

Mira Kivimäki & Meeri Metsämäki

**”TÄLLÄ HETKELLÄ SITÄ
VARHAISKASVATUSTYÖTÄ EI VOI
TOTEUTTAA SITEN, MITEN SITÄ
KUULUIS JA HALUIS”**

Varhaiskasvatuksen induktiovaiheen opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä työhön kiinnittymisestä

TIIVISTELMÄ

Mira Kivimäki & Meeri Metsämäki: "Tällä hetkellä sitä varhaiskasvatustyötä ei voi toteuttaa siten, miten sitä kuuluis ja miten sitä haluis". Varhaiskasvatuksen induktiovaiheen opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä työhön kiinnittymisestä
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Varhaiskasvatus
Huhtikuu 2021

Varhaiskasvatuksen opettajista on pula koko maassa. Alanvaihtoon liittyvät ajatukset ovat yleisiä ja johtuvat usein varhaiskasvatuksen kentän työhyvinvoinnin puutteista. Työhyvinvoinnin puutteet vaikuttavat kielteisesti työhön kiinnittymiseen, joka kuvastaa sitoutumista ja työn mielekkyyttä, ja on merkityksellistä juuri induktiovaiheen työssä pysymisen kannalta.

Tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan induktiovaiheessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden työhön kiinnittymistä sekä tekijöitä, joiden koetaan edistävän ja estävän kiinnittymistä induktiovaiheessa sekä jo opintojen aikana. Tutkimuksen kautta pyrittiin saamaan myös selville, millaisia valmiuksia varhaiskasvatuksen opettajakoulutus tuottaa suhteessa työelämän vaatimuksiin. Tutkimus on tyypiltään laadullinen tutkimus. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilta yhteensä kuudelta varhaiskasvatuksen opettajalta sekä neljältä opiskelijalta. Haastattelut analysoitiin sisällönanalyysia käyttämällä niin, että saatu aineisto jaoteltiin ensin SWOT-analyysin nelikentän avulla, minkä jälkeen jokainen ulottuvuudesta teemoiteltiin yksitellen. Kummankin haastateltavaryhmän tuloksille luotiin oma taulukko, jotta tulosten tarkastelu ja vertailu olisi mielekkäämpää.

Työhön kiinnittymistä tukevat ja estävät tekijät jaoteltiin koulutuksen, käytännön työn, työyhteisön, ammatillisuuden sekä yhteiskunnallisten tekijöiden teemojen alle. Teemat sisälsivät niin työhön kiinnittymistä tukevia kuin estäviäkin merkityksen antoja. Tuloksia tarkastellessa huomataan, että työhön kiinnittymistä estäviä tekijöitä koettiin olevan selvästi tukevia tekijöitä enemmän. Kuitenkin tulevaisuudessa nähtiin paljon kehitysmahdollisuuksia, joiden avulla varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymistä induktiovaiheessa voitaisiin edistää.

Kehittämisehdotuksina esiin tuotiin erityisesti varhaiskasvatuksen työolojen sekä induktiovaiheen mentoroinnin kehittäminen. Lisäksi koulutuksen sisältöjen ja opetusmenetelmien nähtiin olevan merkittäviä kehityskohteita. Myös palkkaukseen ja alan yleiseen arvostukseen toivottiin parannuksia. Työhön kiinnittymisellä ja sen tukemisella induktiovaiheessa on tulosten valossa valtava merkitys siihen, miten vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kokevat työnsä ja ovat sitoutuneet siihen. Näiden tulosten pohjalta onkin tarpeellista tarkemmin tutkia nykyisiä työhön kiinnittymistä estäviä tekijöitä ja niitä tukikeinoja, joilla varhaiskasvatuksen opettajat saataisiin pysymään alalla.

Avainsanat: Työhön kiinnittyminen, induktiovaihe, varhaiskasvatuksen opettaja, pedagogiikka

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KÄSITTEET JA KIRJALLISUUS	9
2.1	Päivähoidosta pedagogiikkaan painottuvaan varhaiskasvatukseen.....	9
2.1.1	<i>Varhaiskasvatuksen kehittyminen viime vuosikymmenten aikana</i>	9
2.1.2	<i>Opettajuuden ja pedagogiikan muutokset varhaiskasvatuksessa</i>	11
2.1.3	<i>Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus ja työ</i>	12
2.1.4	<i>Varhaiskasvatuksen kentän työllisyystilanne</i>	13
2.2	Työhyvinvointi varhaiskasvatuksen opettajan työssä.....	15
2.2.1	<i>Työhyvinvoinnin määrittelyä</i>	15
2.2.2	<i>Työn vaatimusten – työn voimavarojen (TV–TV) malli</i>	17
2.2.3	<i>Pedagoginen hyvinvointi varhaiskasvatuksessa</i>	21
2.3	Induktiovaihe varhaiskasvatuksen opettajan työssä.....	22
2.3.1	<i>Opiskelijoiden työelämään siirtymisen haasteet</i>	22
2.3.2	<i>Induktiovaihe</i>	24
2.4	Työhön kiinnittyminen varhaiskasvatuksen opettajan työssä.....	27
2.4.1	<i>Työhön kiinnittyminen ja sen edellytykset</i>	27
2.4.2	<i>Työhön kiinnittymistä estävät ja edistävät tekijät</i>	27
2.4.3	<i>Mentorointi työhön kiinnittymisen tukena</i>	28
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA METODOLOGISET VALINNAT	31
3.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	31
3.2	Laadullinen tutkimus.....	31
3.3	Teemahaastattelu aineiston hankinnassa.....	33
3.4	Teoriaohjaava sisällönanalyysi analysointimenetelmänä.....	35
3.5	Tutkimuksen eettiset ja luotettavuutta koskevat kysymykset.....	39
4	TULOKSET	42
4.1	Yleistä tuloksista.....	42
4.2	Työhön kiinnittymiseen liitetyt vahvuudet.....	45
4.2.1	<i>Opettajien esiin tuomat vahvuudet</i>	45
4.2.2	<i>Opiskelijoiden esiin tuomat vahvuudet</i>	46
4.3	Työhön kiinnittymiseen liitetyt heikkoudet.....	47
4.3.1	<i>Opettajien esiin tuomat heikkoudet</i>	47
4.4	Opiskelijoiden esiin tuomat heikkoudet.....	50
4.5	Työhön kiinnittymiseen liitetyt mahdollisuudet.....	52
4.5.1	<i>Opettajien esiin tuomat mahdollisuudet</i>	52
4.5.2	<i>Opiskelijoiden esiin tuomat mahdollisuudet</i>	53
4.6	Työhön kiinnittymiseen liitetyt uhat.....	54
4.6.1	<i>Opettajien esiin tuomat uhat</i>	54
4.6.2	<i>Opiskelijoiden esiin tuomat uhat</i>	55
5	TULOSTEN TARKASTELU	57
5.1	Koulutuksen tarjoamat valmiudet suhteessa varhaiskasvatuksen opettajan työn vaatimuksiin.....	57
5.2	Arjen haasteet varhaiskasvatuksen opettajan työssä.....	59
5.3	Työyhteisön ja oman ammatillisuuden merkitys työhön kiinnittymisessä.....	61
5.4	Alan arvostuksen moninaiset vaikutukset työhön kiinnittymiseen.....	65
6	YHTEENVETO JA POHDINTA	68

6.1	Tutkimuksen johtopäätökset	68
6.2	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdintaa	72
6.3	Miten onnistuimme tutkimuksessa?	73
6.4	Jatkotutkimusehdotukset	74
LÄHTEET		77
LIITTEET		86
	Liite 1 Sähköpostiviesti päiväkotien johtajille	86
	Liite 2: Haastattelukutsu varhaiskasvatuksen Facebookissa	88
	Liite 3: Haastattelukutsu opiskelijoille Facebookissa	89

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	OPETTAJIEN TYÖHÖN KIINNITTYMISEEN LIITTÄMÄT TEKIJÄT	43
TAULUKKO 2.	OPISKELIJOIDEN TYÖHÖN KIINNITTYMISEEN LIITTÄMÄT TEKIJÄT ..	44

KUVIOT

KUVIO 1.	KUVIO 1. TV-TV -MALLI (HAKANEN, 2011, 105).	17
KUVIO 2.	SWOT-ANALYYSIN NELIKENTTÄ (VUORINEN, 2014, 89).	37

1 JOHDANTO

Sarkomaan ja Multalan (2019) mukaan korkeatasoisella varhaiskasvatuksella on merkittäviä myönteisiä vaikutuksia lasten tulevaan koulupolkuun ja myöhempään elämään. Yhtenä varhaiskasvatuksen laadun keskeisenä tekijänä nähdään olevan varhaiskasvatuksen opettaja. (Sarkomaa & Multala, 2019.) Varhaiskasvatuksen opettajien rekrytointi lapsiryhmiin ei kuitenkaan ole aina mutkatonta, sillä nykyään opettajista on suuri pula lähes koko maassa. Varhaiskasvatuksen opettajan työ kuuluu Ammattibarometrin 15 ammattiin, joiden työntekijöistä Suomessa on eniten pulaa (Ammattibarometri, 2020a). Tarve yliopistokoulutetuista varhaiskasvatuksen opettajista ei ainakaan vähene, vaan tulee tulevaisuudessa ennemminkin kasvamaan. Vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki määrittää, että vuoteen 2030 mennessä jokaisessa päiväkodin lapsiryhmässä on oltava vähintään yksi yliopistokoulutettu opettaja (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540 § 37).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) tuoreen Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelman ennusteen mukaan alalle pitäisi saada vuoteen 2030 mennessä rekrytoitua vähintään 11 315 uutta yliopistokoulutettua varhaiskasvatuksen opettajaa. Henkilöstöpulaan yhtenä ratkaisuna on alettu lisätä varhaiskasvatuksen koulutuksen aloituspaikkojen määriä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 45, 96). Keskustelun ulkopuolelle jää kuitenkin usein se, että varhaiskasvatuksen opettajien koettu työhyvinvointi on monin paikoin puutteellista, mikä saa opettajat harkitsemaan alanvaihtoa. Vuonna 2017 teetetyt suomalaisen tutkimuksen mukaan alanvaihtoa harkitsi jopa 40 % varhaiskasvatuksen opettajista (Eskelinen & Hjelt, 2017, 40).

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatti on muutenkin nostettu enemmän esiin viime vuosina niin julkisissa keskusteluissa kuin tieteellisen tutkimuksenkin kentällä. Tähän voidaan nähdä vaikuttavan varhaiskasvatuksen kentän muutokset, kuten varhaiskasvatuksen siirtyminen vuonna 2013 Opetus- ja kulttuuriministeriön piiriin sekä vuoden 2018 varhaiskasvatuslain uudistukset ja

sen tuoma pedagoginen painotus sekä kasvatushenkilöstön nimikkeiden ja työtehtävien muutokset (Varhaiskasvatustalaki, 540/2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020; Repo ym. 2019, 15). Varhaiskasvatukseen liittyvissä keskusteluissa esiin nousevat kentän suuret vaatimukset sekä kehittämistarpeet. Lisäksi erityisesti huonot työolot sekä työuupumus puhuttavat monia varhaiskasvatuksen opettajia ja saavat harkitsemaan pysymistä alalla. Varhaiskasvatuksen opettajan työ on pedagogisesti vaativaa ja se tunnustetaan yhteiskunnallisesti merkittäväksi. Työn suuret vaatimukset eivät kuitenkaan ole tasapainossa alan yleisen arvostuksen ja palkkauksen kanssa.

Huonot puitteet sekä arvostuksen puute saattavat vaikuttaa merkittävästi varhaiskasvatuksen opettajien kokemaan miellekyteen ja motivaatioon tehdä työtään. Oma motivaatio onkin sidoksissa opettajien työhön kiinnittymiseen, jonka nähdään olevan erityisesti induktiovaiheessa merkittävää myöhemmän urakehityksen kannalta (Aho, 2011, 37). Schaufel ym. (2006) liittävät työhön kiinnittymisen koettuun ammatilliseen pätevyyteen, energisyyteen sekä työhön sitoutumiseen. Opettajan työhön kiinnittyminen vaikuttaa suhtautumiseen omaan työhön ja henkilökohtaiseen elämäänsä. Lisäksi työhönsä hyvin kiinnittynyt opettaja edistää myös muiden koulussa ja varhaiskasvatuksessa olevien lasten ja työntekijöiden kiinnittymistä. Työhön kiinnittyminen edistää opettajien pysymistä alalla ja tätä kautta mahdollistaa riittävän työvoiman ja yhteiskunnan pyörimisen. (Soini ym. 2012, 6–8.)

Tutkimusten valossa varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymisellä voidaan nähdä olevan monia myönteisiä vaikutuksia sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. Näin ollen onkin merkityksellistä pohtia, mitkä tekijät tukevat varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymistä. Työhön kiinnittymisen näkökulmasta on erityisesti keskityttävä varhaiskasvatuksen opettajien induktiovaiheeseen tarkasteluun, jolloin työ koetaan olevan erityisen haastavaa ja alan vaihto suurinta. Tämän kaltaisten tulosten avulla voitaisiin mahdollisesti saada välineitä uusien varhaiskasvatuksen opettajien tukemiseen uran alkuvaiheessa sekä vähentämään opettajapulaa ja vaihtuvuutta varhaiskasvatuksen kentällä.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella induktiovaiheessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien sekä opiskelijoiden työhön kiinnittymistä. Aiemmissä tutkimuksissa varhaiskasvatuksen opettajien alan

vaihdon syitä on tarkasteltu jonkin verran. Tässä tutkimuksessa pyritään pureutumaan tarkemmin työhön kiinnittymiseen vaikuttaviin tekijöihin usein raskaana koetussa induktiovaiheessa ja vertailemaan varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden välisiä tuloksia jo aiempaan alan vaihtoon liittyvään tutkimustietoon. Tarkoituksena on tuoda esiin induktiovaiheen työhön kiinnittymisen haasteita ja niitä myönteisiä tekijöitä, joilla työhön kiinnittymistä voitaisiin tukea induktiovaiheessa sekä mahdollisesti jo opiskelun aikana. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millaisina koulutuksen antamat valmiudet nähdään opettajien ja sijaisuuksia tehneiden varhaiskasvatuksen opiskelijoiden näkökulmasta. Kiinnittymistä estäviä ja tukevia tekijöitä tutkimalla pyrimme nostamaan esiin mahdollisesti uusia näkökulmia varhaiskasvatuksen opettajien rekrytointiin liittyviin haasteisiin sekä vaihtoehtoihin, joilla varhaiskasvatustilain mukainen uusi henkilöstörakenne voitaisiin tulevaisuudessa toteuttaa.

Joitakin työhön kiinnittymiseen ja induktiovaiheeseen keskittyviä tieteellisiä tutkimuksia on varhaiskasvatuksen kentällä aikaisemmin tehty. Näistä saamme mahdollisesti vertailupohjaa tutkimuksemme tuloksille. Muun muassa Kantonen, Onnismaa, Reunamo ja Tahkokallio (2020) ovat tutkineet Suomessa varhaiskasvatuksen opiskelijoiden työhön siirtymistä ja alalle jäämiseen vaikuttavia tekijöitä. Karila ja Kupila (2010) ovat tutkineet nuorten varhaiskasvatuksen opettajien uran alkuvaihetta identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen puolella on lisäksi tehty lukuisia pro gradu – tutkielmia sekä muita opinnäytetöitä työhyvinvointiin liittyen. Tieteellisen tutkimuksen kentältä uupuu kuitenkin tutkimus, joka keskittyisi vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymiseen tekijöihin.

Tieteellisen tutkimuksen vähäisyyden vuoksi sekä niukan kirjallisuuden johdosta hyödynnämme tässä tutkimuksessa paljon yleistä opettajien työhön kiinnittymisestä ja induktiovaiheesta kertovaa kirjallisuutta ja kansainvälistä tutkimusta. Tämä on perusteltua, sillä varhaiskasvatuksen opettajan työn luonteessa ja koulutuksessa on paljon yhteneväisyyksiä luokanopettajien koulutuksen kanssa. Opettajuus ja ammatin monet haasteet koskettavat kumpaakin, vaikka työkenttä opettajilla onkin eri. Tampereen yliopiston opinto-ohjelmista (2021) nähdään, että varhaiskasvatuksen ja luokanopettajan koulutukset sisältävät kumpikin paljon yhteneviä opintokokonaisuuksia,

käytännönläheisiä opetusmenetelmiä, harjoittelua sekä pedagogiikkaan painottuvia opintoja. Lisäksi kummankin opettajan koulutus antaa valmiuksia toimia aktiivisesti kasvatuksen- ja opetusalan ammattilaisena ja kehittäjänä. (Tampereen yliopisto, 2021.)

Muihin opettajiin peilaten myös varhaiskasvatuksen opettajuuteen liittyy vahvasti pedagogisuus ja pedagoginen vastuu lasten kasvatuksesta, opettajan autonomia ja tutkimuspohjaisuus, mikä tulee juuri yliopistopohjaisen koulutuksen kautta (Varhaiskasvatustaki, 540/2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Näiden lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan työhön sisältyy muiden opettajien ammattien ohella olennaisesti yhteistyö perheiden kanssa sekä alalla tapahtuvat jatkuvat muutostarpeet (Opintopolku, 2021). Varhaiskasvatuksen opettajan työ ja ammatti sisältävät opettajan ammatille tunnusomaisia piirteitä, minkä vuoksi yleistä opettajista kertovaa kirjallisuutta voidaan hyödyntää myös varhaiskasvatuksen opettajiin keskittyvässä tutkimuksessa.

Pro gradu –tutkielman rakenne etenee tieteellisen tutkimuksen tavoin. Johdannon jälkeen toisessa luvussa esitellään tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä. Luku sisältää teoreettisen viitekehyksen, jossa esitellään ensin varhaiskasvatuksen kehityskaarta sekä varhaiskasvatuksen kentän merkittäviä muutoksia. Luvussa avataan myös varhaiskasvatuksen opettajan koulutusta ja työnkuvaa. Seuraavaksi käsitellään työhyvinvointia varhaiskasvatuksen opettajan työn näkökulmasta. Tämän jälkeen tarkastellaan työn induktiovaihetta sekä työhön kiinnittymistä varhaiskasvatuksen opettajan uran ensimmäisinä vuosina. Kolmannessa luvussa esitellään tutkimuksen metodologiset valinnat. Tämän jälkeen tutkielmassa siirrytään tulosten esittelyyn ja tarkasteluun suhteessa teoriaan. Viimeinen luku sisältää koko tutkimuksen pohdintaa, luotettavuuden arviointia sekä tutkielmaan liittyviä jatkotutkimusehdotuksia.

2 KÄSITTEET JA KIRJALLISUUS

2.1 Päivähoidosta pedagogiikkaan painottuvaan varhaiskasvatukseen

2.1.1 Varhaiskasvatuksen kehittyminen viime vuosikymmenten aikana

Varhaiskasvatuksen käsite on kokenut muutoksia vuosien aikana. Alila ym. (2014) tuovat esiin, että varhaiskasvatuksen käsitteen synty ajoittuu 1970-luvulle. Käsitettä käytettiin virallisesti ensimmäisen kerran vuonna 1974 Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean toimesta. Tällöin varhaiskasvatus määriteltiin käytännön kasvatustyöksi, oppiaineeksi ja tieteenalaksi. Vielä 1980-luvulla varhaiskasvatus määriteltiin koskemaan kasvatusinstituutioissa tapahtuvan kasvatus- ja opetustoiminnan lisäksi myös kodeissa toteutettavaa alle kouluikäisten kasvatus- ja opetustoimintaa. Nykyisin varhaiskasvatukseksi määritellään useimmiten yhteiskunnan palvelujärjestelmän tarjoamaa formaalia ja ammatillista kasvatus-, opetusta ja hoitoa. (Alila ym. 2014, 14.)

Varhaiskasvatuksen käsite liitetään nykypäivänä myös koulutuksen kentälle, jossa on mahdollista opiskella varhaiskasvatustiedettä. Alila ym. (2014) tuovat esiin, että myös varhaiskasvatustieteen juuret ulottuvat 1970-luvulle, jolloin varhaiskasvatus omaksuttiin lastentarhanopettajakoulutusten oppiaineeksi. Yleisen kasvatustieteen osaksi varhaiskasvatus vakiintui kuitenkin vasta 1990-luvulla, jolloin lastentarhanopettajakoulutuksesta tuli osa yliopistojen opettajakoulutuslaitosta. Vuonna 2005 varhaiskasvatustiede vakiintui itsenäiseksi osaksi kasvatustiedettä yleisen kasvatustieteen, erityispedagogiikan sekä aikuiskasvatustieteen ohella. (Alila ym. 2014, 14–15.)

Lasten päivähoito on varhaiskasvatuksen tapaan kokenut suuria muutoksia näinä vuosikymmeninä. Alila ym. (2014) tuovat esiin, että suomalaisen päivähoitojärjestelmän juuret ajoittuvat sotien jälkeiselle teollistumisen ajalle, jolloin yhteiskunnan jälleenrakentaminen ja hyvinvointivaltion muodostuminen

vaativat työvoiman kiinnittämisen laajenevan palveluelinkeinon töihin. Työvoiman siirtyminen maataloudesta yhä enenevässä määrin kaupunkeihin loi tarpeen päivähoitopaikoille. Laki lasten päivähoidosta astui voimaan vuonna 1973, jonka seurauksena lasten päivähoidosta tuli keskeinen politiikan keino muuttuneeseen työvoimapolitiikan tarpeeseen (Alila ym. 2014, 8). Lasten päivähoidon järjestäminen nähtiin kuitenkin tuolloin vain lasten varastointina vanhempien työssäkäynnin vuoksi (Onnismaa ym. 2014, 9). Päiväkodeissa toteutettavan alle esikouluikäisten varhaiskasvatuksen kehittäminen jäi toissijaiseksi lähes 30–40 vuodeksi (Alila ym. 2014. 12–13).

Hoidollinen painottuminen on näkynyt päivähoitojärjestelmän kehityksessä myös hallinnollisella tasolla. Alila ym. (2014) tuovat esiin, että vielä 31.12.2012 asti lasten päivähoitoa hallinnoi Sosiaali- ja terveysministeriö. Suurena hallinnon tason muutoksena lasten päivähoidon ja varhaiskasvatuksen suunnittelu, ohjaus ja valvonta siirrettiin opetus- ja kulttuuriministeriölle. (Alila ym. 2014, 27.) Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021) toteaa, että ministeriön muutos on ollut askel kohti tiiviimpää jatkumoa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sen jälkeiseen perusopetukseen. Lisäksi muutos on ollut merkittävä edellytys varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistumiselle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 35.) Ministeriön muutoksen voidaan nähdä mahdollisesti vahvistavan varhaiskasvatuksen alan yleistä arvostusta osana lasten koulupolkua pelkän hoidollisen näkökulman sijaan.

Vuonna 2015 päivähoitolaki muutettiin varhaiskasvatuslaiksi. Lain sisältö pysyi kuitenkin melko samanlaisena kuin vanhassa päivähoitolaisissa ja uuden varhaiskasvatuslain rinnalla sovellettiin yhä vanhaa päivähoitolakia. Nykyisen muotonsa Suomen varhaiskasvatuslaki sai vuonna 2018, jolloin aikaisempi laki kumoutui. Samaan aikaan päivähoitoasetus korvattiin varhaiskasvatusasetuksella. Uuteen lakiin tehtiin selviä muutoksia kirjaamalla siihen omaksi pykäläkseen muun muassa lapsen edun huomioiminen, lapsen suojeleminen väkivallalta, kiusaamiselta ja muulta häirinnältä, sekä henkilöstön mitoitus ja rakenne. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 35.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) mukaan uusi laki määrittää varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä toimimisen kelpoisuusvaatimukseksi on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Vuoteen 2030 mennessä jokaisessa lapsi ryhmässä on oltava vähintään yksi kelpoisuusvaatimukset

täyttävä varhaiskasvatuksen opettaja, toinen opettaja tai varhaiskasvatuksen sosionomi sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Kyseisen muutoksen on tarkoitus taata opettajien riittävä osuus henkilöstöstä sekä nostaa korkeasti koulutetun henkilöstön määrää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 38–40.) Opettajan uusien kelpoisuusvaatimusten voidaan nähdä olevan merkittävässä osassa esimerkiksi työn arvostuksen sekä pedagogiikan näkökulmasta. Toisaalta uusi laki nostaa yliopistokoulutuksen uuteen asemaan ja täten myös vähentää valmistuvien varhaiskasvatuksen opettajien määrää, sillä ammattikorkeakoulun sosionomikoulutus ei enää tarjoa opettajan pätevyyttä.

2.1.2 Opettajuuden ja pedagogiikan muutokset varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen muutosten myötä pedagogiikan painotus on noussut määrittämään varhaiskasvatuksen kentän työtä. Nykyisin varhaiskasvatuksesta puhuttaessa tarkoitetaan tavoitteellista ja suunnitelmallista hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta, jonka keskiössä on pedagogiikka. Pedagogiikka määritellään monitieteelliseksi, erityisesti kasvatustieteeseen perustuvaksi, suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi, jonka tarkoituksena on edistää lasten hyvinvointia ja oppimista. Pedagogiikkaa on nähtävissä varhaiskasvatuksen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuteen perustuvassa toimintakulttuurissa ja oppimisympäristöissä ja se edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä pedagogista asiantuntemusta sekä ymmärrystä lasten hyvinvoinnista ja oppimisesta. (Opetushallitus, 2018, 7–8, 22.)

Alilan ym. (2014) mukaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on velvoittava asiakirja, joka ohjaa ja tukee varhaiskasvatuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on määritelty varhaiskasvatuksen arvopohja ja kasvatuspäämäärät. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisuus ja osaaminen nostetaan vahvasti keskiöön, sillä varhaiskasvatuksen lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukemiseen tarkoitettujen tavoitteiden on ensisijaisesti asetettu henkilöstön toiminnalle sekä varhaiskasvatusympäristölle. (Alila ym. 2014, 40.)

Varhaiskasvatuksen kehittymisen myötä varhaiskasvatuksen opettajien työnkuva ja -tehtävät sekä työn vaatimukset ovat monipuolistuneet ja lisääntyneet, kun päiväkotien toiminta on muuttunut hoidollisesta näkökulmasta

yhä enemmän kasvatusta ja opetusta korostavaksi. Varhaiskasvatuksen kentällä muutokset ovat näkyneet viime vuosina juuri pedagogiikan kehittymisessä ja opettajan roolin korostumisessa. Opettajien työtehtävät tulevat yhä jatkuvasti muuttumaan uusien yhteiskunnallisten muutosten myötä, ja siinä samalla opettajuuden on muovauduttava (Aho, 2011, 19–21). Luukkaisen (2008) mukaan opettajan on tärkeää syventää, pitää yllä ja arvioida yksilöissä tapahtuvia oppimisprosesseja ja vuorovaikutusta. Nykyajan opettajan työn muuttuva luonne ja sen vaatimukset edellyttävät opettajalta niin persoonallisia piirteitä, pedagogista taitoa, yhteistyötaitoja sekä halua kehittää omaa alaansa. (Luukkainen, 2008, 194–195.) Vallitsevat yhteiskunnalliset muutokset vaativat yhtä lailla sekä koulutusjärjestelmän kehittymistä että persoonallista muutos- ja kehittämishalukkuutta niin uusilta kuin vanhemmiltakin opettajilta kasvatuksen kentällä.

