja palaa lapseen ja on kontekstisidonnaista. (Virolainen, 2018, s. 142 - 143). Näin ollen voidaan ajatella suunnittelua varhaiskasvatuksen kontekstuaalisuuden sisällä.

Suunnittelun avulla varhaiskasvatusta voidaan arvioida ja kehittää sekä auttaa lasta kehittymään (Brotherus ym., 1990, s. 118 - 119) ja etukäteissuunnittelu auttaa tasapainoisessa kasvatuksessa (Hytönen, 2007, s. 100).

Edellä on esitelty muutamia näkökulmia suunnittelun luonteeseen liittyen. Suunnittelu kuuluu täten olennaisena osana varhaiskasvatuksen tehtävää. Työnkuvan mukaisesti varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa ryhmänsä suunnittelusta. Tätä suunnittelua toteutetaan yhdessä tiiminä lastenhoitajien ja avustajien kanssa. Tiimillä tarkoitetaan yhden lapsiryhmän ohjauksessa olevia eri ammattiryhmän työntekijöitä (Kupila, 2012, s. 305). Päävastuu pedagogisesta suunnittelusta ja sen toteutumisesta on kuitenkin opettajalla ja hänelle on työajan eriyismääräys tehty.

Varhaiskasvatuksessa suunnittelua toteutetaan eri tavoin ja sillä on erilaiset päämäärät. Lapsihavainnointi ja dokumentointi ovat suunnittelun kulmakiviä. Havainnoinnin avulla saadaan paljon arvokasta tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä, mielenkiinnon kohteista, tarpeista, toiveista ja hänen ajatuksistaan ja sitä voi toteuttaa eri menetelmin. Esimerkkeinä voidaan nostaa kirjaaminen, haastattelu ja pedagoginen dokumentointi (Virolainen, 2018, s. 155 - 156.)

Varsinkin lapsilähtöisessä kasvatuksessa havainnointi ja lapsen kuunteleminen ovat erittäin tärkeitä (Hytönen, 2007, s. 99). Pedagoginen dokumentointi on jatkuvasti läsnä koko prosessin ajan.

Yhdessä tiimin kanssa suunnitellaan toimintaa yleensä viikkotasolla seuraavaa viikkoa ajatellen, tai pidemmällä tähtäimellä kausisuunnitteluna. Tiimipalavereissa käsitellään niin lapsiryhmän, kuin tiimin asioita ja tämän ajan järjestyminen on tärkeää myös kehittymisnäkökulmasta (Kupila, 2012, s. 306). Moniammatillisessa tiimissä voidaan myös saada kaikkien erityisosaaminen yhteiseen käyttöön ryhmän hyväksi (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 35). Syksyisin pidetään yleensä kokonainen päivä suunnitteluun, jolloin aikaa yhteiselle kehittämiselle ja suunnittelulle saadaan. Tällöin tehdään yleensä myös yksikön toimintasuunnitelma. Suunnittelua tapahtuu myös talon yleisissä kokouksissa yhdessä muiden moniammatillisten tiimien kanssa.

Opettajalle on varattu myös jos ei päivittäistä, niin viikottaista suunnittelu-aikaa. Tämä suunnittelu-aika on 13 prosenttia (KVTES, liite 5, 4§) työajasta joka yleensä suoritetaan työpaikalla. Sopimuksen mukaan voidaan esimiehen ohjeiden mukaan suorittaa tätä myös työpaikan ulkopuolella. Tämän suunnitteluajan tulee sisältyä työvuorosuunnitteluun ja olla näkyvillä muille. Käytännössä suunnittelua voi kuitenkin muuttaa tilanteen mukaan, esimerkiksi niin, että jollain viikolla sitä on enemmän tarpeen mukaan ja jollain viikolla taas vähemmän. Tänä suunnittelu-aikana opettaja suunnittelee toimintaa, arvioi toimintaa ja kehittää toimintaa. Hän on myös yhteydessä talon ulkopuolelle eri yhteistyöinstansseihin ja tekee lasten varhaiskasvatussuunnitelmia, jotka ovat olennainen osa pedagogisen toiminnan suunnittelua ja pedagogista dokumentointia.

Erilaisia suunnittelumalleja löytyy työn tueksi ja historiallisesti nämä mallit ovat myös muuttuneet vastaamaan sen hetken tarpeita ja pedagogista näkemystä. 1970-80 luvulla suunnittelu perustui pitkälti keskusaiheisiin ja teemoihin, esimerkiksi vuodenaikajatteluun ja juhlapyhiin. Näissä oli vahvasti esillä opettajalähtöisyys ja tuokiosuunnittelu. Toinen malli opettajalähtöisyydestä on ns. viikonpäiväsuunnittelut, joissa lähtökohtana on varhaiskasvatuksen sisältöalueet ja lapsen sopeuttaminen näihin yleisiin varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja sen sisältöihin. 1980 - 90 luvulla nousi esille lapsilähtöisempi suunnittelumalli joka perustui yksilöllisiin tavoitteisiin ja oppimisympäristön

suunnitteluun ja rakentamiseen. Tämän mallin mukaisesti liikutaan vielä näinä päivinäkin ja toiminnan suunnittelun taustalla toimii paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma (Vasu) ja lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat (lasten vasut) (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 2019, s. 37). Näiden mallien lisäksi voidaan mainita spontaanin suunnittelun ja projektisuunnittelun, jotka myös molemmat ovat lapsilähtöisiä ja yhteisöllisiä (Virolainen, 2018, s. 159 - 162.) ja mukautuvat varhaiskasvatussuunnitelman toteutumiseen. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan arviointia, joka on varhaiskasvatuksen laadun ja vahvuuksien kannalta keskeinen työväline (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 2019).

3.4.3 Arviointi

Arviointi ei ole irrallinen osa prosessia, vaan sen avulla on tarkoitus kehittää edelleen pedagogisia toimintoja ja kasvatuksen kenttää (Kuusisto, 2013 s. 91). Arviointi liittyy vahvasti varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseen työhön, se on lasta varten. Arviointi toimii perustana lapsen oppimiselle, varhaiskasvatuksen kehittämiseksi sekä lapsen kehittymiseksi (Parrila & Fonsén 2016a, s 91, Virolainen, 2018, s. 156). Arviointi itsessään pitää sisällään määrittämisen merkityksestä tai arvosta. Arvoa voi tarkastella sen kautta miten jokin toiminta edistää jotain tehtävää tai tavoitetta (Heinilä, 2009, s. 135.) ja liitetään näin arvioinnin kohteeseen, varhaiskasvatukseen eri motiivien kautta (kts. Virtanen, 2007, s. 46 - 48).

Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa (2018) pedagogisen toiminnan arviointi on tarpeen kehittämisen näkökulmasta ja toimii lapsen kehityksen ja oppimisen edellytysten parantajana. Arvioinnin tarkoituksena esitetään varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen tukeminen. Varhaiskasvatuskontekstissa arviointi on niin annetun varhaiskasvatuksen arviointia, kuin systemaattista ulkopuolista arviointia. Sisäisen, annetun arvioinnin välineenä voidaan käyttää pedagogista suunnitelmaa ja ulkoisena Karvia. Arviointi on näin kehittämisen perusta (Hujala ym., 2007, s. 154). Arviointi on prosessi jonka avulla verrataan toteutunutta varhaiskasvatusta asetettuihin tavoitteisiin (Brotherus ym., 1990, s. 133). Näin ollen puhutaan

prosessiarvioinnista, eli siihen toimintaan, jolla tietyt tulokset on saatu aikaan (Kuusisto, 2013, s. 91). On kuitenkin syytä kysyä itseltään mikä tieto toiminnasta ja toimintaa varten on toivottua. Nämä kysymyksenasettelut ohjaavat arvioinnissa käytettäviä työkaluja (Elfström, 2013, s. 26).

Arviointi toimii pedagogiikassa keskeisenä toimintamuotoa ja sen avulla hankitaan tietoa lapsesta, ympäristöstä ja omasta ammatillisesta toiminnasta. Arvioinnin avulla tuetaan lapsen oppimista ja kehitystä, se mahdollistaa lapsesta lähtevää varhaiskasvatuksen suunnittelua, se antaa tietoa toiminnan kehittämistarpeista ja arviointi myös tukee vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. (Heikka ym., 2012, s. 57 - 59.) Tähän liittyy myös lasten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen säännöllistä arviointia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 2019).

Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa tulee näin ollen arvioida säännöllisesti. Toiminnan arviointi on keskeistä varhaiskasvatuksen laadullisen ylläpidon näkökulmasta ja arvioinnilla on tietoa tuottava tehtävä toteutuneesta varhaiskasvatuksesta ja ohjaa varhaiskasvatuksen kehittämistä (Hujala & Fonsén, 2012, s. 312). Arvioinnin kautta voidaan tehdä päätelmiä varhaiskasvauksen laadusta (Heinilä, 2009, s. 135). Laadusta on keskusteltu aiemmassa luvussa mutta todettakoon vielä, että laadun toteutumista tulee arvioida annettujen kriteereiden avuin. Näin ollen arvioinnin tulee johtaa varhaiskasvatuksen kehittämiseen laajasti ja tarkoituksenmukaisesti (Parrila & Fonsén, 2016, s. 111).

Arviontimenetelmät ja toimintamuodot vaihtelevat; keskeisenä arviointina toimii henkilöstön itsearviointi (Salminen & Poikonen, 2017, s. 66). Varhaiskasvatuksen järjestäjällä on kuitenkin valta päättää menettelytavoista yksikössä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 2019). Yhteistyössä vanhempien kanssa arvioidaan esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista ja arviointi voidaan nähdä vuorovaikutuksena lapsen, henkilökunnan ja huoltajien välillä (Virolainen, 2018, s. 156).

Varhaiskasvatuksessa työn kohteena toimii lapsi (Soukainen, 2017, s. 175). Arvioinnissa tulee ottaa huomioon lapsinäkökulma ja heidän näkemys tietyn toiminnan sisällöstä. Lapsinäkökulmaa tulisi tarkastella niin kognitiiviselta, kuin tunteiden tasolta ja toimia tarkastelun ohjaamisesta lapsen oppimisen tasolle (Pramling & Sheridan, 2010 s. 132) ja varhaiskasvatuksessa tulisikin tarkastella

omaa työpanostaan suhteessa lapseen (Soukainen, 2017, s. 175). Lapsen tulee olla osallisena arviointiprosessissa ja hänen äänensä tulee tulla kuulluksi. Osallisuuden kautta lapsi myös oppii demokraattista päätöksentekoa ja kansalaiseksi kasvamista (Parrila & Fonsén, 2016, s. 100). Huomioitavaa on, että lapsen arvioinnissa ei arvioida hänen tiedollista tai taidollista osaamista, vaan kokonaisvaltaisesti hänen oppimistaan ja hyvinvointia ja toiminnan toteutumista suhteessa näihin (Salminen & Poikonen, 2017, s. 66).

Virtanen (2007) on avannut arvioinnin tulosten hyödyntämisen prosessia tulosten tulkinnan, keskustelun ja päätöksen teon sekä vaikutusten kautta. Yksi arvioinnin vaikutus on kehittäminen, jota esittelen seuraavassa alaluvussa joka liittyy vahvana osana varhaiskasvatuksen opettajan sak-työaikaan.

3.4.4 Kehittäminen

Arvioinnin tarkoituksena on toiminnan kehittäminen ja pedagogiikan jäsentäminen on vahvasti yhteydessä myös sen kehittämiseen. Arviointitulosten on hyödytettävä jonkin kehittämistä siitä johdettua päätöksentekoa (Frisk, 2005, s. 6). Arvioinnin tulokset hyödynnetään osana arviointiprosessia (Virtanen, 2007, s. 227). Kehittäminen sisältää aina ajatuksen muutoksesta ja vanhojen toimintamallien kyseenalaistamista. Varhaiskasvatuksen kehittämisessä edellytetään kriittistä oman työn reflektointia ja muutoksen tarpeellisuuden ymmärrystä. (Soukainen, 2017, s. 175 - 176.)

Reflektio on kokemuksen rekonstruktioita ja arviointia. Reflektoidulla henkilöllä löytyy ymmärrystä ja yhteyksiä aiempaan tietoon ja kokemukseen sisäisen keskustelun avulla. Reflektion avulla saadaan aikaan tavoitteellista toimintaa. (Harju & Kumpulainen, 2009, s. 108 - 109). Opettajan yksilöllisen oman työn reflektion lisäksi on tärkeää suorittaa myös kollegiaalista reflektiota, jossa opetusta ja kasvatusta voidaan kehittää koko yksikön tasolla (Patrikainen, 1999, s. 68). Reflektiivinen kehittäminen on prosessimainen ja reflektioon perustuva työmenetelmä, jonka keskiössä ovat organisaation sisällä olevat työntekijät (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 99 - 100). Kollegiaalinen reflektio päiväkodissa voi olla päivittäin tapahtuva toiminta, tai sille erikseen annettussa tilassa ja ajassa tapahtuvaa reflektiota.

Reflektion kautta voidaan yhteisymmärryksessä todeta muutoksen tarpeen. Muutoksen taustalla on ajatus laadukkaamman toiminnan tavoitteesta (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 99). Kehittämisessä on myös läsnä sen prosessimainen luonne (Kuusisto, 2013, s. 92). Tästä muutoksen tarpeesta tulee luoda toiminnalle tavoitteita, jotta tietäisi mihin suuntaan haluaa viedä asioita. Tavoitteiden avulla voimme suunnata kohti tulevaa ja se tapa miten me sen teemme, tulee olla selkeästi pureskeltuna ja keskusteltuna yhdessä. Ensimmäiseksi muutoksen tekemisessä tulisi määritellä itse tavoite. Tämän saavutettua tulee miettiä miten tämä tavoite voidaan tavoittaa ja täsmentää tavoitteen saavuttaminen. (Ranta, 2005, s. 67 - 79.) Muutokset kehittämisessä ovat niin sisäisiä ja ulkoisia (Reunamo & Joronen, 2014, s. 213). Kuten jo mainitsin on arvioinnin tehtävänä kehittäminen eikä vain arvioinnin takia tehtävä irrallinen osio. Kehittämisen tarkoituksena on edelleen palata varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja tehtävään ja toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esitellään tutkimustehtävä, tutkimusmenetelmät ja tutkimuksessa käytetty aineisto. Tutkimuksen aineistoa on taustoitettu tutkimuksen aineiston tutkimusmenetelmällisillä ratkaisulla ja tutkimuksen tieteenfilosofisilla taustajatuksilla. Näiden lisäksi esitellään tutkimuksen laadulliset aineistonkeruumenetelmät. Lopuksi luvussa pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja sen luotettavuutta.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää ja kuvailla varhaiskasvatuksen opettajien sak-työajan käyttöä. Tutkimuskohteena toimii tässä tutkimuksessa varhaiskasvatus. Haluan tutkia sitä miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat sak-työajan merkityksen opetuksen ja toiminnan kannalta ja miten tämä toteutuminen näkyy varhaiskasvatusympäristössä. Lisäksi haluan tietää miten sak-työaika käytetään ja miten se toteutuu. Tutkimuksen ongelmat ovat:

1. Miten varhaiskasvatusten opettajien sak-aika esittäytyy ja toteutuu laadun indikaattoreiden kautta?
2. Millaiset ovat sak-työajan työprosessit?
3. Mitä merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat antavat sak-työajalle?

