

Ilse Forss

# KASVATUSKÄSITYSTEN DIALOGISUUS TYÖN INDUKTIOVAIHEESSA

Opettajaksi valmistuneiden  
näkemyksiä hyvästä kasvatuksesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Helmikuu 2024

# TIIVISTELMÄ

Ilse Forss: Kasvatuskäsitysten dialogisuus työn induktiovaiheessa – Opettajaksi valmistuneiden näkemyksiä hyvästä kasvatuksesta  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma  
Helmikuu 2024

---

Varhaiskasvatuksen opettajien rekrytinnista on viime vuosina tullut yhä haasteellisempaa. Opettajan työn induktiovaiheella on osoitettu olevan suurta merkitystä esimerkiksi ammattiin sitoutumisessa, joten induktiovaiheen ilmiöiden tarkastelu on yhteiskunnallisen tilanteen huomioon ottaen kiinnostavaa. Induktio tutkimuksessa vähemmälle huomiolle on jäänyt ilmiöiden kasvatustilallinen tarkastelu sekä pitkittäistarkastelu. Tämän tutkielman tarkoituksena on tuoda näitä näkökulmia induktiovaiheen tutkimukseen.

Kasvatuskäsitykset eli kasvatusta koskevat uskomukset vaikuttavat merkittävästi kasvatustoimintaan ja ovat siten osa opettajien ammatillisuutta. Kasvatettavien kannalta niillä on kauaskantoisia vaikutuksia, joten käsitysten tutkiminen on kasvatettavien hyvinvoinnin ja oikeuksien toteutumisen kannalta tärkeää. Kasvatuksen tarkoitusta ei voida ymmärtää ilman *hyvän* käsitettä. Dialogisen kasvatustilallisuuden vahvuuksia on usko kasvatettavan oikeuteen saada apua ja tukea kasvaessaan omaksi itsekseen, ei ulkopuolisten intressien mukaiseksi ihmiseksi. Dialoginen kasvatustilallisuus pyrkii auttamaan kasvatettavaa tämän omannäköisen hyvän elämän tavoittamisessa ja on siksi mielekäs näkökulma tarkastella opettajien kasvatuskäsityksiä. Tutkielmassa kysytään, onko työuransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kasvatuskäsityksissä läsnä dialogisen kasvatustilallisuuden oleelliset elementit: kasvatettavan hyvä elämä nykyhetkessä ja itseytymisen tukeminen? Lisäksi kysytään, millaisia muutoksia voidaan havaita tapahtuneen varhaiskasvatuksen opettajien kasvatuskäsitysten dialogisuudessa induktiovaiheen aikana?

Tutkielma toteutettiin pitkittäistutkimusasetelmalla. Aineisto koostui kahdesta kyselystä, joiden välissä oli neljä vuotta aikaa. Aineistoa analysoitiin kvalitatiivisin keinoin. Tutkielman menetelmällinen viitekehys sai vaikutteita diskurssianalyysistä, kehysanalyysistä, teorian kanssa ajattelusta sekä adaptiivisesta teoriasta. Tulokset osoittivat, että lähes kaikkien tutkielmaan osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kasvatuskäsitykset olivat dialogisia induktiovaiheen loppupuolella. Käsitysten dialogisuudessa havaittiin sekä muutosta että pysyvyyttä induktiovaiheen aikana. Muutosta tapahtui sekä dialogisuuden lisääntymisenä että vähenemisenä opettajien käsityksissä. Tulokset vahvistivat myös *hyvän* välttämättömyyden kasvatuskäsityksissä. Tutkielmassa onnistuttiin operationalisoimaan kasvatustilallisuutta käsitteitä luomalla toimivaksi osoittautunut käsitteellinen väline dialogisuuden esiintymisen ja sen muutosten tarkasteluun tekstiaineistoista.

Avainsanat: Kasvatuskäsitykset, dialoginen kasvatustilallisuus, induktiovaihe, hyvä kasvatustilallisuus, varhaiskasvatustilallisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Ilse Forss: Dialogic Beliefs of Education in the Induction Phase. Newly Qualified ECEC Teachers' Views on Good Education  
Master's thesis  
Tampere University  
Master's Programme in Educational Studies  
February 2024

---

The induction phase has been shown to play a significant part in newly qualified teachers' working lives, for example in how they commit themselves to their work. Investigating the phenomena that occur in the induction phase is therefore an important part of understanding the development of teachers' professionalism. This is especially true of the ECEC sector where recruiting qualified and committed teachers has become more difficult of late. Although the induction phase is still an understudied aspect of teachers' professional lives, studies have been conducted regarding mentoring and teacher retention. However, how the teachers' beliefs regarding good education change during the induction stage of their careers has so far been neglected in the literature.

In this thesis, I conduct research designed to study how ECEC teachers' conceptions of good education change during the induction phase. Teachers' beliefs about education have a major impact on the quality of education and the well-being of children and are thus a significant part of the professionalism of a teacher. Especially one's conceptions of what good education is tend to guide decision-making in practical contexts.

I use Veli-Matti Värrö's study of good education as a theoretical framework for categorising ECEC teachers' beliefs about education. A central construct in Värrö's theory of good education is dialogue. Good education according to Värrö is based on the child's right to get help and guidance in growing to be themselves. However, since the child's future life remains a mystery both for the educator and the child, the aims of education must be negotiated between the educator and the child. This means that children are not supposed to be moulded by external interests but should rather be supported in finding their own kind of good life.

I apply Värrö's theory as an analytic lens to a longitudinal data set. This allows for an examination of how the teachers' beliefs about education have changed during the first four years of the induction phase. The research questions of the thesis were: *Are the essential elements of dialogic education* (the child's good life at the present moment and the process of their individuation / subjectification) *present in the educational beliefs of the newly qualified ECEC teachers* and *What kind of changes can be detected in the dialogicality of ECEC's teachers' educational beliefs?* The longitudinal data was produced at two points in time separated by four years in between. The first data were produced at the end of the ECEC student teachers' studies. The second data were produced after their first years as newly qualified teachers. The methodological framework for analyzing the data was influenced by several qualitative approaches: discourse analysis, frame analysis, thinking with theory and adaptive theory. These methods were used to conduct a theory-led analysis where the teachers' responses could be categorized according to Värrö's theory.

The results indicated that the educational beliefs of the participating ECEC teachers were mostly dialogic towards the end of the induction phase. There were both changes and stability in the dialogicality of the beliefs during the induction phase. The increase in dialogicality was more common than its decrease. The results also reinforced the view that conceptions of good education inevitably contain views of what a good life is. Although the results of the thesis mainly confirm previous findings, the thesis successfully operationalized philosophical notions into a framework for empirical analysis by creating a functional conceptual tool to examine dialogicality and its changes in texts. This is likely to prove fruitful also for future research.

Keywords: Educational beliefs, dialogic education, induction phase, good education, early education and care

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KASVATUKSEN TARKOITUS JA OPETTAJAN AMMATIN INDUKTIOVAIHE</b> .....	<b>7</b>
2.1	Kasvatuskäsitykset, kasvatuksen tarkoitus ja hyvän välttämättömyys .....	7
2.2	Dialoginen näkemys kasvatukseen .....	9
2.3	Induktiovaihe opettajan ammatissa .....	12
2.4	Uuden opettajan kasvatuskäsitykset .....	14
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>MENETELMÄT</b> .....	<b>19</b>
4.1	Tutkielman toteutus .....	21
4.2	Analyysi.....	29
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>32</b>
5.1	Dialogisuuden esiintyminen opettajien vastauksissa .....	33
5.1.1	<i>Dialogi ihanteena</i> .....	34
5.1.2	<i>Dialogisuus ja sosialisatio</i> .....	37
5.1.3	<i>Kasvatuksen ihmeelliset voimat</i> .....	40
5.2	Muutokset ja pysyvyys opettajien kasvatuskäsityksissä .....	42
5.2.1	<i>Dialogisuuden väheneminen</i> .....	44
5.2.2	<i>Dialogisuuden lisääntyminen</i> .....	50
5.2.3	<i>Samankaltaisina säilyneet kasvatuskäsitykset</i> .....	58
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>64</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>70</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>74</b>
	Liite 1: Tutkimuslomake .....	74
	Liite 2: Taustatietolomake .....	75
	Liite 3: Opinnäytetyön tietosuojailmoitus .....	76

## TAULUKOT

### TAULUKKO 1. KASVATUSKÄSITYSKATEGORIOIDEN ESIINTYMINEN AINEISTOSSA 33

## KUVIOT

<b>KUVIO 1.</b>	<b>KASVATUSKÄSITYSKATEGORIAT</b> .....	<b>24</b>
<b>KUVIO 2.</b>	<b>DIALOGISUUDEN PYSYVYYS KASVATUSKÄSITYKSISSÄ</b> .....	<b>43</b>
<b>KUVIO 3.</b>	<b>KASVATUSKÄSITYSTEN DIALOGISUUDEN VÄHENEMINEN</b> .....	<b>43</b>
<b>KUVIO 4.</b>	<b>KASVATUSKÄSITYSTEN DIALOGISUUDEN LISÄÄNTYMINEN</b> .....	<b>44</b>

# 1 JOHDANTO

Yhteiskunnallisessa keskustelussa on viime aikoina nostettu esiin varhaiskasvatuksen työvoimapulaa. Erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien rekrytointi on ollut haasteellista. Ongelma ei ole kuitenkaan uusi, vaan se on eskaloitunut viime vuosien aikana ja nousut siksi vasta hiljattain yleisempään tietoisuuteen (Setälä, 2023). Koulutettujen työntekijöiden saamisesta on tullut vaikeaa ja varhaiskasvatuksen opettajat harkitsevat yhä useammin alanvaihtoa. Ilmiön syitä on tärkeä ymmärtää, jotta sen suuntaa voitaisiin muuttaa. Opettajan ammatin induktiovaihe onkin siksi kiinnostava tutkimuskohde. Nämä työuran ensimmäiset vuodet nähdään kriittisenä aikana, jolloin ammattiin joko kiinnitytään tai ei (Onnismaa ym., 2017). On esimerkiksi todettu, että induktiovaiheessa muovaantuvat käsitykset siitä, millaiseksi ammattilaiseksi halutaan tulla ja toisaalta millaiseksi on mahdollista tulla (mt.). Opettajat ovat kasvatustyössä erityisen tärkeä resurssi, joten heidän hyvinvointinsa ja ammatillisuutensa edistämiseksi on väliä (Jokinen ym., 2012.). Euroopan komission suositusten mukaan kaikkien opettajien tulisi saada laadukasta perehdytystä ensimmäisten kolmen työvuoden aikana. Suomessa Opetusministeriö on painottanut opettajankoulutuksen, induktiovaiheen ja täydennyskoulutuksen uudistamista yhtenäiseksi jatkumoksi sekä mentoroinnin kehittämistä induktiovaiheen keskeiseksi toiminnoksi. (Mt.)

Varhaiskasvatuksen alan induktiovaiheen tutkimuksessa on oltu usein kiinnostuneita ammattiin sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Näitä on todettu olevan muun muassa usko omaan osaamiseen ja alan yhteiskunnallisen arvostuksen nousuun sekä opintoja edeltävän työkokemuksen määrä (Kantonen ym., 2020). Myös varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia työstään on tutkittu, mutta tutkimusta heidän kasvatuskäsityksistään kasvatustilanteesta näkökulmasta ei ole juuri tehty. Kasvatuskäsitykset ovat kuitenkin tärkeässä roolissa opettajan ammatissa ja ammatillisuudessa (Richter ym., 2013), joten on kiinnostavaa tarkastella, mitä uusien

opettajien kasvatuskäsityksille tapahtuu induktiovaiheen aikana. Muuttuvatko opettajien käsitykset kasvatuksen tarkoituksesta, kun he siirtyvät yliopisto-opinnoistaan töihin varhaiskasvatukseen alalle?

Kasvatusfilosofisessa tutkimusperinteessä on ansioiduttu tarkastelemaan ihmisten uskomuksia ja näkemyksiä kasvatuksellisista ihanteista ja päämääristä. Vaikka kasvatuksen olemuksen tutkiminen koskettaakin väistämättä, ehkäpä jopa ennen kaikkea filosofisia kysymyksiä, olisi tärkeää, että kasvatusta syvimmin koskevia kysymyksiä esitettäisiin myös kasvattajille itselleen. Toteutuhan kasvatusta lopulta mitä empiirisimmällä tavalla: kasvatettavan ja kasvattajan välisessä suhteessa. Velvoittavat opetussuunnitelmat ja niihin sisältyvät kasvatuskäsitykset ohjaavat kasvatustoimintaa, mutta kasvattajan omat käsitykset saattavat vaikuttaa hänen toimintaansa jopa opetussuunnitelmia enemmän (Al-Amoush ym., 2013; Hoy & Woolfolk, 1990; Wang ym., 2008).

Tämän tutkielman tarkoituksena on tuoda yhteen kasvatusfilosofian ja opettajan ammatin induktiovaiheen tutkimusta. Kiinnostukseni kohdistuu erityisesti dialogisen kasvatuskäsityksen ilmenemiseen ja sen muutoksiin opettajien kasvatuskäsityksissä induktiovaiheen aikana. Kasvatuskäsityksiä luokitellaan dialogisen kasvatuksen ihannetta koskevan teoretisoinnin pohjalta. Kasvatuskäsityksistä etsitään dialogisuuden ydinpiirteitä: Yksilöllisen ja yhteisöllisen näkökulmien tasapainon läsnäoloa sekä kasvatettavan oikeutta hyvän elämän toteutumiseen nykyhetkessä. Dialoginen kasvatusteoria on tutkielman kontekstissa perusteltua, sillä siinä on paneuduttu nimenomaan käsitysten kasvatusfilosofiseen tarkasteluun. Se myös korostaa kasvatettavan oikeutta saada kasvattajalta apua ja tukea kasvaessaan omaksi itsekseen, ei ulkopuolisten intressien määrittämäksi objektiksi. Tämän vuoksi dialogisuuden voi nähdä lapsen kasvun ja hyvinvoinnin kannalta mielekkäänä kasvatuskäsityksenä.

# 2 KASVATUKSEN TARKOITUS JA OPETTAJAN AMMATIN INDUKTIOVAIHE

## *2.1 Kasvatuskäsitykset, kasvatuksen tarkoitus ja hyvän välttämättömyys*

Kasvatuskäsitykset voi määritellä kasvatusta koskeviksi uskomuksiksi, joiden koetaan olevan totta (Richter ym., 2013). Niiden kautta rakennetaan tulkintaa ja ymmärrystä maailmasta (Pajares, 1992). Koska ne tätä kautta vaikuttavat kasvatustoimintaan, voidaan niitä pitää tärkeänä osana opettajan ammatillisuutta (Richter ym., 2013). Kasvatuskäsityksiin kuuluvat uskomukset ihmisideaalista, kasvun tarkoituksesta, kasvatuksen mahdollisuudesta, kasvatusoikeudesta, kasvatustavasta ja -velvollisuudesta sekä kasvatettavan oikeuksista (Värri, 2002). Kyse on siis laajemmista eettisistä näkemyksistä kasvatukseen, ei esimerkiksi yksittäisen oppiainesisällön opettamisesta kätevimmällä mahdollisella tavalla.

Mikä sitten on kasvatuksen tarkoitus? Kuten McFarlane (2019) toteaa, kasvatustieteen ja opetusalan monet tuntuvat pitävän vastausta itsestään selvänä, jopa siinä määrin että keskustelu aiheesta voi tuntua turhalta tai siihen ei haluta paneutua (ks. myös Biesta, 2009). Tästä huolimatta kysymys ei ole missään nimessä merkityksetön ja sen sivuuttaminen voi olla vahingollista. Koska kasvatuksessa on kyse kasvattajan toiminnasta, joka kohdistuu kasvatettavaan, on kasvattajalla väistämättä jonkinlainen käsitys tämän toiminnan tarkoituksesta (Biesta, 2009). Kasvattajan tai kasvatustieteen näkemykset kasvatuksesta ovat siis jatkuvasti läsnä kasvatuksessa, vaikkei niitä tiedostettaisikaan tai tuotaisi eksplisiittisesti julki. Käsitykset ohjaavat toimintaa siihen suuntaan, jonka kasvattaja näkee toivottavana. Niinpä kasvatuskäsitykset vaikuttavat kasvatettaviin kauaskantoisesti (McFarlane, 2019; Biesta, 2009) eikä niistä keskustelua voida pitää vähäpätöisenä.

Esimerkiksi kasvatusalalla jo pitkään jatkuneesta mittaamistrendistä on esitetty huolestuneita näkemyksiä (ks. Biesta, 2009). Mittaamiselle on osoitettu kasvatusalalla paljon huomiota ja resursseja. Mittaaminen on kuitenkin vain väline ja ilman sen kriittistä tarkastelua, miksi ja mitä mittaamme, siitä saattaa aiheutua epätoivottuja seurauksia. Toimintamme taustalla on aina jotkin arvot ja siksi toimintamme syihin ja perusteluihin tulee kiinnittää huomiota. Jos vain jatkamme mittaamista ilman tietoista pohtimista, kysymys kuuluukin, yritämmekö mitata niitä asioita, joiden näemme olevan kasvatuksellisesti arvokkaita, vai päädymmekö arvostamaan niitä asioita, joita nyt vaan satumme mittaamaan helppoutensa vuoksi (mt.)? Biesta onkin painottanut, että kasvatuksen tarkoituksen pohtimisella pitää olla pysyvä paikka kasvatustieteellisessä keskustelussa (mt.).

Kun yritämme muodostaa näkemystä siitä mitä kasvatuksen tulisi tavoitella, on olennaista ymmärtää, ettei kasvatuksella ole vain yhtä tarkoitusta tai päämäärää (Biesta, 2009). Esimerkiksi Biesta (2015) näkee kasvatuksella olevan kolme päämäärää, joita hän kutsuu sosialisatioksi, subjektifikaatioksi ja kvalifikaatioksi. Väri taas nimeää kasvatuksen tehtäväksi edellytysten luomisen itsetietoisuuden kehittymiselle ja vastuuntunnon heräämiselle kasvatettavassa (2002, s. 26). Kasvatustoiminnan liika yksipuolistuminen on ongelmallista. Toisinaan on tarpeellista korostaa jotakin kasvatuksen tehtävää muita enemmän, mutta jatkuva asettuminen vain yhdelle kasvatuksen osa-alueelle on vahingollista muille tavoitteille (Biesta, 2015). Kasvatustoiminnan ja -päämäärien redusoitumisen yksiulotteiseksi voikin nähdä jopa väkivaltana kasvatettavaa kohtaan.

Vaikka kasvatuksen tarkoituksesta on useita näkemyksiä, on niillä kaikilla myös jotakin yhteistä. Kasvatuksella nimittäin tavoitellaan aina jotakin mikä nähdään hyvänä ja toivottavana; hyväksi ja toivottavaksi nähdyn määritelmät vain vaihtelevat. Näkökulmat hyvän ja tavoiteltavan olemuksesta liittyvät sekä yhteisölliseen että yksilölliseen näkökulmaan. Sosialisatiolla kuvataan prosessia, jossa lapset integroituvat ja sopeutuvat heitä ympäröivään sosiaaliseen ja kulttuuriseen yhteisöön (Keto & Foster, 2021). Sosialisatio on siis todellisuutta uusintavaa, mutta ei sitä uudistavaa, koska se tukee jo olemassa olevan maailman ja yhteisön säilymistä. Sosialisatiossa lapsen odotetaan omaksuvan esimerkiksi normeja, arvoja ja tapoja, mikä edesauttaa yhteisössä



toimimista ja sen jäseneksi hyväksymistä. Sosialisatio tukee yhteiselämän toimivuutta. Vaikka kasvatuksessa onkin aina läsnä jokin yleinen ja yhteisöllinen tavoite, kasvattajalla ei ole oikeutta alistaa lapsia pelkän kollektivisoinnin kohteeksi (Värri, 2002). Hyvän kasvatuksen pitää kehittää ja tukea kasvatettavan kykyä ajatella itse (Goldberg, 2013; Biesta, 2009). Kasvatettava on oikeutettu kasvamaan subjektiksi, jolla on toimijuutta omassa elämässään, eikä muiden tuottamaksi objektiksi (Biesta, 2015; 2020).

Hyvän läsnäolon kautta etiikka kuuluu erottamattomasti kasvatukseen. Kasvattajan ja kasvatettavan, erityisesti lapsen ja aikuisen välisessä suhteessa vallitsee aina valtasuhteiden epätasapaino. Aikuisella on suuri vastuu lapsen hyvästä ja arvostavasta kohtelusta. Kasvatettavat, varsinkin hyvin nuoret lapset, ottavat usein kasvattajiensa sanat kriittikittömästi todesta eli he luottavat muiden hallussa olevaan tietoon ja ovat riippuvaisia siitä (Goldberg, 2013). Tämän voi nähdä ihmiselämään luonnollisesti kuuluvana tarpeena ja ominaisuutena, joka säilyy läpi elämän, muuttaen vain hieman muotoaan (mt.). Sen tiedostaminen lisää kuitenkin eettisten pohdintojen merkitystä kasvatuksessa. Kasvattajalla täytyykin olla moraalinen eetos työtään kohtaan (Maaranen ym., 2016). Eettisten kysymysten pohdinnan tulee olla työssä alituisesti läsnä.

On myös vääjäämätöntä, että käsitykset hyvästä opettajasta ja kasvatuksesta ovat korkeiden arvojen ja tavoitteiden värittämiä (Maaranen ym., 2016). Arvot liittyvät aina kasvatukseen eikä kasvatusta tai sen tavoitteita voi siksi käsitellä niistä erillään (Biesta, 2009). Myös opettajaksi kouluttautuvat itse tarkastelevat kasvatusta eettisestä näkökulmasta (Maaranen ym., 2016). Heidän kasvatustilfilosofioissaan tasa-arvoa, muiden kunnioitusta ja oikeudenmukaisuutta pidetään korkeassa arvossa (mt.). Edellä esiteltyjen syiden vuoksi keskustelu kasvatuksen tarkoituksesta ja muista kasvatuskäsityksistä on tärkeää kasvatusalalla. Kasvatus ei ole vain opettamista tai oppimista eikä oppiminen ole kasvatettavan velvollisuus, vaan oikeus (Biesta, 2009).

## *2.2 Dialoginen näkemys kasvatukseen*

Veli-Matti Värri (2002) puhuu kasvatuksen dialogisuuden puolesta muodostaessaan näkemystään hyvästä kasvatuksesta. Värriin laajasta filosofisesta tarkastelusta tämän tutkielman keskeisiä kasvatuskäsitysten dialogisuudesta kertovia kriteerejä ovat

seuraavat määritelmät: hyvä elämä ja sen merkityksellisyys nimenomaan kasvatettavan nykyhetkessä; itseytyminen ja siihen kuuluvat yksilöllinen sekä yliyksilöllinen puoli eli itsetietoisuuden ja vastuun kehittyminen; kasvatuspäämäärien suuntaa-antavuus eli se, ettei voida määritellä ennalta, millaiseksi kunkin ihmisen tulisi kasvaa; kasvatustoiminnassa näkyvä lapsen ja hänen omaehtoisuutensa kunnioittaminen ja arvostaminen; kasvattajan käsitysten suuntaa-antavuus eli avoimuuden läsnäolo.

Hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalit ovat dialogisessa kasvatuksessa pohjana kasvatuspäämäärille, -menetelmille ja kasvun arvioinnille. Hyvän elämän täytyy toteutua kasvatettavan nykyhetkessä, mikä tarkoittaa, että kasvattaja kunnioittaa lapsen ainutlaatuisuutta ja tämänhetkistä olemassaoloa sen sijaan, että lasta kasvatettaisiin vain joksikin, joka hänestä voi tulla vasta tulevaisuudessa (Värri, 2002, s. 97, 101–102). Kasvatettavan tämänhetkinen olemus ei siis ole puutetta tai keskeneräisyyttä (mt., s. 37). Sillä on oma ontologinen arvonsa jokaisessa eletyssä hetkessä. Kasvatuksessa ei tavoitella vain kasvatettavan hyvinvointia aikuisuudessa, vaan lapsen hyvän elämän tulee toteutua juuri nyt hyvänä kohteluna, tarpeiden ja oikeuksien vaalimisena ja niihin vastaamisena. Nykyhetkessä vaalittu ja koettu hyvä heijastuvat lopulta myös tulevaisuuteen (mt., s. 23).