2.1.3 Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus ja työ

Varhaiskasvatuksen opettajan nimikkeellä ja työtehtävissä voivat toimia yliopistopohjaiset varhaiskasvatuksen kandidaatintutkinnon suorittaneet opettajat sekä ammattikorkeakoulun käyneet sosionomit, joilla on varhaiskasvatukseen suuntaavia opintoja suoritettuna vähintään 60 opintopistettä. Uusimman varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä varhaiskasvatuksen opettajan nimike rajataan jatkossa koskemaan ainoastaan yliopistopohjaisia kandidaatintutkinnon suorittaneita. Opettaja-nimikkeen saavat myös ne sosionomipohjaiset opiskelijat, jotka ovat hyväksytyt opintoihinsa 1.9.2019. ja valmistuvat viimeistään 31.7.2023. mennessä. Tämän jälkeen varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin on mahdollista päästä ainoastaan yliopistopohjaisen kandidaatintutkinnon kautta. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018; Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 2020.)

Varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin vaaditaan vähintään kasvatustieteiden kandidaatintutkinto, joka on laajuudeltaan 180 opintopistettä, ja sen suorittamisen tavoiteaika on noin kolme vuotta. Yliopistopohjainen kandidaatintutkinto sisältää opintoja varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetuksen ammatilliseen osaamiseen liittyen sekä monipuolisesti muita opintoja kuten vapaasti valittavat sivuaineopinnot. Varhaiskasvatuksen

opettajankoulutus tuottaa valmiudet toimia opettajana myös esiopetuksen puolella sekä muissa varhaiskasvatuksen asiantuntijatehtävissä. (Opetusalan Ammattijärjestö, 2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020.)

Tampereen yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan sivuilla varhaiskasvatuksen koulutusta ja sen pohjalta saatavaa osaamista kuvaillaan sisällöltään hyvin monipuolisena. Varhaiskasvatuksen kandidaatinkoulutus valmistaa opettajia, jotka ovat lapsuuden, lapsen kehityksen ja kasvun asiantuntijoita sekä tukijoita, ja jotka voivat omalla osaamisellaan kehittää varhaiskasvatuksen kenttää ja koko yhteiskuntaamme. Opintojen kautta alan tutkimuksellisen tiedon ymmärrys kehittyy ja opiskelijat oppivat soveltamaan alan keskeistä tutkimustietoa käytännössä. Yliopisto-opintojen keskiössä ovat pedagoginen tietämys sekä teoreettisen tiedon ymmärtäminen, joiden kautta opettajalle kehittyy valmiudet suunnitella, toteuttaa ja arvioida alle kouluikäisten lasten kasvatusta ja toimintaa. Opintojen aikana tuetaan henkilökohtaista kasvua opettajaksi sekä opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista. (Tampereen yliopisto, 2020.)

Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n mukaan varhaiskasvatuksen opettajan päätehtävänä on vastata oman ryhmänsä lasten kasvatuksesta ja opetuksesta eli varhaiskasvatuksen pedagogiikasta. Kasvatuksen lisäksi toiminnan suunnittelu, arviointi ja pedagoginen dokumentointi kuuluvat osaksi varhaiskasvatuksen opettajan työtä. Varhaiskasvatuksessa työskennellessään opettajan vastuulla ovat vuosittain lasten varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen ja arviointi sekä vanhempien kanssa käytävät keskustelut. (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 2020; Opetushallitus, 2018, 9, 18.) Varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät päiväkodeissa, esikouluissa, päiväkotien johtajina sekä oman alansa kehittämistehtävissä (Tampereen yliopisto). Varhaiskasvatuksen opettajan työ on kaiken kaikkiaan hyvin monipuolista, monialaista ja yhteiskunnallisesti merkityksellistä.

2.1.4 Varhaiskasvatuksen kentän työllisyystilanne

Varhaiskasvatuksen kentän työllisyystilannetta ja henkilöstövajetta on alettu aiempaa enemmän nostaa esiin julkisessa keskustelussa. Varsinkin pätevien opettajien määrä näyttäisi olevan merkittävän alhainen. Varhaiskasvatuksen

opettajan työ onkin Ammattibarometrin 15 ammateissa, joista Suomessa on eniten pulaa (Ammattibarometri, 2020a). Ammattibarometrin (2020b) mukaan pula varhaiskasvatuksen opettajista kattaa lähes koko Suomen. Osassa alueita, kuten esimerkiksi Uudellamaalla ja Etelä-Pohjanmaalla, tilanne on kriittinen. Avoimia työpaikkoja on vuoden 2020 tammi-kesäkuussa ollut kuukauden aikana keskimäärin 1444,5. (Ammattibarometri, 2020b.) Lisäksi varhaiskasvatuksen kentän työllisyystilannetta tulee tulevaisuudessa huonontamaan alalla tapahtuva voimakas eläköityminen vuoteen 2030 mennessä (Karila, Kosonen & Järvenkallas. 2017, 96). Sohlmanin (2020) mukaan seuraavan kymmenen vuoden aikana koko maassa työskentelevistä varhaiskasvatuksen opettajista eläköityy 26,4 % (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 99).

Eskelisen ja Hjeltin (2017) teettämän kyselyn mukaan jopa 39 % varhaiskasvatuksen opettajista mietti vuonna 2017 alanvaihtoa. Alanvaihtoa oli pohtinut 41 % päiväkodeissa ja 36 % esiopetuksessa työskennelleistä opettajista. Merkittävimmiä alanvaihdon syiksi luetellut tekijät liittyivät työhyvinvoinnin haasteisiin, kuten muun muassa matalaan palkkaukseen, työn raskauteen sekä työtehtävien epäselvyyteen. (Eskelinen & Hjelt, 2017, 40–41, 43.) Hakasen ja Honkasen (2001) tutkimus osoittaa, että työstressiä koetaan opetusalaalla keskiväestöä enemmän. Opetustyötä pidetään usein henkisesti uuvuttavana ja vain vajaa viidennes näkee työn olevan vain vähän tai ei lainkaan uuvuttavaa. (Pahkin ym. 2007, 30, 32.)

Vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki määrittää, että vuoteen 2030 mennessä jokaisessa päiväkodin lapsiryhmässä on oltava vähintään yksi yliopistokoulutettu opettaja (Varhaiskasvatuslaki, 2018/540 § 37). Tämän johdosta yliopistokoulutettujen varhaiskasvatuksen opettajien tarve tulee nousemaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) Varhaiskasvatusten koulutusten kehittämisohjelman ennusteen mukaan vuoteen 2030 mennessä tarvitaan vähintään 11 315 uutta varhaiskasvatuksen opettajaa, jos lasten varhaiskasvatukseen osallistumisprosentti pysyy entisellään 75 %:ssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 96). Suomessa varhaiskasvatuksen osallistumisaste on alhainen verrattuna muihin Pohjoismaihin. On kuitenkin otettava huomioon, että varhaiskasvatuksen osallistumisprosenttia pyritään nostamaan, jolloin myös opettajien tarve nousee. Jos osallistumisprosentti nousee 90 %:iin vuoteen 2030

mennessä uusien varhaiskasvatuksen opettajien tarve tulee ennusteen mukaan olemaan vähintään 13 578. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 25, 99.)

Opettajapulaa on pyritty vähentämään joissain kunnissa pienillä palkankorotuksilla. Esimerkiksi Helsingissä korotus on ollut 221 euroa. (Korkeakivi, 2019b.) Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö on tarjonnut yliopistoille lisärahoitusta aloituspaikkoja varhaiskasvatuksen koulutuspaikkojen lisäämiseen osana opettajapulan ratkaisemista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 95). Vaikka koulutuspaikkojen lisääminen voidaan nähdä tarpeellisena osana varhaiskasvatuksen työllisyystilanteen parantamista, ei koulutuspaikkojen lisäämistä voida nähdä ainoana keinona. Muutoin varhaiskasvatuksen kentän työolojen merkitys voi jäädä taka-alalle ja opettajien suurta halua vaihtaa alaa ei saada vähennettyä.

2.2 Työhyvinvointi varhaiskasvatuksen opettajan työssä

2.2.1 Työhyvinvoinnin määrittelyä

Työhyvinvoinnin tarkastelu voidaan nähdä merkittävänä varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymisestä puhuttaessa. Julkisessa keskustelussa on alettu nostaa esille varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvoinnin haasteita sekä niiden vaikutusta varhaiskasvatuksen opettajien alanvaihtoon. Eskelisen ja Hjeltin (2017, 40, 43) teettämän kyselyn mukaan varhaiskasvatuksen opettajien alanvaihtoon liittyvät ajatukset ovat suurimmalta osin lähtöisin juuri työhyvinvoinnin haasteista.

Työhyvinvoinnin käsite sisältää monia erilaisia positiivisia ja negatiivisia ulottuvuuksia. Laine (2013, 71–72) määrittelee työhyvinvoinnin subjektiivisesti koetuksi hyvinvoinnin tilaksi, johon vaikuttavat monet erilaiset tekijät niin yhteiskunnassa, työympäristössä kuin yksilössä itsessään. (Vartiainen, 2017, luku 1.) Tällaiseksi yhteiskunnan tason tekijäksi voi varhaiskasvatuksen kentän työssä olla esimerkiksi varhaiskasvatustilanne. Yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi yksilön omat voimavarat. Vartiaisen mukaan työhyvinvointi rakentuu työn, kokonaisyhteiskunnan ja muun elämän vuorovaikutuksessa ja on altis muutoksille (Vartiainen, 2017, luku 1).

Vaikka työhyvinvointi ei tarkoitakaan yksinkertaisesti vain työssä koettua tyytyväisyyttä, on työn mielekkyys merkittävässä asemassa työhyvinvointia koettaessa. Hakasen (2011) mukaan työn mielekkyyden määrittelyä ei kuitenkaan usein tehdä. Mielekkyyden perusta löytyy oman työn merkityksellisyydestä ja odotuksista työtä kohtaan. (Hakanen 2011, 26.) Jos työ koetaan vain välttämättömänä pahana toimeentulon takaamiseksi, työhön kiinnittymisen ja työtyytyväisyyden voidaan olettaa vaativan merkittävästi enemmän voimavaroja kuin esimerkiksi tilanteessa, jossa oma työ koetaan merkityksellisenä kutsumusammattina. Työtyytyväisyys vähentää työpaikan vaihtamiseen liittyvien ajatusten lisäksi myös sairauspoissaoloja (Pahkin ym. 2007, 25).

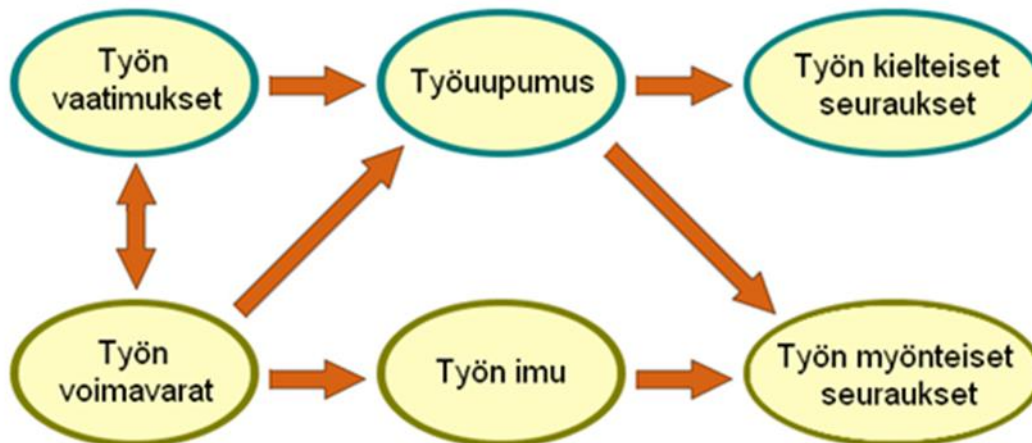
Hakasen (2011) mukaan harva työpaikka on työhyvinvoinnin kokemusten näkökulmasta mustavalkoinen. Työntekijän vireystilan ollessa korkea voi hän samanaikaisesti tuntea työssään mielihyvää. Yhtä lailla matalasti virittynyt työntekijä voi myös jossain määrin kokea työssään mielihyvää. (Hakanen, 2011, 16, 21.) Nykyinen työn luonne ei aina mahdollista työhyvinvoinnin positiivisia kokemuksia parhaalla mahdollisella tavalla. Nykyistä työtä luonnehtii usein työn vaatimusten lisääntyminen, henkilöstön supistaminen sekä pätkätöiden yleistyminen (Pahkin ym. 2007, 7). Tällöin työ voi olla uuvuttavaa ja työntekijän on oltava jatkuvasti valmis joustamaan muilla elämän osa-alueilla. Tästä huolimatta työhyvinvoinnin kokemukset eivät nykyään ole epätavanomaisia eikä uuvuttavassa työssä välttämättä koeta vain negatiivisia tunteita. Hyvin- ja pahoinvointia synnyttävien ulottuvuuksien ymmärtäminen on tärkeää, jotta on mahdollista löytää ne työn osa-alueet, jotka edistävät ja ehkäisevät työhyvinvoinnin kokemuksia kussakin työssä sekä vaikuttavat työhön kiinnittymiseen.

Työhyvinvoinnin kokemisen on havaittu olevan yksilöllistä ja osa eroista voidaankin selittää ihmisten erilaisilla persoonallisuuksilla. Yksilön persoonallisuus on osana vaikuttamassa esimerkiksi siihen, miten erilaisiin positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin tilanteisiin reagoidaan työpaikalla. (Mäkikangas & Hakanen 2017, luku 4.) Tämä tarkoittaa, että samat työolot, kuten työpaikan ilmapiiri ja kokoaikainen kiire, voivat vaikuttaa eri tavalla saman organisaation eri työntekijöiden kokemaan työhyvinvointiin. Mäkikankaan ja Hakasen (2017) mukaan persoonallisuudella ei kuitenkaan voi selittää kaikkia

työhyvinvoinnin kokemuksia sekä sivuuttaa pahoinvointia tuottavia tekijöitä. Persoonallisuuden vaikutus on vain yksi tekijä työhyvinvoinnin kokemuksia tarkasteltaessa. (Mäkikangas & Hakanen 2017, luku 4.)

2.2.2 Työn vaatimusten – työn voimavarojen (TV–TV) malli

Työhyvinvoinnin laajan käsitteen tarkasteluun on kehitetty monia erilaisia malleja. Hakanen (2011) esittelee Evangelia Demeroutin, Arnold Bakkerin ja Wilmar Schaufelin kehittämän työn vaatimusten – työn voimavarojen (TV–TV) -mallin. Mallin (2001) mukaan työntekijän koetun kokonaishyvinvoinnin voidaan nähdä koostuvan voimavarojen ja työn vaatimusten välisestä suhteesta. Riittävät voimavarat auttavat työntekijää saavuttamaan tavoitteita ja kohtaamaan työn vaatimuksia sekä lisäävät työntekijän oppimista ja kasvamista työssä. Työn riittävät voimavarat synnyttävät työnimua. Liian suuret vaatimukset johtavat pahoinvointiin ja pahimmassa tapauksessa jopa työuupumukseen. (Hakanen, 2011, 103–104, 106.) Vaatimukset eivät kuitenkaan välttämättä ole pelkästään haitallisia, sillä liian helpon työn voidaan nähdä olevan tylsää. Työhyvinvoinnin kannalta on siis tärkeää tasapaino vaatimusten ja voimavarojen välillä eikä vaatimusten poistaminen.



KUVIO 1. KUVIO 1. TV-TV -malli (Hakanen, 2011, 105).

Työn voimavaroilla tarkoitetaan työn fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia tai organisatorisia piirteitä, joiden avulla työntekijä pystyy kohtaamaan työssä

koettuja vaatimuksia. Työn voimavarat voidaan jaotella neljään ryhmään, jotka ovat työn järjestelyihin, vuorovaikutukseen ja organisatoriseen tasoon liittyvät voimavarat. Lisäksi työntekijällä voi olla yksilöllisiä voimavaroja, joita voivat olla tietynlaiset yksilön piirteisiin liittyvät ominaisuudet, kuten myönteinen käsitys omasta ammatillisesta pystyvyydestä tai kyky toimia järkevästi ja luovasti monimutkaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Hakanen, 2011, 49, 51, 71.)

Työtehtävätason voimavarat ovat itse työtehtäviin liittyviä piirteitä, jotka tekevät työstä mielekästä. Tällaisia voimavaroja ovat esimerkiksi kehittävä ja merkityksellinen työ sekä työntekijän autonomia. Myös vuorovaikutus asiakkaiden kanssa voidaan nähdä työtehtävätason voimavarana (Hakanen 2011, 52–54.) On kuitenkin otettava huomioon, ettei vuorovaikutus esimerkiksi asiakkaiden kanssa aina ole helppoa, jolloin se voi toisinaan olla myös kuormitustekijä. Työn järjestelyä koskevat työn voimavarat koostuvat Hakasen (2011) mukaan niistä tekijöistä, jotka mahdollistavat työntekijän suoriutumisen omasta työstään parhaalla mahdollisella tavalla. Tällaisia ovat muun muassa selkeät roolit työpaikalla ja oman työtehtävänsä ymmärtäminen. (Hakanen, 2011, 55–56.)

Työn sosiaalisilla voimavaroilla tarkoitetaan työpaikan vuorovaikutuksellisissa suhteissa ilmeneviä voimavaroja, kuten työyhteisöltä saatua tukea sekä työntekijöiden välistä arjen ystävällisyyttä ja huomaavaisuutta. Riittävät työn sosiaaliset voimavarat tuottavat työntekijöille kokemuksia esimerkiksi yhteenkuuluvuudesta ja arvostuksesta. (Hakanen, 2011, 56–59.) Työn sosiaalisten voimavarojen voidaan nähdä olevan merkittävässä asemassa erityisesti tiimityöskentelyyn pohjautuvassa työssä, esimerkiksi juuri varhaiskasvatuksen kentällä.

Hakanen (2011) mukaan työn organisatoriset voimavarat liittyvät johtamiseen ja henkilöstöhallintoon. Esimerkiksi perehdyttäminen, työnantajan kiinnostus työntekijää kohtaan sekä ulkoiset palkitsemisen keinot kuuluvat työn organisatorisiin voimavaroihin. Ulkoisten palkkioiden merkitys ei kuitenkaan korvaa työn aineettomia voimavaroja tai työntekijän sisäistä motivaatiota. (Hakanen, 2011, 61–21, 64–65, 67.) Tämän johdosta esimerkiksi pelkällä palkankorotuksella tai yksittäisillä virkistyspäivillä ei voida korvata muiden osa-alueiden voimavarojen puutetta.

Työn imun tutkimisen varsinaisina käynnistäjinä toimivat hollantilaiset työ- ja organisaatiopsykologian tutkijat Wilmar Schaufeli ja Arnold Bakker, joiden mukaan työn imulla tarkoitetaan parasta mahdollista työhyvinvoinnin tilaa, jossa koetaan aidosti myönteistä tunteita ja motivaatiota (Hakanen, 2011, 38, 40). Schaufelin tutkimusryhmän mukaan työn imu onkin suhteellisen pysyvä työhön liittyvä tila, jota kuvaa muun muassa työhön uppoutuminen, omistautuminen, ja tarmokkuus (Mäkikangas & Hakanen 2017, luku 4). On siis tärkeää erottaa työn imu ja hetkellinen flow-tila toisistaan. Tarmokkuuden ja omistautumisen tunteet ovat usein yleisempiä kuin uppoutuminen, sillä uppoutumista voi olla ajoittain hankala tavoittaa keskeytysalttiissa työssä (Hakanen, 2011, 39–40). Suuressa lapsiryhmässä työskennellessä keskeytyksiä tulee väistämättä, jolloin uppoutuminen voi olla haastavaa. Lapsiryhmän ulkopuolella tehtävät työtehtävät ovat usein lyhytkestoisia, jolloin syvempi uppoutuminen voi tuottaa haasteita myös silloin.

Hakasen (2011) mukaan työn imun kokeminen on mahdollista, kun työssä on selkeät rajat ja kullekin omat työtehtävät. Työntekijän on myös tunnettava tulewansa kuulluksi ja arvostetuksi omassa työyhteisössään. Lisäksi työskentelyn on oltava työntekijälle mielekästä, jotta työn imun kokeminen olisi mahdollista. (Hakanen, 2011, 44–45.) Työn imun kokemusta ei voida siis jättää vain työntekijän itsensä vastuulle, sillä jokainen työntekijä ja johtaja voivat tehdä osansa hyvän ilmapiirin luomisen ja ylläpitämisen eteen. Yhteinen vastuu työn imusta vahvistaa koko työyhteisön hyvinvointia, sillä työn imun on huomattu siirtyvän ihmiseltä toiselle varsinkin sellaisissa tiimeissä, joissa ollaan paljon vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Hakanen, 2011, 133). Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen kentällä tehtävässä työssä työn imu ja sen siirtyminen työntekijältä toiselle voidaan nähdä erittäin mahdollisena ja tavoittelemisen arvoisena asiana.

Työolot koostuvat voimavarojen lisäksi työn vaatimuksista, jotka ovat työn fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia tai organisatorisia piirteitä, jotka vaativat työntekijältä fyysisiä ja psyykkisiä ponnisteluja. Tällaisia vaatimuksia ovat esimerkiksi rooliristiriitaisuus, kiire, työn paljous ja fyysisesti raskas työ. Kaikki vaatimukset eivät kuitenkaan aina ole suoraan haitallisia työhyvinvoinnille, sillä osa niistä, kuten työn korkea vastuullisuus, voi myös lisätä työmotivaatiota ja työntekijän tyytyväisyyttä. (Hakanen, 2011, 103–104, 106–107.) Vaatimuksia

sisältämätön työ ei siis välttämättä ole hyväksi, sillä liian helppo työ voidaan kokea tylsäksi. Tylsää työtä ei useinkaan koeta innostavaksi ja motivoivaksi, jolloin työn imu voi kärsiä. On kuitenkin otettava huomioon, että työn vaatimusten kasvaessa myös voimavarojen on lisäännyttävä, jotta työntekijän terveys ei heikentyisi (Pahkin ym. 2007, 7).

Tutkimusten valossa on tärkeää pohtia, millaisia vaatimuksia esimerkiksi opettajia kohtaan asetetaan. Työntekijöiltä vaaditaan nykypäivänä muun muassa aloitteellisuutta, uudistusmyönteisyyttä sekä taitoa työskennellä tiimissä (Hakanen, 2011, 16; Keva, 2018). Tällaiset yksilöllisiin piirteisiin pohjautuvat vaatimukset voidaan nähdä ongelmallisina työhyvinvoinnin kannalta, jos työntekijän ponnistelut lisääntyvät tiettyyn muottiin sopimisen vuoksi. Osa vaatimuksista, kuten esimerkiksi sijaispula tai lasten lisääntynyt tuentarve, ovat myös jo valmiiksi annettuja, jolloin niihin voi olla vaikea löytää lyhyellä aikavälillä ratkaisua oman työyhteisön voimin (Hakanen, 2011, 108).

Liian suurten työn vaatimusten nähdään johtavan työuupumukseen. Taustalla on usein myös työn voimavarojen puute, jonka seurauksena työntekijä kuormittuu, uupuu ja kärsii terveysongelmista (Hakanen, 2011, 103). Työuupumus ei kuitenkaan ole mikä tahansa hetkellinen uuvuttava tai stressaava kokemus. Mäkikangas ja Hakanen (2017) tuovat esiin, että työuupumus on seurausta pitkäaikaisesta stressistä ja ehtyneistä voimavaroista. Se koostuu kynnistymisestä, ammatillisen itsetunnon laskusta sekä uupumusasteisesta väsymyksestä, joka nähdään työuupumuksen ydinoireena. Uupumusasteisesta väsymyksestä voidaan puhua, kun kyse on äärimmäisestä rasiustilasta, jossa yksilö kokee henkisten ja fyysisten voimavarojensa loppuneen täysin. (Mäkikangas & Hakanen 2017, luku 4.)

Työuupumuksen kokemukset varhaiskasvatuksen kentällä eivät ole epätavanomaisia. Länsikallio, Kinnunen ja Ilves (2018) toteavat selvityksessään, että vuoden 2017 opetusalan työolobarometrin mukaan varhaiskasvatuksen kentällä koetaan suomalaista työelämää enemmän terveydelle vaarallista työstressiä. Jopa 43 % vastaajista myönsi kokeneensa työn vuoksi stressiä joko erittäin tai melko usein. Työstressiä harvoin ja melko harvoin kokeneiden määrä oli vähentynyt. Myös väsymystä koettiin usein ja itsensä erittäin tai melko usein poikkeuksellisen väsyneeksi kokeneita oli 40 % vastaajista. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, 2, 19.) Työstressin kokemusten voidaan siis olettaa

vaikuttavan merkittävästi varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin ja tämän myötä myös työhön kiinnittymiseen. Työstressin ja työuupumuksen ehkäiseminen voidaan nähdä tärkeänä, jotta varhaiskasvatuksen opettajan työstä saataisiin mielekkäämpää ja tämän kautta alan houkuttelevuutta voitaisiin parantaa.

2.2.3 Pedagoginen hyvinvointi varhaiskasvatuksessa

Pedagogiikka on merkittävässä osassa varhaiskasvatuksen opettajan työtä, minkä vuoksi on merkityksellistä tarkastella pedagogisen toiminnan ja työhyvinvoinnin yhteyttä toisiinsa. Soini, Pietarinen ja Pyhältö (2008) esittelevät pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen, joka on kehitetty kuvaamaan pedagogisen toiminnan, oppimisen ja hyvinvoinnin välistä dynaamista suhdetta. Pedagoginen hyvinvointi nähdä voidaan yhtenä opettajan työhyvinvoinnin osa-alueena, sillä sen on huomattu puskuroivan muiden työhyvinvoinnin alueiden ongelmia. (Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2008, 244, 246.)