4.1 Tutkimuksen aineisto

Tutkimukseen osallistui 11 varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimuksen kannalta oli tärkeää laadullisesti edustava aineisto ja ilmiön kuvaamiseksi aineiston tuli olla riittävän objektiivinen ja jäsennetty (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2011, s. 117). Olen alla olevaan taulukkoon kuvannut varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen ja sulkuihin valmistumisvuoden, työvuosien määrän, lapsiryhmän missä kyseinen opettaja työskentelee, lasten lukumäärän ryhmässä ja ryhmässä työskentelevät muut ammattilaiset.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuvien taustatietoa

Informantti	Koulutus	Työvuodet	Ryhmä (ikä)	Lasten lukumäärä	Ryhmässä työskentelevät
VO1	Kasvatustieteen kandidaatti	2	3-5 vuotiaat	20	Varhaiskasvatuksen opettaja, 2 lastenhoitajaa
VO2	Kasvatustieteen kandidaatti	2,5	3-4 vuotiaat	44	2 varhaiskasvatuksen opettajaa, 4 lastenhoitajaa
VO3	Kasvatustieteen kandidaatti	0.5	3-5	22	Vastuupettaja, varhaiskasvatuksen opettaja, lähihoitaja ja avustaja
VO4	Kasvatustieteen kandidaatti ja erityisopettaja	2,5	Integroitu erityisryhmä, 3-5 vuotiaat	13	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja, lastenhoitaja ja avustaja
VO5	Kasvatustieteen maisteri	3	3-5 vuotiaat	17	Varhaiskasvatuksen opettaja, 2 lastenhoitajaa
VO6	Sosionomi, varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys	1	Alle 3 vuotiaat	13	Varhaiskasvatuksen opettaja, 2 lastenhoitajaa
VO7	Kasvatustieteen kandidaatti	2	Alle 3 vuotiaat	18	2 varhaiskasvatuksen opettajaa, 2 lastenhoitajaa
VO8	Kasvatustieteen maisteri	4	Integroitu erityisryhmä 3-5 vuotiaat	13	Varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, lastenhoitaja
VO9	Kasvatustieteen kandidaatti	13	3-5 vuotiaat	20	Varhaiskasvatuksen opettaja, 2 lastenhoitajaa ja ryhmäavustaja

VO10	Kasvatustieteen kandidaatti	5	3-5 vuotiaat	21	2 varhaiskasvatuksen opettajaa ja yksi lastenhoitaja
VO11	Kasvatustieteen kandidaatti	4	1-4 vuotiaat	18	Varhaiskasvatuksen opettaja, 3 lastenhoitajaa ja ryhmäavustaja

Tutkimuksen aineistona toimii yhdentoista varhaiskasvatuksen opettajan kahden viikon mittaiset päiväkirjamerkinnot sak-työajan käytöstä, sisällöistä ja sen toteutumisesta. Näiden päiväkirjamerkintöjen lisäksi olen haastatellut jokaista opettajaa päiväkirjamerkintöjen jälkeen tutkimusongelman teemojen mukaan. Haastattelut on litteroitu ja litteroinnissa on käytetty Arial fontia, 1,5 rivivälillä. Alla kuvaava taulukko päiväkirjamerkintöjen määrästä ja litteroidun aineiston määrästä.

TAULUKKO 2.

Päiväkirjoja, kappale ja sivumäärät	Litteroitu aineisto, sivumäärä
11 kpl, 18 sivua	80

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen tekemiselle on erilaisia malleja ja tapoja. Yleisesti ottaen tutkimus etenee ideavaiheen, kokeiluvaiheen, tulkintavaiheen ja raportointivaiheen kautta (Carlsson, 1996, s. 17 - 18). Tutkimusprosessin vaiheisiin voi näin esitellä kuuluvan ongelmanasettelun, aineiston keruun, analysoinnin ja raportoinnin. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin tavanomaista, että tutkimusprosessin eri vaiheet voivat kietoutua toisiinsa eikä näin voida selkeästi erottaa prosessin eri osia toisistaan. (Alasuutari, 1999, s. 252.) Esittelen seuraavaksi tutkimusprosessiani Carlssonin esittämän mallia mukaillen.

Ideavaiheessa aloitin tutkimuksen tekemisen graduseminaarissa syksyllä 2019. Olin kesän aikana pohtinut aihettani ja alkuperäinen ideani liittyi pedagogiseen johtamiseen. Hetken pyöriteltynä aihetta päädyin tähän aiheeseen täysin toisesta näkökulmasta, nimittäin opettajan työajan erityismääräyksen toteuttamisesta ja sen merkityksestä. Näin kentällä tarpeen tutkimukselleni ja aloin selvittämään, saisinko tutkittua aihetta tarkemmin. Tutkimuskysymyksen lukkoon lyötyäni ilmestyi OAJ:n selvitystyö sak-työajan käytöstä ”Hyödynnä Sak-työaikasi” (Oaj 2019). Tämä vahvisti tarpeellisuutta tutkia asiaa tarkemmin. Tutkimuksen näkökulma vaati pohdintaa. Lisäksi mediakeskustelu varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa oli kiivasta ja tunteita herättävää. Halusin selvittää miksi sak-työaika on tärkeä osa varhaiskasvatusta ja minkä merkityksen se saa ja perustella tieteellisesti sen tarpeellisuutta. Tässä vaiheessa tutustuin myös kattavasti aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen jotka liittyisivät teoriaan.

Tutkimussuunnitelman valmistuttua ja hyväksytyä hain kaikilta tutkimukseen osallistuvilta kunnilta ja johtajilta tutkimuslupaa ja ne myönnettiin minulle. Kuntien välillä on eroja tutkimuslupamenettelyissä, joissakin kunnissa on laaja kirjallinen prosessi, kun taas osissa tarvitsee päiväkodin johtajan luvan. Olin myös ollut yhteydessä satunnaisesti valittuihin päiväkoteihin jossa tiedustelin johtajalta mahdollisuutta ja lupaa suorittaa tutkimusta hänen johtamassaan päiväkodissa. Lisäksi olin Facebookin *varhaiskasvatuksen opettajat*- ryhmässä tiedustellut alustavasti kiinnostusta osallistua tutkimukseen, josta kiinnostuneet pystyivät ottamaan minuun yhteyttä ja tätä kautta aloitin tutkimuslupaprosessin. Tämän prosessin myötä kävin myös tutkimuseettistä keskustelua ja pohdin

tarkemmin tutkimuskysymyksiä. Tutkimussuunnitelman tuli olla täsmällinen ja tavoittaa tutkimukseen osallistuvat informantit. Pyrin huolellisesti selkeyttämään tutkimuksen tavoitetta.

Kokeiluvaiheessa tutkimusmetodeja täsmennettiin ja sitä, miten tutkimusdataa oli tarkoitus kerätä. Tutkimuksessa päädyin käyttämään laadullisia aineistonkeruumenetelmiä ja laadullisia aineiston analysointimenetelmiä. Tutkimuksen tieteellinen perusta ja strategiat ovat fenomenologiassa. Tutkimus on deduktiivista, eli olemassaolevista teorioista johdettua. Fenomenologisen tieteenfilosofisen perustan lisäksi tutkimuksella on myös osittain hermeneuttisia piirteitä. Tutkimuksen empirian dataa kerättiin informanttien päiväkirjamerkinnoilla ja yksilöhaastatteluilla. Päiväkirjamerkintöjen ja haastattelujen luonteesta on kuvattu enemmän alaluvussa 4.2.2 aineistonkeruumenetelmistä. Informantit (n 11) ovat valikoituneet alalla työskentelevistä varhaiskasvatuksen opettajista, jotka tällä hetkellä työskentelevät opettajana ryhmässä.

Luotettavuuden kannalta tutkimuksessa on käytetty informantteja eri kaupungeista, koska tarkoitus oli tutkia ilmiötä laajemmin. Tutkimukseen osallistui opettajia kuudesta eri kunnasta Suomessa. Tutkimuksen teossa olen noudattanut tutkimuseettisiä periaatteita. Tähän työvaiheeseen kuului myös tutkimusdatan työstäminen, jota on kuvattu tarkemmin alaluvussa tutkimuksen analyysistä.

Tutkimusstrategiana tässä tutkimuksessa toimii case-study, tai suomeksi tapaustutkimus. Tapaustutkimus voidaan esittää olevan jonkin tietyn ilmiön tutkimista ja tutkittavien henkilöiden kokemukset liitetään tähän tiettyyn ilmiöön (Ronkainen ym., 2011, 118 - 119). Merriamin määritelmän mukaan tapaustutkimus on jonkin ilmiön esiintyminen rajatun kontekstin sisällä (Yazan, 2015, s. 139). Tämä tapaustutkimuksellinen strategia sopii tämän tutkimuksen tutkimustehtävään, koska tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten sak-työaika on läsnä opettajien työajassa ja miksi he kokevat sak-työajan tärkeäksi. Yin on esitellyt casetutkimuksen koostuvan juuri kysymyksistä miten ja miksi ja näiden kautta tuovan esille syy-seuraus suhteita (Järvinen & Järvinen, 2011, s. 77).

Tulkintavaihe pitää sisällään johtopäätöksien vetämistä ja yhteyksiä aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Tätä vaihetta on kuvattu tarkemmin viimeisessä

luvussa joka koostuu johtopäätöksistä. Viimeinen vaihe Carlssonin mallissa on raportointivaihe ja tämä vaihe on tämä valmis pro gradu tutkielma jota tässä esitellään.

4.2.1 Fenomenologia

Tässä alaluvussa esitellään seuraavaksi tutkimuksen tieteenfilosofista taustaa. Tutkimuksessa käytetään laadullisia menetelmiä, koska niiden avulla voidaan tutkia tarkemmin niitä merkityksiä, joita varhaiskasvatuksen opettajat antavat sak-työajalle ja sen käytölle. Laadullinen tutkimus käsittää erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä ja siksi laadullista tutkimusta ei pysty yksiselitteisesti määrittelemään (Metsämuuronen, 2006, s. 83). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi ym., 2007, s. 157) ja ilmiöiden ymmärtämisen eri tavoin (Flick, 2007, x). Laadullinen tutkimus kohdistuu sosiaalisiin ilmiöihin ja ilmiöiden inhimilliseen kuvaukseen (Lodico, Spaulding & Voegtler, 2006, s. 264). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää merkityksiä ja tulkinnallisuutta (Ronkainen ym., 2011, 81 - 82). Laadullisessa tutkimuksessa koitetaan näin lähestyä ihmisen monimutkaisia ja psykososiaalisia ilmiöitä (Tökkäri, 2018, s. 66) ja ihmisiä tutkiessa ja merkitysten hakemisessa lähestytään tutkimuksen kautta elämismailmaa. Tässä elämismailmassa merkitykset elävät ihmisen toiminnassa, päämäärinä, heidän suunnitelmina ja yhteisön toimina. Tutkija toimii sitten näiden inhimillisten merkitysten sisällä (Varto, 1992, s. 28-34.)

Elämismailman tutkiminen perustuu fenomenologiseen tutkimusperinteeseen (Varto 1992). Fenomenologisen tutkimuksen tavat pohjautuvat yksilön kokemukseen ja tajunnallisuuteen. Hermeneuttis-fenomenologisessa mielessä merkitykset ovat tajunnallisia ja tulkinnallisia ja konstruktivistisen paradigman mukaan nämä kokemusmaailmat voivat olla ainutlaatuisia ja muuttuvia (Tökkäri, 2018, s. 65 - 66). Tämä tutkimus on kuitenkin fenomenologinen, kun kyse on itse kokemuksen tarkastelu (Ronkainen ym., 2011, s. 98). Fenomenologiassa tutkitaan yksilön omia kokemuksia ja tutkija yrittää löytää ymmärryksen ilmiölle tutkittavan kautta. Tutkija myös käsittää sen, että ilmiölle on useita eri tulkintoja. (Lodico ym., 2006, s. 270.) Fenomenologisen tieteenfilosofisen perinteen kautta tutkimuksessa lähestytään asiaa itseään, eli

tietyin ilmiön löytämistä ilman ennakoasetuksia tai ulkoista vaikutusta. Pelkistettynä fenomenologiassa tutkitaan ilmiöiden olemuksia ja itse kokemuksen analyysiä. (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 367 - 373.) Fenomenologisen perinteen mukaan selvitetään käsityksiä ja sääntöjä jonkin kulttuurin sisällä arvioimatta käsityksen tai säännön totuutta (Kakkuri- Knuutila & Heinlahti, 2006, s. 157).

4.2.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimus on tapaustutkimus. Tapaustutkimus on tietyn jonkin tietyn tapauksen tai prosessin tutkimista ja sen tavoitteena on perusteellinen selvitys tästä ilmiöstä (Lodico ym., 2006, s. 269 - 270). Informantteina tutkimuksessa toimii kelpoisuusehdot täyttävät varhaiskasvatuksen opettajat. Fenomenologisen ja hermeneuttisen näkemyksen mukaan kokemusten tutkimisessa painotetaan tutkimukseen osallistuvien kontekstien olevan riittävän samankaltaiset. Näin voidaan koota yksittäisistä kokemuksista tutkimuksellisia johtopäätöksiä. (Tökkäri, 2018, s. 66.)

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavilla on tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja omaavat kokemuksen tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98) ja tämän vuoksi tutkimuksen otanta, eli tutkimukseen osallistuvat on rajattu kelpoisuusehdot täyttäviin varhaiskasvatuksen opettajiin. Tutkijana näen, että tutkittavilla on työnsä taustaksi myös riittävä teoreettinen tausta pedagogisen koulutuksensa vuoksi.

Tutkimuksessa on käytetty eliittiotantaa, eli informanteiksi on valittu henkilöitä, joilta on parhaiten mahdollista saada tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Informantit (n 11) olivat valikoituneet kyselyn kautta, jotka varhaiskasvatusyksikön johtajat välittivät opettajilleen. Jokainen informantti on vapaaehtoisesti saanut ottaa yhteyttä tutkijaan ja tällä tavoin on varmistettu tutkimuksen vapaaehtoisuudesta. Olin ollut yhteydessä kuntien varhaiskasvatuspäälliköihin ja satunnaisesti valinnut tutkimuspäiväkodit. Kun olin saanut varhaiskasvatusyksikön johtajalta luvan suorittaa tutkimusta välitin sähköisen kyselyn osallistumisesta tutkimukseen johtajan kautta varhaiskasvatuksen opettajille. Tutkimusluvan saatuani otin yhteyttä ilmoittuneisiin informantteihin aloittaakseni tutkimuksen. Keräsin

päiväkirjamerkintöjä kahden viikon ajan sak-työajan sisällöistä ja toteutumisesta. Päiväkirjamerkinnät saatuani sovin jokaisen informantin kanssa haastattelusta heille sopivana ajankohtana.

Tutkimus toteutettiin näin ollen kaksivaiheisena. Ensimmäisessä vaiheessa informantit koostivat kahden viikon ajan päiväkirjaa toteutuneesta sak-työajasta ja sen sisällöstä (kts. Liite 3). Ohjeena oli merkitä jokaisen päivän kohdalla toteutunut sak-työaika, sen kellonaika ja kesto, samoin sen sisältö. Mikäli sak-työaika ei siltä päivältä toteutunut tuli tämäkin merkitä päiväkirjaan. Sovin haastatteluista joko tutkimusjakson alkaessa tai sen aikana. Haastatteluissa pureuduttaisiin sak-työajan merkityksiin ja laajemmin sen sisältöihin. Palasin myös haastatteluissa informanttien tekemiin päiväkirjoihin.

Informantit tekivät lyhyet muistiinpanot (päiväkirjan) sak-työajan käytöstä ja sisällöstä joka kerta kun olivat työaikaa käyttäneet. Pohdinnassa oli tutkimuksen suunnittelussa kuinka pitkän aikaa olisi tarkoituksenmukaista pyytää informantteja pitämään päiväkirjaa. Tässä ikään kuin vastauksena omalle pohdinnalleni oli tutkimusksymykseen vastaaminen ja toisaalta informanttien oma työpanos. Tutkimuksessa päädyttiin kahden viikon päiväkirjanpitoon. Tämä ajanjakso kykenisi vastaamaan tutkimusongelmaan eikä olisi kohtuuton aika informanttien osalta pitää päiväkirjaa. Tutkimusjakson lopuksi opettajat tekivät koosteen siitä, miten ja miten paljon olivat tätä sak-työaikaa käyttäneet ja mihin tarkoitukseen sekä näiden sisältö ja vaikutus ryhmän toimintaan. Päiväkirjamerkintöjen tehtyä sovin haastattelusta, jossa käytiin läpi työajan käyttöä ja sen pedagogista vaikutusta lapsiryhmään. Tutkimushaastattelut toteutettiin kasvotusten ja Microsoft Teamsia hyödyntäen. Tutkimuksen valmistuttua jaan tutkimuksen osallistujille.

4.2.3 Päiväkirjamerkinnät aineistonkeruumenetelmänä

Päiväkirjamerkinnät ovat aineistookeruumenetelmänä luokiteltu yksityisiin dokumentteihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja nämä ovat itseraportointia. Niiden avulla voidaan kerätä aineistoa eri tarkoituksiin jotka soveltuvat laadulliseen tutkimukseen (Patel & Davidson, 2003, s. 66). Kuten jo aiemmin tutkimuksen aloitettua pohdin on Patel ja Davidson (2003) myös tuoneet esille päiväkirjalla saavutettu informaation laadun, eli tutkittavien halukkuuden antaa tarkkaa tietoa

tutkijalle. Tämän takia olen käyttänyt tutkimuksessa myös haastattelua tavoittaakseni tutkimuskysymykseen vastausta ja näin ollen saavuttavan laajemman tietämyksen tutkittavasta aiheesta.