Itseydessä on kaksi puolta, yksilöllisen ja yliyksilöllisen. Yksilöllisyys merkitsee muista erottumista, itsetietoisuutta; yliyksilöllinen taas muihin kytkeytymistä, vastuuta. (Värri, 2002, s. 25.) Nämä itseyden kaksi puolta ovat perustavanlaatuisia ihmisyydelle (mt., s. 25–26). Vastuu ja itsetietoisuus nivoutuvat toisiinsa eikä kummankaan merkitys korostu toisen kustannuksella. Niiden kehittyessä lapsi ensinnäkin oppii, että hän on muista ihmisistä erillinen olento, oma itsensä. Lisäksi kehittyvät kasvatettavan ymmärrys omien tekojen vaikutuksesta muiden elämään sekä taito ottaa muut ihmiset huomioon teoissaan. (Mt., s. 32.) Dialogisessa kasvatussuhteessa rakkautta ja arvostusta kokenut lapsi sisäistää kokemuksensa omaksi asenteekseen muita, itseään ja maailmaa kohtaan: tämä on kasvatuksen ihanne (mt., s. 26). Hyvän elämän ja itseksi tulemisen ihanteet liittyvät siis toisiinsa erottamattomasti:

*"On vaikea käsittää, miten kasvatettavan hyvä elämä voisi toteutua itseyden ideaalin vastaisessa kasvatuksessa. - - millä oikeudella*

*ihmistä saa kasvattaa joksikin muuksi kuin itsekseen?" (Värri, 2002, s. 24.)*

Kasvatuksen tehtävä onkin edellytysten luominen itsetietoisuuden kehittymiselle ja vastuuntunnon heräämiselle kasvatettavassa (mt., s. 26). Pyrkiessään auttamaan kasvatettavaa hänen omalla matkallaan hyvän elämän tavoittamiseksi, dialogisen kasvatuksen edellytykset tuottavat myös laajempaa yhteiskunnallista hyvinvointia (ks. Salonen & Bardy, 2015).

Institutionaalisessa kasvatuksessa kasvattaja edustaa aina instituutionsa ideologiaa ja päämääriä, tahtoi hän sitä tai ei (Värri, 2002, s. 147). Kasvatusinstituutiot taas edustavat väistämättä jotakin sosiaalisesta maailmastamme; ne eivät voi olla neutraaleja (Biesta, 2009). Instituution edustajana oleminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kasvattaja olisi täysin instituution ohjaillema ja hallitsema. Dialogisen kasvatussuhteen mahdollistumisen edellytyksiin kuuluukin se, että kasvattaja kykenee refleктоimaan ja kyseenalaistamaan sekä omia että kasvatusinstituution käsityksiä kasvatuksen ihanteista ja päämääristä (Värri, 2002, s. 148). Kasvatuskäsityksistä ei kuulu muodostaa ehdottomia uskomuksia.

Kasvattajalla on edessään hyvin haastava tehtävä: Hänen tulisi edesauttaa lapsen hyvän elämän toteutumista ja itseksi kasvamista, mutta miten hän voi tietää onnistuvansa siinä? Värri käsittelee tätä dilemmaa Menonin paradoksin kautta, jonka hän nimeää "pysyvästi kasvatuksen tärkeimmäksi ongelmaksi" (Värri, 2002, s. 27). Menonin paradoksissa on kyse siitä, ettei hyvän elämän olemusta voida pohjimmiltaan määrittää sellaiseksi, että se pätsi kaikkien ihmisten kohdalla kaikkina aikoina. Siksi ei ole mahdollista määritellä universaaleja käytännön kasvatusohjeita, joiden avulla kenen tahansa hyvä elämä ja itseytyminen toteutuisivat. Kasvatuksen ei siis luonteensa vuoksi kuulukaan tuntua kasvattajalle helpolta (Biesta, 2009). Kasvattajan täytyy kuitenkin perustaa toimintansa jonkinlaiseen käsitykseen hyvästä elämästä, jotta kasvatusta olisi ylipäätään mahdollista. (Värri, 2002, s. 26–28.) Tämä tietämisen ja tietämättömyyden ristiriita luo perustan sille, miksi eettiset kysymykset läpäisevät kasvatuksen; miksi kasvattajan on suhtauduttava kriittisesti omiin kasvatuskäsityksiinsä.

Dialogisen kasvatuksen ydinkäsityksiä on se näkemys, että kasvatettavan täytyy oppia arvostamaan ja ymmärtämään sekä omaa että muiden ihmisten ainutlaatuisuutta

ja oikeutta hyvään elämään voidakseen jatkuvasti kasvaa omaksi itsekseen. Kumpaakaan itseyden osapuolta ei voi edistää toisen kustannuksella. Hyvän elämän täytyy toteutua tämänhetkisessä elämässä; kasvatettavaa ei tule nähdä keskeneräisenä ja puutteellisena ihmisenä, jonka oikeus hyvään elämään tapahtuu vasta tiettyjen taitojen saavuttamisen jälkeen, tulevaisuudessa. Toisin sanoen, ihmisoikeudet ovat dialogisessa kasvatuksessa läsnä syntymästä saakka; tiettyjen kykyjen oppiminen ei ole edellytys sille, että kasvatettavalla on oikeus tuntea itsensä hyväksi ja hyväksytyksi.

### *2.3 Induktiovaihe opettajan ammatissa*

Induktiolle voidaan tunnistaa kolme eri merkitystä: induktiovaihe eli siirtymä opiskelijasta opettajaksi; sosialisointiprosessi, jossa uusi opettaja tulee osaksi työyhteisöä ja sen toimintakulttuuria; sekä uuden opettajan saama perehdytys, usein mentoroinnin muodossa, ensimmäisinä työvuosinaan (Jokinen ym., 2012). Induktiovaiheen eli 3–5 ensimmäisen työvuoden on osoitettu olevan monin tavoin merkityksellinen ja jopa kriittinen ajanjakso uuden opettajan työuran alussa (ks. esim. Onnismaa ym., 2017; Jokinen ym., 2012; Wang ym., 2008). Jotkut tutkijat painottavat varsinkin induktiovuoden eli ensimmäisen työvuoden erityistä merkitystä induktiovaiheessa.

Induktiovaiheen tutkimuksessa on varhaiskasvatuksen alalla oltu kiinnostuneita muun muassa vertaismentoroinnista ja sen merkityksestä uran alkuvaiheessa olevalle opettajalle. Tutkimuksessa on keskitytty lähinnä jo ammatissa työskenteleviin opettajiin. Poikkeuksiakin löytyy. Kantonen ym. (2020) ovat tutkineet loppuvaiheen opiskelijoiden ammattiin sitoutumista ja halukkuutta siirtyä toiselle alalle. Opiskelijoiden ammattiin sitoutumiseen näyttivät vaikuttavan erityisesti opintoja ennen saatu työkokemus sekä usko omaan osaamiseen ja alan yhteiskunnallisen arvostuksen nousuun. (Mt.)

Uusille opettajille tarjotulla tuella ja ohjauksella, ja erityisesti mentorointiohjelmilla, on huomattu olevan myönteistä vaikutusta opettajien työtyytyväisyyteen, työhyvinvointiin, työhön sitoutuneisuuteen ja alalle jäämiseen (Ingersoll & Strong, 2011; Hiltula ym., 2012). Erityisen hyviä vaikutuksia näyttäisi olevan sellaisella perehdytyksellä, joka on kokonaisvaltaista, kestää pitkään tai tarjoaa syvällistä tukea uusille opettajille (Ingersoll & Strong, 2011). Uusien opettajien ammatillisen kompetenssin ja hyvinvoinnin kannalta

mentoroinnin määrää tärkeämpää näyttäisi olevan sen laatu. Laadukas mentorointi edistää opettajien tehokkuutta, innostusta ja tyytyväisyyttä työhön. Se myös vähentää emotionaalista uupumusta. (Richter ym., 2013.) Nämä kaikki ovat yleisempiä vaikeuksia uusilla opettajilla kuin konkareilla (mt.). Perehdyttäminen vaikuttaa myös uusien opettajien kasvatuskäsityksiin (Wang ym., 2008). Vaikutusta tapahtuu molempiin suuntiin. Opettajien kasvatuskäsitykset sekä muovaavat, häiritsevät että helpottavat sitä, mitä ja miten he oppivat perehdytyksen aikana (mt.). Induktiovaiheessa on läsnä monenlaisia kiinnostavia ilmiöitä, joilla on vaikutusta sekä kasvatustyöhön että opettajien hyvinvointiin. Se on kuitenkin uusille opettajille myös pulmallista aikaa (mt.).

Ensimmäisiä työvuosia on jo pitkään kuvattu erittäin stressaavaksi ajanjaksoksi opettajille (Fantilli & McDougall, 2009; Gold, 1996; Veenman, 1984). Siirtymä opettajan työhön näyttäisi olevan haastavampi kuin monilla muilla aloilla, sillä niistä poiketen opettajilla on heti täysi pedagoginen ja lakien määrittämä vastuu kasvatettavista sen sijaan, että velvollisuudet ja tehtävät lisääntyisivät vähitellen (Jokinen ym., 2012). Kokemus puutteellisista tiedoista ja taidoista, matala itsetuottamus, korkea stressi, varhainen poistuma alalta ja asema uutena työntekijänä työyhteisössä ovat esimerkkejä muista ongelmista, joita uudet opettajat kohtaavat induktiovaiheessa. Ne voivat lisäksi olla linkittyneitä toisiinsa. (Mt.)

Ingersoll ja Strong (2011) huomasivat empiiristen induktiotutkimusten arvioinnissaan, että suurin osa olemassa olevasta tutkimuksesta ei suhtaudu kriittisesti tuloksiinsa: vaikka opettajien sitoutuneisuuden, alalle jäännin, opetuskäytäntöjen ja oppilaiden arvosanojen tutkiminen on merkityksellistä, ne eivät ole ainoita asioita, joihin induktio mahdollisesti vaikuttaa. Ingersoll ja Strong myös toteavat, että kasvatuksen tarkoituksella ja hyvällä opettajalla on monia kilpailevia määritelmiä. Opettajien kohdalla saatetaan esimerkiksi painottaa kykyä ohjata kriittiseen ajatteluun; kypsien kansalaisten kasvattamiseen; sensitiivisyyteen lasten moninaisuutta kohtaan; huolenpitoon; sosiaalisen kehityksen edistämiseen; tai arvosanojen nostamiseen. (Mt.)

Opettajat joutuvatkin monien kilpailevien näkemysten ristituleen. Opettaja, jolla on jokin toivottavana nähty kasvatuksellinen kyky ja joka näin voitaisiin nimetä hyväksi opettajaksi, ei välttämättä ole taitava jossakin muussa yhtä lailla tärkeäksi nähdyssä asiassa. (Ingersoll & Strong, 2011; Biesta, 2009.) Onkin olennaista kiinnittää huomiota

siihen, miten hyvä opettaja ja hyvä kasvatusta määritellään. Keskenään eriäviä näkemyksiä hyvästä kasvatuksesta ja hyvästä opettajasta voi olla myös työyhteisön uusien ja vanhojen jäsenten välillä, jolloin yhdeksi induktiovaiheen haasteeksi voi tulla myös ammatillisen kehittymisen ja yhteisöön sekä toimintakulttuuriin sosiaalistumisen yhteensovittaminen. Käsitteet hyvästä kasvatuksesta eivät välttämättä siirry sellaisenaan käytäntöön saakka (Al-Amoush, 2013).

## *2.4 Uuden opettajan kasvatuskäsitteet*

Opettajien kasvatusta koskevia käsitteitä ja uskomuksia on pidetty tärkeänä ymmärtää paremmin jo 1970-luvulta saakka. On ajateltu, että se on edellytys ymmärtää opettajien toimintaa kasvatustyössä. (Al-Amoush ym., 2013.) Pajaresin (1992) mukaan opettajien käsitteitä ei kuitenkaan paljoa tutkittu kasvatustieteissä ennen 1990-lukua. Opettajien käsitteet ovat sittemmin nousseet suuremman kiinnostuksen kohteeksi, ja tutkimukset ovat kohdistuneet sekä opettajiin että opettajaopiskelijoihin (Al-Amoush ym., 2013). Richardson painottaa opettajien käsitteiden ja niiden muutosten ymmärtämistä, jotta opettajankoulutusta ja kasvatustoimintaa voitaisiin parantaa (Richardson, 2003, viitattu lähteessä Al-Amoush ym. 2013, s. 464).

Opettajien kasvatuskäsitteiden tutkimuksen tärkeyttä voi perustella myös sillä, että opettajankoulutuksessa saatava uusi tieto suodattuu henkilökohtaisten uskomusten kautta (Al-Amoush ym., 2013). Käsitteet vaikuttavat siis uuden tiedon tulkintaan. Uudet näkökulmat eivät välttämättä sovi yhteen opettajien vanhojen uskomusten kanssa (mt.). Tämä aiheuttaa ristiriidan, joka ei välttämättä ratkea kasvatettavien kannalta eettisesti. Opettajien kasvatuskäsitteiden ymmärtämisen voikin nähdä yhtenä tärkeimpänä elementtinä kasvatustoiminnan kehittämisessä (mt.).

Niikko on tutkinut varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden (joita Niikon aikaan nimitettiin vielä lastentarhanopettajaopiskelijoiksi) näkemyksiä kasvatuksesta, opettajuudesta ja tulevasta työstään (esim. 1993, 1999, 2003, 2004, 2007). Hän viittaa tutkimuksessaan myös dialogiseen kasvatussuhteeseen (2003). Niikko on havainnut, että opintojen alussa useimmilla opettajaopiskelijoilla on kapea ja rajoittunut näkemys kasvatustyöstä (1993). Vaikka opiskelijoiden käsitteissä korostui lasten huomioiminen,

lasten osaksi jäi vastaanottajan rooli aikuisten määritellesä heidän tarpeensa. Toisessa tutkimuksessa saatiin samansuuntainen havainto siitä, että lapsen osaksi kasvatussuhteessa jäi vastaanottava objekti aikuisen ollessa päätökset tekevä auktoriteetti (Niikko, 1999). Lastentarhanopettajat tulevina kasvattajina -tutkimuksessa (Niikko, 2003) opiskelijoiden enemmistön kasvatuskäsitteet vastasivat enemmän sosialisointia ideaa kuin ajatusta ihmisen omaksi itsekseen kasvamisesta. Yhteisöllisyys oli heidän näkemyksissään läsnä kuitenkin harvoin. Lapsen yksilöllisyyden teema taas oli läsnä, kun vastaajat pohtivat tulevaa opettajuuttaan (mt.).

Yksilön huomioimisen ja sosialisointia käsi kädessä kulkeminen saattaa vaikuttaa oudolta yhdistelmältä, tarkoitetaanhan sosialisointia perinteisesti yhteiskunnan tilan säilyttämistä yksilön kustannuksella. Kuitenkin sosialisointia sisältö, eli se, *mihin* ihmisiä sosiaalistetaan, vaihtelee historiallisesti ja länsimaiden kohdalla individualististen oikeuksien korostaminen on jo pitkään ollut aallonharjalla (Pulkki, 2017, s. 9–10; Värrä, 2011). Ristiriitaisesti meitä siis sosiaalistetaan yksin pärjäämiseen ja yksilöllisyyteen. Näitä ihanteita kuitenkin määrittävät yhteiskunnan odotukset, joten tällaisessa yksilöllisyydessä on todellisuudessa kyse yhteiskunnan vaatimukseen vastaamisesta ja niiden mukaisen ihmiskuvan toteuttamisesta, ei oman persoonallisen elämänsä luonnista. Sen sijaan yhteisöllisyys kanssaihminen hyvinvoinnista huolehtimisena, joka tavallisesti kuuluu sosialisointiin, ei saakaan jalansijaa nykyajan sosialisointia (ks. esim. Salonen & Bardy 2015; Värrä, 2011). Muista välittäminen ja huolehtiminen on kutistunut tarkoittamaan muiden kanssa pärjäämistä; yhteisöllisyyden tarkoituksena on itsenäisesti elämästä selviävien kansalaisten kautta ylläpitää yhteiskunnan hyvinvointia. Tuo hyvinvointi ei kuitenkaan ole ensisijaisesti ihmisten ja muiden elollisten hyvinvointia, vaan esimerkiksi markkinoiden tai kilpailukykyä (Salonen & Bardy, 2015; Salonen, 2014; Värrä, 2011). Vasta yhteiskunnallisen vastuunkannon jälkeen seuraavana tärkeysjärjestyksessä on yksilön onnellisuus, jonka toteutumisesta kukin on itse vastuussa (Salonen & Bardy, 2015). Samankaltaisia tuloksia kasvatuksen sosialisointitehtävän ja yksilöllisyyden korostamisen sekä yhteisöllisyyden puuttumisen osalta saatiin myös tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin sekä opiskelijoiden ja opettajien että vanhempien näkemyksiä kasvatuksesta (Niikko, 2004).

Opiskelijoiden sosialisatiota painottaviin kasvatuskäsityksiin ovat saattaneet vaikuttaa elämän aikana ”hankitut kokemukset ja käsitykset” kasvatusinstituutioista (Niikko, 2003, s. 59). Niikon (2007) mukaan näyttäisi itse asiassa siltä, että opiskelijoiden elämäkokemus vaikuttaa heidän kasvatuskäsitystensä kehitykseen enemmän kuin koulutuksen aikana opitut asiat. On todettu, että opiskelijoiden kokemukset omasta kasvatuksesta vaikuttavat sekä kasvatuskäsitysten muotoutumiseen että säilymiseen (Niikko, 1999; Al-Amoush, 2013). Opiskelijat myös itse kokevat, että heidän mielikuviinsa opettajuudesta ovat vaikuttaneet omat vanhemmat ja sukulaiset, erityisesti samalla alalla työskennelleet, sekä omat kokemukset kasvatusalasta (Niikko, 1993). On huomattu, että opettajaopiskelijat omaksuvat konstruktivisen oppimiskäsityksen koulutuksen aikana, mutta mentyään töihin he usein palaavat uskomuksiin, jossa oppiminen nähdään yksisuuntaisena tiedonsiirtona (Hoy & Woolfolk, 1990; Veenman, 1984, viitattu lähteessä Richter ym. 2013, s. 169). Tästä ilmiöstä on käytetty myös termiä ”reality shock” (Richter ym., 2013). Uudet opettajat järkyttyvät kohdatessaan kasvatustyön todellisuuden, joka ei vastaa heidän idealistisia mielikuviaan. Maaranen ym. (2016) toteavatkin, että useimpien opettajaopiskelijoiden käsitys kasvatustyön todellisuudesta on todennäköisesti sumea.

Laine (1993) havaitsi pitkittäistutkimuksessaan, että opettajaopiskelijoiden käsitykset kasvatuksesta olivat opintojen alussa melko pinnallisia, mutta syvenivät koulutuksen aikana. Silti monien opiskelijoiden käsitykset olivat koulutuksen loppuvaiheessakin vielä yksipuolisia. Opintojen lopussa opiskelijoista kolmasosa piti kasvatusta yksisuuntaisena kasvattajan toimintana ja vain reilu neljännes näki kasvatuksen aikuisen ja lapsen välisenä vuorovaikutuksena. Hieman alle viidennes piti kasvatuksen päämääränä yhteiskuntaan sopeuttamista, kolmasosa ei esittänyt minkäänlaisia käsityksiä kasvatuksen päämääristä. Noin kolmannes näki päämääränä lapsen sosioemotionaalisen ja kognitiivisen kehittämisen mainitsematta yksilön suhdetta yhteisöön ja melkein viidennes painotti sekä yksilöllistä että yhteisöllistä tasoa kasvatuksen päämääränä. Vielä Al-Amoushin ym. (2013) tutkimuksessa 20 vuotta myöhemmin todettiin, että sekä opettajaopiskelijoilla että jo työskentelevillä opettajilla oli hyvin perinteiset näkemykset opettamisesta ja oppimisesta. Käsitykset painottivat opettajakeskeisyyttä, oppimisen näkemistä tiedonsiirtona ja keskittymistä pelkän ainessubstanssin opettamiseen. Sekä opiskelijat että opettajat kuitenkin käsittivät hyvän



kasvatuksen konstruktivisemmin, kun asiaa tutkittiin yleisellä tasolla, ei oppiainekeskeisesti. Onkin tärkeää huomioida, että opettajien käsitykset voivat olla kontekstisidonnaisia.

Maaranen ym. (2016) huomasivat, että opettajaopiskelijoiden ajatukset hyvästä opetuksesta ovat hyvin idealistisia, ne sisältävät korkeita tavoitteita opettajille sekä huomioivat kasvatettavien yksilöllisyyden. Maaranen ym. näkevät korkeat arvot hyvänä asiana, vaikka osaa niistä voi olla vaikea saavuttaa kasvatustyössä. He pitävät kuitenkin tärkeänä sitä, että tulevat opettajat pohtivat kasvatuksen eettisiä näkökulmia ja siten lopulta ehkä toteuttavat ideaaleja kasvatustoiminnassaan. Kasvatuksen tavoitteiden ja päämäärien ja niihin liittyvien arvojen kriittinen pohdinta on mitä olennaisinta, kun haluamme että kasvatustoiminta todella tavoittelee sitä minkä näemme toivottavana (ks. Biesta, 2009). Arvojen huomiotta jättäminen sen sijaan voi olla tuhoisaa sosiaaliselle tasa-arvolle ja yhdenvertaisuudelle (Biesta, 2009). Siksi onkin tärkeää, että kasvattajat olisivat tietoisia kasvatuksen eri tarkoituksista ja siitä että niiden välillä voi olla ristiriitaa (mt.).

Edellä on esitetty, miksi opettajien kasvatuskäsitykset ovat tärkeä tutkimuskohde. Niiden sisällöllä on todettu olevan konkreettista vaikutusta käytännön kasvatustoimintaan. Opettajan ammatissa induktiovaihe puolestaan on poikkeuksellinen ajanjakso, jossa uusi opettaja ei pelkästään integroidu kasvatustyön todellisuuteen, vaan on myös saman tien täydessä vastuussa kasvatettavistaan ja monenlaisten paineiden alla. Hyvän kasvatuksen toteutumisen kannalta induktiovaiheessa tapahtuvilla kasvatuskäsitysten muutoksilla on väliä. Siksi on perusteltua tarkastella, mitä opettajien kasvatuskäsityksissä silloin tapahtuu dialogisuuden osalta.

# 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Sekä opettajan ammatin induktiovaihe että opettajien kasvatuskäsitykset on osoitettu merkityksellisiksi kasvatustieteellisiksi tutkimuskohteiksi. Induktiovaiheen ilmiöiden tutkimus pitkittäisasetelmalla on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle varhaiskasvatuksen opettajan ammatin induktiovaiheen tarkasteluissa. Myöskään kasvatustieteellinen näkökulma uusien opettajien kasvatuskäsitysten tutkimuksessa ei ole ollut kovin tyypillistä. Seuraavilla tutkimuskysymyksillä pyritään tässä tutkielmassa vastaamaan edellä kuvattuun tutkimukselliseen aukkoon:

1. Onko työuransa alussa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kasvatuskäsityksissä läsnä dialogisen kasvatustieteellisen näkökulman oleelliset elementit: kasvatettavan hyvä elämä nykyhetkessä ja itsetuntemuksen tukeminen?
2. Millaisia muutoksia voidaan havaita tapahtuneen varhaiskasvatuksen opettajien kasvatuskäsitysten dialogisuudessa induktiovaiheen aikana?

# 4 MENETELMÄT

Tutkielman menetelmä on saanut vaikutteita useasta laadullisen tutkimuksen lähestymistavasta; diskurssianalyysistä (Juhila, 2016), kehysanalyysistä (Goffman, 1986), teorian kanssa ajattelusta (Jackson & Mazzei, 2022) sekä adaptiivisesta teoriasta (Layder, 1998). Näillä lähestymistavoilla on useita yhtymäkohtia, jotka muodostavat tutkielman menetelmällisen viitekehyksen. Yhteistä niille kaikille on esimerkiksi sen tunnustaminen ja painottaminen, että sosiaalinen todellisuus on aina läsnä meissä ja maailmassamme (Juhila, 2016; Peräkylä, 1990, s. 172; Jackson & Mazzei, 2022, s. 12; Layder, 1998, s. 87). Tutkimuksessa ei siksi ole mahdollista irrottaa yksilöä tai hänen ajatuksiaan ympäröivästä todellisuudesta, sillä synnymme sosiaaliseen maailmaan ja elämme siinä, emme tyhjiössä. Tästä näkökulmasta katsottuna opettajien kasvatuskäsityksetkään eivät synny tyhjiössä, vaan ne muovautuvat ja muokkautuvat suhteessa yhteiskunnassa kollektiivisesti jaettuihin käsityksiin. On siis mahdollista löytää opettajien kasvatuskäsityksiä yhdistäviä tekijöitä, koska kenenkään käsitykset eivät ole lähtöisin puhtaasti yksilöstä itsestään (Jackson & Mazzei, 2022, s. 18). Emme ole kuitenkaan toistemme klooneja ja siksi ihmisten käsitykset myös eroavat toisistaan.