Pedagoginen hyvinvointi pitää sisällään koko kasvatusinstituution ja opiskelijoiden hyvinvoinnin ja oppimisen (Wenström, 2020, luku 1). Vaikka pedagoginen hyvinvointi onkin osa juuri varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointia, sen vaikutus ulottuu myös muuhun henkilöstöön ja lapsiin. Pedagogisen hyvin- ja pahoinvoinnin voidaan nähdä säätelevän sitä, miten pedagogisen toiminnan toteuttaminen onnistuu (Soini ym. 2008, 246). Pedagoginen hyvinvointi voidaan nähdä osana mahdollistamassa tavoitteiden mukaista laadukasta varhaiskasvatusta edistämällä pedagogisen toiminnan onnistumista sekä lasten ja aikuisten oppimista.

Pedagoginen hyvinvointi on arjessa tapahtuvaa jokapäiväistä hyvinvointia, joka rakentuu osana jokapäiväistä vuorovaikutuksellista työtä lasten ja oman työyhteisön kanssa. Sen syntyyn eivät riitä vain yksittäiset tempaukset, kuten virkistyspäivät. Työhyvinvointi ei myöskään synny pelkän pahoinvoinnin puuttumisesta (Wenström, 2020, luku 1.) Jotta pedagoginen hyvinvointi voitaisiin mahdollistaa, ei riitä, että työyhteisön asiat ovat vain näennäisesti hyvin. Onkin tärkeää kiinnittää huomiota jokapäiväisiin työolosuhteisiin. Varhaiskasvatuksen kentän työhyvinvoinnin varmistamisen kannalta on tärkeää jatkuvasti arvioida

pedagogisen hyvinvoinnin toteutumista ja pohtia, millaisilla keinoilla sitä voitaisiin entisestään parantaa.

Varhaiskasvatuksen kentän muutosten, kuten vuoden 2018 varhaiskasvatuslain, myötä myös varhaiskasvatuksen opettajien työ ja pedagogisen osaamisen vaatimukset ovat kokeneet muutoksen. Tällaiset muutokset ja uudistukset ovat osana rakentamassa opettajien pedagogista hyvinvointia (Soini ym. 2008, 246). Muutokset varhaiskasvatuksen kentällä voivat tuoda mukanaan positiivisia vaikutuksia, kuten kasvatuksen ammattilaisten työtehtävien selkiytymisen. Kuitenkaan muutokset eivät aina helpota opettajien työtä, sillä lisääntyneet vaatimukset voidaan nähdä myös kuormitustekijöinä tai ulkoisena kontrollina. Tutkimukset osoittavat, että opettajien kokema ulkoinen kontrolli saattaa vähentää heidän sisäistä työmotivaatiotaan (Soini ym. 2008, 247).

Opettajien pedagogisen hyvinvoinnin kannalta on erityisen tärkeää, että muutosten edessä opettajat eivät jää yksin vaatimusten kanssa. Riittävä opettajien ja muun henkilöstön lisäkouluttautuminen voi helpottaa myös varhaiskasvatuksen opettajien työtä, minkä ansiosta myös pedagogisen hyvinvoinnin kasvulle jää enemmän tilaa. Soini ym. (2008) korostavat, että kehittämistyön periaatteen tulisi olla sellainen, että kehittämistyö tukisi lasten oppimisen ja kasvun mahdollistamista. Pedagogisen hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta tämä tarkoittaa, että tulevaisuudessa opettajien ammatillisuuden kehittämisessä olisi tärkeää keskittyä opettajien kollegiaalisuuden kehittämiseen ja ihmissuhdeasiantuntijuuden tukemiseen. (Soini ym. 2008, 254.)

2.3 Induktiovaihe varhaiskasvatuksen opettajan työssä

2.3.1 Opiskelijoiden työelämään siirtymisen haasteet

Opettajaopiskelijoiden siirtyminen työelämään voidaan nähdä monessakin suhteessa suurena haasteena. Blomberg (2008, 55) toteaa työelämään siirtymisen eli nivelvaiheen olevan vastavalmistuville opettajille erityisen haastava ja herkkä ajanjakso, jolloin koulutuksesta saatavia valmiuksia punnitaan käytännön työn haasteiden edessä. Opettajan työn yhtenä haasteena nähdään olevan sen laaja tietovaranto, sillä hyvin usein uudelta opettajalta

odotetaan samaa kuin muiltakin, vaikka hän vasta harjoittelee uutta työtä ja sen käytänteitä. (Tynjälä & Heikkinen, 2011, 11–12.) Opettajan työn pedagoginen vastuu nähdään alkavan uran ensimmäisestä päivästä lähtien (Blomberg, 2008, 55).

Tynjälän ja Heikkisen (2011) mukaan Suomessa tyypillinen nuorten opettajien kokema haaste on koulutuksen ja työelämän välinen kuilu. Töitä on tarjolla, mutta nuoret opettajat eivät koe läheskään aina olevansa taidoiltaan valmiita kokoaikaisiksi opettajiksi. (Tynjälä & Heikkinen, 2011, 14.) Nykypäivän työelämän jatkuvat muutos- ja kehittämistarpeet haastavat myös vastavalmistuneita opettajia. Pitkän koulutustaustan ei koeta riittävän käytännön työelämän vaatimuksiin. Työelämä ja sen tarpeet muuttuvat nykyään hyvinkin nopeaa tahtia, eikä koulutus meinaa pysyä näiden muutosten tahdissa. Kentällä vaaditaankin usein taitoja, joita ei ole koulutuksen puolella lainkaan käsitelty. (Leino & Leino, 1997, 48; Aho, 2011, 19.)

Förbom (2003) sekä Tynjälä ja Heikkinen (2011) nostavat esiin nuorten opettajien kokeman epävarmuuden. Heidän mukaansa opettajan asiantuntijuuden kuuluu kehittyä työvuosien edetessä, eikä keneltäkään voida vasta valmistuneena odottaa täysin samaa kuin vuosia töissä olleelta. Asiantuntijuus kehittyy kunnolla vasta käytännön harjoitteluissa ja osallistumalla työyhteisön toimintaan, jolloin koulutuksesta saatua tietoa pystytään soveltamaan käytännössä. (Förbom, 2003, 31; Tynjälä & Heikkinen, 2011, 14, 91.) Varhaiskasvatuksen kentän sijaisuudet voivat mahdollisesti tukea opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä jo opiskeluiden aikana. Kuitenkin on nähtävissä, että vasta työelämään siirryttäessä asiantuntijuus pääsee kehittymään kokonaisvaltaisesti.

Kantonen, Onnismaa, Reunamo ja Tahkokallio (2020) ovat tutkineet Suomessa varhaiskasvatuksen opiskelijoiden työhön siirtymistä ja alalle jäämiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen aineistosta nousi varhaiskasvatuksen työkokemuksen yhteys työssä pysymisen kannalta. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden kokemus omasta osaamisestaan ja kehittymismahdollisuuksista olivat yhteydessä alalla pysymiseen. Näiden lisäksi muun muassa positiiviset näkemykset tiimityöskentelystä sekä johtajan puolelta tulevasta tuesta olivat lisänneet opiskelijoiden työhön kiinnittymistä. (Kantonen ym. 2020, 283–285.) Tulosten tarkastelun kautta saadaan kuvaa siitä, että

tietynlainen motivaatio alaa kohtaan jo ennen opiskelua sekä opiskelun aikana nähdään kiinnostavan opiskelijoita varhaiskasvatuksen opettajan työhön.

2.3.2 Induktiovaihe

Opettajien urakehityksen nähdään jakautuvan erilaisiin ja mittaisiin vaiheisiin, jotka kukin pitävät sisällään kyseiselle vaiheelle ominaisia piirteitä. Urakehityksen malleissa on havaittavissa eroavaisuuksia, mutta yhtenäistä näille kaikille on, että ensimmäisten työvuosien nähdään kattavan enimmillään viisi ensimmäistä vuotta. Leino ja Leino (1997) ovat hahmotelleet opettajan urakehityksen mallin, joka sisältyy viisi eri vaihetta. Mallin mukaan ensimmäisestä vaiheesta käytetään nimitystä noviisivaihe tai induktiovaihe. Mallin toista vaihetta nimitetään kehittyneeksi aloittelijavaiheeksi ja kolmantena vaiheena mallissa on pätevyysvaihe. Kehitystason neljäntenä vaiheena on ammattilaisuusvaihe ja viidentenä ja samalla viimeisenä eksperttivaihe. (Leino & Leino, 1997, 110). Tässä pro gradu -tutkielmassa keskitytään tutkimaan varhaiskasvatuksen opettajien ensimmäisiä työvuosia, minkä vuoksi muita uravaiheita ei sen tarkemmin käsitellä. Selkeyden vuoksi tutkimuksessa käytetään vain induktiovaiheen käsitettä puhuttaessa varhaiskasvatuksen opettajien uran ensimmäisiä työvuosista.

Dreyfusin (1986) veljesten mukaan opettajien induktiovaihetta kuvaavat suunnitelmallisuus sekä opittujen normien hyödyntäminen työssä. Leithwoodin (1992) mukaan induktiovaihetta on nimetty ”hengissä pysymisen vaiheeksi”. Kehitystasoa luonnehtii jatkuva pyrkimys selviytyä uudessa työssä ja kokeilla opittuja opetusmenetelmiä parhaansa mukaan. Leithwood (1992) liittää induktiovaiheeseen myös opettajan ammatillisen minäkäsityksen. Ensimmäisinä työvuosina opettajat kiinnittävät paljon huomiota oman minän suojeluun eikä opettajuutta tarkastella vielä kovinkaan laajassa mittapuussa. Tutkijoiden mukaan induktiovaiheen työskentely keskittyykin vahvasti asioiden suorittamiseen ja opetukseen itseensä eikä niinkään opetusmallien kehittämiseen tai itsereflektioon. (Leino & Leino, 1997, 110–112.)

Förbomin (2003) mukaan oma persoona vaikuttaa väistämättäkin opettajan työhön ja näkyy opettajuudessa. Työn persoonavaateen vuoksi on tärkeää, että opettaja pyrkii henkisestä hyvinvoinnistaan erityistä huolta. Itsensä kehittäminen

ja asiantuntijuuden lisääminen ovat monelle uudelle ja vanhemmallekin opettajalle keinoja jaksaa arjessa. (Förbom, 2003,110.) Induktiovaiheen ajanjakso on siitäkin syystä raskas, ettei työtä osata jättää työpaikalle vapaa-ajallakaan. Työvuosien edetessä opettajan itsestä huolehtiminen, ja sitä kautta jaksaminen helpottuvat, kun työ osataan erotella paremmin muusta elämästä ja oma työidentiteetti on alkanut muotoutua (Aho, 2011, 36).

Ruohotie-Lyhdyn (2011) mukaan opettajat liittävät yleisesti negatiivissävyyisiä kokemuksia induktiovaiheeseen. Ensimmäisiin vuosiin liitetään hyvin usein epävarmuuden ja ulkopuolisuuden kokemuksia, ja työtä luonnehditaan kaavamaiseksi ja raskaaksi. (Ruohotie-Lyhty, 2011, 34.) Myös Förbom (2003) nostaa esiin uuden opettajan epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteet. Opettajat kokevat työnsä vaativaksi ja erilaiseksi kuin opiskelujen aikana ajattelivat. Epävarmuuden lisäksi opiskeluaikoina ja vastavalmistuneena tehdyt sijaisuudet saattavat romuttaa kutsumusammatin merkityksen kokonaan. (Förbom, 2003, 32.) Vastavalmistuneet opettajat saattavat kokea työhön siirtyessään eräänlaisen shokin koulutuksesta työelämään siirryttäessä, mikä vaikuttaa merkittävästi uran alkuvaiheen kokemukseen ja työskentelyyn.

Ahon (2011) mukaan uusia opettajia jännittää uran alkuvaiheessa muun muassa moninaiset ja isot lapsiryhmät sekä heidän vanhempansa, joiden kanssa opettaja tekee päivittäin yhteistyötä varhaiskasvatuksessa ja koulussa. Lisäksi Karilan ja Kupilan (2010) mukaan opettajan työn kiire ja muuttuva arki resurssipulineen tuovat oman huolensa uudelle kokemattomalle opettajalle. Moni kokee myös stressiä opettajana toimimisen vastuusta ja tuen puutteesta. Kottlerin, Zehmin ja Kottlerin (2005) mukaan monet uudet opettajat joutuvatkin selviytymään melko yksinään ensimmäisistä työvuosistaan, minkä takia kokemattomat opettajat ovatkin vaarassa palaa loppuun jo ensimmäisten vuosien aikana. (Aho, 2011, 31–32; Karila & Kupila, 2010, 64.)

Varhaiskasvatuksen kentällä opettajien induktiovaiheeseen liittyvää tutkimusta löytyy varsin vähän. Karila ja Kupila (2010) ovat selvittäneet varhaiskasvatuksen kentällä työhön siirtyvien opettajien työelämäidentiteettien muotoutumista ja saaneet saman suuntaisia tuloksia muihin induktiovaiheen tutkimuksiin nähden. Identiteetin kehittyminen nähdään prosessina, jossa omaa ammattilaisuutta tarkastellaan ja päivitetään jatkuvasti kasvattajatiimissä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että myös uudet varhaiskasvatuksen opettajat

kokevat ensimmäisinä työvuosinaan paljon epävarmuutta liittyen omaan opettajuuden muotoutumiseen. Lisäksi monet kokivat ammattinimikkeiden ja työtehtävien jaottelun epäselvänä sekä kiireisen ilmapiirin häiritsevänä. Karilan ja Kupilan (2010) mukaan nuorten opettajien työskentely- ja ajattelutavat, arvot sekä ihanteet saattavat olla hyvin eriäviä kauemmin työskennelleiden kanssa. Näkemuserot saattavat synnyttää erimielisyyksiä ja keskusteluita työyhteisön keskuudessa, mitkä samalla muokkaavat opettajien työidentiteettejä. (Karila & Kupila, 2010, 5, 42–49.)

Myös Onnismaa ym. (2017) ovat saaneet hyvin samanlaisia tuloksia varhaiskasvatuksen opettajien induktiovaihetta tutkiessaan. Tutkimusten tuloksista käy ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajia kuormittaa työssään työnkuvan ja jaon epäselkeys tiimissä sekä työntekijöiden puuttumiset. Tutkimuksen varhaiskasvatuksen opettajat kokivat oman pedagogisen osaamisensa näistä huolimatta hyväksi. Onnismaa ym. pohtivat tulosten valossa sitä, miten merkityksellinen induktiovaihe varhaiskasvatuksen opettajille onkaan. Induktiovaihe vaikuttaa omaan suhteeseen työhön, kokemukseen itsestä kasvatuksen ammattilaisena sekä koko myöhempään työuraan. (Onnismaa ym. 2017, 200–204.)

Induktiovaihe voi monien haasteidensa rinnalla luoda myös mahdollisuuksia urakehityksen kannalta ja olla näin merkittävä ponnahduslauta uudelle opettajalle. Ruohotie-Lyhty (2011) on tutkinut induktiovaiheen positiivisia merkityksiä ja vaikutuksia opettajien ammatillisessa kehittämisessä. Työhön siirtyminen luo opettajalle mahdollisuuden näyttää omat kykynsä ja osaamisensa ja löytää näin itselleen parhaiten soveltuvat opetusmenetelmät. Heikkinen (1999) toteaaakin opettajan uran alkuvaiheen olevan hyvin merkityksellinen ammatillisen kehittämisprosessin kannalta, sillä ensimmäiset työvuodet vaikuttavat nähtävästi myöhempään opettajuuteen ja toimimiseen ammatissa. (Ruohotie-Lyhty, 2011, 34.) Induktiovaiheeseen panostaminen voidaan tutkimusten valossa nähdä merkityksellisenä sekä yksilön ammatillisen kehittymisen että yhteiskunnan tason kannalta.

2.4 Työhön kiinnittyminen varhaiskasvatuksen opettajan työssä

2.4.1 Työhön kiinnittyminen ja sen edellytykset

Työhön kiinnittyminen on olennainen osa induktiovaihetta ja työn tekemistä. Schaufelin ym. (2006) mukaan työhön kiinnittyminen on sidoksissa opettajien kokemaan ammatilliseen kompetenssiin, energisyyteen ja sitoutumiseen. Työhön kiinnittynyt opettaja nauttii työstä, kokee työnsä merkityksellisenä ja on sitoutunut siihen. Työhön kiinnittyneellä opettajalla on tahtoa ja välineitä kohdata eteen tulevia haasteita ja kehittyä työssään. Motivoitunut ja työhönsä kiinnittynyt opettaja ei lannistu vastoinkäymisistä, vaan pyrkii työssään ratkaisukeskeisyyteen ja johdonmukaisuuteen. Opettajan työhön kiinnittyminen kuvastaa työhön sitoutumista, läsnä olemista, innostunutta asennetta sekä ylpeyttä opettajia ja omaa alaa kohtaan. (Soini ym. 2012, 7–8.)

Soinin ym. (2012) mukaan opettajan työhön kiinnittyminen edellyttää perustyötehtävissä onnistumista sekä mielekkään vuorovaikutuksen kokemuksia työyhteisössä. Hyvien ja vastavuoroisten opettajakollegoiden ja muiden työyhteisön jäsenten kautta opettaja voi kiinnittyä työyhteisöön ja työhönsä opettajana paremmin. Työhön kiinnittyminen edellyttää, että työhyvinvointi on riittävällä tasolla. (Soini ym. 2012, 7–8.) Työhön kiinnittyminen on näin ollen täysin sidoksissa työhyvinvointiin ja se luetaankin monissa yhteyksissä yhdeksi työhyvinvoinnin osa-alueista. Soinin ym. (2012) mukaan työhön kiinnittyminen ei ole pysyvä olotila tai ihmisen ominaisuus, vaan muuttuva prosessi, jossa yksilö neuvottelee itsensä kanssa suhteestaan työhön ja sen mielekkyyteen. Työhön kiinnittyminen ja siitä etäännyminen voivat siis vaihdella opiskelun ja työuran aikana, ja siihen vaikuttavat oleellisesti opettajan oma suhde itseensä ja ympäristöönsä. (Soini ym. 2012, 14.)

2.4.2 Työhön kiinnittymistä estävät ja edistävät tekijät

Työhön kiinnittymiseen vaikuttavat tekijät voivat joko edistää kiinnittymistä tai estää kiinnittymistä opettajan työhön. Opettajan työhön kiinnittymiseen vaikuttavat muun muassa työpaikan sosiaaliset suhteet, johtajuus, käsitykset lapsista, yleinen ymmärrys opettajan ammatista sekä muutokset kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. (Soini ym. 2012, 8.) Monet samat osa-alueet ovat nähtävillä

niin peruskoulun kuin varhaiskasvatuksenkin kentällä, minkä takia samojen tekijöiden voidaan ajatella vaikuttavan myös varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymiseen.

Soini ym. (2012) sekä Kumpulainen ja Saari (2005) tuovat esiin esimerkiksi liiallisen kiireen ja kuormituksen estävän opettajan työhön kiinnittymistä. Kuormittunut opettaja ei koe itseään aktiivisena ja pystyvänä toimijana suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, jolloin omat tavoitteet ja ajatukset itsestä opettajana helposti hajoavat. Kiireen tuntu lisää epäonnistumisen kokemuksia ja riittämättömyyden tunnetta, mikä taas lisää edelleen työstä irtaantumisen riskiä. Myös jatkuva väsymys, kynnistyminen, epäilyt omasta opettajuudesta sekä työolojen ja tilojen puutteet saattavat tutkimusten mukaan vähentää opettajien työhön kiinnittymistä niin varhaiskasvatuksessa kuin peruskoulussakin. (Soini ym. 2012, 9, 15; Kumpulainen & Saari, 2005, 94; Onnismaa ym. 2017, 192.)

Opettajan omalla motivaatiolla on erityisen suuri merkitys opettajien työhön kiinnittymisen ja alalla pysymisen kannalta. Motivaatio saa tietynlaiset ihmiset hakemaan opettajakoulutukseen ja opettajiksi ja myöhemmin jäämään alalle. (Sinclair, 2008, 80; Aho, 2011, 37.) Rots ym. (2010) esittelevät mallin niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat opettajien työhön sitoutumiseen. Merkittävänä tekijöinä mallissa mainitaan motivaatio, sitoumus opettamiseen, opettajakollegoilta saatu tuki sekä hyvät työllistymismahdollisuudet. (Tynjälä & Heikkinen, 2011, 16.) Myös Aho (2011) korostaa työyhteisöltä saadun tuen merkitystä opettajan työssä. Lisäksi opettajan autonomisen aseman nähdään tutkitusti lisäävän työn mielekkyyttä. (Aho, 2011, 37.)

Opettajan työhön kiinnittymiseen vaikuttaa merkittävästi myös se, kuinka hänet otetaan vastaan uudessa työpaikassa sekä miten hänen opettajuuttaan ja ammatillista kasvuun tuetaan työpaikalla (Nissilä, 2019). Suomessa ei ole laissa määritelty, miten opettajat varhaiskasvatuksen ja koulun puolella tulisi työhönsä perehdyttää. Perehdyttäminen vaihtelee yksiköittäin ja viime kädessä johtajat ja rehtorit vastaavat uusien opettajien perehdyttämisestä työhön. (Aho, 2011, 122.)

2.4.3 Mentorointi työhön kiinnittymisen tukena

Mentorointi on viime vuosina yleistynyt uusien opettajien induktiovaiheen tukemisessa. Förbomin (2003) mukaan mentoroinnin ideana on, että uran eri

vaiheissa olevat henkilöt, yleensä induktiovaiheessa oleva opettaja ja kauemmin työskennellyt opettaja, voivat jakaa keskenään kokemuksia työstään ja ratkoa erilaisia tilanteita työhön liittyen. Mentoroinnin kautta uusi opettaja voi saada osakseen alan hiljaista tietoa, ja samalla jakaa omia näkökulmiaan toiselle opettajalle. Mentoroinnin tarkoitus onkin tukea uuden opettajan kiinnittymistä työhön sekä edistää niin uusien kuin vanhempienkin opettajien asiantuntijuuden kehittymistä. Keskeisinä puheenaiheina mentoroinnissa ovat opettajan työn arkiset tilanteet ja haasteet, mutta mentorisuhteessa voidaan käsitellä myös työyhteisöön ja tiimiin liittyviä konflikteja sekä opettajan henkilökohtaisen elämän pulmia. (Förbom, 2003, 101; Heikkinen ym. 2008, 207; Tynjälä & Heikkinen, 2011, 24.) Mentorointi voi tapahtua joko pari- tai vertaismentorointina, etämentorointina ja nykyisin myös sosiaalisen median välityksellä (Tynjälä & Heikkinen, 2011, 24).

Mentorointi ei ole vielä juurtunut täysivaltaisesti varhaiskasvatuksen puolelle, mutta sen hyötyjä on alettu viime vuosina nostamaan yhä enemmän esiin opettajien kiinnittymistä lisäävänä tekijänä. Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL tuokin esiin, että Suomen opettajien perehdyttämisen pitäisi olla suunnitelmallisempaa ja sitä tulisikin kehittää maanlaajuisesti. (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto, 2019.) Saman suuntaisia näkemyksiä on havaittu Opettaja-lehden selvityksessä, jonka mukaan uusien opettajien perehdyttäminen on vielä hyvin vaihtelevaa riippuen kunnista ja työpaikoista (Nissilä, 2019).

Varhaiskasvatuksessa mentorointia on pyritty kehittämään muun muassa 2017 alkaneen hallituksen kärkihankkeen voimin. Kärkihankkeen tarkoituksena on luoda varhaiskasvatukseen soveltuva mentorointimalli, joka toimii uusille varhaiskasvatuksen opettajille ja johtajille tukena uran alussa. (Tampereen yliopisto, 2021.) Onnismaa ym. (2016) ovat tehneet selvityksen Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston toteuttamasta ryhmämuotoisesta vertaismentoroinnista induktiovaiheessa oleville varhaiskasvatuksen opettajille. Selvityksestä käy ilmi, että mentorointi koettiin lisäävän sitoutumista varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin. Kaikki hankkeeseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kokivat mentoroinnin olleen itselleen merkityksellinen kokemus työuran alussa. Myös mentorina toimineet

varhaiskasvatuksen opettajat kokivat saavansa myönteisiä kokemuksia mentorointisuhteen kautta. (Onnismaa ym. 2016, 41–43.)

Myös Karila ja Kupila (2010) ovat tutkineet Suomessa varhaiskasvatuksen opettajien mentorointia ja saaneet Onnismaan ym. (2016) kanssa samankaltaisia tuloksia. Varhaiskasvatuksen opettajilla kokivat saaneensa positiivisia kokemuksia vertaismentoroinnista, ja se oli vaikuttanut monella merkittävästi työssä jaksamiseen. Mentoroinnin merkitykset opettajan työn tukena tunnustetaan varhaiskasvatuksen opettajien keskuudessa. Kuitenkin tutkimuksessa myös todetaan, että monet uudet opettajat jäävät ilman ammatillista tukea ja tällöin opettajien oma aktiivisuus on merkittävässä roolissa työhön kiinnittymisessä. Karila ja Kupila (2010) tuovatkin esiin mentorointia olisi kehitettävä erityisesti varhaiskasvatuksen kentällä. (Karila & Kupila, 2010, 62–64; Onnismaa ym. 2016, 41–43.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA METODOLOGISET VALINNAT

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimustehtävänä on selvittää induktiovaiheessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden työhön kiinnittymistä. Tarkoituksena on saada selville, millaisten myönteisten ja kielteisten tekijöiden nähdään tukevan ja vähentävän työhön kiinnittymistä niin ensimmäisten työvuosien kuin jo koulutuksen aikana. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, minkälaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opiskelijoilla on työelämään siirtymisestä sekä koulutuksen tarjoamista valmiuksista suhteessa käytännön työn vaatimuksiin.

Tutkimuskysymykset

1. Millaisten tekijöiden haastateltavat kokivat
 - a. estävän varhaiskasvatuksen opettajan työhön kiinnittymistä ensimmäisinä työvuosina?
 - b. edistävän varhaiskasvatuksen työhön kiinnittymiseen ensimmäisinä työvuosina?
2. Millaisten muutosten haastateltavat kokivat tulevaisuudessa vaikuttavan varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymiseen?
3. Millaisina haastateltavat kokivat varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksen tarjoamat valmiudet suhteessa varhaiskasvatuksen opettajan työn vaatimuksiin?

3.2 Laadullinen tutkimus

Hirsijärven ja Hurmeen (2015) mukaan laadullisen tutkimuksen keskiössä ovat usein ihmisten omien kokemusten ja elämämaailmojen tutkiminen. Laadullisen

tutkimuksen kautta on mahdollista ja usein tarkoituksen mukaistakin saada selville yksilöllisesti merkittäviä vastauksia. (Hirsijärvi & Hurme, 2015, 152.) Myös Puusa ja Juuti (2011, 47) liittävät yksilöllisten kokemusten tutkimisen laadullisen tutkimuksen ominaisuudeksi. Tämä pro gradu –tutkielma on tyypiltään laadullinen tutkimus, sillä se keskittyy juuri haastateltavien opettajien ja opiskelijoiden kokemusmaailmojen yksityiskohtaiseen tutkimiseen. Laadullinen tutkimukselle on ominaista helposti lähestyttävyyys ja siksi se soveltuu hyvin tutkimuksemme tarkoitukseen.