Tutkijan on hyvä tiedostaa jo tutkimuksen alkuvaiheessa se, että jokin asia ei mene suunnitelmien mukaisesti (Alasuutari, 1999, s. 277). Koska alunperin olin tavoitellut suurempaa joukkoa informantteja jo alkuvaiheessa oli tutkimuksen edetessä pohdittava tarkasti erilaisia valintoja ja ratkaisuja. Laadullisen tutkimuksen aineiston koko ei yleensä tämän tyyppisissä tutkimuksissa ole kovin suuri ja tärkeämpää kuin koko on aineiston tulkintojen vahvuus koska tutkimuksessa ei ole tarkoitus tilastollisesti yleistää, vaan pikimmiten kuvailla ja ymmärtää jotain ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97 - 98.) Ensimmäisessä informanttien tavoittelussa sain kolme osallistujaa. Tutkimuksen kannalta tämä ei ollut riittävä saavuttaakseen laajempaa näkökulmaa aiheeseen. Tein uuden aineistonkeruupyynnön ja seurauksena olen tässä tutkimuksessa kuitenkin loppuviimein tavoitellut 11 informanttia, joka on perusteltu koko tämän tyyppiseen tutkimukseen. Tutkimuksen edetessä huomasin että saturaatiopiste oli saavutettu ja tutkimukseni olisi luotettava kuvailemaan kyseistä ilmiötä. Saturaatiosta puhutaan tutkimuksessa kun aineistonhankinta ei tuota enää uutta tietoa ja jo hankitusta aineistosta voidaan tehdä yleistyksiä ja teoreettisen peruskuvion tietystä ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99 - 100). Kalelan mukaan saturaatiopiste on saavutettu, kun tutkimuskysymykseen voidaan vastata (Ronkainen ym., 2011, s. 117).

4.2.4 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tässä tutkimuksessa käytetään yksilöhaastattelua yhtenä aineistonkeruumenetelmänä, tarkemmin teemahaastattelua. Teemahaastattelu, toisin sanoin puolistrukturoitu haastattelu on kokoelma valittuja teemoja vastaamaan tutkimuskysymykseen ja niiden teemojen alla toimivat tarkentavat kysymykset. Teemahaastattelun vahvuutena voidaan nähdä ihmisten tulkintojen ja merkitysten vangitseminen vuorovaikutuksen kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87-88). Interaktionismin perinteen mukaan haastattelujen kautta tutkimuksen informantit tuovat esille niin kertomuksia, kuin sosiaalista maailmaa. Näin

voidaan jollakin tasolla tavoittaa yksilön henkilökohtaista kokemusta tietystä ilmiöstä (Miller & Glassner, 1997, s. 125 - 127.) Patel & Davidson (2003) esittelevät pelkistetysti, että haastattelut aineistonkeruumenetelmänä perustuu kysymyksiin joihin haastateltava vastaa. Laadullisten haastattelujen tarkoituksena on tavoittaa jokin tietty ilmiö tai asia haastateltavan maailmasta ja näiden tavoittamiseksi haastattelu on yksi menetelmä. Tästä ilmiöstä tai asiasta haastateltavalla tulisi olla riittävästi ennakkotietoa jotta pystyy määrittämään haastattelukysymykset. Informantin näkökulmasta tutkijan on tärkeää etukäteen määritellä haastattelun tavoite ja haastateltavan merkitys sekä selvittää miten haastatteluaineistoa tullaan käyttämään. Tutkijan on myös tärkeää korostaa anonymiteettiä. Nämä tiedot tulee antaa tutkittavalle ennen haastattelua, jopa etukäteen esimerkiksi kirjeen tai tiedotteen muodossa. Tässä tutkimuksessa nämä tiedot lähetettiin informanteille sähköpostitse (kts. Liite 1).

Haastattelussa on tärkeää luoda hyvä vuorovaikutus, olla kiinnostunut ja ymmärtäväinen. Myös sanaton vuorovaikutus voi vaikuttaa haastatteluun. Molemmat ovat osa keskustelua jonka tavoitteena on tarkoituksenmukainen ja merkityksellinen vastaus tutkimuskysymykseen. Laadulliset haastattelut ovat lähes aina ei-standardoituja, eli haastateltava voi vapaasti vastata omin sanoin. Haastattelukysymykset voivat kuitenkin noudattaa tiettyä järjestystä ja tällöin noudattaa strukturointia, tosin tässäkin tutkijalla on vapaus valita millä tavoin haastattelun haluaa toteuttaa. (Patel & Davidson, 2003, s. 69 - 82.) Haastattelut ovat joustava tapa kerätä aineistoa ja siinä on vahvasti läsnä vuorovaikutuksen tuoma etu, jossa esimerkiksi kysymykset voidaan toistaa ja selvittää. Lisäksi haastattelun kysymyksenjärjestystä voidaan tarpeen mukaan muuttaa ja vangita mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85 - 86.)

Haastattelijan rooli tulee pitää mielessä haastattelua tehtäessä. Haastattelijan ei tule johdatella vastaamaan tietyllä tavalla, mutta toimia johtajana siinä mielessä että haastattelu pysyy aiheen sisällä ja pitää haastattelun liikkeessä. Haastattelijan tulee luoda luottavainen suhde ikään kuin keskustelukumppanina ja kuunnella tarkkaavaisesti. Koska haastattelu on vuorovaikutusta on syytä pohtia myös haastateltavan roolia. (Carlsson, 1996 s. 32 - 40.) Tutkijan roolin on syytä pohtia etukäteen ja pystyä pysymään objektiivisena. Tämän tutkimuksen aihe oli tutkijalle tuttu ja tällöin oli

huomattavan tärkeää olla johdattelematta tai innostua informanttien vastauksista jotta tutkimus olisi luotettava.

Haastatteluihin liittyy kuitenkin paljon eettisiä ongelmia, joita on jo hieman yllä esiteltyt. Haastateltavana pitää pohtia vastausten luotettavuutta ja anonymiteettikysymyksiä. Tutkittavan on saatava olla anonymi valmiissa tutkimuksessa ja anonymiteetti saattaakin olla etu tutkimuksen tekemisessä. Kysymysten laatimisessakin tulisi noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, ne eivät voi olla johdattelevia tai ristiriitaisia. Haastattelun on myös mahdollista keskeyttää eikä haastateltavaa voi pakottaa vastaamaan. (Mäkinen, 2006, s. 92 - 96, s. 114.) Lisäksi on tärkeää muistaa, ettei haastattelussa tulekaan esille aidosti haastateltavan kokemus, vaan kokemuksen representaatio (Silverman, 2006, s. 117). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 84) tuokin esille Alasuutarin (2011) kritiikin haastatteluja kohtaan, jossa ei täysin pureksimatta niellä ajatusta siitä, että inhimillisen todellisuuden saa vangittua yksilöltä haastattelulla. Näiden lisäksi pelkästään resurssointikysymykset, kuten aika ja raha voivat haitata tutkimuksen tekemistä haastatteleamalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86).

Tutkimus toteutettiin lukuvuonna 2019-2020. Tutkimussuunnitelma hyväksyttiin pro gradun ohjaajalla marraskuussa ja tutkimuslupahakemukset tehtiin eri kaupungeille joiden työntekijöiltä oli tarkoitus kerätä aineistoa. Tätä ennen oli syys- ja lokakuussa jo kuitenkin pohjustettu teoreettista viitekehystä ja tutkimusongelma asetettu tutkimussuunnitelmaa ja tulevaa tutkimusta varten. Aineistonkeruun päiväkirjojen ja haastattelujen muodossa aloitettiin keräämään kaikki tutkimusluvut saatua joulukuussa ja tammikuussa. Tämän lisäksi tehtiin uusi kierros, jolloin haettiin tutkimuslupaa uusilta kunnilta kiinnostuksen herättyä opettajien keskuudessa tutkijan Facebookissa tehdyn osallistumispyynnön jälkeen. Aineistonkeruu osoittauti näin aluksi hankalaksi, ja informantteja oli vaikea tavoittaa. Talven aikana aineistoa kerääntyi kolmelta informantilta. Uusi kyselykierroksen aloitettiin keväällä ja lopputuloksena saatiin yhteensä 11 informanttia osallistumaan tutkimukseen. Haastattelut on toteutettu kasvotusten ja Microsoft Teamsia käyttäen. Haastattelujen jälkeen aineiston analyysi aloitettiin käyttäen sisällönanalyysiä.

4.3 Tutkimuksen analyysi fenomenologisen perinteen mukaan

Tämä luku esittelee tutkimuksen analyysin kulun. Tutkimuksen analyysin taustalla vaikuttaa fenomenologinen ja teoreettinen ajattelu ja tutkimuksen tulokset esitellään laadun ja merkitysten näkökulmasta. Laadun näkökulma on jaoteltu Karvin laadun indikaattoreiden prosessi- ja rakennetekijöiden indikaattoreiden kautta. Prosessitekijöiden indikaattoreihin kuuluu esimerkiksi pedagoginen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen, pedagoginen toiminta ja monialainen yhteistyö. Rakennetekijöiden indikaattoreihin lukeutuu muun muassa varhaiskasvatuksen inklusiivisuus, ohjaava opetussuunnitelma, johtamisjärjestelmä ja työaikarakenteet (Vlasov ym., 2018). Tämän luvun lopuksi tuloksissa kuvaillaan vielä niitä merkityksiä, joita varhaiskasvatuksen opettajat ovat antaneet sak-työajalle niin oman itsensä ja ammattinsa kannalta, työyhteisölle kuin varhaiskasvatuksen kohteen, lapsen näkökulmasta. Tutkimuksen analyysissä on käytetty sisällönanalyysiä.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole vain tutkijan oma ymmärrys aiheesta, vaan myös tutkimustulosten jakaminen muille (Taylor&Bogdan, 1984, s. 149). Tämä on tärkeä pitää mielessä tutkimuksen analyysiä tehdessä ja tulosten aukikirjoittamisessa ja tuomalla tulokset esille ymmärrettävällä tavalla. Laadullisen tutkimuksen aineiston analysointiin ei ole varsinaisia tavallisesti käytettyjä menetelmiä, vaan analyysin tekotapa vaihtelee tutkimusongelman ja aineistonkeruumenetelmän mukaan. (Carlsson, 1991, s. 60.) Tutkimuksen aineistoa tulee käsitellä jollain tapaa, eli saada hallittavaan muotoon ennen varsinaista analyysiä (Ronkainen ym., 2011, s. 118). Tässä tutkimuksessa olen mukailen tutkimusongelmaa ja aineistonkeruuta ja aineiston luonteen takia tehnyt aineiston analysoinnissa sisällönanalyysiä. Tämä tapa sopii yhdistämään aineistokeruumenetelmien sisällöt.

Sisällönanalyysissä eri perinteiden sisällönanalyysiteoriat on yhdistetty sopimaan ja saavuttaakseen tutkimuksellisen analyysin. Koska tutkimuksen tarkoituksena on tavoittaa niitä merkityksiä, joita tutkittavat ovat tuoneet esille, vaatii tämä analyysiä itse sisällöstä. Carlsson (1996, s. 61 - 62) tuo myös esille sen, että laadullisen aineiston analyysi on sisällönanalyysiä siitä aineistosta joka on tarkoitus analysoida. Näin ollen voidaan ajatella sisällönanalyysin toimivan

laajempaa teoreettisena kehyksenä sisältäen kirjoitettua, kuultua tai nähtyä sisältöä. Sisällönanalyysi on dokumenttien analyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103, 117). Tässä tutkimuksessa voidaan nähdä haastattelut myös kirjallisina dokumentteina, koska ne on saatettu kirjalliseen muotoon litteroimalla. Laadullisen aineiston sisällönanalyysissä tutkijan on redusoitava aineisto ja tätä kautta kategorisoida se saavuttaakseen tulosten esittelyn kannalta eheän kokonaisuuden (Carlsson, 1996, s. 61 - 62). Tutkimus saavutti suuren aineiston, josta tuli poimia tutkimusongelman mukaiset asiat.

Tutkimuksessa on analysoinut niin haastatteluja ja päiväkirjoja, joiden analysointia on kuvattu alla tarkemmin. Haastattelujen analyysin aloitettiin litteroimalla kaikki haastattelujen puhuttu aines sanatarkasti. Tämän tutkimuksen kannalta ei ollut tarpeen litteroida vuorovaikutuksen muita piirteitä, koska merkitysten hakemisessa ei etsitty niiden retorista ulottuvuutta (ks. Ronkainen ym., 2011). Litteroinnin jälkeen kaikki haastattelut kuunneltiin vielä kertaalleen läpi varmistaakseen, että kaikki aineisto oli saatu mukaan litteroituun tekstiin. Kaikkien litterointien valmistuttua tutkimuksen aineistoa kerääntyi yhteensä 80 sivua tekstiä. Litterointien tekemisessä aloin tekemään alustavaa teemoittelua ja kategorisointia. Teemoittelussa aineisto paloitellaan ja ryhmitellään aiheiden mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105 - 107). Päiväkirjamerkintöjä kerääntyi 18 sivun verran. Teemoittelu perustaa pohjan sisällönanalyysille ja tutkijan tulee pitää mielessä kysymykset aineiston kuvailemisesta ja tulkitsemisesta. (Carlsson, 1996, s. 62).

Kaikkien litterointien valmistuttua aloin silmäilemää litteroitua tekstiä läpi ja alustavasti poimimaan litteroidusta tekstistä tutkimuksen kannalta merkittävää aineistoa. Tämän jälkeen tutkimuksen aineisto varsinaisesti järjestelmällisesti koodattiin ja teemoiteltiin. Päiväkirjojen osalta koodasin ja teemoittelin aineistoa ja loin näiden kautta kategorisoinnun suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen teemojen mukaisesti.

Tutkimuksen analyysissä litteroitua aineistoa koodattiin ja koodit teemoiteltiin keskeisten aiheiden alle. Teemoista muodostui vielä tarkemmat keskeiset teemat tutkimusongelman vastaamiseksi. Tutkimusanalyysissä ja aineiston analyysissä on mukailten käytetty Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) menetelmää sisällönanalyysissä. IPA:n tavoitteena on selvittää yksityiskohtaisesti, mitä merkityksiä ja tulkintoja informantit antavat maailmalle ja

ilmiöille. IPA- menetelmän käyttö on dynaaminen prosessi tutkijankin näkökulmasta. (Smith & Osborn, 2007, s. 53).

IPA:n mukaan tutkimuksen analyysissä on mukana kuusi vaihetta (Tökkäri, 2018, s. 75). Aluksi kaikki haastattelut litteroitiin, eli kirjoitettiin puhtaaksi puheen tekstimuotoon. IPAn ensimmäisen vaiheen, aineistoon tutustumisen ja alustavan kommentointi tehtiin jokaisen litteroidun aineiston kohdalla. Alustavan kommentoinnin aikana koodasin aineistoa eri värein ja näin aloin hahmottamaan keskeisiä teemoja aineistossa. Eri luokkia löytyi viisi kappaletta: sak-ajan toteutuminen, sak-työajan sisältö, henkilöstön välinen yhteistyö ja työn organisointi. Viidennen kohdalla jossa opettajat toivat esille merkityksiä sak-ajasta loin vielä alaluokkia, jossa analysoitiin merkityksiä pedagogiikan ja lapsen, itsensä ja ammatillisuuden sekä tiimin ja työyhteisön kannalta. Seuraavassa vaiheessa, teemoittelussa, järjestin koodaukset tiettyjen teemojen alle. Näin tein erikseen jokaisen litteroinnin kohdalla. Kolmatta vaihetta, teemojen yhteyksien etsimistä tein samalla ja kokosin neljännen vaiheen mukaisesti teemataulukoita. Kuten jo yllä on esitetty, oli teemojen nimeäminen riippuvainen tutkimuskysymyksistä (Tökkäri, 2018, s. 76). Jokaisen litteroinnin teemoittelun tehtyäni oli aika etsiä suurempia yhteyksiä. IPAn viidennen vaiheen mukaan loin yhteisiä teemataulukoita. Käytin analysoinnissa apunani Karvin laadun indikaattoreita, prosessi- ja rakennetekijöitä ja yhdistin nämä analysoidut materiaalit niiden alle. Merkitykset loin omaksi luokakseen. Lopuksi viimeisessä kuudennessa vaiheessa aloin kirjoittamaan analyysiä auki näiden teemojen ja kategorioiden kautta.

4.4 Tutkimuseettinen pohdinta

Tämä luku pitää sisällään tutkimuseettistä pohdintaa ja luotettavuustarkastelua. Aluksi avataan tutkimuseettisen pohdinnan kautta tutkimuksen eettisyyttä ja tämän jälkeen perustellaan tutkimuksen oikeutus tieteellisenä tutkimuksena. Tässä luvussa pohditaan myös tutkimuksen pätevyyttä, objektiivisuutta ja tutkimuksen laatua luotettavuuden kautta.

Koko tutkimusprosessin ajan olen noudattanut hyvää tutkimuseettistä ja tieteellistä käytäntöä. Olen tutkijana ollut tietoinen hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja jo tutkimusaiheen valinnassa oli läsnä tutkimuseettinen pohdinta.