Mahdottomuus erottautua sosiaalisesta maailmasta yhdistää myös dialogisen kasvatuksen teoriaa ja tutkielman menetelmää. Toisen linkin luo kieli, ja sen merkityksen huomioiminen (Jokinen ym., 2016; Puroila, 2002, s. 56; Jackson & Mazzei, 2022, s. 2–3; Layder, 1998, s. 88), koska myös dialogisen kasvatuksen teoriassa tunnustetaan kielen asema merkittävänä yhteiskunnallisena instituutiona (Värri, 2002, s. 146–147). Tässä tutkielmassa oletetaan, että maailmassa elää rinnakkain useita samalle ilmiölle, kuten kasvatuksen tehtävälle, annettuja merkityksiä, jotka kilpailevat keskenään (Jokinen ym., 2016). Merkitykset auttavat meitä ymmärtämään, mistä eri ilmiöissä on kyse. Ne rakentuvat käyttäessämme kieltä, mutta eivät ole yksilöiden itse tuottamia vaan kollektiivisesti muodostettuja ja jaettuja. Niinpä eri ihmisten käyttämästä kielestä on

mahdollista havaita yhdistäviä elementtejä, saman merkityksenannon piirteitä. Koska ilmiöiden merkityksenannot kamppailevat jatkuvasti hallitsevasta asemasta, on kielestä mahdollista havaita myös toisistaan eroavia merkityksiä. Kilpailun voi havaita sekä yksilöiden välillä tapahtuvasta kielenkäytöstä, kuten keskustelusta, että yhden ihmisen tuottamasta kielestä. Opettajien kasvatuskäsityksistä kertovista teksteistä voidaan siis etsiä sekä yhdistäviä että erottavia merkityksenantoja.

Ilmiöitä on toisin sanoen mahdollista ymmärtää useilla tavoilla. Goffmanin (1986) mukaan yksilö etsii aina tilanteeseen sopivimman selityksen siitä, mitä on tapahtumassa. Pyrkinessään ymmärtämään tapahtumia yksilöt tarkastelevat niitä kehysten kautta. Kehykset ohjaavat ihmisten toimintaa ja auttavat tilanteen osapuolia tulkitsemaan toisiaan. (Mt.) Kehykset ovatkin ”*kulttuurisesti määrittäytyneitä tapoja tulkita tapahtumia ja toimia niissä*” (Puroila, 2002, s. 47) sekä todellisuuden rakentamisen välineitä (Peräkylä, 1990). Tutkielman kyselylomakkeeseen vastatessa kehykset siis suuntaavat opettajien tulkintoja siitä, mistä on kyse. Opettajien vastauksiin voikin vaikuttaa se, mitä he ajattelevat heiltä tässä tilanteessa odotettavan (Puroila, 2002, s. 55). Tutkimustilanteen asettamat mahdolliset odotukset aiheuttavat sen, ettei yksilön kuvailuun voida täysin luottaa. Tutkijan läsnäolo voi tuoda mukanaan sellaisia tulkintoja, jotka tilanteessa eivät muuten vaikuttaisi. Nämä tulkinnat taas aktivoivat tilanteeseen uusia merkityksiä ja odotuksia. Tilanteen luonnollisuuden suhteellisuus ei kuitenkaan täysin estä analyysiä (Puroila, 2002, s. 19 alaviite). Täysin ”koskematonta” sosiaalista maailmaa emme voi tutkia, sillä emme voi irtaantua siitä (Peräkylä, 1990, s. 172).

Tässä tutkielmassa ajatellaan, että konteksti, jossa opettajat ovat antaneet vastauksensa, on vaikuttanut osallistujiin ja heidän vastauksiinsa. Aineisto saattaisi olla hyvin erilainen, jos sen olisi kerännyt esimerkiksi työnantaja tai uutistoimittaja. Olennaisia näkökulmia ovat minkälaisessa tilanteessa ja mitä tarkoitusta varten aineisto on tuotettu, mistä puhuja puhuu, mistä perspektiivistä hän puheenaiheena olevaa asiaa tarkastelee ja minkälaisia kielellisiä ilmaisuja puhuja käyttää tuosta aiheesta (Puroila, 2002, s. 57). Erilaisten kielellisten kuvausten jäsentämisen avulla voidaan hahmotella, millaisia tulkintoja puheesta käy ilmi. Opettajien vastausten ei siis ajatella tässä tutkielmassa heijastavan heidän kasvatuskäsityksiään yksi yhteen, vaan niistä voidaan saada tietoa siitä, millaiset kasvatuskäsitykset heillä aktivoituivat kyselyyn vastaamishetkellä.

Kielellisen toiminnan ei ajatella siis heijastavan täsmällisesti sen kuvaamaa todellisuutta. Kielenkäyttö kuitenkin kuvaa aina jotakin osaa todellisuudestamme (Jokinen ym., 2016). Vaikka ihmisten sanomisia voidaan tulkita lukemattomilla erilaisilla tavoilla eikä siksi yhtä tulkintaa voida pitää tyhjentävänä totuutena, eivät yksilöiden tulkinnat kuitenkaan synny irrallaan sosiaalisesta maailmasta. Tulkintoihin vaikuttavat yksittäisen henkilön henkilökohtainen historia ja kokemukset, joihin taas vaikuttavat muiden ihmisten teot ja kokemukset. (Juhila, 2016.)

Analyysin eräs keskeinen tekniikka oli keskustella samanaikaisesti sekä teorian että aineiston kanssa (Jackson & Mazzei, 2022). Dialogisen kasvatuksen teoria ja empiirinen aineisto olivat koko ajan vuoropuhelussa keskenään. Ymmärrys teoriasta samaan aikaan sekä suuntasi analyysiä että muokkaantui uudelleenlaiseksi aineistoon paneutumisen seurauksena (Layder, 1998, s. 51). Yhtä lailla analyysissä aineisto suodattui teorian näkökulmien läpi (mt., s. 5). Teorian pohjalta oli valittu tietyt oleelliset ilmiöt (hyvä elämä sekä itsetietoisuuden ja vastuuntunnon kehityksen tukeminen), joita etsittiin tekstiaineistosta. Aineisto taas toi näkyväksi asioita, joita ei etukäteen oltu ajateltu, mutta jotka osoittautuivat kiinnostaviksi kasvatuskäsitysten dialogisuuden analysoinnissa. Opettajien vastauksista voitiin aistia merkityksellisiä kuvauksia ja ilmaisuja, jotka saivat ajatukset liikkeelle (Jackson & Mazzei, 2022, s. 3). Dialogisesta kasvatuskäsityksestä kertovat kriteerit eivät siis olleet ainoita piirteitä, joiden perusteella opettajien vastauksia jaoteltiin kasvatuskäsityskategorioihin, sillä kategoriat olivat muodostuneet vuoropuhelussa teorian ja ensimmäisen aineiston kanssa aiemman tutkielman yhteydessä. Layder rohkaiseekin teorian ja empiirisen tutkimuksen yhteistyöhön (1998, s. 15). Tässä liitossa teoria toimii oppaana empiiriseen tutkimukseen, empiirinen aineisto ja sen analyysi taas teoreettisten mallien muokkaajana (mts.).

#### *4.1 Tutkielman toteutus*

Tutkielma on toteutettu pitkittäistutkimusasetelmalla. Tutkielman osallistujat ovat induktiovaiheessa olevia varhaiskasvatuksen opettajia. He osallistuivat pitkittäisaineiston molempiin aineisonkeruisiin, joista ensimmäinen tehtiin vuonna 2017 ja toinen vuonna 2021. Ensimmäisen aineiston analyysiä on jo raportoitu vuonna 2018 kirjoittajan

kandidaatintutkielmassa “Valmistuvien opettajien käsityksiä kasvatuksesta varhaiskasvatuksen kontekstissa” (Forss, 2018), jolloin tutkimuksen kohteena olivat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kasvatuskäsitykset opintojen loppuvaiheessa. Analyysissä käytetyt kasvatuskäsityskategoriat on muodostettu niin ikään kandidaatintyön yhteydessä ensimmäisen aineiston analyysissä. Tässä tutkielmassa keskityttiin enemmän jälkimmäiseen aineistoon ja erityisesti muutoksen tarkasteluun kasvatuskäsitysten dialogisuudessa niiden opettajien osalta, jotka osallistuivat molempiin aineistonkeruisiin.

Ensimmäiseen aineistonkeruuseen vuonna 2017 osallistui 27 opiskelijaa. Aineistonkeruun yhteydessä kerättiin heidän sähköpostiosoitteensa, jotta heidät voitaisiin tavoittaa, kun toisen aineistonkeruun aika tulisi. Sähköpostiosoitteen antaminen ei kuitenkaan ollut vielä sitoumus osallistua toiseen kyselyyn, mikä tehtiin osallistujille myös tuolloin selväksi. 20 opiskelijaa antoi sähköpostiosoitteensa yhteydenottoa varten. Heistä yhtä ei tavoitettu toiseen aineistonkeruuseen, sillä hän oli antanut yliopiston sähköpostiosoitteensa, joka ei enää vuonna 2021 ollut käytössä. Osallistujille lähetettiin opinnäytetyön tietosuojailmoitus ja kutsu osallistua toiseen aineistonkeruuseen lokakuussa 2021. Toiseen aineistonkeruuseen osallistui yhteensä 12 opettajaa. Tämän tutkielman aineisto koostuu siis näiden 12 opettajan vuosina 2017 ja 2021 antamista vastauksista. Muut ensimmäisen aineiston vastaukset karsiutuivat pois aineistosta muutoksen vertailun osalta. Ne ovat kuitenkin vahvasti läsnä nyt tehdyssä analyysissä, sillä analyysissä käytetyt kasvatuskäsityskategoriat muodostettiin kaikkien ensimmäisen aineiston vastausten pohjalta.

Kysely toteutettiin sähköisellä Forms-lomakkeella. Aikaa vastata kyselyyn oli marraskuun 2021 loppuun saakka. Opettajille esitettiin lomakkeen avulla samat avoimet kysymykset molempien aineistonkeruiden yhteydessä. Kysymykset olivat: 1. *Miksi lasta on kasvatettava?* 2. *Mitä ihanteita ja päämääriä lasten kasvatukseen tulisi mielestäsi sisältyä?* 3. *Millaisella varhaiskasvatuksella voidaan mielestäsi tavoitella näitä ihanteita ja päämääriä?* Opettajat pystyivät vastata kysymyksiin niin pitkästi tai lyhyesti kuin halusivat. Lisäksi heiltä kysyttiin muutamia taustatietoja, kuten ovatko he tällä hetkellä töissä varhaiskasvatuksen alalla ja onko heillä halukkuutta tulevaisuudessa jäädä alalle töihin.

Kerättäviä henkilötietoja olivat nimitiedot, yhteystiedot (sähköpostiosoite), työhistoria (opintojen päättymisen jälkeen) sekä kyselylomakkeella kerättävät tiedot kasvatusihanteista ja -päämääristä, miten niitä voidaan tavoitella sekä osallistujan halukkuus työskennellä varhaiskasvatuksen alalla jatkossa. Nimi- ja yhteystiedot oli kerätty jo aiemman opinnäytteen yhteydessä. Muut henkilötiedot kerättiin osallistujille lähetettävän kyselylomakkeen kautta. Yhteystietoja käytettiin ainoastaan osallistujien tavoittamiseen: opinnäytetyön tietosuojailmoituksen ja kyselylomakkeen lähettämistä varten. Nimitietoja käytettiin ainoastaan yhdistämään osallistujan vastaukset aiemman kyselyn vastauksiin niiden vertailua varten. Jokaiselle osallistujalle oli aiemman opinnäytteen yhteydessä annettu numerokoodi, jota käytettiin aineiston analyysissä sekä lopullisessa raportoinnissa. Tietoa osallistujien työhistoriasta käytettiin selvittämään, ovatko opettajat valmistumisen jälkeen olleet töissä varhaiskasvatuksen alalla (ts. olivatko he työn induktiovaiheessa olevia/olleita opettajia). Tietoa osallistujien halukkuudesta jatkaa alan töissä käytettiin tutkielman tulosten pohdinnassa. Tietoa osallistujien vastauksista kasvatusta koskeviin kysymyksiin käytettiin selvittämään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Digitaalinen aineisto suojattiin käyttäjätunnuksella ja salasanalla. Aineistosta poistettiin suorat tunnistetiedot. Ensimmäinen aineisto, joka oli manuaalisessa muodossa, säilytettiin lukitussa kaapissa. Digitaalista aineistoa käsiteltiin ainoastaan yliopiston tietokoneilla. Opinnäytteen valmistuttua ja tultua hyväksytyksi henkilötiedot ja molemmat aineistot tuhottiin.

### **Analyysissä käytetyt kasvatuskäsityskategoriat**

Edellisessä opinnäytteessä muodostettiin kasvatuskäsitysten dialogisuutta kuvaavat kategoriat, joihin opiskelijoiden vastaukset luokiteltiin. Nimitin kategorioita tuolloin diskursseiksi. Tässä tutkielmassa käytän niistä kuitenkin nimitystä kasvatuskäsityskategoriat, joka vastaa paremmin niiden luonnetta, koska aineistosta etsittiin valmiiksi valittuja dialogisen kasvatuksen teoriaan liittyviä elementtejä. Diskursseja taas pitäisi pyrkiä muodostamaan mahdollisimman puhtaasti aineiston pohjalta (Juhila, 2016). Adaptiivisen teorian mukaan tutkimuksen tekeminen teorianeutraalisti ei ole kuitenkaan edes mahdollista (Layder, 1998, s. 4). Dialogisten piirteiden (hyvä elämä, itsetietoisuus, vastuu) avulla edellisessä opinnäytteessä etsittiin

opiskelijoiden kasvatuskäsitysten välillä vallitsevia samankaltaisuuksia ja eroja (Puroila, 2002, s. 60.). Kasvatuskäsitykset jaettiin sen pohjalta kolmeen yläkategoriaan, dialogisiin, dialogisuuden aineksia sisältäviin tai ei lainkaan dialogisiin. Teorian lisäksi myös aineisto vaikutti kasvatuskäsitysten erittelyyn (Layder, 1998, s. 15), sillä aineistosta löytyi muitakin merkityksellisiä (Jackson & Mazzei, 2022, s. 3, 18) kasvatuskäsityksiä yhdistäviä ja erottavia piirteitä. Teorian ja aineiston vuoropuhelun pohjalta muodostettiin lopulta kuusi erillistä alakategoriaa eli kasvatuskäsityskategoriaa. Kuvio 1 havainnollistaa kategorioiden aseman suhteessa dialogisuuteen ja yläkategorioihin. Tarkempi kuvaus kategorioiden rakentamisesta löytyy alaluvusta 4.2, jossa kuvataan tämän tutkielman analyysi. Molempien opinnäytteiden aineistoja analysoitiin siis samalla tavalla. Seuraavaksi esitellään kasvatuskäsityskategoriat ja niitä kuvaavat piirteet.

**KUVIO 1.** Kasvatuskäsityskategoriat





### **Dialogi ihanteena (dialoginen)**

Tätä kasvatuskäsityskategoriaa luonnehtii se, että dialogisuuden kriteerit ovat vastauksissa esillä kaikkien kysymysten kohdalla. Lasten yksilöllisyyden ja oikeuksien vaaliminen kulkevat rinta rinnan vastuuseen kasvun kanssa; yksilöllisyys ja yksilön oikeudet eivät jätä alleen vastuun välttämättömyyttä. Samaten lapsen hyvä kohtelu ja elämä nykyhetkessä saavat painoarvoa, eikä vastuuseen kasvua korosteta niiden kustannuksella. Kasvatettavan ja kasvattajan suhde muodostuu kunnioittavaksi ja kuuntelevaksi, herkäksi lapsen kokemuksille. Kasvatus ei ole välttämätöntä siksi, että tietämättömästi lapsesta pitäisi saada muokattua oikeaoppinen kansalainen. Sen sijaan kasvatuksen tehtävänä nähdään lapsen tukeminen ja auttaminen elämässä ja kasvussa, jotka ovat hänen omansa. Sosialisatian, vastuun ja yhteisöllisyyden näkökulmasta tärkeänä näyttäytyy yksilön vastuullisuus nimenomaan muiden ihmisten ja luonnon kohtaamisessa; itse määritetyn hyvän elämän varjelemisessa kaikkien kannalta. Dialogisuus muodostaa kasvatussuhteen ytimen ja ihanteen.

Esillä on myös osallisuus, jonka voi nähdä liittyvän läheisesti dialogisuuteen. Osallisuus määritellään perinteisesti kokemukseksi kuuluvuudesta ja toimijuudesta. Osallisuudella siis tarkoitetaan sitä, että lapsella on vaikutusmahdollisuuksia yhteisössään ja hän tuntee kuuluvansa siihen tasavertaisena jäsenenä. (Leinonen, 2014.) Osallisuutta ja toimijuutta pidetään varhaiskasvatuksen piirissä erityisen merkittävänä lapsen kasvun kannalta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, 2023, s. 24, 34). Myöskään dialogisessa kasvatuksessa lapsi ei ole toiminnan kohde vaan aktiivinen toimija, jolla on oikeus määrätä elämänsä suuntaa ja tulla hyväksytyksi omana itsenään. Osallisuus vaikuttaa myös suhtautumiseen muihin ihmisiin: yhteenkuuluvuuden tunne vähentää piittaamattomuutta ja lisää myötätuntoa muita ihmisiä kohtaan (ks. ihmistenvälisyys, Salonen & Bardy, 2015).

### **Dialogisuus ja sosialisatio (dialoginen)**

Tämän kategorian kasvatuskäsityksille on tyypillistä ensimmäisen kysymyksen kohdalla korostuvat vastuu ja sosialisatio, jonka jälkeen kahden muun kysymyksen kohdalla painottuvat vahvasti yksilö, itsetietoisuus ja lapsen näkeminen aktiivisena toimijana sekä hyvä elämä. Hyvä elämä sijoittuu sekä lapsuuteen että aikuisuuteen. Lasten ja heidän

oikeuksiensa puolustaminen korostuvat, kuten *Vastuuton yksilö* -kategoriassa. Kasvatuskäsityksissä on huomattavissa myös uskoa kasvatuksen ihmeellisiin voimiin; siihen, mitä kaikkea kasvatuksella voidaankaan saada aikaan. Kasvatuksen näkeminen eräänlaisena ihmeläkkeenä onkin samankaltaista kuin *Kasvatuksen ihmeelliset voimat* -kategoriassa. Kasvatustähtäyksissä on myös nähtävissä suoria ja voimakkaitakin vaatimuksia, joita esitettiin niin aikuisille, lapsille kuin kasvatukselle. Vaatimusten perusteluna ovat juuri ne suuret saavutukset, joita kasvatuksella voidaan saada aikaan, kun siihen panostetaan oikealla tavalla. Vaatimukset lasta kohtaan jättävät kuitenkin kasvatuksen päämäärät sinänsä avoimiksi.

Tämä kategoria edustaa dialogista kasvatustähtäystä, vaikka dialogisuus ei ole yhtä tasapainoista kuin *Dialogi ihanteena* -kategoriassa. Sosialisatian paikoin vahvakin läsnäolo laittaa pohtimaan, onko sosialisatiotehtävällä kuitenkin ensisijainen asema suhteessa itsetymiseen. Silti nimenomaan se, että toisen ja kolmannen kysymyksen kohdalla sosialisatio painui vastauksissa lähes täysin taka-alalle, on merkittävää. Vaiva, jonka opiskelijat käyttivät itsetietoisuuden ja hyvän elämän vaatimusten eksplikoimiseen osoitti, että näillä tekijöillä oli vastaajille erityistä merkitystä, ja siinä ohella vastuuseen kasvu ja sosialisatio olivat myös tärkeitä. Lisäksi on huomattava, että ensimmäisen kysymyksen sävy eroaa kahdesta muusta: sen taustaoletus (lapsia on kasvatettava) on ehdoton eikä välttämättä jätä tilaa sen kyseenalaistamiselle. Tämä on saattanut luoda vastaajille mielikuvan, että nyt haetaan jotakin oikeaa vastausta, sellaista, joka selittää yksioikoisesti, miksi kasvatustähtäys on välttämätöntä. Kahdessa muussa kysymyksessä sen sijaan tuodaan esille, että vastaajan omalla mielipiteellä on merkitystä. Myös niiden sävy on kielellisesti lempeämpi. Toisaalta on myös mahdollista, että koulutuksessa on painotettu sekä itsetymisen että sosialisatian tärkeyttä, mutta se, miten ne liittyvät toisiinsa, ei ole avautunut opiskelijoille. He näyttivät kuitenkin ymmärtävän molempien oleellisuuden hyvän elämän tavoittelussa (Salonen & Bardy, 2015; Salonen, 2014).

### **Paikantumattomat käsitykset (dialogisuuden aineksia)**

Kategorian tunnuspiirteenä on, että kasvatuskäsitykset vaikuttavat sisältävän kaikki dialogisuuden ainekset jossain määrin, mutta jotain olennaista tuntuu silti puuttuvan. Tulkintaa kasvatuskäsityksistä suhteessa dialogisuuteen on vaikea muodostaa.

Kategoriaan luokitelluilla käsityksillä ei ole välttämättä paljon yhteistä keskenään. Hyvällä elämällä on dialogisuuden elementeistä kuitenkin vahvin sija vastauksissa. Vastuuta ei tuoda välttämättä esille. Itsetietoisuuden näkökulmasta lapsesta saattaa muodostua kaksijakoinen kuva: lapsella tunnustetaan olevan jonkin verran itsenäisyyttä ja aktiivisuutta oman kasvunsa suhteen, mutta persoonaa, identiteettiä tai yksilöllisyyttä ei mainita. Lapsen lämmin kohtaaminen sekä hänen hyvinvointinsa ja turvallisuudentunteensa ovat tärkeitä. Toisaalta sosialisatio, tulevaisuuteen orientoituminen nykyhetken sijaan sekä valmiit, oikeat vastaukset ovat myös läsnä.

### **Vastuuton yksilö (dialogisuuden aineksia)**

Tätä kategoriaa kuvaa käsitysten vahva painotus lapseen yksilönä, hänen hyvään elämäänsä ja oikeuksiinsa sekä itsetietoisuuden kehittymiseen. Ensimmäisen kysymyksen kohdalla tuodaan esille kasvatuksen tärkeys nimenomaan tulevaisuuden kannalta. Hyvä elämä määrittyy vastauksissa kuitenkin sekä tulevaisuuteen kurkottavaksi tavoitteeksi että nykyhetkessä merkitykselliseksi. Ajatus vastuusta tai siihen kasvamisesta ei tule lainkaan ilmi. Tämä kasvatuskäsityskategoria on hyvin lähellä *Dialogisuus ja sosialisatio* -kategoriaa, mutta erottuu siitä nimenomaan vastuuseen kasvun puuttumisella ja sillä, millaiseksi näkemys lapsesta yksilönä muodostuu. Koska dialogisuudessa painotetaan vastuun merkitystä itseytymisessä, ei tämän kategorian mukaisia kasvatuskäsityksiä voi pitää dialogisina. Vaikka lapsi otetaan yksilönä huomioon, yksilöä myös korostetaan yli kaiken muun.

Lapsi on kaikkien vastausten keskiössä. Hänen käytökselleen tai kehitykselleen ei esitetä suoria vaatimuksia; lapsi on ikään kuin palvelun kohteena ilman velvollisuuksia muita kohtaan. Sen sijaan kasvattajan rooli määrittyy vastuuna lasta kohtaan. Kasvattajalle esitetyt vaatimukset tuovat esille, kuinka tärkeänä kasvatettavan hyvää kohtelua ja itsetietoisuuden kehittymistä pidetään. Sosialisatian suhteen kategoria onkin mielenkiintoinen. Koska varsinaisia vaatimuksia ei kasvatettavalle esitetä, päällisin puolin sosialisatio ei vaikuta olevan läsnä käsityksissä. Kuitenkin tulevaisuusorientoitunut ajatus hyvinvoinnista, täysipainoiseksi kasvaneesta kansalaisesta antaa ajattelemisen aihetta. Kyseessä näyttää olevan näkemys, jossa lapsen yksilöllisyyden huomioimisen arvo on sen välineellisyydessä sosialisatian onnistumiselle. Kategorian käsityksissä

onkin yhtymäkohtia länsimaiseen yksilöä korostavaan kulttuuriin. Käsitusten voi ajatella henkivän yksilökeskeisyyden vankkaa asemaa ajattelussamme. Niinpä kasvatuskäsitykset näyttävät painottavan lasten sosiaalistumista individualismiin; vastuuseen kasvun puute on myös yhteisöllisyyden puutetta. Lasten ei ajatella vielä osaavan toimia eettisesti muita kohtaan, tai ainakaan heiltä ei sitä odoteta. Aikuinen hoitaa kaikkien huomioimisen nyt ja kasvatettavat sitten kun ovat itse aikuisia.