Tutkimuksessa pyrimme saamaan selville varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä heille merkittävästä ja läheisestä aiheesta. Hirsijärven ym. (2015) mukaan laadullinen tutkimus tutkii usein tavallisten ihmisten elämää sekä arkisia kiinnostavia tapahtumia ja ilmiöitä. Heidän mukaansa laadullinen tutkimus keskittyy juuri yksittäistapauksiin, ja olennaisesti haastateltavien omiin näkökulmiin. (Hirsijärvi ym. 2015, 152.) Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä työhön kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä opintojen aikana sekä induktiovaiheessa. Tämän kautta pyrimme tuomaan esiin ajankohtaista ilmiötä varhaiskasvatuksen kentältä, ja samalla mahdollisesti luomaan samaistumispintaa monelle alalla työskentelevälle.

Laadullisessa tutkimuksessa teorialla on myös oma paikkansa. Tutkijoiden on tärkeää perehtyä monipuolisesti tutkittavasta ilmiöstä kertovaan kirjallisuuteen, minkä kautta heidän ymmärryksensä laajenee ja tieto aiheesta yleisesti syvenee. (Puusa & Juuti, 2011, 53.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat teorian merkitystä laadullisessa tutkimusprosessissa. Tutkimuksen teoriaosuus sisältyy kaikkiin tieteellisiin tutkimuksiin, ja siinä kuvataan useimmiten keskeisimpiä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita, sekä ikään kuin johdatellaan tutkittavaan aiheeseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Luku 1.1.1.) Tässä tutkimuksessa teoria on keskeisessä roolissa tutkimuksen eri osa-alueissa. Keskeisimpiä käsitteitä tutkimuksemme ovat työhön kiinnittyminen, työhyvinvointi, induktiovaihe ja varhaiskasvatuksen opettaja sekä pedagogiikka.

Puusan ja Juutin (2011) mukaan laadullinen tutkimus muovautuu tutkimusprosessin edetessä yhä uudelleen. Vaikka tutkija alussa päätyykin tiettyihin metodologisiin ratkaisuihin, voivat tutkimuksen edetessä esimerkiksi

tutkimuskysymykset ja käsitteet vielä muovautua. Tutkimusprosessi elää koko tutkimuksen tekemisen ajan, ja vasta loppuvaiheilla tutkija kykenee rakentamaan kriittisen arvionsa omasta työstään. (Puusa & Juuti, 2011, 49–51.) Oma tutkimuksemme on muovautunut tutkimusprosessin aikana useaan kertaan esimerkiksi teoriaosuuden tarkentumisen myötä. Tutkimusprosessi on ajallisesti pitkä, ja esimerkiksi aineiston keräämisen jälkeen on ollut tärkeä tarkastella uudelleen teoriaa ja metodologisia valintoja.

3.3 Teemahaastattelu aineiston hankinnassa

Valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumetodiksi teemahaastattelun. Haastattelun näimme olevan hyvä menetelmä tutkimuksen aineiston keruussa, sillä haastattelujen kautta on mahdollista helposti saada tarvittavaa tietoa suoraan kysymällä. Teemahaastattelun tarkoitus on saada mahdollisimman rikasta tietoa haastateltavilta henkilöiltä, ja täydentää saatua tietoa lisäkysymysten avulla. Haastattelu etenee usein vastavuoroisesti, tutkijan ja haastateltavan keskustellessa ennakkoon valituista kysymyksistä tai teemoista. (Puusa, 2011, 73; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, Luku 6.3; Tuomi & Sarajärvi, 2018, Luku 3, Luku 3.1.1)

Etsimme tutkimukseemme sopivia haastateltavia lähettämällä sähköpostikyselyn Tampereen ja Lempäälän alueen varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajille. Tämän lisäksi etsimme haastateltavia Pirkanmaan alueelta erilaisten Facebookin varhaiskasvatukseen liittyvien ryhmien kautta. Yksiköiden johtajille ja Facebook-ryhmiin lähetetyssä ilmoituksessa kerroimme tutkimuksen tarkoituksen sekä muista tärkeistä tutkimukseen ja haastatteluun liittyvistä tiedoista, kuten haastatteluiden toteutuksesta anonymiteetistä. Kiinnostuneet varhaiskasvatuksen opettajat ja opiskelijat olivat meihin yhteydessä sähköpostitse, ja sovimme heidän kanssaan etähaastattelun ajankohdasta sekä haastattelun kysymysten lähettämisestä ennen itse haastattelua.

Haastattelut kestivät noin 30–60 minuuttia, ja toteutimme ne etäyhteydellä Teamsin välityksellä. Etähaastattelusta huolimatta pyrimme luomaan mahdollisimman mukavan ja rennon ilmapiirin, jotta keskustelu tuntuisi kaikista osapuolista luontevalta ja haastateltavat pystyivät tuottamaan mahdollisimman autenttisia vastauksia tilanteeseen nähden. Haastattelutilanteen rauhoittaminen

ja rento tunnelma ovat tärkeitä, sillä haastateltavat voivat vieroksua tallentimien ja laitteiden käyttöä ja tämän vuoksi erityisesti etähaastattelu aiheuttaa omat hankaluutensa (Puusa, 2011, 78).

Puusan ja Juutin (2011) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tunnusomaista suhteellisen pieni otanta ja harkinnanvaraisuus otantaa kerättyäessä. Harkinnanvarainen otanta on tutkimuksen onnistumisen kannalta oleellista, kun haastateltavien määrä on pieni, mutta halutaan kuitenkin saada monipuolista aineistoa kerättyä. Harkinnanvaraisuus tarkoittaa, että tutkimukseen etsitään mukaan sellaisia henkilöitä, joilla on joko omakohtaista tai muuta kautta saatua tietoa tutkittavasta aiheesta. (Puusa & Juuti, 2011, 55.) Tutkimuksemme kohdistuessa varhaiskasvatuksen opettajiin ja opiskelijoihin etsimme haastateltaviksi pelkästään yliopistokoulutettuja varhaiskasvatuksen opettajia ja opiskelijoita. Lisäksi oli tärkeää, että haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat olivat työskennelleet maksimissaan viisi vuotta varhaiskasvatuksen opettajina. Opiskelijoista koostuvaan otantaan kriteereinä oli, että opiskelija oli toiminut varhaiskasvatuksen opettajan sijaisena opintojensa aikana. Tehdyillä rajauksilla varmistettiin, että saatava tieto on tuoretta.

Tuomen ja Sarajärven (2018, Luku 3.1.1) mukaan teemahaastattelu etenee valittujen teemojen mukaan. Kirjallisuudesta ennalta valittujen teemojen kautta pyrimme saamaan tietoa juuri oikeasta aiheesta, mutta silti jättämään tilaa myös haastateltavan omalle äänelle, mikä ei olisi välttämättä ollut mahdollista strukturoidumpaa haastattelua käytettäessä. Lisäksi teemahaastattelu tarjosi mahdollisuuden esimerkiksi lisäkysymysten esittämiseen, jolloin tietyistä teemoista saatiin syvällisempää tietoa. Haastattelun teemat tulevat kirjallisuuden kautta. Käytimme tutkimuskysymysten muodostamiseen ja aineiston analyysin kehikkona SWOT-analyysin jaottelua vahvuuksista, heikkouksista, mahdollisuuksista ja uhista sekä muuta aiheeseen liittyvää tutkimustietoa. Haastatteluiden teemoina olivat henkilökohtaiset ominaisuudet, käytännön työ, työyhteisö, yhteiskunnan tason tekijät sekä yliopistokoulutukseen liittyvät tekijät. Aineiston analyysivaiheessa yksilön ominaisuuksiin liittyvät tekijät rajattiin pois aineiston laajuuden vuoksi. Näitä teemoja tarkastelemme neljän ulottuvuuden kautta, jotka ovat nykyhetki ja tulevaisuus, sekä heikkoudet ja vahvuudet.

3.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi analysointimenetelmänä

Aineiston analysoinnissa käytimme sisällönanalyysia, jonka avulla pyrimme luomaan tutkitusta aiheesta tiivistetyn kuvauksen kuitenkin kadottamatta aineiston sisällä olevaa tietoa (Puusa, 2011, 117). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysilla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja, kuten haastatteluaineistoja systemaattisesti ja mahdollisimman objektiivisesti. Aineiston analyysin apuna voidaan käyttää myös teoreettisia kytkentöjä, jolloin analyysitapa on teoriaohjaava sisällönanalyysi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Luvut 4.2, 4.4.) Vaikka analyysimme tapahtui suurelta osin aineistolähtöisesti, aikaisemman teoreettisten kytkentöjen vaikutus on tunnistettavissa. Eri tutkimusten aineistojen litteroinnissa voi olla eroja esimerkiksi sen mukaan, analysoidaanko haastatteluissa käytettyä kieltä vai itse sisältöä. Toisinaan aineistosta poimitaan vain tutkimuksen kannalta keskeisimmät asiat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tutkimuksemme aineistoa analysoitiin sisällön mukaan, jolloin esimerkiksi haastateltavien ilmeet ja eleet jätettiin litteroimatta. Litterointi tehtiin kuitenkin tarkasti, sillä haluttiin varmistaa, että kaikki tutkimuksen kannalta tärkeä tieto saataisiin poimittua.

Analysoinnin pohjana hyödynsimme SWOT-analyysin kehikkoa. Vuorinen (2013) tuo esiin, että SWOT-analyysi on Yhdysvalloissa 1960-luvulla kehitetty strategiatyökalu, joka pohjautuu vahvuuksien (strengths), heikkouksien (weaknesses), mahdollisuuksien (opportunities) ja uhkien (threats) tarkasteluun. SWOT-analyysin osa-alueista vahvuudet ja heikkoudet ovat yrityksen tai ilmiön sisäisiä asioita, jotka ovat tässä ja nyt. Mahdollisuudet ja uhat taas ovat ulkoisia asioita, jotka tulevat mahdollisesti tulevaisuudessa eteen. (Vuorinen, 2013, 88.)

SWOT-analyysilla pyrittiin erottelemaan saadusta aineistosta työhön kiinnittymiseen liittyvät vahvuudet ja heikkoudet sekä mahdollisuudet ja uhat. Vahvuuksiin liitettiin ne aineistosta esiin nousseet tekijät, jotka haastateltavien mukaan vaikuttavat tällä hetkellä positiivisesti työhön kiinnittymiseen varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Heikkouksiin taas sisällytettiin ne asiat, jotka tuotiin haastatteluissa esille nykypäivänä työhön kiinnittymistä estävinä tekijöinä. Mahdollisuuksia liitettiin haastateltavien esiin tuomat tekijät, joiden nähdään mahdollisesti tulevaisuudessa muutosten kautta vaikuttavan

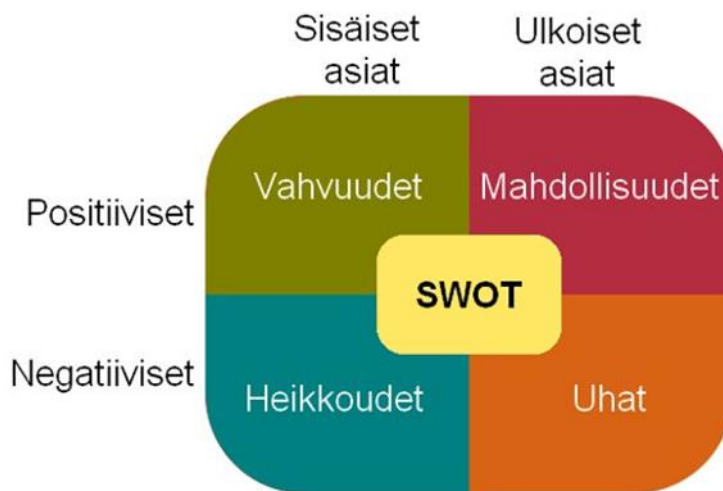
positiivisesti kiinnittymiseen. Uhissa avattiin niitä kielteisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat tulevaisuudessa yhä kielteisesti kiinnittymiseen tai jopa huonontavat sitä entisestään.

Nykypäivää kuvaavien ulottuvuuksien, vahvuuksien ja heikkouksien, kautta pyrimme tarkastelemaan, millaisten tekijöiden nähdään nykyisen muotoisessa varhaiskasvatuksen opettajan työssä vaikuttavan opintojen ja induktiovaiheen aikaiseen työhön kiinnittymiseen. Näiden tulosten kautta pyrimme tuomaan esiin kentällä työskentelevien induktiovaiheen opettajien sekä varhaiskasvatuksen opiskelijoiden näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön. Tulevaisuuden ulottuvuuksien kautta pyrimme tarkastelemaan tulevien uusien opettajien työhön kiinnittymiseen liittyviä tekijöitä, sillä varhaiskasvatuksen kenttä on jatkuvien muutosten alla, esimerkiksi vuoden 2018 varhaiskasvatuslain uusien henkilöstörakennetta koskevien velvoitteiden myötä. Tulevaisuutta tarkasteltaessa pyrimme saamaan kentällä työskenteleviltä opettajilta näkemyksiä siihen, millaisia asioita olisi hyvä ottaa huomioon, kun varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymistä pyritään kehittää.

SWOT-analyysin arviointi ei ole kuitenkaan ongelmaton, sillä samat asiat voidaan nähdä samanaikaisesti niin vahvuuksina, heikkouksina, mahdollisuuksina että uhkina (Lindroos & Lohivesi, 2010, 219). Tämän vuoksi tulokset saattavat näyttää joissain tilanteissa sekavilta. Aineistossa nostettiin joitain asioita niin myönteisinä kuin kielteisinäkin tekijöinä. Se, mitä joku piti heikkoutena, saattoi toisen mielestä olla vahvuus. Molempiin ulottuvuuksiin kuuluvista tekijöistä puhuttiin kuitenkin usein eri näkökulmasta, jolloin asioista, kuten tiimin merkityksestä, pystyttiin erottelemaan eri ulottuvuuksiin tarkempia ominaisuuksia. Näin päällekkäisyyksiä pystyttiin välttämään.

Lindroos ja Lohivesi (2010) tuovat esiin, että SWOT-taulukon sekavuutta voidaan tarvittaessa selventää käyttämällä kahta taulukkoa vierekkäin. (Lindroos & Lohivesi, 2010, 219.) Varhaiskasvatuksen opettajia ja opiskelijoita haastatellessa tällainen kahden taulukon käyttö nähtiin toimivana ratkaisuna. Kahden, opettajien ja opiskelijoiden oman, taulukon käytön avulla tulokset pystyttiin erittelemään selkeämmin. Vaikka opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa oli yhteneväisyyksiä, myös merkittäviä eroja oli löydettävissä. Kahden taulukon käytöllä pystyttiin selvemmin tuomaan esiin, millaiset tekijät

nousivat esiin kummankin ryhmän kohdalla. Tällöin yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksia tarkastelu ryhmien välillä oli selkeämpää.



KUVIO 2. SWOT-analyysin nelikenttä (Vuorinen, 2014, 89).

Aineiston SWOT-analyysin eri ulottuvuuksiin jaottelun jälkeen eri ulottuvuuksien alle kerääntynyttä aineistoa alettiin analysoida teemoittelun avulla ulottuvuus kerrallaan. Teemoittelun avulla aineistoa pyrittiin pilkkomaan ja ryhmittelemään aihepiirien mukaan, jolloin aineistojen hahmottaminen kokonaisuutena oli selkeämpää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Luku 4.1). Eri ulottuvuuksien alle kerääntyneen aineiston teemoittelun avulla pyrittiin löytämään keskeisiä aiheita jokaisesta SWOT-analyysin ulottuvuudesta ja tämän myötä hahmottamaan selvemmin jokainen ulottuvuus omana kokonaisuutenaan. Tämän seurauksena myös erittäin laajan aineiston ymmärtäminen kokonaisuutena helpottui.

Teemoittelu on usein luonteva etenemistapa, jos aineiston keruussa on käytetty teemahaastattelua. Teemoittelua on mahdollista tehdä usealla eri tavalla esimerkiksi aineiston keruuvaiheessa muodostettujen teemojen mukaan tai muodostamalla teemat aineiston keruun jälkeen. (Puusa, 2011, 121; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, Luku 7.3.4.) Tutkimuksessamme käytettiin teemahaastattelua, jolloin haastattelukysymysten muodostuksessa oli luotu jo tietyt teemat. Näiden teemojen käyttö olisi voinut olla mahdollista myös aineistoa teemoitellessa. Haastatteluista saatu aineisto oli kuitenkin hyvin laaja ja sisälsi

monia yllättäviäkin aiheita, jolloin aineiston teemoittelu päätettiin tehdä alusta asti uudestaan täysin aineistolähtöisesti.

Opettajilta ja opiskelijoilta saadussa aineistossa oli huomattavissa paljon yhtäläisyyksiä, mutta myös eroja. Tämän johdosta opettajien ja opiskelijoiden aineistosta nostetut teemat olivat monilta osin samoja. Molemmilla ryhmillä muodostui myös erillisiä teemoja. Opettajien vahvuuksien teemoiksi muodostuivat käytännön työhön liittyvät tekijät, työyhteisöön liittyvät tekijät ja koulutukseen liittyvät tekijät, joilla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen yliopistokoulutukseen liittyviä tekijöitä. Opettajien heikkouksien teemat olivat samat, mutta niihin muodostui vielä lisäksi opettajan ammatillisuuteen liittyvien tekijöiden teema. Vaikka työyhteisön ja ammatillisuuden teemojen aineistot voidaan ainakin osittain liittää käytännön työn teemaan, päätettiin nämä teemat eritellä niiden kattavuuden vuoksi. Opettajien uhkien ja mahdollisuuksien teemoiksi muodostuivat yhteiskunnalliset ja koulutukseen liittyvät tekijät. Opiskelijoiden vahvuuksien ja heikkouksien teemoiksi muodostuivat käytännön työhön liittyvät tekijät ja koulutukseen liittyvät tekijät. Lisäksi huonot kokemukset opettajana työskennellessä sekä yhteiskunnalliset tekijät muodostuivat heikkouksien ulottuvuuden teemoiksi. Mahdollisuuksien teemoiksi muodostuivat käytännön työhön liittyvät tekijät, yhteiskunnalliset tekijät sekä koulutukseen liittyvät tekijät. Uhkien teemoiksi muodostuivat yhteiskunnalliset tekijät sekä koulutukseen liittyvät tekijät.

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan aineiston rajauksen on oltava perusteltua ja johdonmukaista. Lisäksi aineiston rajauksessa on otettava huomioon sen vaikutukset tutkimusongelmaan ja tarkasteltavaan aineistoon. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 15.) Haastatteluista saamamme aineisto oli hyvin laaja, ja haastateltavat toivat esiin myös asioita, jotka eivät olleet olennaisia tutkimustehtävän kannalta. Tällaiset tutkimustehtävän kannalta epäolennaiset osat rajattiin pois tuloksista. Lisäksi Haastatteluissa kysyttiin työhön kiinnittymiseen vaikuttavia yksilön ominaisuuksia. Vaikka yksilön ominaisuudet voidaan nähdä merkittävinä kiinnittymisen näkökulmasta, ne rajattiin myöhemmin pois. Tutkimuksessa haluttiin keskittyä sellaisiin tekijöihin, joiden kehittäminen on mahdollista työhön kiinnittymisen edistämiseksi. Yksilön ominaisuudet nähtiin melko pysyvinä

tekijöinä, joihin ei voida merkittävästi vaikuttaa organisaation tai yhteiskunnan tason muutoksilla.

3.5 Tutkimuksen eettiset ja luotettavuutta koskevat kysymykset

Tutkimuksen teossa kiinnitettiin tarkasti huomiota hyvään tieteelliseen käytäntöön, sillä se on tutkimuksen uskottavuuden perusta. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä arvioitaessa pohdimme esimerkiksi aineistonkeruumenetelmän valinnan merkitystä siihen, miten saamme haastatteluista mahdollisimman hyödyllisintä tietoa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, Luku 3.1.1.) Haastateltavien omia kokemuksia ja käsityksiä tutkittaessa näimme teemahaastattelun olevan paras aineistonkeruumuoto. Valmiiden teemojen mukaisesti luodut kysymykset ohjasivat haastattelua pysymään tutkimuksen kannalta tärkeissä asioissa, mutta teemahaastattelu jätti myös hyvin tilaa haastateltavien omalle äänelle ja pohdinnalle, mitä esimerkiksi täysin strukturoitu haastattelu ei olisi tehnyt. Aineiston keruumenetelmän valinnan lisäksi rajasimme haastatteluun osallistuvat niin, että he ovat työuransa induktiovaiheessa tai vielä opiskelemassa alaa. Näin varmistuimme siitä, että saamamme haastatteluaineisto tarjoaa mahdollisimman tuoretta tietoa varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden kokemuksista ja käsityksistä.

Koska tutkimus kohdistui ihmisiin, sen teossa noudatettiin erityisen hyvää tutkimuskäytäntöä, jossa kunnioitetaan tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, Luku 3.1). Osallistujalle saivat päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Tämä varmistettiin sillä, että jokainen haastateltava otti itse yhteyttä jompaankumpaan tutkijaan saadessaan viestin yksikkönsä johtajalta tai nähdessään julkaisun Facebookissa. Haastateltaville annettiin myös mahdollisuus halutessaan jättää tutkimukseen osallistuminen kesken. Ennen haastatteluita osallistujia informoitiin tutkimuksen kannalta tärkeistä asioista, kuten tutkimuksen toteutustavasta, aikataulusta, anonymiteetistä ja aineiston säilyttämisestä (Kuula, 2011, Luku Ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen.) Lisäksi haastattelu-teemat toimitettiin sähköpostitse haastateltaville etukäteen tarkasteltavaksi. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti ennen haastatteluita hankittiin tarvittavat tutkimusluvut eri

kunnilta ja varhaiskasvatuksen opiskelijoiden omalta tiedekunnalta (TENK, 2012, 6).

Itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen lisäksi tutkimuksen eri vaiheissa ja tutkimuksen valmistumisen jälkeenkin kiinnitettiin erityistä huomiota haastateltavien anonymiteettiin. Tutkimusta tehtäessä periaatteeksi tulee ottaa se, että haastateltavien henkilöllisyyden paljastuminen on mahdollisimman vaikeaa eikä tuloksia julkaistaessa tuoda ilmi liian yksityiskohtaisia tietoja haastateltavista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, Luku 3.1.2). Tutkimusta tehtäessä nähtiin erityisen tärkeänä kiinnittää huomiota anonymiteettiin, sillä haastatteluiden aikana haastateltavat saattoivat kertoa henkilökohtaisia asioita tai esimerkiksi tuoda esiin negatiivisia asioita omalta työpaikaltaan. Tällaisten tietojen leviämällä saattaisi olla negatiivisia vaikutuksia esimerkiksi haastateltavan työuralle. Anonymiteetin varmistamiseksi aineisto litteroitiin ilman tunnistetietoja ja haastattelut tuhoataan litteroinnin jälkeen.

Tutkimuksen aineiston keruussa pyrittiin saamaan mahdollisimman kattavan aineiston, jolloin haastatteluista kerätty aineisto antaa tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman kattavan kuvan. Laadullisen tutkimusmenetelmän aineiston tavoitteena on haastateltavien suuren määrän sijaan aineiston sisällöllinen laajuus (Vilkka, 2015, Luku Tutkimushaastatteluiden keräämisen pulmat ja ratkaisut). Kymmenen haastateltavaa nähtiin olevan sopiva otanta tutkimuksessa, sillä tästä määrästä jo oli huomattavissa aineiston kylläntymistä eli saturaatiota, sillä aineisto alkoi monilta osin toistamaan itseään. Uusien haastatteluiden myötä syntyvän aineiston ei olisi nähty tuottavan enää tutkimuksen kannalta merkittävästi uutta tietoa. (Eskola & Suoranta, 2008, 62–63.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskysymykset ovat usein melko hankalia. Tämä johtuu osittain siitä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija tekee väistämättäkin ratkaisuja subjektiivisesta näkökulmastaan. Laadullisessa lähestymistavassa ovat vahvasti läsnä ihmisten yksilölliset kokemukset ja subjektiiviset näkökulmat niin tutkittavien kuin tutkijoidenkin puolelta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Luku 6.). Tutkimuksellamme pyrimme saamaan selville varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä liittyen työhön kiinnittymiseen ja omiin valmiuksiin suhteessa vaatimuksiin. Pyrimme tutkimuksen teossa mahdollisuuksien mukaan

objektiiviseen lähestymiseen ja kiinnitimme siihen erityistä huomiota muun muassa aineiston analysoinnin aikana.

Hirsijärvi ym. (2015) peräänkuuluttavat laadullisen lähestymistavan riskejä, jotka voivat liittyä tutkijan omaan positioon ja subjektiivisiin näkemyksiin tutkimustyötä tehdessä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat näkemykset saattavat vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen sekä aineiston sisällöllisiin nostoihin. Tällaiset subjektiiviset ratkaisut ovat monestakin syystä haitaksi tutkimukselle, ja siksi ne ovat tarpeellista tunnistaa ja huomioida tutkimusta tehdessä. (Hirsijärvi ym. 2015, 152). Tutkittava aihe on meille tutkijoina läheinen, mikä lisää riskiä omien näkemysten näkymiseen tutkimuksessamme. Kuulumme ensinnäkin tutkittavien kohderyhmään, sillä opiskelemme varhaiskasvatusta yliopistossa, olemme tehneet oman alamme sijaisuuksia ja siirrymme ensi vuonna työelämään.

Omien kokemustemme vuoksi meillä on tutkijoina tiettyjä ennako-oletuksia ja näkökulmia tutkittavastamme aiheesta. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkijan on tärkeää pohtia, mihin suuntaan hän tutkimustaan vie ja, mitkä seikat siihen vaikuttavat. Eettisiä ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä on tärkeää erityisesti pohtia silloin, kun tutkijalla on läheinen suhde tutkittavaan aiheeseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, Luku 3.2.) Tiedostamme tutkijan positiomme tutkittavaan aiheeseen sekä sen olemassa olevat riskit. Pyrimme näitä välttämään keskustelemalla avoimesti omista näkemyksistämme toistemme sekä ohjaajamme kanssa, pitämään mahdollisimman avoimena koko tutkimusprosessin ja jakamalla sitä tasaisin väliajoin opiskelijatovereillemme sekä ohjaajallemme. Kirjallisuuteen tutustumisen ja hyödyntämisen kautta lisäämme myös tutkimuksemme objektiivisuutta, ja sitä kautta myös luotettavuutta.