Olen noudattanut tutkimuksessani tutkimukseen vaadittua rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Olen toiminut asetettujen vaatimusten mukaan suunnittelu-, toteutus- ja raportointivaiheissa. Nämä periaatteet ovat linjassa hvve-etiikan ajatuksen mukaan (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 157).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija pitää yleistettävyyden ja tutkimuksen luotettavuuden mielessä tutkimusta tehdessä (Alasuutari, 2001, s. 248, Eskola & Suoranta, 2008, s. 211). Eskola & Suoranta (2008) esittääkin laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa pohtimaan tutkimuksen uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta.

Tieteen eettisissä kysymyksissä on monta ulottuvuutta. Toisaalta tulee ottaa eettiseen pohdintaan tarkastelu siitä, millaista hyvä tutkimus on. Tämä pitää sisällään tieteellisen menetelmän velvoitteen. Argumentaation tulee perustua tieteellisille päättelyille. Lisäksi tulee pohtia sitä, miten tutkimusaihe on valittu (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 154 - 156.) Olen pohtinut tutkimusaiheen valinnassa sen eettistä oikeutetusta ja ilmiön tutkimisen perustelua. Lisäksi olen pohtinut tutkimusongelman eettisyyttä ja rajausta eettisestä näkökulmasta. Tutkimusmenetelmän valinnoissa pohdin laadullisten menetelmien käyttöä merkityksen saavuttamiseksi. Päiväkirjamerkinnoilla halusin tavoittavani ilmiön tarkemmin ja haastatteluilla pureutua merkityksiin kokonaisvaltaisesti tavoittaakseen tapauksen laadukkaalla tavalla. Tutkimuksen analyysivaiheessa informantin oikeat nimet tai muut tunnistettavat tiedot eivät esiinny missään vaiheessa. Olen raportoinut tutkimukseni tulokset rehellisesti ja tarkasti suojellen tutkittavia. Olen myös kuvannut tutkimuksessa analyysiprosessia ja sen etenemistä ja sitä, miten olen saanut tulokseni. Koko tutkimusprosessi on läpinäkyvää ja tämän kautta eettinen arviointi on myös ollut mahdollista.

Tutkimuksen pätevyydellä tarkastellaan sitä, miten hyvin tutkimus vastaa tutkimuksen tavoitteeseen ja siihen miten ollaan mitattu sitä, mitä on tarkoitus mitata (Carlsson, 1996, s. 87). Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys on koko tutkimuksen läpi tapahtuvaa arviointia ja on tutkimuksen kokonaistarkastelua. Näiden kautta voidaan tarkastella sitä miten objektiivinen ja uskottava tutkimuksen raportti loppujen lopuksi on. Objektiivisuuden kannalta tutkijan on oltava huolellinen ja totuudenmukainen raportoinnissaan (Peräkylä, 1997, s. 283.)

Olen arvioinut tutkimukseni Tuomi & Sarajärven luotettavuuden arvioinnin mallin mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163 - 165). Luotettavuusarvioinnissa olen arvioinut tutkimustani kokonaisuutena. Luotettavuustarkastelussa ensimmäisenä laadullisessa tutkimuksessa tulee huomioida tutkijan mahdollisuus pitkäjänteiseen tutkimusprosessiin. Laadullinen tutkimus ei synny yön yli. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska kyseessä on opinnäytetyö ohjasi tämä kuitenkin sen ajallista kesto.

Tutkin varhaiskasvatuksen opettajien, kohdejoukon, merkityksenantoja ja sak-työajan sisältöjä varhaiskasvatuskontekstissa. Tutkimuksen kohteena ja tutkimuksen tarkoituksena oli tavoittaa sak-työajan merkitys ja perusteltavuus laadukkaalle pedagogiikalle. Tutkimuksessa löysin opettajien antamia merkityksiä ja sisältöjä valitsemani tutkimusmenetelmää käyttäen. Aineistonkeruutapana toimivat haastattelut ja päiväkirjamerkinnot. Näiden kahden aineistokeruumenetelmän käyttö rikasti aineistoa ja näiden kautta oli mahdollista tavoittaa ilmiön merkityksiä. Triangulaatio tutkimuksessa koostuu eri tyyppisistä menetelmistä laadullisen menetelmän sisällä. Tutkimuksessa on kerätty aineistoa haastattelemalla ja päiväkirjojen muodossa. Näin tutkija on saanut tavoitettua aineistoa eri menetelmin laajasti ilmiötä kuvailemaan. Pelkät haastattelut eivät olisi tavoittaneet sak-työajan sisältöjä ja mikäli olisi vain näihin keskitytty, olisi muu tärkeä aineisto voinut jäädä havaitsematta ja kysymättä. Pelkkien päiväkirjojen kautta ei myöskään olisi tavoittanut merkityksiä ja syvyyttä jonka aineisto antoi yhdistäen kahta tutkimuskeruumenetelmää. Varhaiskasvatuksen opettajan ääni ei olisi kuulunut samalla tavalla mikäli ei olisi saanut eri kanavia niiden esilletuomiseen.

Tutkimuksen informantteina toimi 11 varhaiskasvatuksen opettajaa kuudesta kaupungista Suomessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää merkityksiä laajasti, joten eri kaupunkien opettajat oli perusteltua. Informanttien ja tutkijan välille syntyi luottamuksellinen suhde ja informantit saivat ennen haastattelua ja päiväkirjamerkinnot esittää tutkijalle kysymyksiä tutkimuksesta, tarkentavia ohjeita ja heillä oli mahdollisuus saada haastattelukysymykset etukäteen. Lisäksi informanteille kerrottiin ennen tutkimuksen alkua tarkasti tutkimuksen tarkoitus ja aikataulut sovitettiin täysin informanttien aikataulujen mukaan. Tutkimus tehtiin yhden lukuvuoden ajan (2019 - 2020). Tutkimuksen esittely ja palautus venyivät kuitenkin syksylle 2020. Tutkimuksen analyysissä

käytettiin sisällönanalyysiä jota kuitenkin ohjasi tietyn määrin teoria, eli Karvin laadun indikaattorit. Tutkimuksen aineiston analyysi tuotti laajaasti erilaisia laatuksymyksiä ja merkityksiä opettajan sak-työajalle niin rakenne kuin prosessitasolla ja merkitykset on liitetty niin itseän, tiimiin kuin lapseen.

Läpi tutkimuksen tutkija on pohtinut sen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lisäksi tutkimus on raportoitu yksityiskohtaisesti ja ymmärrettävästi ja näin ollen tutkimuksen lukijan on mahdollista arvioida sen tuloksia. Olen myös edellä tiivistetysti kuvaillut ja avannut tutkimuksen tekemisen eri vaiheita johdonmukaisella tavalla. Pätevyyden kannalta voidaan nähdä tämän tutkimuksen kokonaisarvioita (Ronkainen ym., 2011, s. 133) jossa tutkimus on tuottanut tietoa opettajien sak-työajan käytöstä ja merkityksistä sen sisällä. Tutkimus on noudattanut kriittisyyttä, objektiivisuutta ja se kommunikoi ja esittelee tulokset johdonmukaisella tavalla. Seuraavassa luvussa esitellään tutkimuksen tulokset.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Haastateltavat avasivat sak-työajan sisältöä tutkijalle päiväkirjamuodossa ja haastatteuissa. Haastatteluissa informantit saivat laajemmin kertoa työajan käytöstä ja sen sisällöstä. Päiväkirjoissa informantit olivat listanneet laajasti työajan käyttöön liittyviä asioita. Päiväkirjojen teko ei sinänsä ollut informanteille uusi asia, vaan useat haastateltavista tekivät listauksen sak-työajan sisällöstä niin itselleen, kuin tiimilleen ja koko työyhteisölleen. Näin jokainen tiimissä ja työyhteisössä tiesi mitä opettaja on työajalla tehnyt. Osa päiväkirjoista oli ranskalaisin viivoin merkittyjä sisältöjä, kun taas toisissa oltiin käytetty lausemuotoja ja kuvailtu tarkasti jokaisen sisällön funktiota.

Sak-työaikaan sisältyi laajasti erilaisia toimintoja. Osin tällä työajalla suunniteltiin tulevaa toimintaa, osin arvioitiin ja sitä kautta kehiteltiin varhaiskasvatuksen toteutumista. Sak-työaika oli myös tärkeä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen ja puhtaaksi kirjoittamiseen.

Opettajat korostivat myös lasten varhaiskasvatussuunnitelmien merkitystä ja tärkeyttä toiminnan suunnittelun osalta. Lasten osallisuus ja heidän yksilöllinen tukeminen olivat opettajille tärkeitä ja keskeisiä asioita toiminnan suunnittelussa. Lasten erilaisten tukitoimintojen käsittely oli myös merkittävää, varsinkin ryhmissä jotka olivat integroitua erityisryhmiä tämä korostui. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö nostettiin myös esille. Opettajat muun muassa kirjoitti huoltajille kuukausi- tai viikkokirjeitä ja myös näiden kautta arvioi ja suunnitteli toimintaa ryhmässään. Lisäksi aikaa käytettiin erilaisten pedagogisten materiaalien tekoon.

Opettajien vastauksissa sak-työajan merkitys esittäytyi niin yksilö kuin pedagogisella ryhmän tasolla. Toisaalta opettajat toivat esille suunnittelun ja työn tekemisen oman jaksamisen ja ammatti-identiteetin kannalta kuin myös liittivät sen merkityksen lapsen kokonaisvaltaiseen tukemiseen ja laadukkaaseen varhaiskasvatukseen.

Tuloksissa on pureuduttu esittelemään sak-työajan toteutumista työprosessien ja laatuindikaattoreiden kautta sekä sen sisältöä. Toisaalta tuloksissa esitellään myös niitä merkityksiä, joita opettajat sak-työajalle ovat antaneet ja nämä nivoutuu vahvasti laatuksymyksiin varhaiskasvatuksessa.

Sak-työaika mahdollisti työn tekemisen laadukkaalla tavalla. Merkitysten kannalta on poimittu esiin kolme ulottuvuutta vaikuttavuuteen. Nämä pitävät sisällään kolme merkityskenttää, opettajan työhyvinvoinnin ja ammatillisen kehittymisen, lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen ja koko yhteisön työn organisoinnin kannalta tärkeitä asioita. Sak-työajalla oli niin merkitystä lapsen oppimiseen ja varhaiskasvatuksen laatuun, sak-työajalla oli merkitystä koko työyhteisön kannalta ja vahvasti opettajat toivat myös esille sak-työajan merkitystä omalle itselleen, yksilötasolla. Tuokset on analysoitu ja esitellään Karvin laadun indikaattoreiden rakennetekijöiden ja prosessitekijöiden näkökulmasta.

5.1 Sak-työaika varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöiden näkökulmasta

5.1.1 Sak työajan toteutuminen

Sak-työaika on erityismääräyksen mukaan 13% opettajan työajasta (Kvtes 2018-2019, liite 5, §4). Siitä, miten se tulisi järjestää, ei ole varsinaisia ohjeita. Tässä tutkimuksessa sak-työaika toteutui vaihtelevasti ja eri tavoin haastateltavien päiväkodeissa. Yhdeksässä haastattelussa opettajat kertoivat, että sak-työaika toteutuu lähes prosentuaalisesti suositusten mukaan, eli noin 13 prosenttia työajasta menee sak-työaikaan. Viikottaiset tunnit saattoivat vaihdella, mutta koko vuoden tasolla opettajat olivat laskeneet tuntien toteutuvan erityismääräyksen mukaan.

Yhdessä haastattelussa opettaja kuitenkin kertoi, että sak-työaika toteutuu suosituksia vähemmän, vain noin 2 tuntia viikossa.

”Se ei kyllä oo sitä 13 prosenttia eikä oo ollu tänä syksynä lähelläkään et jos vuositasolla miettii niin jos miettii viime vuotta niin se oli suurinpiirtein semmonen 2, 3 tuntia viikossa ja nyt tänä vuonna se on sitten ollu semmosta yhtä kahta tuntia viikossa” (VO2)

”..et meillä se yhteistyötoiminta tekee sen et sä joudut porrastaan sitä toimintaa.” (VO7)

Syitä opettaja ei osannut haastattelussa avata, mutta päiväkodin muut työjärjestelyt, kuten omat pienryhmät toivat opettajalle vähemmän mahdollisuuksia irrottautua ryhmätyöskentelystä. Pienryhmät kun olivat yhden henkilön vastuulla koko toimintapäivän ajan. Sak-työajan toteutuminen oli yhteydessä erilaisiin työjärjestelyihin ja työn organisoimisiin malleihin. Yllä olevissa tapauksissa resurssit eivät antaneet myöten irrottautua ryhmästä, koska toiminta vaati opettajan läsnäolon. Yksi opettaja piti suurimman osan suunnittelusta kotona, joka oli valmiiksi sovittu työpaikalla. Tässä tapauksessa kotona tehtävä suunnittelu oli huomioitu työvuorosuunnittelussa. Opettajalla oli tällöin vähennetty työaika työpaikalla tehtävästä työstä.

Toisissa paikoissa päiväuniaika oli tavallisin aika pitää sak-työaika, jolloin ryhmän muut ammattilaiset huolehtivat päiväunien valvonnasta tänä aikana. Tällaisessa tilanteessa opettaja kertoi sak-työajan toteutuvan vaihtelevasti ja tämän ajan pitäminen oli riippuvainen siitä, nukkuivatko lapset päiväunet vaiko ei. Mikäli lapset eivät nukkuneet päiväunia, tarvittiin opettajaa ryhmässä valvomaan hereillä olevia lapsia.

”..yleensä lepoaika on päässyt irtoamaan kun on päässyt ja sitte ku toki on kaikkee tällasii talon palavereita ja muita palavereita niin sit n aina sekottaa sen pakan ku sinne täytyy jonku mennä.” (VO2)

”..se todella vaihtelevasti toteutuu ku on paljo lapsia ja isommat nukkuu vaihtelevammin niin sit sä yhtäkkiä huomaatki et sulla jää sakkiaika kokonaan käyttämättä. Tai sit sun sakkiaika on sitä et sä istut siellä nukkarissa suunnittelemassa samalla ku yrität nukuttaa lapsia.” (VO7)

Tällainen järjestely on kuitenkin haavoittuvainen eri syistä, kuten ylläolevassa esimerkeissä tuotiin esille. Tällainen järjestely vaatii myös työyhteisössä etukäteissuunnittelun ja sopimisen yhdessä tiimissä. Mikäli joku työntekijä oli poissa, ei tällainen järjestely enää ollut mahdollinen. Sak-työaika ei tule tehdä lapsiryhmän keskellä eikä lasten lepohuoneessa (”nukkarissa”). Tätä kuitenkin tapahtui hätätapauksissa puolesta haastatteluista.

Haastatteluissa nousi myös vahvasti esiin oman äänen tuominen, eli uskallusta itse vaatia tämän erityistyöajan sopimisen päivään.

”..tota et kantapäähän kautta on jotakin asioita et sitte niinku et on vaan täytyy myös ite ruveta vaatiin sitä enemmän” (VO1)

Varsinkin uutena ja vastavalmistuneena oikeuksien ja työnkuvaan kuuluvien tehtävien puolustaminen saattaa olla haasteellista, kuten haastateltavat toivat useassa kohdassa esille.

”Kokemuksen vaikutus näkyy miten hän (toinen opettaja) selkeesti ottaa paljon reippaammin sitä opettaja-aikaa.” (VO7)

Toisaalta myös painotettiin esimiehen tukea sak-työajan toteutumiseen ja oltiin yhdessä pohdittu ratkaisuja sen toteutumiseen.

”Johtaja yrittää, kyllä esimies yrittää auttaa.. Hän on tosi kartalla meidän suunnittelun tilanteesta et sitä ei oikeestaan oo” (VO2)

Opettajilla ja muulla henkilökunnalla on esimiehen tuki, mutta aina keinoja ei löydy. Informantit toivat esille, että henkilökuntaresurssit saattavat olla minimiin vedettyjä, ryhmä on talonsa ainoa tai äkillisiä poissaoloja saattaa olla. Jokaisessa haastattelussa opettajat painottivat esimiehen tukea ja yhteisöllistä keskustelua työyhteisössä jotta laadukas varhaiskasvatus olisi taattu.