### **Kasvatuksen ihmeelliset voimat (dialogisuuden aineksia)**

Kategoriaa luonnehtii kasvatuskäsitysten painotus vastuuseen ja hyvään elämään. Lapsen itsetietoisuus puuttuu joko täysin tai siihen viitataan vain hatarasti. Itsetietoisuuden kehittymisen sijaan korostuu lapsen hyvän kohtelun aspekti; lapsi näyttäytyy objektina enemmän kuin subjektina. Sosialisatiion näkökulma on hyvin vahva nimenomaan vastuuseen kasvun kautta. Sen rinnalla kulkevat merkittävänä hyvinvointinäkökulma ja lapsen hyvän kohtelun tärkeys. Sosialisatiossa näkyikin vahva linkittyminen ihmisoikeuksiin ja kanssaihminen hyvään kohteluun; se, mihin lapsia halutaan sosiaalistaa, on eettisyyden värittämää. Hyvinvoivalla yhteiskunnalla tarkoitetaan tässä kategoriassa nimenomaan ihmisten hyvinvointia, ei esimerkiksi talouden. Päinvastoin kuin *Vastuuton yksilö* -kategoria, *Kasvatuksen ihmeelliset voimat* painottaa individualismin sijaan yhteisöllisyyden merkitystä. Kasvatuskäsityksissä painotetaan hyvää kohtelua ja vastuuta, mutta niissä näkyy myös voimakkaasti ajatus oikeista, valmiista ja yleispätevistä vastauksista kasvatuksessa. Taustaoletuksena tuntuu olevan, että kulttuurimme ja tapamme ovat automaattisesti hyviä ja muualle maailmaan vietävän arvoisia. Osittain taas tuodaan esille joustavampi tai ainakin avoimempi näkemys, joka ottaa huomioon kasvatustoiminnan kontekstin.

Kasvatuksen nähdään olevan keino tai väline kukoistavaan tulevaisuuteen ja ihmisten yhteiselämään. Näkemyksissä on nähtävissä jopa hurmoksellinen usko hyvän kasvatuksen positiivisiin vaikutuksiin. Ehkä kasvatuksen ihmevoimiin ladatut odotukset ja toiveet paremmasta tulevaisuudesta eivät jätä tilaa lapsen yksilöllisyyden vaalimiselle tai hänen itsetuntemuksensa kehittymiselle. Taustaoletuksena vaikuttaa olevan se, että jos kaikki ihmiset kohtelisivat toisiaan hyvin, jokainen saisi olla oma itsensä. Etusijalla on kuitenkin muiden kunnioittava kohtelu, omalla kohdalla hyvä toteutuu sivutuotteena ja

vastavuoroisuuden periaatetta noudattaen. Empatian avulla päästään kuitenkin vain tiettyyn pisteeseen asti. Ei ole mahdollista ymmärtää täysin toisen kokemuksia, vaikka pystyisikin asettumaan toisen asemaan. Ihmisen täytyy itse oppia tuntemaan itsensä ja kohtelevaan itseään hyvin. Tästä syystä tämä kasvatuskäsityskategoria ei täytä dialogisuuden edellytyksiä, vaikka kasvatettavaan suhtaudutaankin kunnioittavasti ja hänet halutaan nähdä aktiivisena toimijana.

### **Yhteiskunta ensin (ei lainkaan dialogisuutta)**

Tässä kategoriassa ei ole havaittavissa lainkaan dialogisuuden aineksia. Epädialogisuudesta kertoo kasvatuksen merkitys yhteiskunnan kehittymisen ja tulevaisuuden kannalta nykyhetken ja lapsen sijaan. Kasvatettavaa ei nähdä sen enempää yksilönä kuin lapsenakaan, ainoastaan tulevaisuudessa siintävänä kunnan kansalaisena. Itsetietoisuutta tai lapsen hyvää elämää ei tuoda esiin lainkaan. Lapsi muista erottuvana yksilönä tulee esille vain hänen yksilöllisten ongelmien kautta, jotka nekin ovat todellisuudessa ongelma yhteiskunnalle. Se, miksi näistä ongelmista tulisi päästä eroon, johtuu kuitenkin perimmiltään siitä, että yhteiskunta voisi paremmin, ei kasvatettavan oman hyvinvoinnin arvokkuuden vuoksi. Kasvatettavan ja kasvattajan roolit ovat selkeät. Kasvatettavan tehtävänä on tulla kunnan kansalaiseksi ja siten aiheuttaa mahdollisimman vähän harmia yhteiskunnalle. Kasvattajan velvollisuutena on kouluttautua ja kehittyä jatkuvasti, jotta hän pysyisi hyödyllisenä yhteiskunnalle; osaisi siis parhaalla mahdollisella tavalla edistää oikeanlaisten kansalaisten tehtäviä. Käsitteiden kasvatuksen tarkoituksesta voi jopa nähdä heijastavan puhdasta sosialisointitehtävää.

## ***4.2 Analyysi***

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa opettajien vastauksia luettiin siten, että samaan kysymykseen tulleet vastaukset koottiin yhteen. Vastauksia tarkasteltiin siis ensin kysymyksittäin tietämättä, mitkä vastaukset kuuluivat saman opettajan vastauskokonaisuuteen. Näin toimittiin, jotta yksittäisen vastauksen tulkinta vaikuttaisi mahdollisimman vähän saman opettajan muiden vastausten tulkintaan (Juhila, 2016).

Vastauksia luettiin läpi useita kertoja ja niitä jaoteltiin aluksi eri väreillä seuraavien niissä esiintyneiden piirteiden mukaan:

- Vastauksessa on orientoitumista nykyhetkeen
- Vastauksessa on orientoitumista tulevaisuuteen
- Vastauksessa esitetään suoria vaatimuksia kasvatettavalle
- Vastauksessa esitetään suoria vaatimuksia kasvattajalle
- Vastauksessa lapsi tuodaan esille vertaisena toimijana

Tätä esijaottelua hyödyntäen vastauksia luettiin uudestaan läpi usean kerran. Niistä etsittiin merkityksellisiä ilmaisutapoja (Jackson & Mazzei, 2022, s. 3), joiden nähtiin edustavan dialogista kasvatusta. Näin aineisto vaikutti ymmärrykseen teoriasta (Layder, 1998, s. 15; Jackson & Mazzei, 2022, s. 8). Myös teoria suuntasi aineistoon orientoitumista (Layder, 1998, s. 5; Jackson & Mazzei, 2022, s. 133): Dialogiset ainekset, joiden esiintymiseen erityisesti paneuduttiin, olivat itseytyminen ja hyvä elämä. Itseytyminen muodostui itsetietoisuudesta ja vastuuseen kasvamisesta. Lisäksi huomiota kiinnitettiin kasvatuspäämäärien ja -ajattelun avoimuuteen sekä lapsen ja hänen omaehtoisuutensa kunnioittamiseen. Yksittäiset vastaukset jaoteltiin sen jälkeen kolmeen mahdolliseen yläkategoriaan:

- Vastauksessa näkyy dialogisuus (hyvä elämä, itsetietoisuus ja vastuu kaikki läsnä)
- Vastauksessa näkyy dialogisia elementtejä (jokin/jotkin piirteistä puuttuu)
- Vastauksessa ei näy dialogisuutta (ei yhtäkään piirrettä)

Tämän jälkeen värikoodatut yksittäiset vastaukset koottiin alkuperäisiksi opettajien vastauskokonaisuuksiksi ja tarkasteltiin vastausten suhdetta toisiinsa. Näin jokaisen opettajan vastauksia voitiin analysoida kokonaisuutena ja muodostaa kuvaa siitä, millaisia kasvatuskäsityksiä suhteessa dialogisuuteen ne muodostivat. Vastauskokonaisuudet jaettiin sen jälkeen uudestaan kolmeen edellä kuvattuun yläkategoriaan: niihin, joissa kaikki dialogisuuden kriteerit tulivat esille; niihin, joissa dialogisista elementeistä jokin jäi puuttumaan; niihin, joissa dialogisia elementtejä ei ollut lainkaan. Analyysiä syvennettiin vielä etsimällä vastauskokonaisuuksia yhdistäviä ja erottavia ilmaisutapoja (Puroila, 2002, s. 60.). Tässä kohtaa analyysia suuntasivat jo olemassa olevat kasvatuskäsityskategoriat ja niille ominaiset piirteet. Syvennetyn

analyysin jälkeen opettajien vastauskokonaisuudet jaoteltiin alakategorioihin eli kasvatuskäsityskategorioihin.

Analyysin toisessa vaiheessa vertailtiin, sijoittuivatko opettajien kasvatuskäsitykset samoihin kategorioihin kuin ensimmäisessä aineistossa vai olivatko ne muuttuneet ja ilmensivät nyt eri kategorioita. Pysyvyyden ja muutoksen kehityskulkuja vertailtiin myös opettajien kesken ja tutkittiin, oliko niissä havaittavissa jotain yhteistä loogisuutta vai olivatko ne täysin yksilöllisiä ja sattumanvaraisia. Lisäksi tutkittiin, näyttikö dialogisuus yleisesti ottaen lisääntyneen, vähentyneen tai pysyneen samana opettajien kasvatuskäsityksissä. Seuraavaksi esitellään analyysin tulokset.

# 5 TULOKSET

Kuudesta mahdollisesta kasvatuskäsityskategoriasta kolme esiintyi uudessa aineistossa. Kategoriat olivat *Dialogi ihanteena*, *Dialogisuus ja sosialisatio* sekä *Kasvatuksen ihmeelliset voimat*. Ne kategoriat, jotka eivät olleet edustettuina aineistossa, olivat harvinaisimpia kategorioita myös ensimmäisessä aineistossa (paitsi *Vastuuton yksilö* -kategoria, joka oli ensimmäisessä aineistossa yhtä yleinen kuin *Dialogi ihanteena* -kategoria). Opettajien kasvatuskäsitykset edustivat nyt tasaisemmin eri kategorioita, missään kategoriassa ei ollut selvästi enemmän edustusta kuin muissa, mutta toisaalta ne taas kertyivät tiettyihin kategorioihin, koska käsitykset edustivat enää vain puolta vaihtoehtoista.

Puolet opettajien kasvatuskäsityksistä sijoittuivat samaan kasvatuskäsityskategoriaan kuin aiemmassa aineistossa. Samankaltaisina pysyneistä käsityksistä lähes kaikki olivat dialogisia (joko *Dialogi ihanteena* tai *Dialogisuus ja sosialisatio*). Muutaman opettajan kasvatuskäsitykset olivat muuttuneet dialogisemmiksi. Aiemmin *Paikantumattomat käsitykset*, *Vastuuton yksilö* ja *Kasvatuksen ihmeelliset voimat* -kategorioihin kuuluneet käsitykset edustivat nyt *Dialogisuus ja sosialisatio* -kategoriaa ja *Dialogisuus ja sosialisatio* -kategoriaan kuuluneet käsitykset edustivat nyt *Dialogi ihanteena* -kategoriaa. Parin opettajan kasvatuskäsityksissä dialogisuus taas oli vähentynyt. Heidän käsityksensä olivat ensimmäisessä aineistossa kuuluneet *Dialogi ihanteena* tai *Dialogisuus ja sosialisatio* -kategorioihin, mutta uudessa aineistossa ne edustivat *Kasvatuksen ihmeelliset voimat* -kategoriaa.

Seuraavaksi esitellään aineistolainauksen avulla, miten dialogisuuden kriteerit ja kolme löydettyä kasvatuskäsityskategoriaa tulivat näkyville uudessa tekstiaineistossa. Tämän jälkeen kuvaillaan opettajien kasvatuskäsitysten muutosta ja samankaltaisena säilymistä esimerkkien avulla.



## 5.1 Dialogisuuden esiintyminen opettajien vastauksissa

Lähes kaikkien opettajien käsitykset edustivat dialogisuutta uudessa aineistossa. Osalla dialogisuuden kriteerit näkyivät tasapainoisemmin (*Dialogi ihanteena*), osalla sosialisatiotehtävä tuntui korostuvan (*Dialogisuus ja sosialisatio*). Muutaman opettajan kasvatuskäsitykset heijastivat vastuuseen kasvun ja hyvän elämän tärkeyttä, mutta niistä jäi puuttumaan lapsen itsekki kasvaminen. Heidän kasvatuskäsityksensä sisälsivät siis dialogisuuden aineksia ja ne kaikki edustivat *Kasvatuksen ihmeelliset voimat* -kategoriaa, joka oli dialogisia aineksia sisältävistä kategorioista yleisin myös ensimmäisessä aineistossa. Taulukossa 1 näkyy, kuinka monen opettajan kasvatuskäsitykset edustivat kutakin kasvatuskäsityskategoriaa molemmissa aineistoissa. *Dialogi ihanteena* oli kategorioista ainoa, jota edusti yhtä monen opettajan käsitykset kuin ensimmäisessäkin aineistossa, vaikka aineisto oli nyt yli puolet pienempi. Ensimmäisessä aineistossa yleisin kategoria oli ollut *Dialogisuus ja sosialisatio*, ja se pysyi edelleen yleisimpänä kategoriana myös uudessa aineistossa. Seuraavaksi esitellään, kuinka nämä kolme kasvatuskäsityskategoriaa tulivat esille aineistossa.

**TAULUKKO 1.** Kasvatuskäsityskategorioiden esiintyminen aineistossa

Kasvatuskäsityskategoriat	Opintojen lopussa	Työuran alussa
<b><i>Dialogiset</i></b>		
Dialogi ihanteena	15% (n=4)	33% (n=4)
Dialogisuus ja sosialisatio	33% (n=9)	42% (n=5)
<b><i>Dialogisuuden aineksia sisältävät</i></b>		
Paikantumattomat käsitykset	7% (n=2)	-
Vastuuton yksilö	15% (n=4)	-
Kasvatuksen ihmeelliset voimat	26% (n=7)	25% (n=3)
<b><i>Ei lainkaan dialogisuutta</i></b>		
Yhteiskunta ensin	4% (n=1)	-
<b>Osallistujat</b>	<b>100% (n=27)</b>	<b>100% (n=12)</b>

### 5.1.1 Dialogi ihanteena

Tähän kategoriaan kuuluvissa vastauksissa dialogisuus näyttäytyi kasvatuksellisena ihanteena. Vastuuseen kasvu ja itsetietoisuuden kehittyminen näkyivät tasapainoisessa suhteessa toisiinsa; molemmat olivat yhtä tärkeitä tavoitteita. Lapsen hyvän elämän toteutuminen tässä ja nyt tuli esille arvokkaana päämääränä. Vastuun ja itsetietoisuuden tasapainoa kuvaili hyvin se, että lapselta voidaan vaatia myös asioita, joista hän ei välttämättä pidä, samaan aikaan kuin tuetaan hänen oman tiensä löytämistä:

”Lisäksi on tärkeää, että kannustetaan harjoittelemaan myös asioita, jotka eivät ole lapselle helppoja.”

Opettaja kuvaa kasvattajan tehtäväksi rohkaista lasta myös astumaan epä mukavuusalueelleen. ”Kannustaminen” viittaa siihen, että tämä tehdään lasta kunnioittavasti.

”Lapsen hyvän elämän kannalta tarpeellisten taitojen hankkiminen saattaa edellyttää arjessa myös sitä, että häntä houkutellaan toimintaan, josta hän ei tällä hetkellä pidä.”

Sama näkemys on mukana tässäkin katkelmassa. Lapsen ”houkuttelu” viittaa siihen, että lasta yritetään motivoida, ei pakottaa mukaan toimintaan.

Yksilöllisyyden kunnioitus ja huomioiminen sekä hyvän elämän toteutuminen nykyhetkessä eivät siis tarkoita sitä, että lapsen pitäisi saada päättää jatkuvasti mitä tekee tai ettei hän saisi missään tapauksessa harmistua. Lasta on kuitenkin kohdeltava hyvin ja lapselta on vaadittava muiden hyvää kohtelua:

”Pyritään vahvistamaan myönteistä minäkuvaa, kaveritaitoja ja ystävällisyyttä toisia kohtaan - -”

Kasvattajan tehtävänä on edellisessä lainauksessa sekä auttaa lasta näkemään itsensä myönteisessä valossa että ohjata tätä kohtelevaan muita kauniisti. Itseensä myönteisesti suhtautuminen näkyy myös seuraavassa lainauksessa:

”Etteivät he vahingoittaisi itseään tai ympäristöään tai muita ihmisiä.”

Tässä opettaja tuo esille toiveensa siitä, että lapset eläisivät aiheuttamatta haittaa itselleen, muille ihmisille ja luonnolle. Individualismi ei siis tallonut jalkoihinsa

yhteisöllisyyttä; yksilöllisyys ei merkinnyt näissä vastauksissa itseen päin kääntynyttä maailmasuhdetta:

”Sellaisella, jossa lapsi pystytään kohtaamaan yksilöllisesti. - - tuen tarpeet huomioidaan niin että kasvattajat pystyvät tekemään työtään koko ryhmän kanssa.”

Tässä opettaja painottaa lasten yksilöllisen kohtaamisen tärkeyttä ja sitä, ettei se tarkoita vain niitä lapsia, joilla on vahvemmat tuen tarpeet. Yksilö ja yhteisö tulee molemmat huomioida:

”Tulisi tukea lasten omaa ajattelua ja yksilöllisyyttä. - - oppii kunnioittamaan kaikkia ihmisiä ja moninaisuutta - - Ilmaisutaidot, tunnetaidot ja sosiaaliset taidot - - ovat avainasemassa kohti myönteistä minäkuvaa itsestä ja toisista ja yhdessä toimimisesta.”

Opettajan vastauksessa näkyy, kuinka sekä lapsen oman persoonan kehityksen tukeminen että muiden ihmisten erilaisuuteen myönteisesti suhtautuminen ovat sulassa sovussa keskenään.

Vastauksissa tuli esille, ettei ihmisen kasvun tarkoitus ole myöskään yhteiskunnan taholta ennalta päätettyyn rooliin sulautuminen:

”Itsen ilmaisu ja toimintakyky itselleen tärkeissä asioissa, ja sen pohtiminen, kuinka ja mihin tarkoitukseen ilmaisutaitoja haluaa käyttää.”

Opettaja pitää tärkeänä, että lapset oppivat tutkiskelemaan omia halujaan ja toiveitaan. Lapset tarvitsevat opetusta monenlaisista asioista, mutta se ei lapsille itselleen ole merkityksellisintä:

”Eri lapset tarvitsevat eri asioita kasvatukseensa. - - kaikkea tätä opetustyötä tärkeämpää lapsille kuitenkin on heidän kuulluksi tuleminen.”

Tämä opettaja näkee lapsen kuulluksi tulemisen tärkeänä hyvinvoinnin kannalta. Se, että kasvatettava näkeminen omana itsenään on tärkeää, tulee esille myös seuraavassa katkelmassa:

”- - taataan että jokainen lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi. - - Ihanteena voisi toimia sekin, ettei ole mitään normia, vaan jokainen yksilöllinen tarina.”

Lisäksi edellisessä lainauksessa annetaan arvoa kasvatuspäämäärien avoimuudelle, sille että jokainen saisi luoda oman tarinansa.

Opettajien näkemyksissä yhteisöllisyys määrittyy avoimena ja myötätuntoisena suhtautumisena itselle tuntemattomaan sekä sellaisen hyvän elämän arvostamisena, jossa ketään ei haluta uhrata muiden vuoksi. Hyvän elämän toteutumista nykyhetkessä opettajat kuvailivat myös niin, että siinä korostui aikuisten ja kasvatustieteiden vastuu sekä arjen konkreettiset tarpeet:

”Kasvattaja - - valikoi - - tiedoista/taidoista sellaiset, joiden jatkumista hän pitää erityisen toivottavana - - Toisaalta kasvattajan tulisi - - saattaa tietoonsa [lapsen] ääni ja ajatukset.”

Tässä katkelmassa tulee esille kasvattajan ammatillinen vastuu siitä mitä tietoja ja taitoja lapsille opetetaan sekä siitä, että hänen tulee aktiivisesti pyrkiä tutustumaan lasten yksilöllisyyteen. Seuraavassa aineistolainauksessa opettaja esittää ammatilliseksi vaatimukseksi kyvyn johdonmukaiseen toimintaan:

”Kasvattaja pystyy toimimaan itse johdonmukaisesti antaakseen lapsille mahdollisuuksia kehittyä näissä asioissa. - - on oltava olosuhteet, joissa hän voi toteuttaa ammattitaitoaan.”

Lisäksi kasvattajan ammatillisuuden toteutumisen mahdollistajaksi nimetään taustalla vaikuttavan instituution ja yhteiskunnan asettamat työskentelyolosuhteet.

Se, mihin lapsia tässä kategoriassa sosialisoidaan, on eettisyyden läpäisemää:

”Hyvyys muita ihmisiä, ja muuta ympäröivää maailmaa kohtaan. Lempeys myös itseä kohtaan. - - omien arvojen ja kasvatuksen tavoitteiden on oltava pohdiskelun kohteena - -”

Katkelmassa näkyy, kuinka hyveelliset arvot muita ihmisiä sekä maailmaa ja itseä kohtaan nähdään toivottavina. Kasvattajan tulee myös opettajan käsityksen mukaan pohtia arvoja ja kasvatuksen tavoitteita osana työtään. Hyvään pyrkiminen on läsnä seuraavassakin aineistokatkelmassa:

”- - kasvatuksen tulee kuitenkin tavoitella hyvää. - - joudumme aina kohtaamaan ihmisten eriytyneet käsitykset - - on annettava ääni niille, jotka eivät ole läsnä – ei-inhimilliselle luonnolle ja elottomille objekteille.”

Lainauksessa tuodaan näkyviin ihmisen eettinen vastuu pitää huolta niin elollisesta kuin elottomastakin luonnosta.

Edellä on esitelty, kuinka itsetietoisuus, vastuu ja hyvä elämä tulivat esille näiden opettajien kasvatuskäsityksissä. Aineistoesimerkit osoittavat, että lapsen itseytymisen sekä hyvän elämän toteutumisen tukeminen ovat yhtä tärkeitä päämääriä niille opettajille, jotka näkevät dialogisuuden kasvatussuhteen ihanteena. Heidän kasvatuskäsityksissään on läsnä myös kasvatuspäämäärien suuntaa-antavuus eli lapsen kasvulle ei aseteta sellaisia yksityiskohtaisia vaatimuksia, jotka estäisivät lasta löytämästä omaa hyvää elämäänsä.

### 5.1.2 Dialogisuus ja sosialisatio

Sosialisaatiota korostavat ja dialogisia kasvatuskäsityksiä sisältävät vastaukset kuuluivat tähän kategoriaan. Sosialisatiónäkökulma ja vastuuseen kasvu korostuivat erityisesti ensimmäisen kysymyksen kohdalla:

”Lapsia tulee kasvattaa, jotta he aikuisina pärjäävät elämässä ja kasvavat yhteiskuntamme aktiivisiksi jäseniksi.”

Lapsen tehtävä on kasvaa aktiiviseksi eli yhteiskuntaa hyödyttäväksi jäseneksi. Lapsella on siis välinearvoa yhteiskunnalle. Ympäröivään sosiaaliseen maailmaan sopeutuminen on lapsen velvollisuus:

”Tietoinen kasvatusta ja kasvatukseen panostus on tarpeen, jotta lapsi omaksuisi yhteisön ihanteiden mukaiset (ns. ”oikeat”) perusarvot, sopeutuisi yhteisöön ja saisi tarvitsemaansa tukea omaan kehitykseensä ja kasvuunsa.”

Yhteisön ihanteisiin sulautuminen asetetaan yksilön omien ihanteiden edelle. Lapsi on tässä passiivinen olento, jonka tarpeet määritellään ulkoapäin.

Toisen ja kolmannen kysymyksen kohdalla opettajien painotus siirtyi kuitenkin vahvemmin huomioimaan kasvatettavien yksilöllisyyden. Itsetietoisuus ja vastuu tasapainoivat rinta rinnan:

”Kasvatuksen päämääränä on mielestäni, että lapsesta tulee yhteisönsä jäsen, joka osaa toimia toisten ihmisten kanssa. Kasvatuksen tulisi nähdä kasvatettava lapsi ihmisenä ja arvokkaana elämänvaiheena itsessään.”

Tässä tuodaan ilmi, että lapsen on hyvä oppia toimimaan muiden kanssa mutta myös hänet itsensä tulee huomioida arvokkaana. Toisia tulee kohdella hyvin ja jokaisella on oikeus tulla myös itse kohdelluksi hyvin:

”Toisten arvostaminen ja kunnioittaminen. Sen tunteen luominen, että jokainen saa ja uskaltaa olla oma itsensä. Lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen.”

Opettaja pitää tärkeänä, että jokaista kunnioitetaan ja jokaisen annetaan näyttäytyä omana itsenään, muista erottuvana. Ihmisoikeuksien toteutuminen sekä eettinen ja oikeudenmukainen toiminta näkyivät arvostettuina tavoitteina näiden opettajien vastauksissa:

”Varhaiskasvatuksen tulisi tarjota erilaisia mahdollisuuksia ja tasoittaa lasten sosioekonomisten erojen vaikutusta, jotta jokaisella lapsella olisi mahdollisuus parhaimpaansa.”

Tässä katkelmassa opettaja nostaa lasten erilaisten taustojen olemassaolon ja vaikutukset tärkeäksi huomioitavaksi asiaksi kasvatuksessa. Lapsia ei pidä jättää oman onnensa nojaan selviytymään. Kasvattajan tulee myös kannustaa lasta toteuttamaan itseään:

”Muiden ihmisten, eliöiden ja maailman kunnioitus ja hyvä kohtelu, lapsen kasvu parhaaksi omaksi itsekseen (sis. mm. taitojen kehittymisen ruokkiminen yksilöllisen tason ja mielenkiinnon mukaan sekä lapsen persoonan muotoutumisen salliminen ja tukeminen) - - antaa tilaa kasvaa omaksi itsekseen (eli ei muotteihin tunkemista).”