4 TULOKSET

4.1 Yleistä tuloksista

Pro gradu -tutkielmaan osallistui yhteensä kymmenen haastateltavaa. Haastateltavista viisi oli varhaiskasvatuksen opettajia, neljä varhaiskasvatuksen opiskelijaa sekä yksi varhaiskasvatuksen opettaja, jolla opinnot olivat vielä kesken. Kaikilla haastateltavilla oli samat haastatteluteemat. Myös suurin osa haastattelukysymyksistä oli samoja, mutta osa vaihteli varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden erilaisen elämäntilanteen vuoksi. Haastatteluissa kummatkin ryhmät toivat esille omakohtaisia kokemuksia ja oletettuja käsityksiä tutkittavaan aiheeseen liittyen. Tulosten käsittelyssä ja jaottelussa käytimme SWOTin nelikenttää apuna. Ulottuvuudet ovat vahvuudet ja heikkoudet sekä mahdollisuudet ja uhat. Näiden ulottuvuuksien alle muodostettiin teemoittelua käyttäen teemoja, mikä selkeytti tulosten tarkastelua.

Varhaiskasvatuksen opettajien aineistosta muodostettiin viisi ja opiskelijoiden aineistosta neljä teemaa SWOTin ulottuvuuksien alle. Opettajien vahvuuksien ja heikkouksien teemoiksi muodostuivat käytännön työhön liittyvät tekijät, työyhteisöön liittyvät tekijät ja koulutukseen liittyvät tekijät. Heikkouksiin muodostui lisäksi opettajan ammatillisuuteen liittyvä teema. Mahdollisuuksien ja uhkien teemoiksi muodostuivat yhteiskunnalliset ja koulutukseen liittyvät tekijät. Lisäksi mahdollisuuksien teemaksi muodostui käytännön työhön liittyvät tekijät.

Opiskelijoiden vahvuuksien ja heikkouksien teemoiksi muodostettiin käytännön työhön liittyvät tekijät ja koulutukseen liittyvät tekijät. Heikkouksiin teemoiksi muodostui lisäksi huonot kokemukset opettajana työskennellessä sekä yhteiskunnalliset tekijät. Mahdollisuuksien ja uhkien teemaksi muodostuivat yhteiskunnalliset ja koulutukseen liittyvät tekijät. Lisäksi mahdollisuuksien teemaksi opiskelijoilla muodostui käytännön työhön liittyvät tekijät.

Kummankin haastatteluryhmän vastauksista päädyttiin tekemään oma taulukko, jotta tulosten tarkastelu olisi mielekästä ja selkeää. Kahden taulukon

avulla oli myös helpompi tarkastella haastateltavien opettajien ja opiskelijoiden yhtäläisyyksiä ja eroja, ja tehdä tältä pohjalta vertailua ryhmien välillä. Tulokset esitellään ulottuvuus kerrallaan, ja jokaisen ulottuvuuden kohdalla käydään erillään läpi opettajien ja opiskelijoiden haastattelut.

TAULUKKO 1. Opettajien työhön kiinnittymiseen liittämät tekijät

Opettajat	
Vahvuudet	Heikkoudet
<p>Käytännön työhön liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oman osaamisen kehittäminen • Työn tasapainoinen autonomisuus • Moniammatillinen yhteistyö • Hyvät puitetekijät <p>Työyhteisöön liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toimiva ja tasavertainen tiimi • Vertaistuki ja kannustus koko työyhteisössä • Johtajan läsnäolo ja tuki <p>Koulutukseen liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vahva teoriapohja • Valmiudet pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen • Ymmärrys lasten kehityksestä ja havainnoinnista 	<p>Opettajan ammatillisuuteen liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oma osaamista ei aina pystytty hyödyntämään • Epäselvyys opettajan työnkuvasta ja vastuusta • Itsenäinen asioiden opettelu <p>Käytännön työhön liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työn hektisyys ja kiire • Henkilöstön puuttuminen • Perehdytyksen ja mentoroinnin puute • Puutteelliset resurssit • Liiallinen uudistaminen ja kehittäminen • Yksiköiden ja kuntien eriävät toimintatavat <p>Työyhteisöön liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Huono ilmapiiri • Kasvatusnäkemysten eroavaisuus • Puutteet johtajuudesta • Uusimmat suositukset eivät ole työyhteisön tiedossa <p>Koulutukseen liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koulutuksen epärealistinen kuva työstä • Teorian vähäinen yhdistäminen käytäntöön • Puutteelliset kurssisisällöt • Haasteet työharjoitteluissa
Mahdollisuudet	Uhat
<p>Käytännön työhön liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ryhmäkokojen pieneneminen • Henkilöstöresurssien lisääminen • Kahden opettajan tiimit <p>Yhteiskunnalliset tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arvostuksen nousu alan muutosten kautta 	<p>Yhteiskunnalliset tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Varhaiskasvatuksen näkeminen vain päivähoitona • Pelkkä koulutuspaikkojen lisääminen • Työn jatkuvat muutokset <p>Koulutukseen liittyvät tekijät</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Varhaiskasvatuksen opettajien siirtyminen OVTEsiin • Kehittämishankkeet • Palkkauksen nouseminen <p>Koulutukseen liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työharjoittelun kehittäminen • Todenmukaisemman kuvan antaminen työstä 	<ul style="list-style-type: none"> • Yhtenäisen koulutuksen kehittämisen haasteet • Pidemmän harjoittelun palkattomuus • Koulutuksen pidentäminen maisteritasoiseksi
---	---

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden työhön kiinnittymiseen liittämät tekijät

Opiskelijat	
Vahvuudet	Heikkoudet
<p>Käytännön työhön liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sijaisuudet ja opiskelu toistensa tukena • Positiiviset kokemukset työstä sijaisuuksissa • Oman opettajuuden kehittyminen • Työyhteisön hyvä ilmapiiri <p>Koulutuksen liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vahva teoriapohja • Hyvät perusvalmiudet työtä varten • Reflektointikyky • Opiskelijakavereilta ja opettajilta saatu tuki • Käytännön oppiminen kurssitehtävissä ja työharjoittelussa 	<p>Huonot kokemukset opettajana työskennellessä</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sijaisten huono kohtelu • Haasteet opettajan roolin ottamisessa • Oman osaamisen hyödyntämisen haasteet • Sukupuolen vaikutus kohteluun <p>Käytännön työhön liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Huonot työolosuhteet • Puutteet johtajuudessa • Perehdytyksen puute <p>Yhteiskunnalliset tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alan heikko arvostus • Puhe opettajista vain kasvattajina • Matala palkkaus
Mahdollisuudet	Uhat
<p>Käytännön työhön liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työolosuhteisiin panostaminen • Mentoroinnin lisääminen <p>Yhteiskunnalliset tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alan yleisen arvostuksen lisääminen • Varhaiskasvatuksen työn esiin nostaminen • Palkkauksen parantaminen <p>Koulutuksen liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Harjoittelun kehittäminen • Opetuksen sisältöjen kehittäminen • Sijaisuuksien huomiointi opinnoissa 	<p>Yhteiskunnalliset tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työolojen ja vaatimusten suhteen heikentyminen • Palkkauksen pysyminen entisellään • Pelkkä koulutuspaikkojen lisääminen <p>Koulutuksen liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työelämän ja koulutuksen välinen kuilu • Työn haasteiden liiallinen painottaminen

4.2 Työhön kiinnittymiseen liitetyt vahvuudet

4.2.1 Opettajien esiin tuomat vahvuudet

Opettajat toivat monipuolisesti esiin työhön kiinnittymiseen liittyviä vahvuuksia. Käytännön työhön liittyvät tekijät nousivat kaikilla opettajilla esiin merkittävänä teemana. Opettajat painottivat oman ammatillisen osaamisen kehittämistä tärkeänä osana työhön kiinnittymistä. Erilaiset koulutukset koettiin hyödyllisiksi oman asiantuntijuuden kehitykselle. Tärkeäksi koettiin, että työtä sai toteuttaa vapaasti kuitenkin saaden samalla työyhteisöltä tukea ja toimintamalleja. Haastateltavat olivat saaneet tukea myös moniammatillisen yhteistyön kautta. Erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettaja nähtiin merkittävänä käytännön työn tukena. Eräs opettajista oli saanut uransa alkuvaiheessa myös tukea vertaismentoroinnin kautta ja kokenut sen erityisen tärkeänä oman kehittymisen kannalta.

”Yks semmonen merkittävin juttu tänä syksynä oli vertaismentorointi, missä pääs jutteleen muiden vasta aloittaneiden opettajien kanssa niistä fiiliksistä ja kokemuksista, että miltä se työ on tuntunu.” (VO4)

Osa opettajista toi myös esiin, että hyvät puitetekijät, kuten riittävät materiaalit ja toimivat tilat, voivat toteutuessaan tukea työhön kiinnittymistä.

Merkittävimmäksi vahvuudeksi opettajilla nousivat työyhteisöön liittyvät tekijät. Kaikki haastateltavat korostivat toimivan tiimin merkitystä työhön kiinnittymisessä. Osa opettajista koki olevansa tasavertaisia tiimin jäseniä ja saavansa tämän vuoksi rauhassa harjoitella opettajan roolin ottamista tiimissä. Oman tiimin lisäksi kaikki haastateltavat korostivat koko työyhteisön vertaistuen ja kannustavan työilmapiirin merkitystä.

”Ja ehkä kaikkein keskeisintä siinä kiinnittymisessä on se, että siinä se porukka on hyvä ... Se, että löytää semmoset työkaverit siihen omaan ryhmään, että on kiva tulla sinne töihin. Että ne ei oo vaan semmosia ihmisiä, joiden kanssa siellä nyt vaan hengaa.” (VO1)

Tärkeänä työyhteisössä nähtiin myös johtajan riittävä tuki ja läsnäolo. Haastateltavien mukaan johtajan olisi tärkeää olla läsnä arjen työssä sekä edistää opettajien ammatillisuuden kehittymistä. Eräs haastateltavista nosti esiin erityisesti pedagogiseen johtamiseen liittyvän tuen merkityksen “...juteltu

esimerkiksi tiimin välisistä kasvatuksellisista erimielisyyksistä ja saanu siltä tukea.” (VO+O)

Haastateltavat toivat laajasti esille myös koulutukseen liittyviä tekijöitä. Opettajat kokivat varhaiskasvatuksen koulutuksen tarjoavan vahvan teoriapohjan.

”Se luo sen perustan sit niille tavoitteille, minkä takia tätä työtä tehdään. Sillei mä nään et me saadaan arvot, teoriapohja, minkä perusteella lähteä sitten käytännössä tekeen sitä työtä.” (VO5)

Osa opettajista koki saaneensa valmiuksia tiimityöskentelyyn sekä pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin, vaikka käytännön työn valmiudet, kuten lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen, nähtiin puutteellisina. Opintojen koettiin tarjoavan monipuolista tutkimustietoa lasten kokonaisvaltaisesta kehityksestä sekä menetelmiä lasten ohjaamiseen varhaiskasvatuksen arjessa.

4.2.2 Opiskelijoiden esiin tuomat vahvuudet

Opiskelijat liittivät käytännön työhön monia vahvuuksia, jotka olivat syntyneet sijaiskokemusten sekä työharjoittelujen kautta. Opiskelijat kuvasivat sijaisuuksien selventäneen työelämän todellisuutta, ja käytännön työn koettiin tukevan hyvin opintoja. Sijaisuuksien kautta opiskelijat olivat päässeet harjoittelemaan muun muassa lapsiryhmän ohjaamista. Näkemys opettajan työstä oli osalla muuttunut kevyemmäksi sijaisuuksien myötä ”ettei tarvi tehdä mitää suunnitelmia niinku harkoissa” (O1).

Työyhteisön hyvä ilmapiiri, lasten kanssa työskentely sekä onnistuneet kokemukset kasvatustyössä olivat luoneet opiskelijoille positiivisia kokemuksia. Osa opiskelijoista koki saaneensa pidemmissä sijaisuuksissa harjoittelemaan opettajan roolissa toimimista muun tiimin tuella ja saaneen. Työyhteisöltä oli saatu tukea ja käytännön vinkkejä oman opettajuuden kehittämiseen.

” Mie koen, et sillä on ihan hirveen iso merkitys tähän työssäjaksamiseen, pysymisen ja oppimiseen liittyen. Et jos joku tuntuu vaikeelta nii aina voi kysyä tai töissä jos joku mietityttää nii aina voi kysyä joltaki. ” (O3)

Toiseksi teemaksi muodostui koulutukseen liittyvät tekijät, joista merkittävästi korostui erityisesti koulutuksen tarjoama vahva teoriapohja. Koulutuksen nähtiin

antavan hyvät perusvalmiudet varhaiskasvatuksen opettajan työhön ja oman työn reflektointiin. Osa opiskelijoista koki, että joillain kursseilla oli teorian ohella sopivasti käytäntöön liittyviä harjoituksia, jotka valmentavat opiskelijoita tulevaa työelämää varten. Opiskelijakavereilta ja opettajilta saatu tuki koettiin merkittävänä osa alaan kiinnittymistä jo koulutuksen aikana.

4.3 Työhön kiinnittymiseen liitetyt heikkoudet

4.3.1 Opettajien esiin tuomat heikkoudet

Opettajat toivat esiin laajasti heikkouksia liittyen työhön kiinnittymiseen. Opettajan ammatillisuuteen liittyvissä tekijöissä merkittävimpana tuotiin esiin opettajan työnkuvan ja vastuun epäselvyys. Epäselvät työnkuvat opettajan ja lastenhoitajan välillä olivat synnyttäneet tilanteita, jossa omaa paikkaa opettajana oli jouduttu hakemaan. Pedagoginen johtajuus koettiin usein haastavana ja rinnalle olisi kaivattu kokenutta opettajatyöparia.

“Jos tää, missä mä nyt oon, olis mun eka työpaikka, niin mä olisin varmaan jo lähteny lätkimään, kun on joutunu ihan erilaila ottamaan heti koko paketin ja ottamaan paljon selvää semmosestaki, mikä ei ehkä omaan työnkuvaan ihan täysin kuulu” (VO3)

Opettajana toimiminen oli edellyttänyt monelta haastateltavalta arkisten asioiden itsenäistä opettelemista. Myös esimerkiksi ristiriidat, jotka syntyivät yksiköiden tai kuntien välisistä toimintatavoista, jäivät usein opettajan itsensä ratkaistavaksi.

“Ja olis varmaan ollu ihan fiksua jo siinä ekoilla viikoilla plärätä kaupungin vasu läpi ja lukee nämä kyseiset asiat sieltä, mutta kun sitä työaika nyt ei siihen lähtökohtasesti suunnitella. Niin sai sitten virheiden kautta oppia, mutta niistä on päästy yli ja nyt tietää ainakin, miten hommat menee.” (VO4)

Työn hektisyys ja kokoaikainen kiire nostettiin esille merkittävänä työhön kiinnittymistä estävänä tekijänä. Lähes kaikki haastateltavat kokivat, ettei aika riittänyt työtehtävien suorittamiseen ja asioita joutui tekemään huolimattomasti. Myös sekä SAK-ajan, eli suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisajan vähyyys tai puuttuminen nähtiin ongelmaksi.

“Vaatimuksia on aina enemmän kun resursseja ja joutuu painiskelemaan sen kanssa, että ei riitä kaikkeen ja ei ehdi tekeen kaikkea ainakaan hyvin. Että, on pitäny kauheesti opetella sitä semmosta rimanalitusta.” (VO3)

“Kuitenkin siel tulee kuitenkin kokoajan semmosta informaatiota työsähköpostin kautta niinkun korkealta tasolta ja vielä korkeammalta tasolta, et sitte ne lukee kaikki, mut ei niitä ehdi kaikkia välttämättä sisäistää.” (VO1)

Opettajan työhön perehdytys ja mentorointi koettiin puutteellisiksi tai niitä ei ollut saatu lainkaan. Saatu perehdytys oli usein pintapuolista ja se oli jäänyt oman tiimin vastuulle. Mentorointia oli saanut vain hyvin harva.

“Alkuun näytti, et tukea saa hyvin ja asiat lähtee niin, ku rullaamaan hyvin. Mut sit, mitä pidemmälle mentiin sit sitä ensimmäistä työsuhdetta, niin sitä enemmän tuli jatkuvasti esiin semmosia kaikkia asioita, mistä ihan tiimiläisetki kysy, että eikö sulle tästä johtaja perehdytyksessä sanonu.” (VO2)

“Silloin olisin kaivannu ainakin johtajalta semmosta perehdyttämistä, mut sain oikeastaan vaan perehdyttämiskansion käteen ja luin siitä.” (VO+O)

Vakituisen henkilöstön ja tiimin puuttuminen nousivat merkittävänä tekijänä esiin, ja sen nähtiin vaikeuttavan työuran aloittamista. Tällöin opettajalle ei ollut tarjolla minkäänlaista valmiita toimintamalleja, jotka olisivat tukeneet työn aloittamista. Lisäksi jatkuvien sairauspoissaolojen, henkilöstön suuren vaihtuvuuden sekä sijaispulan nähtiin kuormittavan koko henkilöstöä, sillä työpaikalle ei ollut muodostunut toimivia rutiineja eikä omaa työyhteisöä opittu tuntemaan. Haastateltavien mukaan sijaisten palkkaamista välteltiin usein viimeiseen asti. Henkilöstön puuttumisen nähtiin merkittävästi estävän esimerkiksi pedagogisen toiminnan toteutusta.

“Niin semmonen, et jos oot suunnitellu sille tietylle päivälle tai viikolle jotain tiettyä teemaa tai ohjelmaa niin ku huolellisesti ja sit sulle kerrotaan, et sä oot seuraavat kolme päivää jossain muualla, kun omassa ryhmässä. Niin siinä saa kyllä purra hammasta ku kuulee sen tiedon, mutta se nyt on alan ongelma yleisestiki, et siihen on jo tottunu.” (VO4)

Pedagogisen toiminnan toteuttamista vaikeuttivat myös päiväkodin epäkäytännölliset tilat sekä puutteet materiaaleissa. Kuntien ja yksiköiden liiallinen osallistuminen kehityshankkeisiin nähtiin haasteena, sillä useat päällekkäiset kehittämishankkeet vaativat työyhteisöltä paljon voimavaroja ja vievät aikaa muulta arjen työltä.

Työyhteisöön liittyvistä tekijöistä merkittävimmäksi nähtiin huono ilmapiiri, jonka seurauksena työn mielekkyys heikentyi. Myös liian voimakkaasti eroavien kasvatuskäytäntöjen ja toimintatapojen nähtiin vaikeuttavan tiimityöskentelyä.

Uusimmat suositukset ja tutkimukset eivät aina olleet koko henkilöstön tiedossa, jolloin opettaja saattoi joutua useinkin perustelemaan omia pedagogisia valintojaan.

Lähes jokainen haastateltava oli kokenut saavansa johtajalta liian vähän tukea eikä johtajan toiminta näkynyt selvästi arjessa. Johtaja ei aina ollut tarvittaessa tavattavissa. Moni opettaja olisi kaivannut johtajalta myös enemmän palautetta, tukea omaan ammatillisuuteen sekä kiinnostusta lapsiryhmien toiminnasta.

"Et sellanen esimies, joka ei oo tavattavissa, et on esimerkiksi, sijaitsee fyysisesti eri yksikössä ja jonka viesti lähinnä on, että keksikää nyt vaan jotain, niin se ei oo... miten sen nyt sanois... rohkase siihen, että sitä tukea saa tarvittaessa." (VO2)

Koulutukseen liittyvissä tekijöissä pohdintaa synnytti eniten koulutuksen antama epärealistinen ja hyvin pintapuolinen kuva varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Yliopisto-opettajien tietoutta nykyarjen työstä pidettiin myös heikkona ja osittain hämärtyneenä.

"Maalailaan semmosta ruususta kuvaa, et joo et opettajalla on hirveesti aikaa suunnitella erilaisia teemakokonaisuuksia ja kaikkien kahenkymmenen lapsen kanssa kerkeet käymään viikon aikana läpi toiveita ja palautteita ja ehit jatkuvasti havainnoida ja tehdä muistiinpanoja." (VO2)

"Oli sellasia hetkiä, kun nousi kysymyksiä, että miten toimia jossain tietynlaisessa tilanteessa ja siinä sitten opettaja ihan suu auki, että ei tommosia tilanteita tuu koskaan vastaan. Et ite sit sanoin, että oli just toissa kesänä kesätöissä, että kyllä niitä nyt vaan tulee, vaikka se kuulostais sun mielestä inhottavalta." (VO2)

Vaikka hyvä teoriapohja nähtiinkin koulutuksen vahvuutena, moni opettaja kyseenalaisti koulutuksen teoreettisen painotuksen ja kritisoi teorian vähäistä yhdistämistä käytäntöön. Lisäksi työharjoittelun vähäisyys, harjoittelupaikkojen laadun vaihtelevuus sekä harjoittelun kirjallisten tehtävien runsaus nähtiin lähes poikkeuksetta opettajien mielestä osasyynä siihen, että opiskelijat eivät saa riittäviä valmiuksia varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Moni haastateltava koki myös koulutuksen kurssisisältöjen olevan puutteellisia, sillä useita käytännön työssä tarvittavia taitoja, kuten haastavien tilanteiden tai tietokone- ja paperitöiden hoitamista, ei käsitelty koulutuksen aikana lainkaan.

4.4 Opiskelijoiden esiin tuomat heikkoudet

Opiskelijat toivat esiin useita tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet kielteisesti heidän kiinnittymiseensä varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Osalla opiskelijoista sijaisuuksien tekeminen oli muuttanut käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan työstä kielteisemmäksi, sillä sijaisuudet oli koettu kuormittaviksi. Erityisesti sijaisten ja opiskelijoiden huonon kohtelun nähtiin heikentäneen kiinnittymistä. Epäasiallista kohtelua oli koettu etenkin työyhteisön taholta, mutta myös ajoittain lasten vanhempien osalta.

“Voi olla, että sijainen jätetään yhtäkkiä yksin ulos 14 ventovieraan alle 3-vuotiaan lapsen kanssa.” (O4)

Sijaisuuksia tehdessä opiskelijat olivat myös kohdanneet haasteita opettajan roolin ottamisessa, mikä oli laskenut osalla motivaatiota alaa kohtaan. Osa oli kokenut, ettei heidän osaamistaan sijaistavana opettajana ollut arvostettu. Eräs opiskelijoista toi esiin, kuinka sukupuoli oli vaikuttanut työyhteisön tapaan suhtautua häneen opettajana.

“Työyhteisöön kiinnittymises on välillä paikoittain haasteita, kun jotkut ottaa paineita miehistä töissä, vaikka itelle sukupuolella ei mitään väliä sillai. Tuntuu välillä joltaki sirkuseläimeltä ikään kuin.” (O3)

Opiskelijat kokivat usein lyhyissä sijaisuuksissa haasteeksi oman pedagogisen osaamisen hyödyntämisen, minkä vuoksi osalle oli sijaisuuksien myötä syntynyt kuva, ettei opettajan työ merkittävästi eroa lastenhoitajan työstä. Tämän nähtiin myös heikentävän omaa motivaatiota.

Huonot työolosuhteet nousivat opiskelijoilla selkeästi suurimmaksi heikkoudeksi. Jatkuva kiire sekä riittämätön ja usein vaihtuva henkilöstö koettiin kuormittavina jo lyhyissäkin sijaisuuksissa. Kiireen lisäksi merkittävimpana kuormitustekijänä pidettiin suuria ryhmäkokoja, joiden osa opiskelijoista näki ajoittain estävän laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisen. Työolosuhteita heikensivät usein myös puutteelliset resurssit, kuten materiaalien ja tilojen puutteet, mikä vaikutti merkittävästi työn tekemiseen. Heikon johtamisen ja johtajan kiireen nähtiin myös vaikuttavan kielteisesti arjen toimivuuteen. Pehdytys oli koettu lähes kaikissa sijaisuuksissa puutteelliseksi ja asioita jouduttu opettelemaan pitkälti itse.

Yhteiskunnallisissa tekijöissä opiskelijat nostivat esiin erityisesti alan heikon arvostuksen ja etenkin sen, ettei varhaiskasvatuksen opettajia aina yleisessä puheessa tunnusteta opettajiksi. Heikko arvostus saattoi näkyä myös työpaikalla muiden työntekijöiden negatiivisissa asenteissa. Palkkauksen ei koettu vastaavan työn vaatimuksia tai muiden yliopistokoulutettujen opettajien palkkausta, mikä oli osalla lisännyt alanvaihtoon liittyviä ajatuksia.

“mä sitten aloin pohtii myös tän alan muita ongelmakohtia, esimerkiksi matalaa palkkatasoo joka ei vastaa työn vaatimuksia, ja tähän alaan kohdistuvaa heikkoo yhteiskunnallista arvostusta. Ja näiden kaikkien asioiden myötä mulle on alkanu pidemmällä aikavälillä muodostua ajatus siitä, että vaikka varhaiskasvatuksen opettajan työssä on paljon sellasia asioita, joista mä pidän, niin mä en halua tehdä valmistuttuani sitä työtä.” (O4)

Koulutukseen liittyvissä heikkouksissa haastateltavat nostivat esiin koulutuksen antaman silotellun kuvan varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Kursseilla opettavien asioiden nähtiin painottuvan liikaa teoriaan eikä opetettuja asioita sidottu selvästi käytännön työhön. Vaikka päiväkodeissa toteutettavien tehtävien nähtiin olevan hyödyllisiä, niiden ei kuitenkaan koettu vastaavan työelämän muuttuvia ja kiireisiä tilanteita. Opiskelijat kritisoivat myös yliopiston opettajien vanhanaikaisia opetustapoja, sillä osa opettajista ei ollut koskaan työskennellyt päiväkodissa eivätkä opetustavat aina vastanneet nykypäivää.

Yhtenä merkittävänä heikkoutena nostettiin esille kurssisisältöjen puutteellisuus, joka näkyi monien käytännön työssä tarvittavien tietojen ja taitojen opetuksen puuttumisena. Tällaisia sisältöjä olivat esimerkiksi vanhempien kohtaamisen ja vasukeskustelujen harjoittelu sekä haastavien arjen tilanteiden ratkaiseminen. Merkittävimpana puutteena moni opiskelijoista näki alle kolmevuotiaiden pedagogiikan ja ohjauksen vähäisyyden opinnoissa.

“Usein harjoitukset ollu isommille lapsille ja siksi tutumpi. Et jotenki ettei jäis vaan siihen et luetaan pari kpl tästä ikäryhmästä, vaan tulis enemmän pienten kanssa toteutettavaan toimintaan vinkkejä.” (O1)

Kaikki haastateltavat totesivat opintojen sisältävän liian vähän harjoittelua sekä sen, että mentoreilla on liian vähän resursseja opiskelijoiden ohjaukseen ja arviointiin. Lisäksi nykyinen palkaton harjoittelu nähtiin epämotivoivana. Osa opiskelijoista toi myös esiin pettymyksen liittyen korona-ajan etäharjoittelun järjestämiseen.