5.1.2 Sak-työajan sisältö

Sak-työaika on opettajan suunnittelu, arviointi ja kehittämisäika. Tällä ajalla on opettajan sisällytettävä näitä toimintoja. Sak-työaika on näin myös kovin varioiva sisällöltään. Sinänsä sisällölle ei myöskään ole tiukkaa raamia, vaan siihen on esitetty siihen kuuluvat asiat. Opettajat esittivät sak-työajan sisältöä niin kirjallisesti päiväkirjamuodossa, kuin haastatteluissa. Päiväkirjoissa opettajat olivat joko lyhyesti ranskalaisin viivoin esitelleet sisällöt tai vapaasti kirjoittaen lausemuodoissa. Päiväkirjoissa nousivat esille alla olevat sisällöt ja olen kategorisoinut sisällöt sak-työajan mukaan seuraavaan taulokkoon.

TAULUKKO 3. Varhaiskasvatuksen opettajien sak-työajan sisältö

Suunnittelu	Arviointi	Kehittäminen	Muu
Toiminnan suunnittelu ja materiaaleihin tutustumista	Viikkokirjeiden, blogin ja kuukausikirjeiden kirjoittamista	Hankintojen pohtiminen	Neuvolan ja muiden yhteistyötahojen lomakkeiden täyttöö
Toiminnan valmistelu, infojen tekeminen	Vasuarviointi	Eri työkalujen ja materiaalien kehittäminen	Lasten kesälomien kirjaamisia ja yhteystietojen päivittämistä
Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen	Toiminnan arviointia yksin ja yhdessä muiden ammattilaisten kanssa	Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisen ja arvioimisen tuomista ryhmän tasolle	Sähköpostit ja muu yhteydenpito
Kolmiportaisen tuen asiakirjojen laatiminen	Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien arviointi	Pedagogiikan kehittäminen	Asiantuntijan konsultointia
Materiaalin teko		Eri menetelmien käyttöönotto ryhmässä nousevista asioista	Vasukeskuste lu aikojen suunnittelu
Yksittäisen lapsen toimintasuunnitelman tekemistä			Erilaisia ilmoittautumisia

Tiimipalaveriin valmistautumista			Vahinkoilmoituksen tekeminen
			Erilaiset kokoukset

Lisäksi sisällöissä nousi esille ajankohtaisia sisältöjä, kuten lasten kesälomien kirjaamisia ja yhteispalaveria kesälomista ja henkilöstön sijoittelusta. Nämä asiat eivät kuitenkaan ole ohjeiden mukaan sak-työaikaan kuuluvia asioita. Tällaisiin aiheisiin tulisi lisäresurssoida aikaa.

Sisällöt vaihtelivat viikottain ja kausittain. Haastatteluissa opettajat toivat esille sak-työajan sisältöjen vaihtelevan vahvasti lasten varhaiskasvatussuunnitelmien aikataulun tekemisten mukaan.

”..pitkälti on koko syksy mennyt vasujen kirjaamiseen” (VO2)

”Syksyllä se alkaa monesti sillä ryhmävasun teolla ja sitte niitä lasten vasuja alkaa myös tekemään koska niistähän se ryhmävasu saa niitä sisältöjä..” (VO5)

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat (vasut) tehdään alkusyksystä ja näihin suurin osa sak-työajasta menee. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) korostaa, että niiden laatimisessa on olennaista tuntea lapsen osaaminen ja vahvuudet, hänen kiinnostuksen kohteet ja tuen tarpeensa. Opettajat myös korostivat sitä, ettei lasten varhaiskasvatussuunnitelmien tekoaikoina ole mahdollista suunnitella muuta toimintaa kovinkaan tarkasti koska aika loppuu kesken.

”Sit ku on vasujen kirjoitusaika niin sulla menee siihen vasujen kirjoittamiseen kaikki se sun sak-aika” (VO7)

” Tietenkin kun on ryhmän ainoo ope niin vasut menee sakki aikaan ihan se että lukee ne läpi ja kirjoittelee muistiinpanoja kun on pitänyt ne itse keskustelut nii kirjaa vielä ne tarkemmat lausemuosot sinne ja muut” (VO1)

Keväällä taas lasten varhaiskasvatussuunnitelmia arvioidaan yhdessä huoltajien kanssa ja tämä taas vaatii opettajalta sak-työaikaa kirjata omat ja tiimin arviot ennen ja jälkeen keskustelun. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien kautta nostetaan esille tärkeitä asioita, jotka kuuluvat opettajan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen ja niiden huolella tekeminen nostaa taas varhaiskasvatuksen laatua.

Sisällöissä opettajat myös kertoivat että vanhempien kanssa tehtävään päivittäiseen yhteistyöhön menee myös paljon sak-työaikaa. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat yhteydessä koteihin viikkokirjein ja kuukausikirjein. Yhdessä paikassa myös kirjoitetaan blogia varhaiskasvatuksen arjesta. Näiden toimintojen kautta opettajat suorittavat suunnittelua, arviointia ja kehittämistä, joskin vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ei virallisesti lukeudu sak-työaikaan.

”..ja sitte vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, mä lähetän joka kuukaus kuukausikirjeet niin tavallaan se et siinä tulee myös tehtyä sitä arviointia et ok, mitä ne oikeesti kulloisenkin kuukauden aikana on tehnyt..” (VO1)

” tää on tärkeätä tää vanhempien infoaminen ja viestintä mut siihen menee suhteettoman paljon aikaa ku mä esimerkiksi kirjoitan tämmösiä viikkokirjeitä viikkoinfoja” (VO9)

Sak-työaikaa menee näin ollen myös vanhempien kanssa viestittelyyn sähköpostein ja puhelimitse, vaikka tämä yhteistyö huoltajien kanssa ei virallisesti ole laskettu sak-työaikaan, vaan opettajan muuhun työaikaan. Yhteistyö on yksi laatutekijä varhaiskasvatuksessa mutta sak-työajan näkökulmasta on tärkeä muistaa, että sitä ei laskisi mukaan toteuneeseen sak-työaikaan. Näin ollen, kun laskee sak-työajan toteutumista on tärkeää ottaa huomioon kaikki se muu, tärkeäkin työ mitä sak-työajalla tekee.

Sak-työaikaan kuului haastateltavien kertomana lisäksi muun muassa oppimisympäristöjen muokkaaminen, päivän rakenteen miettimistä laadukkaalla tavalla, toiminnan suunnittelu eri teemojen ja vasujen mukaisesti lyhyellä ja pidemmällä tähtäimellä, havainnointien kirjaaminen ja pedagoginen dokumentointi, toiminnan arviointi, materiaalin valmistaminen ja materiaalin esille pano. Nämä kaikki ovat varhaiskasvatussuunnitelman mukaista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 2019).

Ryhmän suunnittelussa on opettajan tärkeää suunnitella toimintaa myös muun kielitaustaisille, esimerkiksi suomi toisena kielenä (S2) lapsille ja mikäli lapsella on tuen tarpeita, on tämä huomioitava jo suunnitteluvaiheessa. Varhaiskasvatuksen opettaja suunnittelee jatkuvana prosessina ja tämän taustalla toimii hänen tietonsa varhaiskasvatussuunnitelmasta ja sen oppimisen sisäilöistä. Työn taustalla opettajalla on myös lapsen oppimisen teoriatieto. (Hujala ym., 2011, s. 61.)

Kaksi haastateltavaa oli myös yksikkönsä varajohtajia, joka lisäsi työtehtäviä entisestään. Molemmat sanoivat, että aikaa ei tahtonut riittää sak-työajan ja varajohtajan työtehtävien hoitoon, joten he joutuivat väliajoin nipistämään jommasta kummasta tehtävästä. Lisäksi toinen opettajista oli mukana kehittämistyöryhmässä, joka vei entisestään arvokasta sak-työaikaa.

”..et vois ajatella et on neljä tuntia oman ryhmän asioihin ja yksi tunti sitä vasuvastaavan roolia ja siinä roolissa suunnitella, arvioida ja kehittää koko talon pedagogiikkaa.” (VO5)

Koko yksikön tasolla kehittämistyö ja varajohtajuus ovat kuitenkin tarpeellisia ja tärkeitä työtehtäviä. Lisäksi on ammattitaidon ylläpitäminen ja uuden tutkimustiedon opiskelu tärkeää. VO10 päiväkodissa pidettiin lukupiirejä noin kerran kuukaudessa ajankohtaisista teoksista. Osa sak-työajasta oli varattu näiden lukemiseen.

Yksi opettaja toi esille miten tärkeää olisi jos tekisi merkinnät siitä, mitä on sak-työajalla oikeasti tehnyt. Tämä voi auttaa tulevaisuuden sak-aikojen organisoinissa ja samalla myös tarjota sak-työajan malleja muille opettajille. Osassa tutkimukseen osallistuvissa päiväkodeissa oli jo tapana kirjata sak-työajan sisällöt näkyviin.

5.2 Sak-työaika varhaiskasvatuksen laadun rakennetekijöiden näkökulmasta

5.2.1 Henkilöstön välinen tehtävä yhteistyö

Varhaiskasvatuksen opettaja työskentelee moniammatillisessa tiimissä johon kuuluu opettajan lisäksi varhaiskasvatuksen lähihoitaja tai lastenhoitaja ja tarpeen mukaan myös ryhmässä työskentelee avustaja. Moniammatillisessa tiimissä jokainen sen jäsen tuo ryhmän käyttöön osaamistaan ja omaa erilaiset roolit osana kokonaisuutta (Kupila, 2011, s. 304 - 306). Varhaiskasvatuksen opettajalla on ryhmänsä pedagoginen johtajuus. Kaikki haastateltavien ryhmät erosivat koostumukseltaan toisistaan. Kokoonpanot vaihtelivat lasten iän, tuen tarpeen ja yleisen organisoinnin mukaan. Kuudessa haastattelussa opettaja kertoi työskentelevän samassa ryhmässä toisen opettajan kanssa. Tiimeihin kuuluu myös lähihoitaja tai lastenhoitaja ja kahdessa ryhmässä toimi myös ryhmäavustaja. Yhdessä ryhmässä oli kerran viikkossa erityisvarhaiskasvatuksenopettaja mukana ja kahdessa ryhmässä kävi myös S2 opettaja vaihtelevasti.

Kaikilla ryhmän työntekijöillä on tärkeä rooli ja työsopimuksen mukaiset työtehtävät. Haastateltavat toikin esille yhteistyön merkityksen arjen sujuvuuden ja turvallisuuden näkökulmasta. Lisäksi laadukasta toimintaa ei voisi järjestää lapsille, mikäli työntekijöitä ei olisi. Haastatteluissa nousi esiin esimerkiksi pienryhmätoiminta, joka vaatii jokaisen ryhmässä työskentelevän panoksen.

Opettajat kertoivat suurimmaksi osaksi vastaavan toiminnan suunnittelusta, mutta korostivat yhteistyötä ja yhteisuunnittelua myös lähihoitajien kanssa. Opettajat suunnittelivat sak-työajalla ja lisäksi yhdessä muiden työntekijöiden kanssa niin sanotuissa tiimipalavereissa. Tiimipalaveri oli tärkeä hetki, jolloin opettaja ja muut työntekijät pystyivät yhdessä suunnittelemaan ja arvioimaan ryhmänsä toimintaa. Tällöin myös opettaja pystyi avata tärkeitä aiheita. Yksi haastateltava toi esille iltapalaverin, joka oli myös kaikille työntekijöille suunnattu.

” mä oon siinä vaiheessa kerennyt suunnitteleen jonkin verran ja pystytään siinä vaiheessa yhdessä katsoa asioita et mä pystyn avaan mitä mä oon miettiny ja sit lastenhoitajat kommentoi ja tuo ajatuksii ja pystyy yhdessä viilaan niitä asioita yhdessä” (VO11)

Opettajat kertoivat, että sak-työaika mahdollisesti laadukkaan tiimipalaverin vetämisen.

Asia mikä kuitenkin nousi opettajien puheista työyhteisötasolla oli perustelut sak-työajan pitämiselle. Yksi opettaja koki, että hänen täytyy perustella sak-työajan käyttö työkavereilleen. Toinen koki, että hän jättää muut pulaan, mikäli lähtee pois ryhmästä.

” Ettei oikeen ymmärretä sen funktiota..et se on tosi tärkeätä et se yhteistyö on toimivaa niin sit löytä ne sanat ja miten sä perustelet miksi sak-aika on tärkeää ja miksi mun täytyy päästä tekemään ja näin..” (VO3)

”No kyllä se on niin et se on mun velvollisuus hoitaa se sakki mut samalla tulee tietenkin semmonen et noi saattaa olla pulassa tuolla noitten lapsukaisten kanssa..”(VO8)

Sak-työajan ja työehtosopimusten avaaminen koko työyhteisötasolla on tärkeää, jotta jokainen on tietoinen vastuista ja velvollisuuksista ja mitkä rooliodotukset jokaisella on. Opettajat näkivät, että heidän vastuulla ja velvollisuutenaan on tarjota laadukasta varhaiskasvatusta. He näkivät roolinsa tärkeänä pedagogisen johtajuuden näkökulmasta.

”Pedagoginen johtajuus korostuu entisestään” (VO6)

”Se on ollu meillä tosi paljon esillä ja sen takia siitä on pyrittykin tekemään tosi näkyvää.. sit ku se on tavallaan velvoitus niin sit siinä ei oo kellään sellasta et taasko se lähtee suunnittelemaan tai taasko sillä on tuo, vaan siitä on tehty on keretty luoda rutiinia” (VO10)

Pedagogisen johtajuuden lisäksi on tärkeää, että asia on kaikkien tiedossa työyhteisössä ja minkä takia opettajalla on varattu sak-työaika. Tässä korostuu yksikön johtajan vahva pedagoginen johtaminen.

” et aina kun tulee uusia työntekijöitä niin käydään se läpi et meillä on tällanen tapa ja se sovitaan tiimissä.” (VO10)

” et kyl se johtuu varmaan tosi paljon esimiehestäkin et on on esimiehen ansiota et näitten hommien täytyy toimia” (VO9)

Yhteistyö myös korostui kahden opettajan ryhmissä ja näissä yhteistyö korostui entistä enemmän jotta toiminnan suunnittelu olisi tarkoituksenmukaista. Kahden

opettajan ryhmissä molemmilla opettajilla on yhtäläinen velvollisuus ja vastuu suunnitellusta toiminnasta.

Kahden opettajan tiimejä oli tutkittavassa aineistossa kuusi. Kaksi näistä kahden opettajan tiimistä oli suurempia ryhmiä ja kahdessa oli kyse erityisryhmästä, jossa toinen opettaja oli erityisvarhaiskasvatuksenopettaja. Näissä kahden opettajan ryhmissä oli esimerkiksi lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ja vanhempien kanssa tehtävät vasu-keskustelut jaettu puoliksi opettajien kesken. Toiminnan suunnittelu vaati jatkuvaa yhteistyötä toisen opettajan kanssa.

”Meidän on pakko tiimissä avata sitä mitä ollaan tehty tai mitä on tekemässä kun on se toinenki opettaja ettei me tehä päällekkäisi asioita” (VO4)

Kaikki kahden ryhmän haastateltavat toivat esille edun, että saivat yhdessä suunnitella ja saada myös kollegiaalista tukea, vaikka eivät joka kerta yhdessä päässeet suunnittelemaan. Työjärjestelyt kun yleensä vaati, että toinen opettaja jäi ryhmään lasten kanssa.

”..se on niinku hyödyllistä et on samaan aikaan sen toisen opettajan kanssa jonka kanssa yhdessä niinku ollaan kuitenkin yhdessä tiimissä ja johdetaan sitä pedagogiikka..” (VO3)

Yksi haastateltava, joka on töissä yhden opettajan ryhmässä, pohti miten yhden opettajan ryhmässä työmäärä saattaa olla kohtuuton jos vertaa kahden opettajan ryhmään. Kahden opettajan ryhmässä molemmilla opettajilla oli saman verran sak-työaika, kuin yhden opettajan ryhmässä ja lapsimäärä sama. Tämä herätti pohdintaa siitä, voisiko yhden opettajan ryhmän opettajalle varata vieläkin enemmän aikaa juuri silloin, kun lasten vasuja tehdään. Näin ollen opettaja saisi huolella myös suunnitella toimintaa jokapäiväisellä tasolla. Opettaja korosti kuitenkin vahvasti sitä, ettei yhtään vähentäisi näiden kahden opettajan ryhmän sak-työaikoja vaan ennemminkin lisittäisiin yhden opettajan sak-työaika.

Yhteistyötä tehtiin myös talon muiden ryhmien opettajien kanssa sak-työajalla. Tämä silloin, kun suunniteltiin esimerkiksi toisen samanikäisen ryhmän kanssa lasten toimintaa. He arvioivat ja miettivät tavoitteita eri osa-alueille ja yhtenäistivät lasten saamaa varhaiskasvatusta.