Tässä katkelmassa opettaja näkee tärkeäksi sen, että lapset kohdataan arvostavasti ja heidän yksilöllisyyttään kunnioittaen. Samoin on oleellista, että lapset oppivat toimimaan itse eettisesti.

Opettajat näkivät tärkeänä, että lasten aktiiviselle toimijuudelle ja osallisuudelle luodaan tilaa ja mahdollisuuksia:

”Kasvatuksen avulla lapsista tulee osallisia yhteiskuntaan ja yhteisöön. - - Kasvatuksen tulisi ohjata lapsia omaan itsenäiseen ajatteluun.”

Tässä aineistolainauksessa opettaja peräänkuuluttaa itsenäisen ajattelukyvyyn kehittymisen tukemista. Oman ajattelun mainitsee myös toinen opettaja:

”Lapsen oman ajattelun tukeminen - - itseilmaisun tukeminen - - Lapsilähtöinen, mutta aikuisjohtoinen, ennakoitu arki.”

Myös itseilmaisun kehittyminen ja lapsilähtöisen toiminnan peräänkuuluttaminen avaavat tilaa lasten toimijuudelle.

Hyvän elämän toteutuminen tuli esille sekä nykyisyydessä että tulevaisuuden näkökulmasta. Lisäksi hyvä elämä määrittyi sekä yksilöllisen kokemuksen kautta että yhteiskunnan kannalta tärkeänä. Kasvattajien roolissa merkityksellistä oli vastuu hyvän elämän toteutumisesta:

”Läsnä olevalla, aidosti kuuntelevalla, sensitiivisellä, positiivisella ja kannustavalla.”

Tässä katkelmassa opettaja luettelee toivottavana näkemiänsä kriteerejä kasvattajan toiminnalle. Kasvattajan tulee olla läsnä lapsen maailmassa myönteisellä tavalla ja lasta tukien. Seuraava opettaja näki kasvattajan roolin samankaltaisesti vuorovaikutuksen aktiivisesti vastuullisena osapuolena:

”Jotta he voivat oppia mielekkäässä ja onnellisessa elämässä tarvittavia taitoja, kuten tunnetaitoja, sosiaalisia taitoja, akateemisia valmiuksia jne. - - Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen (liikunta, ravinto, lepo, mielenterveys) - - Laadukas, sensitiivinen ja empaattinen vuorovaikutus kasvattajien ja lasten välillä, oppimaan oppimisen ja ajattelutaitojen johdonmukainen ja suunnitelmallinen tukeminen - - terveyttä edistävät rutiinit.”

Kasvattajan pitää olla sensitiivinen ja tukea lapsen kasvua sellaiseen suuntaan, jossa tämä oppii taitoja, joita tarvitaan omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen nyt ja loppuelämän aikana.

Esitellyt esimerkit osoittavat, kuinka sosialisatiotehtävä korostui näiden opettajien kasvatuskäsityksissä kasvatettavien hyvän elämän ja itseytymisen tukemisen tärkeänä pitämisen lisäksi. Katkelmista huomaa, että etiikka ja vastuu ovat opettajille tärkeitä niin heidän omassa roolissaan kuin lasten kasvatuksen päämääränäkin. Sosialisatiotehtävän korostumisen vuoksi näiden opettajien näkemykset kasvatuspäämääristä eivät ole yhtä suuntaa antavia kuin *Dialogi ihanteena* - kategoriassa.

### 5.1.3 Kasvatuksen ihmeelliset voimat

Tätä kategoriaa edustavissa vastauksissa tulivat esille hyvän elämän ja vastuun näkökulmat. Lapsen itsetietoisuus sen sijaan ei juuri näkynyt tai sitten se oli ikään kuin välineellisessä roolissa jonkin muun tavoitteen saavuttamiseksi. Tästä esimerkkinä seuraava katkelma:

”Jotta oppii itsenäisesti pärjäämään ja toimimaan yhteiskunnassa jossakin vaiheessa.”

Itsenäisyys, jonka voi nähdä liittyvän itsetietoisuuteen, on katkelmassa välinearvon asemassa. Lapsen tulee kasvaa itsenäiseksi sen vuoksi, että hän sopeutuisi yhteiskuntaan, ei oman itsensä vuoksi. Pärjäämistavoite viestii yksin selviämisen tavoittelusta. Myös seuraavassa aineistolainauksessa tulee esille välineellisyys:

”Yksi tärkeimmistä tekijöistä empatian ja myötätunnon opettelussa on mielestäni se, että lapset saavat mallia tästä aikuisilta, eli että aikuiset osoittavat myötätuntoa lapsia kohtaan huomioimalla heidän tunteensa ja tarpeensa sensitiivisesti ja vastaamalla niihin tarkoituksenmukaisesti.”

Tässä lainauksessa lapsella nähdään olevan tunteita ja tarpeita, mutta niiden huomioiminen vaikuttaa olevan tärkeää siksi, että lapsi oppisi huomioimaan muita, ei hänen omien oikeuksiensa vuoksi.

Lapsesta puhuttaessa hän näyttäytyy objektina enemmän kuin aktiivisena subjektina. Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa lapsi on vastaanottajan roolissa:

”Lapsia on kasvatettava, - - että he saavat mielikuvan mielekkästä elämästä.”

Lapset siis saavat tämän mielikuvan muilta sen sijaan että muodostaisivat sitä itse omista ajatuksistaan käsin. Yhdessä vastauskokonaisuudessa tuli runsaasti esille kategorialle tyypillistä näkemystä kasvatuksen ihmeellisistä mahdollisuuksista:

”- - voivat kouluttautua ja työllistyä, mikä taas auttaa yhteiskuntaa kehittymään. - - vaikeiden tunteiden käsittelyn opettelu voisi tukea hyvinvointia lapsuudesta aikuisuuteen saakka. - - Näin lapsista kasvaisi ihmisiä, jotka osaavat asettua toisten asemaan eivätkä halua vahingoittaa toisia esimerkiksi kiusaamalla, tekemällä rikoksia tai muilla tavoin. He eivät haluaisi myöskään vahingoittaa luontoa, vaan olisivat valmiita tekemään muutoksia omassa elämässään suojellakseen sitä, mikä on välttämätöntä kasvavan ekokriisin keskellä. - - pitäisi mielestäni lisätä systemaattista



tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelua, sekä ottaa kestävän kehityksen teemat osaksi jokaisen varhaiskasvatusryhmän arkea.”

Kasvatus näyttää tarjoavan ratkaisun esimerkiksi työllistymiseen, hyvinvoinnin tukemiseen, empatiakyvyn oppimiseen, kiusaamisen ja rikollisuuden poistamiseen sekä ekokriisiin.

Eettinen toiminta toisia kohtaan korostui tärkeänä ihanteena ja tavoitteena kasvatuksessa:

”Lapsen empaattisuuden, ystävällisyyden sekä ympäristön kunnioittamisen oppiminen tärkeää.”

Katkelma tuo esille opettajan näkevän tärkeäksi, että lapset oppivat kohtelemaan muita, niin ihmisiä kuin luontoa, hyvin. Muiden elollisten kuin ihmisten huomiointia painotti myös seuraava opettaja:

”Yksi tärkeimmistä kasvatuksen päämääristä on mielestäni ihmisten sekä kaiken muunkin elollisen kunnioittaminen, johon liittyy vahvasti empatian ja myötätunnon opettelu.”

Molemmat painottavat empatian ja arvostavan kohtelun opettelua, mutta yksilön omat oikeudet eivät tule esille. Vastuuseen kasvu sen sijaan on selvästi läsnä. Tästä kertoo myös sen arvostaminen, että yhteiskunta hyötyy yksilöstä:

”- - kasvatuksen avulla lapsille pyritään välittämään yhteiskunnan toimimisen kannalta välttämättömiä taitoja, kuten toisten ihmisten sekä kaiken elollisen kohtelemista ja kunnioittamista.”

Tässä katkelmassa yhteiskunnan toiminnan jatkuminen nostetaan ylimmälle jalustalle. Seuraava lainaus asettaa yksilön paikaksi yhteisön jäsenyyden:

”- - jotta he oppivat millaista on olla tärkeänä osana omassa yhteisössä - -”

”Tärkeänä osana” oleminen on mielenkiintoinen ilmaisu, sillä sen voisi nähdä yksilön arvostamisena. Itsetietoisuus ei kuitenkaan ole tässä selvästi läsnä, vaan yksilön roolin tärkeys näyttää määrittävän enemmän suhteessa yhteisöön.

Lapsen hyvä elämä nykyhetkessä näkyy vastauksissa lapsen hyvänä kohteluna ja hyvinvoinnin tukemisena:

”Aikuisen tulee olla lapsille läsnä ja saatavilla joka hetki.”

Tässä aineistokatkelmassa aikuisen tehtäväksi annetaan lasten tarpeisiin vastaaminen olemalla valmiina ja läsnä heidän kanssaan. Opettaja ilmaisee, että näin täytyy olla ”joka hetki”, mikä on painokas ilmaisu ja vaatimus kasvattajan toiminnalle. Toisessa katkelmassa kriteerit toiminnalle eivät ole yhtä painokkaita, mutta asettavat silti kasvattajan tehtäväksi vastuun lapsen hyvinvoinnista:

”Onnellisen ja tasapainoisen lapsuuden mahdollistaminen ja uusien asioiden oppimisen tukeminen. - - Leikkimisen mahdollistamisella ja paljon ulkona olemista.”

Aikuisten täytyy mahdollistaa onnellinen ja tasapainoinen lapsuus sekä mielekästä tekemistä lapsille. Viimeisen kysymyksen kohdalla nämä opettajat kirjoittivat näkemyksistään konkreettisen arjen kasvatustyön luonteesta ja tarpeista:

”Riittäväillä resursseilla, pienemmällä ryhmäkoolla. Selkeillä säännöillä yhteistyössä vanhempien kanssa.”

Tässä vastuu laadukkaasta ja tavoiteltavasta toiminnasta asetetaan myös instituution ja vanhempien harteille. Resurssit mainitaan myös toisessa aineistokatkelmassa:

”- - henkilökunnan tulee olla alalle kouluttautuneita ja motivoituneita ihmisiä, jotka näkevät oman työnsä arvon. Heille pitää myös suoda työhönsä riittävät resurssit.”

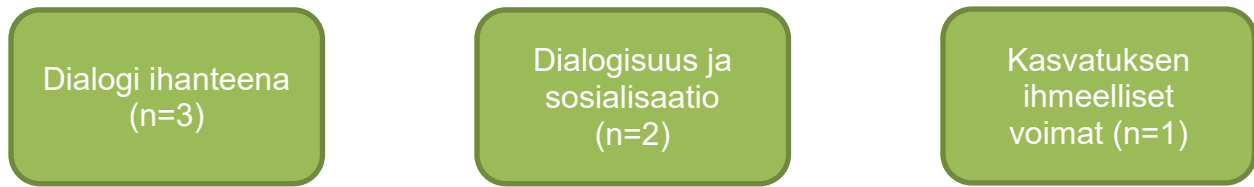
Lisäksi tässä lainauksessa esitetään jälleen vaatimuksia sille, millaisia kasvattajien tulee olla, jotta kasvatustoiminta edistäisi tavoitteiden saavuttamista.

Edelliset aineistolainaukset kuvaavat kuinka dialogisuuden kriteereistä vastuuseen kasvu ja hyvä elämä tulivat esille näiden opettajien kasvatuskäsityksissä. Lainaukset tuovat myös esille sen, ettei itseytymisen toinen puoli eli itsetietoisuuden kehittyminen ollut läsnä opettajien näkemyksissä. Tämän vuoksi heidän kasvatuskäsityksensä myös painottivat kasvatuksen sosialisaatiotehtävää, valmiiksi suunniteltuun rooliin asettumista.

## 5.2 Muutokset ja pysyvyys opettajien kasvatuskäsityksissä

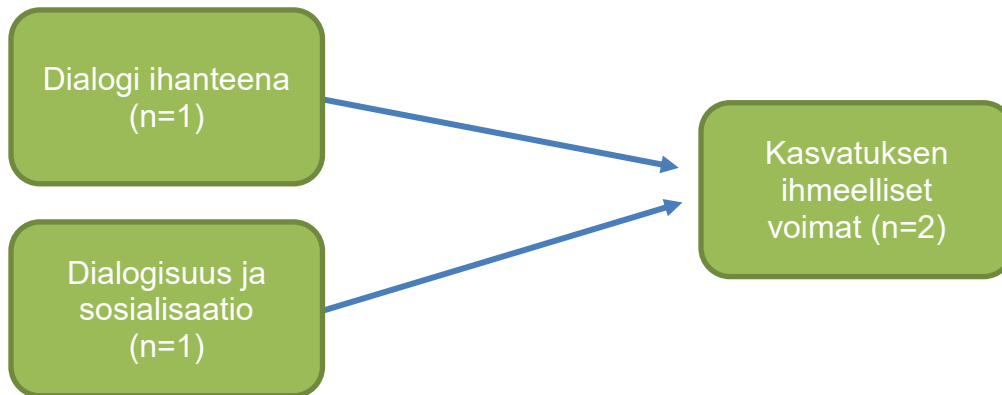
Muutos opettajien kasvatuskäsityksissä oli yhtä yleistä kuin niiden samankaltaisena pysyminenkin. Kuvio 2 kuvaa kuinka monen opettajan kasvatuskäsitykset pysyivät

**KUVIO 2.** Dialogisuuden pysyvyys kasvatuskäsityksissä



samanlaisina suhteessa dialogisuuteen induktiovaiheen aikana. Muutosta oli tapahtunut sekä kasvatuskäsitysten dialogisuuden lisääntymisenä että sen vähenemisenä. Vain parin opettajan kasvatuskäsityksissä dialogisuus oli vähentynyt. Kuvio 3 kuvaa dialogisuuden vähenemistä opettajien kasvatuskäsityksissä. Vähentynyt dialogisuus näkyy käsitysten siirtymisenä kasvatuskäsityskategoriasta toiseen. Käsitysten muutos dialogisemmiksi oli aineistossa yleisempää.

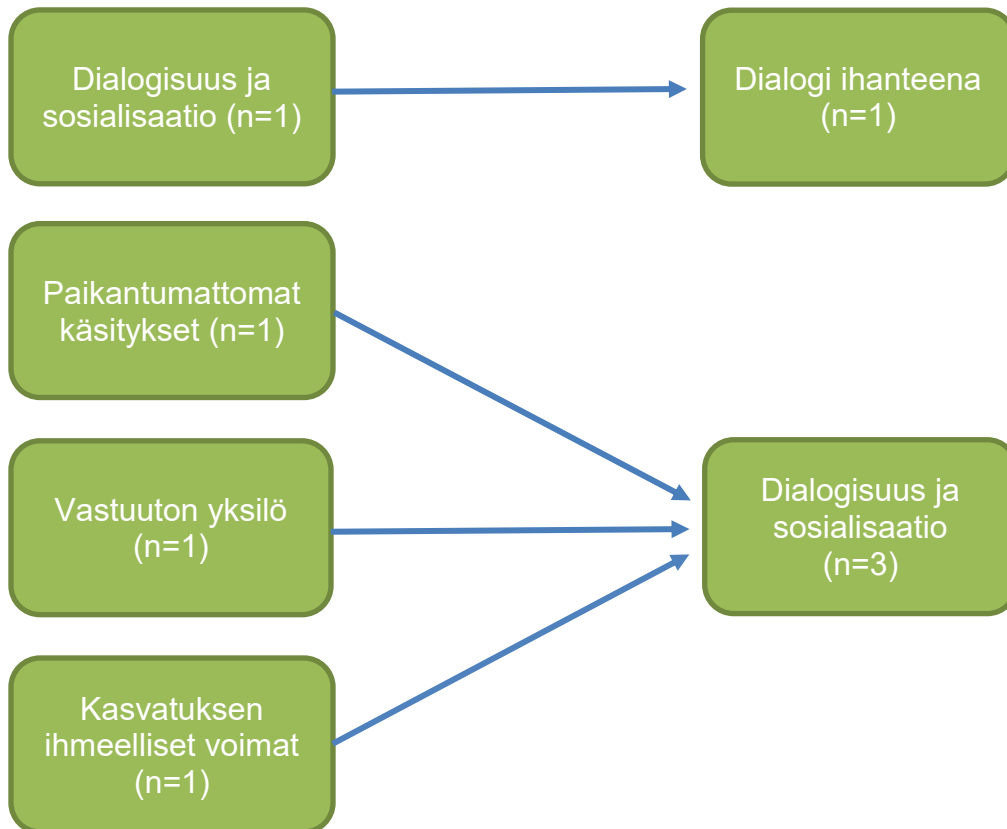
**KUVIO 3.** Kasvatuskäsitysten dialogisuuden väheneminen



Kuvio 4 kuvaa dialogisuuden lisääntymistä opettajien kasvatuskäsityksissä. Lisääntynyt dialogisuus tulee ilmi käsitysten siirtymisenä kasvatuskäsityskategoriasta toiseen. Opettajien enemmistön kasvatuskäsitykset olivat tässä aineistossa dialogisia ja yleisellä tasolla kasvatuskäsityksissä voitiinkin havaita pienehkö muutos dialogisempaan suuntaan ensimmäiseen aineistoon verrattuna. Seuraavaksi esitellään, kuinka

dialogisuuden lisääntyminen, väheneminen ja pysyvyys tulivat esille opettajien kasvatuskäsityksissä.

**KUVIO 4.** Kasvatuskäsitysten dialogisuuden lisääntyminen



### 5.2.1 Dialogisuuden väheneminen

Niiden opettajien vastauksista, joiden kasvatuskäsitykset olivat siirtyneet kauemmas dialogisista näkemyksistä, oli kadonnut lapsen itsetietoisuuden ja yksilöllisyyden painotus. Tilalle on tullut vahva yhteisöllisen näkökulman ja hyvinvoinnin painotus. Esimerkiksi ympäristön arvostus, jonka yksi opettaja oli aiemmin maininnut kerran, sai nyt paljon tilaa kaikissa hänen vastauksissaan. Lapsen hyvinvointi, onnellisuus ja hyvä elämä ovat edelleen läsnä opettajien vastauksissa. Seuraavaksi esitellään näiden opettajien kasvatuskäsitysten muutoksia.

Ensimmäisen opettajan kasvatuskäsitykset edustivat ensimmäisessä aineistossa dialogisuutta sosialisatiota painottaen, kun taas työuran alussa ne kuvastivat *Kasvatuksen ihmeelliset voimat* -kategoriaa. Opettajan vastauksessa ensimmäiseen kysymykseen opintojen loppuvaiheessa olivat läsnä tulevaisuusorientaatio ja vastuuseen kasvu:

#### 1. Miksi lapsia on kasvatettava?

Opiskelija vuonna 2017: ”Jotta heistä kasvaa ihmisiä, jotka pystyvät toimimaan hyvin toisten ihmisten kanssa ja omaksuvat arvoja, tietoja, taitoja, joita yhteiskunnassa elämiseen tarvitaan.”

Kuten katkelmasta voi nähdä, lapsen tehtäväksi nähtiin sulautua yhteisön jäseneksi. Opettaja toi siis esille vain kasvatuksen sosialisatiotehtävän. Lapsen yksilöllisyys ei näy vastauksessa. Myöhemmässä vastauksessaan opettaja tuo edelleen esille vastuuseen kasvun:

Sama opettaja vuonna 2021: ”Ajattelen, että kasvatuksen avulla lapsille pyritään välittämään yhteiskunnan toimimisen kannalta välttämättömiä taitoja, kuten toisten ihmisten sekä kaiken elollisen kohtelemista ja kunnioittamista. Lisäksi kasvatuksen avulla pyritään tukemaan lasten kehitystä erilaisissa taidoissa, joiden avulla he voivat kouluttautua ja työllistyä, mikä taas auttaa yhteiskuntaa kehittymään. En halua unohtaa myöskään sitä puolta, että kasvatuksen avulla tuetaan lasten hyvinvointia ja onnellisuutta tässä ja nyt, ei ainoastaan tulevaisuutta varten. Esimerkiksi vaikeiden tunteiden käsittelyn opettelu voisi tukea hyvinvointia lapsuudesta aikuisuuteen saakka.”

Vastuu näkyy ”ihmisten ja kaiken elollisen hyvänä kohteluna”. Sosialisatiionäkökulma on myös mukana toisessa aineistossa: Lasten kehitystä tulee tukea, jotta heistä tulisi yhteiskunnalle hyödyllisiä työntekijöitä. Kasvatettavan hyvä elämä nostetaan tässä tärkeäksi ja opettaja itse avaa ajatustaan niin, että kasvatuksen päämäärät eivät liity vain tulevaisuuteen, vaan ”lasten hyvinvointia ja onnellisuutta tuetaan tässä ja nyt”. Pelkästään näiden vastausten muutoksia tarkastelemalla näyttäisi siltä, että dialogisuutta olisi opettajan kasvatuskäsityksissä nyt enemmän. Kuten seuraavien kysymysten vastaukset kuitenkin osoittavat, opettaja painottaa nyt vahvasti aiempaa enemmän vastuuseen kasvua itsetietoisuuden kustannuksella. Itsetietoisuutta ei näkynytäkään kummassakaan vastauksessa.

Itsetietoisuuden häviäminen opettajan käsityksistä tulee esille myös seuraavien katkelmien kohdalla:

2. Mitä ihanteita ja päämääriä lasten kasvatukseen tulisi mielestäsi sisältyä?

”Kasvatuksen tulee kannustaa lapsia löytämään ja käyttämään omia vahvuuksiaan. Tärkeää oppia arvostamaan itseään, toisiaan ja ympäristöä.”

”Yksi tärkeimmistä kasvatuksen päämääristä on mielestäni ihmisten sekä kaiken muunkin elollisen kunnioittaminen, johon liittyy vahvasti empatian ja myötätunnon opettelu. Näin lapsista kasvaisi ihmisiä, jotka osaavat asettua toisten asemaan eivätkä halua vahingoittaa toisia esimerkiksi kiusaamalla, tekemällä rikoksia tai muilla tavoin. He eivät haluaisi myöskään vahingoittaa luontoa, vaan olisivat valmiita tekemään muutoksia omassa elämässään suojellakseen sitä, mikä on välttämätöntä kasvavan ekokriisin keskellä.”

Ensimmäisen vastauksen lyhydestä huolimatta siinä näkyy selvästi itsetietoisuuden ja hyvän elämän arvostaminen: ”Kannustaa lapsia löytämään ja käyttämään omia vahvuuksiaan” ja ”oppia arvostamaan itseään”. Myös vastuuseen kasvu on läsnä ”toisten kunnioittamisen oppimisena”. Jälkimmäisessä vastauksessa opettaja käyttää koko vastauksensa vastuuseen kasvun, eli muiden hyvän kohtelun eksplikoimiseen. Sen vuoksi itsetietoisuus ja hyvä elämä eivät nouse siinä esille. Vaikka vastuuseen kasvu ja socialisaatio ovat ilmiöinä toisiaan lähellä, ei tässä tarkoitettu sitä, että lapselle haluttaisiin välittää muuttumaton sosiaalinen maailma. Päinvastoin opettaja tuntuu haluavan lasten muuttavan maailman tilaa esimerkiksi siten että pääsisimme eroon kiusaamisesta, rikoksista ja ihmisten itsekkästä toiminnasta luonnon hyvinvoinnin kustannuksella. Utopistiset ihanteet tuovatkin hyvin esille sen, miksi kasvatuskäsitykset edustivat nyt Kasvatuksen ihmeellisiä voimia.

Viimeisen kysymyksen vastauksissa voi ehkä helpoiten nähdä opettajan painotusten muutoksen, sillä vastaukset ovat samanmittaiset:

3. Millaisella varhaiskasvatuksella voidaan mielestäsi tavoitella näitä ihanteita ja päämääriä?

”Varhaiskasvatuksessa tulee ottaa huomioon jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja kuunnella lasten toiveita siitä, mitä he haluavat tehdä → mahdollistaa omien vahvuuksien käyttämisen. Tärkeää opetella yhdessä toimimista, toisten hyvää kohtelua jne. Vaikka lapsille opetetaan tiettyjä arvoja yms. ei ole tarkoitus, että kaikki kasvatetaan samaan muottiin, vaan kannustetaan ajattelemaan itse, käyttämään luovuutta, olemaan omia persooniaan.”

”Yksi tärkeimmistä tekijöistä empatian ja myötätunnon opettelussa on mielestäni se, että lapset saavat mallia tästä aikuisilta, eli että aikuiset osoittavat myötätuntoa lapsia kohtaan huomioimalla heidän tunteensa ja tarpeensa sensitiivisesti ja vastaamalla niihin tarkoituksenmukaisesti. Lisäksi varhaiskasvatuksessa pitäisi mielestäni lisätä systemaattista tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelua, sekä ottaa kestävä kehityksen teemat osaksi jokaisen varhaiskasvatusryhmän arkea.”