4.5 Työhön kiinnittymiseen liitetyt mahdollisuudet

4.5.1 Opettajien esiin tuomat mahdollisuudet

Opettajat toivat työhön kiinnittymiseen liittyviä mahdollisuuksia esiin melko kattavasti. Viime vuosien lakimuutosten ja pedagogiikan painotuksen nähtiin lisäävän opettajien työhön kiinnittymistä tulevaisuudessa. Monet näistä muutoksista ovat jo voimassa, mutta näkyvät hitaasti kentällä. Opettajat näkivät vuoden 2018 varhaiskasvatuslain, varhaiskasvatussuunnitelman velvoittavuuden sekä varhaiskasvatuksen opettajien siirtymisen OVTESin alle nostavan alan arvostusta. Näiden myötä nähtiin, että varhaiskasvatuksen toimintatavat yhtenäistyvät ja opettajien on helpompi ottaa pedagogista vastuuta tiimissään.

”... Että se antaa kuitenkin opettajalle luvan ottaa helpommin sen oman roolinsa ja ottaa erilaisen työroolin kun hoitajat. Kun tietää semmosiaki taloja, missä on hyvin, että mehän ollaan tässä 10 vuotta tehty ihan samaa. Ja se on voinu olla tosi vaikee ottaa sitä erilaista työroolia kuin hoitajilla. Niin mä luulen, että tää auttaa kyllä siinä.”(VO3)

Moni opettaja korosti palkkauksen nostamisen olevan merkittävä kehityskohde varhaiskasvatuksen kentällä. OVTESiin siirtymisen nähtiin vaikuttavan tähän merkittävästi, sillä “se sitte yhdenmukaistais kaikkien opettajaryhmien palkkausta ja tämmösiä asioita.” (VO4)

Myös erilaisten hankkeiden nähtiin nostavan tulevaisuudessa alan arvostusta sekä omaa motivaatiota ja sen kautta tukevan kiinnittymistä työhön.

”Ja luulen, et kunnan kehittämishankkeetkin voi lisää kiinnittymistä, kun asioita muutetaan ja niille voi tehdä jotain ja tulee siitä hyvä olo itelle opettajana.” (VO+O)

Käytännön työhön liittyvissä tekijöissä moni opettaja korosti lapsiryhmien kokojen pienentämisen olevan merkityksellisin yksittäinen tekijä työhön kiinnittymisen tukemisessa. Opettajat toivoivat kentälle lisää perehdyttämistä sekä henkilöstöresursseja muun muassa sijaisten ja erityisopettajien suhteen. Lisäksi osa haastatelluista nosti esiin mahdollisuutena uuden varhaiskasvatuslain määrittämät kahden opettajan tiimit, joiden nähtiin lisäävän pedagogista osaamista tiimeissä.

Kaikki haastateltavat toivat esiin koulutukseen liittyviä tekijöitä työhön kiinnittymisen parantamisen näkökulmasta. Opettajat näkivät, että harjoittelun

määrän lisäämisellä ja sen kirjallisten tehtävien vähentämisellä pystyttäisiin paremmin keskittymään itse työhön ja lasten kanssa olemiseen. Lisäksi harjoittelupaikkojen tarkempi seulominen nostettiin esiin laadukkaana harjoittelukokemuksen näkökulmasta. Haastateltavat kokivat, että todenmukaisemman kuvan esiin tuomisen avulla "väärällä alalla olevat" voitaisiin karsia pois ajoissa. Koulutuksen sisältöjen kehittämisen nähtiin parantavan opiskelijoiden saamia valmiuksia suhteessa käytännön työhön. Osa opettajista toi esiin, että luennoilla vierailevat varhaiskasvatuksen opettajat toisivat käytäntöä lähemmäs opintoja ja tukisivat näin opiskelijoiden oppimista.

"...sisällyttää sinne sellasia kokonaisuuksia tai opintojaksoja, joissa siis ihan sen lisäksi, et käydään vaan sitä teoriaa ja niitä kauniita ajatuksia, niin siellä olis paikalla joku, joka on ollut hiljattain töissä. Ja mielellään ei sellasessa valtion mallipäiväkodissä, missä kaikki toimii ja kaikki on ihanaa ja kaikki lapset on täydellisiä. Et jos sais tämmösiä, niin ku enemmän ehkä kentältä tulevia vierailevia opettajia tai muita." (VO2)

4.5.2 Opiskelijoiden esiin tuomat mahdollisuudet

Opiskelijat toivat melko kattavasti esiin mahdollisuuksia. Yleisesti ottaen opiskelijat kokivat, että varhaiskasvatusyksiköiden työolosuhteita pitäisi parantaa. Toimivien tilojen, riittävien materiaalien ja palaverien toteutumisilla voitaisiin merkittävästi vaikuttavaa työn mielekkyyteen. Sijaisten kohteluun ja perehdyttämiseen panostamisen nähtiin lisäävän opiskelijoiden halua jatkaa alalla työskentelyä. Tulevaisuudelta toivottiin, että mentoriopettajuus varhaiskasvatuksen kentällä lisääntyisi sekä moniammatillista tukea tarjottaisiin enemmän etenkin uusille opettajille. Mentoriopettajuuden kautta nähtiin, että uusi opettaja saisi tarvitsemaansa pedagogista sekä käytännön työn tukea omaan työhönsä.

Koulutukseen liittyvät tekijät nousivat opiskelijoilla esiin laajimmin. Merkittävimpänä kehityksen kohteena varhaiskasvatuksen koulutuksessa koettiin harjoitteluiden kehittäminen. Opiskelijat kokivat harjoittelujen joustavuuden ja pituuden lisäämisen parantavan työhön kiinnostumista. Työharjoitteluissa merkittävänä nähtiin opiskelijamyönteinen ilmapiiri sekä motivoitunut mentori, joiden kautta opettajan roolia saatiin vapaasti harjoitella.

Haastateltavilta nousi esiin paljon näkemyksiä opetuksen laadun ja sisältöjen kehittämiseen liittyen. Opetuksen tiedollisen sisällön

ajanmukaistamisen, käytännönläheisyyteen panostamisen sekä työn todellisuuden esiin tuomisen nähtiin mahdollisesti tarjoavan parempia valmiuksia työhön. Opiskelijat kokivat, että ensiaputaitojen ja konfliktitilanteiden harjoittelu olisi hyvä lisätä opintojen kurssisisältöihin. Eräs haastateltava nosti esiin myös erityispedagogiikan opintojen merkityksen.

”Mä näkisin tarpeellisena sen, että yliopisto-opintoja kursseineen kehitettäisiin paremmin vastaamaan niitä päiväkotityössä vaadittavia valmiuksia. Esimerkkinä vaikka erityispedagogiikka, jonka tulis mun mielestä olla ihan pakollinen osa varhaiskasvatuksen opintoja.”(O4)

Sijaisuuksien huomiointi osana opintoja nähtiin mahdollisuutena tulevaisuuden työhön kiinnittymisessä. Eräs opiskelijoista pohti sijaisuuksien huomioimista harrastekurssina.

”...sijaisuuksien huomiointi vois kans olla yks juttu et olis se niinku harrastekurssina tms. Ja sit just se et vois suorittaa harkan omassa työpaikalla lapsiryhmässä. Yliopistollaki vois just kannustaa tekeen niitä sijaisuuksia, kun sitä pulaa kumminki on.”(O1)

Esiin nostetut yhteiskunnalliset tekijät liittyivät varhaiskasvatuksen alan tietoisuuden ja arvostuksen lisääntymiseen sekä palkkauksen nostamiseen. Palkkauksen nähtiin olevan yksi alan isoimmista arvostukseen vaikuttavista tekijöistä. Varhaiskasvatuksen alan ja opettajien työn esiin nostamisella, esimerkiksi lukion korkeakoulujen esittelyissä, koettiin voitavan parantaa ihmisten tietoisuutta ja arvostus alaa kohtaan. Tämän kautta nähtiin, että alalle hakeutuisi enemmän opiskelijoita ja varhaiskasvatuksen opettajien alanvaihtoon liittyvät ajatukset voisivat vähentyä. Tärkeänä pidettiin myös puhetta varhaiskasvatuksen opettajista opettajina eikä pelkästään kasvattajina.

4.6 Työhön kiinnittymiseen liitetyt uhat

4.6.1 Opettajien esiin tuomat uhat

Opettajat toivat esiin melko vähän mahdollisia tulevaisuuden uhkia. Varhaiskasvatuksen opettajien esiin nostamat uhat liittyivät suurimmaksi osaksi yhteiskunnallisiin tekijöihin. Merkittävänä nähtiin ymmärrys varhaiskasvatuksen merkityksestä yhteiskunnassa. Eräs haastateltavista toi esiin, että jos yleinen käsitys varhaiskasvatuksesta vain lasten hoitopaikkana ei muutu, alalle

kouluttautuneiden varhaiskasvatuksen opettajien ajatukset alanvaihdosta saattavat lisääntyä.

”Että se ei oo enää pelkästään sitä, että otetaan lapset kaheksaks tunniks sisään, että vanhemmat voi käydä töissä.” (VO4)

Uhkana nähtiin myös se, jos varhaiskasvatuksen kentän opettajapulaa pyritään ratkaisemaan pelkällä koulutuksen aloituspaikkojen nostamisella. Tällöin työn todellisten ongelmien ratkaiseminen jää toissijaiseksi.

Vaikka työn muutokset nähtiin yleisesti tarpeellisina, jatkuvat muutokset koettiin myös haasteena, sillä ne lisäävät työn kuormittavuutta eikä osa opettajista välttämättä pysy muutosten tahdissa. Jos työ koetaan jo mielekkäänä, muutokset saattavat mahdollisesti laskea työtyytyväisyyttä. Uhkana nähtiin myös liiallinen uudistumishaluisuus, jolloin jatkuva kehityshankkeisiin osallistuminen voi muodostua taakaksi vieden liikaa aikaa perustyöltä.

Opettajien koulutukseen liittyvät uhat koskivat koulutuksen kehittämistä. Yliopistojen autonominen asema sekä mahdollisuus päättää oman koulutuksensa sisällöstä nousivat esiin mahdollisena haasteena, jos varhaiskasvatuksen opettajien koulutusta halutaan kehittää yhtenäisesti kaikkien yliopistojen toimesta.

”Toi on tosi vaikee, kun yliopistoilla on tosi autonominen asema siinä, et mitä siihen sisältyy siihen opintoihin, niin se voi vaikeuttaa kehittämistä.” (O2)

Jos koulutus pidennettäisiin maisteritasoiseksi, uhaksi nähtiin mahdollisesti muodostuvan pidemmän koulutuksen kielteiset vaikutukset koulutukseen hakevien ja valmistuvien opettajien määrän suhteen. Myös pidempään harjoitteluun liitettiin haasteita, sillä pidempi palkaton harjoittelu saattaisi laskea opiskelijoiden motivaatiota.

4.6.2 Opiskelijoiden esiin tuomat uhat

Myös opiskelijat toivat esiin vähän työhön kiinnittymiseen liittyviä uhkia. Merkittävimmäksi yhteiskunnalliseksi uhaksi nousi työolojen ja vaatimusten välisen suhteen heikentyminen, jolloin työhön kiinnittymisen haasteet lisääntyvät entisestään.

“Jos työolot eivät kohennu tai ne heikkenevät entisestään ja samalla työhön kohdistuvat tehokkuusvaatimukset kasvavat, niin se voi olla uhka varhaiskasvatuksenopettajien työkykyisyydelle ja sitä kautta työhön kiinnittymiselle.” (O4)

Työolojen kohentumisen esteeksi nähtiin myös se, jos opettajapulan ratkaisuksi nostetaan vain koulutuksen aloituspaikkoja työolojen parantamisen sijaan. Työolojen puutteiden nähtiin olevan kytköksissä alan huonoon arvostukseen.

Alan heikkoon arvostukseen liitettiin myös palkkauksen pysyminen ennallaan. Tämän koettiin olevan merkittävä uhka tulevaisuudessa, sillä matala palkka voi lisätä varhaiskasvatuksen kandidaattien ja maistereiden halua viedä omaa osaamistaan muualle. Matalan palkan nähtiin myös lisäävän tulevaisuudessa opintojensa keskeyttävien määrää.

Toiseksi opiskelijoiden uhkien teemaksi muodostui koulutukseen liittyvät tekijät, joissa koulutuksen ja työhön siirtyminen välinen kuilu ja koulutuksen antama epätodellinen kuva työstä nousivat esiin merkittävinä uhkina. Koulutuksen ja työelämän välistä kuilua kuvailtiin shokkina niiden tulevaisuudessa valmistuvien opettajien kohdalla, joilla ei ole kokemusta käytännön työstä sijaisuuksien kautta. Toisaalta työn haastavuuden esiin tuominen nähtiin kuilun kapenemisesta huolimatta myös mahdollisena haasteena, “jos työn haasteet tuodaan kaikki liian nopeasti ja “rajusti” mukaan julkiseen keskusteluun, saattavat alalle hakeutuvat “jänistää” ja jättää kokonaan hakematta.” (O4)

5 TULOSTEN TARKASTELU

5.1 Koulutuksen tarjoamat valmiudet suhteessa varhaiskasvatuksen opettajan työn vaatimuksiin

Tuloksia tarkastellessa voidaan huomata, ettei koulutuksen antamia valmiuksia koettu haastateltavien näkökulmasta riittävinä suhteessa varhaiskasvatuksen opettajan työhön, mikä koettiin lisäävän epävarmuutta työn tekemisessä. Tynjälä ja Heikkinen (2011) tuovat esiin, että nuorten opettajien epävarmuus on ymmärrettävää ja sen pitäisi olla myös yleisesti sallittua. Heidän tulostensa mukaan vastavalmistuneet opettajat kokivat usein uran alussa epävarmuuden tunteita, eivätkä puutteellisten valmiuksien takia kokeneet olevan valmiita työelämään. (Tynjälä & Heikkinen, 2011, 14.) Uusien opettajien epävarmuuden vähentämisen vuoksi olisi tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että koulutuksen tarjoamat valmiudet vastaisivat tulevaisuudessa entistä paremmin työn vaatimuksiin, jotta itse työhön ja omaan opettajuuden kehittymiseen jää aikaa.

Tuloksista käy myös ilmi, ettei yliopistokoulutus tunnu luovan kovin realistista kuvaa varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Syynä tähän pidettiin vanhanaikaisia ja hämärtyneitä opetusmenetelmiä. Vääristynyt kuva työstä saattaa heikentää vastavalmistuneiden opettajien työhön kiinnittymiseen muutenkin kovin herkässä induktiovaiheessa. Työhön kiinnittymistä ei myöskään edistä se, että uudet opettajat joutuvat omaksumaan paljon uudenlaisia toimintatapoja, koulussa opettujen ”väärin” tilalle. Yliopistojen sekä niiden opettajien autonomisuudesta johtuen opetusmenetelmien ja sisältöjen yhtenäistäminen saattaa olla hyvinkin haastavaa.

Tuloksista voidaan kuitenkin myös havaita, että yliopistokoulutuksen teoriapohjaan ollaan yleisesti tyytyväisiä. Tämän suuntaisia tuloksia saivat myös Onnismaa ym. (2017), joiden tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat pedagogisen osaamisensa koulutuksen kautta olevan hyvällä tasolla (Onnismaa ym. 2017, 200). Moni haastateltu opettaja toi esiin, että teorian oppii

yhdistämään käytäntöön vasta työelämässä. Opiskelijat kuitenkin kokivat opettajia enemmän puutteita opetuksen sisällöissä. Opiskelijat kaipaivat kursseille lisää käytännön harjoituksia, jotka tällä hetkellä uupuvat joiltakin kursseista kokonaan. Tutkittavien ryhmien välinen eroavaisuus saattaa johtua siitä, että opiskelijat eivät tällä hetkellä ole vielä työelämässä täysin sisällä, eivätkä siten osaa vielä jäsenellä opettajien tavoin koulutuksesta saadun teorian tiedon ja käytännön työn välistä suhdetta.

Tuloksista ilmenee, ettei koulutuksen sisällöissä käsitellä kaikkia opettajan työlle tärkeitä osa-alueita. Koulutusta kehitettäessä olisi tärkeää tarkastella, millaisia käytännön työn asioita opettajan työssä nykypäivänä tarvitaan ja liittää näitä osa-alueita koulutukseen. Myös Ahon (2011) tutkimuksessa luokanopettajat toivat esiin, ettei koulutuksen kautta saada riittävän monipuolisia valmiuksia työhön. Tutkimuksessa kritiikkiä saivat erityisesti opettajakoulutuksen liiallinen teoriapainotteisuus sen sijaan, että opinnoissa keskityttäisiin vuorovaikutustaitojen ja vanhempien kohtaamistaitoihin harjoitteluun. (Aho, 2011, 148.) Tutkimuksista voidaan huomata, etteivät opettajakoulutukset seuraa aikaansa riittävän hyvin. Varhaiskasvatuksen kenttä on ollut muutoksessa lähivuosien aikana, jolloin kentän tarpeiden syvempi tarkastelu koulutuksen puolella saattaisi mahdollisesti lisätä tietoutta opetuksen tarpeellisista sisällöistä ja tarvittavista valmiuksista.

Molemmat ryhmät toivat kuitenkin haastatteluissa esiin konfliktitilanteita harjoittelun puutteellisuuden koulutuksessa. Opiskelijat nostivat esille erityispedagogiikan kurssien sekä ensiapukurssin hyödyllisyyden varhaiskasvatuksen työssä. Nämä olisivat merkityksellinen lisäys tutkinnon rakenteeseen, sillä ensiaputaidot voidaan nähdä ehdottoman tärkeinä lasten kanssa työskennellessä. Vuonna 2016 kunnallisen varhaiskasvatuksen puolella 209 000 lapsesta 14 000 sai tehostettua tai erityistä tukea. Nykyään inklusioajattelun mukaan tuen tarpeen lapset ovat muiden lasten kanssa samoissa ryhmissä, mikä lisää tuen antamisen ja osaamisen tarpeiden määrää. (Tolonen, 2020.) Haastavien tilanteiden harjoittelun ja erityispedagogiikan merkityksen voidaan nähdä nykypäivänä korostuneen aiempaa vahvemmin, sillä ne ovat selvästikin nousseet osaksi varhaiskasvatuksen jokapäiväistä arkea. Jos opiskelijat ja uudet opettajat kokevat omat valmiutensa näissä taidoissa

puutteellisiksi, on mahdollista, että osa tukea tarvitsevista lapsista jää vaille tarvitsemaansa tukea.

Yhtenä merkittävimmistä koulutuksen osa-alueista nousi esiin harjoittelun kehittäminen. Osa opiskelijoista ja opettajista koki, että harjoittelua tulisi olla määrällisesti nykyistä enemmän, kun taas osa korosti, että harjoitteluiden sisältöä ja laatua tulisi kehittää nykyistä paremmaksi. Harjoittelun määrän lisääminen voidaankin nähdä käytännön työn osaamista lisäävänä tekijänä, mutta sen toteuttaminen on haastavaa nykyisten opintopisteiden puitteissa. Harjoitteluiden sisältöjä ja laadukkuutta taas olisi helpompi kehittää. Kirjallisten tehtävien sijaan oppimista voitaisiin kohdentaa pedagogisen johtamisen sekä varhaiskasvatussuunnitelmien tekemisen harjoitteluun, mitkä kuuluvat olennaisesti varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Nissilän (2019) mukaan työyhteisön suhtautuminen vaikuttaa olennaisesti opettajan ja opiskelijan työhön kiinnittymiseen (Nissilä, 2019). Työharjoittelujen laadun varmistamiseksi yliopistot taas voisivat tarkemmin seuloa harjoittelupaikkoja niin, että ne tukisivat opiskelijan alaan kiinnittymistä entistä paremmin.

Harjoittelun kehittämisen lisäksi tuloksista nähdään, että opiskelijat kaipaisivat yliopistolta enemmän kannustusta ja tukea sijaisuuksien tekemiseen. Yhtenä kehitysideana tuotiin esiin opintoihin sisältyvä kurssi, jonka kautta opiskelijat saisivat tietoutta varhaiskasvatussyksiköistä ja voisivat saada vertaistukea muilta opiskelijoilta. Tämän kautta työelämän ja yliopistojen välinen yhteistyö lisääntyisi, mikä edistäisi työelämän realistisen kuvan syntymistä. Samalla yksiköt voisivat rekrytoida opiskelijoita sijaisiksi tarpeidensa mukaan, jolloin alan työvoima- ja sijaispula voisivat helpottua.

5.2 Arjen haasteet varhaiskasvatuksen opettajan työssä

Tämän tutkimuksen tuloksia vertailtaessa aiempiin tutkimuksiin voidaan tuloksissa havaita niin yhtäläisyyksiä kuin erojakin siinä, mitkä tekijät koetaan työn kuormitustekijöinä. Kantosen ym. (2020) tutkimuksen tulokset eroavat merkittävästi tämän tutkimuksen tuloksista. Tutkimuksia vertailtaessa selkeänä erona nähtiin muun muassa se, että Kantosen ym. tutkimuksessa keskimäärin kuormittavimpina haasteina koettiin lasten moninaiset haasteet ja johtajan riittämätön tuki, jotka eivät tässä tutkimuksessa nousseet merkittävästi esiin.

Kantonen ym. 2020.) Induktiovaiheen opettajien työn kuormitustekijöiden osalta tämän tutkimuksen tulosten voidaan nähdä olevan hyvinkin yhteneväisiä Onnismaan ym. (2017) tutkimukseen tulosten kanssa, joissa esimerkiksi henkilöstöressurssien nostettiin esiin merkittävänä kielteisenä tekijänä.

Tuloksista nähdään, että opintojen aikana tehdyillä sijaisuuksilla oli selkeä yhteys siihen, millainen kuva opettajan työstä ja omasta osaamisesta opiskelijoille oli muodostunut. Sijaisuuksien tekeminen vaikutti sekä myönteisesti että kielteisesti opiskelijoiden kokemuksiin työstä ja itsestään opettajana. Kielteisistä kokemuksista huolimatta on myönteistä, että opiskelijat mahdollisesti tunnistavat jo opintojen aikana sen, tuntevatko he olevansa omalla alalla. Sijaisuuksia tekemällä voidaan karsia niin sanotusti väärällä alalla olevat pois ja samalla yhteiskunta hyötyy taloudellisesti. Toisaalta taas sijaisuuksien kautta opiskelijat näkevät käytännön työtä, mikä edistää kasvua tulevaan ammattiin. Sijaisuuksien tekeminen jo opintojen aikana voidaankin nähdä hyödyllisenä monesta eri näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen opettajan työssä läsnä oleva kiire ja hektisyys sekä niihin liittyvät suuret ryhmäkoot nousivat kaikilla opettajilla esiin työhön kiinnittymistä ehkäisevänä tekijänä. Erityisesti opiskelijat mainitsivat ryhmäkokojen vaikuttavan heidän tämänhetkiseen kiinnittymiseensä varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Opettajilla ryhmäkokojen kielteinen vaikutus nousi esiin tulevaisuuden mahdollisuuksien kautta, joissa ryhmäkokojen pienentäminen nähtiin merkittävimpana uudistuksena. Haastateltujen kokemukset eivät sinänsä olleet yllättäviä, sillä kiire ja suuret ryhmäkoot ovat nousseet useasti esiin varhaiskasvatukseen liittyvissä keskusteluissa ja tutkimuksissa. Aho (2011) sekä Karila ja Kupila (2010) tuovat esiin, että suuret lapsiryhmät ja työn hektisyys tuovat lisäpainetta uudelle opettajalle, joka yrittää samaan aikaan selviytyä monista työuran alun haasteista.

Soinin ym. (2012) mukaan suuret lapsiryhmät haastavat myös opettajan suunnittelua ja toteutusta, mikä luo paineita uudelle opettajalle. Epäonnistumisen tunteet voivat lisätä uudelle opettajalle riskiä työssä uupumiselle ja samalla siitä irtautumiselle. (Aho, 2011, 31; Karila & Kupila, 2010, 64; Soini ym. 2012, 9.) Varhaiskasvatuksen kiireinen arki isoine lapsiryhmineen näyttäisi tutkimusten valossa olevan yksi merkittävin työhön kiinnittymistä estävä tekijä, johon myös toivotaan tulevaisuudessa merkittäviä muutoksia. Opettajien työhön

kiinnittymisen edistämiseksi tulisi varhaiskasvatuksen arjen kiireen vähentämiseksi kehittää kestäviä ratkaisuja.

Varhaiskasvatuksessa käytössä olevat materiaaliressurssit ja tilat sekä muut puitteet nähtiin haastateltavien keskuudessa melko heikkolaatuisina. Huonot työskentelypuitteet johtivat joillakin siihen, että omaa ammattitaitoa haluttiin viedä muualle nykyisestä työpaikasta. Rakenteellisilla tiloilla ja materiaaleilla voi olla osalle opettajista yllättävänkin iso merkitys työhön kiinnittymiseen (Onnismaa ym. 2017, 192). Kansallinen arviointikeskus Karvin (2019) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat, -hoitajat, sekä johtajat kokivat epäsopevien tilojen estävät laadukkaan pedagogiikan toteutumista varhaiskasvatuksessa (Repo ym. 2019). Myös tämän tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että tilojen ja materiaalien puute oli joillain opettajilla vaikuttanut heikentävästi työn laatuun. Ilman tarvittavia resursseja uusi opettaja ei pysty toteuttamaan työtä koulutuksessa oppimallaan tavalla. Tästä johtuen materiaaleista ja tiloista ei tulisi säästää. Toimivien tilojen suunnittelu ja lapsien erinäiset tarpeet tulisi ottaa erityisen tarkasti huomioon uusia päiväkotia rakentaessa.

5.3 Työyhteisön ja oman ammatillisuuden merkitys työhön kiinnittymisessä

Toimivan tiimin ja työyhteisön merkitys nousi tuloksissa esiin tärkeimpänä myönteisenä tekijänä induktiovaiheen kiinnittymisessä. Työn sosiaalisten voimavarojen korostuminen ei kuitenkaan ole yllättävää, sillä varhaiskasvatuksen opettajan työ pohjautuu vahvasti tiimityöskentelyyn. Kantosen ym. (2020) tutkimuksessa todetaan, että positiiviset näkemykset tiimityöstä olivat helpottaneet uuden opettajan työhön kiinnittymistä. Arvokkaita työhyvinvointia parantavia voimavaroja ovat muun muassa kuulluksi tuleminen, työyhteisön tuki sekä haastavien tilanteiden ratkaiseminen yhdessä. Lisäksi sosiaalisten suhteiden on huomattu lieventävän työntekijän kokemaa stressiä. (Kantonen ym. 2020, 280; Hakanen, 2011, 44–45, 57; Pahkin ym. 2007, 15.) Varhaiskasvatuksen kentän työolojen puutteellisuuden ja usein koetun stressin vuoksi työn sosiaalisten voimavarojen merkitys kasvaa. Toimiva työyhteisö tarjoaa työntekijöilleen tukea vaativan työn arjessa, jolloin työn vaatimuksiin

vastaaminen helpottuu. Siihen panostaminen voidaan nähdä merkittävänä työhön kiinnittymistä tukevana tekijänä.

Toimimaton tiimi ja eri ammattiryhmien väliset epäselvät työnkuvat heikensivät tutkimuksen tulosten mukaan työnhyvinvointia. Työnkuvien epäselkeyden ongelma on todettu aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Eskelinen & Hjelt, 2017, 43). Selkeät työtehtävät ja niiden rajat ovatkin työn imun mahdollistava tekijä, kun työntekijä tietää, mitkä asiat ovat hänen vastuullaan (Hakanen, 2011, 44). Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että epäselkeät työnkuvat kuormittivat induktiovaiheen opettajia ja hämärsivät omien vastuualueiden rajoja ja saivat opettajat epäilemään koulutuksesta saamiaan valmiuksia. Työtehtävien selkeyttäminen voidaankin nähdä merkittävänä kehityskohteena, jonka myötä varhaiskasvatuksen kentän eri ammattiryhmien osaamisen hyödyntämistä voidaan edistää.

Tulosten mukaan erityisesti henkilöstöressurssien puutteellisuus tuo monia haasteita varhaiskasvatuksen työhön. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöpula etenkin opettajien osalta on tällä hetkellä koko maan laajuinen ongelma (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 92). Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni, että vakituisen henkilöstön ja oman tiimin puuttuminen oli koskettanut lähes jokaista induktiovaiheessa työskentelevää opettajaa, ja myös opiskelijat olivat huomanneet henkilöstöpulan haasteet sijaisuuksia tehdessään. Voidaankin sanoa, että varhaiskasvatuksen henkilöstöpula on todellinen ongelma, joka tulee jokaisen alalla työskentelevän eteen jo lyhyiden työsuhteiden aikana.

Korkeakivi (2019a) tuo esiin, että pätevistä sijaisista on valtakunnallinen ongelma (Korkeakivi, 2019a). Tuloksista ilmeni, että sijaisten vaikea saanti ja oman yksikön työntekijöiden siirtely ryhmästä toiseen suhdelukujen tasaamiseksi oli yleistä. Henkilöstövajeen luoman kiireen vuoksi ensimmäisiä vuosia kuvattiin työssä selviytymiseksi työn arjen ennustamattomuuden vuoksi. Pahkin ym. (2007) tuovat tutkimuksessaan esiin työn ennustavuuden vaikuttavan myönteisesti kokemukseen työn hallinnasta. Ennustettavan työn nähdään tukevan työntekijän omaa osaamista ja suorituskkyä, jolloin työn vaatimuksista suoriutuminen helpottuu. (Pahkin ym. 2007, 14.) Varsinkin induktiovaiheen epävarmuutta ja itsenäisesti opeteltavien arjen työtehtävien suurta määrää pohdittaessa työn ennustamattomuus voidaan nähdä erityisen ongelmallisena

työhön kiinnittymisen kannalta, sillä uusi opettaja ei voi tukeutua työn hallinnan kokemukseen.

Tuloksista ilmeni, että opiskelijat olivat kokeneet epäasiallista käytöstä muilta työntekijöiltä työharjoitteluiden ja sijaisuuksien aikana, mikä oli vähentänyt opiskelijoiden halua tehdä sijaisuuksia joko yksittäisissä päiväkodeissa tai ylipäätään koko alalla. Hakasen (2011) mukaan ystävällisyys ja arkinen huomaavaisuus voidaan nähdä yhteenkuuluvuutta vahvistavana työn voimavarana ja niiden tulisi kuulua osaksi työyhteisön arkea Soini ym. (2012) tuovat esiin, että opettajan työhön kiinnittyminen edellyttää positiivisia vuorovaikutuksellisia kokemuksia työyhteisön kanssa (Hakanen, 2011, 59; Soini ym. 2012, 7). Tutkimusten valossa voidaan huomata, etteivät ystävällisyys ja huomaavaisuus ole itsestäänselvyksiä kaikissa työyhteisöissä. Tällöin sijaisten saamisen eriytyminen yksiköiden välillä luultavasti korostuu eri yksiköiden välillä, jolloin myös työolojen voidaan nähdä eroavan. Tämä saattaa vähentää joidenkin yksiköiden henkilöstön työhön kiinnittymistä, mikä taas voi puolestaan vaikuttaa kielteisesti sijaisten saamiseen luoden kierteen vähäisten sijaisten ja vakituisen henkilöstön välille.

Uran alkuvaiheessa olevien opettajien epävarmuus ja riittämättömyyden tunteet eivät ole epätavanomaisia. Useilla aloilla työntekijälle annetaan aluksi vain vähän vastuuta ja haasteita lisätään pikkuhiljaa. Asiantuntijuuden nähdään kehittyvän vasta vuosien työkokemuksen kautta, joten induktiovaiheen opettajilta ei tulisi vaatia liikaa asiantuntemusta. (Jokinen ym. 2012, 170; Tynjälä, 2011, 14.) Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajilta vaaditaan usein jo työuran alussa samanlaista vastuuta kuin useita vuosia alalla olleilta opettajilta, mikä oli synnyttänyt merkittävää epävarmuutta. Induktiovaiheen opettajat ja opiskelijat molemmat kuitenkin korostivat tasapainoisen autonomisuuden merkitystä oman osaamisen hyödyntämisen ja kehittämisen näkökulmasta. Oman osaamisen hyödyntämisen mahdollisuuksissa oli kuitenkin eroja. Yleisesti opettajat kokivat saaneensa käyttää omaa osaamistaan. Opiskelijoilla oman osaamisen hyödyntäminen sijaisuuksissa oli usein jäänyt pintapuoliseksi. Vakituisen työsuhteen voidaankin olettaa olevan tietynlainen tae oman osaamisen hyödyntämisen mahdollistumiselle. On mahdollista, että vakituisen, jopa vasta työuransa aloittaneen työntekijän osaamiseen luotetaan, kun taas sijaisen osaamiseen

saatetaan suhtautua ennakkoluuloisesti. Opiskelijoiden osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen voidaankin nähdä merkittävinä tekijöinä, jotta opiskelijat pääsisivät yhä vahvemmin kiinnittymään opettajan työhön jo opintojen aikaisten sijaisuuksien kautta.

Tuloksista ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajat näkivät moniammatillisuuden ja erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarjoaman tuen induktiovaiheen epävarmuutta ehkäisevänä tekijänä. Opiskelijoiden maininnat moniammatillisuudesta jäivät kuitenkin vähäisiksi. Voidaan olettaa, ettei moniammatillisuuden merkitys nouse kokonaisuudessaan esiin työharjoitteluiden ja lyhyiden sijaisuuksien kautta samalla tavalla kuin vakituisessa työsuhteessa. Myös työhön perehdyttäminen puhutti molempia tutkittavia ryhmiä eikä sen määrään oltu tyytyväisiä. Tämä on huomattu aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Jokinen ym., 2012, 174). Myös Suomen opiskelijaksi opiskelevien liiton SOOLin mukaan perehdyttämisen ei tulisi olla vapaaehtoista, sillä nykyisellään perehdytys on monelta osin riittämätöntä (Suomen opettajiksi opiskelevien liitto, 2019). Induktiovaiheen työhön kiinnittymisen näkökulmasta yhtenäisten perehdytyskäytäntöjen kehittäminen voisi tuoda myönteisiä vaikutuksia, sillä se saattaisi vähentää merkittävästi induktiovaiheen opettajien kokemaa epävarmuutta.

Tuloksista voidaan huomata, että myös vertaismentoroinnin merkitys nähtiin vahvana varhaiskasvatuksen induktiovaiheen kuormittavuutta pohdittaessa. Vertaismentoroinnin merkitys nostettiin esille kuitenkin yleensä vain tulevaisuuden mahdollisuutena nykyajan vahvuuden sijaan, sillä mentorointia oli saanut vain hyvin harva opettaja. Mentoroinnin merkitys korostuu, jos induktiovaiheen opettajalla havaitaan alentunutta ammatillista itseluottamusta ja stressinoireita (Tynjälä ym. 2011, 15). Tämän tutkimusten tulosten mukaan induktiovaiheen opettajat kokevat usein epävarmuutta, jolloin mentoroinnin lisääminen esimerkiksi ensimmäisen vuoden aikana voisi parantaa työhön kiinnittymistä.

Työyhteisön johtaminen on merkittävä tekijä työhyvinvointia ja työyhteisön toimivuutta tarkasteltaessa. Työn imun kokemusten synnylle on merkittävää, että johtaja on esimerkiksi kiinnostunut työntekijöistä ja ylläpitää työyhteisön yhteisöllisyyttä. (Pahkin ym. 2007, 17; Hakanen, 2011, 46). Tämän tutkimuksen tuloksissa opiskelijoiden maininnat johtajan merkityksestä jäivät vähäisiksi.

Lähes kaikki opettajat kuitenkin kokivat saaneensa tarpeeksi tukea johtajalta. Tuloksista voidaan kuitenkin huomata, että johtajalta saatu tuki jäi usein melko pintapuoliseksi. Toisin kuin muun työyhteisön kohdalla johtajalta saadun tuen merkitystä ei siis välttämättä pidetty yhtä suurena. Saattaa olla, etteivät induktiovaiheen opettajat osanneet kaivata johtajan aktiivista tukea. Tieto tuen saamisesta tarvittaessa näytti tulosten mukaan riittävän monille, jotta johtajan antamaan tukeen oltiin kohtuullisen tyytyväisiä.

5.4 Alan arvostuksen moninaiset vaikutukset työhön kiinnittymiseen

Tuloksia tarkasteltaessa voidaan huomata, että työhön kiinnittymiseen vaikuttavat yhteiskunnalliset tekijät liittyvät vahvasti alan arvostukseen. Myös Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksessä varhaiskasvatuksen heikko nousi esiin merkittävänä työhön kiinnittymistä heikentävänä tekijänä. Jopa 32 % vastaajista varhaiskasvatuksen heikko arvostuksen vaikutti alan vaihtoon liittyviin ajatuksiin. (Eskelinen & Hjelt, 2017, 43, 47.) Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että alan arvostus on huono ja varhaiskasvatuksen merkitys yleisessä puheessa nähdään vieläkin lasten välttämättömänä hoitopaikkana vanhempien työssäkäynnin aikana. Tuloksissa korostettiin varhaiskasvatuksen alan heikon arvostuksen tulevan ilmi usein nimenomaan opettajan oman ammattitaidon ja osaamisen vähättelynä. Gollerin ym. (2019) teettämän tutkimuksen mukaan alan arvostus nousee esille myös varhaiskasvatuksen koulutuksen vetovoimaisuuden heikkoutena (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 62). Varhaiskasvatuksen alan heikkoa arvostusta ei selvästikään voida nähdä vain kentällä työskentelevien opettajien työhön kiinnittymisen haasteena, vaan koulutuksen heikon vetovoimaisuuden ja haastateltavien opiskelijoiden esiin tuomien näkemysten kautta myös tekijänä, joka vähentää tulevaan alaan kiinnittymistä jo ennen opettajaksi valmistumista.

Varhaiskasvatuksen alan heikkoon arvostukseen liitettiin haastatteluissa vahvasti myös se, ettei työolojen parantamisen eteen ollut tehty merkittäviä muutoksia. Eskelisen ja Hjeltin (2021) selvityksessä todetaan, että varhaiskasvatuksen arvostus saatetaan nostaa esiin puheissa, mutta resurssien lisäämisestä puhuttaessa puhe arvostuksesta katoaa nopeasti (Eskelinen & Hjelt, 2021, 44). Puutteellisten työolojen seurauksena lisääntyneen alanvaihdon

voidaan nähdä vaikuttavan heikentävästi varhaiskasvatuksen laatuun. Toukokuun 2011 Eurooppa-neuvoston päätelmissä todetaankin, että varhaiskasvatuksen laadun varmistamiseksi opettajien ammatti taitoa tulisi tukea, työoloja kehittää sekä ammatin yleistä arvostusta nostaa (Karila ym. 2017, 70).

Heikkoon arvostukseen liitettävänä yhteiskunnan tason tekijänä nostettiin esiin myös palkkaus, jota lähes jokainen haastateltava piti merkittävänä työhön kiinnittymistä heikentävänä tekijänä. Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksessä palkkaus nousi selvästi suurimmaksi tekijäksi, joka vaikutti alanvaihtoon liittyviin ajatuksiin ja jopa 52 % prosenttia kyselyyn osallistuneista piti alhaista palkkausta syynä vaihtaa alaa. Hakasen (2011) mukaan epäoikeudenmukaisuuden ja arvostuksen vähäisyyden tunteet kasvavat, jos työntekijä kokee, ettei hän tule palkituksi omista ponnisteluistaan. (Eskelinen & Hjelt, 2017, 43; Hakanen, 2011, 44, 65–66.) Opettajapulaa ratkaistaessa olisikin tärkeää kiinnittää huomiota työn vaatimuksia vastaavaan palkkaukseen, jotta varhaiskasvatuksen opettajat kokisivat tulevansa nykyistä paremmin arvostetuiksi omista ponnistuksistaan.

Osa haastateltavista toi esiin palkkauksen moninaiset vaikutukset työhön kiinnittymisessä. Palkkauksen nostaminen lisäisi mahdollisesti yleistä alan arvostusta muiden ihmisten silmissä, toisi lisää päteviä opettajakollegoita yksiköihin sekä lisäisi opettajien henkilökohtaista työmotivaatiota ja jaksamista työssä. Tämän johdosta pelkän yksilön ulkoisen palkitsemisen sijaan palkkauksen nostamisen voidaan nähdä olevan myös tarpeellista yhteiskunnan edun kannalta, sillä pätevien opettajien pulan väheneminen nostaisi varhaiskasvatuksen laatua ja tämän myötä myös säästöjä tulevaisuudessa.

Tuloksia tarkasteltaessa alan heikko arvostus liitettiin myös siihen, miten opettajapulaa on koitettu tähän mennessä korjata. Pulan merkittäväksi ratkaisuksi on nostettu koulutuksen aloituspaikkojen lisääminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 45). Haastateltavat eivät kuitenkaan tuoneet aloituspaikkojen lisäämistä esiin pohtiessaan opettajapulan ratkaisuja. Aloituspaikkojen lisääminen nostettiin esiin ennemminkin uhkana, jos sitä käytetään ainoana keinona unohtaen opettajapulan todelliset ongelmat. Vanaksen (2021) mukaan koulutuspaikkojen lisäämistä ei pidäkään enää nähdä riittävänä keinona, jollei alan veto- ja pitovoimaan kiinnitetä samalla huomiota. Koulutuspaikkojen täyttäminen on ollut osittain haastavaa. Lisäksi

valmistuneiden pitämiseksi alalla on palkkauksen ja työolojen parannuttava (Vanas, 2021.)

Koulutuksen vetovoimaisuuden kasvua pohdittaessa tuloksissa nousi esiin varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen uudistaminen maisteritasoiseksi koulutukseksi. Maisteritasoista koulutusta pidettiin uhkana, sillä koulutuksen pidentyessä sen vetovoimaisuus saattaisi laskea. Toisaalta maisterikoulutuksen merkitystä voidaan pohtia alan arvostuksen kautta, sillä tuloksista käy ilmi, ettei varhaiskasvatuksen opettajia aina pidetä tasavertaisina muiden opettajaryhmien kanssa. Maisteritasoisen koulutuksen myötä varhaiskasvatuksen opettajien toivoma ammatin arvostus saattaisi nousta, sillä opettajakoulutukset olisivat saman tasoisia. Opetus- ja kulttuuriministeriö painottaa kuitenkin varhaiskasvatuksen kelpoisuusvaatimusten muutoksen edessä ennemminkin kehittämään kasvatustieteiden maisteritutkinnon sisältöjä siten, että ne tarjoavat entistä parempia valmiuksia varhaiskasvatuksen johtamisen tehtäviin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 134). Voidaankin pohtia, olisiko maisterikoulutuksen pakollisuuden sijaan kehitettävä sen sisältöjä, jotta sen vetovoimaisuutta voitaisiin kasvattaa.

6 YHTEENVETO JA POHDINTA

6.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Tuloksista on nähtävissä, että varhaiskasvatuksen opettajien vastaukset olivat keskenään melko yhdenmukaisia. Sama havainto voidaan tehdä tarkasteltaessa opiskelijoiden aineistoa. Kun ryhmien vastauksia vertaillaan toisiinsa, voidaan opettajien ja opiskelijoiden näkemyksissä havaita selkeitä yhteneväisyyksiä. Ryhmien työhön kiinnittymiseen liittyvien tekijöiden painotuksissa oli kuitenkin selkeitä eroja. Opiskelijat nostivat esiin selvästi enemmän koulutukseen liittyviä tekijöitä, kun taas opettajien aineisto painottui vahvemmin käytännön työhön ja työyhteisöön. Aineiston keskinäiseen eroavaisuuteen voidaan olettaa vaikuttavan haastateltavien elämäntilanne eli se, olivatko he päätoimisia opiskelijoita vai jo työelämään siirtyneitä. Oman elämäntilanteen voidaan olettaa vaikuttavan siihen, millaiset asiat nähdään merkittävinä ja nostetaan esiin puheessa.

Työhön kiinnittymiseen kielteisesti vaikuttavat tekijät nousivat esiin selkeästi moninaisempia verrattuna myönteisiin tekijöihin. Työn induktiovaiheen voidaankin sanoa sisältävän enemmän vaatimuksia kuin voimavaroja. Tuloksia tarkastellessa huomataan, ettei varhaiskasvatusta ole aina mahdollista toteuttaa riittävällä tasolla johtuen kokoaikaisesta kiireestä, suurista lapsiryhmistä ja riittämättömistä resursseista, jolloin opettajien pedagoginen hyvinvointi heikkenee. Eräs opettajista kuvaili työolojen puutteellisuuden vaikuttavan merkittävästi työn laatuun.

“... vaatimuksia on aina enemmän, kun resursseja ja joutuu painiskelemaan sen kanssa, että ei riitä kaikkeen ja ei ehdi tekeen kaikkea ainakaan hyvin. Että on pitänyt kauheesti opetella sitä semmosta rimanalitusta ja sitä, mitkä on ne tärkeimmät asiat tälle ryhmälle ja näille lapsille”. (VO3)

Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, ettei uuden työntekijän tulisi joutua opetella tekemään työtä huonosti oman ammatillisen kehityksensä kustannuksella.

Varhaiskasvatuksen opettajan työssä tällainen rimalitituksen opettelu johtaa väistämättä siihen, etteivät varhaiskasvatuksen laatu ja opettajien pedagoginen hyvinvointi toteudu parhaalla mahdollisella tavalla. Laadukkaasta työstä tinkiminen saattaa vaikuttaa kielteisesti myös lasten kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen. Uusien opettajien kohdalla varhaiskasvatuksen laadusta tinkiminen voi synnyttää voimakkaita riittämättömyyden tunteita, sillä vastavalmistuneilla opettajilla on usein tarve toteuttaa työtä laadukkaasti opittujen suositusten mukaan.

Tulosten tarkastelun kautta voidaan huomata, että varhaiskasvatuksen sosiaalisessa työympäristössä ei ole nähtävissä merkittäviä puutteita, jotka korostuisivat erityisesti koko alan ongelmana. Työyhteisö nähtiin ennemminkin suurimpana työn voimavarana. Haastateltavat toivat esiin tiimin ja työyhteisön toimivuuteen liittyviä ongelmia, mutta esiin tuodut tekijät liitettiin enemmänkin yksittäisiin työntekijöihin tai yksiköihin. Lisäksi johtajien tarjoaman tuen voidaan nähdä olevan usein riittämätöntä uusien opettajien kohdalla, mikä saattaa johtaa siihen, miksi muun työyhteisön merkitys korostuu esimerkiksi perehdytyksessä. Varhaiskasvatuksen kentän jo valmiiksi raskaaksi koetussa työssä perehdyttämisen vastuun siirtäminen yksin muille tiimiläisille lisää muiden tiimiläisten kuormitusta entisestään.

Molemmissa haastateltavien ryhmissä työkokemuksen nähtiin vaikuttavan myönteisesti oman osaamisen kehittymiseen. Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksissa osaamisen hyödyntämisessä nähtiin kuitenkin selkeitä eroja. Yleisesti opettajat näkivät pystyvänsä hyödyntämään omaa osaamistaan paremmin kuin opiskelijat. On ymmärrettävää, ettei yksittäisissä sijaisuuksissa uudelle sijaiselle anneta samanlaista vastuuta, kuin vakituisille työyhteisön jäsenille, sillä uuden sijaisen osaamista ja toimintatapoja ei vielä tunneta. Kokonaisvaltaisen opettajan roolin ottamisen voidaan myös nähdä olevan lyhyissä sijaisuuksissa mahdotonta, sillä toiminnan suunnittelun lähtökohtana toimivat lasten tarpeet ja mielenkiinnon kohteet sekä heidän kasvuympäristöönsä liittyvät merkitykselliset asiat (Opetushallitus, 2018, 35). Usein sijaiset toimivatkin apukäsinä keskittymällä lasten hoitamiseen ja muiden ryhmän aikuisten auttamiseen.

Toisaalta voidaan nähdä, että liian suuren vastuun antaminen opiskelijoille suhteessa heidän vähäiseen kokemukseensa saattaa lisätä sijaisuuksien

kuormittavuutta. Kuormittavuuden lisääntymisen kautta opiskelijoiden halu sijaisuuksien tekemiseen saattaisi laskea, mikä taas laskisi opiskelijoiden käytännön työn osaamista ja oman opettajuuden tuntemusta. Olisikin tärkeää, että opiskelijoille tarjottaisiin nykyisen kaikki tai ei mitään -mahdollisuuksien sijaan tilaisuuksia käyttää omaa osaamistaan omien koettujen valmiuksien mukaan. Tämän kautta opiskelijoiden onnistumisen kokemukset saattaisivat lisääntyä ja luottamus omiin kykyihin opettajana kasvaa.

Tutkimuksen tuloksissa yllättävää oli, ettei lapsiryhmien moninaisia haasteita ja siitä johtuvaa korostunutta tuen tarvetta nostettu erikseen työhön kiinnittymistä estävänä tekijänä. Näiden olisi voinut olettaa vaikuttavan työn kuormittavuuteen. Lasten haasteiden mainitsemattomuuteen syynä oli mahdollisesti varhaiskasvatuksen arvopohja, jonka mukaan kaikki lapset ovat keskenään tasa-arvoisia yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta. Lisäksi lapsien yksilöllisiin ominaisuuksiin ei voida vaikuttaa työn muutosten kautta. Myös myönteiset maininnat lapsista jäivät melko vähäisiksi, mikä saattaa johtua siitä, että lasten parissa työskentelystä pitäminen koetaan itsestään selväksi varhaiskasvatuksen opettajana työskennellessä.

Aineistosta yllättävänä esiin nousi myös sukupuoleen liitetyt asenteet varhaiskasvatuksessa. Kaksi miespuolista haastateltavaa toi esiin kokeneensa eriarvoista kohtelua ja asenteita työskennellessään varhaiskasvatuksen opettajana. Tämän nähtiin vaikuttaneen kielteisesti työhön kiinnittymiseen uran alussa. Yleisissä keskusteluissa saatetaan usein puhua naisten kokemista haasteista miesvaltaisilla aloilla. Yhtä lailla miehet näyttävät kokevan sukupuoleensa liitettäviä ennakkoluuloja, mikä saattaa heikentää tunnetta työyhteisöön kuulumisesta ja tätä kautta heikentää työhön kiinnittymistä. Tämän vuoksi aihetta olisi tarpeellista tutkia lisää varhaiskasvatuksen kentällä.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että koulutuksen tarjoamaan teoriapohjaan ollaan yleisesti tyytyväisiä, ja sen koetaan olevan riittävällä tasolla suhteessa työelämän tarpeisiin. Tämä saattaa johtua siitä, että teoreettinen osaaminen kehittyy koulutuksessa suurelta osin monipuolisen tieteellisen kirjallisuuden lukemisen kautta. Opettajat ja opiskelijat koikivat kuitenkin, ettei yliopistopohjainen koulutus monilta osin tarjoa varhaiskasvatuksen opettajan työn vaatimia valmiuksia. Erityisesti yliopisto-opintojen ei koettu olleen riittävän käytännönläheisiä. Varhaiskasvatuksen opettajan työn luonteen vuoksi

koulutuksen teoriapainotteisuutta tulisi tasapainottaa käytännönläheisten opetusmenetelmien kautta. Tarkoituksenmukaisena ei nähdä teoreettisten opintosisältöjen määrän vähentämistä, vaan liittää käytäntöä teoriapainotteisten opintojen tueksi. Tärkeää olisi myös sanoittaa opinnoissa yliopistotasaisen koulutuksen teoreettista luonnetta ja tuoda esiin, että monet varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavat taidot kehittyvät vasta työhön siirtymisen jälkeen, jolloin opittua tietoa päästään soveltamaan käytäntöön.

Tulosten perusteella koulutuksen ja työelämän välinen yhteys nähdään heikkona. Koulutuksen ja työelämän välisen kuilun kaventamiseksi onkin kehitettävä keinoja, jotta työelämään siirtyvät opettajat kokisivat omat valmiutensa riittäviksi. Koulutuksen kehittämisen suunnannäyttäjäksi saatetaan tarvita yhteiskunnan tason päätöksiä. Ylemmän tason päätökset voidaan kuitenkin nähdä haasteellisina, jos niiden koetaan uhkaavan yliopistojen autonomisuutta. Velvoittavien säännösten ja määräysten sijaan voisi olla hyödyllisempää kehittää tutkittuun tietoon pohjautuvia suosituksia sekä lisätä yleistä tietoutta varhaiskasvatuksen kentän työstä yliopistokoulutusten yhtenäisen kehittämisen tueksi. Tällöin olisi mahdollista herättää yliopistojen ja yliopiston opettajien oma motivaatio koulutuksen ja sen sisällön kehittämiseen.

Lisäksi yliopistojen olisi tärkeää säännöllisesti arvioida koulutuksensa sisältöä uusinta tutkimustietoa sekä mahdollisesti myös varhaiskasvatuksen kentän asiantuntijoiden, kuten opettajien tietoa hyödyntäen. Myös yliopisto-opettajien kohdalla samantapainen itsereflektointi ja oman osaamisen jatkuva kehittäminen voisivat parantaa valmistuvien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia omista käytännön työn valmiuksistaan. On kuitenkin otettava huomioon, ettei yliopistokoulutuksen kehittämisellä välttämättä koskaan ole mahdollista saavuttaa tilannetta, jossa valmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien taidot olisivat ensiluokkaisia, sillä osa työssä tarvittavista taidoista opitaan koulutuksen tarjoaman tiedon yhdistämisellä käytännön työelämän eri tilanteisiin.

Tämän tutkimuksen ja muiden tutkimusten (esim. Hjelt & Eskelinen, 2017) tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden alan vaihtoon liittyvät ajatukset eivät merkittävästi johdu työn vuorovaikutuksellisista tekijöistä. Työyhteisön toimivuuden kehittämiseen on silti tärkeää kiinnittää huomiota, sillä työyhteisö nähdään merkittävänä työn voimavarana

varhaiskasvatuksen kentän työssä. Sosiaalisten voimavarojen kehittäminen voidaan kuitenkin nähdä ennemminkin yksiköiden, päiväkotien johtajien ja jokaisen työyhteisön jäsenen vastuuna yhteiskunnan suurempien rakenteellisten muutosten sijaan.

Sen sijaan alan työhön kiinnittymistä niin induktiovaiheessa kuin sen jälkeenkin voidaan parantaa varhaiskasvatuksen kentän työoloihin panostamalla. Tämän kannalta kaikkein merkittävintä olisi saada alan yleinen arvostus nousuun. Näyttää siltä, ettei varhaiskasvatuksen merkitystä vielä nykyäänkään tunnusteta ja tunnusteta riittävällä tasolla, jonka seurauksena ei olla valmiita lisäämään resursseja. Alan tulevaisuus ei välttämättä kuitenkaan ole täysin toivoton, mikä nousi esiin myös tietynlaisena toiveikkuutena joidenkin haastateltavien puheissa. Alan arvostuksen nousemisen eteen on jo tehty siirtoja, kuten varhaiskasvatuksen siirtyminen Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen ja vuoden 2018 varhaiskasvatustlain muutokset. Varhaiskasvatuksen yleisen arvostuksen nousun näkyy mahdollisesti työelämän arjessa melko hitaasti, mutta kehityksen suunta voidaan nähdä jo myönteisenä. Alan arvostuksen ja työolojen parantuessa voitaisiin vähentää opettajien kokemia työn vaatimuksia ja löytää uusia keinoja tukea induktiovaiheen opettajien työhön kiinnittymistä.

6.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdintaa

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on tärkeää pohtia aineistonkeruumenetelmällisiä valintoja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, Luku 3.3.3). Tämän tutkimuksen aineiston hankinnassa käytimme teemahaastattelua, sillä se soveltui hyvin tutkimuksemme tarkoitukseen. Teemahaastattelu loi sopivan väljän kehikon haastatteluissa käytäville aiheille, mutta jätti kuitenkin tilaa haastateltavan äänelle. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että olimme rajanneet haastateltavat opettajat induktiovaiheessa työskenteleviin, minkä kautta saimme ajankohtaista ja juuri uran alkuvaiheesta olevaa tietoa. Rajasimme haastateltavat opiskelijat niin, että he olivat tehneet opintojen aikana sijaisuuksia, jolloin heillä oli kokemusta varhaiskasvatuksen kentän työstä. Lisäksi luotettavuutta tutkittavaan ilmiöön lisäsi se, että

haastateltavia oli juuri sopiva määrä, jolloin saimme koottua monipuolisen aineiston.

Koko tutkimusprosessin ajan pidimme erityistä huolta haastateltavien anonymiteetin säilymisestä ja informoimme tästä haastateltavia haastatteluiden alussa. Tutkimusprosessin aikana emme tuoneet esille haastateltavien nimiä, työpaikkaa tai yliopistoa, minkä kautta henkilöllisyys olisi voinut paljastua. Haastatteluaineistot poistettiin tutkimuksen valmistuttua kummankin tutkijan One drive -tiedostoista. Lisäksi haastateltavat saivat vapaasti vastata haluamiinsa kysymyksiin, ja osa heistä kokikin, ettei joihinkin kysymyksiin oli haastavaa vastata oman kokemuksen vähäisyyden vuoksi. Haastateltavat saivat myös jättäytyä halutessaan tutkimuksesta pois, ja yksi haastateltavista päätyikin tähän haastavan elämäntilanteen johdosta.

Tutkimuksemme yksi merkittävimmistä luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä oli omien subjektiivisten käsitystemme ja oman positiomme vaikutus tutkimusprosessiin. Nämä nähdään tutkitusti laadullisen tutkimuksen haasteena (Hirsijärvi ym. 2015, 152). Koemme, että onnistuimme melko hyvin säilyttämään mahdollisimman objektiivisen tutkimusasetelman ja näkökulman tutkimuksen eri vaiheissa. Tähän vaikutti osaltaan se, että teimme tutkimusta parina. Parityöskentelyn myötä pystyimme keskustelemaan puolin ja toisin tutkimusaiheeseen liittyvistä tunteista ja kokemuksista ja pitämään ne erillään tutkimuksesta. Tutustuimme myös laajalti ilmiöön liittyvään kirjallisuuteen, minkä pohjalta omatkin käsityksemme monipuolistuivat. Lisäksi koimme, että juuri kiinnostuksemme ja positiomme tutkittavaan aiheeseen vaikuttivat siihen, että tutkimus eteni sujuvasti.

6.3 Miten onnistuimme tutkimuksessa?

Pro gradu -tutkielmamme onnistui moneltakin osin. Onnistuimme tavoitteissamme saada selville tekijöitä, jotka tukevat tai vähentävät varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden työhön kiinnittymistä induktiovaiheessa ja opintojen aikana. Saimme haastatteluiden kautta monipuolisia vastauksia tutkittavasta ilmiöstä, ja koimme otantamme olevan riittävän suuri. Uskomme, että jos haastateltavia olisi ollut nykyistä kymmentä enemmän, aineisto olisi vain toistanut itseään. Haastattelukysymykset tuntuivat

olevan selkeitä, ja saimme niiden kautta pääosin hakemaamme tietoa. Huomasimme myös, että tutkimusaiheen selvyden vuoksi oli oleellista tarkentaa työhön kiinnittymisen käsitettä haastattelujen alussa.

Aineiston analysoinnissa huomasimme, että olisimme voineet kysyä haastateltavilta tarkemmin mentoroinnin ja perehdyttämisen kokemuksista. Mentorointi perehdytys tuotiin kyllä esille melkein kaikissa haastatteluissa ja ymmärsimme kysyä niistä tarvittaessa mahdollisia tarkentavia lisäkysymyksiä. Huomasimme haastatteluiden jälkeen myös, että tulevaisuuteen liitettiin usein paljon enemmän mahdollisuuksia kuin uhkia. Näin uhkiin liittyvät vastaukset jäivät muita niukemmiksi. Tästä johtuen olisimmekin voineet kiinnittää uhkiin liittyvään lisäkysymykseen tarkempaa huomiota. Osaan kysymyksistä tuotiin esiin myös hieman päällekkäisiä vastauksia, ja tämän vuoksi haastattelut toistivat joiltakin osin itseään. Tarkempien kysymysten avulla päällekkäisyyksiä olisi voitu paremmin välttää.

Yksi merkittävimmistä asioista, mitä pohdimme tutkimuksen tuloksia analysoidessamme, oli haastateltavien rajaaminen. Tutkimme sekä varhaiskasvatuksen opettajien että varhaiskasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä työhön kiinnittymiseen liittyen. Tarkoituksemme oli luoda jonkinlaista vertailua näiden ryhmien välillä. Tämä otanta loi hyvin laajan ja monipuolisen aineiston, jonka avulla vertailu oli mahdollista. Kuitenkin uskomme, että keskittymällä pelkästään joko opettajiin tai opiskelijoihin, olisimme voineet saada entistä syvällisempää tietoa työhön kiinnittymiseen liittyvistä näkemyksistä ja kokemuksista. Työhön kiinnittyminen on itsessään niin ajankohtainen ja merkityksellinen aihe, että sitä olisi kiinnostava tutkia monestakin eri näkökulmasta. Näimme kuitenkin, että aiheen vähäisen tutkimuksen vuoksi emme halunneet tässä kohtaa lähteä rajaamaan aihetta liian tarkasti tai valita ainoastaan toista ryhmää tutkimuskohteeksi.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Varhaiskasvatuksen opettajien induktiovaiheen työhön kiinnittymisestä ei ollut aikaisemmin tehty tieteellistä tutkimusta. Tästä johtuen päädyimme tutkimaan kyseistä aihetta melko laajasta näkökulmasta emmekä rajanneet tutkimustamme koskemaan pelkästään esimerkiksi opettajan ammatillisen kehittymistä

induktiovaiheessa. Lisätutkimukset induktiovaiheen eri ulottuvuuksista olisivat tarpeellisia moniulotteisemman tutkimustiedon saamisen vuoksi. Tutkimaamme aihetta voisi olla merkityksellistä tutkia myös laajemmin Suomessa ja etenkin niillä alueilla, missä varhaiskasvatuksen opettajista on tällä hetkellä eniten pulaa. Tutkimuksen kautta voitaisiin mahdollisesti saada vastauksia siihen, miksi opettajapula on tietyillä alueilla kovin suurta sekä ratkaisuja pulan vähentämiseen. Työhön kiinnittymistä voisi tutkia myös vertaillen esimerkiksi eri kokoisten kuntien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia. Tämän kautta olisi mahdollista selvittää, ovatko varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset työhön kiinnittymisestä yhteneväisiä eri puolilla maata.

Myös pidempi aikainen empiirinen tutkimus voisi olla mielekäs tapa tutkia uusien opettajien työhön kiinnittymistä. Pitkittäistutkimuksen avulla voitaisiin esimerkiksi havainnoida vuoden tai kahden ajan eri kaupungeissa työskenteleviä opettajia ja samalla pyytää opettajia pitämään työpäiväkirjaa induktiovaiheen aikana kokemista tunteista ja kokemuksista. Tämän kaltaisen tutkimuksen avulla päästäisiin jo todella syvälle induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin.

Tässä tutkimuksessa oli mukana varhaiskasvatuksen opettajia ja opiskelijoita. Tulevaisuudessa voisi olla mielenkiintoista tutkia vertaillen esimerkiksi eri opettajaryhmien kokemuksia työhön kiinnittymisestä induktiovaiheessa. Eri alojen opettajat voivat kokea kiinnittyneensä työhön eri tavoin kuin toiset. Lisäksi vertailuasetelmaa voitaisiin luoda varhaiskasvatuksen kentälle opettajien ja hoitajien välille siinä, miten he ovat kokeneet induktiovaiheen ammatissaan.

Mentorioppiminen ja kahden opettajan tiimit nousivat tämän tutkimuksen aineistossa useasti esiin. Kuitenkaan mentorointi ei ole vielä valtakunnallisesti yleistynyt Suomessa varhaiskasvatuksen puolella. Mentoroinnin ja kahden opettajan tiimin vaikutuksia olisikin merkityksellistä tutkia varhaiskasvatuksen kentällä varsinkin vuoden 2030 varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen muutosten edessä. Yleisesti mentoroinnin merkitystä ja tukea uusille opettajille olisi tarpeellista tutkia, jotta mentorointi nostettaisiin mahdollisesti kuntia velvoittavaksi tukemisen muodoksi induktiovaiheessa työskenteleville.

Varhaiskasvatuksen kentän monien haasteiden ja tutkimuksen vähäisyyden vuoksi työhön kiinnittymiseen, työssä jaksamiseen ja työssä pysymiseen liittyvät

teemat ovat yleisestikin merkityksellisiä. Induktiovaiheessa työssä uupuminen ja alanvaihto ovat hyvin yleisiä, minkä vuoksi juuri induktiovaiheeseen keskittyvää tutkimusta tulisi lisätä. Maanlaajuisen opettajapulan vähentämiseksi olisi erityisen hyödyllistä selvittää, mitkä tekijät saivat jo alaa vaihtaneet varhaiskasvatuksen opettajat palaamaan takaisin varhaiskasvatuksen kentän työhön. Tieteellisen tutkimuksen kentällä olisi tarpeellista saada nostettua esille monipuolisesti sellaisia tekijöitä, joita parantamalla voitaisiin yleisesti edistää varhaiskasvatuksen opettajien alla pysymistä. Tästä syystä on erityisen tärkeää tutkia kiinnittymistä tukevia tekijöitä ja alalle toivottavia muutoksia.

LÄHTEET

- Aho, I. (2011). Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Tampere yliopistopaino Oy.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 1 2014:12.
- Ammattibarometri. (2020a). Työllistymisen näkymät eri ammateissa - TOP 15. Työ- ja elinkeinoministeriö. Luettavissa: <https://www.ammattibarometri.fi/Toplista.asp?maakunta=suomi&vuosi=20ii&kieli=>. Viitattu 2.11.2020.
- Ammattibarometri. (2020b). Työllistymisen näkymät eri ammateissa - Kartta. OP 15. Työ- ja elinkeinoministeriö. Luettavissa: <https://www.ammattibarometri.fi/kartta2.asp?vuosi=19i&ammattikoodi=2342&kieli=fi>. Viitattu 21.10.2020.
- Blomberg, S. (2008). Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino. Luettavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 16.10.2020.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja

kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Luettavissa:

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>

Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Förbom, M. (2003). Mentori – aloittelevan opettajan käsikirja. Tammi, Helsinki.

Hakanen, J. 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos. Tampere: Tammerprint Oy.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2015). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Jokinen, H., Heikkinen, H-L. & Morberg, Å. (2012). The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. Teoksessa P. Tynjälä, M-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.). Transitions and Transformations in Learning and Education. Springer International Publishing, New Yourk. 169–186.

Kantonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research 9 (2), 264–289. Luettavissa <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2020/05/Kantonen-Onnismaa-Reunamo-Tahkokallio-issue9-2.pdf>. Viitattu 16.4.2021.

Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.

Luettavissa

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>

- Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267 Loppuraportti. Tampere.
- Keva. (2018). Työpaikoilla tarvitaan jatkossakin eri sukupolvien taitoja. Luettavissa <https://www.keva.fi/uutiset-ja-artikkelit/tyopaikoilla-tarvitaan-jatkossakin-eri-sukupolvien-taitoja/>. Viitattu 22.4.2021
- Korkeakivi, R. (2019a). Työhyvinvointi on avain varhaiskasvatuksen nousuun – satsaus maksaa itsensä takaisin. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Uutiset ja tiedotteet. Luettavissa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/tyohyvinvointi-on-avain-varhaiskasvatuksen-nousuun--satsaus-maksaa-itsensa-takaisin/>. Viitattu 29.10.2020.
- Korkeakivi, R. (2019b). Helsinki nostaa palkkoja – varhaiskasvatuksen opettajille lisää rahaa. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Uutiset ja tiedotteet. Luettavissa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/helsinki-nostaa-palkkoja--varhaiskasvatuksen-opettajille-lisaa-rahaa/>. Viitattu 1.11.2020.
- Kumpulainen, T. & Saari, S. (2005). Opettajat Suomessa. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1997). Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Lepistö, J. (2018). Kommentti: Kaikkien mielestä varhaiskasvatus on sijoitus, mutta päiväkodeissa kriiseillään silti – lapsilla ei ole aikaa odottaa parannuksia. Mtv3 Uutiset. Luettavissa <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/kommentti-kaikkien-mielesta-varhaiskasvatus-on-sijoitus-mutta-paivakodeissa-kriiseillaan-silti-lapsilla-ei-ole-aikaa-odottaa-parannuksia/7166622#gs.z5ydo3>. Viitattu 20.4.2021.
- Lindroos, E., Lohivesi, K. (2010). Onnistu strategiassa. Juva: WSOYpro
- Luukkainen, O. (2008). Uudistuva ja uudistava opettajuus. Teoksessa Seppo Helakorpi (toim.). Postmoderni ammattikasvatus – haasteena ubiikkiyhteiskunta. 189–206. Saarijärvi: Saarijärven offset Oy
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2017). Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Luettavissa https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017.) Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa Anne Mäkikangas, Saija Mauno ja Taru Feldt (toim.), Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Luku 4. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Nissilä, M-L. (2019). Uutta opettajaa ei saa jättää yksin. Julkaistu Opettaja-lehdessä 8.3.2019. Luettavissa <https://www.opettaja.fi/tyossa/uutta-opettajaa-ei-saa-jattaa-yksin/>. Viitattu: 8.4.2021.
- Onnismaa, E-L., Paananen, M. & Lipponen, L. (2014). Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. Kasvatus & Aika 8 (2) 2014, 6–21
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Merivirta, J. (2016). Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin

yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti. Helsingin kaupunki. Luettavissa <https://www.hel.fi/static/liitteet/vaka/Mentorointihankkeen%20arviointiraportti%202016.pdf>.

Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education* 6 (2), 188–206. Luettavissa <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/12/Onnismaa-Tahkokallio-Reunamo-Lipponen-issue6-2.pdf>.

Opintopolku. (2021). Yliopistotutkinnolla opettajaksi. Luettavissa <https://opintopolku.fi/wp/aikuiskoulutus/opettajan-pedagogiset-opinnot/yliopistotutkinnolla-opettajaksi/>. Viitattu: 7.2.2021.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2018). Lakiesitys vahvistaa varhaiskasvatuksen laatua – ja sitä jokainen lapsi ansaitsee. Luettavissa https://www.oaj.fi/globalassets/lausunnot/2018/lakiesitysvahvistaavarhaiskasvatuksenlaatua_0803_final.pdf. Viitattu: 15.4.2021.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2020) Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Luettavissa: <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyoon/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/>. Viitattu 18.10.2020.

Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Luettavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). Usein kysyttyä varhaiskasvatuksesta. Luettavissa <https://minedu.fi/varhaiskasvatus-ukk>. Viitattu 10.4.2021.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Luettavissa:
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. (2007). Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen - QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos. Luettavissa
http://www.ttk.fi/files/1985/Opettajien_tyossa_jaksaminen.PDF. Viitattu 22.11.2020.
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy. 73–82
- Puusa, A. (2011). Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy. 114–122
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy. 47–57.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., 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. Tampere. Luettavissa
https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf.

- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: University Printing house. Luettavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27200/9789513943608.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ruusuvuori, J., Nikander P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010). Haastattelun analyysi. Vastapaino: Tampere.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. Viitattu 16.10.2020.
- Sarkomaa, S. & Multala, S. (2019). Kirjallinen kysymys KK 110/2019 vp. Kirjallinen kysymys varhaiskasvatuksen opettajien tarvekartoituksesta ja koulutusmäärien riittävydestä. Luettavissa https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Kysymys/Sivut/KK_110+2019.aspx. Viitattu 22.10.2020.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 79–104. Luettavissa <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Wesling, S-K., Ahonen, E. & Järvinen, S. (2012). Mitä jos opettaja etäänny työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimuksia* 2/2012. Luettavissa <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/2/mitajoso.pdf>.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4/2008. 244–257.

Tampereen yliopisto. Varhaiskasvatuksen opettaja, Kasvatustieteiden koulutus.
Luettavissa <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/varhaiskasvatuksen-opettaja-kasvatustieteiden-koulutus>. Viitattu 20.10.2020.

TENK. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Luettavissa https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 17.10.2020.

Tolonen, A. (2020). Anu Laurilan lapsi jäi päiväkodissa ilman apua ja seuraukset ovat kalliit: On tuurista kiinni, saavatko lapset tarpeeksi tukea varhaiskasvatuksessa. Yle uutiset 3.3.2020. Luettavissa <https://yle.fi/uutiset/3-11182442>. Viitattu 8.4.2021.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. Theoretical perspectives and best practices. *Z Erziehungswiss* (2011) 14:11–33. Published 29 March 2011. Luettavissa <https://link-springer-com.libproxy.tuni.fi/article/10.1007/s11618-011-0175-6>.

Vanas, A. (2021). Tutkittu juttu: Opiskelijamäärien lisääminen ei auta ilman alan pito- ja vetovoimaa. Julkaistu Opettaja-lehdessä 08.04.2021. Luettavissa <https://www.opettaja.fi/ajassa/tutkittu-juttu-opiskelijamaarien-lisaaminen-ei-auta-ilman-alan-pito-ja-vetovoimaa/>. Viitattu 12.4.2021.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018, annettu Helsingissä 13. Heinäkuuta. Luettavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Viitattu 10.3.2021.

Vartiainen, M. (2017). Johdanto. Työpsykologin ja hyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno ja T. Feldt

(toim.), Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Luku 1.
Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vilkka, H. (2015). Tutki ja Kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus

Vuorinen, T. (2013). Strategiakirja. 20 työkalua. Helsinki: Talentum.

Wenström, S. (2020). Positiivinen johtaminen: johda paremmin opetus- ja
kasvatusalalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1 Sähköpostiviesti päiväkotien johtajille

Hei!

Opiskelemme varhaiskasvatusta viidettä vuotta Tampereen yliopistossa. Teemme tällä hetkellä pro gradu –tutkielmaa parina. Gradumme tarkoitus on tutkia induktiovaiheessa, maksimissaan kolme vuotta työskentelevien yliopistopohjaisten varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajaopiskelijoiden kiinnittymistä työelämään.

Tutkimuksellamme pyrimme selvittämään työhön kiinnittymisen haasteita ensimmäisten työvuosien aikana ja sitä, millaisena varhaiskasvatuksen työ sekä koulutuksen antamat valmiudet nähdään sijaisuuksia tekevien varhaiskasvatuksen opiskelijoiden näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksemme pyrkii tuomaan esiin myönteisiä tekijöitä, joilla työhön kiinnittymisen haasteita voitaisiin vähentää induktiovaiheessa sekä mahdollisesti jo opiskeluvaiheessa. Oman kokemuksemme mukaan alanvaihtoa harkitaan monesti jo ennen työelämään siirtymistä. Induktiovaiheen työhön kiinnittymisen haasteita ja kiinnittymistä tukevia tekijöitä tutkimalla pyrimme tuomaan esiin mahdollisesti uutta näkökulmaa varhaiskasvatuksen opettajien rekrytointiin liittyviin haasteisiin.

Etsimme tutkimukseemme haastateltavaksi yliopistokoulutettuja varhaiskasvatuksen opettajia, jotka ovat työskennelleet päiväkodissa tai esiopetuksessa maksimissaan kolme vuotta. Haastattelut ovat tarkoitus nykyisen tilanteen vuoksi etäyhteyden välityksellä tammi- tai helmikuun aikana. Haastattelun arvioitu kesto on noin 30min. Voimme välittää tutkimukseen osallistuville haastattelukysymykset jo etukäteen, jos niihin haluaa tutustua jo ennen haastattelua.

Mikäli yksiköstänne löytyy aiheesta kiinnostuneita opettajia, meihin voi ottaa yhteyttä joko sähköpostitse tai puhelimitse. Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Meeri Metsämäki

Meeri.metsamaki@tuni.fi

0458510811

Mira Kivimäki

Mira.kivimaki@tuni.fi

0456527402

Liite 2: Haastattelukutsu varhaiskasvatuksen Facebookissa

Yleisissä keskusteluissa on viime aikoina nostettu esiin muun muassa varhaiskasvatuksen opettajien rekrytointihaasteet, voimakas halu vaihtaa alaa sekä työolosuhteiden puutteellisuus. Ensimmäiset työvuodet koetaan usein raskaina suuren vastuun ja vähäisen työkokemuksen vuoksi, jolloin työhön kiinnittyminen voidaan kokea haastavaksi. Millaisena olet itse kokenut työhön kiinnittymisen ensimmäisten työvuosien aikana?

Teemme parhaillaan pro gradu -tutkielmaa Tampereen yliopistolla liittyen induktiovaiheessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajaopiskelijoiden työhön kiinnittymiseen. Tutkimuksessa pyritään selvittämään työhön kiinnittymisen liittyviä myönteisiä ja kielteisiä tekijöitä ensimmäisten työvuosien aikana ja sitä, millaisena varhaiskasvatuksen työ sekä koulutuksen antamat valmiudet nähdään. Etsimme haastateltavaksi Pirkanmaan alueelta enintään viisi vuotta varhaiskasvatuksen kentällä työskennelleitä opettajia, jotka ovat valmistuneet varhaiskasvatuksen kandidaateiksi tai maistereiksi.

Haastattelut on tarkoitus toteuttaa etähaastatteluina Teamsin tai Zoomin kautta. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa tammikuun aikana ja niihin varataan aikaa noin 30 minuuttia. Haastateltujen anonymiteetista huolehditaan aineiston oikeanlaisella säilytyksellä eikä tunnistetietoja, kuten nimeä ja työpaikkaa kerätä. Jos kiinnostuit osallistumaan tutkimukseen tai haluat lisätietoja, meihin voi ottaa yhteyttä sähköpostitse meeri.rissanen@tuni.fi tai mira.kivimaki@tuni.fi.

Kiitos jo etukäteen tutkimukseen osallistuneille!

Liite 3: Haastattelukutsu opiskelijoille Facebookissa

Hei!

Opiskelemme varhaiskasvatusta viidettä vuotta Tampereen yliopistossa. Teemme tällä hetkellä pro gradu –tutkielmaa parina. Gradumme tarkoitus on tutkia induktiovaiheessa, maksimissaan viisi vuotta työskentelevien yliopistopohjaisten varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajaopiskelijoiden kiinnittymistä työelämään.

Tutkimuksellamme pyrimme selvittämään työhön kiinnittymisen haasteita ensimmäisten työvuosien ja opintojen aikana ja sitä, millaisena varhaiskasvatuksen työ sekä koulutuksen antamat valmiudet nähdään sijaisuuksia tekevien varhaiskasvatuksen opiskelijoiden näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksemme pyrkii tuomaan esiin myönteisiä tekijöitä, joilla työhön kiinnittymisen haasteita voitaisiin vähentää induktiovaiheessa sekä mahdollisesti jo opiskeluvaiheessa. Oman kokemuksemme mukaan alanvaihtoa harkitaan monesti jo opiskeluvaiheessa ennen työelämään siirtymistä. Induktiovaiheen työhön kiinnittymisen haasteita ja kiinnittymistä tukevia tekijöitä tutkimalla pyrimme tuomaan esiin mahdollisesti uutta näkökulmaa varhaiskasvatuksen opettajien rekrytointiin liittyviin haasteisiin.

Etsimme tutkimukseemme haastateltavaksi varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita, jotka ovat opintojen ohella tehneet sijaisuuksia päiväkodissa tai esiopetuksessa. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa nykyisen tilanteen vuoksi etäyhteyden välityksellä tammi- tai helmikuun aikana. Haastattelun arvioitu kesto on noin 30min. Voimme välittää tutkimukseen osallistuville haastattelukysymykset jo etukäteen, jos niihin haluaa tutustua jo ennen haastattelua.

Mikäli olisit kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen, meihin voi ottaa yhteyttä joko sähköpostitse tai puhelimitse. Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Mira Kivimäki

Mira.kivimaki@tuni.fi

0456527402

Meeri Metsämäki

Meeri.metsamaki@tuni.fi

0458510811