” ja sit meil on joka toinen viikko et me tehään sakajalla meil on ollut kaikki talon viskariopet tai joiden ryhmäsä on viskareita niin niillä opettajilla on yhteinen suunnittelu aika ja tavallaan mietitty miten viisivuotiaiden varhaiskasvatusta tehdään silleen et se on kaikilla niinku yhtenevää. Tai et tehään ees niit samoja asioita.” (VO10)

” sekin auttaa et istuu samassa tilassa ja miettii vähän sitten siinä ja pystyy puhuu ääneen niit omia ajatuksia ja sit pystyy kaverilta tulla joku tosi hyvä kommentti ja sit ihan sekin jo auuttaa tosi paljon et tekee ihan samassa tilassa ja se et pystyy niinku osittain miettiä yhdessä ja osittain niinku auttaa toista ajatteleen et miten ton vois ratkaista et miten tän sais toimiin et se auttaa jo tosi paljon”(VO11)

Kollegiaalinen ja toisten opettajien pedagoginen tuki näyttäytyi korostuvan haastatteluissa, kuten yllä oleva esimerkki osoittaa. Opettajat näkivät, että yhdessä tekeminen oli tärkeää ja toi osakseen laadukasta varhaiskasvatusta. Laadun rakennetekijöiden näkökulmasta on myös tärkeä pohtia työaikarakenteita ja työaikasuunnittelua. Näissä olisi oleellista lähestyä asiaa henkilöstön osaamisen ja ydintehtävän näkökulmasta, tehostamistoimien sijasta jossa työtehtävät ja vastuut eivät niinkään ole sidoksissa ammatilliseen osaamiseen, vaan työvuoron mukaiseen työtehtävien hoitoon (Vlasov ym., 2018, s. 48).

5.2.2 Työvuorosuunnittelu ja sak-työajan merkitseminen työvuoroluetteloon

Työvuorosuunnittelu ja sak-työajan merkitseminen työvuorolistaan on monen kirjava ja riippuvainen useasta asiasta. Päiväkodit vaihtelevat järjestelyineen työvuorosuunnittelussa ja sak-työajan merkitsemisestä työvuoroluetteloon. Päiväkodeissa oli myös erilaisia järjestelyjä sak-työajan pitoon. Valtaosa sak-työajasta pidettiin työpaikalla keskellä päivää ja ne oli kestoltaan 45 minuutista jopa kolmeen tuntiin kerrallaan. Pidempi sak-työaika oli mahdollinen silloin, kun opettajalla oli ollut aamuvuoro ja sen perään laitettu sak-työaika eikä häntä näin enää oltu laskettu ryhmän vahvuuteen. Kahdeksan haastateltava piti kaiken sak-työajan työpaikalla päivätyöajalla. Toinen piti lähes kaiken sak-työajan työpaikalla mutta oli saanut myös sovittua esimiehen kanssa osan työajan pidosta kotona. Toisessa näistä oltiin sovittu esimiehen kanssa yhden kerran kahdeksan tunnin sak-työajasta kotona työjärjestelyin ja toisessa, jossa sak-työaikaa oli vaikea järjestää työpaikalla opettajalle sovittiin kolme tuntia kotona

tehtävää työaika. Kolmannella oli sovittu osan kotona tehtäväksi jo työvuorojärjestelyissä.

Useat opettajat kertoivat, että lasten päiväunien aikana on saatu sak-työaika järjestettyä hyvin opettajalle, koska kaikkia ei tarvita uni- tai lepoaikaan. Toinen yleinen aika oli iltapäivällä.

” Meillä ne pienet nukkuu niin kauan ne nukkuu 1,5 h niin siinä on aina tosi hyvin aikaa tehdä näit juttuja.” (VO6)

Tämän lisäksi oli myös VO6 päiväkodissa järjestetty asia niin, että mikäli lepoaikaan ei ollut mahdollinen järjestettiin toisesta ryhmästä työntekijä opettajan sak-työajan tilalle.

Sak-työaika tulee merkitä työvuorolistaan. Sak-työaika oli merkitty työvuorolistaan kahdeksassa päiväkodissa. VO8 ja VO11 päiväkodeissa sak-työaika ei ollut merkitty työvuorolistaan, vaan esimieheltä oli ohjeistettu sopimaan ajasta ryhmässä muiden työntekijöiden kanssa molemmissa paikoissa. VO10 päiväkodissa sak-työaika ei oltu kirjattu työvuorolistaan, vaan sähköiseen järjestelmään, johon kaikilla työntekijöillä oli pääsy.

Lasten oppimisympäristön tulee olla terveellinen, kehittävä ja toiminnallinen (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, §10). Laadun rakennäkökulmasta voi siirtää ajatuksen myös koskemaan opettajan mahdollisuutta terveellisiin ja toiminnallisiin työtiloihin ja materiaaleihin, jotta suunniteltu pedagoginen toiminta toteutuu tarkoituksenmukaisella tavalla. Työn järjestelyihin kuuluu näin ollen myös tilan järjestäminen sak-työajaksi sekä tarvittavat työvälineet, kuten tietokone ja tulostin. VO9 toi esille tämän tärkeyden.

”.. ja samoin ihan se paikan etsiminen..opettajat kulkee siellä sillai et koneet kinalossa et mihin mä nyt pääsisin niin tavallaan se tilan etsiminen on raivostuttavaa” (VO9)

Sak-työajan toteutumisen ja organisoinnin kannalta on tärkeää, että työtilat ovat järjestetty etukäteen ja ovat kaikkien tiedossa, jotta opettaja voi toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta.

5.3 Sak-työajan merkityksestä

Tutkimuksessa sak-työaika sai erilaisia merkityksiä opettajien puheissa, jotka voisi nähdä niin yksilö- kuin yhteisötason ulottuvuuksiksi. Tutkimuksessa on eroteltu kolme ulottuvuutta, jotka on esitelty alla. Yksilötasolla esille nousi sak-työajan merkitys omalle työhyvinvoinnille ja ammatti-identiteetille. Yhteisötasoon liittyy niin merkitys lapsen oppimiseen ja kehitykseen kuin työyhteisön kannalta.

Sak-työajan merkitys → Työhyvinvointi

Sak-työajan merkitys → Lapsen kehitys ja oppiminen

Sak-työajan merkitys → Koko yhteisön tasolla

TAULUKKO 4. Sak-työajan merkityksen ulottuvuudet

Yksilötasolla	Yhteisön tasolla
Työhyvinvointi	Lapsen osallisuus
Ammatti-identiteetti	Oppimisen tuki
Työn organisoiminen	Selkeä pedagogiikka
	Työhyvinvointi koko tiimin tasolla

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat haastatteluissa vahvasti esille tämän sak-työajan merkityksen omalle itselleen ja omalle ammatti-identiteetille.

”..niin kyllä se niinku selkeesti vaikuttaa siihen omaan opettajuuteen ja silloin tulee myös arvioitua omaa toimintaa..”(VO8)

Työn reflektio ja sitä kautta toiminnan kehittäminen on laatuksymys, ja tässä opettaja kertoi sen auttavan myös ammatti-identiteetin ja oman profession kehittämisessä. Näitä ajatuksia ovat myös Karila & Kupila (2010) tuoneet esille tutkiessaan varhaiskasvatustyön ammatti-identiteetin muotoutumista ja muotoutumisen tukemista. Tämän tutkimuksen kannalta oleellisen aiheen he myös nostivat esille, nimittäin identiteetistä neuvottelemisen ja jatkuvan muutoksen paineista tämän taustalla. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen

opettajat näkivät identiteetin lisäksi vahvan opettajuuden olevan kulmakivenä lapsen oppimiselle ja turvallisuuden tunteelle.

”et tiedän miten toimia ja mitä teet et mä tiedän miten toimin niin vaikuttaa niihin lapsiin hirveesti et se mul on se homma hanskassa ja tiedän mitä seuraavaksi tapahtuu ja lapset myös tietää mitä seuraavaksi tapahtuu ja mitä odottaa”(VO11)

Opettajat antoivat sak-työajalle suuria merkityksiä myös omalle jaksamiselle ja työssä viihtymiselle, ja sille miten hyvin he osaavat työnsä tehdä. Työhyvinvointi ja työssä jaksaminen nähtiin näin merkittävänä asioina. Kolme haastateltavaa toivat esille sak-työajan merkityksen omalle jaksamiselleen.

”No ainakin sen näkee aika paljon just omassa työssä niinku jaksamisessa ja työmotivaatiossa..” (VO2)

”.. et jos mulla on paljon sak-aikaa niin mä jaksan paremmin..”(VO1)

Useat haastateltavat toivat esille sak-työajan merkityksen ulottuvan työhyvinvointiin ja työmotivaatioon. He näkivät, että opettajan tehtävän laadukas tekeminen ulottui myös työhön kiinnittymiseen ja ammattiroolin vahvistamiseen. Sak-työaika selkeyttää varhaiskasvatuksen opettajan roolia ja tehtävää.

5.3.1 Sak-työajan merkitys pedagogisessa kehittämisessä ja toiminnassa

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka tulee olla suunniteltua ja tarkoituksenmukaista. Kaikki opettajat toivat esille sak-työajan tärkeää merkitystä pedagogiikalle ja ryhmän toiminnalle. Opettajan työ kun on vaativaa asiantuntijatyötä ja varhaiskasvatussuunnitelman mukaista työtä, jossa täytyy ottaa huomioon lapset yksilöinä ja toiminnan tulee perustua heidän tarpeilleen ja tukea jokaisen lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Kuten Heikka, Hujala, Turja & Fonsén (2011, s. 55) toteavat on haasteellista huomioida suunnittelussa lasten yksilölliset tavoitteet ja huoltajien toiveet sopimaan tiettyyn toimintaan. Tällainen vaatii huolellista etukäteisvalmistelua eikä olekaan perusteltua antaa suunnittelematonta varhaiskasvatusta.

”..se näkyy niinku tottakai ryhmässä et se on toiminta on silloin loppuunasti tai ainakin suurinpiirtein loppuun asti ajateltu niinku monipuolisempaa” (VO1)

”..et jos siihen ei anneta sitä rauhaa ajatella ja pohtia niitä asioita nii kyl mä koen et se aika rankasti putoo pohjaa kokonaan silt periaatteelt et minkä takii ne lapset siellä varhaiskasvatuksessa on jos niinku ei pääst pohtimaan ja suunnittelemaan” (VO3)

Opettajat varsinkin korostiva sitä, että huolellisella suunnittelulla kaikki ryhmän lapset saisivat osallisuuden tunteita ja tukea oppimiselleen ja kehitykselleen. Lapsen osallisuus ja hänen kehityksen ja oppimisen tuki liittyvät myös laadun prosessitekijöihin. Karvin indikaattoreista pedagogiikka nähdään prosessitekijöiden ytimeksi. (Vlasov ym., 2018, s. 54-59.)

”Se on just se ykkönen et saa niille lapsille ne oikeat tukikeinot mitä ne tarvii.. että saa miettiä jokaiselle lapselle ne keinot et mitkäs sitä lasta tukee siinä ryhmässä ja miten me voidaan niitä toteuttaa..” (VO5)

”..nii sitte tota mietitään miten jokainen noista lapsista voi osallistua siihen vaikka taitotaso ei ole sama. Jos ei sitä suunnitelmaa olis niin silloin tota ei ne vois osallistua.” (VO4)

Sak-työajalla opettajilla oli mahdollisuus suunnitella toimintaa sopivaksi jokaiselle lapselle, kehittää materiaalia ja toimintatapoja ja varsinkin osallistaa kaikkia lapsia, osaamisestaan riippumatta. Opettajan suunnittelun taustalla toimii teorian tieto lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2011, s. 60). Varhaiskasvatus on tavoitteellista toimintaa eikä olekaan tarkoitus, että asioita tehdään tekemisen takia vaan yksilöllisesti lapsen kehityksen ja oppimisen vuoksi.

”..et jos mulla ei olis tällaista aikaa niin eihän mulla ole tule tämmösiä ajatuksia et sit on vaan et huomenna on laulupäivä ja sitten on joku askartelupäivä ja sitä ja tätä ja mun sit siitä tulee semmosta et meil on tääl tämmösiä kerhoja ja ihan sama ketä lapsia täällä sit on.” (VO9)

”..et mä koen että meidän toiminta on pedagogisesti laadukkaampaa silloin kun on ollut aikaa pohtia sitä mitä sä teet ja mikä se taustatavoite siinä on.”(VO8)

Opettajat toivat myös esille, miten hyvällä suunnittelulla saadaan myös aikaan lapsia osallistavia menetelmiä.

”meil on lapsikokoukset jossa mä kysyn lapsilta et mitä he haluavat tällä viikolla pitää et mihin retkeillään ja mitä he haluis jumpassa..”(VO7)

Lapsilähtöinen toiminta vaatii kuitenkin opettajan suunnittelun ja etukäteisvalmistelun, johon he käyttivät aikaa. Lapsen oppiminen nostettiin vahvasti kaikissa haastatteluissa sekä tämän lisäksi lasten hyvinvointi ja turvallisuudentunne. Tutkimuksissa lapsen oppiminen ja hyvinvointi nähdään oppimisen perustana, kuin myös oppimisen vaikutus hyvinvointiin (Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2013, s. 132-133).

”..et se kyl vaikuttaa siihen laatuun tosi paljon et ne on merkityksellisiä oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta..”(VO5)

Opettajat korostivat pitkäjänteisen suunnittelun merkitystä pedagogiikalle ja arvioinnin olevan helpompaa kun oli huolella suunniteltu toimintaa. Arviointi ja kehittäminen ovat suunnittelun lisäksi varhaiskasvatuksen kulmakivinä ja pohtautuu varhaiskasvatuslakiin ja valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan.

5.3.2 Sak-työajan merkityksestä yhteisötasolla

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat myös esille sak-työajan merkityksiä koko työyhteisön tasolle ja tiimille. Se, että opettajalla on mahdollista pitää sak-työaika on vaikutusta koko tiimin toiminnalle. He pystyivät perustelemaan ja ennakoimaan toimintaa paremmin ja tällä on vaikutusta koko tiimiin työhyvinvoinnille ja työn organisoimiselle ja työn tekemiselle.

..valmistaudun tiimipalaveriin et kylhän se tavallaan tiivistää sitä tiimipalaveria tosi paljon ja sellasia ryhmän toiminta olis paljon sekavampaa kaikin mahdollisin tavoin jos mä en pitäis sitä sakaikaani.. (VO9)

..kokee et siit saa niinku saa hyvät eväät siihen et pystyy jonku tiimipalaverin vetämään ku sä oot oikeesti kerennyt etukäteen katsomaan ne itse. (VO11)

Koska opettaja on pedagoginen tiiminjohtaja he kokivat että heidän sak-ajallaan oli vaikutusta siihen miten hyvin he pystyivät johtamaan yhteisiä tiimikokouksia ja suunnittelemaan ja arvioimaan yhteisesti ryhmän toimintaa.

Kaikissa ryhmissä ei aina ole pätevää opettajaa. Tällöin kollegiaalinen tuki on tärkeää. Yksi opettaja toi myös esille sen, että hän omalla sak-työajalla auttaa myös muita opettajia saavuttamaan varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet.

”..heil ei oo niin iskostunut uudet vasut ja muut niin he kysyy apuu ja vaikka jonku askartelun toteuttamisessa et miten sais lapset mahdollisimman paljon osallistettua..”(VO6)

Lisäksi suunnitellun ja arvioidun toiminnan perusteella voidaan perustella pedagogista toimintaa.

Varhaiskasvatussyhteisöön kuuluu myös huoltajat. Opettajat näkivät, että sak-työajalla oli myös vaikutusta tehtävään yhteistyöhön. Sak-työaika mahdollisti huolellisen kommunikoinnin kotien kanssa sekä pedagogiikan tukemisen. Sak-työajan kautta opettajat kertoivat, että esimerkiksi päiväkotiin lähteminen aamuisin oli helpompaa, kun oli tiedossa suunniteltua toimintaa. Opettajat näkivät myös, että he pystyivät perustelemaan pedagogista toimintaa silloin kun oli ollut aikaa suunnitella ja arvioida.

”..samalla tulee mietittyä myös sen kannalta et miten mä kerron et miten me ollaan tehty tää ja koen sen tärkeenä et on aikaa sitäkin miettii.” (VO8)

Varhaiskasvatuksen laatuindikaattoreihin kuuluu yhteistyö huoltajien kanssa ja heidän tyytyväisyys toimintaan. Tutkimustulokset tuovat esille opettajan sak-työajan merkityksen tämän laatuindikaattorin kautta.

5.4 Yhteenveto tuloksista

Varhaiskasvatuksen opettajan sak-työaika on työehtosopimuksessa oleva työajan erityismääräys jota tulee käyttää laadukkaan varhaiskasvatuksen suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Olen näissä tuloksissa tuonut esille sak-työajan organisointia, sisältöjä ja merkityksiä.