Ensimmäisen aineiston vastauksessaan hän käytti eniten tilaa itsetietoisuuteen; yksilöllisten tarpeiden huomiointi, toiveiden kuuntelu, vahvuuksien ja luovuuden käyttäminen sekä oma ajattelu ja persoona. Samat ilmaisut puolustavat myös hyvän elämän toteutumista samoin kuin kohta ”ei ole tarkoitus, että kaikki kasvatetaan samaan muottiin”. Myös vastuu tulee esille yhdessä toimimisen ja muiden hyvän kohtelun opetteluna. Toisella kertaa hän taas painottaa hyvää elämää ja vastuuta ja myös niiden suhdetta toisiinsa: Kun lapsia kohdellaan hyvin, hekin oppivat kohtelevaan muita hyvin. Vastuu näkyy myös vuorovaikutustaitojen opettelun ja kestävä kehityksen teemojen läsnäolon tärkeänä pitämisessä varhaiskasvatuksen arjessa. Itsetietoisuus tulee esille vain ”lasten tunteiden ja tarpeiden sensitiivisenä huomioimisena ja niihin tarkoituksenmukaisesti vastaamisena”. Myötätunto lapsia kohtaan on kuitenkin hieman välineellisessä asemassa vastuuseen kasvun auttajana ja siksi ajatus lapsen onnellisuudesta tässä ja nyt jää ohuemmaksi kuin aiemmin. Samasta syystä itsetietoisuus ei ollut läsnä tarpeeksi opettajan käsityksissä.

Aiemmin opettajan näkemykset yksilön ja yhteisön välisestä suhteesta olivat tasapainoisemmat. Nyt lapselle esitellään valmis polku, jota pitkin kulkea. Vaikka tämä polku onkin eettisten arvojen värittämä, tuntuu lapsen itsetietoisuuden kehityksen tärkeys jäävän sen jalkoihin. Dialogisessa kasvatuksessa minkään ideologian ei pitä olla kasvatuksen päätarkoitus. Näiden syiden vuoksi opettajan kasvatuskäsityksiä ei voinut pitää enää dialogisina.

Myös toisen opettajan kasvatuskäsitykset edustivat työuran alussa *Kasvatuksen ihmeellisiä voimia*. Hänen kohdallaan muutos oli jopa suurempi, sillä ensimmäisessä aineistossa hänen käsityksensä kuuluivat *dialogi ihanteena* -kategoriaan. Hänen vastauksissaan oli tapahtunut muutosta abstraktimmalta tasolta konkreettisemmaksi kuvailuksi. Seuraavissa katkelmissa näkyy siirtymä itsetietoisuuden kehityksen ja hyvän elämän tukemisesta vastuuseen kasvun painotukseen:

## 1. Miksi lapsia on kasvatettava?

”Mielestäni lapsia on kasvatettava sen vuoksi, että ympäristö ja maailma on niin monimuotoinen ja täynnä tietoa. Ilman kasvatusta ihminen on helposti ohjailtavissa eikä hänellä ole mielekkäitä henkilökohtaisia ihanteita. Myös nykyisin vallitseva tehokkuuden ihannointi ja sen vaarat vaativat kasvatuksen väliintuloa.”

”Lapsia on kasvatettava, jotta he oppivat millaista on olla tärkeänä osana omassa yhteisössä ja että he saavat mielikuvan mielekkästä elämästä.”

Ensimmäisessä vastauksessaan opettaja perusteli kasvatuksen merkitystä nimenomaan sillä, että ilman kasvatusta lapsi jää sosialisoinnin armoille, ”ohjailtavaksi”. Hän näki tärkeäksi, että lapsi saisi kasvatuksen avulla tulla omaksi itsekseen. Ensimmäinen vastaus siis painotti itsetietoisuutta. Hyvä elämä on läsnä kohdassa ”mielekkäitä henkilökohtaisia ihanteita”, jossa mielekäs selvästi viittaa myönteiseen kokemukseen. Toisessa vastauksessaan opettaja käyttää uudestaan sanaa mielekäs kirjoittaessaan hyvän elämän tärkeydestä. Hän ei enää kuitenkaan tuo esille itsetietoisuutta, vaan pelkän vastuuseen kasvun: ”Jotta he oppivat millaista on olla tärkeänä osana omassa yhteisössä”.

Toisen kysymyksen vastauksissa tulee esiin muutos yksilöllisyyden ja yliyksilöllisyyden tasapainon tasapainossa:

## 2. Mitä ihanteita ja päämääriä lasten kasvatukseen tulisi mielestäsi sisältyä?

”Ihmisyyden kunnioittamisen ihanne ja omilla aivoilla ajattelemisen ihanne. Ekologisuuden ihanne kaikilla elämän osa-alueilla. Jokainen ihminen on samanarvoinen, mutta tämä ajatus on helposti romutettavissa kulttuurisilla rakennelmilla. Lapset tulisi kasvattaa ottamaan ratkaisuihmissaan ja tekemisissään [huomioon] tekojensa seuraukset ympäristöön ja muihin ihmisiin. Omilla aivoilla ajattelu liittyy osin edelliseen mutta korostaa myös jokaisessa ihmisessä olevaa potentiaalia. Itsensä ja oman osaamisen väheksyminen johtaa yhteiskunnallisesti turhaan asiantuntijakeskeisyyteen ja professionalismiin.”

”Aikuisen tulee olla lapsille läsnä ja saatavilla joka hetki. Lapsen pitää saada malli mielekkästä ja positiivisesta vuorovaikutuksesta ihmisten kesken.”

Ensimmäisessä katkelmassa opettaja tuo esille kasvatettavien vastuun ympäristöä ja muita ihmisiä kohtaan sekä itsenäisen ajattelun tärkeyden. Toisessa katkelmassa vastuu on läsnä siten, että lasten tulee ”saada malli mielekkästä ja positiivisesta vuorovaikutuksesta” jotta he osaisivat toimia sen mukaisesti. Itsetietoisuus sen sijaan on



kadonnut. Opettaja nostaa kuitenkin hyvän elämän merkitykselliseksi kuvaamalla, miten kasvattajien tulee kohdata kasvatettavat.

Viimeisen kysymyksen kohdalla opettajan vastauksessa tuli ensimmäisessä aineistossa esille kaikki dialogisuuden ainekset, kun taas myöhemmässä vastauksessa on jäljellä enää vastuu ja hyvä elämä:

3. Millaisella varhaiskasvatuksella voidaan mielestäsi tavoitella näitä ihanteita ja päämääriä?

”Varhaiskasvattajien tulee itse toteuttaa näitä ihanteita toiminnassaan. Lapset täytyy opettaa ajattelemaan kriittisesti ja perustelemaan omia tulkintojaan. Varhaiskasvattaja voi ohjata lasta dialogiseen vuorovaikutukseen pysähtymällä itse kuuntelemaan lasta.”

”Varhaiskasvatuksen henkilökunnan tulee olla alalle kouluttautuneita ja motivoituneita ihmisiä, jotka näkevät oman työnsä arvon. Heille pitää myös suoda työhönsä riittävät resurssit.”

Opettajan aiemman näkemyksen mukaan lapsella on vastuu kasvaa ihmiseksi, joka osaa ”ajatella kriittisesti ja perustella ajatuksiaan” sekä omaksuu dialogisen vuorovaikutuksen. Itsetietoisuus on läsnä siinä, että lapsella on omia tulkintoja asioista ja häntä tulee kuunnella. Hyvä elämä on läsnä myös lapsen keskittymisenä kuuntelun muodossa sekä siinä, että kasvattajan tulee toteuttaa edellisen kysymyksen vastauksessa mainittuja ihanteita, kuten ihmisten kunnioittamista. Toisen aineiston vastauksessa opettaja painottaa vastuuta ja hyvää elämää kuten toisen kysymyksen vastauksessaankin: Koulutuksella ja motivaatiolla sekä resursseilla mahdollistetaan läsnäolo lapsille ja vuorovaikutusmallin antaminen.

Kasvatuskäsitykset olivat muuttuneet induktiovaiheen aikana vähemmän dialogisiksi kahdella opettajalla. Kuten heidän edellä esitetyistä vastauksistaan käy ilmi, vastuuseen kasvu ja sitä kautta myös kasvatuksen sosialisatiotehtävä näyttäytyy heidän kasvatuskäsityksissään ensisijaisena suhteessa kasvatettavan itsetietoisuuden kehittymiseen. Yksilöllinen näkökulma ei nouse heidän kasvatustietoisuutensa enää esille oikeastaan lainkaan. Kasvatettavan hyvän elämän toteutumisen tukeminen sen sijaan on edelleen läsnä.

## 5.2.2 Dialogisuuden lisääntyminen

Niiden opettajien kasvatuskäsitykset, joiden olivat muuttuneet dialogisemmiksi induktiovaiheen aikana, sijoittuivat edellisessä tutkielmassa kaikki eri kategorioihin. Nyt heistä jokaisen käsitykset sijoittuivat dialogiseen kategoriaan, joko *Dialogi ihanteena* tai *Dialogisuus ja sosialisatio* -kategoriaan. Kaikki ne käsitykset, jotka olivat aiemmin edustaneet dialogisia aineksia, edustivat nyt *Dialogisuus ja sosialisatio* -kategoriaa. Yhden heistä kohdalla lapsen itsetietoisuus oli ollut aiemmin läsnä näkemyksissä vähän niin ja näin, kun taas nyt se oli selkeästi esillä. Toisen opettajan käsityksiin taas oli tullut mukaan vastuu muista. Kaikkien kasvatuskäsityksiä yhdisti se, että ensimmäisen kysymyksen kohdalla painottui sosialisatio; lapselle osoitettiin valmiiksi häntä varten ajateltu ratkaisu. Muiden kysymysten vastaukset ilmensivät tasapainoisesti vastuuta, itsetietoisuutta ja hyvää elämää nykyhetkessä. Yhden opettajan kasvatuskäsitykset olivat jo opintojen lopussa olleet dialogiset, mutta sosialisatiota painottaen. Hänen kasvatuskäsityksensä olivat muuttuneet induktiovaiheen aikana entistä dialogisemmiksi, sillä ne edustivat nyt *Dialogi ihanteena* -kategoriaa. Seuraavaksi esitellään dialogisuuden lisääntymistä kolmen opettajan kasvatuskäsitysten muutoksen kautta.

Ensimmäisen opettajan nyt *Dialogisuus ja sosialisatio* -kategoriassa olevat käsitykset edustivat aiemmin *Vastuuton yksilö* -kategoriaa. Molemmilla kerroilla hänen vastauksissaan oli läsnä lapsen oman persoonan ja lapsuuden itseisarvon tärkeys, hyvän elämän toteutuminen. Vastauksissa tuodaan myös esiin lapsen osallistuminen, vaikuttaminen ja kokeminen eli niissä halutaan nähdä lapsella toimijuutta. Sen sijaan vastuunäkökulma puuttui ensimmäisessä aineistossa. Neljän vuoden aikana mukaan kasvatuskäsityksiin on ilmaantunut vastuun lisäksi sosialisatio:

### 1. Miksi lapsia on kasvatettava?

”Koska lapsuuden merkitys tulevaisuuden kannalta on merkittävä. Hyvällä kasvatuksella voidaan luoda hyvä pohja aikuistumiselle. Kasvatuksen avulla voidaan mahdollistaa lapsille positiivisia kokemuksia, ja kaikki kaipaavat ikään katsomatta iloa ja onnistumisia.”

”Lapsia tulisi kasvattaa, jotta he aikuisina pärjäävät elämässä ja kasvavat yhteiskuntamme aktiivisiksi jäseniksi.”

Opettajan ensimmäinen vastaus on mielenkiintoinen sosialisatiion kannalta. Toisaalta siinä on selkeä suuntautuminen tulevaisuuteen ja lapsuus esiintyy välinearvona aikuistumisen saavuttamiselle. Tätä ei kuitenkaan eritellä sen tarkemmin, päämäärät jäävät avoimiksi. Sen vuoksi sosialisatio on todella läsnä vasta jälkimmäisessä vastauksessa, jossa se opettaja eksplisiittisesti kuvaa ”pärjäämistä” ja toimimista ”yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä”. Opettajan vastaukseen on tullut mukaan vastuu, jota ei ensimmäisessä vastauksessa ollut läsnä. Jälkimmäisestä vastauksesta on sen sijaan kadonnut kasvatettavan hyvä elämä nykyhetkessä ja orientaatio nykyhetkeen ylipäätään, mitkä tulevat ensimmäisessä vastauksessa esille lapsen oikeutena ”positiivisiin kokemuksiin, iloon ja onnistumisiin”. Kasvatettavan itsetietoisuus ei näy kummassakaan vastauksessa ensimmäiseen kysymykseen.

Toisen kysymyksen kohdalla itsetietoisuus tulee kuitenkin esiin molemmissa vastauksissa:

## 2. Mitä ihanteita ja päämääriä lasten kasvatukseen tulisi mielestäsi sisältyä?

”Lapsi tulisi hyväksyä juuri sellaisena kuin tämä on. Lapsille tulisi luoda yhtäläiset mahdollisuudet osallistua ja kokea.”

”Lapset tulisi kasvattaa toisia ihmisiä kunnioittaviksi, itsenäisesti toimiviksi ja yhteiskuntaan sopeutuviksi. Tärkeää olisi myös, että lapset oppisivat arvostamaan itseään.”

Lasten omasta identiteetistä kertovat ilmaisut ”juuri sellaisena kuin tämä on”, ”tulisi luoda yhtäläiset mahdollisuudet osallistua ja kokea” sekä ”oppisivat arvostamaan itseään”. Samat ilmaisut puhuvat myös hyvän elämän toteutumisen puolesta nykyhetkessä. Itse asiassa ensimmäinen vastaus keskittyy vain nykyhetkeen, lapsen oikeuteen olla oma itsensä ja kasvattajien vastuuseen kohdella heitä hyvin. Siitä puuttuvat täysin lapsen kasvaminen vastuuseen, tulevaisuuteen suuntautuminen ja siten sosialisatiopäämäärä, jotka kaikki esiintyvät kuitenkin opettajan jälkimmäisessä vastauksessa ”muiden kunnioittamisena, itsenäiseen toimintaan kykenemisenä ja yhteiskuntaan sopeutumisena”.

Sama kehitys on nähtävissä opettajan viimeiseen kysymykseen antamissa vastauksissa:

3. Millaisella varhaiskasvatuksella voidaan mielestäsi tavoitella näitä ihanteita ja päämääriä?

”Yksilöt huomioivalla varhaiskasvatuksella. Suvaitsevalla varhaiskasvatuksella. Kasvattajien tulisi olla innostuneita ja aidosti kiinnostuneita lapsista.”

”Kiinnitetään varhaiskasvatuksessa huomiota sosiaalisten taitojen kehitykseen ja annetaan lapsille mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua. Tulisi myös huolehtia, että jokainen lapsi saa positiivisia kokemuksia niin omista taidoistaan kuin vuorovaikutustilanteista. Lapsia täytyisi pyrkiä huomioimaan yksilöllisesti.”

Ensimmäisessä katkelmassa näkyy, kuinka opettaja on alun perin keskittynyt hyvän elämän toteutumiseen kasvatettavan arjessa kuvailemalla, miten aikuisten tulee kohdella lapsia eettisesti. Lapselle ei anneta vastuuta eikä oikeastaan muuta roolia kuin olla kasvattajan eettisen toiminnan vastaanottaja. Tulevaisuusorientaatio ja sosialisatio eivät myöskään tule esille. Itsetietoisuus on kuitenkin läsnä ”yksilöiden huomioimisessa” ja ”suvaitsevuuudessa”, joka jo lähtökohtaisesti viittaa ihmisten moninaisuuteen. Jälkimmäisessä vastauksessa sen sijaan annetaan painoarvoa niin sosiaalisten taitojen kehitykselle, minkä näen kertovan sekä vastuu- että sosialisatiónäkökulmasta, mutta myös itsetietoisuudelle. Itsetietoisuus tulee esille ilmaisujen ”vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuudet”, ”positiiviset kokemukset omista taidoista” ja ”yksilöllisyyden huomiointi” kautta. Samat kohdat vastauksessa tuovat esille myös hyvän elämän. Nykyhetki painottuu tulevaisuuden sijaan tässäkin vastauksessa.

Toisen opettajan kasvatuskäsitykset olivat muuttuneet dialogisuuden ihanteena näkeviksi. Hänen vastauksensa oli aiemminkin sijoittunut dialogiseen kategoriaan, mutta sosialisatiota painottaen. Pysyvyyttä näkyi siinä, että kodin ja perheen näkökulmaa pohdittiin molemmilla kerroilla. Niin ikään opettaja esitti molemmissa aineistoissa vaatimuksia kasvattajille ja kasvatukselle. Nyt niihin oli tullut mukaan lisää konkretiaa. Hyvä elämä painottui entistä enemmän. Muutosta oli myös siinä, että aiemmin vahva vastuun painotus oli tasapainottunut itsetietoisuuden kanssa ja ensimmäisen kysymyksen kohdalla ollut sosialisatión korostus oli väistynyt, kuten seuraavissa katkelmissa näkyy:

1. Miksi lapsia on kasvatettava?

”Mielestäni tärkeintä lasten kasvattamisessa on heidän kehittymisensä tukeminen ikätason mukaisesti. Lasten sosiaalista kehitystä on ehkä helpompi tukea

päiväkotiympäristössä, kuin kotona. Päiväkodissa on jo valmiiksi paikalla paljon samanikäisiä lapsia. Myös tunnekasvatus on sosiaalisten suhteiden luonnin kannalta merkittävää.”

”Yleisesti lapsia on kasvatettava, jotta heillä olisi parhaat mahdolliset eväät omaan elämäänsä. Varhaiskasvatuksessa lapsia on kasvatettava, jotta jokaiselle lapselle mahdollistuisi yhtäläiset mahdollisuudet oppia, kasvaa ja kehittyä. Eri lapset tarvitsevat eri asioita kasvatukseensa. Nämä asiat voi olla perheen ulkopuolisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen helpompi nähdä, kuin lapsen omien huoltajien.”

Ensimmäisessä vastauksessaan opettaja toi esille ”ikätaason mukaisen kehityksen” ja sosiaaliset suhteet, jotka kertoivat sosialisointiin painotuksesta. Tunnekasvatuksen tärkeys perusteltiin muihin liittymisen mahdollistajana, ei oman itsensä ymmärtämisenä. Vastauksessa on siis ylyksilöllinen näkökulma, mutta lapsen yksilöllisyys siinä ei tule esille. Toisessa vastauksessa opettaja sen sijaan mainitsee, että lapsilla on ensinnäkin ”oma elämänsä” ja lisäksi jokaisella sama oikeus ”oppia, kasvaa ja kehittyä”. Lisäksi hän tuo esille lasten eriävät tarpeet. Yksilöllisyys on siis tullut mukaan tässä vastauksessa. Toisaalta ilmaisun ”oli parhaat mahdolliset eväät omaan elämäänsä” kohdalla voi myös pohtia, viitataanko siinä omannäköisen elämän sijasta itse asiassa sosialisointiin onnistumiseen siten, että yksilöstä tulee yksin pärjäävä. Koska opettaja ei tätä kuitenkaan täsmennä ja vastauksen loppuosa painottaa yhdenvertaisuutta, opettaja vaikuttaa kuitenkin olevan kiinnostunut kasvatettavan hyvästä elämästä nyt ja tulevaisuudessa. Sosialisointitehtävä on väistynyt näiden painotuksen tieltä. Hyvä elämä ei ensimmäisessä vastauksessa tullut esille, vaikka siinä keskityttiinkin nykyhetkeen.

Toisen kysymyksen vastaukset tuovat esille kaikki dialogisuuden ainekset opettajan kasvatuskäsityksissä:

## 2. Mitä ihanteita ja päämääriä lasten kasvatukseen tulisi mielestäsi sisältyä?

”Kasvattajan ja vanhemman päämäärät kasvatukseen liittyen ovat varmasti hieman erilaisia. Vanhemmilla usein luultavasti pysyvän ja lämpimän suhteen muodostaminen lapseen on tärkeintä. Kasvattajallakin toki suhde on tärkeä, mutta ihanteena mielessä loistaa tiivis ja yhdessä hyvin viihtyvä lapsiryhmä, jossa jokainen lapsi saa olla oma itsensä ja kehittyä omaa tahtiaan.”

”Lasten kasvatukseen tulisi sisältyä vasun ja esiopsin mukaiset asiat, taitojen, tietojen ja arvojen kasvattaminen. Itse työskentelen ryhmässä, jonka toiminnassa painottuu erityisesti luontokasvatus ja kestävä kehitys mukainen toiminta. - - olen painottanut erityisesti ryhmässä toimimista, muiden kuuntelua ja kunnioitusta sekä lukuvalmiuksien opettelua. - - Työssäni olen huomannut, että kaikkea tätä opetustyötä

tärkeämpää lapsille kuitenkin on heidän kuulluksi tuleminen. Kun lapsi oppii luottamaan siihen, että häntä kuunnellaan, hän kertoo jatkossa myös isommista ja vakavammista asioista tälle aikuiselle. Olen huomannut, että kun niin sanottuihin "häirikköihin" on saanut yhteyden, on sieltä alta paljastunut muutaman kerran jokin mieltä vaivaava asia. Kun asiasta ollaan saatu puhuttua, on "häiriköstä" muuttunutkin aivan tavallinen, mukava lapsi. Näitä tilanteita on sitten käyty porukallakin läpi: "Joo, joskus määki oon tehny ihan tyhmästi, kun oli äitiä ikävä", tokaisi muutama viikko sitten yksi lapsista."

Ensimmäisen aineiston vastauksessa keskityttiin lapsen hyvän elämän toteutumiseen. Tästä kertovat kohdat "pysyvä ja lämmin suhde", "tiivis ja yhdessä hyvin viihtyvä lapsiryhmä" sekä "jokainen saa olla oma itsensä ja kehittyä omaa tahtiaan". Näistä viimeinen ilmaisu tuo myös esille lasten yksilöllisyyden. "Tiivis ja yhdessä hyvin viihtyvä lapsiryhmä" taas painottaa vastuuta muita kohtaan. Toisen aineiston vastauksessa vastuuseen kasvu näkyy kohdissa "kestävän kehityksen mukainen toiminta" ja "ryhmässä toimiminen, muiden kuuntelu ja kunnioitus". Sosialisatio näkyy kohdassa "vasun ja esiopsin mukaiset asiat, taitojen, tietojen ja arvojen kasvattaminen". Sosialisatio ei kuitenkaan nouse tärkeimmäksi kasvatuksen tarkoitukseksi, mikä näkyy siinä, että opettaja käyttää paljon enemmän tilaa selittääkseen itselleen selvästi tärkeän huomion, sen että "kaikkea tätä opetustyötä tärkeämpää lapsille kuitenkin on heidän kuulluksi tuleminen". Vastauksen koko loppuosa, jossa opettaja selventää huomiotaan, painottaakin lapsen hyvän elämän toteutumisen merkitystä. Samalla tulee esille myös lapsen yksilöllisyys, se kuinka nähdäksesi tulemisen kautta selviää kunkin lapsen omat ajatukset, kokemukset ja tunteet. Molemmat vastaukset keskittyvät varhaiskasvatuksen arkeen, nykyhetkeen.

Myös viimeisen kysymyksen vastauksissa liikutaan vahvasti lasten nykyhetkessä ja siten esiin tuleekin kasvatettavien hyvä elämä:

3. Millaisella varhaiskasvatuksella voidaan mielestäsi tavoitella näitä ihanteita ja päämääriä?

"Kasvattajan tulee olla sitoutunut työhönsä ja nauttia lasten seurasta. Lasten kuuleminen ja heidän huoliinsa ja iloihinsa vastaaminen on tärkeää. Lasten on hyvä myös oppia tuntemaan ryhmänsä omat/muut lapset. Läheiset ystävyysuhteet ovat kaikenikäisille ihmisille tärkeitä, mutta lapsuudessa niiden luomista tulee tukea kasvattajankin osalta."

"Varhaiskasvatuksessa kasvattajien tulisi luoda turvallinen, sensitiivinen ja välitön yhteys lapsiin. Jotta lapsi uskaltaa heittäytyä leikkeihin ja muuhun toimintaan, tulee

hänellä olla luottavainen olo niin aikuisiin, kuin myös ryhmän muihin lapsiin. Omassa toiminnassani painotankin ryhmän yhteishengen ja ilmapiirin luomista. - - haluankin antaa heille - - mukavan ja turvallisen - - jossa ketään ei kiusata ja kaikki saavat olla sellaisia kuin ovat. Ryhmässäni luodaan yhteisiä rutiineja ja huumoria. Me keskustellaan ja hassutellaan paljon yhdessä. Toiminnan suunnitelmallisuudella, arvioinnilla ja jatkuvalla kehittämisellä taataan varhaiskasvatuksen toiminnan laadukkuus. Kasvattajatiimin tulisi olla samaa mieltä tavoitteista ja vetää yhtä köyttä tavoitteiden saavuttamiseksi.”

Ensimmäisessä vastauksessa tästä kertovat kohdat ”lasten kuuleminen ja heidän huoliinsa ja iloihinsa vastaaminen” sekä ”läheisten ystävyysuhteiden luomisen tukeminen”. Toisessa vastauksessa taas lähes koko teksti tuo hyvän elämän näkökulmaa esille, esimerkiksi ilmaisuihin ”turvallinen, sensitiivinen ja välitön yhteys lapsiin”, ”jossa ketään ei kiusata” ja ”luodaan huumoria, hassutellaan yhdessä”. Kasvatettavan itsetietoisuus tulee vastauksissa esille siinä, että häntä tulee kuulla, vastata hänen huoliinsa ja iloihinsa sekä ”kaikki saavat olla sellaisia kuin ovat”. Yliyksilöllisyyttä ei ole unohdettu: Vastuuseen kasvatetaan oppimalla tuntemaan muut lapset ja saamalla apua ystävyysuhteiden luontiin kasvattajalta. Tässä on apuna hyvä yhteishenki ja ilmapiiri, jossa ei kiusata ja lapset saavat olla omanlaisiaan, jolloin myös kaikki voivat luottaa toisiinsa. Lapsia kohdellaan hyvin ja heitä kasvatetaan kohtelevaan muuta hyvin.

Yksi suurimmista muutoksista kasvatuskäsityksissä oli tapahtunut kolmannen opettajan kohdalla, jonka käsitykset olivat aiemmin edustaneet *Kasvatuksen ihmeelliset voimat* -kategoriaa ja jotka nyt kuuluivat *Dialogisuus ja sosialisatio* -kategoriaan. Aiemmin lapsi yksilönä ei tullut esille, nyt lapsesta kirjoitettiin sen sijaan aktiivisena. Hän saa kasvaa omaksi itsekseen ja hänellä on tarpeita, tunteita, aloitteita ja mielenkiinnon kohteita. Hyvä elämä korostui myös huomattavasti enemmän: huomiota sai pahoinvoinnin uhka, persoonan tukeminen, lämpö, sensitiivisyys ja arvostus. Pysyvyyttäkin löytyi. Tämä näkyi esimerkiksi suunnitelmallisuuden, tavoitteellisuuden, itsekriittisyyden ja tieteeseen perustuvan kasvatuksen maininnoissa. Myös näkemys yhteisöön sopeutumisesta hyvällä tavalla tai sopivissa määrin oli säilynyt. Sosialisatiokin nähtiin siis tärkeänä ja *Dialogisuus ja sosialisatio* -kategorialle tyypillisesti se korostui ensimmäisen kysymyksen vastauksessa:

## 1. Miksi lapsia on kasvatettava?

”Kasvatuksella tuetaan ja ohjataan lapsen kasvua ja kehitystä. Tarkoituksena on varmistaa, että lapsi kasvaa yhteiskunnassa pärjääväksi ihmisiksi sekä että hän omaksuu sopivassa määrin oman kulttuurinsa. Varhaiskasvatuksen tarkoitus on tukea kotikasvatusta. Päävastuu kasvatuksesta on kodilla.”

”Lasten kasvatus on väistämätöntä; vaikka minkäänlaista kasvatusta ei tietoisesti toteuttaisi, lapsi imee itseensä vaikutteita ympäröivistä ihmisistä ja siten jokainen lasten seurassa oleva aikuinen toteuttaa jonkinlaista kasvatusta. Tietoinen kasvatus ja kasvatukseen panostus on tarpeen, jotta lapsi omaksuisi yhteisön ihanteiden mukaiset (ns. ”oikeat”) perusarvot, sopeutuisi yhteisöön ja saisi tarvitsemaansa tukea omaan kehitykseensä ja kasvuunsa. Summamutikkainen ja ei-pohdittu kasvatus voi johtaa sekä lapsen monenlaiseen pahoinvointiin lapsuudessa ja elinkaaren loppuun saakka, että hänen sopeutumattomuuteensa yhteisöönsä ja sitä kautta lukemattomiin yhteiskunnallisiin ongelmiin.”

Opettaja painottaa molemmissa vastauksissaan kasvatuksen sosialisatiotehtävää, mutta jälkimmäisessä vastauksessa hän suhtautuu kriittisemmin kasvatustoiminnan pohdintaan. Ensimmäisessä vastauksessa ainoa merkki siitä, ettei sosialisatiota oteta täysin itsestäänselvyytenä, on lausahdus ”omaksuu sopivassa määrin oman kulttuurinsa”. Yhteiskunnan tilaa ei siis säilytetä täysin muuttumattomana. Toisessa vastauksessaan opettaja sen sijaan pohtii kasvatuksen olevan ilmiönä ”väistämätön” ja siten perustelee olevan tärkeää tiedostaa, mitä kasvatustoiminnassa tehdään. Tämä on kuitenkin tärkeää siksi, että sosialisatiossa edelleen onnistuttaisiin.

Jos mahdollista, näyttäisi opettajan sosialisatiotehtävän painotus ensimmäisen kysymyksen kohdalla jopa voimistuneen, sillä sopivassa määrin omaksumisen sijaan hän kertoo kasvatuksen tarkoitukseksi nyt yksiselitteisesti ympäröivään yhteisöön sopeutumisen. Itse asiassa kasvatuksen epäonnistuessa hän näkee yhdeksi uhaksi yhteisöön sopeutumattomuuden, jonka hän kertoo johtavan moniin yhteiskunnallisiin ongelmiin. Toinen uhka on kuitenkin se, ettei lapsen hyvä elämä toteudu. Mielenkiintoista onkin, että ensimmäisen aineiston vastauksessa hyvä elämä ei tule esille, mutta sosialisatiotehtävään suhtaudutaan lievemmin, kun taas toisen aineiston vastauksessa nämä ilmiöt ovat toisinpäin. Vastuun näkökulma tulee vastauksissa esille sosialisatian yhteydessä, esimerkiksi kohdassa ”tarkoituksena on varmistaa, että lapsi kasvaa yhteiskunnassa pärjääväksi ihmisiksi”. Itsetietoisuutta ei ole ensimmäisessä vastauksessa, ja jälkimmäisessä se on esillä vain kohdassa ”saisi tarvitsemaansa tukea



omaan kehitykseensä ja kasvuunsa” jonka epäonnistuminen voi johtaa pahoinvointiin. Lapsilla on siis yksilölliset tuen tarpeet, jotka tulee huomioida.

Myöskään toisen kysymyksen kohdalla opettajan ensimmäisen aineiston vastauksessa ei näkynyt lapsen itsetietoisuus:

## 2. Mitä ihanteita ja päämääriä lasten kasvatukseen tulisi mielestäsi sisältyä?

”Kasvatustoiminnassa täytyy pitää mielessä valtava määrä asioita. Kasvatuksen tavoitteet riippuvat myös jossakin määrin yhteiskunnasta ja kulttuurista, jossa kasvatus tapahtuu. Omia ihanteitani ovat ainakin kulttuuriin soveltuvat käytöstavat, taidot toimia sosiaalisissa tilanteissa rakentavasti ja muita kunnioittavasti. Myös perustaitojen tukeminen ja niiden puutteiden korjaaminen on olennaista.”

Katkelma tuo esille, että opettajan näkemyksissä kasvatuksen päämääränä oli kasvaa vastuuseen muita ja yhteiskuntaa kohtaan, kuten ilmaisut ”kulttuuriin soveltuvat käytöstavat” ja muiden kunnioittava kohtaaminen. Niin ikään hyvä elämäkään ei tullut esille, vaan koko vastaus painottaa puhdasta sosialisatiotehtävää, vaikka siinä tunnustetaan sosiaalisaation sisällön vaihtelevuus kulttuurien välillä ja se, että ihanteet ovat subjektiivisia. Esimerkiksi ”puutteiden korjaaminen” laittaa kasvatettavan hyvin passiiviseen rooliin ja osaksi massaa. Jälkimmäisessä vastauksessa sen sijaan näkökulma vastuuseen on laajentunut koskemaan yhteiskunnan ja ihmisten lisäksi muitakin elollisia ja luontoa:

”Muiden ihmisten, eliöiden ja maailman kunnioitus ja hyvä kohtelu, lapsen kasvu parhaaksi omaksi itsekseen (sis. mm. taitojen kehittymisen ruokkiminen yksilöllisen tason ja mielenkiinnon mukaan sekä lapsen persoonan muotoutumisen salliminen ja tukeminen)”

Siinä nostetaan esiin myös kasvatettavien yksilöllisyys: Lapsella on mielenkiinnon kohteita ja oma persoona, jotka ohjaavat myös kasvatustoiminnan tavoitteita. ”Lapsen kasvu parhaaksi omaksi itsekseen” ja siitä annetut esimerkit tuovat itsetietoisuuden lisäksi esille myös näkemyksen hyvän elämän toteutumisesta lasten senhetkisessä elämässä.

Opettajan vastaus kolmanteen kysymykseen ensimmäisessä aineistossa oli ainoa, jossa hän toi esille hyvän elämän toteutumista nykyhetkessä:

3. Millaisella varhaiskasvatuksella voidaan mielestäsi tavoitella näitä ihanteita ja päämääriä?

”Pedagogisella, suunnitelmallisella, tavoitteellisella, tieteeseen perustuvalla, akateemisesti koulutetun lto:n johtamalla, aikaansa seuraavalla, sensitiivisellä.”

Hänen vastauksessaan luetteloimista asioista sensitiivisyys on myös ainoa, joka tarkoitti selvästi lapsen hyvää kohtelua. Sensitiivisyys liittyy myös lasten yksilöllisyyteen, mutta kaiken kaikkiaan vastaus ei tuonut käsitysten tulkintaan muuta uutta. Tämä johtuu siitä, että kolmas kysymys liittyy suoraan toiseen kysymykseen. Toisin sanoen, vaikka luettelon asioista tuskin saisi aikaan kovinkaan suurta väittelyä, on niiden avulla mahdollista tavoitella hyvinkin risteäviä arvoja. Toisessa vastauksessa opettaja sen sijaan erittelee myös sellaisia välineitä ihanteiden saavuttamiselle, jotka muotoutuvat eksplisiittisesti lapsen hyvää elämää ja yksilöllisyyttä arvostaviksi:

”Varhaiskasvatuksen tulee ensinnäkin olla tavoitteellista, suunnitelmallista ja ennen kaikkea itsekriittistä. Kasvatuksen tulee olla lämmintä, sensitiivistä lasten tarpeille, tunteille ja aloitteille, lasta arvostavaa ja antaa tilaa kasvaa omaksi itsekseen (eli ei muotteihin tunkemista).”

Hyvän elämän ja itsetietoisuuden arvostaminen näkyvät hyvin esimerkiksi kohdissa ”tilan antaminen kasvamiselle omaksi itsekseen” ja ”ei muotteihin tunkemista”. Kasvatettavien vastuuseen kasvu puuttuu näistä vastauksista kokonaan, sillä opettaja keskittyy tässä selvästi vaatimukseen kasvattajille ja organisaatiolle.

Neljän opettajan kasvatuskäsitykset olivat muuttuneet dialogisemmiksi induktiovaiheen aikana. Suurin osa aineistossa esille tulleesta kasvatuskäsitysten muutoksesta oli siis dialogisuuden lisääntymistä, ei sen vähenemistä. Edellä kuvatut aineistokatkemat tuovat esille, kuinka kaikki dialogiset ainekset olivat läsnä näiden opettajien näkemyksissä kasvatuksesta.

### 5.2.3 Samankaltaisina säilyneet kasvatuskäsitykset

Usean opettajan kasvatuskäsitykset eivät olleet muuttuneet ensimmäisen ja toisen aineistonkeruun välisenä aikana. Heistä lähes kaikkien käsitykset olivat edelleen dialogisia (*Dialogi ihanteena* tai *Dialogisuus ja sosialisatio*) ja yhden opettajan näkemykset sisälsivät edelleen dialogisuuden aineksia (*Kasvatuksen ihmeelliset voimat*).

Jokaisen käsitykset kuuluivat samaan kasvatuskäsityskategoriaan molemmissa aineistoissa. Seuraavaksi demonstroidaan käsitysten pysyvyyttä kahden opettajan kasvatuskäsitysten analyysin kautta.

*Dialogisuus ja sosialisatio* -kategoriaan kuuluvissa vastauksissa näkyi sosialisoinnin mahdollinen ensisijaisuus opettajien käsityksissä samaan tapaan kuin edellisessä tutkielmassa. Sosialisatio jopa mainittiin joissain vastauksissa.–Opettajat painottivat lapsen elinympäristön arvojen, tapojen ja sääntöjen oppimisen olennaisuutta. Elämässä itsenäisesti pärjäämisestä kirjoitettiin myös. Tästä huolimatta kaikki etsityt dialogisuuden ainekset löytyivät näiden opettajien vastauksista. Tärkeänä pidettiin sekä jokaisen oikeutta olla omanlaisensa että kaikkien oikeutta tulla kohdelluksi hyvin. Lapsen itsenäisyyttä ja omaa ajattelua (siihen kasvamista) pidettiin tärkeänä. Myös lasten oma hyvä elämä tässä ja nyt säilytti merkityksellisyytensä. Eräs opettaja esittää molemmissa vastauksissaan kasvatuksen tarkoituksiksi välittää kasvatettaville maailman nykytila:

#### 1. Miksi lapsia on kasvatettava?

”Kasvatuksen avulla lapsille voidaan opettaa mm. omassa kulttuurissa ja elinympäristössä esiintyviä arvoja ja tapoja. Kasvatuksella voidaan pyrkiä vahvistamaan sosialisointia, jolloin lapsesta tulee yhteiskunnan aktiivinen jäsen.”

”Jotta lapset sosiaalistuvat omaan yhteisöönsä, oppivat yleisesti hyväksytyt tavat olla ja toimia, tietyt normit ja säännöt. Lapsia on kasvatettava myös siksi, että he saisivat mahdollisimman hyvät eväät elämää varten.”

Katkelmissa näkyy, kuinka yhteisön tavat, säännöt ja arvot välitetään kasvatettaville sellaisenaan, muuttumattomina. Sosialisointipäämäärä on niin vahvasti läsnä, että opettaja mainitsee sen eksplisiittisesti molemmissa vastauksissaan. Tulevaisuusorientaatio tulee esille jokaisessa lauseessa. Kasvatettava on passiivisessa vastaanottajan roolissa ja hänen tehtävänä on tulla aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi. Hän ei siis vielä ole sellainen. Lasta kasvatetaan vastuuseen yhteiskuntaa kohtaan. Itsetietoisuus ei näy näissä vastauksissa. ”Hyvissä eväissä elämää varten” voi ajatella olevan läsnä kasvatettavan henkilökohtainen hyvinvointi, mutta sekin sijoittuu tässä tulevaisuuteen.

Opettajan fokus siirtyy huomattavasti seuraavassa kysymyksessä sosialisointinäkökulmasta dialogiseen ajatteluun:

2. Mitä ihanteita ja päämääriä lasten kasvatukseen tulisi mielestäsi sisältyä?

”Lapsia tulisi kasvattaa toimimaan oikeudenmukaisesti kaikkia kohtaan. Päämääränä tulisi olla se, että kasvatustavasta tai -tyylistä huolimatta lapsi saisi kasvaa omaksi yksilökseen ja olla sellainen kuin hän on.”

”Toisten arvostaminen ja kunnioittaminen. Sen tunteen luominen, että jokainen saa ja uskaltaa olla oma itsensä. Lapsen itsetunnon kehityksen tukeminen.”

Näissä vastauksissa tulevat esille itseytymisen kaksi puolta. Kasvatettavan vastuu toiminnastaan muita kohtaan mainitaan molemmilla kerroilla ensin, mutta se ei kuitenkaan nouse itsetietoisuutta tärkeämmäksi päämääräksi. Tässä myös keskitytään nykyhetken tulevaisuuden sijaan. Hyvä elämä toteutuu ”saamalla ja uskaltamalla olla sellainen kuin on” sekä itsetunnon tukemisessa. Kasvatettavalla on oma yksilöllisyytensä ja jo hieman aktiivisempi rooli elämässään ja hyvinvointinsa määrittämisessä.

Opettaja antaa viimeisen kysymyksen vastauksissaan aikuisten eettisen toiminnan tärkeydelle suuren painoarvon:

3. Millaisella varhaiskasvatuksella voidaan mielestäsi tavoitella näitä ihanteita ja päämääriä?

”Huomioimalla jokainen omana itsenään ja kohtaamalla kaikki yksilöllisesti. Kasvattajien tulisi itse omassa toiminnassaan huomioida se, että kohtelee itse kaikkia tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti.”

”Läsnä olevalla, aidosti kuuntelevalla, sensitiivisellä, positiivisella ja kannustavalla.”

Katkelmissa näkyy, että kasvatettavalla on oma yksilöllisyytensä, jota tulee arvostaa. Opettaja painottaa myös hyvän elämän toteutumista tässä ja nyt. Kasvattajilla on tästä selvä vastuu ja heidän tehtävänään on auttaa sekä hyvän elämän toteutumisessa että itsetietoisuuden kehityksessä, ei sosialisointin toteutumisessa. Ero ensimmäisen kysymyksen vastausten ja muiden vastausten välillä on huomattava. Sosialisointi lähes katoaa ja näkyy vain vastuuseen kasvussa, joka sekin häviää viimeisen kysymyksen kohdalla.

*Dialogi ihanteena* -kategoriaan kuuluvissa käsityksissä oli säilynyt kategorian määrittelevin piirre eli sekä yksilöllisen että yhteisöllisen sfäärin tasapaino. Opettajat näkivät, että kasvatusta on tasapainottelua monien risteävien tavoitteiden välillä. Vastauksia väritti ”hyvä elämä kaikille” -ajattelu: oikeus itsensä toteuttamiseen oli

tasapainossa sen kanssa, että täytyy pystyä toimia eettisesti maailmassa ja muiden kanssa. Ihanteena oli oikeudenmukaisuus sekä kriittinen suhtautuminen vallitsevaan tilanteeseen. Eräs opettaja tuo seuraavissa katkelmissa esille, että osallisena olo yhteiskunnassa on mahdollista jo lapselle:

#### 1. Miksi lapsia on kasvatettava?

”Koska uskon, että lapset tarvitsevat aikuisen tukea omille tuntemuksilleen ja niiden ymmärtämiselle. Lasten on voitava kokeilla ja elää täysivaltaisesti jokaisena päivänä ja kasvattajan on tuettava hänen kokemuksiaan ja vahvuuksiaan vahvistaen, sekä rajoja asettaen. Uskon, että lapsi, joka kasvaa rajojen ja tuen avulla, voi nauttia muutoin täysivaltaisemmin elämästään.”

”Lasten on opittava rajansa jo varhain. Kasvattajan tehtävä on sanoittaa, antaa lasten harjoitella turvallisissa olosuhteissa ja saada heidät oppimaan ajattelemaan itse. Näin ollen lapset voivat keskittyä kaikkeen tapahtuvaan, lapsena olemiseen. On kasvatettava lasten itsensä vuoksi. Jotta he pystyvät kommunikoimaan, toimimaan yhteistyössä ja olemaan osallisena yhteiskunnassa. Kasvatus takaa hyvän perustan kaikelle oppimiselle ja toimeen tulemiselle.”

Kasvatettavan hyvä elämä nykyhetkessä tulee vastauksissa esille ”jokapäiväisen täysivaltaisen elämisen ja siitä nauttimisen” kautta sekä oikeutena keskittyä lapsuuteen ja saada tukea ”kokemuksilleen, tuntemuksilleen ja niiden ymmärtämiselle”. Vastauksissa on nähtävissä sekä nykyhetken että tulevaisuuden merkitys, painotus on kuitenkin nykyhetkessä. Vastuuseen kasvu on läsnä rajojen asettamisena, sosiaalisten taitojen oppimisena ja ”toimeen tulemisena”. Lapsella on myös oma sisäinen maailmansa; tunteet, kokemukset, ajatukset ja vahvuudet ja aikuisen tehtävä on tukea itsetietoisuuteen kasvua. Lapsen toimijuus näkyy asioiden kokeilemisena ja harjoitteluna, kommunikointina ja osallisena olemisena.

Seuraavat katkelmat tuovat esille hyvän elämän ja itsetietoisuuden merkityksen:

#### 2. Mitä ihanteita ja päämääriä lasten kasvatukseen tulisi mielestäsi sisältyä?

”Lapsuus arvona itsessään. Se että jokainen lapsi on tärkeä omanlaisine ominaisuuksineen ja jokaisella on oikeus nauttia lapsuudestaan.”

”Tulisi tukea lasten omaa ajattelua ja yksilöllisyyttä. Yksi tärkeimmistä asioista mielestäni on se, että oppii kunnioittamaan kaikkia ihmisiä ja moninaisuutta ylipäättään. Ihanteena voisi toimia sekin, ettei ole mitään normia, vaan jokainen yksilöllinen tarina. Kuitenkin myös yhteistyö ja kaikenlainen neuvottelu-,

kommunikointi- ja sosiaalisten taitojen harjoittelu voisivat olla tärkeitä päämääriä.”

Vastausten kohdat ”oikeus nauttia lapsuudestaan” ja ”oman ajattelun ja yksilöllisyyden tukeminen” korostavat hyvän elämän toteutumista nykyhetkessä. Yksilöllisyys tuodaan esiin monin ilmaisuin kuten ”omanlaiset ominaisuudet”, ”oma ajattelu” sekä ”yksilöllinen tarina”. Opettaja myös nimittää lapsuudelle itseisarvon. Yliyksilöllisyys näkyy moninaisuuden ja kaikkien ihmisten kunnioittamisena ja sosiaalisten taitojen merkityksenä. Opettaja tunnistaa, että vastuuseen kasvu on välttämätöntä silloinkin, kun haaveillaan jokaisen yksilöllisestä polusta.

Viimeisen kysymyksen ensimmäisessä vastauksessa ollaan vahvasti arjen toiminnassa, nykyhetkessä:

3. Millaisella varhaiskasvatuksella voidaan mielestäsi tavoitella näitä ihanteita ja päämääriä?

”Varhaiskasvatuksen ollessa lapsilähtöistä, toiminnan selkeää ja kasvattajien ollessa tietoisia siitä miksi mitään tehdään.”

Lapsilähtöisyys ja tietoisuus toiminnan syistä ja tavoitteista painottavat lapsen hyvän elämän toteutumista. Myös jälkimmäisessä vastauksessa liikutaan nykyhetkessä, mutta siinä katsotaan lisäksi tulevaisuuteen:

”Osallisuuden vahvistamisella, eli taataan että jokainen lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi. Havainnoidaan ja kuunnellaan, ideoidaan toimintaa leikeistä ja mielenkiinnonkohteista käsin. Pyritään vahvistamaan myönteistä minäkuvaa, kaveritaitoja ja ystävällisyyttä toisia kohtaan keuhon, kannustaen ja sanoittamalla tilanteita. - - Ilmaisutaidot, tunnetaidot ja sosiaaliset taidot erilaisin harjoittein ja kaikkialla arjen tiimellyksessä ovat avainasemassa kohti myönteistä minäkuvaa itsestä ja toisista ja yhdessä toimimisesta.”

Opettaja tuo vastauksessaan esille sekä itsetietoisuuden että vastuuseen kasvun. Lapsella on oma yksilöllisyytensä ja mielenkiinnonkohteensa, sekä oikeus siihen että ne tulevat nähdyksi ja kuulluksi. Minäkuvaa on tärkeä vahvistaa, samoin kuin sosiaalisia taitoja ja muiden hyvää kohtelua. Lasta kuuluu auttaa sekä ilmaisemaan itseään että näkemään muut myönteisesti ja tulemaan toimeen heidän kanssaan.

Kasvatuskäsitykset olivat pysyneet samanlaisina kuudella opettajalla. Heistä kolmen käsitykset edustivat jälleen *Dialogi ihanteena*

-kategoriaa, kahden *Dialogisuus ja sosialisatio* -kategoriaa ja yhden *Kasvatuksen ihmeelliset voimat* -kategoriaa. Edellä esitetyistä aineistoesimerkeistä näkyy, että dialogisuus ei ole muuttunut opettajien näkemyksissä induktiovaiheen aikana.

# 6 POHDINTA

Työuransa alussa olevien opettajien kasvatuskäsitykset näyttävät tämän tutkielman tulosten valossa heijastavan pääosin dialogista käsitystä hyvästä kasvatuksesta. Kuudesta mahdollisesta kasvatuskäsityskategoriasta, joihin kasvatuskäsityksiä luokiteltiin, kolme oli edustettuna opettajien kasvatuskäsityksissä. Nämä kolme kategoriaa olivat *Dialogi ihanteena*, *Dialogisuus ja sosialisatio* sekä *Kasvatuksen ihmeelliset voimat*. Suurin osa opettajien kasvatuskäsityksistä edusti kahta dialogista kategoriaa (*Dialogi ihanteena* sekä *Dialogisuus ja sosialisatio*). Kaikista dialogisimpaan kategoriaan (*Dialogi ihanteena*) luokiteltiin yhtä monen opettajan vastaukset kuin ensimmäisessäkin aineistossa, vaikka osallistujia oli nyt yli puolet vähemmän. Aineistossa oli eniten toiseksi dialogisinta kategoriaa (*Dialogisuus ja sosialisatio*) edustavia kasvatuskäsityksiä. Sama tulos oli saatu myös ensimmäisen aineiston analyysissä aiemmassa opinnäytteessä.