Sak-työaika toteutui hyvin kaikissa tutkittavissa haastatteluissa. Lähes kaikissa yksiköissä sak-työaika oli merkitty työvuoroluetteloon. Sak-työaika toteutui yleensä päiväuniaikaan, jolloin muut ryhmän ammattilaiset huolehtivat valvonnasta.

Sak-työaikaan sisältyi laajasti eri toimintoja ja oli riippuvainen kauden ja vuoden aikana tapahtuvasta toiminnasta, kuten lasten varhaiskasvatussuunnitelmien teosta. Sisältö oli riippuvainen lasten vasuista nousseista asioista ja opettajan havainnoista. Sak-työaikaan kuulumatonta työtä tehtiin paljon myös, kuten moniammatillista yhteistyötä tai vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Näille tärkeille työtehtäville on tärkeää antaa omat aikansa työaikajärjestelyissä.

Varhaiskasvatuksen opettajat näkivät myös sak-työajan olevan merkityksellinen koko työyhteisötasolla. He korostivat sak-työajan ulottumista koko ryhmän toimintaan ja pystymään paremmin suunnittelemaan yhdessä muiden ammattilaisten kanssa. Yhteissuunnittelu muiden opettajien kanssa oli myös tärkeää.

Merkityksissä nousivat vahvasti esille ammatti-identiteetti ja työhyvinvointi. Sak-työaika mahdollisti työn tekemisen laadukkaalla tavalla, joka auttoi opettajaa kiinnittymään ja kasvamaan opettajana. Lisäksi opettajat korostivat varhaiskasvatuksen ytimen olevan pedagogiikassa ja lapsessa ja sak-työaika oli osakseen mahdollistajana jokaisen lapsen laadukkaan varhaiskasvatuksen saamisena. Sak-työajalla oli myös merkitystä koko yhteisön tasolla. Opettajat pystyivät huolella suunnittelemaan toimintaa, jolla on vaikutusta koko tiimille. Lisäksi suunnittelu ja arviointi oli yhteydessä hyvään yhteistyöhön huoltajien kanssa. Tuloksissa selviää sak-työajan tärkeä ja laaja merkitys varhaiskasvatuksen pedagogiikalle ja varhaiskasvatussuunnitelman mukaiselle työlle.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen työ on muuttunut vaativammaksi monitahoisten syiden vuoksi. Opettajan vastuulla on erilaisia opetuksellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia vaatimuksia ja näihin on pyritty vastaamaan työnkuvan kehittämisen myötä (Ukkonen-Mikkonen & Fonsén, 2018, s. 48). Sak-työaika on varhaiskasvatuksen opettajan työaikaan kuuluva erityismääräys (KVTES 2018). Sak-työajan käyttö on kuitenkin aiheuttanut hämmennystä ja sen organisointiin on vaadittu paljon resursseja. Historiallisen kehityksen vuoksi tietyt rakenteet ja työtavat elävät varhaiskasvatuksen arjessa ja muutokset eivät sulaudu suoraan käytäntöön.

Tutkimuksessa on otettu esille varhaiskasvatuksen opettajan ääni sak-työajan merkitysten luojana ja heille on annettu tuoda esille merkityksiä oman työn organisoinnin kannalta tärkeille asioille. Tutkimuksen avulla on myös tuotu esille eri tapoja miten työtä voi organisoida jokapäiväisessä työssä päiväkodissa. Huomattavaa kuitenkin on, että jokainen päiväkotitoiminta luo oman kulttuurin eikä toimintamallien siirtäminen suoraan ole toimivaa. Kuten tutkimuksesta tulee ilmi, on nämä riippuvaisia useasta asiasta, kuten ryhmärakenteista, päiväkodin koosta ja työn tekemisen kulttuurista. Tutkimuksessa nähtiin vielä varsin kirjavia tapoja toteuttaa sak-työaika. Jokainen työyhteisö on omanlaisensa ja on perusteltua, ettei työn organisointi ole identtistä paikasta toiseen. Kuitenkin, kun nojaututaan varhaiskasvatuslakiin ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä työaikalakiin on erityisen tärkeää lähestyä sak-työaika näistä näkökulmista. Lapsella on oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 (2019) tuovat esille laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksen. Työaikalaki velvoittaa työnpaikkojen laatimaan työvuoroluettelot (Työaikalaki 872/2019 30§) ja tässä työvuoroluettelossa on myös oltava esillä sak-työaika (KVTES 2018-2019).

Tutkimuksessa selvisi, että näin ei aina ollut. Työvuoroluetteloon merkitseminen toisi kuitenkin opettajan työaikaa koskevan erityismääräyksen esille.

Tämän tutkimuksen tuloksissa nousi esille sak-työajan olevan yhteydessä laadukkaaseen varhaiskasvatukseen niin laadun indikaattoreiden rakenne- kuin prosessitason kautta. Laadun rakennetekijät esitetään varhaiskasvatuksen järjestämisen liittyvien indikaattoreiden (Vlasov ym., 2018) kautta ja tässä tutkimuksessa nämä ovat henkilöstön välinen tehtävä yhteistyö, työvuorosuunnittelu ja sak-työajan merkitseminen työvuoroluetteloon. Varsinkin yhteistyö korostui tutkimuksessa. Moniammatillinen yhteistyö ryhmässä edesauttoi sujuvan varhaiskasvatusarjen toimivuutta ja turvallisuutta. Sak-työajalla oli myös laadullisia kytköksiä yhteistyöhön suunnittelun tasolla. Opettajat varsinkin korostivat kollegiaalista suunnittelua ja pohdintaa muiden opettajien kanssa kahden opettajan tiimeissä tai toisen saman ikäisten lasten opettajan kanssa. Työvuorosuunnittelussa tulisi tarkemmin myös ottaa huomioon varhaiskasvatuksen moniammatillisen kentän ja työtehtävien eroavaisuudet.

Laadun prosessitekijät (Vlasov ym., 2018) taas liittyvät varhaiskasvatuksen ydintoimintoihin ja pedagogiikkaan. Tässä tutkimuksessa prosessitekijöiksi on nostettu sak-työajan toteutuminen ja sak-työajan sisältö. Laajat sisällöt ja toteutuminen ovat yhteydessä laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Tämä tutkimus osoitti sak-työajan sisältöjen koostuvan useasta eri toiminnasta ja liittyi kaikkiin kolmeen (suunnittelu, arviointi ja kehittäminen) osa-alueeseen. Laajimmin ja varhaiskasvatuksen tehtävää ajatellen nousi lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen. Tutkimuksessa nousi myös esiin sisältöjä, jotka eivät ole suunnittelua, arviointia tai kehittämistä. Nämä sisällöt liittyivät muun muassa moniammatilliseen yhteistyöhön tai sähköpostien kirjoittamiseen. Tutkimuksessa nousi esille sak-työajan toteutumisen riippuvaisuus työn organisoinnin malleista. Sak-työaja pidettiin yleisesti lasten päiväunien aikaan. Mahdollisuuksia oli myös kotona tehdä töitä tai jäädä oman työvuoron jälkeen työpaikalle. KVTESin (2018) mukaan osa sak-työajasta on mahdollista tehdä työpaikan ulkopuolella.

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat myös esille merkittäviä aspekteja sak-työajan merkityksestä jotka liittyvät koko varhaiskasvatuksen kontekstuaaliseen luonteeseen. He nostivat esille merkityksiä sak-työajan sisällöstä ja yhteistyöstä

niin työkavereiden, kuin vanhempien kanssa. Johtajan tuki oli ensiarvoisen tärkeää ja informantit korostivat johtajan vahvaa tukea työyhteisössä. Päiväkodin johtajan työnkuvaan liittyy useita eri funktioita ja tehtäviä. Yksi niistä on pedagoginen johtajuus. (Nivala, 1999). Pedagogisen johtajuuden yhdeksi tehtäväalueeksi nousee varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja siitä johdettu kehittäminen. Laadunarvioinnin kautta nousee esille päiväkodin arjen todellisuuden ja kehittämistarpeet (Hujala & Fonsén, 2011, 325- 326). Näin voidaan nähdä tutkimuksessa esille nousseita laadun indikaattoreina osana varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan kehittämistyötä.

Sak- työajan merkityksissä suurin osa opettajista korostivat työhyvinvointia ja mahdollisuutta kehittää omaa ammatti-identiteettiään ja ammattitaitoaan. Tämä oli tutkimuksen kannalta merkittävä löydös. Kupila (2011) on esittänyt, että opettajan ammatillinen kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lisäksi Karila & Kupila (2010) tuovat esille identiteetin muuntuvan prosessin läpi koko työelämän. Ammatti-identiteetti ei ole siis pysyvä ominaisuus vaan se muuttaa muotoon ja kasvaa koko uran aikana. Tämän voi liittää suoraan takaisin laadun indikaattoreihin ja huomata, miten tärkeää yhteistyö ja kollegiaalinen tuki varhaiskasvatuskontekstissa on myös sen laadun kannalta. Kollegiaalinen vertaisryhmätyöskentely ja avoin kommunikaatio ovat tärkeitä ammatillisen kehittymisen kannalta. Kuitenkin, näkee Patrikainen (1999) opettajan oman vastuun ottamisen ammattitaidollisesta kehittämisestään. Ammattitaidon ja identiteetin muovautuminen on oppimisen ja osallistumisen tulosta (Karila & Kupila, 2010).

Opettajan työhyvinvointi on keskeisessä asemassa, jolla on myös kytkös lapsen oppimiseen (muun muassa Onnismaa 2010, Salovaara ja Honkonen 2013). Lapsen oppiminen ja hyvinvointi liittyy kokonaisvaltaisesti hänen kasvuunsa ja kehitykseensä. Opettajan mielekkäät kokemukset omasta työstään ja tätä kautta kiinnittyminen työhön edesauttavat tässä tehtävässä ja hyvinvointi rakentuu vuorovaikutuksessa. (Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2013, s. 132 - 136.) Nämä eivät kuitenkaan kehity ja parannu jos ei saa mahdollisuutta tehdä ammattiin kuuluvia tehtäviä. Nuoret varhaiskasvatuksen opettajat näkevät, että heillä oli hankalampi vaatia ammattiin ja työtehtäviin kuuluvia tehtäviä ja joutuivat perustelemaan hanakammin tämän sak-työajan pitämistä. On tärkeää, että opettajat saavat kollegiaalista tukea ja mahdollisuuden kehittyä ammatissaan

rauhassa. Ammattitaito ja asiantuntijuus ovat kunkin aikakauden tuote ja sitä on tutkittu yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tuotteena. Tänä päivänä ollaan enemmänkin liikkumassa kohti yhteisöllistä ammatillisuutta aiemman taitavan työntekijän näkökulmasta (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 22-23.)

Näiden merkitysten kautta näen tarpeen jatkotutkimukselle työn organisoinnin mallin kehittämisessä ja työtehtävien selkeyttämisessä. Lisäksi näen tämän olevan vahvasti yhteydessä opettajan työssä jaksamiseen ja työssä pysymiseen.

Laadukkaan varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen pedagogiikan mukaiseen työhön tarvitaan varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntemusta ja työnkuvan mukaista työn tekemistä, jotta varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet toteutuvat. Varhaiskasvatuksella nähdään olevan vaikutuksia niin yksilön, kuin yhteiskunnan näkökulmasta tässä hetkessä kuin tulevaisuudessa (Hjelt & Karila, 2017, s. 234). Tutkimuksessa sak-työaika nähtiin merkittävänä pedagogiikan ja ryhmän toiminnan tasolla lapsi osallisena sen keskiössä. Tällä oli vaikutusta niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Opettamista ja kasvatusta ohjaa aina useat teoriat, joiden kautta opettaja kohtaa varhaiskasvatuskontekstin (kts. Keskinen & Lounssalo, 2001, s. 247). Tutkimuksessa nousi esille varhaiskasvatuksen teorian ja käytännön yhteiselo.

Tutkimuksen teko vaatii aina valintojen tekemistä ja rajaamista. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli tuoda varhaiskasvatuksen opettajien sak-työajan merkityksiä laadun kautta esille, jolloin useat mielenkiintoiset kohdat rajattiin pois. Tutkimus on näin osoittanut oleellisesti varhaiskasvatuksen pedagogiikan lähtökohtien olevan laatuajattelussa ja tuonut esille varhaiskasvatuksen opettajan roolin tämän merkityskentän sisällä. Tämä tutkimus on myös osoittanut tarpeen tutkia varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumista laajemmin työprosessien kautta ja tuovan malleja sak-työajan toteuttamiselle. Tämä vaatii organisaation sisäisen puheen ja tahtotilan tämän toteutumiseksi. Jatkotutkimuksissa olisi tärkeä pureuta tällaisten mallien luomiseen laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytysten luomiseksi. Lisäksi opettajien ammatti-identiteetin kehittymistä ja työhyvinvointia tulisi kehittää edelleen.

7 LÄHTEET

- Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Annettu Helsingissä 13.7.2018
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. (2019). Opetushallitus.
Määräykset ja ohjeet 2018: 3a.
- Alasuutari, Pertti. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino. Gummerus
- Allila, K. & Ukkonen- Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 2018 49(1), 75 - 81.
- Broström, S. (2006). *Curriculum in preschool*. International Journal of Early Childhood, 38(1), 65 - 76
- Brotherus, A., Hasari, A. ja Helimäki, E. (1990). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Kirjayhtymä.
- Carlsson, Bertil. (1996). *Kvalitativa forskningsmetoder för medicin och beteendevetenskap*. Liber ekonomi/Almqvist & Wiksell.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring-pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholms universitet. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. Gummerus.
- Flick, Uwe. (2007). *Managing quality in qualitative research*. Sage publications.
- Frisk, T. (2005). Koulutuksen arviointi kouluttajan ja henkilöstön kehittäjän työssä. Educa-Instituutti.
- Haaparanta L. & Niiniluoto, I. *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Gaudeamus. Helsinki university press.
- Harju, T. & Kumpulainen, P. (2009). Kokemukset ja reflektio tutkivassa oppimisessa. Teoksessa: Heinilä, H., Kalli, P. Ja Ranne, K. (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. OKKA-säätiön julkaisuja: Tampere

- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Printel.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2011). *Havainnointi ja arviointi varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa: Hujala, E. ja Turja, L.(toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 56 - 68) PS-kustannus.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14:4, 499 - 512 DOI: [10.1080/13603124.2011.577909](https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909)
- Heinilä, H. (2009). Arvioinnin tulkinnallinen ja prosessuaalinen luonne. Teoksessa: Heinilä, H., Kalli, P. Ja Ranne, K. (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. OKKA-säätiön julkaisuja
- Helenius, A. (2008). Mitä pedagogisella prosessilla tarkoitetaan? Teoksessa: Helenius, A ja Korhonen, R (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja kehitykseen*. (s.52 - 56) Wsoy.
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Opetus 2000. PS-Kustannus
- Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Pysyväisohje Henkilöstöhallinto. S-He5.1. Virka ja työehtosopimukset. 1.10.2001. Päivähoidon kasvatushenkilöstöä koskevat erityismääräykset (KVTES liite 12).
- Hjelt, H. & Karila, K. (2017). Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. Teoksessa: *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning 15 (3) – 2017 234 - 249*
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2011). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa: Hujala, E & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 312 - 327) PS-kustannus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Edufin
- Hytönen, J. (2007). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. WSOY Oppimateriaalit
- Hännikäinen, M. (2016). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa: Karila, K. & Lipponen, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 30 - 52) Vastapaino

- Järvinen, P & Järvinen, A. (2011). *Tutkimustyön metodeista*. Opinpajan kirja
- Kansanen, Pertti. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Opetus 2000. Ps-kustannus.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Saari, A., Jokisaari, O., & Värri, V. (toim.), *Ajan kasvatustutkimus : kasvatustutkimusfilosofia aikalaismetodologianäkökulmasta*. (s. 367 - 401) University Press
- Kakkuri-Knuutila, M-L & Heinlahti, K. (2006). *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Gaudeamus
- Karila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina tai rajaajina. Teoksessa: Pyhältö, K ja Vitikka, E (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. (s. 33 - 47) Oppaat ja käsikirjat 2013:9. Opetushallitus. Juvenes print-Suomen Yliopistopaino.
- Karila, K. & Nummenmaa A R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit*. Wsoy.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteetin muotoutuminen eri ammattilaiskoulutuspolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa*. Tampereen yliopisto.
- Kauko, J., Takala T. & Rinne, R. (2018). Comparing politics of quality in education. Teoksessa: Kauko, J. , Rinne, R., Takala, T. (2018). *Politics of Quality in Education*. Routledge, 1 - 17
<https://doi.org/10.4324/9780203712306>
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. (2011). Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa. Teoksessa: Karila, K., Kinon, J. & Virtanen, J. *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Ps-Kustannus.
- Kay, L., Wood, E., Nuttall, J. & Henderson, L. (2019). Problematizing policies for workforce reform in early childhood education: a rhetorical analysis of England's Early Years Teacher Status. *Journal of education policy*. Routledge. Saatavissa:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2019.1637546>
luettu 10.9.2020
- Komulainen, J., Turununen, T. & Rohiola, U. (2009). Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa: Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja,

- Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 195 - 208). PS- Kustannus.
- Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus. (2018).
<https://www.kt.fi/sopimukset/kvtes/2018> luettu 13.11.2019
- Kunnallinen yleinen virkaehtosopimus (1974). Liite n:o 20. *Eräiden päiväkodin viranhaltijan palvelussuhteen ehdot*.
- Kunnallinen yleinen virkaehtosopimus. (1998). Liite 12. *Päivähoidon kasvatushenkilöstöä koskevat erityismääräykset*.
- Kupila, P. (2011). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa: Hujala, E ja Turja, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 300 - 311). PS-kustannus.
- Kuusisto, R. (2013). *Laatu perusopetuksessa*. Opetus 2000. PS-kustannus.
- Lapinoja, K. (2009). *Mihin opettajaa ja ohjaajaa tarvitaan?* Teoksessa: Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 83 - 86). PS- Kustannus.
- Leana, C., Appelbaum, E. & Shevchuk, I. (2009). Work process and quality of care in early childhood education: The role of job crafting. Teoksessa: *Academy of Management Journal (2009), Vol. 52, No. 6*, 1169–1192
 saatavissa: <https://doi.org/10.5465/amj.2009.47084651>
- Lemmettyinen, M. (2019). *Varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-aika ja pedagoginen suunnittelu*. (Pro gradu-tutkielma). Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lodico, M., Spaulding D. & Voegtle, K. (2006). *Methods in educational research. From theory to practice*. Jossey- Bass.
- Lujala, E. (2008). Suomen julkisen varhaiskasvatuksen peruskiviä. Teoksessa: Helenius, A ja Korhonen, R (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja kehitykseen*. (s. 203 - 214). Wsoy.
- Merritt, E. G. (2016). Time for teacher learning, planning critical for school reform. *Phi Delta Kappan*, 98(4), 31–36. saatavilla: <https://doi.org/10.1177/0031721716681774>
- Metsämuuronen, J. (toim.). (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerus.

- Miller, J. & Glassner, B. (1997). The "inside" and the "outside". Finding realities in interviews. Teoksessa: Silverman, D. (Ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. (s. 125 - 139) Sage publication.
- Moss, P. (1994). Defining quality. Values, Stakeholders and Processes. Teoksessa: Moss, P. & Pence, A. (toim.), *Valuing Quality in Early Childhood Services : New Approaches to Defining Quality*. (s.1 – 9) SAGE Publications, 1994. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=1474804>.
- Moss, P & Dahlberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 5, Issue 1*, 3 - 12. Saatavilla: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.551.1316&rep=rep1&type=pdf> luettu 1.9.2020
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimuseetiikan ABC*. Tammi.
- Nivala, V. (1999). *Päiväkodin johtajuus*. Acta Universitatis Lapponiensis 25. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Noddings, N. (2018). *Philosophy of education* (Fourth edition). Routledge.
- Nummenmaa, A. (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa: Karila, K. Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A R ja Rasku-Puttonen, H. *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 19 - 33). Vastapaino,
- OAJ. Julkaisuja. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/hyodynnasak_tyoaikasi.pdf luettu
- OAJ. Julkaisuja. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/> luettu 15.5.2020
- OECD (2016) *Starting Strong IV Early Childhood Education and Care Data* Country Note: Finland.
- Ojansuu, J. (2014). Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet. Teoksessa: Saari, A., Jokisaari O-J. Ja Värri, V-M (toim.). *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. (s. 125 - 151). Tampere university press.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. (Raportit ja selvitykset 2010 : 1).

Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf

- Onnismaa, E-L. & Paananen, M. (2019). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T.(toim.). *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere university press ,189 - 220
- Patrikainen, R. (2009). Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentämänä. Teoksessa: Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 39 - 43). PS- Kustannus.
- Patrikainen, R. (2009). Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa: Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 27 - 28). PS- Kustannus.
- Patrikainen, R. (2009). Opettajan työ yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. Teoksessa: Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 19 - 22). PS- Kustannus.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Opetus 2000. Ps-kustannus.
- Patrikainen, R. (2009). Pedagoginen ajattelu ja toiminta näkyväksi. Teoksessa: Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 33 - 37). PS- Kustannus.
- Patrikainen, R. (2009). Pedagoginen ajattelu ja toiminta opettajuuden ilmentämänä. Teoksessa: Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 23 - 25). PS- Kustannus.
- Patrikainen, R. (2009). Teorian ja käytännön kohtaaminen-ikuinen ongelma? Teoksessa: Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 15 - 18). PS- Kustannus.

- Patel, R. Ja Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.
- Peräkylä, A. (1997). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. Teoksessa: Silverman, D. (Ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. (s. 283 - 304). SAGE publications.
- Pihlaja, P. (2006). Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä eilen ja tänään. Teoksessa: Ruokolainen, R. ja Alila, K.(toim.) (2004). *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu*. (s. 15 - 26). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004: 6.
- Pitkänen, M. (2017). *Lastentarhanopettajien palvelussuhteen ehtoja koskeva toimintaympäristö 1970-luvun alussa*.
- Portell, T. & Malin, M. (2007). *Taustaa varhaiskasvatuksen laatukselle*. Stakesin työpapereita 9/2007. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja palvelukeskus. Vastapaino. Saatavissa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/76638/T9-2007-VERKKO.pdf?sequence=1> luettu 23.8.2020
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Studentlitteratur.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004 - 2009*. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus.
- Raatikainen, P. (2004). *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus
- Ranta, R. (2005). *Kehittyvä työyhteisö. Kehittäminen ja uudistuminen ihmisenä ja organisaationa*. Yrityskirjat.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A ja Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. (s.111 - 125). Vastapaino.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa- Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen

- koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019.
https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Reunamo, J. & Joronen, V. (2014). Ohjaava palaute kehittämistoiminnan tukena. Teoksessa: Jyrki Reunamo (toim.). *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. PS-kustannus.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood* (3rd ed.). Open University Press.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Wsoy pro.
- Ruokolainen, R. & Alila, K.(toim.) (2004). *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2004: 6.
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 56 - 74). Vastapaino.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Helsinki: PS-Kustannus.
- Silvén, M., Mattinen, A., Lepola, J & Husu, J. (2013). Oppimisen ja kouluvalmiuksien tukeminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa: Pyhäntö, K ja Vitikka, E (toim.). *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. (s. 48 - 78). Oppaat ja käsikirjat 2013:9. Opetushallitus. Juvenes print-Suomen Yliopistopaino.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. Kolmas painos. Sage Publications.
- Skolverket. (2015). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan-pedagogisk dokumentation*. Elanders Sverige.
- Smith, J. & Osborn, M. (2007). *Interpretative Phenomenological analysis*. Saatavissa: https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/17418_04_Smith_2e_Ch_04.pdf , 53 - 80
- Soini, T., Pietarinen, J & Pyhäntö, K. (2013). Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa: Pyhäntö, K. & Vitikka, E. *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2013: 9. Opetushallitus. JuvenesPrint.

- Soukainen, U. (2017). Laatu työ ja kehittävän työotteen omaksuminen. Teoksessa: Parrila, S. ja Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. PS-Kustannus [e-kirja] [viitattu 13.11.2019] Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517546>
- Taylor, Steven J. & Bogdan, Robert. (1984). *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings*. John Wiley & Sons.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettaja ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Työaikalaki 872/2019 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190872>
- Tökkäri, V. (2018). *Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä*. Teoksessa: Toikkanen, J. & Virtanen I.A (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen ksite ja käyttö*. Lapland university press.
- 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
DOI: [10.23965/AJEC.43.4.06](https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06)
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (1999). *Didaktiikan perusteet*. Kasvatustiede. Wsoy.
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Elan vital. Saatavilla: http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Virolainen, A. (2018). Varhaiskasvatus arjen toimintana. Teoksessa: Häkkä, A., Kuokkanen, H. Ja Virolainen, A. (toim.) *Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana*. (s. 131 - 208). Edita.
- Virtanen, P. (2007). *Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen*. Edita.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Julkaisut 24: 2018. Helsinki:

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf

Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* . Vastapaino.

Yazan, B. (2015). Three approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. Teoksessa: *The Qualitative Report 2015 Volume 20, Number 2, Teaching and Learning Article 1*, 134 - 152
saatavissa: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/2/yazan1.pdf>

8 LIITTEET

8.1 Liite 1: Tutkittavan tiedote

TUTKITTAVAN TIEDOTE

19.11.2019

Tutkimuksen nimi: Varhaiskasvatuksen opettajien sak-työajan käyttö

Tutkimuksen tarkoitus:

Teitä pyydetään osallistumaan tutkimukseen, jonka tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen-työajan (sak-työajan) yhteyksiä pedagogiikan kehittämiseen ja työn yhteisölliseen organisointiin varhaiskasvatusyksikössä päiväkodissa. Tutkimuksen käytännön tarkoituksena on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien sak-työaika suhteessa toiminnan pedagogiseen laatuun ja laadun kehittämiseen. Tutkimuksessa selvitetään myös niitä osa-tekijöitä jotka mahdollistavat tai estävät sak-työajan riittävyden. Tutkimuksen tavoitteena on myös valoittaa sak-ajan merkitystä, sen tärkeyttä suhteessa lapsen oppimiseen ja varhaiskasvatuksen merkitykseen ja laatuun.

Tutkimuksen kulku

Kerään päiväkirjamerkintöjä kahden viikon ajan ja tämän jälkeen sovin informantin kanssa haastattelusta.

Informantit tekevät lyhyet muistiinpanot (päiväkirja) sak-työajan käytöstä ja sisällöstä joka kerta kun ovat työaika käyttäneet. Tutkimusjaakson lopuksi he tekevät koosteen miten ja miten paljon ovat tätä työaika käyttäneet ja mihin tarkoitukseen sekä näiden sisältö ja vaikutus ryhmän toimintaan. Päiväkirjamerkintöjen tehtyä sovin haastattelusta, jossa käydään läpi työajan käyttöä ja sen pedagogista vaikutusta lapsiryhmään. Tutkimuksen valmistuttua jaan tutkimuksen osallistujille.

Tutkimukseen liittyvät hyödyt

Tutkimuksen avulla saamme tärkeää tietoa sak-työajan merkityksestä varhaiskasvatukselle. Tutkimuksen avulla haluan myös edesauttaa sak-työajan toteutumista ja sen organisointia työyhteisöissä varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen

Tutkimuksessa henkilöllisyytenne sekä muut tunnistettavat tiedot ovat ainoastaan tutkimuksen tekijän tiedossa, ja tutkija on salassapitovelvollinen. Kaikkia tutkimukseen kerättyä tietoa ja tutkimustuloksia käsitellään koodattuina siten, ettei yksittäisiä tietojanne pystytä tunnistamaan tutkimustuloksista. Kaikki tieto on ainoastaan tutkijalla ja tiedot poistetaan tutkimuksen valmistuttua.

Vapaaehtoisuus

Osallistuminen tähän tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Voitte kieltäytyä osallistumasta, keskeyttää osallistumisenne tai peruuttaa suostumuksenne tutkijalle syytä ilmoittamatta milloin tahansa ilman haitallisia vaikutuksia.

Tutkimustuloksista tiedottaminen

Valmis tutkimus toimitetaan osallistujille ja pro gradu- tutkielma on julkinen.

Tutkimuksesta vastaavan ohjaajan ja tutkijan yhteystiedot

Tutkimuksesta vastaavana henkilönä toimii:
Jyri Lindén KT, yliopistolehtori

Tutkijana toimii:
Emmi Thompson, opiskelija

8.2 Liite 2: Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Varhaiskasvatuksen opettajien sak-työajan käyttö

Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Minua tutkittavan nimi on pyydetty osallistumaan yllämainittuun tieteelliseen tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien sak-työajan käyttöä ja sen merkitystä ajanjaksolla 1.1.-1.4.2020

Tutkimukseen on valkioitunut satunnaisesti valittujen päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajat ja yhteystiedot ovat saatu päiväkodin johtajan kautta ilmoituksella vapaaehtoisesti lähestyä tutkijaa mikäli haluaa osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavalla on täysi oikeus kieltäytyä, keskeyttää tutkimus tai peruuttaa suostumuksensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa, ilman haitallisia vaikutuksia tutkittavalle. Ilmoitus keskeyttämisestä tai peruuttamisesta tehdään osoitteeseen: Tutkija kerää päiväkirjamerkintöjä sähköpostilla (tiedosto) ja taustatietona kerätään tietoa koulutuksesta ja työvuosista varhaiskasvatuksen parissa sekä työskentelyryhmän ikäryhmä. Tutkija yksinään käsittelee tietoja ja suojelee tutkittavan tietoja. Kaikki tiedot käsitellään anonyymisti, eikä yksilötietoja missään vaiheessa tule paljastumaan. Tietoja ei myöskään luovuteta tutkijan ulkopuolisille eikä kolmanteen maahan. Tutkimuksen tulokset raportoidaan pro gradu tutkielmassa ja julkistetaan Tampereen yliopistossa. Lisäksi tutkimus jaetaan tutkittaville. Kaikki tutkimuksen aineisto ja tiedot tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

Olen lukenut ja ymmärtänyt saamani kirjallisen tutkimustiedotteen. Tiedotteesta olen saanut riittävän selvityksen tutkimuksesta ja sen yhteydessä suoritettavasta henkilötietojen keräämisestä, käsittelystä ja luovuttamisesta. Tiedotteen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti, minulla on ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen. Olen saanut riittävät tiedot oikeuksistani, tutkimuksen tarkoituksesta ja sen toteutuksesta sekä tutkimuksen hyödyistä ja riskeistä. Minua ei ole painostettu eikä houkuteltu osallistumaan tutkimukseen.

Ymmärrän, että tietojani käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin peruuttaa tämän suostumukseni koska tahansa syytä ilmoittamatta. Olen tietoinen siitä, että mikäli keskeytän tutkimuksen tai peruutan suostumukseni, minusta keskeyttämisestä ja suostumuksen peruuttamisesta mennessä kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

Allekirjoituksellani vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkimushenkilöksi.

Päivämäärä

Allekirjoitus

Alkuperäinen allekirjoitettu tutkittavan suostumus sekä kopio tutkimustiedotteesta jäävät tutkijan arkistoon. Tutkimustiedote ja kopio allekirjoitetusta suostumuksesta annetaan tutkittavalle.

8.3 Liite 3: Aineistonkeruuseen liittyvä ohjeistus

AINEISTONKERUUSEEN LIITTYVÄ MATERIAALI (alustava)

19.11.2019

Ohjeet tutkittavalle päiväkirjamerkintöjä varten:

- Pidä kirjaa kahden viikon ajan sak-työajasta (10 työpäivää). Voit kirjoittaa ranskalaisin viivoin, ajatuskartoin, kokonaisiin lausein, tavalla joka sinusta tuntuu luontevalta ja kätevältä.
- Onko sak-työaika merkattu työvuorolistaan? Mihin väliin, kellonaika?
- Kirjaa lyhyesti jokaisen sak-työajan jälkeen mitä olet tehnyt (suunnitellut, arvioinut, kehittänyt tai jotain muuta, esim. vasutyötä) ja mikä tarkoitus tällä on laajemmin ryhmän toiminnan kannalta
- Tutkimusjakson loppuksi ilmoita pitämäsi sak-työajan määrä (toteutus). Mikäli sak-työaika ei toteutunut, kirjaa miksi ei.
- Kirjaa myös miten käyttämäsi aika näkyi ryhmässä, toteutuiko esimerkiksi tuokiosuunnitelma, saiko pidettyä vasukeskustelun kirjaamasi pohjalta tms?
- Muuta mieleen tulevaa, jonka haluat tuoda esille (esimerkiksi miten henkilökuntaresurssit oli organisoitu..)

Tutkimushaastattelurunko:

Haastattelussa käytetään päiväkirjamerkinnöistä esiin nousevia asioita. Tutkimusongelmaan liittyen liikutaan seuraavien kysymysten äärellä:

1. Miten ja mihin varhaiskasvatuksen opettaja käyttää sak-työaikaa?
2. Miten sak-työaika toteutuu?
3. Mikä vaikutus sak-työajalla on pedagogiikkaan?

Lisäksi haastattelussa on tarkoitus löytää työn organisoinnin malleja ja pohtia sak-työajan ulottumista varhaiskasvatuksen laatuun ja kehittämiseen.