Tulosten valossa näyttää myös siltä, että induktiovaiheen aikana opettajien kasvatuskäsitysten dialogisuudessa sekä tapahtuu että ei tapahdu muutoksia, eikä tämän aineiston perusteella voidakaan sanoa, että kumpikaan polku olisi toista todennäköisempi. Kuuden opettajan kasvatuskäsitykset edustivat nyt samaa kasvatuskäsityskategoriaa kuin opintojen lopussa. Niin ikään kuuden opettajan käsityksissä oli havaittavissa muutosta sekä dialogisuuden lisääntymiseen että sen vähenemiseen. Näistä dialogisuuden lisääntymistä löytyi aineistosta enemmän. Ensimmäiseen aineistoon verrattuna opettajien kasvatuskäsitykset olivat dialogisempia työuran alussa kuin opintojen lopussa, mutta tässä on otettava huomioon toisen aineiston pienempi osallistujamäärä sekä se, että toiseen aineistonkeruuseen osallistui lähinnä sellaisia opettajia, joiden kasvatuskäsitykset olivat jo aiemmin olleet dialogisia. On kuitenkin kiinnostavaa, että kahdeksasta opettajasta, joiden kasvatuskäsitykset olivat



opintojen lopussa edustaneet jompaakumpaa dialogista kategorialla, jopa kuuden kasvatuskäsitykset edustivat nytkin dialogista kategorialla.

### **Tulosten merkitys suhteessa aiempiin tutkimuksiin**

Vaikka tutkielman tulokset itsessään eivät olleet yllättäviä, tutkielmassa onnistuttiin luomaan käsitteellinen väline, jonka avulla on mahdollista havaita tekstiaineistoista kasvatuskäsitysten dialogisuutta sekä dialogisuudessa tapahtuvia muutoksia. Kolme keskeiseksi dialogisuudesta kertovaksi piirteeksi valittua dialogista elementtiä, hyvä elämä nykyhetkessä, itsetietoisuuden kehittyminen ja vastuuseen kasvu, osoittautuivatkin hyödyllisiksi tunnusmerkeiksi kasvatusnäkemysten dialogisuuden tarkastelussa. Siten tutkielmassa onnistuttiin operationalisoimaan filosofisia käsitteitä. Tutkielma myös toi induktiovaiheen tutkimukseen siinä aiemmin vähemmälle huomiolle jäänyttä kasvatustutkimuksen näkökulmaa.

Tulokset näyttäisivät vahvistavan myös aiemman kasvatustutkimuksen havaintoja siitä, ettei kasvatusta pysty hahmottamaan ilman *hyvän* käsitettä. Kategoriat tuovat hyvin esille sen, että *hyvä* liitetään aina kasvatukseen ihanteisiin; hyvä elämä on läsnä kaikissa paitsi *Yhteiskunta ensin* –kategorialla, jossa hyvän elämän toteutuminen ei sijoitu lainkaan kasvatettavien nykyhetkeen. Tämä kategoria ei kuitenkaan Värrin mukaan kuvaisi kasvatusta vaan puhdasta sosialisatiota. Kaikkien opettajien kasvatuskäsityksissä tuli esille hyvän tavoittelu. Tulokset toivat myös esille, että kaikilla opettajilla oli näkemyksiä kasvatuksen tarkoituksesta. Lisäksi tulokset vahvistivat, että opettajat näkevät kasvatukselle monia erilaisia tarkoituksia vain yhden tehtävän sijasta. Kasvatuksen erilaisten päämäärien tunnistamisen voi ajatella viestivän myös siitä, että opettajat tunnistavat heihin itseensä kohdistuvat monet ja ristiriitaisetkin odotukset. Tutkielmassa tuli esille, että opettajat todella tarkastelevat kasvatuksen olemusta eettisestä ja filosofisesta näkökulmasta, kuten Maaranen ym. (2016) havaitsivat opettajaopiskelijoiden tekevän. Myös tähän tutkielmaan osallistuneet opettajat asettivat tasa-arvon, muiden kunnioittamisen ja oikeudenmukaisuuden ihanteet tärkeiksi.

Dialogisen kasvatuksen näkökulmasta merkittävää oli se, että kaikki opettajat näkivät arvokkaana hyvän elämän toteutumisen nimenomaan kasvatettavien nykyhetkessä. Analyysissä etsityistä dialogisuuden aineksista ainoastaan

itsetietoisuuden kehityksen tukeminen jäi puuttumaan osan opettajien näkemyksistä. Vastuuseen kasvu sen sijaan oli läsnä jokaisen opettajan käsityksissä. Arvelen tämän johtuvan siitä, että opettajille on karttunut aineistojen keruun välissä enemmän kokemusta ryhmämuotoisesta kasvatuksesta, jossa voi helposti ajatella korostuvan muiden hyvään kohteluun tarvittavat taidot ja toisaalta myös näiden puute. Ei liene siis ihme, jos yliyksilölliset näkökulmat korostuvat institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa. Tämän tutkielman aineiston perusteella ei kuitenkaan näyttäisi nousevan erityistä huolta siitä, että opettajat unohtaisivat huomioida lasten yksilöllisyyden, sillä vain muutaman opettajan vastauksista puuttui itsetietoisuuden näkökulma.

Induktiovaiheessa olevien opettajien käsitykset sisälsivät eettisiä arvoja ja suuria tavoitteita kasvatukselle, mikä tukee muiden tutkimusten havaintoja induktiovaiheessa olevista opettajista. Osasta tutkimuksista poiketen tähän tutkielmaan osallistuneiden opettajien käsitykset eivät kuitenkaan näyttäneet muuttuneen kapeammiksi, vaan niissä oli edelleen mukaan ymmärrys kasvatuksen monista tavoitteista. Koska elämäkokemusten on todettu vaikuttavan kasvatuskäsityksiin, on mahdollista, että tässä on nähtävillä sukupolvien välinen muutos kasvatuskäsityksissä. Myös kulttuuriset erot saattavat vaikuttaa taustalla. Yhteisöllisyyden merkitys vastuuna toisia kohtaan oli selvästi läsnä opettajien näkemyksissä eikä yksilöllisyyden tärkeänä pitäminen tarkoittanut individualisaatiota. Vastauksissa oli kuitenkin havaittavissa myös yksin pärjäämistä kuvastavia ajatuksia.

### **Tutkielman rajoitteet ja jatkotutkimusideat**

Tutkielmassa käytetty analyysi asettaa rajoitteita sille, mitä tuloksista voidaan päätellä. Koska tutkimustilanne on voinut vaikuttaa siihen, mitä ja miten opettajat ovat vastanneet kyselyyn, ei tulosten voida ajatella heijastavan heidän kasvatuskäsityksiään yksi yhteen. On hyvä painottaa sitä, että kenen tahansa osallistujan käsitykset olisi voitu kummassa tahansa tutkielmassa tulla tulkituksi toiseen kasvatuskäsityskategoriaan, mikäli he olisivat esimerkiksi vastanneet kyselyyn eri päivänä. Tutkielman tulosten perusteella ei voida päätellä myöskään sitä, millaista kasvatusta opettajat todellisuudessa toteuttavat lasten kanssa. Toisaalta erityisesti kyselylomakkeen toinen ja kolmas kysymys ohjaavat vastaajaa pohtimaan ideaalista, jopa utopistista kasvatusta, joka ei ole esimerkiksi

vähäisten resurssien vanki. Voidaan siis ajatella, että tässä tutkielmassa analysoidut kasvatuskäsitykset vastaavat melko hyvin opettajien näkemyksiä siitä, mikä tekee kasvatuksesta hyvää riippumatta siitä, toteuttavatko he näiden ihanteiden mukaista kasvatusta käytännössä.

Opettajille esitetyissä taustakysymyksissä tuli esille, että suurin osa heistä harkitsi alanvaihtoa. Kaikki 12 opettajaa olivat opintojen loppuvaiheessa joko täysin halukkaita jäämään alalle tai ainakin harkitsivat asiaa. Selvää haluttomuutta ei siis tuolloin esiintynyt näiden opettajien keskuudessa<sup>1</sup>, tosin yksi heistä oli jättänyt vastaamatta kysymykseen. Aineistonkeruiden välissä kuluneen neljän vuoden aikana yhdenkään opettajan aikomus jatkaa työskentelyä varhaiskasvatuksessa ei ollut kuitenkaan vahvistunut; joko heillä oli edelleen samat suunnitelmat tai sitten aikomus jäädä alalle oli muuttunut epävarmemmaksi. Vain viisi opettajaa kertoi aikovansa jäädä alalle pidemmällä tähtäimellä ja heistäkin neljä mainitsi toiveekseen työskennellä lapsiryhmän ulkopuolella asiantuntijatehtävissä. Neljä ei aikonut jäädä töihin varhaiskasvatukseen tai oli jo siirtynyt toiselle alalle, ja loput kolme opettajaa kertoivat pysyvänsä alalla todennäköisesti seuraavat lähivuodet, mutta pitivät epätodennäköisenä, että ura varhaiskasvatuksessa kestäisi pidempään.

Kandidaatintyössäni olin huomannut, että mitä dialogisempia opiskelijoiden kasvatuskäsitykset olivat opintojen loppuvaiheessa, sitä todennäköisemmin opiskelijan suunnitelmissa oli tuolloin myös jäädä töihin alalle. Kiinnostavaa tässä tutkielmassa olikin se, että halu työskennellä varhaiskasvatuksessa oli neljän vuoden jälkeenkin vahvinta niillä opettajilla, joiden kasvatuskäsitykset edustivat *Dialogi ihanteena* -kategoriaa. Heidän keskuudessaan halu oli myös voimakkaimmin säilynyt, vaikka myös muutosta löytyi. Tunne siitä, että saa aikaan myönteistä muutosta kasvatettavan elämässä ennustaa vahvasti opettajan sitoutumista työhönsä (Darling-Hammond, 1990, viitattu lähteessä Maaranen ym. 2016, s. 82). Onkin olennaista, että opettajalla on syvälinen näkemys kasvatuksen tarkoituksesta ja merkityksestä (Maaranen ym., 2016). Dialogiset kasvatuskäsitykset saattavat edesauttaa lasten hyvän ja onnellisen elämän toteutumista lapsiryhmissä suuntaamalla opettajan huomiota lasten kuulluksi ja nähdyksi tulemiseen

---

<sup>1</sup> Ensimmäisen aineistonkeruun aikaan lähes kukaan 27 opiskelijasta ei kertonut olevansa täysin haluton työskentelemään varhaiskasvatuksessa.

sekä osallisuuteen tilanteessa, jossa työn kuormittavuus, resurssipula, matala työhyvinvointi sekä monenlaiset alan opettajiin kohdistuvat vaatimukset voivat aiheuttaa sen, että näihin lapsen hyvinvoinnin kannalta tärkeisiin asioihin ei pystytä panostaa. Ottaen huomioon varhaiskasvatuksen alan huolestuttavan työvoimatilanteen, on huomionarvoista, ettei varhaiskasvatuksen opettajana työskentely ollut näille induktiovaiheen loppupuolella oleville opettajille suinkaan itsestään selvää. Jatkossa olisikin kiinnostavaa tutkia sitä, voisiko dialogisten kasvatuskäsitysten ja opettajien halun pysyä töissä varhaiskasvatuksessa välillä löytää jonkinlaista yhteyttä.

Vaikka molemmissa kyselyissä oli mahdollista perustella, miksi haluaa tai ei halua jäädä alalle, niin opintojen loppuvaiheessa tähän tutkielmaan osallistuneista opettajista vain neljä antoi perusteluja suunnitelmilleen. Annetut perustelut olivat tuolloin myös hyvin lyhyitä. Työelämäään siirtymisen jälkeen opettajat taas antoivat selvästi enemmän perusteluja suunnitelmilleen. Opettajien antamat perustelut näyttäisivät vahvistavan varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen arvostuksen merkitystä opettajien alaan sitoutumisessa. Opettajien kertomia syitä olla jäämättä alalle olivat muun muassa huoli omasta mielenterveydestä, alaiset resurssit, heikot työolot, kuormituksen määrä sekä se etteivät työn vaatimukset ja palkkaus kohtaa. Huolet näkyivät myös niiden opettajien perusteluissa, jotka aikoivat jäädä alalle töihin: *“Ainakin vielä toistaiseksi työn hyvät puolet voittavat huonot puolet”* ja *“en ole vielä uupunut”*. Lasten hyvinvointia tukevista ja puolustavista kasvatuskäsityksistä huolimatta induktiovaiheen opettajat eivät tämän tutkielman valossa ole kovinkaan varmoja siitä, että jaksaisivat työskennellä alalla pitkään, varsinkaan lapsiryhmässä. Se sopii yhteen aiemman tutkimuksen havaintojen kanssa siitä, että induktiovaihe on opettajalle ja institutionaaliselle varhaiskasvatukselle merkittävä ajanjakso työhön ja alaan kiinnittymisen kannalta.

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin tuoreiden varhaiskasvatuksen opettajien kasvatuskäsitysten dialogisuutta ja todettiin, että suuren osan kasvatuskäsitykset vastaavat dialogisen kasvatusnäkemysten ihannetta. Toisaalta lähes kaikkien tutkielmaan osallistuneiden opettajien kasvatuskäsitykset olivat olleet dialogisia jo opintojen loppuvaiheessa. Herääkin kysymys, onko siihen jokin syy, että kyselyyn vastasi paljon juuri näitä opettajia. Tulevaisuudessa olisikin kiinnostavaa tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten dialogisuutta suuremmalla aineistolla. Lisäksi

olisi mielenkiintoista syventyä muiden opettajaryhmien kasvatuskäsityksiin ja tutkia, miten dialogisuus niissä ilmenee ja onko eri opettajaryhmien välillä eroa kasvatuskäsityksien dialogisuudessa tai dialogisuuden muutoksissa induktiovaiheen aikana.

# LÄHTEET

- Al-Amoush, S., Usak, M., Erdogan, M., Markic, S. & Eilks, I. (2013). Pre-service and in-service teachers' beliefs about teaching and learning chemistry in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 464–479.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*. 50(1), 75–87.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825.
- Forss, I. (2018). *Valmistuvien opettajien käsityksiä kasvatuksesta varhaiskasvatuksen kontekstissa* [Julkaisematon kandidaatintyö]. Tampereen yliopisto.
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis – an essay on the organization of experience*. Northeastern University Press.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction. Teoksessa J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (toim.), *Handbook of research on teacher education* (2. painos, s. 548–594). Macmillan.
- Goldberg, S. (2013). Epistemic Dependence in Testimonial Belief, in the Classroom and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 168–186.
- Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. (2012). Individual and social meanings of mentoring. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development* (s. 60–70). Taylor and Francis.

- Hoy, W. K. & Woodfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279–300.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2022). *Thinking with theory in qualitative research* (2. painos). Routledge.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L. T. & Morberg, Å. (2012). The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. Teoksessa P. Tynjälä, M. Saarnivaara & M.-L. Stenström (toim.), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (s. 169–185). Springer Netherlands.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25–50). Vastapaino.
- Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 411–443). Vastapaino.
- Kantonen, E., Onnismaa, E.-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – JECER*. 9(2), 264–289.
- Keto, S. & Foster, R. (2021). Ecosocialization – an Ecological Turn in the Process of Socialization. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1–2), 34–52.
- Laine, K. (1993). *Opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset 3, Lastentarhan- ja luokanopettajaksi opiskelevien käsitysten muuttuminen koulutuksen aikana ja muutoksen reflektointi*. Turun yliopisto.
- Layder, D. (1998). *Sociological practice linking theory and social research*. SAGE.
- Leinonen, J. (2014). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa* (s. 16–40). Suomen Varhaiskasvatus ry.

- Maaranen, K., Pitkäniemi, H., Stenberg, K. & Karlsson, L. (2016). An idealistic view of teaching: teacher students' personal practical theories. *Journal of Education for Teaching: JET*, 42(1), 80–92.
- McFarlane, A. E. (2019). Devices and desires: Competing visions of a good education in the digital age. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1125–1136.
- Niikko, A. (1993). *Lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset opettajuudesta koulutuksensa alkuvaiheessa*. Joensuun yliopisto.
- Niikko, A. (1999). *Rakkautta ja rajoja: Lastentarhanopettajaopiskelijoiden johtavia kasvatuskäsityksiä ja kokemuksia vanhempiansa toteuttamasta kasvatuksesta*. Joensuun yliopisto.
- Niikko, A. (2003). *Lastentarhanopettajaopiskelijat tulevina kasvattajina*. Joensuun yliopisto.
- Niikko, A. (2004). Education – a joint task for parents, kindergarten teachers and kindergarten student teachers. *International Journal of Early Years Education* 12(3), 259–274.
- Niikko, A. (2007). Kokemus suuntaa käsityksiä. Kolmen lastentarhanopettajaopiskelijan näkemyksiä koulutuksen alkuvaiheessa. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka, E. Savolainen, H. Pitkäniemi, U. Härkönen, M. Palovaara, P. Nuutinen, S. Pöllänen, A.-M. Raunio, O. Sipilä, M. Luutonen, T. Kröger, P. Äänismaa, S. Valjakka, K. Ahonen, A.-M. Lindeberg, T. Vesioja, M. Rantakare, S. Okkonen & T. Tossavainen, *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä: Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä* (s. 40–51). Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – JECER*. 6(2), 188–206.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Peräkylä, A. (1990). *Kuoleman monet kasvot: Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa*. Vastapaino. Tampere.



- Pulkki, J. (2017). *Kilpailun kasvatuksellisista ongelmista. Hyveitä 2000-luvulle*.  
Väitöskirja. Tampere University Press.
- Puroila, A.-M. (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Salonen, A. O. (2014). Ekososiaalinen sivistys – kestävä hyvinvoinnin perusta. *Natura*. 51(4), 25–30.
- Salonen, A. O. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*. 35(1), 4–15.
- Setälä, A. (7.2.2023). 8 keinoa – näin varhaiskasvatuksen opettajapula voidaan ratkaista. *Opetusalan Ammattijärjestö OAJ*.  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2023/varhaiskasvatuksen-opettajapula-eduskuntavaalit/>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, OPH-2277-2023 (2023).  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf)
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Värri, V.-M. (2002). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta* (4. painos).  
Väitöskirja. Tampere University Press.
- Värri, V.-M. (2011). Vastuu ihmisen mittana. Kasvatusteoreettisia ja filosofisia näköaloja ekologiselle sivistysprojektille. *Tiedepolitiikka* 36(4), 27–38.
- Wang, J., Odell, S. J. & Schwille, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132–152.

# LIITTEET

## *Liite 1: Tutkimuslomake*

### Varhaiskasvatuksen opettajiksi valmistuneiden kasvatuskäsitykset

1. Suostumus osallistua tutkimukseen ja tietojen tallentamiseen henkilötietorekisteriin.

Lue tutkielman tietosuojailmoitus tästä linkistä:

Olen lukenut tietosuojailmoituksen ja suostun osallistumaan tutkimukseen sekä siihen, että tietojani tallennetaan henkilötietorekisteriin.

Vastaa kysymyksiin niin pitkästi tai lyhyesti kuin haluat.

2. Miksi lapsia on kasvatettava?

3. Mitä ihanteita ja päämääriä lasten kasvatukseen tulisi mielestäsi sisältyä?

4. Millaisella varhaiskasvatuksella voidaan mielestäsi tavoitella näitä ihanteita ja päämääriä?

## Liite 2: Taustatietolomake

### Taustatiedot

5. Minkä alojen töitä olet tehnyt kandidaatiksi valmistumisen jälkeen? Luetteloï aikajärjestyksessä ja mainitse työn kesto (arvio riittää). Mainitse myös ne ajanjaksot, kun et ole ollut töissä (syitä ei tarvitse mainita).

*Esimerkkivastaus:*

*kesäkuu 2017, valmistuminen*

*kesäkuu 2017-syyskuu 2017, töissä logistiikka-alalla*

*lokakuu 2017-maaliskuu 2018, vakaopettajan sijaisuus pienten ryhmässä*

*huhtikuu 2018-toukokuu 2018, lyhyitä vakaopesijaisuuksia*

*kesä 2018, töissä logistiikka-alalla*

*elokuu 2018-joulukuu 2018, vakaopettajan sijaisuus eskarissa*

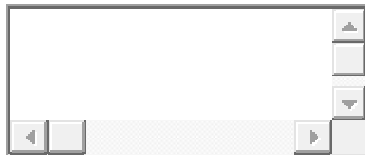
*tammikuu 2019-heinäkuu 2019, poissa työelämästä henkilökohtaisten syiden vuoksi*

*elokuu 2019-toukokuu 2021, lyhyitä vakaopettajan sijaisuuksia sekä osa-aikaista työtä logistiikka-alalla maisteriopintojen lomassa*

*kesäkuu 2021-nykyhetki, vakituinen vakaopettaja päiväkodissa*

An empty text input field with a light gray background and a thin border. On the right side, there are three small square buttons: a top arrow pointing up, a middle square, and a bottom arrow pointing down. On the left side, there are two small square buttons: a left arrow and a right arrow.

6. Aiotko työskennellä varhaiskasvatuksen alalla tulevaisuudessa? Halutessasi voit täsmentää, miksi / miksi ei.

An empty text input field with a light gray background and a thin border. On the right side, there are three small square buttons: a top arrow pointing up, a middle square, and a bottom arrow pointing down. On the left side, there are two small square buttons: a left arrow and a right arrow.

### Liite 3: Opinnäytetyön tietosuojailmoitus

<b>Rekisterin nimi</b>	Varhaiskasvatuksen opettajiksi valmistuneiden kasvatuskäsitykset
<b>Päiväys</b>	18.10.2021
<b>Rekisterinpitäjä</b>	Ilse Forss ilse.forss@tuni.fi
<b>Ohjaaja</b>	Maiju Paananen maiju.paananen@tuni.fi
<b>Henkilötietojen käsittelytarkoituks ja käsittelyperuste</b>	Henkilötietojasi käsitellään opettajien kasvatuskäsityksiin liittyvässä opinnäytetutkimuksessa. Opinnäytteessä tarkastellaan sitä, millaisia käsityksiä kasvatuksesta opettajilla on uransa alkuvaiheessa ja verrataan niitä opiskelun aikaisiin käsityksiin, joita tutkittiin aiemmassa opinnäytetutkimuksessa. Lisäksi työssä tarkastellaan sitä, kuinka moni aiempaan opinnäytteeseen osallistunut on töissä alalla ja miltä näyttää osallistujien halukkuus työskennellä alalla jatkossa. Henkilötietoja käytetään yhdistämään osallistujan vastaukset aiemman tutkimuksen vastauksiin vertailua varten. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on suostumus. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Opinnäytetutkimuksen ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten.
<b>Henkilötietojen säilytysaika</b>	Kunnes opinnäytetyö on hyväksytty, arvioitu valmistumisaika 5/2022. Opinnäytteen valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhotaan. Siltä osin kuin ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten, ohjaajat ja tarkastajat käsittelevät henkilötietoja ainoastaan niin kauan kuin on tarpeellista työn hyväksymistä varten.
<b>Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet</b>	Kuvaus rekisterissä käsiteltävistä henkilötietotyypeistä tietoryhmittäin: <ul style="list-style-type: none"><li>- Nimitiedot</li><li>- Yhteystiedot (sähköpostiosoite)</li><li>- Kyselylomakkeella kerättävät tiedot: Kasvatusihanteet, -päämäärät, ja miten niitä voidaan tavoitella</li><li>- Työhistoria</li><li>- Ensisijainen hakukohte yliopistoon hakiessa</li><li>- Syyt hakea opiskelemaan varhaiskasvatusta</li><li>- Opintopisteiden määrä keväällä 2017</li><li>- Tieto suunnittelusta valmistumisajankohdasta keväällä 2017</li><li>- Halukkuus työskennellä varhaiskasvatuksen alalla tulevaisuudessa</li></ul> Tiedot kerätään tutkittavilta itseltään.
<b>Rekisteröidyn oikeudet</b>	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohtetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään sähköpostitse.
<b>Oikeus valittaa viranomaiselle</b>	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi, puh: 0295686700, sähköposti: <a href="mailto:tietosuoja@om.fi">tietosuoja@om.fi</a>
<b>Henkilötietojen vastaanottajat</b>	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.
<b>Rekisterin suojauksen periaatteet</b>	Manuaalinen aineisto säilytetään lukitussa kaapissa. Digitaalinen aineisto suojataan kahdella tavalla. Suorat henkilötiedot ja tunnisteavain säilytetään erillisenä tiedostona, joka suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla. Tunnistetietoa tarvitaan osallistujien vastausten yhdistämiseen edellisen opinnäytteen yhteydessä saatuihin vastauksiin. <u>Pseudonymisoitu</u> aineisto suojataan kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella (MFA). Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot.