

Helske, Tuula & Lehtikangas, Taika

**MONIMENETELMÄTUTKIMUS
VARHAISKASVATUKSEN TYÖNTEKIJÖIDEN
ASENTEISTA AMMATILLISTA TIETOTAITOA
KOHTAAN**

TIIVISTELMÄ

Helske, Tuula & Lehtikangas, Taika: Monimenetelmätutkimus varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteista ammatillista tietotaitoa kohtaan
Pro Gradu
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus
Lokakuu 2024

Varhaiskasvatuksen kentän työntekijöillä on paljon osaamista, joka perustuu sekä koulutuksen kautta opittuihin tietoihin että työssä opittuihin taitoihin. Monipuolisella osaamisella voidaan kehittää yksilöiden toimintaa, mutta pahimmassa tapauksessa negatiivisilla asenteilla toisten osaamista kohtaan voi olla myös kielteinen vaikutus osallisuuteen. Tämän tutkimuksen kohteena olivat päiväkotien tiimeissä työskentelevät varhaiskasvatuksen työntekijät. Sujuvan tiimityön varmistamiseksi on olennaista, että työntekijöiden osaamista hyödynnetään ja toimintaa kehitetään asenteista ja lähtökohdista riippumatta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteita teoretietoa ja käytännön taitoja sekä toistensa ammatillista tietotaitoa kohtaan. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten varhaiskasvatuksen työntekijät näkevät varhaiskasvatuksen osaamisen rakentuvan. Tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää, miten osaaminen rakentuu, miten erilaista osaamista arvostetaan ja millaisia asenteita kentällä ilmenee.

Tutkimus toteutettiin monimenetelmätutkimuksena, jossa aineisto kerättiin työntekijöille lähetetyllä verkkokyselylomakkeella kevään ja alkukesän 2024 aikana. Kyselylomake sisälsi sekä avoimia kysymyksiä että asenneväittämiä. Kyselylomakkeen operationalisointi tehtiin asenteiden kolmikomponenttimallin osa-alueiden kautta. Aineiston kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen osa analysoitiin omina kokonaisuuksina, jonka jälkeen tulokset yhdistettiin monimenetelmätutkimuksen yhdistävän mallin mukaisesti vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Laadullinen aineisto analysoitiin luokittelulla ja sisällönanalyysilla ja määrällinen aineisto analysoitiin puolestaan SPSS-järjestelmässä ristiintaulukoinnilla, Kruskal-Wallis testillä sekä Mann Whitney U -testillä.

Tuloksista nousi esille, että varhaiskasvatuksen kentällä on asenne-eroja siinä, kenen tietoutta ja millaista tietoa arvostetaan eniten. Tämän lisäksi osaamisen osa-alueiden maininnoissa huomattiin eroja vastaajien kesken. Lisäksi vastaajat reflektoivat toisten perusteluita suhteessa omaan tietouteen. Näiden tulosten pohjalta pohdittiin sitä, millaisia haitallisia dynamiikkoja asenne-eroista voi kentälle syntyä. Tutkimuksessa pohdittiin myös sitä, kuka määrää oikeasta tiedosta ja siitä, mikä tieto hyväksytään yhteisen toiminnan pohjaksi.

Avainsanat: varhaiskasvatuksen osaaminen, asenteet, varhaiskasvatuksen työntekijät, moniammatillinen tiimityö, monimenetelmätutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Helske, Tuula & Lehtikangas, Taika: Mixed methods study of early childhood education workers attitudes towards expertise knowledge

Master Thesis

Tampere University

Lifelong learning and education

October 2024

Early childhood education professionals have a lot of knowledge, that is learnt through both formal education and practical experience. This diverse expertise can be used to develop individuals' performance, but in the worst cases, negative attitudes towards others' skills can reduce the participation of other employees. This study focused on early childhood education workers in daycare teams. In teamwork, it is crucial to utilize employees' skills and develop everyday working regardless of attitudes and backgrounds.

The purpose of this study was to investigate early childhood education workers' attitudes towards theoretical knowledge and practical skills, and each other's professional expertise. Additionally, the study explored how these workers perceive the construction of early childhood education expertise. The aim was to understand how expertise is built, how different skills are valued, and what attitudes there are in the field.

The study was made as a mixed-methods research, with data collected by an online survey sent to employees during spring and early summer of 2024. The survey included both open questions and attitude statements. The survey was operationalized through the tri-component model of attitudes. The qualitative and quantitative parts of the data were analyzed separately, and the results were then combined with combining set-up to answer the research questions. Qualitative data were analyzed through classification and content analysis, while quantitative data were analyzed using cross-tabulation, the Kruskal-Wallis test, and the Mann-Whitney U test in SPSS.

The results revealed attitude differences to whose and what type of knowledge is most valued. In addition to this, differences were noticed in the mentions of the areas of expertise among the respondents. Also, respondents reflected others' ideas to their own knowledge. Based on these results, discussion was made about what kind of harmful dynamics can arise in the field from differences in attitudes. In addition, the study discussed determining the right information and what information is accepted as a basis for everyday action. Finally, this study looked at the role and importance of leadership in solving possible conflicts in teams and between team-members.

Keywords: early childhood education knowledge, attitudes, early childhood education workers, multiprofessional cooperation, mixed methods -study

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

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	6
2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
2.1 Varhaiskasvatuksen tietotaito ja osaaminen.....	8
2.1.1 <i>Ammattitaito ja asiantuntijuus</i>	8
2.1.2 <i>Ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittyminen</i>	10
2.1.3 <i>Kollektiivinen asiantuntijuus</i>	12
2.1.4 <i>Varhaiskasvatuksen osaaminen ja dokumentit</i>	15
2.2 Asenteet	20
2.2.1 <i>Asenteet ja niiden osa-alueet</i>	20
2.2.2 <i>Asenteiden muodostuminen ja muokkaantuminen</i>	23
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	27
3.2 Monimenetelmätutkimus ja sen erityispiirteet	28
3.3 Aineisto	29
3.3.1 <i>Aineiston keruu</i>	30
3.3.2 <i>Aineiston esittely</i>	34
3.4 Tutkimusmenetelmät.....	35
3.4.1 <i>Laadullinen tutkimusosuus</i>	35
3.4.2 <i>Määrällinen tutkimusosuus</i>	36
3.5 Tutkimusasetelman eettinen pohdinta	44
4. TULOKSET	48
4.1 Miten varhaiskasvatuksen työntekijät näkevät varhaiskasvatuksessa tarvittavan tietotaidon rakentuvan?.....	48
4.1.1 <i>Missä osaaminen rakentuu?</i>	48
4.1.2 <i>Mistä osaaminen rakentuu?</i>	50
4.1.3 <i>Tutkimuskysymyksen tulosten yhteenveto</i>	52
4.2 Mitä asenteita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on teoreettista ja käytännön ammatillista tietotaitoa kohtaan?.....	53
4.2.1 <i>Laadullisen sisällönanalyysin tulokset</i>	53
4.2.2 <i>Määrälliset tulokset</i>	57
4.2.3 <i>Tutkimuskysymyksen tulosten yhteenveto</i>	61
4.3 Miten varhaiskasvatuksen työntekijät suhtautuvat toistensa ammatilliseen tietotaitoon?.....	62
4.3.1 <i>Laadullisen sisällönanalyysin tulokset</i>	63
4.3.2 <i>Määrälliset tulokset</i>	65
4.3.3 <i>Tutkimuskysymyksen tulosten yhteenveto</i>	71
5. POHDINTA	74
5.1 Varhaiskasvatuksen tiimien sisäiset ristiriidat.....	75
5.2 Varhaiskasvatuksen tieto: kuka vastaa?.....	77
5.3 Esihenkilöiden roolin tarkastelu tiimin johtamisessa	80
5.4 Tutkimuksen rajoitteet	83
5.5 Jatkotutkimusideat	84
6. JOHTOPÄÄTÖKSET	86
7. LÄHTEET	88

8. LIITTEET 93

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	Teoria-summamuuttujan yksittäiset väittämät.....	38
TAULUKKO 2.	Käytäntö-summamuuttujan yksittäiset väittämät.....	38
TAULUKKO 3.	Uusien työntekijöiden ammatillinen tietotaito – summamuuttujan yksittäiset väittämät.....	38
TAULUKKO 4.	Vanhojen työntekijöiden ammatillinen tietotaito – summamuuttujan yksittäiset väittämät.....	39
TAULUKKO 5.	Taustamuuttujien jakaumat ja prosenttiosuudet.....	39

1. JOHDANTO

Työelämän muutoksesta on keskusteltu niin yleisesti kuin tieteellisestikin jo pidemmän aikaa. Keskusteluissa nostetaan esille jatkuva uuden oppimisen sekä osaamisen päivittämisen tarve, jotta yksilöt pysyvät kiinni työelämän vaatimuksissa. Ruohotien (2000) ja Helakorven (2005) mukaan ei enää riitä, että yksilö opiskelee yhden ammatin ja työskentelee samoilla opituilla tiedoilla koko työuransa, vaan jokaisen yksilön ammattitaidon ja asiantuntijuuden tulee kehittyä työelämän muutoksen mukana. Tynjälän (2008) mukaan teknologian kehitys on yksi isoista muutoksista, joka on kovalla vauhdilla luonut muutostarpeita työelämään. Tämä haastaa myös varhaiskasvatuksen asiantuntijoita kehittymään ja pysymään muutoksen mukana. Viitala (2021) korostaakin, että tulevaisuudessa ammatti-identiteetti ei perustu ainoastaan koulutuksella hankittuun selkeärajaiseen tietoon tai osaamiseen, vaan jatkossa suuremmassa roolissa tulevat olemaan esimerkiksi kokonaisuuksien yhdistelyn taito sekä tiedon etsimisen ja levittämisen taito. Varhaiskasvatuksessa merkittävimmät muutokset ovat tapahtuneet yksilöiden ajattelutavoissa ja käsityksissä sekä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Asiantuntijuuden ja ammattitaidon kehittymisen kannalta onkin oleellista kiinnittää huomiota koulutuksen ja kokemuksen laajentamisen edellytyksiin. Tällainen työelämän muuttuminen vaatiikin Viitalan (2021) mukaan yksilöltä valmiutta olla mukana muutoksessa niin asenteellisesti kuin tietotaidollisestikin.

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteita ammatillista tietotaitoa kohtaa on tärkeää tutkia, sillä asenteet kertovat valmiuksista kehittää osaamista työelämän muutosten vaatimusten mukaisesti. On myös tärkeää saada tietoa asenteista, jotta voidaan arvioida työntekijöiden välisiä dynamiikkoja ja suhteita moniammatillisissa tiimeissä. Varhaiskasvatuksen työntekijät ovatkin todenneet, että asiantuntijuuden kehittyminen vaatii luotettavan ja turvallisen työyhteisön ja työympäristön (Happo ym., 2012). Toisin sanoen: Jos asenteet toisia työntekijöitä tai heidän ammatillista osaamistaan kohtaan ovat huonoja, voi se vaikuttaa

negatiivisesti työyhteisöihin ja yksilöiden toimintaan moniammatillisessa ryhmässä ja yhteisössä. Toisesta näkökulmasta katsottuna negatiiviset asenteet tietoa kohtaan voivat hidastaa yksilöiden kehittymistä ja täten hidastaa koko varhaiskasvatuksen tiimin kehittymistä esimerkiksi uuden teorian tai toimivien käytäntöjen suhteen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia asenteita varhaiskasvatuksen kentällä ilmenee varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan. Kuten todettua, muutokset vaativat yksilöiltä sekä uuden tietopohjan että taitojen kehittämistä jatkuvasti, mikä puolestaan vaatii asenteellista valmiutta. Tämä tutkimus keskittyy siihen, millaisia asenteita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on sekä teoriapohjaista tietoa kohtaan että käytännön taitoja kohtaan. Tutkimuksessa selvitetään myös, minkälaisia asenteita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on uusien ja vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan. Tämän lisäksi tutkimuksessa kerätään tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen työntekijät näkevät ammatillisen osaamisen rakentumisen: missä konkreettisesti ja mistä asioista osaaminen rakentuu. Tutkimuksen aineisto on kerätty Microsoft Office Forms-lomakkeella (Liite 1) kahdeksasta eri kunnasta Pirkanmaan, Uudenmaan ja Päijät-Hämeen alueilta keväällä 2024.

Tässä tutkielmassa esitellään ensin teoreettinen viitekehys, joka pohjaa ammattitaidon ja asiantuntijuuden sekä asenteiden kokonaisuuksiin. Ensimmäisessä osuudessa, eli ammattitaidon ja asiantuntijuuden kokonaisuudessa kerrotaan, miten varhaiskasvatuksen osaaminen rakentuu ja miten sitä voidaan kehittää. Lisäksi tässä osuudessa käsitellään suhdeasiantuntijuutta, jonka pohjalta tehokasta varhaiskasvatuksen tiimin toimintaa voidaan analysoida. Asenteita käsittelevässä osuudessa puolestaan tarkastellaan, miten asenteet rakentuvat, miten ne muotoutuvat sellaisiksi kuin ovat ja miten niitä voidaan muuttaa. Näiden kahden näkökulman tarkoituksena on muodostaa viitekehys koko tutkimukselle. Teoreettisen viitekehysten jälkeen esitellään tutkimuksen toteuttaminen monimenetelmätutkimuksen mukaisesti. Tässä tutkimuksessa on käytetty yhdistävää asetelmaa (kts. Vilkkä & Mankki, 2024), jossa sekä laadullinen että määrällinen aineisto analysoidaan ensin omanaan, tulokset raportoidaan ominaan ja tämän jälkeen ne yhdistetään yhdeksi kokonaisuudeksi.

2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa käsitellään tämän tutkimuksen tärkeimpiä käsitteitä eli varhaiskasvatuksen tietotaitoa sekä asenteita. Tarkoituksena on ensin käsitellä varhaiskasvatuksen tietotaitoa ammattitaidon, asiantuntijuuden, kollektiivisen asiantuntijuuden sekä tiimityön ja yksittäisten ohjaavien dokumenttien kautta. Osana asiantuntijuutta pohditaan myös sen kehittymistä ja vaatimuksia kehitymiselle. Tämän jälkeen luvussa käsitellään asenteiden rakentumista, muovaantumista sekä sitä, miten asenteisiin voidaan vaikuttaa.

2.1 *Varhaiskasvatuksen tietotaito ja osaaminen*

Varhaiskasvatuksen tietotaito ja osaaminen -alaluku käsittelee ammattitaitoa ja asiantuntijuutta. Alaluvussa keskitytään siihen, mitä ammattitaito ja asiantuntijuus ovat, miten ammattitaito ja asiantuntijuus kehittyvät ja mitä erityispiirteitä ryhmän tietotaidolla, toisin sanoen kollektiivisella asiantuntijuudella on. Tämän lisäksi listaamme konkreettisia osaamisalueita sekä vaatimuksia varhaiskasvatuksen osaamiselle eri dokumenttien, kuten varhaiskasvatuslain sekä varhaiskasvatussuunnitelman kautta. Tarkoituksena on luoda ymmärrys siitä, miten asiantuntijuus ja ammattitaito muodostuvat varhaiskasvatuksessa ja mitä vaatimuksia arkipäivän osaamiselle on.

2.1.1 Ammattitaito ja asiantuntijuus

Yksilön osaamista määritellään usein sekä asiantuntijuuden että ammattitaidon kautta. Asiantuntijuuden käsite nähdään yksilön hallitsemien tietojen ja taitojen soveltamisena työtehtävien vaatimusten mukaisesti, missä ammattitaito puolestaan nähdään ammattikohtaisena tietämyksenä soveltaa tietoutta käytännössä (Poutanen ym., 2014). Asiantuntijuus ja ammattitaito sekoitetaan helposti keskenään, sillä määritelmät ovat yhtenäisiä "tietojen ja taitojen hallinnan

ja kyvyn soveltaa niitä” -osalta (Laakkonen, 2004). Asiantuntijuudella ja ammattitaidolla on kuitenkin selkeä ero, sillä asiantuntijuus voi siirtyä eri toimintaympäristöihin yksilön mukana, kun taas ammattitaito on sidottu tiettyyn ammattiin ja ammattiosaamiseen (Poutanen ym., 2014).

Ericssonin ja Smithin (1991) mukaan keskustelu asiantuntijuudesta on alkanut jo vuonna 1970, jolloin asiantuntijaksi pyrkimisen perimmäisenä ideana oli saavuttaa ja omata erinomainen suorituskky johonkin rajattuun aiheeseen liittyen. Ericsson (2006) on myöhemmin määritellyt asiantuntijuutta yksilön ominaisuuksiksi, tiedoiksi ja taidoiksi, jotka kokemuksen myötä kehittyvät aloittelijasta asiantuntijaksi. Asiantuntijuus ei ole Ericssonin (2006) mukaan vain korkeakoulutus tai titteli, vaan se kattaa muistamisen, oppimisen ja älykkyyden osa-alueet. Tynjälä (2008, s. 125) esittää alun perin Bereiterin ja Scardamalian vuonna 1993 luoman taulukon kautta asiantuntijuuden eri elementit. Nämä elementit ovat formaalinen tieto, käytännöllinen tieto sekä itsesäätelytieto. Ensimmäinen tiedon osa eli formaalinen tieto koostuu faktuaalisesta ja käsitteellisestä tiedosta, joka muodostaa perustan opetettaville perustiedoille ja malleille (Tynjälä, 2008). Toinen tiedon osa on käytännöllinen tieto, joka kuvaa toiminnan toteuttamista käytännössä. Käytännöllisen tiedon välittäminen ja opettaminen ei ole niin selkeää, kuin formaalin tiedon opettaminen, ja käytännöllistä tietoa voikin oppia huomaamatta. Viimeisenä itsesäätelytaito on kyky säädellä omaa toimintaa ammatillisissa tilanteissa (Tynjälä, 2008). Formaali tieto sekä käytännön tieto mahdollistavat siis toiminnan käytännössä aiheen ympärillä, johon itsesäätely tuo oman toiminnan ammattimaisuuden mukaan.

Myös ammattitaito liittyy vahvasti asiantuntijuuteen ja sen erilaisiin määritelmiin, vaikka asiantuntijuus voidaankin yhdistää minkä tahansa alan äärimmäiseen suorituskkyyn. Esimerkiksi Hanhisen (2010) mukaan ammattitaitoa ja ammatillista osaamista voidaan käsitellä rinnakkaiskäsitteinä, vaikka ammattitaidon käsitettä käytetään suomalaisessa työelämässä enemmän. Ammattitaidon termin käyttö onkin yleistynyt ammatillisen koulutuksen lisääntymisen myötä (Hanhinen, 2010), ja ammattitaidon määritelmä on ollut jo vuonna 1995 tietämisen ja tekemisen yhdistämisestä syntyvää kykyä toimia tietyssä ammatissa (Jaakkola, 1995). Laakkosen (2004) mukaan ammattitaitoon liittyy kaksi keskeistä käsitettä: kompetenssi ja kvalifikaatio. Kompetenssi viittaa yksilön omiin valmiuksiin toimia tietyssä ammatissa tai tehtävässä, kun taas

kvalifikaatio määrittelee työn vaatimukset tiedollisina ja taidollisina edellytyksinä. Hanhisen (2010) mukaan kompetenssi koostuu affektiivisista, konatiivisista ja kognitiivisista valmiuksista, kuten arvoista, motivaatiosta ja älykkyydestä. Kompetenssi on siis työntekijän valmiutta toimia tehtävässään menestyksekkäästi (Laakkonen, 2004). Kvalifikaation käsite puolestaan liittyy työn vaatimukseen, jotka työntekijän on täytettävä (Metsämuuronen, 1999). Kun työntekijä vastaa työn vaatimukseen kompetenssillaan, syntyy lopulta ammattitaitoa.

Ammattitaitoa ja asiantuntijuutta sekä niiden määritelmiä yhdistää siis moni asia. Molemmat koostuvat eri osista niin yksilön tietouden, kun työn vaatimusten osalta. Molemmissa korostetaan myös sitä, että tietoutta täytyy osata käyttää ja soveltaa työssä. Ammattitaidon voidaan kuitenkin nähdä liittyvän hieman kapeammin yhden ammatin konkreettiseen osaamiseen ja hallintaan, kun taas asiantuntijuuden voidaan nähdä siirtyvän yksilön mukana alalta toiselle. Tässä tutkimuksessa on päädytty termiin ”ammatillinen tietotaito”, sillä varhaiskasvatuksen työn voidaan nähdä rajautuvan jopa suhteellisen tiukasti alan raameihin puhuttaessa varhaiskasvatuksen tiimien työntekijöiden osaamisesta. Jokaisella varhaiskasvatuksen työntekijällä on oma asiantuntijuutensa ja ammattitaitonsa oman koulutuksensa ja työkokemuksensa pohjalta, jonka tarkoituksena on mahdollistaa työskentely tämän tutkimuksen kontekstissa eli varhaiskasvatuksen tiimeissä.

2.1.2 Ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittyminen

Kuten on todettu, asiantuntijuus ja ammattitaito koostuvat monista eri elementeistä, jotka täydentävät toisiaan sekä toisaalta rakentuvat toistensa päälle. Esimerkiksi Eteläpellon (1997) mukaan käytännön tieto rakentuu opitun formaalin tiedon päälle, jolloin ilman pohjatietoja ja koulutusta on vaikea ymmärtää käytännössä tapahtuvia asioita. Myös Boshuizen ym. (2003) esittävät tietojen ja taitojen kehittyvän prosessin omaisesti alkaen koulusta ja jatkuen työelämäään. Ajatuksena on, että koulut eivät luo valmiita asiantuntijoita tai ammattilaisia vaan tietoja ja taitoja täytyy kehittää ja päivittää työelämässä jatkuvasti.

Hakkaraisen (2017) mukaan oppiminen onkin edellytys asiantuntijuuden kehittymiselle. Oppiminen ei ole pelkästään kirjoista lukemista, vaan myös kykyä omaksua tietoja, taitoja ja käytäntöjä esimerkiksi vuorovaikutuksessa kokeneemman henkilön kanssa. Hapon ym. (2012) mukaan asiantuntijuus pohjautuu hyvään koulutukseen ja tämän jälkeen alalta kerättyihin mahdollisimman laajoihin tietoihin ja taitoihin. Ajatuksena on siis, että tietoa kartutetaan ensin koulussa tai koulutuksessa ja sen jälkeen sitä vahvistetaan ja laajennetaan työelämän opeilla. Huomionarvoista kuitenkin on, että asiantuntijuus ei rajoitu vain yksilölliseen toimintaan, vaan vaatii ympäröivää maailmaa ja kulttuuria kehittymiseensä (Helakorpi, 2005).

Ammattitaito ja sen kehittyminen on yhteisöllinen kokemus, joka alkaa jo koulutuksen aikana (Laakkonen, 2004). Yksilön on opintojen aikana omaksuttava työtapoja, jotta hän voi sopeutua työyhteisöön. Yhteisöllisyys tukee Laakkosen (2004) mukaan myös työssäoppimista. Voidaankin todeta, että yhteisöt luovat mahdollisuuksia asiantuntijuuden ja ammattitaidon kehittymiselle, niin tiimi- kuin yksilötasolla. Edwardsin (2010) mukaan jokainen toimii oman asiantuntijuutensa kehittäjänä, mutta se vaatii tehokasta yhteistyötä muiden kanssa ja ylipäänsä osallistumista yhteistyöhön. Tällöin voidaan puhua suhdeasiantuntijuudesta tai kollektiivisesta asiantuntijuudesta, jota käsittelemme erikseen hieman myöhemmin tässä luvussa. Myös Helakorven (1992) mukaan ammattitaito kehittyy sekä fyysisessä että sosiaalisessa ympäristössä. Nämä ympäristöt ovat hänen mukaansa esimerkiksi työpaikkoja tai työyhteisöjä. Asiantuntijuus ja ammattitaito eivät ole pysyviä, vaan niitä uudelleen määritellään yksilöiden taitojen ja tietojen kehittämisen myötä.

Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii varhaiskasvatuksen työntekijöiden mielestä luotettavan sekä turvallisen työyhteisön ja -ympäristön (Happo ym. 2012). Turvallinen työympäristö tarkoittaa sitä, että jokainen saisi ja haluaisi jakaa ajatuksiaan muille. Myös mahdollisuus kokeilla uusia tapoja oli merkittävässä osassa, kun taas muuttumattomuus nähtiin kehitystä rajoittavana tekijänä. Muutos vaatii aina halua ja valmiutta muutokseen (Happo ym. 2012). Tämä vaatii yksilöiltä oikeanlaista suhtautumista sekä omaan, muiden, että yhteiseen toimintaan. Esimerkiksi muutosten välttäminen ja pelkääminen tai kyynistyminen ovat asioita, jotka voivat haitata tiimien sekä yksilöiden kehittymistä ja kasvua.

2.1.3 Kollektiivinen asiantuntijuus

Kuten jo aikaisemmin on todettu, asiantuntijuus ja ammattitaito koostuvat monista elementeistä ja niiden kehittyminen vaatii monia erilaisia osa-alueita. Usein asiantuntijuus ja ammattitaito eivät kuitenkaan ole vain yksilöllisiä kokemuksia, vaan työtä tehdään esimerkiksi ryhmissä, tiimeissä ja osastoissa jopa kansainvälisesti. Tällöin voidaan puhua kollektiivisesta asiantuntijuudesta. Kollektiivinen asiantuntijuus tarkoittaa asiantuntijoiden välistä tietojen ja tietämyksen jakamista sekä samalla ymmärrystä siitä, kenellä on mitään tietoa (Edwards, 2010). Täten myös esimerkiksi kollektiivinen kompetenssi on yksilöiden omien kompetenssien luoma yhteinen tietopohja, jossa yksilöiden ja eri ammattiryhmien kompetenssit yhdistyvät. Tämä luo Edwardsin (2010) mukaan myös mahdollisuuden uusien tietojen ja käytänteiden luomiselle. Kollektiivinen asiantuntijuus yhdistää tietoja ja taitoja yhteisön käyttöön, jonka avulla voidaan toimia tehokkaammin. Laajemmalla osaamisella on mahdollista päästä ongelmatilanteissa parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen, kun yhteisestä laajemmasta tietopohjasta voidaan valita tilanteeseen sopivin tapa toimia (Edwards, 2010). Myös Parviaisen (2006) mukaan keskeistä kollektiivisessa asiantuntijuudessa on yhteinen ongelma tai kohde, johon vuorovaikutuksessa toisten kanssa jaetaan ja hankitaan tietoa. Tämä lisää tiedonmuodostumista ja korostaa sitä, ettei kaikkien tarvitse hallita kaikkea mahdollista tietoa. Samankaltaisesti muodostuvat myös tämän tutkimuksen kohderyhmä, varhaiskasvatuksen tiimit, joissa työskentelee esimerkiksi lastenhoitajia ja -ohjaajia, sosionomeja, varhaiskasvatuksen opettajia sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajia ja monia muita ammattinimikkeitä.

Samoja asioita voidaan liittää myös käytäntöyhteisöjen käsitteeseen. Wengerin (1998) mukaan käytäntöyhteisöjen voidaan nähdä muodostuvan jonkun tietyn aiheen tai tematiikan ympärille eri yksilöiden ja asiantuntijoiden kautta. Näissä käytäntöyhteisöissä henkilöille muodostuu omat käytänteet, tavat toimia ja esimerkiksi ymmärrys yhteisen toiminnan päämäärästä (Wenger, 1998). Yksilö tunnistaakin kuuluvansa ryhmään sitoutumalla yhteisesti sovittuun päämäärään, joka antaa ryhmälle eli käytäntöyhteisölle merkityksen (Juuti, 2006). Ryhmät voivat olla sekä virallisen organisaatorakenteen muovaamia tai epävirallisia henkilöiden itse muodostamia ryhmiä jonkun epävirallisen

tarkoituspöytä ympärille. Ajatuksena on, että käytäntöyhteisöissä yksilöt täydentävät toistensa osaamista. Wenger (1998) korostaa myös, että aina uuden yksilön tullessa osaksi käytäntöyhteisöä sen käytänteet, dynamiikka ja hierarkia muokkautuvat uudelleen. Tässä on tärkeää ymmärtää, että käytänteet eivät tarkoita vain käytännön toimintaa, vaan sisältävät kaiken näkyvän ja näkymättömän toiminnan, tiedon, dynamiikat, hierarkiat, symbolit ja kielen (Wenger, 1998). Täten voidaan myös ajatella, että ryhmän toiminta ei ole koskaan täysin samanlaista ja stabiilia, vaan se muuntuu jatkuvasti monien asioiden summana. Varhaiskasvatuksen tiimit muodostuvat jäsentensä kokonaisuudesta, jossa yhteinen päämäärä, eli lapsilähtöinen toiminta, muokkaa käytänteet ja säännöt yhteisen merkityksellisen toiminnan pohjaksi. Parrilan ja Mäntyjärven (2021) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee kyetä rakentamaan yhteistä tulkintaa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmasta, mikä vaatii toimivia käytänteitä ja oppimisen mahdollistamista tiimitasolla. He jatkavat, että kaikille ammattiryhmille tärkeää on kokemus työyhteisöön kuulumisesta ja sen kehittämisestä. Parrilan ja Mäntyjärven (2021) mukaan tiimeille tärkein aspekti työssään, eli käytäntöyhteisön päämäärä, on lasten ja perheiden hyvinvointi laadukkaana varhaiskasvatuksen kautta, joka vaatii jokaiselta työyhteisön jäseneltä panosta

Käytäntöyhteisöiden lisäksi on tutkittu myös käytäntömaisemaa, jossa saman teeman eri käytäntöyhteisöt muodostavat yhdessä käytäntömaiseman (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2014). Käytäntömaiseman etu on se, että eri käytäntöyhteisöt voivat jakaa tietouttaan ja käytänteitään yhteisen teeman ympärillä. Wenger-Trayner ja Wenger-Trayner (2014) kuitenkin korostavat, että käytänteet eivät toimi toisissa käytäntöyhteisöissä sellaisinaan. Varhaiskasvatuksessa voidaan ajatella käytäntöyhteisöitä yksittäisten tiimien kautta. Jokaisella tiimillä on omat vahvuutensa ja osaamisensa sen mukaisesti, millaisia yksilöitä tiimeissä on. Kuitenkin eri tiimit voivat jakaa tietouttaan ja käytänteitään myös käytäntömaiseman mukaisesti niin, että kaikki tiimit osallistuvat yhteiseen keskusteluun ja voivat tuoda omaa käytäntöään esille. Tästä käytäntömaisemasta voidaan sitten poimia toimivia tapoja, malleja ja käytänteitä sen mukaisesti, mitä koetaan tarpeelliseksi. Käytäntömaiseman voi muodostaa esimerkiksi yhden päiväkodin kaikki tiimit, tai toisaalta esimerkiksi eri päiväkotien kokonaisuus. Yhtä kaikki, käytäntöyhteisöjen mahdollisuus piilee

tiedon jakamisen ja vastaanottamisen teemoissa. Tiimeissä, jotka keskittyvät samaan alaan ja päämäärään, syntyy tiedon jakamista eri ammattikuntien välillä.

Kollektiivisissa asiantuntijayhteisöissä, joissa on eri alojen asiantuntijoita ja ammattilaisia, voi muodostua kuitenkin myös haasteita esimerkiksi tiedostonmuodostumiselle. Haasteita on Parviaisen (2006) mukaan lukuisia, kuten hierarkiat, organisaatiokulttuuri, kieli, emootiot, luottamus, intressit, kiire, kilpailu ja tila. Haaste voi olla se, ettei tiedetä toisten alojen asiantuntijuudesta riittävästi. Varhaiskasvatuksessa työskentelee eri koulutustaustoista tai -asteista tulevia työntekijöitä. Kaikkien heidän asiantuntijuudellansa on merkityksensä tiimissä erilaisilla painopisteillä. Tästä voi muodostua haaste, jos tiimissä olevilla henkilöillä ei ole tietoa toistensa osaamisesta. Kun yksilöt eivät tiedä toistensa osaamisesta, eivät he myöskään osaa käyttää sitä hyödykseen yhteisessä arjessa ja toiminnassa. Verkoston sisällä ihmiset voivat tuntevat toisensa hyvin, mutta tämä ei tarkoita sitä, että omaa osaamista osattaisiin suhteuttaa toisen osaamiseen tai ylipäänsä sanoittaa oikein. Eri tekijöillä on vaikutus siihen, miten yksilöt ovat valmiita ja halukkaita jakamaan tietoa keskenään. Kuten aiemmin on todettu, sukupolvet ja hierarkiat voivat olla yhteisössä syy sille, miksi tietoa ei jaeta. Nyrönen ja Ukkonen-Mikkola (2021) toteavat myös, että tiimeihin muodostuu hiljalleen omat kulttuurinsa, joita voidaan ylläpitää vahvasti. Tämä voi tarkoittaa pahimmillaan sitä, että uudet jäsenet pyritään sopeuttamaan vanhaan kulttuuriin ja toimintaan sellaisenaan, eikä tilaa kehitymiselle ja uusille näkökulmille anneta.

Myös Levinin ja Askayn (2020) mukaan ryhmän voidaan nähdä muodostuvan, kun yksilöt ovat vuorovaikutteisia saavuttaakseen yhteisen päämäärän. Joskus nämä päämäärät voivat aiheuttaa ristiriitoja työn ja muun elämän välille ja näin vähentää yksilön panosta tiimin päämäärää kohtaan. Tämä puolestaan voi aiheuttaa epätasapainoa tiimiläisten kesken ja pahimmillaan aiheuttaa myös muiden panosten laskemista. (Levin & Askay, 2020.) Ryhmän jäsenet voivat vaikuttaa toisiinsa siis positiivisesti tai negatiivisesti jakamalla ajatuksiaan tavoitteen saavuttamista ja tekemistä kohtaan. Chapman ja Mouter (2023) tutkivat sitä, miten niin sanotut ryhmän ”mädät omenat” vaikuttavat ryhmän toimintaan ja onnistumiseen. Heidän mukaansa pahimmillaan yksi mätä omena voi huonontaa tiimin tehokkuutta, yksilöiden välisiä suhteita sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta samalla, kun tiimin konfliktit kasvavat ja yleisesti

tyytyväisyys laskee. Voidaankin siis todeta, että pahimmillaan huonot yksilöt tiimissä voivat vaikuttaa koko tiimin toimintaan negatiivisesti ja tartuttaa samanlaista toimintaa myös muihin tiimiläisiin. Tällöin tiimin toiminta heikkenee ja vastuunotto laskee, jolloin tavoitteen saavuttaminen on epätodennäköisempää. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa tiimin toiminnan heikkeneminen vaikuttaa lapseen suorasti negatiivisesti ja voi aiheuttaa isoja ongelmia. Kollektiivinen asiantuntijuus ja sitä kautta tiimityö voi siis näkyä tiimeissä monilla eri tavoilla.

2.1.4 Varhaiskasvatuksen osaaminen ja dokumentit

Kuten tässä luvussa on aikaisemmin todettu, osaaminen koostuu monien elementtien yhteissummasta. Osaamisessa on mukana niin yksilöiden kuin yhteisöiden tietoa ja taitoa, käytänteitä, itsesäätelyä ja hierarkioita. Lisäksi osaamiseen vaikuttaa yhteisöissä tapahtuva tiedonjakaminen kollektiivisen asiantuntijuuden kautta sekä asiantuntijuuden kehittyminen ja kehittäminen yksilöllisesti sekä yhteisöllisesti. Oppiminen on asiantuntijuuden sekä ammattitaidon keskiössä, mutta oppimisen tulee mahdollistua monelta eri näkökulmalta. Tässä alaluvussa käsitellään vielä hieman konkreettisemmin sitä osaamista, mitä varhaiskasvatuksen kentällä on tai tulisi olla.

Varhaiskasvatuksessa osaamisen voidaan nähdä rakentuvan ensin koulutuksen kautta ja sen jälkeen työelämässä tiimeissä. Varhaiskasvatuksen työntekijä voi työskennellä eri yksiköissä tai tiimeissä, joskin samalla alalla, jolloin ammattitaitoa kertyy ja siirtyy hänen mukanaan. Hapon ym. (2012) mukaan varhaiskasvatuksen osaamisen keskeiset elementit ovat formaali tieto eli teoreettinen opetussuunnitelman hallinta sekä käytännön tieto eli käytännön pedagoginen osaaminen. Varhaiskasvatuksen arki ja työskentely perustuu tiimityölle, jossa jokaisella on oma roolinsa ja vastualueensa. Tiimityöskentelyä ohjaa moni asia, kuten organisaatio, tilat, varhaiskasvatussuunnitelma, tiimin jäsenet ja lapset. Pedagoginen osaaminen korostuu itse työssä, kun työntekijät toimivat lasten parissa erilaisissa muuttuvissa tilanteissa (Happo ym., 2012). Muuttuvassa ympäristössä tarvitaan itsesäätelytaitoa, jotta osataan toimia ammatillisesti oikein lasten hyvinvoinnin ja kehityksen eduksi. Lisäksi toiminta tarvitsee tuekseen teoreettista osaamista sekä yhteistyötä muiden työntekijöiden

kanssa (Happo ym., 2012). Karilan (2016) mukaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammattitaito onkin laadukkaan varhaiskasvatuksen perusta ja näin myös erittäin tärkeää lasten oppimisen ja kehittymisen mahdollistamiselle.

Parrila ja Mäntyjärvi (2021) toteavat, että kasvatustiimin tulisi tarkastella konkreettisesti sitä, kuinka juuri kyseisessä tiimissä toimitaan, suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan työtä. Tämä on tärkeää, jotta jokainen tiimiläinen tietää oman roolinsa ja vastuualueensa ryhmässä sekä ymmärtää häneen kohdistuvat odotukset. Levinin ja Askayn (2020) mukaan tehokkaat tiimit ovat sitoutuneita tavoitteisiinsa, heillä on oikeat taidot tavoitteen saavuttamiseen ja yhteisymmärrys työn toteuttamisesta sekä vastuuta on kaikilla ryhmän jäsenillä. Moniammatilliset ryhmät ovatkin tärkeä osa varhaiskasvatusta, jotta alan ammattilaiset voivat jakaa arvoja, ajatuksia ja tavoitteita keskenään. (Rodd, 2006.)

Kontion (2013) mukaan moniammatillisuudessa yhteistyö pohjautuu tiimin yhteiselle toiminnalle, johon yksilöt tuovat tiedon näkökulmia ja osaamista mukanaan työn suorittamista varten. Ajatuksena on, että moniammatillinen tiimi luo kokonaiskuvan tilanteesta yksilöiden tietojen ja erilaisten näkökulmien avulla ja näin kykenee suorittamaan työtehtävän ja saavuttamaan tavoitteen laadukkaasti (Kontio, 2013). Varhaiskasvatuksessa moniammatillinen työ muodostuu sekä tiimien sisäisesti, tiimien välisesti sekä yksittäisten varhaiskasvatuksen kentällä toimivien toimijoiden välisesti. Tiimit työskentelevät yhteisen päämäärän mukaisesti ja muodostavat käytänteitä ja rutiineja toiminnan tueksi. Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan rutiinit ja hyväksi todetut toimintatavat ovat tärkeä osa arkea, mutta pahimmassa tapauksessa syvälle juurtuneet rutiinit voivat myös kapeuttaa toimintaa ja estää sen kehittämistä. He toteavat, että koskaan perustelu jollekin toiminnalle ei saisi perustua ajatukseen ”näin on aina tehty”. Joskus uuden tutkimustiedon valossa vanhat tavat voivat olla jopa haitallisia, jolloin tapaa tulee kyetä muuttamaan.

Varhaiskasvatuksen alalla päiväkotien tiimeissä työskentelee monista eri koulutuksista lähtöisin olevia työntekijöitä. Tunnetuimpia nimikkeitä alalla on lastenhoitajat, lastenohjaajat ja lähihoitajat ammattikoulusta, sosionomit ammattikorkeakoulusta, varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat yliopistosta sekä lastentarhanopettajat, joiden koulutusta on ollut sekä opistoissa että yliopistotasoisesti. Lisäksi tiimeissä työskentelee lapsien ja

aikuisten tarpeen mukaan myös muita työntekijöitä, kuten vasuagentteja, sairaanhoitajia ja henkilökohtaisia avustajia. On siis enemmän kuin selvää, että moniammatillista työtä tarvitaan ja sen saumaton yhteistyö on edellytys onnistuneelle varhaiskasvatukselle.

On huomioitava, että laki määrää varhaiskasvatuksen henkilöstöstä ja siitä, miten tiimit muodostuvat. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) todetaan, että kunnalla ja varhaiskasvatuksen järjestäjällä tulee olla tarpeeksi henkilöstöä, jotta voidaan vastata esimerkiksi tuen tarpeeseen. Henkilöstön osuudessa määritetään myös vaatimukset varhaiskasvatuksen opettajan, sosionomin, lastenhoitajan, erityisopettajan, perhepäivähoitajan sekä päiväkodin johtajan koulutuksille. Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan kelpoisuusvaatimuksista voidaan kuitenkin poiketa, mikäli kelpoisuutta täyttävää henkilöä ei saada työhön. Tällä henkilöllä tulee kuitenkin olla riittävät perusteet ja taidot työn suorittamiseen. Laissa sanotaan myös seuraavaa:

Päiväkodissa kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä toimivasta 35 §:ssä tarkoitettua henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus. (540/2018, 37§)

Kaikella tällä siis pyritään säätelemään sitä, että varhaiskasvatuksen tiimeissä työskentelee oikea määrä osaavaa henkilöstöä niin, että varhaiskasvatuksen arki toimii ja on tarkoituksenmukaista. Lisäksi varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määritetään, että varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee huolehtia henkilöstönsä tarpeellisista jatkokoulutuksista, jotta ammattitaitoa voidaan pitää yllä ja kehittää. Aikaisemmin mainittu asiantuntijuuden ja ammattitaidon kehittyminen on varhaiskasvatuksessa siis myös lailla määrättyä, ja se on organisaation vastuulla yksilön lisäksi. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) siis määritetään vaatimukset ammattitaidolle ja sille, mikä osaamistausta henkilöstöllä tulisi olla. Tällä yleisten raamien luomisella pyritään takaamaan laadukas ja yhdenvertainen varhaiskasvatus kaikkien toimijoiden kesken tiimeissä.

Tämän lisäksi Opetushallitus laatii varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka toimivat kansallisesti pohjana paikallisille varhaiskasvatussuunnitelmille. Opetushallituksen (2022) mukaan kansalliset varhaiskasvatussuunnitelman

perusteet nojaavat varhaiskasvatustalakiin ja sen määräyksiin varhaiskasvatuksen tavoitteista ja lapsen oikeuksista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sisältävät muun muassa varhaiskasvatuksen tavoitteiden määrittelyn sekä toimintakulttuurin rakentumisen, ohjeet pedagogiseen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä lapsen tuen eri osa-alueet ja yleisesti varhaiskasvatustoiminnan arvioinnin linjaukset. Lisäksi jokaisen osa-alueen lopussa on osuudet paikallisesti päätettävistä asioista, jotka antavat ohjeistukset siitä, mistä asioista voidaan paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa linjata ja päättää. Lisäksi näissä osuuksissa linjataan aina myös siitä, mitä paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin tulee sisällyttää. (Opetushallitus, 2022.)

Kansallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kolmas luku käsittelee erikseen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee ymmärtää yhteisön jäsenen vaikutus kulttuurin muodostumiseen ja lapsiin, jotka omaksuvat arvoja, asenteita ja tapoja aikuisilta. Varhaiskasvatuksessa toimintakulttuuri muuntuu jatkuvasti ja sitä tulee kehittää tukemaan varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita. (Opetushallitus, 2022.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan jatkuvan kehittämisen edellytyksenä on henkilöstön ymmärrys omasta toiminnastaan ja siihen vaikuttavista henkilökohtaisista arvoista, tiedoista ja uskomuksista. Tärkeää on, että kehittämistä tehdään toisia arvostaen ja osallistaen sekä dialogin kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet siis antavat pohjan paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien sisällölle sekä linjaa esimerkiksi toimintakulttuurin tavoitteet ja kehittämisen vaatimukset. Näiden linjausten perusteella muodostetaan paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, joissa eri teemoja käsitellään vielä yksityiskohtaisemmin. (Opetushallitus, 2022.)

Lisäksi varhaiskasvatuksen kentällä yleisiä ovat tiimisopimukset, jotka ovat varhaiskasvatuksen tiimien sisäisiä sopimuksia ryhmän toimintaa ja pedagogiikkaa määrittävistä arvoista, käytänteistä ja työnjaoista (Parrila & Fonsén, 2016). Tiimisopimuksen tarkoituksena on tukea työntekoa ja yhteistyötä tiimiläisten välillä ja helpottaa sitoutumista sovittuihin asioihin. Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan tiimisopimusta voidaan käyttää myös ryhmän ja sen jäsenten kehittämisen työvälineenä, mikä mahdollistaa ammatillista arviointia. Tiimisopimus pohjautuu sekä kansalliseen että paikalliseen

varhaiskasvatussuunnitelmaan sekä niissä määritettyihin osa-alueisiin tiimin toiminnassa. Parrila ja Fonsén (2016) toteavat, että esimerkiksi arvopohja nousee suoraan paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista. Tärkeää on, että tiimisopimuksissa sovituista asioista keskustellaan ja niitä arvioidaan, jotta tiimin toimintaa voidaan kehittää. Parrila ja Fonsén (2016) toteavat, että yksilöillä on tarve käyttää omaa osaamistaan ja saada tunnustusta osaamiselleen. Tämän vuoksi on tärkeää pohtia yksilöiden osaamisen hyödyntämistä ryhmän kesken ja kirjata ne tiimisopimukseen. Olennaista on myös huomioida yksilöiden ammatilliset kehitystavoitteet ja mahdollistaa kehittyminen tiimisopimuksen kautta. Kuten Parrila ja Fonsén (2016) toteavat, tiimisopimus voi toimia erittäin hyvin toiminnan linjaamisessa, sillä yhteisiin tavoitteisiin on helpompi sitoutua. Yleisesti varhaiskasvatusta ohjaavista dokumenteista voidaan todeta, että lähtökohtana on kehittyminen, osaamisen varmistaminen ja lapsilähtöinen laadukas varhaiskasvatus. Tätä pyritään edistämään ohjaamalla toimintatapoja, linjaamalla osaamista tiimeissä sekä luomalla kulttuuria, jossa kehittäminen tapahtuu arvostaen ja dialogisesti.

Voidaankin todeta, että varhaiskasvatuksen osaaminen on monikerroksista. Eri koulutustaustaiset työntekijät osaavat ja hallitsevat eri asioita, joita kuitenkin tulee osata käyttää hyödyksi moniammatillisessa yhteistyössä. Moniammatillisen yhteistyön onnistumiseksi toisten osaamiseen tulee suhtautua hyvin, tiimin tulee toimia kehitysmuotoisesti ja uusia ideoita tulee ottaa vastaan. Kehittymistä voi hidastaa moni asia, mutta myös sen tukeminen on mahdollista. Kuten aikaisemmin todettua, turvallinen työympäristö ja työyhteisö ovat asioita, joita varhaiskasvatuksessa tarvitaan toimivaan tiimityöhön. Tärkeää on ymmärtää, ettei kaikkien tarvitse ymmärtää kaikkea, vaan jokaisella on oma tietotaitonsa. Kuitenkin tätä tietotaitoa tulisi päästä käyttämään ja toisaalta toisten tulisi sitä arvostaa, jotta tiimi voisi kehittyä ja toimia optimaalisimmalla tavalla sekä päästä yli haasteista ja ongelmista. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa tutkitaan sitä, miten varhaiskasvatuksen työntekijät suhtautuvat toistensa ammatilliseen tietotaitoon ja mistä ylipäänsä osaamisen nähdään rakentuvan.

2.2 Asenteet

Tässä alaluvussa käsittelemme tutkimuksemme toista pääkäsitettä eli asenteita. Ensin määrittelemme asenteen käsitteenä ja pohdimme sitä, mitä osa-alueita asenteisiin liittyy ja mistä eri komponenteista asenteet rakentuvat. Tämän jälkeen käsittelemme sitä, miten asenteet muodostuvat ja mitä asenteiden muodostuminen tai niiden muovaaminen vaatii. Samalla käsittelemme myös sitä, miten asenteisiin voidaan vaikuttaa ja kuka niin voi tehdä. Sosiaalipsykologiassa Ahokkaan (2005) mukaan asenteilla on aina jokin kohde, ja tässä tutkimuksessa asenteiden kohteena on varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammatillinen tietotaito. Albarracin ja Shavitt (2018) toteavat, että toista ihmistä kohtaan olevia asenteita tutkitaan vuorovaikutuksen kautta, kuten myös tässä tutkimuksessa kysymysten asettelun kautta tehdään.

2.2.1 Asenteet ja niiden osa-alueet

Albarracinin ja Shavittin (2018) mukaan asenne terminä on tuttu jo vuodesta 1923, jolloin asenne nähtiin valmiutena vasteeseen jotain asiaa kohtaan. Oskampin ja Schultzin (2004) mukaan asenteiden tärkein tehtävä on luoda yksilölle tapa ymmärtää maailmaa. Asenteiden määrittelystä saadaan kattava ja edelleen paikkansa pitävä kuvan Gordon Allportin (1954) määritelmän mukaan, jossa kiteytyvät ytimekkäästi asenteiden keskeiset elementit. Ahokas (2005) on suomentanut tämän Allportin (1954) asenteiden määritelmän seuraavasti:

“Asenne on opittu taipumus ajatella, tuntea ja käyttäytyä erityisellä tavalla tiettyä kohdetta kohtaan” (Ahokas, 2005, s.12).

Allportin (1954) määritelmän ydin rakentuu Ahokkaan (2005) mukaan ajattelusta, tunteista ja käyttäytymisestä, jotka muodostavat asenteiden kolmikomponenttimallin. Kolmikomponenttimallissa asenteet lähtevät liikkeelle ajatuksesta jotakin asiaa kohtaan. Ajatuksen jälkeen asia voi herättää erilaisia tunteita, jotka lopulta ohjaavat tietynlaiseen käyttäytymiseen.

Ahokas (2005) nostaa suomentamastaan määritelmästä esille termin erityinen (“—käyttäytyä *erityisellä* tavalla—”). Tämä viittaa erilaisiin tietojen ja tunteiden luomiin reaktioihin, sillä jokaisella yksilöllä on erilaiselle kohteelle oma erityinen reaktionsa. Reaktiosta tekee erityisen Ahokkaan (2005) mukaan muun

muassa yksilön erilaiset arvot, tunteet ja uskomukset. Oskampin ja Schultzin (2004) mukaan yksilön ollessa sosiaalisesti tekemisissä kohteen kanssa, hänellä on taipumus reagoida tähän kohteeseen. Reaktiot perustuvat erilaisiin oletuksiin ja ajatuksiin, joiden pohjalta asenne kohdetta kohtaan muodostuu. Albarracin ym. (2014) toteavat, että asenteista muodostuu joko myönteinen tai kielteinen riippuen siitä, miten yksilön arvot ja uskomukset kohtaavat kohteen olemuksen ja toiminnan kanssa. Varhaiskasvatuksessa työntekijöiden asenteet toistensa tietotaitoa kohtaan syntyvät työyhteisössä, jossa työtä tehdään yhdessä lapsia varten. Reaktiot ja asenteet muodostuvat työntekijöiden tarkastellessa toistensa toimintatapoja ja käytänteitä varhaiskasvatuksen arjessa. Juutin (2006) mukaan asenteet nähdään suhteellisen pysyviksi ja johdonmukaisiksi tavoiksi suhtautua johonkin asiaan. Asenne voidaan myös hänen mukaansa nähdä valmiustilana, joka ohjaa toimintaa ja käyttäytymistä jotain kohdetta kohtaan.

Ahokkaan (2005), Oskampin ja Schultzin (2004) ja Juutin (2006) mukaan asenteet muodostuvat kolmesta eri komponentista, jotka ovat affektiivinen, kognitiivinen ja toimintavalmius. Affektiivinen komponentti on tunnetasoinen osa, joka koostuu niistä tunteista, joita yksilöllä on jotain asiaa kohtaan. Affektiivinen osa liittyy kohteen arviointiin ja ilmaisuna toimii jokin tunne, kuten esimerkiksi viha tai rakkaus (Ahokas, 2005; Oskamp & Schultz, 2004; Juuti, 2006). Kognitiivinen komponentti on puolestaan tiedollinen komponentti, joka koostuu yksilön tiedoista jotain kohdetta kohtaan. Nämä tiedot voivat koostua aikaisemmista kokemuksista tai opituista asioista, muodostuneista ennakkoluuloista tai kuulluista huhuista (Ahokas, 2005; Oskamp & Schultz, 2004; Juuti, 2006). Kognitiivinen komponentti nimetäänkin usein mielipiteeksi jostain asiasta tai uskomuksiksi jotain asiaa kohtaan. Viimeinen ja kolmas komponentti eli toimintavalmius liittyy siihen, miten yksilö toimii jossain tietyssä tilanteessa. Yksilö voi siis esimerkiksi käyttäytyä negatiivisesti jotain kohdetta kohtaan, jolloin käyttäytyminen voidaankin nähdä taipumuksena toimintaan (Ahokas, 2005; Oskamp & Schultz, 2004; Juuti, 2006). Ahokas (2005), Oskamp ja Schultz (2004) sekä Juuti (2006) korostavat, että sekä affektiivinen että kognitiivinen komponentti vaikuttavat toimintavalmiuteen. Tämä tarkoittaa, että yksilöllä voi olla esimerkiksi negatiivisia tunteita jotain asiaa kohtaan, minkä vuoksi hän kerää vain negatiivista tietoa kohteesta. Se voi puolestaan aiheuttaa negatiivisen käyttäytymisen kohdetta kohtaan. Nämä asenteiden komponentit (tunnetaso,

mielipide ja toimintavalmius) muodostavat siis kokonaisuuden, joka johtaa toimintaan.

Monet määritelmät asenteiden tutkimuksessa puoltavat sitä, että asenteet sisältävät nämä kolme komponenttia ja niiden muodostaman kokonaisuuden. Ahokas (2005) nostaa esille myös sen, että on olemassa erilaisia teoreettisia määritelmiä, jotka sivuavat tai hyväksyvät vain osittain edellä kuvatun kolmikomponenttimallin. Hänen mukaansa kolmikomponenttimallin kritiikki kohdistuu komponenttien samankaltaisuuteen sekä käyttäytymisen ja asenteiden väliseen yhteyteen, josta hän puhuu johdonmukaisuusongelmana. Ahokkaan (2005) mukaan kaikissa tutkimuksissa käyttäytymiselle ja asenteille ei ole löydetty tarpeeksi suurta korrelaatiota, joka tarkoittaa sitä, että tutkimusten mukaan käyttäytyminen ei aina ole asenteen mukaista ja asenne johda tiettyyn käyttäytymiseen. Tämän vuoksi Ahokkaan (2005) mukaan nähdään ongelmallisena puhua näistä termeistä samassa kokonaisuudessa. Juuti (2006) toteaa, että yksilöt pyrkivät yleensä näiden eri komponenttien sopusointaisuuteen eli siihen, että ne suuntautuisivat kaikki samaan suuntaan. Festingerin perinteinen teoria 1950-luvulta olettaa, että eri komponenttien dissonanssi eli epäjohdonmukaisuus aiheuttaa yksilölle epämiellyttäviä tunteita (Juuti, 2006). Tämä tarkoittaa, että yksilö pyrkii yhdenmukaistamaan ajatuksiaan jostain asiasta joko muuttamalla käyttäytymistään tai asenteitaan niin, että ne ovat samansuuntaisia. Käytännössä yksilö voi siis esimerkiksi affektiivisesti eli tunnetasoisesti tuntea negatiivisia tunteita jostain asiaa kohtaan. Kuitenkin kognitiivisesti eli tiedollisesti yksilö saattaakin saada uutta tietoa kyseisestä asiasta, joka puoltaisi positiivista suhtautumista asiaan. Tällöin yksilö kokee dissonanssia eli epäjohdonmukaisuutta kahden eri komponentin välillä, mikä aiheuttaa Festingerin teorian mukaan epämiellyttävää tunnetta. Juutin (2006) mukaan tällaisessa tilanteessa yksilö pyrkii komponenttien samansuuntaisuuteen, jolloin hän joko muuttaa affektiivisia tuntemuksiaan tai esimerkiksi pyrkii hakemaan tunteidensa mukaista tietoa asiasta.

Lisäksi Oskampin ja Schultzin (2004) mukaan asenteet voivat olla eksplisiittisiä tai implisiittisiä. Heidän mukaansa eksplisiittiset asenteet ovat sellaisia, joista yksilö on tietoinen, eli tiedostaa niiden olemassaolon ja luonteen sekä kykenee tietoisesti ilmaisemaan niitä. Näihin asenteisiin kyetään myös vaikuttamaan omalla toiminnallaan, koska niistä ollaan tietoisia. Helkama ym.

(2020) lisäävät, että eksplisiittiset asenteet ovat julkilausuttuja ja tietoisia asenneilmaisuja. Eksplisiittisistä asenteista syntyy heidän mukaansa myös harkitumpaa käyttäytymistä ja silloin käyttäytyminen on myös ennustettavampaa. Implisiittiset asenteet puolestaan ovat spontaaneina ja automaattisesti aktivoituvina. Tällä tarkoitetaan sitä, että nämä asenteet aktivoituvat tietynlaisista ärsykkeistä fyysisinä reaktioina (Helkama ym., 2020). Lapsien omaksumat asenteet vanhemmilta ovat Oskampin ja Schultzin (2004) mukaan usein implisiittisiä, sillä lapset eivät osaa tunnistaa asenteita ja ovat alltiita vanhempiansa ajatuksille ja asenteille. Implisiittiset asenteet eivät kuitenkaan ole täysin pysyviä, vaikka niitä ei tiedosteta. Helkaman ym. (2020) mukaan niitä voidaan muuttaa systemaattisella harkinnalla.

2.2.2 Asenteiden muodostuminen ja muokkaantuminen

Asenteiden voidaan nähdä muodostuvan uskomusten, mielipiteiden, arvojen, tapojen ja persoonallisuuden kautta. Uskomukset ja mielipiteet ovat väitteitä ja arvioita jotain objektia kohtaan, kun taas arvot ovat puolestaan abstrakteja käsitteitä, joita kohtaan yksilöllä on yleisesti myönteisiä ajatuksia (Oskamp & Schultz, 2004). Heidän mukaansa nämä kolme osa-aluetta luovat yksilölle ominaisuuksia, jotka luovat taipumusta reagoida uutta objektia kohtaan jollain tietyllä tavalla. Nämä tavat puolestaan ovat käyttäytymismalleja, jotka ovat usein toistuvia ja toisaalta joskus myös tiedostamattomia. (Oskamp & Schultz, 2004.) Piirteet ja persoonalliset ominaisuudet ovat taas laajempia käyttäytymismalleja, jotka voivat näkyä useiden eri asioiden kohdalla. Esimerkiksi avuliaisuus voidaan nähdä persoonallisena ominaisuutena, joka voi kohdistua useita eri henkilöitä kohtaan erilaisina toimintoina kuten auttamisena ja neuvomisena (Oskamp & Schultz, 2004). Mitään näitä termejä ei tule Oskampin ja Schultzin (2004) mukaan pitää asenteita vastaavina käsitteinä, vaan nämä kaikki liittyvät asenteisiin ja muodostavat asenteiden kokonaisuuden omista tulokulmistaan.

Ahokkaan (2005) mukaan asenteet eivät lähtökohtaisesti ole kenelläkään valmiina, vaan ne muodostuvat sosiaalisesti yksilön erilaisten kokemusten myötä. Asenteiden oppiminen perustuu yksilön ymmärryksen ja käsitysten muodostumisen prosessiin. Asenteiden muodostuminen ei Ahokkaan (2005) mukaan ole kuitenkaan pelkästään sosiaalista oppimista, sillä tutkimukset

osoittavat, että biologisilla ja perinnöllisillä tekijöillä on myös vaikutusta asenteiden muodostumiseen. Oskampin & Schultzin (2004) mukaan biologiset tekijät voivat olla geneettisiä. Geneettinen tekijä voi olla esimerkiksi elimistön aggressiivisuustaso, joka voi määrittää yksilön negatiivisia tunteita eri ihmisryhmiä kohtaan.

Asenteiden muodostuminen lähtee liikkeelle, kun kohtaamme uusia asioita (Oskamp & Schultz, 2004). Uusien asioiden ei tarvitse olla konkreettisia esineitä tai asioita, vaan ne voivat olla myös toimintaa tai jokin abstrakti käsite. Oskamp ja Schultz (2004) käyttävät termiä asenneobjekti viittaamaan kohdattavaa asiaa. Asenneobjektin kohtaaminen tai kokemus siitä on asenteen muodostumisen ensimmäinen ja välttämätön vaihe. Ahokkaan (2005) mukaan kohtaamisella ja kokemuksella tarkoitetaan sitä, kun yksilö näkee, kohtaa tai kokee uusia asenneobjekteja. Kohtaaminen voi tapahtua suorasti, jolloin yksilö henkilökohtaisesti kokee objektin ja sen myötä muodostaa asenteen koettua objektia kohtaan (Oskamp & Schultz, 2004). Suoran kohtaamisen myötä asenteista muodostuu usein vahvoja aistikokemuksellisuuden vuoksi, kun taas epäsuorat kokemukset muodostavat puolestaan heikkoja asenteita henkilökohtaisten aistikokemusten puuttuessa. Asenne on Oskampin ja Schultzin (2004) mukaan taipumus reagoida ja käyttäytyä kohtamansa asenneobjektien suhteen.

Kohtaamisen lisäksi yksilö voi Oskampin ja Schultzin (2004) mukaan altistua kohteelle. Jatkuva altistuminen on heidän mukaansa vaihtoehto kohtaamiselle asenteiden muodostumisessa. Jatkuva altistuminen ärsykkeelle vaikuttaa kohteeseen suhtautumiseen ja näin myös asteisiin (Oskamp & Schultz, 2004). Altistumista ja kohtaamista seuraavat käyttäytyminen tai reagoiminen, jotka eivät kuitenkaan itsessään ole synonyymejä asenteelle (Oskamp & Schultz, 2004). Useimpien määritelmien, kuten myös Gordon Allportin (1954), mukaan asenteilla on selkeä yhteys käyttäytymiseen, sillä ne voivat selittää käyttäytymistä tai olla yksilön toiminnan taustalla vaikuttava asia.

Oskamp ja Schultz (2004) muistuttavat, että mielipiteillä ja tunteilla on merkitys asenteiden muodostumiselle. Prosessi, jossa asenne muodostuu, vaatii heidän mukaansa aiemmin mainittujen kohtaamisten, kokemusten ja taipumusten lisäksi tunnetta. Oskampin ja Schultzin (2004) mukaan arvioimme tilanteita ja kokemuksia positiivisten ja negatiivisten tunteiden pohjalta ja näin

muodostamme asenteen. Albarrac ym. (2014) toteavat, että asenteet voivat vaihdella positiivisesta negatiiviseen. Neutraalit asenteet ovat heidän mukaansa aina sävyiltään positiivisia tai negatiivisia, vaikka tunteet objektia kohtaan olisivatkin neutraaleja. Tunnepohjaisesti muodostuneet asenteet omaksutaan herkästi omiksi, sillä asenteilla on taipumus olla pysyviä, jos ne ovat muodostuneet omien tunteiden mukaisiksi (Oskamp & Schultz, 2004). Henkilökohtaisiin tunteisiin liittyviä asenteita pidetään usein omina ja ne halutaan omaksua. Toisaalta taas omien tunteiden kanssa ristiriidassa olevat asenteet hylätään, eikä niitä haluta pitää omanaan, jolloin puhutaan heikoista asenteista (Oskamp ja Schultz, 2004).

Yllä esiteltyjen määritelmien kautta voidaan siis todeta, että asenteiden muodostuminen ja muokkautuminen on kompleksinen prosessi, johon vaikuttaa moni asia. Juutin (2006) mukaan asenteet voivat muuttua ja yleensä ne muuttuvat hitaammin kuin motivaatio, mutta nopeammin kuin arvot. Hän nostaa kirjassaan esiin asenneteorian, jonka mukaisesti asenteet muotoutuvat vähitellen. Juutin (2006) mukaan muutosprosessi onkin hidas, sillä usein yksilö omaksuu asenteita ja niistä tulee osa omaa persoonallisuutta. Kuten aikaisemminkin on todettu, asenteiden muotoutumiseen vaikuttaa eniten omakohtaiset kokemukset, mutta myös muut ihmiset voivat vaikuttaa yksilön asenteisiin ja niiden muodostumiseen. Juutin (2006) mukaan asenteiden muutosprosessissa tulee ottaa huomioon se, mistä uusi tieto saadaan. Omakohtaisilla kokemuksilla on suurin vaikutus, mutta toisilta opittaessa luottamus on olennaista. Juutin (2006) mukaan myönteinen suhtautuminen henkilöön helpottaa asenteiden muuttamista. Lisäksi Juuti (2006) nostaa esille viestin kerrontatavan, jonka tulee olla rehellistä ja avointa. Asenteiden muuttaminen vaatii osallisuutta prosessiin, eli yksilön asenteita ei voida muuttaa ilman, että hän itse osallistuisi muutokseen aktiivisesti.

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteiden voidaan siis nähdä muotoutuvan useiden asioiden summana. Varhaiskasvatuksen työntekijät kohtaavat jatkuvasti toisiaan ja arvioivat toistensa osaamista arjessa. Tämä lisäksi he tarvitsevat työssään sekä teoria- että käytäntöpohjaista osaamista päivittäin. Varhaiskasvatuksen työntekijät työskentelevät sosiaalisesti toistensa kanssa, mikä myös altistaa asenteiden muotoutumiselle. Asenteet voivat myös muotoutua työyhteisössä eli esimerkiksi tiimin keskuudessa. Käydyt keskustelut

voivat muokata asenteita, mutta niihin voi vaikuttaa myös aikaisempi tausta tai historia, jolloin esimerkiksi eri varhaiskasvatuksen työntekijöiden sukupolvilla voi olla yhteisiä tai eriytettyjä kokemuksia tietotaitoa kohtaan. Myös esimerkiksi ryhmädynamiikan ja tiimin jäsenten väliset suhteet voivat vaikuttaa asenteisiin toisia tiimiläisiä kohtaan, sillä tunteet ovat vahva asenteiden muokkaaja. Kuten myös todettua, yksilö pyrkii vahvistamaan mielipidettään ja sitä kautta asennettaan jotain asiaa kohden, eli löytämään vastaavaa ajatusta myös muualta. Näin ollen joskus negatiivisesti ajattelevat voivat pyrkiä näkemään asioissa enemmän negatiivista kuin positiivista jo lähtökohtaisesti, ja toisinpäin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, mitä asenteita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on ammatillista tietotaitoa kohtaan sekä toistensa ammatillista tietotaitoa kohtaan.

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerrotaan tarkemmin tämän tutkielman tutkimusosuuden toteutuksesta. Ensin esitellään tutkimusasetelma sekä siitä juontuvat tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen kerrotaan enemmän aineistonkeruusta, joka tehtiin Microsoft Forms -kyselylomakkeella sekä määrällisesti asenneväittämien että laadullisesti avointen kysymysten avulla (liite 1). Tämän jälkeen luvussa esitellään hankittu aineisto sekä analyysit niin laadullisen kuin määrällisen tutkimusosuuden osalta. Tämän tutkimuksen tutkimusosuus on toteutettu monimenetelmä tutkimuksen mukaisesti analysoimalla ensin laadulliset ja määrälliset aineistot erillään, jonka jälkeen analyysit on yhdistetty tuloksia varten.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Aikaisempaa tutkimusta varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteista on tehty, mutta tutkimukset keskittyvät esimerkiksi asenteisiin digitalisaatiota ja teknologiaa kohtaan (kts. Hatzigianni & Kalaitzidis, 2018), asenteisiin varhaiskasvatuksen matematiikkaa kohtaan (kts. Johnston & Bull, 2021) sekä asenteisiin yhteisopettajuuden inklusiivista merkitystä kohtaan (kts. Chatzigeorgiadou & Barouta, 2022). Tämä tutkimus pyrkii selvittämään, mitä asenteita varhaiskasvatuksen kentällä ilmenee toisten työntekijöiden tietotaitoa kohtaan ja siten luomaan tietoa ennestään tutkimattomasta aiheesta.

Asenteiden tutkiminen onkin tärkeää, jotta voidaan ymmärtää mahdollisia dynamiikkoja tiimeissä sekä ymmärtää, miten varhaiskasvatuksen työntekijät suhtautuvat toisiinsa ja millaista luottamusta kentällä on toisten toimintaa kohtaan. Toisaalta asenteita tutkimalla voidaan myös luoda kuvaa siitä, mitä asioita kentällä arvostetaan ja mitä toisaalta pidetään vähäpätöisempänä. Tämä voi paljastaa sekä hyviä ja toimivia dynamiikkoja sekä toisaalta myös ongelmallisia asenteita toisia työntekijöitä kohtaan. Teorian sekä aikaisempien tutkimusten perusteella tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten varhaiskasvatuksen työntekijät näkevät varhaiskasvatuksessa tarvittavan tietotaidon rakentuvan?
2. Millaisia asenteita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on ammatillista teoreettista tietoa ja käytännön taitoja kohtaan?
 - 2.1. Millaisia eroja asenteissa ammatillista teoretietoa ja käytännön taitoja kohtaan on, kun tarkastellaan taustamuuttujia eli ikää, kokemusta varhaiskasvatuksen alalta, ylintä tutkintonimikettä, tämänhetkistä työnimikettä, työsuhdetta, nykyisen työtehtävän kestoa sekä osaamisen päivittämistä?
3. Miten varhaiskasvatuksen työntekijät suhtautuvat uusien ja vanhojen työntekijöiden ammatilliseen tietotaitoon?
 - 3.1. Millaisia eroja asenteissa uusien ja vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan on, kun tarkastellaan taustamuuttujia eli ikää, kokemusta varhaiskasvatuksen alalta, ylintä tutkintonimikettä, tämänhetkistä työnimikettä, työsuhdetta, nykyisen työtehtävän kestoa sekä osaamisen päivittämistä?

3.2 Monimenetelmätutkimus ja sen erityispiirteet

Tämä tutkimus toteutettiin monimenetelmätutkimuksen mukaisesti siten, että kyselyaineistoa analysoitiin sekä laadullisin että määrällisin menetelmin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan mixed methods –tutkimustavan tarkoituksena on yhdistää sekä laadullista että määrällistä tutkimusta, jolloin ymmärrys tutkimusongelmasta syventyy. Ajatuksena on, että laadullinen ja määrällinen tutkimus täydentävät toisiaan ja mahdollistavat yhdessä laajempien tutkimusongelmien asettamisen ja tutkimisen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että mixed methods voisi näkyä tutkimuksessa niin, että laadullinen ja määrällinen tutkimusosa toteutettaisiin erikseen ja yhdistettäisiin vasta tuloksien esittelyssä. Tässä tutkielmassa laadullinen osuus muodostaa oman analysoitavan kokonaisuutensa perustuen asenteiden kolmikomponenttimallin kolmanteen toiminnan komponenttiin (kts. Oskamp & Schultz, 2004; Ahokas,

2005; Juuti, 2006). Toisaalta määrällinen tutkimusosuus tutkii asenteiden kolmikomponenttimallin mukaisesti affektiivista ja kognitiivista osuutta eli uskomuksia ja mielipiteitä. Tällöin on perusteltua ajatella, että tutkielma on toteutettu mixed methods –tyylisesti niin, että laadullinen osa täydentää määrällistä osuutta ja toisinpäin.

Vilkan ja Mankin (2024) mukaan monimenetelmätutkimuksessa on kolme erilaista tutkimusasetelmaa: yhdistävä asetelma, vaiheittain selittävä asetelma ja vaiheittain kartoittava asetelma. Tässä tutkielmassa tutkimusasetelma on toteutettu yhdistävän asetelman mukaisesti, sillä aineisto kerättiin samanaikaisesti vastaajilta ja tarkoituksena on tasapaino määrällisen ja laadullisen aineiston välillä. Vilka ja Mankki (2024) toteavat, että haasteellista monimenetelmätutkimuksessa on pitää aineistoista nousevat tulokset tasapainossa. Yhdistävän asetelman tarkoituksena onkin täydentää samaa ilmiötä eri aineistojen avulla ja siten pyrkiä lisäämään ymmärrystä sen ympärillä. Tämän tutkielman tapauksessa ilmiö on asenteet ja molempien aineistojen avulla pyritään ymmärtämään asenteita kokonaisuutena. Pyrkimyksenä on antaa kummallekin aineistolle yhtäläinen painoarvo Vilkan ja Mankin (2024) ajatusten mukaisesti.

Tässä tutkimuksessa tasapainoon on pyritty yhdistämällä tulokset monimenetelmätutkimuksen mukaisesti tulososuudessa siten, että laadulliset tulokset ilmentävät konkreettisia asenteita ja ajatuksia toisista työntekijöistä, ja määrälliset tulokset ilmentävät eroja taustatekijöiden perusteella. Tällöin kummallakin tutkimusosuudella on oma tarkoituksensa ja paikkansa, jota toinen tutkimusosuus täydentää omilla tuloksillaan. Kuitenkin molempia tutkimusosuuksia tarvitaan, jotta kokonaisuudesta muodostuu ehyt ja looginen, sekä päätelmiä ja yleistyksiä on ylipäänsä mahdollista tehdä. Kahden tutkimusosuuden yhdistäminen kuitenkin tarkoittaa myös, että tuloksia täytyy tiivistää ja priorisoida, jotta tärkeimmät tulokset saavat tilansa. Tuloksien tiivistämistä on käsitelty myös tutkimuksen rajoitteissa.

3.3 Aineisto

Tässä alaluvussa kerrotaan tämän tutkimuksen aineiston keruun prosessista kyselylomakkeen avulla sekä esitellään saatu aineisto vastauksineen.

3.3.1 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin varhaiskasvatuksen työntekijöiltä Microsoft Forms -lomakkeelle tehdyllä kyselyllä huhti-, touko- ja kesäkuun 2024 aikana. Kyselylomake välitettiin varhaiskasvatuksen työntekijöille sähköpostitse kaupunkien yhteyshenkilöiden avulla. Tutkimukseen osallistui yhteensä 8 kaupunkia Uudenmaan, Pirkanmaan, Kanta-Hämeen ja Päijät-Hämeen alueelta. Jokaisen kaupungin varhaiskasvatuksen työntekijöillä oli aikaa vastata kyselyyn noin kuukauden verran. Kyselylomake sisälsi sekä Likert-asteikollisia asenneväittämiä että avoimia kysymyksiä. Lomakkeen sisältö muodostettiin vastaamaan asenteiden kolmikomponenttimallin eri osa-alueiden kokonaisuutta ottaen huomioon tunteet, mielipiteet sekä toiminnan. Kyselylomake muodostui kolmesta osuudesta, joista ensimmäisessä kysyttiin tarvittavat taustakysymykset sekä kaksi avointa kysymystä liittyen ammatillisen osaamisen rakentumiseen. Seuraava osuus keskittyi asenteisiin teoriatietoa ja kokemuspohjaista tietoa kohtaan. Viimeinen osuus muodostui uusien ja vanhojen työntekijöiden ammatillisen tietotaiton ympärille. Kaikki Likert-asteikolliset kysymykset mittasivat asenteita samoilla vastausvaihtoehdoilla, jotka olivat "1 = täysin eri mieltä", "2 = osittain eri mieltä", "3 = en osaa sanoa", "4 = osittain samaa mieltä" ja "5 = täysin samaa mieltä". Likert-asteikko on yleinen asenteiden tutkimisessa, ja kysymykset asetetaan usein mielipidemuotoon (Vilka, 2007).

Ensimmäisen osuuden tarkoituksena oli selvittää tarvittavat taustatiedot vastaajilta sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemykset siitä, miten varhaiskasvatuksessa tarvittavan ammatillisen osaamisen nähdään rakentuvan. Ammatillisen osaamisen rakentumista kysyttiin kahdesta eri näkökulmasta, eli missä ja mistä osa-alueista sen nähdään rakentuvan. Ensimmäisellä kysymyksellä haluttiin konkreettisia vastauksia siihen, missä eri paikoissa ja tilanteissa (formaaleissa ja epäformaaleissa) ammatillisen osaamisen voidaan nähdä rakentuvan. Toisella kysymyksellä haluttiin selvittää konkreettisia osaamisen osa-alueita, jotka varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat olennaisiksi työssään. Näistä kahdesta kysymyksestä muodostuvan kokonaisuuden avulla haluttiin saada vastauksia siihen, mitkä asiat varhaiskasvatuksen osaamisessa ja sen rakentumisessa ovat olennaisimpia. Laadullisen analyysin ulkopuolelle jäivät tyhjät ja ne vastaukset, jotka eivät vastanneet kysymykseen. Poistimme

ensimmäisestä avoimesta kysymyksestä 57 vastausta ja toisesta 50 vastausta. Näistä vastauksista tyhjiä oli ensimmäisessä kysymyksessä 18 ja hylättyjä 39. Toisessa kysymyksessä oli 42 tyhjää vastausta ja hylättyjä 8. Näin ollen lopullisia analysoitavia vastauksia oli ensimmäiseen avoimeen kysymykseen 207 ja toiseen 214. Taustatietoja kysyttiin, jotta olisi mahdollista selvittää, mitkä asiat mahdollisesti olisit yhteydessä vastauksiin, sekä mitä eroja eri ryhmien välillä olisi tutkittaessa aineistoa.

Toisessa osuudessa keskityttiin kysymään teorian tietoon ja käytännön taitoihin liittyviä asenteita Likert-asteikollisten kysymysten sekä kahden avoimen kysymyksen avulla. Likert-asteikollisia kysymyksiä oli yhteensä yhdeksän, joista neljä keskittyi teoriaan, kolme kokemukseen ja kaksi vertailemaan teoriaa ja kokemusta keskenään. Teorian tietoon pohjaavista väittämistä kolme mittasi positiiviseen suuntaan ja yksi negatiiviseen suuntaan. Kaikki kolme kokemukseen pohjaavaa väittämää mittasivat positiiviseen suuntaan. Vertailevista väittämistä toinen mittasi positiivisesti teorian suuntaan ja toinen positiivisesti kokemustiedon suuntaan. Väittämien lisäksi osiossa kysyttiin kaksi avokysymystä, joiden avulla pyrittiin selvittämään varhaiskasvatuksen työntekijöiden reaktioita teoriapohjaisiin ja kokemuspohjaisiin perusteluihin työssään. Analysoitavaksi avokysymyksiin teorian tiedolla perusteluun tuli 245 vastausta ja aikaisemmalla kokemuksella perusteluun 243 vastausta. Kysymyksestä poistettiin yhteensä 19 vastausta, joista tyhjiä oli 13 ja hylättyjä 7 vastausta ja toisesta kysymyksestä poistettiin 19 tyhjää vastausta. Näiden yhdeksän väittämien ja kahden avokysymyksen kokonaisuudella haluttiin saada tietoa siitä, mitä asenteita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on ammatillista tietotaitoa kohtaan. Viimeisenä kysymyksenä toisessa osuudessa kysyttiin työntekijöiden tietotaidon päivittämistä viimeisimmän tutkinnon jälkeen. Tähän kysymykseen oli mahdollista vastata vain "Kyllä" tai "Ei". Tarkoituksena oli mahdollistaa tietotaidon päivittämisen yhteyden tarkastelua asenteisiin ja muihin taustatietoihin.

Kolmannessa osuudessa kysyttiin asenteita liittyen uusien ja vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan. Osuuden alussa määriteltiin uudet työntekijät sellaisiksi, joilla on alle vuoden työkokemus. Vanhat työntekijät puolestaan määriteltiin sellaisiksi, joille on kertynyt työkokemusta yli 15 vuotta. Tässä osuudessa Likert-asteikollisia kysymyksiä oli yhteensä yksitoista. Näistä

viisi keskittyi uusiin työntekijöihin, viisi vanhoihin työntekijöihin ja yksi kysymys kysyi arvostusta tiimiläisten ammatillista osaamista kohtaan. Uusien työntekijöiden väittämistä yksi mittasi positiiviseen ja neljä negatiiviseen suuntaan. Vanhojen työntekijöiden väittämistä kaksi mittasi positiiviseen ja kolme negatiiviseen suuntaan. Tiimiä mittaava kysymys mittasi positiiviseen suuntaan. Väittämien lisäksi myös toisessa osiossa oli kaksi avokysymystä, joilla pyrittiin selvittämään työntekijöiden reaktioita silloin, kun uusi tai vanha työntekijä perustelee toimintaansa tietotaidollaan. Uuden työntekijän tietotaidolla perusteluun jäi avoimissa kysymyksissä analysoitavaksi 214 vastausta, ja vanhan työntekijän tietotaidolla perusteluun 208 vastausta. Ensimmäisistä vastauksista poistettiin 50 vastausta ja toisesta 56 vastausta. Näistä vastauksista tyhjiä oli ensimmäisessä kysymyksessä 18 ja hylättyjä 32. Toisessa kysymyksessä oli 23 tyhjää vastausta ja hylättyjä 33.

Kyselylomakkeen määrälliset osuudet toteutettiin Likert-asteikollisilla asenneväittämillä, joita oli siis yhteensä 21 kappaletta. Väittämien sisällöt muotoutuivat mittaamaan asenteiden kolmikomponenttimallin affektiivista ja kognitiivista ulottuvuutta, eli väittämillä pyrittiin mittaamaan mielipiteitä ja uskomuksia sekä tietoa ja kokemuksia. Lopulliset väittämät muotoutuivat, kun asenteiden teoreettista sisältöä lähdettiin operationalisoimaan. Operationalisoinnin tarkoituksena on muokata teoreettinen ajatus ilmiöstä mitattavaan muotoon niin, että tutkittavat voivat ymmärtää asian arkijärjellä (Vilka, 2007). Väitteiden muodostamisessa lähdettiin liikkeelle asenteiden kolmikomponenttimallista (Ahokas, 2005; Oskamp & Schultz, 2004; Juuti, 2006) ja sen eri osa-alueista. Kuten aikaisemmin teoreettisessa viitekehyksessä on todettu, asenteissa on mukana tunne jotain asiaa kohtaan, tieto kohteesta kokemusten tai ennakkoluulojen perusteella sekä toimintavalmius eri toiminta tilanteissa jotain asiaa kohtaan. Lisäksi väittämiä muodostettaessa tarkasteltiin Oskampin ja Schultzin (2004) ajatuksia asenteiden muodostumisesta positiivisten tai negatiivisten kokemusten ja ajatusten kautta. Väitteissä otettiin huomioon myös se, kuinka yleisesti asenteiden kautta yksilö voi kehittää hyvinkin pysyviä toimintamalleja jotain asiaa kohtaan. Tässä myös todettiin, että toimintavalmiutta eli reaktioita toisia kohtaan oli mielekkäämpää tarkastella avokysymysten kautta. Täten määrällisen aineiston tehtäväksi jäi mitata tunteita, tietoa, kokemusta ja muita affektiivisia ja kognitiivisia asenteiden osa-alueita.

Asenteita muodostavat oletukset ja ajatukset asetettiin mielipidekysymyksiksi Likert-asteikolle ominaisesti (kts. Viikka, 2007). Ensimmäisessä osuudessa väittämät mittasivat negatiivisia ja positiivisia asenteita teorian ja käytännön taitojen ympäriltä. Teoriatietoa ja sen tärkeyttä kysyttiin osana omaa ammattitaitoa sekä yleisesti osana varhaiskasvatuksen kenttää. Käytännön taitojen tärkeyttä kysyttiin yhtä lailla osana omaa ammattitaitoa sekä varhaiskasvatuksen osaamista. Asenteita mitattiin arkiymmärrystä vastaavilla termeillä, kuten “erittäin tärkeää”, “tärkeää” “hyödynnän”, “keskeisintä”, “turhaa” ja “oleellista”, joiden ohkeen liitettiin teoreettinen tieto tai käytännön taidot. Näin ensimmäisessä osiossa pysyttiin mittaamaan asenteita teorian ja käytännön osaamisen välille.

Toisessa osuudessa operationalisointia, eli väitteiden muodostamista tehtiin asenteiden ja toisten työntekijöiden ammatillisen tietotaidon osalta. Väittämissä mitattiin mielipiteitä, uskomuksia, arvostusta ja kyseenalaistamista. Osassa väittämiä mitattiin ajatuksia rautaisesta ammattitaidosta, kehittyvästä osaamisesta, kapea-alaisesta osaamisesta sekä uudesta ja vanhasta tietotaidosta. Kummassakin osuudessa mittarit mittasivat sekä suoraan että käänteisesti, jonka vuoksi samoja sisältöjä voitiin mitata erisuuntaisesti näin tehden mittarista luotettavamman.

Operationalisoinnin ohessa oleelliseksi osaksi tulee validiteetin tarkastelu, jonka tarkoituksena on ilmentää tutkimuksen luotettavuutta myös muuten, kuin vain reliabiliteettien kautta. Ketonen (2015) listaa viisi erilaista tapaa tarkastella validiteettia, mutta tässä tutkimuksessa käydään läpi muutamat noista kohdista. Ensinäkin Ketonen (2015) huomauttaa, että validiteetin tarkastelussa tulee pohtia sitä, mitaako tutkimus ja mittarit oikeasti sitä, mitä on tarkoitus, eli onko operationalisointi tehty oikein. Toisena mainitaan dimensionaalisuus, eli se, onko teoriaa tarkasteltu tarpeeksi monesta suunnasta. Viimeisenä Ketonen (2015) nostaa myös mittarin yksiulotteisen hypoteesin eli sen, mitaako mittari useampaa vai yhtä asiaa. Tässä tutkimuksessa mitattiin asenteita Likert-asteikolla, eli tarkoituksenmukaisella tavalla ja siten, että useampi väittämä mittasi samaa asiaa. Mittari rakennettiin siten, että se vastasi teoriassa useita asioita, kuten asenteiden positiivisia ja negatiivisia ulottuvuuksia, asenteiden kolmikomponenttimallin eri osa-alueita sekä asenteiden pysyvyyttä. Asenteita myös sanoitettiin usealla eri tavalla. Viimeisenä yksiulotteisuuden hypoteesia

testattiin faktorianalyysin turvin. Faktorianalyysia tehtiin sekä osioittain (teoria ja kokemus tai uudet ja vanhat) että koko aineiston kaikille väittämille. Faktorianalyysissa yksittäiset mittarit olisivat voineet latautua koko aineistossa niin sanotusti keskenään sekaisin, joten tässä tutkimuksessa tehtiin linjaus, että osiot pidetään ja tarkastelua mittareille tehdään teoria ja kokemus tai uudet ja vanhat teemoissa. Faktorianalyysin perusteella mittarit olisivat myös mitanneet muita asioita, kuin suoraan asenteita tutkimuskysymyksien mukaisesti. Tämän vuoksi reliabiliteettianalyysit tehtiin lopulta lomakkeen osioiden sisäisesti. Näillä toimilla tutkimuksen luotettavuutta ja validiteettia voitiin tukea ja tarkastella.

3.3.2 Aineiston esittely

Kyselyyn vastasi yhteensä 278 varhaiskasvatuksen työntekijää. Vastaajista 218 ilmoitti olevansa vakituksessa työsuhteessa, 48 määräaikaisessa työsuhteessa ja 12 pitkäaikaisessa sijaisuudessa. Yksikään vastaaja ei ilmoittanut tekevänsä lyhytaikaista sijaisuutta. Tämän lisäksi vastaajilta kysyttiin ikää, ylintä tutkintonimikettä, kokemusta varhaiskasvatuksen alalta, tämänhetkistä työtehtävää sekä kokemusta nykyisessä työtehtävässä.

Ylimmän tutkintonimikkeen vastauksia tutkiessa huomattiin, että neljä oleellista vaihtoehtoa oli jätetty pois vastausvaihtoehdoista. Tämän vuoksi ylimmän tutkintonimikkeen vastauksista erotettiin vielä neljä vastaajaluokkaa, jotka olivat opistopohjainen varhaiskasvatuksenopettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja kandidaatti, lastenohjaaja sekä lastentarhanopettaja. Näillä erotteluilla mahdollistettiin vielä tarkempi tarkastelu eri ammattiryhmien ja tutkintoasteiden välillä. Lisäksi neljä vastaajaa yhdistettiin työnimikkeiden mukaan ”muu” osuuden alta varhaiskasvatuksen opettajaksi sekä yksi AMK sosionomiksi ja yksi lastenhoitajaksi. Yhdistämisen perusteena oli vastaukset, jotka voitiin selkeästi yhdistää näihin luokkiin. Erottelun ja yhdistämisen jälkeen ”muu” luokkaan jäi vielä 38 vastaajaa. Koko aineistosta poistettiin yhteensä 14 vastaajan vastaukset työtehtävän perusteella, sillä nimikkeiden mukaan he eivät työskentele pääasiallisesti varhaiskasvatuksen tiimeissä. Näiden vastaajien työnimikkeet olivat esimerkiksi ”hallinto”, ”esiopetuksen opettaja” ja ”perhepäivähoitaja”. Näin ollen lopullinen vastaajamäärä, joiden vastaukset hyväksyttiin, oli yhteensä 264 vastaajaa.

3.4 Tutkimusmenetelmät

Tämän alaluvun tarkoituksena on muodostaa selkeä kuva siitä, mitä tutkimusmenetelmiä tässä tutkimuksessa käytettiin ja miksi. Laadullisessa tutkimusosuudessa käytettiin sekä temaattista analyysiä että sisällönanalyysiä. Määrällisessä tutkimusosuudessa puolestaan käytettiin Kruskal-Wallisin epäparametrinen ryhmien erojen vertailua sekä epäparametrinen Mann-Whitneyn U-testiä kahden ryhmän vertailuun. Tämän lisäksi määrällisen tutkimusosuuden alaluvussa käydään läpi summamuuttujien rakentuminen reliabiliteettianalyysien kautta sekä taustamuuttujien yhteyksien tarkastelu ristiintaulukoinnin avulla.

3.4.1 Laadullinen tutkimusosuus

Laadullinen tutkimusosuus toteutettiin sähköisen kyselylomakkeen yhteydessä avoimilla kysymyksillä, joita oli yhteensä kuusi. Kysymykset oli hajautettu eri osioihin lomakkeessa, jotta vastaajat jaksaisivat vastata niihin huolellisesti. Avoimet kysymykset perustuivat asenteiden kolmikomponenttimallin toiminnan komponenttiin (Oskamp & Schultz, 2004; Ahokas, 2005; Juuti, 2006). Kysymysten asettelu perustui teoriaan, mutta analyysi oli aineistolähtöinen eli Tuomen ja Sarijärven (2018) mukaan analyysin tekeminen eteni aineiston ehdoilla, aineistoista esiin nousseilla luokilla. Analyysi toteutettiin Microsoft Excelissä.

Ensimmäisten kahden avoimen kysymyksen analyysi toteutettiin luokittelulla. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen aineiston analyysissä on tärkeää luoda selkeä kuva tutkittavasta ilmiöstä, mutta kuitenkin kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Analyysi päättyi luokitteluun, sillä aineistosta nousi esille selkeitä luokkia. Analyysiä jatkettiin yhdistelmällä luokkia suuremmiksi kokonaisuuksiksi ja vertailemalla näitä keskenään. Aineisto käytiin läpi ja vastaukset redusoidtiin, eli pelkistettiin vastaukset yksittäisiksi sanoiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin saatiin selkeä kuva siitä, mistä osa-alueista ja missä vastaajat kokivat osaamisen rakentuvan. Näistä sanoista muodostui alaluokat, jotka myöhemmin yhdistettiin yläluokiksi. Lopuksi yläluokista muodostui pääluokat, jotka kuvaavat aineistoa.

Ensimmäisen avoimen osion kysymykseen "Missä varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen konkreettisesti rakentuu?" muodostui aluksi 15 erillistä alaluokkaa. Näitä luokkia yhdisteltiin ja tiivistettiin luokittelun avulla, jonka myötä esille nousi kolme yläluokkaa: koulutus, työelämä sekä henkilökohtainen elämä. Näistä muodostettiin lopulta kolme pääluokkaa, jotka kuvaavat sitä, missä osaaminen rakentuu: opinnoissa, työelämässä ja arjen kokemuksissa. Toisen avoimen kysymyksen "Mistä osa-alueista varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen rakentuu?" vastauksista muodostui aluksi 61 luokkaa. Myös tässä, kuten ensimmäisessä avoimessa kysymyksessä, luokkia yhdisteltiin alaluokkiin, joita muodostui 30. Nämä tiivistettiin yläluokkiin, joita muodostui 15 ja lopulta viideksi pääluokaksi: pedagoginen osaaminen, vuorovaikutus ja yhteistyö, käytännön taidot ja kokemus, teoreettinen osaaminen sekä jatkuva ammatillinen kehittyminen. Näiden kahden ensimmäisen avoimen kysymyksen analyysin tulokset muodostuivat edellä esitettyjen luokkien ympärille.

Neljä viimeistä avointa kysymystä käsittelivät asenteita tietotaitoa kohtaan ("Miten reagoisit tilanteessa, jossa--"), joten analyysin avulla pyrittiin vastaamaan siihen, millaisia asenteet ovat. Nämä analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysi aloitettiin sillä, että onko vastaus asenteeltaan positiivinen, negatiivinen vai neutraali. Vastauksista tulkittiin myös, ovatko ne asenteellisesti avoimia, ehdollisia, ehdottomia, arvostavia vai kriittisiä. Käyttäytymisen merkitys asenteisiin on tärkeää (kts. Allport, 1954). Käyttäytymisen osalta vastauksista nousivat esille kuunteleminen ja keskustelu tärkeimpinä teemoina. Näin muodostimme analyysin asenteita kohtaan, jonka tuloksia esittelemme seuraavassa luvussa.

3.4.2 Määrällinen tutkimusosuus

Forms-lomakkeella kerätty aineisto esikäsiteltiin Microsoft 365 Excelissä, jonka jälkeen se siirrettiin SPSS-järjestelmään (Statistical Package for Social Sciences). Lisäksi avokysymykset siirrettiin aineistosta toiseen tiedostoon. Kyselylomakkeen eri osioiden väittämille ja niistä saaduille vastauksille tehtiin reliabiliteettianalyysit, joiden perusteella muodostettiin neljä summamuuttujaa. Reliabiliteetti tarkoittaa luotettavuutta ja sen tarkastelu on olennainen osa määrällistä tutkimusta (Vilka, 2007). Nummenmaan (2021) mukaan

reliabiliteettia tarkastellessa tullaan tarkastelleeksi yksittäisten muuttujien välisiä korrelaatioita toisiinsa ja siten sitä, kuinka hyvin ne mittaavat samaa asiaa. Reliabiliteettianalyysi on olennainen osa summamuuttujien muodostamista, sillä sitä kautta voidaan todeta yksittäisten muuttujien sopivuus summamuuttujaan ja lisätä tutkimuksen ja mitattavuuden luotettavuutta. Reliabiliteettiin vaikuttaa sekä mittareiden määrä että niiden laatu saman asian mittaamisesta (Nummenmaa, 2021). Reliabiliteetin arvioimiseen käytetään usein Cronbachin Alphaa, joka kasvaa silloin, kun mittareiden väliset korrelaatiot ja mittarien määrä kasvavat (Nummenmaa, 2021). Usein toistuvissa tutkimuksissa on mahdollisuus kehittää mittareita ja näin parantaa niiden muodostamien kokonaisuuksien reliabiliteettia. Tässä tutkimuksessa mittaus kyselylomakkeen avulla oli kuitenkin kertaluontoinen, joten mahdollisuutta mittarien parantamiseen ja kehittämiseen pitkällä aikavälillä ei ollut. Tämän vuoksi summamuuttujien muodostaminen tehtiin siten, että mahdollisimman moni yksittäinen mittari sisällytettiin johonkin summamuuttujaan kuitenkin niin, että reliabiliteetti ja Cronbachin Alpha (α) pysyivät tarpeeksi hyvinä tutkimuksen analyysien suorittamista varten. Ketokivi (2015) korostaakin, että tutkijan on itse tehtävä päätös teorian, aineiston ja tutkimuskysymysten valossa siitä, millainen reliabiliteetti on tarpeeksi hyvä.

Tätä tutkimusta varten luodut summamuuttujat olivat sisällöltään teoria, käytäntö, uusien työntekijöiden ammatillinen tietotaito sekä vanhojen työntekijöiden ammatillinen tietotaito. Jokaista teemaa mittaavissa väittämässä oli sekä positiivisia että negatiivisia väittämiä, joten summamuuttujia varten kaikki muuttujat käännettiin mittaamaan positiiviseen suuntaan. Teoria-summamuuttuja koostui kuudesta väittämästä, joilla kartoitettiin vastaajien asenteita teoriatietoa kohtaan (Taulukko 1). Teoria-summamuuttujan reliabiliteetti oli hyvä ($\alpha = 0,74$). Käytäntö-summamuuttuja puolestaan koostui kolmesta väittämästä, joilla kartoitettiin vastaajien asenteita käytännön taitoja kohtaan (Taulukko 2). Käytäntö-summamuuttujan reliabiliteetti oli hyväksyttävä ($\alpha = 0,66$). Uusien työntekijöiden ammatillinen tietotaito -summamuuttuja muodostui viidestä väittämästä, jotka kartoittivat vastaajien asenteita uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan (Taulukko 3). Uusien työntekijöiden ammatillinen tietotaito -summamuuttujan reliabiliteetti oli myös hyväksyttävä ($\alpha = 0,61$). Vanhojen työntekijöiden ammatillinen tietotaito -summamuuttuja muodostui myös viidestä väittämästä, jotka kartoittivat vastaajien asenteita vanhojen

työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan (Taulukko 4). Vanhojen työntekijöiden ammatillinen tietotaito -summamuuttujan reliabiliteetti oli myös hyväksyttävä ($\alpha = 0,60$). Alla koostettuna kaikkien summamuuttujien väittämät taulukoittain.

Taulukko 1. Teoria-summamuuttujan yksittäiset väittämät

VÄITTÄMÄ	KÄÄNNETTY
Mielestäni erittäin tärkeä osa työtäni on varhaiskasvatukseen liittyvä teoreettinen tieto.	
Uuden teorian tiedon lisääminen varhaiskasvatuksen kentällä on mielestäni tärkeää.	
Hyödynnän uutta teorian tietoa työssäni.	
Mielestäni jatkuva uuden teorian tiedon lisääminen varhaiskasvatuksen kentällä on tarpeetonta.	x
Koen, että työnkuvani kannalta oleellisempaa on keskittyä teoreettisen tiedon hallitsemiseen kuin käytännön taitojen omaksumiseen.	
Mielestäni uusi teorian tieto sekoittaa turhaan jo toimivia käytänteitä.	x

Taulukko 2. Käytäntö-summamuuttujan yksittäiset väittämät

VÄITTÄMÄ	KÄÄNNETTY
Työssä opitut taidot ovat mielestäni keskeisin osa työntekeäni.	
Mielestäni käytännön taitojen kehittäminen on tärkeä osa työtäni.	
Varhaiskasvatukseen liittyvät käytännön taidot ovat erittäin tärkeä osa ammattitaitoani.	

Taulukko 3. Uusien työntekijöiden ammatillinen tietotaito –summamuuttujan yksittäiset väittämät

VÄITTÄMÄ	KÄÄNNETTY
Mielestäni uusien työntekijöiden ammatillinen tietotaito on liian kapealaista teoriapohjaisuutensa vuoksi.	x
Arvostan uusien työntekijöiden tuoretta ammatillista tietotaitoa.	
Mielestäni uudet työntekijät eivät ole riittävän ammattitaitoisia suoraan koulusta valmistumisen jälkeen.	x
En halua korvata omia vakiintuneita käytäntöjäni uusien työntekijöiden uusilla käytänteillä.	x

Arvostan kaikkien tiimiläisteni ammattitaitoa riippumatta siitä, kauanko he ovat työskennelleet varhaiskasvatuksen alalla.	
--	--

Taulukko 4. Vanhojen työntekijöiden ammatillinen tietotaito –summamuuttujan yksittäiset väittämät

VÄITTÄMÄ	KÄÄNNETTY
Mielestäni vanhojen työntekijöiden ammatillinen tietotaito on korvaamatonta varhaiskasvatuksen kentällä.	
Kyseenalaistan vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa.	x
Arvostan vanhojen työntekijöiden työkokemuksen luomaa rautaista ammattitaitoa.	
Mielestäni vanhojen työntekijöiden ammatillinen tietotaito ei ole olennaista nykypäivän varhaiskasvatuksessa.	x
Mielestäni vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa täytyy päivittää ajankohtaisemmaksi.	x

Myös taustamuuttujille tehtiin tiivistyksiä ennen analyysieja, jotta luokista saatiin muodostettua järkevämpiä. Ikä-muuttujaa tiivistettiin siten, että alle 20-vuotiaat yhdistettiin samaan luokkaan 20–29-vuotiaiden kanssa, sillä alle 20-vuotiaita vastaajia oli vain muutamia. Yhdistäminen tehtiin, sillä varhaiskasvatuksessa työntekijöiden tulee olla vähintään toisen asteen käyneitä, jolloin heidän ikänsä on vähintään 18-vuotta. Koska ikähaarukka on pieni, loogista on yhdistää alle 20-vuotiaat vastaajat ylempään luokkaan. Tiivistämällä mainitut kaksi luokkaa, luokista saatiin enemmän samankokoiset ja luotettavammin analysoitavat.

Myös ylin tutkintonimike -taustatieto tiivistettiin, jotta vertailua oli mielekäästä tehdä. Kaikki toisen asteen tutkinnot yhdistettiin yhdeksi luokaksi, alemman korkeakoulun tutkinnot yhdistettiin omaksi luokakseen ja ylemmän korkeakoulun tutkinnot yhdistettiin yhteen luokkaan. Lastentarhanopettajat jätettiin omaksi luokakseen, sillä heidän koulutuspolkunsä on vaihteleva ja vaikeasti yhdistettävä mihinkään luokkaan. Kaikki loput jäivät "muu"-luokkaan. Alla taulukko lopullisista taustamuuttujien jakaumista, joilla analyysit suoritettiin.

Taulukko 5. Taustamuuttujien jakaumat ja prosenttiosuudet

Taustamuuttujat	<i>n</i>	%
Ikä		
20–29-vuotta	44	16,7
30–39-vuotta	59	22,3
40–49-vuotta	68	25,7
50–59-vuotta	68	25,7
60 tai vanhempi	25	9,5
Ylin tutkintonimike		
Toinen aste	119	45,1
Alempi korkeakoulututkinto	73	27,7
Ylempi korkeakoulututkinto	30	11,3
Lastentarhanopettajat	16	6
Muut	26	9,8
Työkokemus varhaiskasvatuksen alalta		
Alle 6kk	3	1,1
6kk-1vuotta	16	6
2–3 vuotta	35	13,3
4–10 vuotta	67	25,4
11–15 vuotta	27	10,2
16–20 vuotta	31	11,7
21–30 vuotta	47	17,8
yli 30 vuotta	38	14,4
Tämänhetkinen työnimike		
Varhaiskasvatuksen opettaja	121	45,8
Sosionomi	6	2,2
Lastenhoitaja	102	38,6
Lähihoitaja	2	0,7
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	14	5,3
Muu	19	7,2
Kokemus nykyisessä työtehtävässä		
alle 6kk	22	8,3
6kk-3vuotta	111	42
4–10 vuotta	60	22,7
11–20 vuotta	42	15,9
21–30 vuotta	28	10,6
yli 30 vuotta	15	5,7
Työsuhde		
Vakituinen	206	78
Määräaikainen	46	17,5
Pitkäaikainen sijaisuus	12	4,5
Lyhytaikainen sijaisuus	0	0

Taustamuuttujien välisiä riippuvuuksia tarkasteltiin ristiintaulukoinnin ja khiin neliön avulla. Ristiintaulukoinnilla voidaan tutkia muuttujien välisiä riippuvuuksia ja sitä, selittääkö muuttujat toisiaan (Vilkka, 2007). Kaikki taustamuuttujat eli työsuhde, ylin tutkintonimike, kokemus varhaiskasvatuksen alalta, tämänhetkinen työtehtävä, kokemus tämänhetkisessä työtehtävässä ja ikä ristiintaulukoitiin keskenään tarkastelua varten.

Ristiintaulukoinnissa ja Khiin neliön -testillä tarkasteltiin taustamuuttujien välisiä riippuvuuksia. Khiin neliö testaa riippumattomuushypoteesia, eli mitä merkitsevämpi tulos on, sitä enemmän riippuvuutta testimuuttujien välillä on (Valli, 2015). Ristiintaulukoinnilla saadaan siis selvyyttä muuttujan jakautumisesta toisen perusteella, ja Khiin neliön -testi tarkastelee sitä, liittyvätkö muuttujat lisäksi toisiinsa jotenkin. Kaikki alla luetellut taustamuuttujien väliset suhteet on testattu Khiin neliö -testillä.

Ylimmän tutkintonimikkeen ja työsuhteen välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys ($\chi^2(8) = 16,306, p = .038$) niin, että ylempään korkeakoulututkinnon ja lastentarhanopettajien koulutuksen suorittaneiden keskuudessa oli suhteessa vähemmän määräaikaista työsuhdetta. Toisen asteen, alemman korkeakoulututkinnon ja muut-ryhmän sisällä vakituiset, määräaikaiset ja pitkät sijaisuudet jakautuivat samalla tavalla. Ylimmän tutkintonimikkeen ja varhaiskasvatuksen alalta olevan kokemuksen välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($\chi^2(28) = 83,845, p < .001$) niin, että toisen asteen koulutuksen käyneiden vastaukset jakautuivat tasaisemmin kaikkiin kokemusluokkiin. Ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden kokemus alalta asettui selkeästi eniten välille 4–10-vuotta kokemusta. Lastentarhanopettajien kokemus puolestaan oli keskimäärin korkeampaa kuin muissa luokissa. Ylimmän tutkintonimikkeen ja tämänhetkisen työtehtävän välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($\chi^2(20) = 199,547, p < .001$). Vastaukset jakautuivat lähes oikein tutkintonimikkeen antavan kelpoisuuden ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden vaatimusten mukaisesti. Ainoana erona oli, että myös toisen asteen tutkinnolla työskenneltiin varhaiskasvatuksen opettajan työssä, joskin vain muutamien vastaajien osalta. Ylimmän tutkintonimikkeen ja kokemuksen nykyisessä työtehtävässä välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($\chi^2(20) = 41,815, p = .003$) niin, että korkeammin koulutettujen vastaajien keskuudessa kokemusta nykyisestä työtehtävästä oli enintään 20 vuotta.

Kaikissa tutkintoluokissa eniten vastaajia oli vastannut kokemukseen nykyisestä työtehtävästä 6kk - 3 vuotta. Ylimmän tutkintonimikkeen ja iän välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($\chi^2 (16) = 45,056, p < .001$) niin, että korkeakoulujen vastausluokissa oli enemmän nuorempia kuin vanhempia vastaajia. Toisen asteen, muiden ja lastentarhanopettajien luokissa vanhempia vastaajia oli enemmän kuin nuorempia vastaajia.

Työsuhteen ja kokemuksen alalta välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($\chi^2 (14) = 61,586, p < .001$). Ristiintaulukoinnista huomattiin, että vakituisia työsuhteita oli sitä enemmän, mitä enemmän kokemusta vastaajalla oli alalla. Toisaalta mitä vähemmän kokemusta alalta oli, sitä enemmän vastaajat raportoivat työsuhteeseen määräaikaisen. Työsuhteen ja tämänhetkisen työtehtävän välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($\chi^2 (10) = 32,271, p < .001$) niin, että varhaiskasvatuksen opettajilla, varhaiskasvatuksen erityisopettajilla ja lastenhoitajilla oli eniten vakituisia työsuhteita. Sosionomeilla ja lähihoitajilla vakituisia ja määräaikaisia työsuhteita oli puolestaan saman verran. Työsuhteen ja kokemuksen tämänhetkisessä työtehtävässä välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($\chi^2 (10) = 57,913, p < .001$) niin, että 6kk-3 vuotta tämänhetkisessä työsuhteessa olivat enemmän määräaikaisissa työsuhteissa, kuin muut kokemusluokat. Kuitenkin kaikissa ryhmissä, jotka jakautuivat kokemuksen tämänhetkisessä työtehtävässä perustella, oli eniten vakituisia työsuhteita. Työsuhteen ja iän välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($\chi^2 (8) = 19,485, p = .012$) niin, että vakituisissa työsuhteissa painottui iällisesti vanhemmat vastaajat, kun taas määräaikaisissa työsuhteissa painottui enemmän nuoremmat vastaajat. Pitkäaikaisia sijaisuuksia oli solmittu iästä huolimatta.

Alalta olevan kokemuksen ja tämänhetkisen työtehtävän välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($\chi^2 (35) = 70,970, p < .001$) niin, että lastenhoitajia ja varhaiskasvatuksen opettajia oli jokaisessa kokemusluokassa eniten. Tällä hetkellä sosionomeina työskentelevillä alan kokemusta oli puolestaan enintään 15 vuotta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajina työskentelevillä kokemusta varhaiskasvatuksen alalta puolestaan oli vähintään 2–3 vuotta. Alalta olevan kokemuksen ja kokemuksen nykyisessä työtehtävässä välillä oli Khiin neliö -testin mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($\chi^2 (35) = 302,840, p < .001$). Kokemusta nykyisessä työtehtävässä oli enintään sen verran, mitä sitä oli alalta yhteensä, mutta kokemusta saattoi olla nykyisessä

työtehtävässä vähemmän, mitä alalta. Tämä on normaalia, kun työntekijät vaihtavat työnkuvaa. Alalta olevan kokemuksen ja iän välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($\chi^2(28) = 282,855, p < .001$). Ristiintaulukoinnista voitiin huomata, että suuri osa vastaajista oli aloittanut työt alalle valmistumisen jälkeen ja pysyneet alalla sittemmin. Ikäluokissa 50–59 vuotta sekä 40–49 vuotta kokemus jakautui kuitenkin kaikkiin yli 6kk alalla työskennelleisiin luokkiin, eli esimerkiksi alanvaihtajia noissa ryhmissä olisi ristiintaulukoinnin perusteella eniten. Yli 30 vuotta kokemusta oli yli 50 vuotta vanhoilla työntekijöillä. Ristiintaulukoinnista voitiin siis myös huomata, että mitä vanhempi työntekijä oli, sitä todennäköisemmin hänellä oli myös enemmän kokemusta alalta ja toisinpäin.

Tämänhetkisen työtehtävän ja kokemuksen tämänhetkisessä työtehtävässä välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($\chi^2(25) = 49,603, p = .002$). Ristiintaulukoinnista voitiin huomata, että jokaisessa työtehtävässä eniten oli niitä vastaajia, joilla kokemusta nykyisestä tehtävästä oli 6kk–3 vuotta. Lastenhoitajissa sekä varhaiskasvatuksen opettajissa ja erityisopettajissa vastaajat olivat raportoineet kaikkia kokemusluokkia. Sosionomeissa ja lähihoitajissa puolestaan kokemusta oli vain alle 6kk tai 6kk–3 vuotta. Tämänhetkisen työtehtävän ja iän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($\chi^2(20) = 20,935, p = .401$). Vielä viimeisenä tarkasteltiin kokemusta nykyisessä työtehtävässä ja ikää, joiden välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($\chi^2(20) = 136,477, p < .001$). Ristiintaulukoinnista voitiin huomata, että mitä vanhempi työntekijä oli, sitä enemmän työntekijät raportoivat kokemusta nykyisessä työtehtävässä ja toisinpäin. Huomioitavaa oli myös, että iäkkäämmät työntekijät raportoivat myös jokaiseen nykyisestä työtehtävästä olevaan kokemusluokkaan. Tämä tarkoittaa, että vanhat työntekijät voivat olla myös uusissa työtehtävissä, joista heillä on vain vähän kokemusta.

Ristiintaulukoinnista voitiin huomata, että vain kahden taustamuuttujan välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää tai melkein merkitsevää yhteyttä. Ristiintaulukoinnin jälkeen taustamuuttujat vielä tarkasteltiin itsenään ja todettiin, sopivatko ne parametrisiin vai epäparametrisiin testeihin. Taustamuuttujien ristiintaulukoinnin ja tarkastelujen jälkeen siirryttiin tekemään analyyseja summamuuttujille ja tarkasteltiin ryhmien välisiä eroja.

Summamuuttujien rakentamisen ja taustamuuttujien uudelleen luokittelun jälkeen ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin Kruskal-Wallis-testillä. Kahden ryhmän

vertailua puolestaan tarkasteltiin Mann-Whitney U -testillä. Kruskal-Wallisin yksisuuntainen varianssianalyysi on parametriton vastine useamman ryhmän vertailuille (Valli, 2015). Kruskal-Wallis testillä voidaan vertailla useamman ryhmän välisiä eroja ja vertailla erojen merkitsevyyttä pareittain. Mann-Whitney U -testillä puolestaan vertaillaan vain kahden ryhmän välisiä eroja (Valli, 2015). Nämä epäparametriset testit valittiin, sillä summamuuttujat ja taustamuuttujat eivät olleet tarpeeksi normaalisti jakautuneita parametriin testeihin. Tämän lisäksi taustamuuttujista osa oli järjestysasteikollisia, mikä sulkee parametrilliset testit suoraan pois. Näin ollen kaikkiin testeihin käytettiin epäparametrisia testejä.

3.5 Tutkimusasetelman eettinen pohdinta

Vilkan ja Mankin (2024) mukaan tutkimusetiikalla voidaan tarkoittaa teknisiä asioita liittyen tutkimuskohteen suojaamiseen tai tietosuojaan, sekä toisaalta tutkijan toimintaan, kuten rehellisyyteen, suoraselkäisyyteen ja järjestelmällisyyteen. Tutkimusetiikassa on otettava huomioon, että tutkijalla on sekä valtaa tehdä tiettyjä valintoja sekä myös vastuuta huolehtia siitä, että tutkimus tehdään rehellisesti ja luotettavasti läpi tutkimusprosessin. Myös tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) on koonnut eettiset säännöt, joita tieteellisessä tutkimuksessa tulisi noudattaa. Tutkijoiden tulee kunnioittaa tutkittavia, kulttuuriperintöä, luonnon monimuotoisuutta sekä toteuttaa tutkimus siten, että siitä ei aiheudu haittaa tutkittaville tai ympäröiville yhteisöille (TENK, 2019). Näiden sääntöjen tarkoituksena on suojata tutkittavia. Vilkan ja Mankin (2024) mukaan monimenetelmätutkimuksessa eettiset kysymykset ovat kompleksisia ja moniulotteisia, mutta he ovat esittäneet kirjassaan Preisslen ja kumppaneiden (2015) viisi eettistä päätöstä. Tuossa tutkimuseettisessä pohdinnassa käsitellään tutkimuksen suunnittelun ja tarkoituksen etiikkaa, osallistujien valinnan ja suojaamisen etiikkaa, tutkimussuhteiden etiikkaa, aineiston keruun ja analyysin etiikkaa sekä raportoinnin etiikkaa. Myös tämän tutkimuksen eettisessä pohdinnassa lähdetään liikkeelle samoista teemoista.

Tutkimuksen tarkoituksen ja suunnittelun etiikka pohjautuu ajatukseen siitä, että tutkimuksen tulisi tuottaa lisää tietoa ja monimenetelmätutkimuksen käytön tulisi olla perusteltua (Vilkkä & Mankki, 2024). Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimusosuus täydentää määrällistä tutkimusosuutta, ja toisinpäin. Ilman

laadullista tutkimusosuutta olisi vaikea tunnistaa konkreettisia asenteita ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden ajatuksia. Toisaalta ilman määrällistä tutkimusosuutta ei olisi mahdollista tarkastella erilaisten taustatekijöiden yhteyttä laadullisesta aineistosta nouseviin asenteisiin. Tässä tutkimuksessa onkin hyvin perusteltua käyttää monimenetelmäistä tutkimusasetelmaa, jotta aineiston analyysia on mahdollista viedä syvemmälle.

Osallistujien valinnan ja suojaamisen kohdalla tulee pohtia, ketkä tutkimukseen valitaan ja toisaalta ketkä jätetään pois (Vilkkä & Mankki, 2024). Nämä valinnat ovat tutkijoiden omia valintoja, joiden tulee perustua harkittuihin päätöksiin. Tässä tutkimuksessa kohteena olivat varhaiskasvatuksen työntekijät, jotka työskentelevät tiimeissä. Aineisto kerättiin kahdeksasta eri kaupungista usealta eri alueelta, mutta ei kansallisesti koko Suomen mittakaavassa. Varhaiskasvatuksen hienous piilee kuitenkin siinä, että kaikki sen toiminta perustuu perustuslakiin, varhaiskasvatuslakiin, varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmiin sekä samoihin henkilöstön pätevyyksiin ja koulutuksiin. Tämän vuoksi tutkimuksen suunnittelun aikana todettiin, että tärkeintä on saada kerättyä laadukas monipuolinen aineisto useasta kaupungista ilman painetta maantieteellisestä hajautuksesta. Tutkimusta ja sen tuloksia tulkitessa on kuitenkin huomioitava ja lähinnä tiedostettava, että vastaukset ovat kaikki kerätty eteläisestä Suomesta. Osallistujien suojauksen kannalta tehtiin päätös, että kyselyssä kysytään vain tarpeelliset asiat ja sellaiset asiat, joista tutkimuksen kannalta voisi olla hyötyä. Tutkijoiden on tärkeää huomioida vastaajien kuormitus ja mahdollisuus vastata kyselyyn kuormittumatta (Vilkkä & Mankki, 2024).

Myös tutkimussuhteiden eettisyyden pohtiminen on osa tutkimusprosessia (Vilkkä & Mankki, 2024). Tässä tutkimuksessa erityisesti tutkimussuhteiden eettisyys on kulkenut koko tutkimuksen läpi aiheena, jota on pohdittu monessa kohdassa. Aiheena asenteet toisia työntekijöitä ja heidän ammatillista osaamistaan kohtaan on erittäin sensitiivinen. Aihe voi aiheuttaa jopa vastakkainasettelua tai haitallisia dynamiikkoja tiimeissä, mikäli esimerkiksi kysymysten asettelut tai väittämät olisivat olleet kallellaan jonkin kohderyhmän puolelle. Toisaalta on ymmärrettävä, että vastaajat puhuvat omasta asemastaan lähtöisin ja asenteita kysytään myös heitä kohtaan. Tällöin jotkin vastaukset voivat vastaajien näkökulmasta kulminoitua omaa osaamista kohtaan. Tämä on muistettava, kun tulkitaan tuloksia sekä pohditaan niiden yleistämistä. Tätä

tutkimusta tehdessä on pyritty asettamaan kysymykset siten, etteivät ne johdattele vastaajia suuntaan tai toiseen, eivätkä aiheuta mielipahaa vastaajille. Toisaalta jokaisessa teemassa on annettu mahdollisuus vastata avoimesti, jolloin vastaajien on ollut mahdollista tuoda omia ajatuksiaan esille vapaasti.

Aineistonkeruun ja analyysin eettinen pohdinta jatkaa hieman osallistujien suojaamisen teemaa. Aineiston analyysin vaiheessa kaikki mahdolliset tunnistettavat ominaisuudet vastauksista poistettiin ja muutettiin kirjakielelle. Henkilötietojen käsittelyn kannalta on tärkeää, ettei tutkittavia ole tunnistettavissa aineistosta (TENK, 2019). Näitä olivat esimerkiksi murteet, lyhenteet, heikko suomen kieli sekä muut samankaltaiset tunnistettavat piirteet. Tässä tutkimuksessa tärkeää sensitiivisen aiheen vuoksi on, että ketään tutkittavaa ei voida tunnistaa tutkimuksen missään vaiheessa.

Viimeisenä raportoinnin etiikka keskittyy muun muassa tutkijan tekemiin valintoihin siitä, mitä tutkimukseen jätetään ja mitä karsitaan pois (Vilka & Mankki, 2024). Kuten aikaisemmin on todettu, tutkimuksen tulee olla läpinäkyvää, rehellistä ja toistettavaa. Vilka ja Mankki (2024) toteavat myös, että jättämällä joitain asioita pois, voi kokonaiskuva muuttua hyvin eriksi kuin se olisi kaiken mainitsemalla. Kaiken raportointi ei kuitenkaan ole mahdollista varsinkaan silloin, kun tila on rajallista. Myös tässä tutkimuksessa on päätetty jättää pois sellaisia asioita, joilla ei ole merkitystä tuloksiin tai jotka eivät olennaisesti lisää informaatiota. Toisaalta tällä on mahdollistettu se, että kaikki olennaiset tulokset on saatu kirjoitettua ylös niin, että niiden merkitystä on ollut mahdollisuus pohtia. Kuitenkin tutkimuksen toistettavuuden kannalta ei ole voitu jättää pois mitään sellaista, joka olennaisesti vaikuttaisi tutkimuksen kulun ymmärtämiseen. Tämän tutkimuksen analyysit ovat toteutettu systemaattisesti ja vastauksia pois jättämättä niin, että niistä saadut tulokset ja sitä kautta tulosten yhdistämisen kokonaisuus pohjautuu alkuperäisten vastausten jakaumiin. Laadullisen tutkimusosuuden tuloksien raportoinnissa on tulkittu saatuja tuloksia sekä sanallisesti sekä numeraalisesti, joka vahvistaa luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä.

Tämän lisäksi tässä tutkimuksen eettisessä pohdinnassa halutaan korostaa, että jokaiselle vastaajalle kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistujien oikeus on kieltäytyä osallistumasta, keskeyttää osallistuminen ja peruuttaa osallistuminen (TENK, 2019). Näihin kaikkiin oli mahdollisuus tässä tutkimuksessa. Taustakysymykset olivat

lomakkeen ainoat pakolliset kysymykset, jotka vastaaja joutui antamaan, jos oli päättänyt vastata kyselyyn. Tämän jälkeen kaikki loput väittämät sekä avovastaukset olivat täysin vapaaehtoisia. Tällä haluttiin varmistaa, että jokaisella vastaajalla oli mahdollisuus jättää vastaamatta, mikäli sensitiivinen aihe olisi aiheuttanut enemmän huonoa kuin hyvää.

4. TULOKSET

Tässä luvussa esitellään analyysien tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisenä käydään läpi varhaiskasvatuksessa tarvittavan osaamisen rakentumisen vastaukset ja laadullisen tutkimusosuuden tulokset. Seuraavana käydään läpi toisen tutkimuskysymyksen laadulliset tulokset sisällönanalyysista sekä määrälliset tulokset taustatekijöiden välisistä eroista. Viimeisenä esitellään vielä kolmannen tutkimuskysymyksen laadulliset ja määrälliset tulokset sekä niiden yhdistetty osuus.

4.1 Miten varhaiskasvatuksen työntekijät näkevät varhaiskasvatuksessa tarvittavan tietotaidon rakentuvan?

Tässä alaluvussa esitellään ensimmäisen tutkimuskysymyksen avoimien kysymysten vastauksien analyysien tulokset.

4.1.1 Missä osaaminen rakentuu?

Vastausten perusteella varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen nähdään vastaajien mukaan rakentuvan konkreettisesti kolmessa paikassa: työelämässä, koulutuksessa ja arjessa. Nämä luokat kuvaavat osaamisen rakentumista vastausten pohjalta. Työelämä oli 197 vastaajan mukaan keskeinen osaamisen rakentumisen paikka. Näistä vastaajista 103 mukaan, työelämässä tapahtuva osaamisen rakentuminen työelämässä tarkoittaa työyhteisöä (50 mainintaa), työkokemuksen kertymistä (34 mainintaa), yhteistyötä (18 mainintaa) ja työpaikkaa itsessään (18 mainintaa).

Vastaajista 156 näki osaamisen rakentuvan koulutuksessa. Näistä vastaajista 72 tarkensi, että pelkkä opinnoissa kerrytetty osaaminen ei yksin riitä, vaan lisäksi tarvitaan lisäkoulutuksia (42 mainintaa), työharjoitteluita ja työssäoppimista (31 mainintaa) sekä itse hankittua lisätietoa (25 mainintaa), jotka tukevat osaamisen rakentumista. Lisäksi 28 vastaaja mainitsi, että osaamien

rakentuu arjessa, joista tarkennettiin elämäkokemusta (5 mainintaa), harrastuksia (3 mainintaa) ja oman lapsuuden merkitystä (2 mainintaa).

Osa vastaajista koki osaamisen rakentuvan useiden edellä mainittujen kontekstien yhdistelmänä. Vastaajista yli puolet (150) oli sitä mieltä, että osaaminen rakentuu koulutuksen ja työelämän yhdistelmänä, jolloin pohja osaamiselle saadaan koulutuksesta ja sitä kehitetään sekä laajennetaan työelämässä, jossa teoria pääsee käytäntöön.

“Pohja rakennetaan peruskoulutuksessa ja sen varaan aletaan rakentamaan työkokemuksen myötä todellista ammattitaitoa. Työkokemuksen myötä kartutetaan tietotaitoa lisäkoulutuksilla ja kursseilla sekä ajanmukaisella tutkimustiedolla.”

47 vastaajaa mainitsi osaamisen rakentuvan pelkästään työelämässä ilman mainintaa opinnoista. Nämä vastaajat kokivat, että kokemuksen myötä osaaminen alkaa vasta kehittyä. Vain pieni osa vastaajista oli sitä mieltä, että osaaminen rakentuu vain opinnoissa (6 mainintaa) tai vain arjessa (3 mainintaa). Arjella ei ollut niin suurta merkitystä osaamisen rakentumisessa kuin työelämällä tai koulutuksella. 18 vastaajaa toi esille, että osaaminen rakentuu sekä työelämässä, koulutuksessa, että arjen kokemuksilla. Vastaajista 3 toi esille, että osaaminen rakentuu vain opintojen arjen yhdistelmänä, sekä 4 vastaajan mukaan työelämän ja arjen yhdistelmänä.

Tuloksista voidaan todeta, että osaaminen kehittyy paitsi koulutuksessa, myös työelämän ja henkilökohtaisen kokemuksen myötä. Arjessa tapahtuva osaamisen rakentuminen ei ollut niin merkittävässä osassa kuin koulutuksen ja työelämän merkitys. Vastaajien mukaan, opinnot luovat vahvan perustan tietotaidolle, jota vahvistetaan käytännön tekemisellä. Nämä yhdessä muodostavat merkittävän osan varhaiskasvatuksessa tarvittavasta osaamisesta.

“Koulutuksen aikana saadaan hyvä pohja ja osaamisen rakentuminen jatkuu työssä. Lisäksi osaamista on mahdollista saada ja kehittää esim. joissain harrastuksissa (yhdistystoiminta, lukeminen...)”

Työelämä nähdään puolestaan paikkana, jossa tietotaitoa syvennetään. Työntekijät kokevat, että työelämässä osaaminen kehittyy erityisesti työyhteisön tuen, työkokemuksen, yhteistyön ja työpaikan kautta. Näissä tilanteissa teorian tieto pääsee käytäntöön, mikä vahvistaa työntekijöiden tietotaitoa.

“Osaaminen rakentuu varhaiskasvatuksen kentällä. Kokeilun, toistojen, oman opettajuuden rakentumisen, vuorovaikutuksessa olemisen, ymmärtämisen ja yhteistyön eri ammattikuntien kanssa kautta”

Vastaajat korostavat, ettei tietotaito rakennu vain yhdessä kontekstissa, vaan parhaimmillaan eri ympäristöjen yhdistelmänä. Työntekijät kokevat, että opinnoissa saadaan perusta ja työelämän käytännön kokemus ja arjen kokemukset syventävät tätä osaamista. Yhteenvedona voidaan todeta, että varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen rakentuu yhdistellen koulutusta, työelämää ja arjen kokemuksia.

4.1.2 Mistä osaaminen rakentuu?

Varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen rakentuu useista eri osa-alueista. Isoimmat luokat vastausten mukaan olivat käytännön osaaminen (248 mainintaa), pedagoginen osaaminen (245 mainintaa), teoreettinen osaaminen (206 mainintaa), vuorovaikutus ja yhteistyö (155 mainintaa) sekä jatkuva ammatillinen kehittyminen (118 mainintaa).

Käytännön osaaminen ja kokemus nousivat esiin osaamisen merkittävimpana luokkana (248 mainintaa). Näistä osa tarkensi vastauksiaan hoitotyöhön (37 mainintaa), työkokemukseen (29 mainintaa), elämän kokemukseen (16 mainintaa), työelämätaitoihin (12 mainintaa), toiminnan suunnitteluun sekä toteutukseen (12 mainintaa) ja käytännön työtehtäviin (6 mainintaa). Persoonaan liittyviä mainintoja oli reflektiivisyys (19 mainintaa), empatia (6 mainintaa), lapsilähtöisyys (5 mainintaa) sekä positiivisuus (2 mainintaa)

Pedagoginen osaaminen oli toiseksi suurin luokka (245 mainintaa). Esille nousivat pedagogiikka (128 mainintaa), didaktiikka (62 mainintaa), kieli- ja kulttuurituntemus (6 mainintaa) sekä digitaidot (10 mainintaa). Pedagogista osaamista tarkennettiin vastauksissa havainnoinnilla (11 mainintaa), sensitiivisyydellä (9 mainintaa), ryhmänhallinnalla (6 mainintaa), yksilöllistämisellä (6 mainintaa), kasvatuskumppanuudella (3 mainintaa) sekä arvoilla (4 mainintaa).

Teoreettinen osaaminen nähtiin myös vastauksissa tärkeänä luokkana (206 mainintaa). Näistä maininnoista 55 koski lapseen liittyviä teorioita, 45 teoria- ja

tieteellistä tietoa, 23 asiakirjojen hallintaa ja 19 tiedon ja käytännön yhdistämistä. Lisäksi mainintoja tuli myös substanssiosaamisesta (3 mainintaa) ja varhaiskasvatuksen laaja-alaisesta ymmärtämisestä (5 mainintaa). Näiden lisäksi esille tuli tunnetaitojen hallinta (19 mainintaa).

Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot nousivat 155 maininnalla myös keskeiseksi luokaksi. Vuorovaikutustaidot saivat 77 mainintaa, joista osa tarkennettiin vuorovaikutukseksi lasten (7 mainintaa), työkavereiden (15 mainintaa) ja perheiden (7 mainintaa) kanssa. Yhteistyö sai 60 mainintaa, jota tarkennettiin yhteistyöllä perheiden kanssa (14 mainintaa) sekä moniammatillisena yhteistyöllä ja tiimityöllä (45 mainintaa). Lisäksi 7 vastaajaa mainitsi palvelukentän tuntemuksen ja 11 sosiaaliset taidot ja niiden hallinnan.

Jatkuva ammatillinen kehittyminen nousi omana luokkana 118 maininnalla. Näistä maininnoista korostuivat ammatillinen koulutus (41), itse hankittu lisätieto (13), uusi tieto (12 mainintaa), lisäkoulutukset (11 mainintaa) ja ymmärrys yhteiskunnan ajankohtaisista ilmiöistä (6 mainintaa). Vastauksissa korostuivat myös erilaiset tieteen suuntaukset, jotka nähtiin tärkeänä osana ammatillista kehittymistä: erityispedagogiikka (15 mainintaa), kasvatustiede (7 mainintaa), psykologia (5 mainintaa), kehityspsykologia (4 mainintaa), sosiologia (2 mainintaa) ja positiivinen pedagogiikka (2 mainintaa). Ammatillinen kehittyminen on osaamisen osa-alue, jota vastaajat kehittävät omien mielenkiintojensa mukaan.

Tuloksista voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen ammatillinen osaaminen rakentuu useista eri osa-alueista, joissa nousivat esille käytännön tietotaito, pedagoginen osaaminen, teoreettinen osaaminen, vuorovaikutus ja yhteistyö sekä jatkuva ammatillinen kehittyminen. Vastaajien mukaan opinnot antavat vahvan perustan, jota syvennetään työelämässä, käytännön kokemuksella. Pedagoginen osaaminen on tärkeä osa varhaiskasvatuksen osaamista, sillä se muodostaa perustan lasten kanssa toimimiselle.

“Koulutus alalle on tärkeä. Käytännön osaaminen tulee työvuosien ja kokemuksen myötä. Lapsi- ja perhetuntemus on todella tärkeää. Myös itsensä tunteminen on hyvin tärkeässä roolissa, sillä varhaiskasvatuksen työtä tehdään hyvin paljon omalla persoonalla.”

Työelämässä osaaminen laajenee ja syvenee vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. Työyhteisön tuki, moniammatillinen yhteistyö sekä tiimityö auttavat

teorian soveltamista käytäntöön. Yhteistyö perheiden ja muiden ammattilaisten kanssa on tärkeä taito, joka kehittyy työtä tehdessä. Henkilökohtaiset ominaisuudet sekä harrastukset ja omat kiinnostuksen kohteet syventävät ammatillista osaamista, mutta ne eivät ole yhtä merkittävässä osassa kuin työelämä ja opinnot.

Vastaajat korostivat, että osaaminen kehittyy parhaimmillaan opintojen, työelämän ja henkilökohtaisen kokemuksen yhdistelmänä. Tämän kokonaisuus muodostaa kattavan ja monipuolisen osaamisen kokonaisuuden, joka vastaa varhaiskasvatuksen työn vaatimuksia.

“Kokonaiskäsityksestä työn vaatimuksista ja oman osaamisen vaatimuksista. Työntekijän kykyä suoriutua annetusta tehtävästä, parantaa, kehittää työtään ja toimintatapaa toimia. Sekä kykyä ratkaista ongelmia päivän ja hetken tilanteissa. Taito organisoida työtään, tiimityöskentelytaidot, oppimistaidot, kyky joustaa ja muuttua muuttuvissa tilanteissa. Osaaminen on tiedon ja taidon yhteensovittamista ja niiden hallintaa.”

Yhteenvedona voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen ammatillinen osaaminen rakentuu pedagogisen osaamisen, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen sekä käytännön kokemuksen yhdistelmänä. Henkilökohtaiset kokemukset ja jatkuva ammatillinen kehittyminen ovat arvokas lisä tähän kokonaisuuteen, sillä ne voivat parhaimmillaan syventää osaamista ja ymmärrystä.

4.1.3 Tutkimuskysymyksen tulosten yhteenveto

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avoimien kysymysten tuloksista voidaan todeta, että varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen on hyvin monialaista ja rakentuu useista eri osa-alueista. Vastausten perusteella voidaan todeta, että koulutuksella on keskeinen rooli osaamisen rakentumisessa. Teoriatieto, jota saadaan koulutuksen myötä, rakentaa tietotaidolle pohjan. Koulutus tarjoaa teoreettista ymmärrystä varhaiskasvatuksen toiminnasta.

Käytännön työkokemus laittaa teorian käytäntöön, sillä se lisää ymmärrystä varhaiskasvatuksen arjesta ja itse työstä kentällä. Työssä itsessään yhteistyö kodin ja työkavereiden kanssa nähtiin merkittävä osana käytännön työtä ja osaamisen kehittymistä. Työn kautta kerätty kokemus opettaa soveltamaan teoriaa erilaisissa tilanteissa. Teorian ja käytännön yhdistäminen on merkittävä osa varhaiskasvatuksen työtä, sillä vastausten perusteella ne tukevat toinen

toistaan. Työkokemus syventää koulutuksen aikana opittuja tietoja, mutta myös koulutus kehittää työssä hankittua osaamista ja pitää osaamisen ajan tasalla.

Varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen ei kehity ainoastaan koulutuksen ja työkokemuksen myötä. Arjen kokemuksilla ja lisäkoulutuksella havaittiin olevan osuus tietotaidon rakentumiselle. Lisäkoulutukset ja uusi tieto tarjoavat kaiken lisäksi mahdollisuuden päivittää ja laajentaa omaa osaamista tämän päivän vaatimuksien mukaiseksi. Näin ollen varhaiskasvatuksen osaaminen on iso kokonaisuus, joka muodostuu eri osa-alueista ja kehittyy jatkuvasti.

4.2 Mitä asenteita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on teoreettista ja käytännön ammatillista tietotaitoa kohtaan?

Asenteita teoreettista ja kokemuspohjaista ammatillista tietotaitoa tarkasteltiin laadullisesti sisällönanalyysilla ja määrällisesti ryhmien välisiä eroja tarkastelemalla.

4.2.1 Laadullisen sisällönanalyysin tulokset

Tässä alaluvussa käsittelemme toisen tutkimuskysymyksen avovastausten sisällönanalyysin tulokset ensin teorialla perustelun osalta ja sen jälkeen aikaisemmalla kokemuksella perustelun osalta.

4.2.1.1 Teoriatiedolla perustelu

Asenteet teoriatietoa ja sillä perustelua kohtaan olivat lähtökohtaisesti vastausten perustella positiivisia. Analyysiin päätyneitä vastauksia oli yhteensä 245 poistettujen, hylättyjen vastausten tai vastaajien poistamisen jälkeen. 245 vastaajasta 148 vastasi positiivisesti, 91 neutraalisti ja 6 negatiivisesti teoriatiedolla perusteluun. Positiivinen, neutraali tai negatiivinen asenne pääteltiin vastauksen sisällöstä ja käytetyistä ilmauksista. Tämän lisäksi teoriatiedolla perusteluun suhtauduttiin avoimesti (121 mainintaa), arvostaen (42 mainintaa), kriittisesti (33) mainintaa sekä ehdottomasti (5 mainintaa). Positiivisissa vastauksissa korostui erityisesti mahdollisuus oppimiseen sekä työn kehittämiseen. Myös neutraalien vastausten mukaisesti oltiin valmiita kuulemaan toisen perusteluita ja keskustelemaan niiden pohjalta työstä.

“Reagoin tilanteeseen kannustavasti ja avoimesti. Voisin esimerkiksi ilmaista kiinnostukseni kuulla lisää ja pyytää työkaveriani selittämään, miten hän soveltaa teoratietoa käytännön työssään. Samalla voisin jakaa omia ajatuksiani aiheesta ja käydä rakentavaa keskustelua siitä, miten teoratieto voi parhaiten tukea meidän työtämme varhaiskasvatuksessa. On tärkeää kunnioittaa ja arvostaa työkaverin osaamista samalla kun pyritään yhteiseen oppimiseen ja kehittämiseen.”

Ehdottomasti teoratiedolla perusteluun suhtautuvat korostivat, että teorian tulee olla kaiken toiminnan perusta. 79 vastaajaa suhtautui teoratiedolla perusteluun ehdollisesti, eli perustelun tuli vastata heidän omia vaatimuksiaan. Näitä vaatimuksia oli tilanteeseen sopiva toiminta (17 mainintaa), teorian ja käytännön yhteensovittaminen (27 mainintaa), lapsen etu (4 mainintaa), vastaavuus omiin ajatuksiin (14 mainintaa) sekä vastaanottajan tarve tietää asiasta enemmän (12 mainintaa). Perusteluiden tuli siis sopia yhteen käytännön toiminnan kanssa sekä olla ylipäänsä tilanteeseen sopivaa. Lapsen etu tuli huomioida ja perusteluiden tuli täsmätä omaan ajatteluun ja ajatuksiin siitä, miten asioita voidaan perustella teorialla.

“Ottaisin perustelun vastaan mielenkiinnolla ja lähtisin itse etsimään tietoa asiasta. Mikäli toiminta olisi varhaiskasvatuksen arvojen / vasu-perusteiden / vaka-lain vastaista, mikään teoratieto ei riitä perustelemaan toimintaa.”

Lisäksi teorialla perusteluiden vastaanottajilla oli osalla tarve ottaa asiasta selvää ennen kuin olivat valmiit sen sellaisenaan hyväksymään.

“Olisin iloinen, jos teoratieto on hyödynnetty oikealla tavalla pedagogisena perusteluna toiminnalle. Jos se uutta teoratietoa tai jotain, mistä itse en ollut aiemmin kuullut, pyytäisin työkaveria kirjoittamaan ylös julkaisun tiedot, että voisin itsekkin lukea sen.”

Vastaajat ottivatkin perusteluita mielenkiinnolla vastaan (39 mainintaa) sekä olivat valmiita keskustelemaan (48 mainintaa) sekä kuuntelemaan (13 mainintaa). 177 vastaajaa suhtautui teoratiedolla perusteluun ilman ehdollisuutta, eli ajatusta siitä, millainen perustelun tulisi olla tai mitä sen tulisi sisältää.

4.2.1.2 Aikaisemmalla kokemuksella perustelu

Aikaisemmalla kokemuksella perusteluun analyysiin päätyneitä vastauksia oli yhteensä 246. Näistä 149 vastasi positiivisesti, 88 neutraalisti ja 9 negatiivisesti aikaisemmalla kokemuksella perusteluun. Positiivinen, neutraali tai negatiivinen asenne pääteltiin avovastauksen sisällöstä ja käytetyistä ilmauksista. Aikaisemmalla kokemuksella perusteluun suhtauduttiin avoimesti (118 mainintaa), kriittisesti (63 mainintaa), arvostaen (22 mainintaa), kehitysmuotoisesti (12 mainintaa) ja mielenkiinnolla (3 mainintaa). Positiivisissa vastauksissa korostui erityisesti mahdollisuus oppimiseen sellaisilta työntekijöiltä, joilla on kokemusta monenlaisista tilanteista. Myös neutraalien vastausten mukaisesti oltiin valmiita kuulemaan toisen perusteluita ja keskustelemaan työntekijöiden näkemyksistä.

“Työkokemus on todella tärkeää ja pitkänlinjan työntekijöillä on korvaamatonta tietoa, jota tulee kuunnella. Keskustelisin kokemuksista ja ja haluan oppia myös muiden kokemuksista.”

“Kokemusta ei ikinä saa aliarvioida. Hyvät opitut käytänteet voivat helpottaa työtä. Kaikki ihmiset kuitenkin kokevat asioita eri tavalla, jolloin kokemuspohjaan nojaaminen ei voi olla kokonaisvaltainen asia päätöksen teossa.”

82 vastaajaa vastasi siten, että suhtautuminen oli ehdollista pohjautuen johonkin tiettyyn vaatimukseen. Näitä vaatimuksia oli pedagogiikkaan, vasuun, teoriaan ja tutkimukseen pohjautuvuus (26 mainintaa), tilannekohtaisuus (24 mainintaa), nykyaikainen toiminta (7 mainintaa), lapsen edun mukainen toiminta (14 mainintaa) sekä omia ajatuksia vastaava toiminta (10 mainintaa). Perusteluiden tuli siis pohjata johonkin yleisesti todettuun faktaan ja teoriaan, olla tilanteeseen sopivaa, olla lapsen edun mukaista ja vastata vastaajien omia käsityksiä ja ajatuksia siitä, millaista oikeanlainen toiminta ja käytäntö on.

“Voisi sekin toimia, mutta "näin on aina tehty" selityksiä en purematta niele. Mielestäni pitää katsoa asioita tilannekohtaisesti ja muistaa varhaiskasvatuksen tavoitteet ja arvot. Usein myös olisi hyvä pysähtyä miettimään sitä, miksi jokin asia kielletään lapsilta. Onko syynä se, että se on aiemminkin kielletty, vai pysähdymmekö pohtimaan kiellon tarpeellisuutta, onko toiminta jollekin vaarallista tai aiheutuuko siitä jotain muuta ei-toivottua? Voiko asiaa katsoa lapsen näkökulmasta?”

“Kuuntelen kunnioittavasti, jos käytännön tiedolla pystytään perustelemaan toimivia käytäntöjä ja perustelemaan toimintaa pedagogisesti.”

Vastaajista 29 oli valmiita keskustelemaan, 16 halusi keskustella tilanteesta ja perusteluista ja 12 halusi kehittää tilannetta ja yleistä toimintaa perusteluiden pohjalta. Lisäksi työkaverin kokemusta arvostettiin, koska tiimiläisten tietotaitoa voitiin käyttää ja hyödyntää ryhmän yhteisessä toiminnassa. Monessa vastauksessa korostui lisäksi se, että perusteluille oltiin kyllä avoimia, jos se vain vastasivat nykyaikaisuutta ja perustelut olivat vedenpitäviä vastaajan omaan näkökulmaan peilaten. Jos taas perustelut pohjasivat aikaisempaan reflektiomattomaan toimintaan, niitä ei hyväksytty.

“Teorian lisäksi työkokemus alalta on ihan yhtä tärkeää. Tiimikaverilta voi aina oppia uutta, kun on halua ottaa sitä tietoa vastaan. Se tiimityössä on ihanaa, kun ei tarvitse aina itse osata tai ymmärtää kaikkea, kun voi kysyä apua työkaverin kokemuspankista. Kyllä kuunteleminen on tärkeää!”

“Jos olen toiminnasta samaa mieltä, niin neutraalisti. Jos toiminta on jollain tavalla mielestäni arveluttavaa, muistuttaisin työkaveria siitä, että toisinaan käytänteet muuttuvat ihan hyvästä syystä. Lisäksi ottaisin tuekseni teorian tietoa tarvittaessa.”

Vielä viimeisenä vastauksista korostui ajatus siitä, ettei esimerkiksi teoreettinen tieteellinen tieto ole aina sellaista, mitä voitaisiin käyttää työssä hyödyksi tai soveltaa sellaisenaan. Tällöin tulee nojata kokemuspohjaiseen tietoon, jotta arkipäivän työtä saadaan pyöritettyä. Erityisesti ongelmatapausten kohdalla vastaajat nostivat esille, että niiden ratkaiseminen toimii usein paremmin käytännön kokemusten kautta, kuin teorian tiedon nojalla.

”Suomessa on varhaiskasvatukseen saatavilla hyvin vähän näyttöön perustuvaa teorian tietoa erilaisiin arkipäivän pulmatilanteisiin. Lapsen kasvusta ja kehityksestä on paljon teoriaa, tutkimusta ja tietoa, mutta vielä puuttuu oikeat vastemalleihin perustuvat tutkimukset käytöksen muuttamisesta (tai muihin ongelmakohtiin liittyvistä). Siihen asti, kun sitä ei ole kunnolla tarjolla, niin on mentävä kokemuspohjaisella tiedolla. Suomenkin markkinoilla kaikenlaisia kokemuspohjaisia menetelmiä on paljon saatavilla. Jos työkaverin kokemukseen pohjaava tieto on normit täyttävää, asiallista, sensitiivistä, ja lasta kuulevaa ja osallistavaa niin yhdessä pohtien, menetelmää arvioiden, kokeillen katsomme, toimiiko se.”

4.2.2 Määrälliset tulokset

Tässä alaluvussa esitellään kaikkien taustamuuttujien erot asenteiden suhteen sekä teorian tietoa että käytännön osaamista kohtaan. Analyysit työsuhteesta, kokemuksesta varhaiskasvatuksen alalla, kokemuksesta nykyisessä työtehtävässä, nykyisestä työtehtävästä, ylimmästä tutkintonimikkeestä ja iästä on tehty Kruskal-Wallisin epäparametrisella testillä. Lisäksi viimeisenä tarkastellaan osaamisen päivittämisen yhteyttä asenteiden eroihin teorian tietoa sekä käytännön taitoja kohtaan Mann-Whitney U -testillä.

4.2.2.1 Työsuhde

Asenteiden eroja teorian tietoa kohtaan tarkasteltiin työsuhteen muodon (Vakituinen, $n = 218$; Määräaikainen, $n = 48$; Pitkäaikainen sijaisuus, $n = 12$) perusteella. Työsuhteen muodon perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa teorian tietoa kohtaan ($H(2) = 4.015$, $p = .134$). Työsuhteen kaikkien ryhmien yhteinen mediaani tarkasteltaessa asenteita teorian tietoa kohtaan oli 3.83.

Asenteiden eroja käytännön taitoja kohtaan tarkasteltiin työsuhteen muodon (Vakituinen, $n = 218$; Määräaikainen, $n = 48$; Pitkäaikainen sijaisuus, $n = 12$) perusteella. Työsuhteen muodon perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa käytännön taitoja kohtaan ($H(2) = 1.327$, $p = .515$). Työsuhteen kaikkien ryhmien yhteinen mediaani tarkasteltaessa asenteita käytännön osaamista kohtaan oli 4.67.

4.2.2.2 Kokemus varhaiskasvatuksen alalta

Asenteiden eroja teorian tietoa kohtaan tarkasteltiin alalta olevan kokemuksen (Alle 6kk, $n = 3$; 6kk–1 vuotta, $n = 16$; 2–3 vuotta, $n = 35$; 4–10 vuotta, $n = 67$; 11–15 vuotta, $n = 27$; 16–20 vuotta, $n = 31$; 21–30 vuotta, $n = 47$; yli 30 vuotta, $n = 38$) perusteella. Alalta olevan kokemuksen perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa teorian tietoa kohtaan ($H(7) = 6.717$, $p = .459$).

Myös asenteiden eroja käytännön taitoja kohtaan tarkasteltiin alalta olevan kokemuksen (Alle 6kk, $n = 3$; 6kk–1 vuotta, $n = 16$; 2–3 vuotta, $n = 35$; 4–10 vuotta, $n = 67$; 11–15 vuotta, $n = 27$; 16–20 vuotta, $n = 31$; 21–30 vuotta, $n = 47$;

yli 30 vuotta, $n = 38$) perusteella. Alalta olevan kokemuksen perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa teoriatietoa kohtaan ($H(7) = 10.671$, $p = .154$).

4.2.2.3 Kokemus nykyisessä työtehtävässä

Asenteiden eroja teoriatietoa kohtaan tarkasteltiin nykyisessä työtehtävässä karttuneen kokemuksen (Alle 6kk, $n = 22$; 6kk –3 vuotta, $n = 105$; 4–10 vuotta, $n = 58$; 11–20 vuotta, $n = 40$; 21–30 vuotta, $n = 26$; yli 30 vuotta, $n = 13$) perusteella. Nykyisessä työtehtävässä karttuneen kokemuksen perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa teoriatietoa kohtaan ($H(5) = 1.774$, $p = .879$).

Myös asenteiden eroja käytännön taitoja kohtaan tarkasteltiin nykyisessä työtehtävässä karttuneen kokemuksen (Alle 6kk, $n = 22$; 6kk –3 vuotta, $n = 105$; 4–10 vuotta, $n = 58$; 11–20 vuotta, $n = 40$; 21–30 vuotta, $n = 26$; yli 30 vuotta, $n = 13$) perusteella. Nykyisessä työtehtävässä karttuneen kokemuksen perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa käytännön taitoja kohtaan ($H(5) = 4.075$, $p = .539$).

4.2.2.4 Nykyinen työtehtävä

Asenteiden eroja teoriatietoa kohtaan tarkasteltiin nykyisen työtehtävän (Varhaiskasvatuksen opettaja, $n = 121$; Sosionomi, $n = 6$; Lastenhoitaja, $n = 102$; Lähihoitaja, $n = 2$; Varhaiskasvatuksen erityisopettaja, $n = 14$, Muu, $n = 19$) perusteella. Nykyisen työtehtävän perusteella muodostuvien ryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja asenteissa teoriatietoa kohtaan ($H(5) = 53.527$, $p < .001$).

Parivertailut osoittivat, että lastenhoitajat ($Md = 3.55$) erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < .001$) varhaiskasvatuksen opettajista ($Md = 4.0$) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajista ($Md = 4.5$), sekä tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .017$) myös lähihoitajista ($Md = 4.42$). Tämän lisäksi Muu-ryhmä ($Md = 3.67$) erosi tilastollisesti merkitsevästi ($p = .008$) varhaiskasvatuksen opettajista ($Md = 4.0$) sekä tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < .001$) varhaiskasvatuksen erityisopettajista ($Md = 4.5$). Myös varhaiskasvatuksen opettajat ($Md = 4.0$) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat ($Md = 4.5$) erosivat toisistaan merkitsevästi ($p = .003$). Mediaanitarkastelut osoittivat, että asenne

teoriatietoa kohtaan oli positiivisinta varhaiskasvatuksen opettajilla (4.0), lähihoitajilla (4.42) sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajilla (4.5). Puolestaan vähemmän positiivinen asenne oli lastenhoitajilla (3.55) sekä Muu-ryhmällä (3.67). Teoriatietoon suhtauduttiin keskimäärin kuitenkin positiivisemmin kuin negatiivisemmin, sillä alimmillaankin kaikkien ryhmien asennediaani oli 3.55. Kaikkien ryhmien yhteinen mediaani asenteista teoriatietoa kohtaan oli 3.83.

Asenteiden eroja tarkasteltiin nykyisen työtehtävän (Varhaiskasvatuksen opettaja, $n = 121$; Sosionomi, $n = 6$; Lastenhoitaja, $n = 102$; Lähihoitaja, $n = 2$; Varhaiskasvatuksen erityisopettaja, $n = 14$, Muu, $n = 19$) perusteella myös käytännön taitoja kohtaan. Nykyisen työtehtävän perusteella muodostuvien ryhmien välillä oli tilastollisesti melkein merkitseviä eroja asenteissa käytännön taitoja kohtaan ($H(5) = 13.639$, $p = .018$).

Parivertailut osoittivat, että Muu-ryhmä ($Md = 4.67$) erosi tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .018$) varhaiskasvatuksen opettajista ($Md = 4.67$) sekä merkitsevästi ($p = .004$) lastenhoitajista ($Md = 4.83$). Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat ($Md = 4.67$) erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .040$) varhaiskasvatuksen opettajista ($Md = 4.67$) sekä tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .012$) lastenhoitajista ($Md = 4.83$). Mediaanivertailut osoittivat, että käytännön taitoja arvostettiin eniten sosionomien (4.83) ja lastenhoitajien (4.83) keskuudessa. Vähiten käytännön taitoja arvostettiin lähihoitajien keskuudessa ($Md = 4.50$).

Kaiken kaikkiaan nykyisen työtehtävän perusteella teoreettista tietoa arvostettiin vähemmän kuin käytännön taitoja. Siinä missä teoriatiedon summamuuttujan asenteet saivat mediaaniksi 3,83, käytännön taidot saivat mediaanikseen 4,67. Voidaan siis todeta, että työnimikkeen perusteella tehdyssä tarkastelussa enemmän arvostetaan käytännön taitoja kuin teoreettista tietoa.

4.2.2.5 Ylin tutkintonimike

Asenteiden eroja teoriatietoa kohtaan tarkasteltiin ylimmän tutkintonimikkeen (Toinen aste, $n = 119$; Alempi korkeakoulututkinto, $n = 73$; Ylempi korkeakoulututkinto, $n = 30$, Lastentarhanopettajat, $n = 16$; Muut, $n = 26$) perusteella. Ylimmän tutkintonimikkeen perusteella muodostuvien ryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja asenteissa teoriatietoa kohtaan ($H(4) = 45.429$, $p < .001$).

Parivertailut osoittivat, että toisen asteen käyneiden asenteet ($Md = 3.67$) erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < .001$) alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden asenteista ($Md = 4.0$), ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden asenteista ($Md = 4.33$) sekä lastentarhanopettajien asenteista ($Md = 4.17$). Myös Muu-ryhmän asenteet ($Md = 3.83$) erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .021$) lastentarhanopettajien asenteista ($Md = 4.17$) sekä tilastollisesti merkitsevästi ($p = .002$) ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden asenteista ($Md = 4.33$). Mediaanitarkastelut osoittivat, että mitä korkeammin koulutettu vastaaja oli, sitä positiivisempi hänen asenteensa oli teorian tietoa kohtaan. Kaikkien ryhmien mediaani oli 3.83, joka osoitti, että ylipäänsä asenteet teorian tietoa kohtaan ovat enemmän positiiviset kuin negatiiviset.

Asenteiden eroja tarkasteltiin ylimmän tutkintonimikkeen (Toinen aste, $n = 119$; Alempi korkeakoulututkinto, $n = 73$; Ylempi korkeakoulututkinto, $n = 30$, Lastentarhanopettajat, $n = 16$; Muut, $n = 26$) perusteella myös käytännön taitoja kohtaan. Ylimmän tutkintonimikkeen perusteella muodostuvien ryhmien välillä oli tilastollisesti melkein merkitseviä eroja asenteissa käytännön taitoja kohtaan ($H(4) = 11.472$, $p = .022$).

Parivertailut osoittivat, että ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden asenteet ($Md = 4.67$) käytännön taitoja kohtaan erosivat toisen asteen suorittaneiden asenteista ($Md = 4.67$) tilastollisesti merkitsevästi ($p = .002$). Lisäksi ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden asenteet ($Md = 4.67$) erosivat alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden asenteista ($Md = 4.67$) tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .010$) sekä myös lastentarhanopettajien asenteista ($Md = 5.0$) tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .011$). Mediaanitarkastelusta voitiin todeta, että lähtökohtaisesti asenteet käytännön taitoja kohtaan olivat erittäin positiiviset, sillä toisen asteen, alemman korkeakoulututkinnon, ylemmän korkeakoulututkinnon sekä muiden mediaani on kaikissa 4.67. Lisäksi lastentarhanopettajien mediaani oli 5.0 eli korkein mahdollinen. Mediaanitarkastelussa voitiin myös todeta, että asenne käytännön taitoihin on positiivisempi kuin teorian tietoon ylimmän tutkintonimikkeen perusteella.

4.2.2.6 Ikä

Asenteiden eroja teorian tietoa kohtaan tarkasteltiin iän (20–29 vuotta, $n = 44$; 30–39 vuotta, $n = 59$; 40–49 vuotta, $n = 68$; 50–59 vuotta, $n = 68$; yli 60 vuotta, $n = 25$) perusteella. Iän perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa teorian tietoa kohtaan ($H(4) = 1.033$, $p = .905$).

Asenteiden eroja käytännön taitoja kohtaan tarkasteltiin iän (20–29 vuotta, $n = 44$; 30–39 vuotta, $n = 59$; 40–49 vuotta, $n = 68$; 50–59 vuotta, $n = 68$; yli 60 vuotta, $n = 25$) perusteella. Iän perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa käytännön taitoja kohtaan ($H(4) = 4.084$, $p = .395$).

4.2.2.7 Osaamisen päivittäminen

Vastaajien asenteita teorian tietoa kohtaan vertailtiin osaamisen päivittämisen näkökulmasta Mann-Whitneyn U-testillä. Nollahypoteesi hylättiin analyysin perusteella: osaamista päivittäneiden ($n = 228$, $MD = 4,00$) ja sitä ei päivittäneiden ($n = 36$, $MD = 3,33$) tulokset asenteiden suhteen teorian tietoa kohtaan erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi toisistaan, $U(N = (264)) = 2124,000$, $Z = -4,629$, $p < .001$). Osaamista päivittäneiden asenne teorian tietoa kohtaan oli positiivisempi kuin niiden, jotka eivät olleet päivittäneet osaamistaan.

Vastaajien asenteita käytännön taitoja kohtaan vertailtiin myös osaamisen päivittämisen näkökulmasta Mann-Whitneyn U-testillä. Nollahypoteesi pidettiin, sillä testin tuloksen mukaan osaamista päivittäneet ja sitä ei päivittäneet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan $U(N = (264)) = 3442,000$, $Z = -1,639$, $p = .101$).

4.2.3 Tutkimuskysymyksen tulosten yhteenveto

Laadullisen aineiston mukaan asenteet teorian tietoa kohtaan olivat lähtökohtaisesti positiivisia tai neutraaleita. Positiivisissa vastauksissa korostui uuden oppiminen vertaisilta ja oman osaamisen kehittäminen sekä ikään kuin fakta siitä, että kaiken toiminnan tuleekin perustua teoriaan. Neutraaleissa vastauksissa puolestaan korostui pohdinta siitä, toimiiko teoria käytännössä vai ei. Negatiivisia vastauksia oli vain muutamia ja niissä todettiin, ettei teoria ole aina hyvä lähtökohta tai ainoa riittävä asia varhaiskasvatuksessa. Määrällisistä

vastauksista voitiin havaita, että mitä korkeampi tutkintonimike ja sitä vastaava työtehtävä oli, sitä enemmän teoriaa arvostettiin. Myös ne, jotka olivat kouluttautuneet viimeisimmän tutkintonsa jälkeen vapaaehtoisesti, arvostivat teorian tietoa lähtökohtaisesti enemmän kuin ne, joilla ei kouluttautumista tutkinnon jälkeen ollut. Lähtökohtaisesti asenteet teoriaa kohtaan olivat kaikilla positiivisia, joskin ei niin positiivisia kuin käytännön taitoja kohtaan.

Laadullisen aineiston mukaan asenteet käytännön taitoja kohtaan olivat myös lähtökohtaisesti positiivisia tai neutraaleja. Positiivisissa vastauksissa korostui käytännön taidoista oppiminen, oman toiminnan kehittäminen, kokemuksen tärkeys tilanteessa, jossa teoreettista tietoa ei ole saatavilla sekä monipuoliset lähestymistavat uusissa tilanteissa. Neutraaleissa vastauksissa korostui ajatus siitä, että käytäntö ja teoria kulkevat käsikädessä eikä niitä voi erottaa toisistaan oikeanlaisessa varhaiskasvatuksellisessa toiminnassa. Negatiivisissa vastauksissa sekä myös ehdollisissa vastauksissa korostui käytännön taitojen kohdalla se, ettei aikaisemmalla kokemuksella voi perustella nykypäivän toimintaa vain sanomalla, että "näin on aina tehty". Sen sijaan vastaajat olettivat, että käytännön taidot tulee olla nykypäiväisiä, lapsilähtöisiä, asetusten mukaisia sekä mahdollistaa kehitystä tiimissä. Myös määrällisestä aineistosta voitiin havaita samaa, sillä asenteet käytännön taitoja kohtaan olivat erittäin hyviä. Ne vastaajat, joiden koulutus tai työtehtävä perustui enemmän käytännön taitoihin, ajattelivat myös positiivisemmin käytännön taidoista kuin teoriasta. Vastaajien asenne käytännön taitoja kohtaan oli keskimäärin erittäin positiivinen mediaanien ollessa lähes 4.7. Iällä, työsuhteella, kokemuksella varhaiskasvatuksen alalta sekä kokemuksella nykyisestä työtehtävästä ei ollut merkitystä siihen, miten vastaajat ajattelivat teorian tiedosta tai käytännön taidoista.

4.3 Miten varhaiskasvatuksen työntekijät suhtautuvat toistensa ammatilliseen tietotaitoon?

Asenteita uusien ja vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa tarkasteltiin laadullisesti sisällönanalyysillä ja määrällisesti ryhmien välisiä eroja tarkastelemalla.

4.3.1 Laadullisen sisällönanalyysin tulokset

Tässä alaluvussa käsittelemme viimeisen tutkimuskysymyksen avovastausten sisällönanalyysin tulokset. Ensimmäisenä kysyttiin, miten reagoisit, jos uusi työntekijä perustelee toimintaansa tietotaidolla ja toisessa jos vanha työntekijä perustelee toimintaansa tietotaidolla.

4.3.1.1 Uusi työntekijä perustelee

Vastaajista enemmistö suhtautui uuden työntekijän tietotaidolla perusteluihin myönteisesti. Positiivinen asenne oli selkeästi yleisin (179 mainintaa), neutraalia asennetta ilmeni 30 vastauksessa ja negatiivista 5 vastauksessa. Asenteen luokitus määräytyi vastauksen sisältöjen ja käytettyjen ilmauksien perusteella. Positiivinen asenne uusien työntekijöiden tietotaitoa kohtaan voidaan nähdä haluna kehittää omaa ja tiimin toimintaa.

“Myönteisesti. Varhaiskasvatuksen kenttä kehittyy koko ajan. Myös yhteiskunta ja kulttuuri muuttuu, joka heijastuu varhaiskasvatukseen.”

Asenteiden tuloksista nousi vahvasti esille avoimuus (103 mainintaa), mikä tarkoittaa sitä, että suurin osa oli valmis kuuntelemaan ja arvioimaan uuden työntekijän ajatuksia. Arvostusta uuden työntekijän osaamista kohtaan ilmeni 47 vastauksessa ja kriittistä suhtautumista oli 17 vastaajalla, kun taas ehdottomuutta vain vähän (3 mainintaa). Ehdollista suhtautumista (62 mainintaa) ilmeni silloin, kun tietotaidon hyväksyminen riippui siitä, kuinka hyvin se sopi omiin käsityksiin ja olemassa oleviin käytäntöihin ja lakeihin. Ehdollisissa vastauksissa nostettiin esille muun muassa lapsen etu (12 mainintaa), varhaiskasvatussuunnitelman mukainen toiminta (6 mainintaa) ja lakisääteiset toimintatavat (4 mainintaa). Lisäksi muutamissa vastauksissa uuden työntekijän tietotaitoa vertailtiin omaan tietoon sekä talon käytäntöihin.

Toiminnan tasolla tulokset osoittavat, että yleisin on keskustelu uuden työntekijän kanssa (104 mainintaa), mikä voidaan tulkita haluna käydä avointa keskustelua uuden työntekijän perusteluista, erityisesti jos esille on tullut tietoa, joka on uutta tai ristiriidassa omiin tietoihin.

“Mikäli kyseessä ristiriitatilanne asiasta keskustellaan yhdessä ja pyritään pääsemään yhteisymmärrykseen. Muuten hienoa, että työntekijä pystyy perustelevaan toimintaansa.”

Myös mielenkiinto (69 mainintaa) ja kuuntelu (50 mainintaa) nousivat reaktioina uuden työntekijän perusteluihin. Esille nousi myös henkilökohtainen oppiminen (24 mainintaa), tiedon jakaminen (9 mainintaa) ja lasten yksilöllinen kohtaaminen (7 mainintaa).

Yhteenvedona voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteet ovat pääosin positiivisia, kun uusi työntekijä perustelee toimintaansa tietotaidolla. Enemmistö vastaajista on avoimia ja valmiita kuuntelemaan uuden työntekijän näkemyksiä, mutta tietotaidon hyväksyminen edellyttää, että perustelut ovat lakisääteisiä ja asetta lapsen edun edelle. Keskustelu uuden työntekijän kanssa on yleisin reaktio, mikä viittaa haluun keskustella ja jakaa tietoa työyhteisön kesken.

“Haluaisin keskustella yhteisössämme laajemmin eri työntekijöiden yhteisessä keskustelussa ammatillisen taidon ja tietämyksen sisällöstä. Uudet tuulet tuovat yleensä hankalankin alun jälkeen hyvää mukanaan ja pitävät työyhteisön ajan hermolla. Silloin ehkä myös korostuu jokaisen ammatilliset vahvuudet ja voidaan jopa toimia omalla mukavuusalueella useammin. Tämä taas mielestäni lisää työhyvinvointia.”

4.3.1.2 Vanha työntekijä perustelee

Positiivinen asenne oli yleisin (176 mainintaa) vanhan työntekijän perusteluihin. Neutraalia asennetta ilmeni 20 vastauksessa ja negatiivista asennetta oli 12 vastauksessa. Asenteiden tarkastelussa nousi esille erityisesti avoimuus vanhan työntekijän tietotaidolle (93 mainintaa). Arvostuksen nosti esille 41 vastaajaa ja kriittisyyden 21 vastaajaa. Ehdotonta suhtautumista oli vähän (4 mainintaa) ja ehdollista suhtautumista 57 vastaajalla. Ehdollisissa vastauksissa nousi esille lapsen etu (17 mainintaa), varhaiskasvatussuunnitelman mukainen toiminta (13 mainintaa) ja laillinen toiminta (3 mainintaa). Työntekijät vertailivat usein vanhan työntekijän perusteluita omaan tietotaitoonsa ja talon vakiintuneisiin käytänteisiin.

“Esittäisin lisäkysymyksiä ja haluaisin myös mahdollisesti ammentaa lisää tätä tietotaitoa itseeni. Toki mikäli tämä tietotaito on täysin nykyaikaisten tutkimusten ja teoretiedon vastaisia, niin todennäköisesti myös kyseenalaistaisin työntekijän tapaa toimia. Aina tietotaito 20 vuoden takaa, ei olekaan parhainta mahdollista, kun asioita on tutkittu lisää. Vanha tietotaito voi olla pahimmassa tapauksessa myös kasvuikäiselle lapselle vahingollista.”

Keskustelu (74 mainintaa) nousi esille monissa vastauksissa, jonka lisäksi myös kuuntelu (38 mainintaa) ja mielenkiinto (26 mainintaa) nousivat esille.

Lisäksi esiin nousivat myös ymmärrys siitä, että tieto muuttuu (18 mainintaa), tiedon päivitettävyyden (15 mainintaa) ja jakaminen (7 mainintaa). Lisäksi vastauksista kävi ilmi, että käytännön ratkaisut olivat monelle työntekijälle keskeisiä ja vanhan työntekijän perusteluita arvioitiin usein käytännön kokemuksilla (26 mainintaa).

“Jos itselläni olisi uudempi teoretieto aiheesta, toisin sen mukaan keskusteluun. Vanhan työntekijän kokemustietoa en alkaisi kyseenalaistamaan, ellen pitäisi hänen toimintaansa jossain suhteessa kyseenalaisena.”

Yhteenvetona voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen työntekijät ovat asennoituneet lähtökohtaisesti positiivisesti tai neutraalisti vanhan työntekijän perustelemaan tietotaitoon. Enemmistö työntekijöistä on avoimia ja arvostaa vanhan työntekijän kerryttämää kokemusta ja osaamista. Tietotaidon hyväksyminen oli riippuvainen siitä, ollaanko tiestoa samaa mieltä, noudattaako se lakisääteisiä toimintatapoja ja huomioiko se lapsen edun. Keskustelu vanhan työntekijän kanssa oli yleinen reaktio. Tiedon ajantasaisuus ja käytännön ratkaisut korostavat halua vertailla kokeneiden työntekijöiden tietotaitoa suhteessa muuttuvaan tietoon ja nykypäivän varhaiskasvatukseen.

4.3.2 Määrälliset tulokset

Tässä alaluvussa esitellään kaikkien taustamuuttujien erot asenteiden suhteen sekä uusien että vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan. Kaikkien taustamuuttujien eroja tarkasteltiin epäparametrisella Kruskal-Wallis-testillä. Lisäksi viimeisenä tarkastellaan osaamisen päivittämisen yhteyttä asenteiden eroihin uusien ja vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan Mann-Whitney U -testillä.

4.3.2.1 Työsuhde

Asenteiden eroja uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan tarkasteltiin työsuhteen muodon (Vakituinen, $n = 218$; Määräaikainen, $n = 48$; Pitkäaikainen sijaisuus, $n = 12$) perusteella. Työsuhteen muodon perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan ($H(2) = .174, p = .917$).

Asenteiden eroja vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan tarkasteltiin työsuhteen muodon (Vakituinen, $n = 218$; Määräaikainen, $n = 48$; Pitkäaikainen sijaisuus, $n = 12$) perusteella. Työsuhteen muodon perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan ($H(2) = 4.176$, $p = .124$).

4.3.2.2 Kokemus varhaiskasvatuksen alalta

Asenteiden eroja uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan tarkasteltiin alalta olevan kokemuksen (Alle 6kk, $n = 3$; 6kk–1 vuotta, $n = 16$; 2–3 vuotta, $n = 35$; 4–10 vuotta, $n = 67$; 11–15 vuotta, $n = 27$; 16–20 vuotta, $n = 31$; 21–30 vuotta, $n = 47$; yli 30 vuotta, $n = 38$) perusteella. Alalta olevan kokemuksen perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan ($H(7) = 11.552$, $p = .116$).

Myös asenteiden eroja vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan tarkasteltiin alalta olevan kokemuksen (Alle 6kk, $n = 3$; 6kk–1 vuotta, $n = 16$; 2–3 vuotta, $n = 35$; 4–10 vuotta, $n = 67$; 11–15 vuotta, $n = 27$; 16–20 vuotta, $n = 31$; 21–30 vuotta, $n = 47$; yli 30 vuotta, $n = 38$) perusteella. Alalta olevan kokemuksen perusteella muodostuvien ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan ($H(7) = 22.247$, $p = .002$).

Parittaiset tarkastelut osoittivat, että 4–10 vuotta alalla työskennelleet ($Md = 3.40$) erosivat 16–20 vuotta alalla työskennelleistä ($Md = 3.80$) melkein merkitsevästi ($p = .042$), 21–30 vuotta alalla työskennelleistä ($Md = 4.00$) merkitsevästi ($p = .002$) ja yli 30 vuotta alalla työskennelleistä ($Md = 4.10$) erittäin merkitsevästi ($p < .001$). Myös 11–15 vuotta alalla työskennelleet ($Md = 3.60$) erosivat 21–30 vuotta alalla työskennelleistä ($Md = 4.00$) melkein merkitsevästi ($p = .025$) ja yli 30 vuotta alalla työskennelleistä ($Md = 4.10$) merkitsevästi ($p = .006$). 2–3 vuotta alalla työskennelleet ($Md = 3.60$) erosivat myös 21–30 vuotta alalla työskennelleistä ($Md = 4.00$) melkein merkitsevästi ($p = .024$) ja yli 30 vuotta alalla työskennelleistä ($Md = 4.10$) merkitsevästi ($p = .005$). Mediaanitarkastelu osoitti, että erityisesti yli 10 vuotta työskennelleiden keskuudessa arvostus vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan nousi sitä mukaa, mitä kauemmin alalla on työskennelty. Kaikkia ryhmiä tarkasteltaessa voitiin todeta,

että mediaani oli minimissään 3.4. Tämä tarkoittaa, että kaikkien ryhmien asenne vanhojen työntekijöiden ammatillista osaamista kohtaan oli keskimäärin enemmän positiivinen kuin negatiivinen. Kaikkien vastaajien yhteinen mediaani oli 3.6 ja keskiarvo 3.67.

4.3.2.3 Kokemus nykyisessä työtehtävässä

Asenteiden eroja uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan tarkasteltiin nykyisestä työtehtävästä karttuneen kokemuksen (Alle 6kk, $n = 22$; 6kk–3 vuotta, $n = 105$; 4–10 vuotta, $n = 58$; 11–20 vuotta, $n = 40$; 21–30 vuotta, $n = 26$; yli 30 vuotta, $n = 13$) perusteella. Nykyisestä työtehtävästä karttuneen kokemuksen perusteella muodostuvien ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan ($H(5) = 16.978$, $p = .005$).

Parittaiset tarkastelut osoittivat, että yli 30 vuotta nykyisessä työtehtävässä kokemusta kartuttaneet ($Md = 3.4$) erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .029$) 4-10 vuotta nykyisessä työtehtävässä työkokemusta kartuttaneista ($Md = 4.0$), tilastollisesti merkitsevästi ($p = .004$) 6kk–3 vuotta nykyisessä työtehtävässä työkokemusta kartuttaneista ($Md = 4.0$) sekä tilastollisesti merkitsevästi ($p = .001$) alle 6kk nykyisessä työtehtävässä työkokemusta kartuttaneista ($Md = 4.2$). Myös 21–30 vuotta nykyisessä työtehtävässä työskennelleet ($Md = 3.8$) erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .026$) 6kk–3 vuotta nykyisessä työtehtävässä työskennelleistä ($Md = 4.0$) sekä tilastollisesti merkitsevästi ($p = .008$) alle 6kk nykyisessä työtehtävässä työskennelleistä ($Md = 4.2$). Tämän lisäksi myös 11–20 vuotta nykyisessä työtehtävässä työskennelleet ($Md = 3.8$) erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .022$) alle 6kk nykyisessä työtehtävässä työskennelleistä ($Md = 4.2$). Mediaanitarkastelu osoitti, että mitä pidempään vastaajalla oli kokemusta nykyisessä työtehtävässä, sitä pienemmäksi arvostus uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan muuttui verrattuna heihin, jotka olivat työskennelleet työtehtävässä vähemmän aikaa. Kaiken kaikkiaan arvostus uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan oli mediaanien perusteella kuitenkin vähintään 3.4 kaikissa luokissa, mikä osoitti, että vastaajat keskimäärin suhtautuivat uusien työntekijöiden ammatilliseen tietotaitoon enemmän positiivisesti kuin negatiivisesti. 10 tai alle 10 vuotta työskennelleiden keskuudessa mediaani asettui välille 4.2–4.0 kun taas

puolestaan yli 10 vuotta työskennelleiden keskuudessa mediaani asettui välille 3.8–3.4. Tämä osoittaa isoakin eroa kaikkein vähiten ja eniten työskennelleiden välillä. Kaikkien eri ryhmien yhteinen asennediaani uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan oli 4.0, eli arvostus uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan voidaan ajatella hyväksi (3= en osaa sanoa, 4 = osittain samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä).

Nykyisestä työtehtävästä karttuneen kokemuksen (Alle 6kk, $n = 22$; 6kk–3 vuotta, $n = 105$; 4–10 vuotta, $n = 58$; 11–20 vuotta, $n = 40$; 21–30 vuotta, $n = 26$; yli 30 vuotta, $n = 13$) perusteella tarkasteltiin asenteiden eroja myös vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan. Nykyisestä työtehtävästä karttuneen kokemuksen perusteella muodostuvien ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan ($H(5) = 18.247$, $p = .003$).

Parittaiset tarkastelut osoittivat, että alle 6kk nykyisessä työtehtävässä työskennelleet ($Md = 3.4$) erosivat tilastollisesti merkittävästi ($p = .003$) 21–30 vuotta työtehtävässä työskennelleistä ($Md = 4.0$) sekä samoin tilastollisesti merkitsevästi ($p = .003$) yli 30 vuotta työtehtävässä työskennelleistä ($Md = 4.0$). Myös 6kk–3 vuotta nykyisessä työtehtävässä työskennelleet ($Md = 3.6$) erosivat tilastollisesti merkittävästi ($p = .004$) 21–30 vuotta nykyisessä työtehtävässä työskennelleistä ($Md = 4.0$) sekä tilastollisesti merkitsevästi ($p = .007$) yli 30 vuotta nykyisessä työtehtävässä työskennelleistä ($Md = 4.0$). Lisäksi myös 4–10 vuotta nykyisessä työtehtävässä työskennelleet ($Md = 3.6$) erosivat tilastollisesti merkitsevästi ($p = .005$) 21–30 vuotta nykyisessä työtehtävässä työskennelleistä ($Md = 4.0$) sekä tilastollisesti merkitsevästi ($p = .007$) yli 30 vuotta nykyisessä työtehtävässä työskennelleistä ($Md = 4.0$). Mediaanitarkastelu osoitti, että mitä pidempään työntekijä oli työskennellyt nykyisessä työtehtävässä, sitä enemmän hän arvosti vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa. Vastaavasti mitä vähemmän kokemusta oli, sitä pienemmäksi arvostus muuttui. Kuitenkin kaikkien ryhmien asenne vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa oli enemmän positiivinen kuin negatiivinen mediaanin ollessa vähintään 3.4 jokaisella ryhmällä. Kaikkien ryhmien välinen mediaani oli 3.6 joka osoitti, että keskimäärin arvostus vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan oli kohtalaisen hyvä (3= en osaa sanoa, 4 = osittain samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä).

Tarkasteltaessa sekä uusien että vanhojen työntekijöiden ammatillisen tietotaidon summamuuttujien mediaaneja, voitiin huomata, että keskimäärin asenne oli positiivisempi uusien kuin vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan. Asennetta mittaavan summamuuttujan tulos uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan oli kaikkien ryhmien kesken mediaanien perusteella 4.0, kun puolestaan tulos vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan kaikkien ryhmien mediaanista oli 3.6.

4.3.2.4 Nykyinen työtehtävä

Asenteiden eroja uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan tarkasteltiin nykyisen työtehtävän (Varhaiskasvatuksen opettaja, $n = 121$; Sosionomi, $n = 6$; Lastenhoitaja, $n = 102$; Lähihoitaja, $n = 2$; Varhaiskasvatuksen erityisopettaja, $n = 14$, Muu, $n = 19$) perusteella. Nykyisen työtehtävän perusteella muodostuvien ryhmien välillä eli ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan ($H(5) = 3.950$, $p = .557$),

Lisäksi asenteiden eroja vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan tarkasteltiin myös nykyisen työtehtävän (Varhaiskasvatuksen opettaja, $n = 121$; Sosionomi, $n = 6$; Lastenhoitaja, $n = 102$; Lähihoitaja, $n = 2$; Varhaiskasvatuksen erityisopettaja, $n = 14$, Muu, $n = 19$) perusteella. Nykyisen työtehtävän perusteella muodostuvien ryhmien välillä eli ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan ($H(5) = 9.254$, $p = .099$).

4.3.2.5 Ylin tutkintonimike

Asenteiden eroja uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan tarkasteltiin ylimmän tutkintonimikkeen (Toinen aste, $n = 119$; Alempi korkeakoulututkinto, $n = 73$; Ylempi korkeakoulututkinto, $n = 30$, Lastentarhanopettajat, $n = 16$; Muut, $n = 26$) perusteella. Ylimmän tutkintonimikkeen perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan ($H(4) = 3.979$, $p = .409$).

Myös asenteiden eroja vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan tarkasteltiin ylimmän tutkintonimikkeen (Toinen aste, $n = 119$; Alempi korkeakoulututkinto, $n = 73$; Ylempi korkeakoulututkinto, $n = 30$,

Lastentarhanopettajat, $n = 16$; Muut, $n = 26$) perusteella. Ylimmän tutkintonimikkeen perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan ($H(4) = 6.510$, $p = .164$).

4.3.2.6 Ikä

Asenteiden eroja uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan tarkasteltiin iän (20–29 vuotta, $n = 44$; 30–39 vuotta, $n = 59$; 40–49 vuotta, $n = 68$; 50–59 vuotta, $n = 68$; yli 60 vuotta, $n = 25$) perusteella. Iän perusteella muodostuvien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja asenteissa uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan ($H(4) = 7.841$, $p = .098$).

Myös asenteiden eroja vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan tarkasteltiin iän (20–29 vuotta, $n = 44$; 30–39 vuotta, $n = 59$; 40–49 vuotta, $n = 68$; 50–59 vuotta, $n = 68$; yli 60 vuotta, $n = 25$) perusteella. Iän perusteella muodostuvien ryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja asenteissa vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan ($H(4) = 19.244$, $p < .001$).

Parittaiset tarkastelut osoittivat, että 20–29-vuotiaat ($Md = 3.5$) erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .029$) 40–49-vuotiaista ($Md = 3.8$), tilastollisesti merkitsevästi ($p = .004$) 50–59-vuotiaista ($Md = 3.8$) sekä tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < .001$) yli 60 vuotiaista ($Md = 4.0$). Tämän lisäksi 30–39-vuotiaat ($Md = 3.6$) erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .015$) 50–59-vuotiaista ($Md = 3.8$) sekä tilastollisesti merkitsevästi ($p = .001$) yli 60-vuotiaista ($Md = 4.0$). Vielä viimeisenä 40–49-vuotiaat ($Md = 3.8$) erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi ($p = .041$) yli 60-vuotiaista ($Md = 4.0$).

Mediaanitarkastelut osoittivat, että mitä iäkkäämpi vastaaja oli, sitä positiivisempi asenne hänellä oli vanhojen työntekijöiden ammatillista osaamista kohtaan. Yleisesti mediaaneista voitiin todeta, että vastaajilla oli enemmän positiivinen kuin negatiivinen asenne vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan, sillä kaikkien ryhmien mediaani oli 3.6 ja alimmillaan yhden ryhmän mediaani oli 3.5.

4.3.2.7 Osaamisen päivittäminen

Vastaajien asenteita uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan vertailtiin osaamisen päivittämisen näkökulmasta Mann-Whitneyn U-testillä. Nollahypoteesi pidettiin, sillä testin tuloksen mukaan osaamista päivittäneet ja sitä ei päivittäneet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan, $U(N = (263) = 4083,500, Z = -,006, p = .995)$.

Vastaajien asenteita vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan vertailtiin osaamisen päivittämisen näkökulmasta myös Mann-Whitneyn U-testillä. Nollahypoteesi pidettiin, sillä testin tuloksen mukaan osaamista päivittäneet ja sitä ei päivittäneet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan, $U(N = (263) = 3503,000, Z = -1,382, p = .167)$.

4.3.3 Tutkimuskysymyksen tulosten yhteenveto

Laadullisesta aineistosta nousi esiin se, että uusien ammatilliseen tietotaitoon suhtauduttiin enimmiltä osin positiivisesti. Uusien työntekijöiden kanssa oltiin valmiita kuuntelemaan, keskustelemaan ja vaihtamaan ajatuksia tiedosta ja kehittämään omaa toimintaa ja tietoutta heidän kauttaan. Kehittämisen kohteena ajateltiin olevan sekä työntekijöiden oma tietous että myös kokon tiimin osaaminen. Myös määrällisestä aineistosta oli havaittavissa samaa, sillä lähtökohtaisesti uusien työntekijöiden ammatilliseen tietotaitoon suhtauduttiin suurimmasta osasta taustamuuttujista (ikä, työsuhde, nykyinen työtehtävä, kokemus varhaiskasvatuksen alalta, osaamisen päivittäminen) tarkastellen positiivisesti, mediaanin ollessa summamuuttujalla 4,0. Kuitenkin kokemuksen perusteella voitiin todeta, että mitä pidempään työntekijä oli työskennellyt nykyisessä työtehtävässään, sitä vähemmän hän arvosti uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa. Tämä päti myös toisinpäin, eli mitä vähemmän kokemusta nykyisestä työtehtävästä oli, sitä enemmän uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa arvostettiin.

Aineistojen yhdistämisestä voidaan todeta, että he joiden asenne uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan on positiivinen ovat todennäköisemmin niitä, joilla kokemusta nykyisestä työtehtävästä on hieman vähemmän. Nämä vastaajat ajattelevat uusien työntekijöiden ammatillisen tietotaidon olevan mahdollisuus kehittää omaa osaamistaan, tarkastella omia

toimintatapoja sekä kehittää myös koko tiimin osaamista. Vastaavasti ne vastaajat, joilla oli enemmän kokemusta nykyisestä työtehtävästä, vastasivat todennäköisemmin neutraalisti tai negatiivisesti, jolloin myös uusien työntekijöiden ammatilliseen tietotaitoon suhtauduttiin ehdollisemmin. Ehdollisissa vastauksissa korostui puolestaan laki, varhaiskasvatussuunnitelma, lapsilähtöisyys sekä vertaaminen omaan tietoon.

Analysoidessa vastauksia asenteisiin vanhojen työntekijöiden ammatilliseen tietotaitoon huomattiin, että myös siihen suhtauduttiin pääosin positiivisesti, vaikka vastauksissa oli myös hieman enemmän negatiivisia vastauksia ja asenteita suhteessa uusien työntekijöiden ammatilliseen tietotaitoon. Myös vanhojen työntekijöiden kanssa oltiin valmiita keskustelemaan ja kuuntelemaan heidän ajatuksiaan, mutta kriittistä suhtautumista oli enemmän. Määrällisestä aineistosta nousi esille useita eroja ryhmien välillä asenteissa. Mitä pidempään vastaaja oli työskennellyt varhaiskasvatuksen alalla, sitä positiivisempi asenne hänellä oli vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan. Myös kokemus nykyisessä työtehtävässä indikoi samansuuntaisesti. Samoin myös iän perusteella voitiin sanoa, että mitä vanhempi vastaaja oli, sitä positiivisempi asenne hänellä oli vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan. Muutoin ryhmien välillä ei ollut eroa ja mediaani summamuuttujalle oli 3,6. Vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa ($Md = 3.6$) arvostettiin hieman vähemmän kuin uusien ($Md = 4.0$), mutta molempien mediaanit kertovat, että asenne tietotaitoa kohtaan oli kuitenkin positiivisen puolella.

Aineistojen yhdistämisestä voidaan todeta, että mitä vanhempi tai kokeneempi vastaaja oli, sitä todennäköisemmin hänen asenteensa vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan on positiivinen. Tällöin ammatillista kokemusta arvostetaan, koska laadullisen aineiston mukaisesti käytännön taidot olivat erityisen arvostettuja. Lisäksi ajateltiin, että erityisesti hoitotyössä asiat pysyvät suhteellisen samoina vuodesta toiseen, jolloin sen osa-alueen kokemus on hyvä asia. Vastaavasti mitä nuorempi tai vähemmän kokenut vastaaja oli, sitä todennäköisemmin hän vastasi neutraalisti tai negatiivisesti. Neutraaleissa ja negatiivisissa vastauksissa korostui huoli tiedon nykyaikaisuudesta ja siitä, voidaanko vanhalla tietotaidolla vastata nykyajan vaatimuksiin. Ehdollisissa vastauksissa korostui myös laki, varhaiskasvatussuunnitelma sekä

lapsilähtöisyys, mutta lisäksi esille nousi myös tiedon ajankohtaisuus ja pätevyys varhaiskasvatuksessa.

5. POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkittiin, mitä asenteita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on varhaiskasvatuksessa tarvittavaa ammatillista tietotaitoa kohtaan. Tutkimus toteutettiin monimenetelmätutkimuksena, jossa aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella avoimilla kysymyksillä ja asenneväittämillä. Laadulliset ja määrälliset aineistot analysoitiin ominaan, jonka jälkeen niiden tulokset yhdistettiin yhteiseksi tulkinnaksi.

Tulokset osoittavat sen, että varhaiskasvatuksessa tarvittavan osaamisen nähdään rakentuvan monista eri asioista. Osaamisen rakentuminen alkaa vastaajien mukaan koulutuksen myötä teoretiedon oppimisella, kehitty työelämässä työntekijän kokemuksen ja tiimin yhteistyön myötä, ja syvenee elämäkokemuksen sekä oman mielenkiinnon mukaan muun muassa lisäkoulutuksien avulla. Asenteet olivat lähtökohtaisesti positiivisia, oli kyse sitten teoretiedosta ja käytännön kokemuksesta tai uusien ja vanhojen työntekijöiden ammatillisesta tietotaidosta. Kuitenkin enemmän teoriaa arvostivat ne henkilöt, joilla oli korkeampi koulutus tai jotka olivat kouluttautuneet omaehtoisesti viimeisen tutkinnon jälkeen. Käytännön taitoja arvostettiin lähes kaikista muuttujista riippumatta erittäin korkealle ja selkeästi enemmän, kuin teoretietoa. Eroa oli huomattavissa niin, että ne vastaajat, joiden työ ja koulutus perustuu enemmän käytäntöön, arvostavat käytäntöä vielä enemmän kuin muut. Samoin tuloksista oli huomattavissa, että vanhemmat vastaajat arvostivat enemmän vanhojen kuin uusien työntekijöiden ammatillista osaamista siinä, missä nuoremmat vastaajat arvostivat enemmän uusien kuin vanhojen työntekijöiden ammatillista osaamista. Ehdollisissa vastauksissa nousi esille selkeästi tiedon vertaaminen omiin lähtökohtiin ja omaan osaamiseen, jonka kautta toisen tietoa arvioitiin joko päteväksi tai epäpäteväksi. Seuraavaksi pohdintaa tuloksista ja siitä, mitä asioita tulisi niiden pohjalta huomioida.

5.1 Varhaiskasvatuksen tiimien sisäiset ristiriidat

Kuten tuloksista voitiin huomata, vastaajaryhmien välillä oli eroja siinä, millaisia asenteita heillä oli varhaiskasvatuksessa tarvittavaa tietotaitoa kohtaan. Eriävät mielipiteet voivat olla parhaimmillaan hyvä asia, koska silloin työntekijöiden välille voi syntyä rakentavaa ja kehittävää keskustelua. Toisaalta ilman keskusteluyhteyttä voi olla, että yksilöiden eriävät mielipiteet ja asenteet luovat kitkaa tiimin jäsenten välille. Varhaiskasvatuksen työntekijät muodostavat työyhteisössään tiimejä, joissa jokaisella jäsenellä on omanlaistaan osaamista esimerkiksi koulutustaustan ja kokemuksen pohjalta. Jotta tuota osaamista ja kokemusta osataan hyödyntää, tiimin tulee olla dynamiikaltaan sellainen, että se mahdollistaa kaikkien jäsenten yhtäläisen osallistumisen sen toimintaan (kts. Wenger, 1998; Parrila & Mäntyjärvi, 2021). Tiimiin on yleensä muodostunut ajan myötä selkeät näkemykset tiedosta ja tämän myötä myös yhteisiä vakiintuneita toimintatapoja. Tällöin voidaan puhua myös käytäntöyhteisöistä (Wenger 1998).

Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen osaamisen nähdään rakentuvan monista erilaisista osa-alueista. Tuloksista nousi myös ajatus, että teorian nähdään luovan pohjan osaamiselle, jonka päälle käytännön kokemus toista ja arjesta rakentaa uutta tietoa. Samaa voidaan havaita myös aikaisemmista tieteellisistä keskusteluista (kts. Eteläpelto, 1997; Laakkonen, 2004; Hoppo ym., 2012), joissa käytännön tiedon nähdään rakentuvan formaalin eli teoreettisen tiedon päälle. Lisäksi tuloksissa nousi esille oppimisen rakentuminen yhteistyön ja tiimityön kautta, mikä on myös Hakkaraisen (2007) ajatusten mukaista. Hakkarainen (2007) korostaa, että tietojen ja taitojen omaksuminen ja oppiminen muilta itseään kokeneemmilta työntekijöiltä on tärkeää. Tuloksista olikin huomattavissa, että useimmissa tilanteissa asenteet toisten tietotaitoa kohtaan olivat positiivisia ja avoimia, ja monet vastaajat olivat valmiita keskustelemaan toisten työntekijöiden kanssa toimintatavoista ja kehittämään omaa sekä koko tiimin toimintaa toisten ajatusten perustella. Toisaalta osa vastaajista totesi myös, että jos perustelut eivät olleet sopivia heidän omiin toimintatapoihinsa nähden, tietotaitoon suhtauduttiin kriittisesti. Tuloksista olikin huomattavissa myös muutamia asetelmia, jotka voivat aiheuttaa ristiriitoja tiimin jäsenten välille.

Tuloksista nousi esiin asetelma, jossa iäkkäämmillä työntekijöillä oli positiivisempi asenne vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan. Samankaltainen asetelma nousi esille myös nuorempien vastaajien kohdalla, sillä he arvostivat enemmän nuorien ammatillista tietotaitoa. Tuloksena se on luonnollinen, sillä monet eri teoriat tukevat yksilöiden asenteiden ja ajatusten mukautumista tuloksien mukaisin tavoin. Esimerkiksi laumakäyttäytyminen (kts. Rafaat ym., 2009) ohjaa yksilöiden mielipiteitä suuntautumaan samoiksi ja puolestaan turvallisuudentunne voi ohjata yksilöitä hakemaan samaistuttavampaa seuraa työyhteisössä. Varhaiskasvatuksen tiimeissä tämä voi näyttäytyä esimerkiksi siten, että hakeudutaan vertaisten seuraan, jolloin asenteet ja toimintatavat voivat vastata toisiaan, eikä työntekijöiden välille synny suuria ristiriitoja. Kuten aikaisemmin on todettu, yksilölle on hyvin tyypillistä mukautua joukkoon sellaisena kuin hän on. Se voi olla haitallista tiimin toiminnalle ja kehitykselle, jos ei olla valmiita jakamaan ja vaihtoehtoisesti vastaanottamaan uutta tietoa ja ajatuksia.

Kuten Wenger (1998), Rodd (2006), Kontio (2013) sekä Parrila ja Fonsén (2016) ovat esittäneet, yhteisöjen tulee kyetä puhaltamaan yhteen hiileen ja tekemään työtään moniammatillisesti toisten osaamista hyödyntäen ja yhteiseen tavoitteeseen sitoutuen. Jos tiimissä on kahtiajakoa sen suhteen, kenen ammatillista osaamista arvostetaan enemmän, se voi synnyttää myös ristiriitoja toimintaan ja siten haitata työn tekemistä tehokkaasti, laadukkaasti ja saumattomasti. Laadukkaan varhaiskasvatuksen ja lapsilähtöisyyden takaamiseksi sujuva ja saumaton yhteistyön on tärkeää. Kuten myös teoriassa todettiin, turvallinen työyhteisö on kehittymisen avaintekijä, mutta arvostuksen jakautuminen epätasaisesti tiimissä voi heikentää työyhteisön turvallisuutta ja avoimuutta. Samanlaista mielipiteiden ja asenteiden jakautumista huomattiin tuloksissa teoretiedon ja käytännön osaamisen välillä. Ongelmalliseksi voi muodostua sellaiset tilanteet, joissa tiimeissä dominoi joko käytäntöä arvostavat tai teoriaa arvostavat asenteet. Kuten vastauksista nousi esille, käytäntöä arvostetaan, jos se on ajankohtaista, lapsilähtöistä ja perustuu pedagogiikkaan. Toisaalta teoriaa arvostettiin, jos se antoi uusia näkökulmia ja oli sellaista, mitä voitiin soveltaa käytäntöön ja tukemaan käytännön tekemistä.

Tämän tutkimusten tulosten perusteella tiimeissä tulisi siis huomioida mahdolliset jakautumiset asenteiden perustella ja se, miten haitallista tällainen

kahtiajakautuminen voi olla. Esimerkiksi työhyvinvoinnin tutkimisessa on puhuttu paljon työtyytyväisyydestä ja siitä, mitkä tekijät ehkäisevät kuormitusta ja mitkä toisaalta voivat lisätä sitä ja uupumuksen oireita. Laine (2015) toteaa, että oppiminen ja sen mahdollistaminen lisäävät työhyvinvointia, jonka vuoksi asenteiden tiimeissä tulisi olla positiivisia uuden oppimista kohtaan. Toisaalta taas, yksikin negatiivisesti suhtautuva työntekijä voi tukahduttaa tämän mahdollisuuden tartuttamalla negatiiviset asenteet muihin (Chapman ja Mouter, 2023). Toisaalta liian kehitysintoinen yhteisö voi vaikuttaa niin, ettei aikaisempaa kokemusta osata arvostaa tarpeeksi ja näin hyödylliset ja turvalliset tavat toimia voivat jäädä alakynteen siinä, miten tiimi päättää toimia. Jos tiimin jäsenet kuitenkin päättävät lähteä muuttamaan toimintatapojaan, se voi synnyttää ristiriitaisuutta ja epämukavuutta. Ristiriitaisuudet voivat puolestaan aiheuttaa epämiellyttäviä tunteita, joita yksilö pyrkii yhdenmukaistamaan (Juuti, 2006). Jos asenteet ovat vahvoja jo entuudestaan, suuret muutokset voivat aiheuttaa sitoutumattomuutta yhteisiin tavoitteisiin ja työhön. Uusien työntekijöiden sulautuminen osaksi työyhteisöä voi olla kivuliaskin prosessi, jos rutiinit ja toimintatavat ovat liian juurtuneita ja rutiininomaisia (kts. Nyrönen & Ukkonen-Mikkola, 2021). Nämä kaikki ristiriitaiset tiimin sisäiset dynamiikat voivat puolestaan heikentää työhyvinvointia ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden jaksamista sekä tiimien kehittymistä.

5.2 Varhaiskasvatuksen tieto: kuka vastaa?

Kuten tuloksista huomattiin, varhaiskasvatuksen osaamisen ja tietotaidon nähdään rakentuvan monista eri osa-alueista. Vastauksissa oli huomattavissa jakautumista sen suhteen, ketkä vastaajista mainitsivat mitään tietoa. Esimerkiksi osassa vastauksia korostui pedagoginen työ, lapsen kohtaaminen, suunnittelu ja yksilölliset tavat toimia, kun toisissa saatettiin painottaa enemmän hoitotyötä ja arjen rutiineja. Kun tiimeissä ja sen työntekijöillä on paljon erilaista tietoa toiminnan toteuttamiseksi, olennaiseksi kysymykseksi nousee se, mikä on oikeaa tietoa, kuka oikean tiedon määrittelee ja toisaalta kenelle sitä jaetaan. Tutkimuksen vastauksissa havaittiin ehdollisuutta siitä, milloin perustelut toiminnasta oltiin valmiita ottamaan vastaan ja toisaalta millainen tieto hyväksyttiin. Tietoa oltiin valmiita vastaanottamaan, mikäli se vastasi omia

näkemyksiä ja ajatuksia tilanteista, mutta jos se oli vuorostaan poikkeavaa, tieto helposti kyseenalaistettiin tai sivuutettiin täysin. Vastaajat siis määrittivät itse, onko jokin tieto varhaiskasvatukseen sopivaa, verraten sitä omiin ajatuksiin, mielipiteisiin, uskomuksiin ja tietotaitoon. On kuitenkin pohdittava sitä, voidaanko toisen työntekijän tiedon pätevyyttä määrittellä objektiivisesti suoraan omien tietojen ja taitojen kautta. Se, että oikeasta tiedosta ollaan eri mieltä ja uuteen tietoon suhtaudutaan kriittisesti, voi myös jakaa tiimiä ja vähentää yksittäisten työntekijöiden halua jakaa omaa osaamistaan muille tiimiläisille (Levin & Askay, 2020).

Tämän tutkimuksen tuloksista nousi esiin myös, että vastaajat suhtautuivat myönteisemmin käytännön osaamiseen kuin teorian tietoon. Tämä on ymmärrettävää, sillä varhaiskasvatuksen toiminta perustuu paljolti käytännön tekemiselle ja arjen rutiinien ympärille. Kuten sekä teoriasta että vastauksien tuloksista nousi esille, varhaiskasvatuksen toiminnan tulisi olla aina perusteltua, jolloin teorian tiedolla on iso merkitys toiminnan ohjauksessa. Tuloksista nousi esille myös vahva asenne sitä kohtaan, että uusi vähän tunnettu teorian tieto voi olla pätevämpi perustelu, kuin vanha ”näin on aina tehty” -perustelu, joka voi pohjautua vanhentuneisiin tapoihin toimia. Nämä vastaukset nousivat esille erityisesti silloin, kun perusteluihin suhtauduttiin kriittisesti ja jopa kyynisesti. Kuitenkin vastauksista nousi esille myös ajatus siitä, miten vähän näyttöön perustuvaa teorian tietoa onkaan oikeastaan olemassa, jonka vuoksi kokemuspohjainen tieto on usein sitä, mihin arjessa on nojattava.

On kuitenkin huomioitava, ettei teoriapohjaista tietoa ja sillä perustelua voi hylätä sen vuoksi, ettei asiaa ole tutkittu täysin kentällä. Teoriapohjaisen tieteellisen tiedon tarkoituksena on tuottaa sellaista tietoa, joka auttaa ja kehittää toimintaa sekä mahdollistaa erilaisten tilanteiden, yksilöiden ja toimintatapojen ymmärtämistä. Ongelmaksi kuitenkin voi muodostua tiedonpaljous ja se, mitä tietoa on mahdollista käyttää, mitä tietoa on kannattavaa käyttää ja toisaalta, minkä tiedon varhaiskasvatuksen tiimit hyväksyvät. Tietoa ei voida vain antaa, vaan se täytyy omaksua, kyetä muokkaamaan osaksi omaa toimintaa ja tapoja sekä ylipäänsä adaptoida osaksi omaa tietotaitoa (kts. Ranta, 2023). Nopealla syötöllä toiminnan uudistaminen ja käytänteiden muuttaminen voi kuormittaa työntekijöitä, mikä ei ole tarkoituksen mukaista. Kuten aikaisemminkin on todettu, asenteet vaikuttavat myös siihen, mitä tietoa ylipäänsä ollaan valmiita

vastaanottamaan. Esimerkiksi lisäkouluttaminen on tärkeä osa ammatillisen osaamisen ylläpitämistä, mutta jos siellä saatuja ja opittuja tietoja ei voida hyödyntää, ei lisäkoulutuksella ole suurta merkitystä konkreettisen toiminnan kannalta. Osaamisen kehityksen kannalta ei ole hyvä, jos uusi opittu tieto jää käyttämättä.

Kaiken tämän vuoksi onkin tärkeää pohtia sitä, kuka vastaa uudesta tiedosta ja sen käytöstä varhaiskasvatuksen arjessa. Vertaisoppiminen on tärkeä tapa tulla kuulluksi osana tiimiä (Parrila & Fonsen, 2016), ja myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat sen olevan olennainen osa yksilön oman osaamisen kehittämistä. Myös keskustelut, avoimuus tietoa kohtaan ja yhteistyö ylipäänsä ovat osa tiedon adaptoimista työskentelyyn. Kuitenkin asenteiden ollessa jakautuneita voi esimerkiksi uusi teoretieto tai vanhat käytänteet saada osakseen vastustusta ja epäluuloa. Vastaajissa oli huomattavissa kriittisyyttä erityisesti käytännön tietoa kohtaan, jos perustelut olivat ontuvia. Toisaalta jatkuva uuden oppiminen ja ryhmän toiminnan kehittäminen voi olla haastavaa ja siten uusi teoreettinen tieto voidaan nähdä jopa ahdistavaksi ja kuormittavaksi asiaksi. Onko siis varhaiskasvatuksen tiimien ja uuden tiedon välillä sellaista suodatinta tai adapteria, joka muovaisi tietoa sellaiseen muotoon, että sitä voitaisiin ottaa käyttöön kevyemmin ja toisaalta adaptoiden jo olemassa olevaan toimintaan? Esimerkiksi sosiaalisen median kanavissa käydään jatkuvaa keskustelua siitä, miten uusia määräyksiä, tilanteita ja vaatimuksia kohtaan tulisi suhtautua ja miten niitä tulisi tulkita, ja onko muilla varhaiskasvatuksen työntekijöillä vinkkejä toimintaan. Tällainen vertaisoppiminen on erittäin tärkeää, jotta yksilöt voivat oppia erilaisia tapoja toimia yli organisaatorakenteiden. Kysymys kuitenkin kuuluu: tuleeko varhaiskasvatuksen työntekijöiden ottaa vastuuta tiedon omaksumisesta jopa vapaa-ajallansa töiden ulkopuolella?

Lisäksi tärkeää asenteiden jakautumisen kautta on pohtia, kenen tieto lopulta merkitsee eniten ja on "oikeinta" mahdollista sellaisissa tilanteissa, joissa syntyy ristiriitoja. Vastaukset korostivat sitä, että toiminnan tulee olla lapsilähtöistä ja lakisääteistä, sekä sen tulee aina olla perusteltua asianmukaisilla lähteillä. Varhaiskasvatuksessa toimitaan ihmisten kanssa, niin työkavereiden kuin asiakkaiden puolesta, joten kaikkeen ei löydy suoraa, yksiselitteistä vastausta kirjoista. Tämä haastaakin pohtimaan, mikä tieto on oikeaa tietoa ja mistä siitä voidaan olla varmoja. Tietoa ja osaamista tulee työntekijöiden

koulutuksen myötä, mutta myös esimerkiksi lakien, tiimisopimusten ja vakiintuneiden käytäntöjen myötä (Happo ym. 2012). Erilaiset luonteet voivat kuitenkin myös vaikuttaa siihen, kenen tieto ja millainen tieto tiimissä tunnustetaan oikeaksi. Voimakkaat ja sosiaaliset ekstrovertit voivat omalla presensillään vaikuttaa muihin ja muiden mielipiteisiin sekä asenteisiin voimakkaastikin, jolloin esimerkiksi hiljaisemmat työntekijät eivät välttämättä saa yhteisissä keskusteluissa yhtäläistä tilaisuutta osallistua. Näin vahvat luonteet voivat jättää toisia jalkoihinsa ja jyrätä omilla mielipiteillään ja ajatuksillaan.

Tässäkin, kuten vastauksista kävi ilmi, keskustelu on tärkeää. Keskustelemisen myötä kaikkien ajatukset pääsevät kuuluviin ja tämä on tärkeä osa varhaiskasvatuksen tiimien yhteistyötä ja toimintatapojen muodostamista. Kun tiimiläiset keskustelevat ja tuovat esiin omia näkemyksiään varhaiskasvatuksen toiminnasta, he voivat samalla määrittää yhdessä sitä, minkä tiedon ja käytännön pohjalta lähdetään liikkeelle. Näin tiimit voivat päästä yhteisymmärrykseen siitä, mitä oikea tieto on ja miksi, jonka jälkeen myös toiminnan perustelu helpottuu. Samalla voidaan myös varmistua siitä, että tuloksistakin nousseet ehdolliset omaan tietoon vertaavat asenteet ovat lähtöisin oikeista asioista, eikä esimerkiksi vanhentuneista uskomuksista tai käytäntöön mahdottomista teoreettisista oletuksista. Viimeisimpänä tietoa ja sen merkittävyyttä ohjaa varhaiskasvatuksen suunnitelma, jonka tulkinnessa tulee olla yhteinen linja onnistuneen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi.

5.3 Esihenkilöiden roolin tarkastelu tiimin johtamisessa

Kuten aikaisemmista pohdinnoista voidaan todeta, tiimien oikeanlaiseen moniammatilliseen työhön vaikuttaa monet asiat. Kuitenkin aina jotain työelämän dynamiikkaa ja asetelmaa tarkasteltaessa on tärkeää pohtia myös, miten johtajuus vaikuttaa tilanteisiin. Kuten Ranta (2023) toteaa kirjassaan, nykyajan varhaiskasvatuksen tiimiltä vaaditaan sekä laadukasta varhaiskasvatuksen toteuttamista että työn tehokkuutta, jotka yhdessä luovat jännitteitä työyhteisön toimintaan. Näiden jännitteiden ratkaisemiseen tarvitaan keskustelua kaikilla organisaatiotasolla, jotta työn päämäärät voidaan hahmottaa. Erityisesti tiimin ristiriitojen ratkaisemisessa ja yhteisen tiimityön kehittämisessä päiväkodin johtajalla on esihenkilönä tärkeä rooli. Ranta (2023) korostaa, että vähäkin

panostamisella tiimityöhön voi olla tärkeää, ja toiminnan organisoinnilla tiimi kykenee ylipäänsä toimimaan. Kuten tuloksissa ja aikaisemmassa pohdinnassa on todettu, ikä tai koulutustausta vaikutti siihen, millaisia asenteita työntekijöillä oli toistensa ammatillista tietotaitoa tai teoreettista ja käytännön tietotaitoa kohtaan. Tämä tarkoittaa, että tiimien sisäisessä dynamiikassa voi olla säröjä sen suhteen, millaista toimintaa arvostetaan ja mitä pidetään hyvänä. Toisaalta jos asenteet tekemistä kohtaan suuntautuvat ajan myötä vahvemiksi, tiimeissä voi olla myös sellaisia juurtuneita myrkyllisiä asioita, joista tulisi päästä eroon.

Näissä tapauksissa päiväkodin johtajalla on tärkeä rooli. On kuitenkin huomioitava, että päiväkodin johtajan omat arvot, asenteet ja mieltymykset voivat vaikuttaa yksittäisten tiimien toimintaan hyvinkin vahvasti (Ranta, 2023). Tämän vuoksi päiväkotien johtajien tulee olla reflektioivia ja ymmärtäväisiä sitä kohtaan, miten he itse ajattelevat tilanteista ja toiminnasta. Ranta (2023) nostaa esille myös sen, että vaikka tiimissä varhaiskasvatuksen opettaja on pedagoginen johtaja, hän on kuitenkin vertainen muille työntekijöille ja siten ei ole esihenkilöasemassa muihin tiimiläisiin. Varhaiskasvatuksen opettajien kompetenssiin suunnitella arkea ja toimintaa vaikuttaa kuitenkin koulutus ja osaaminen sekä se, miten pedagogiikka ymmärretään. Ranta (2023) huomauttaakin, että on todennettu tilanteita, joissa esimerkiksi erityisopettajien resursseja menee ylipäänsä tiimien tukemiseen kokonaisuudessaan yksilöllisten lapsien tarpeiden kartoittamisen ja tukemisten sijaan. Tällaisissa tilanteissa pedagogisen osaamisen on todettu olevan heikkoa. Myös pedagogiikan tukeminen on siis päiväkotien johtajien vastuualueella, sillä se heijastaa suoraan varhaiskasvatuksen laatuun ja toisaalta asenteisiin toisia työntekijöitä ja tiimin toimintaa kohtaan.

Päiväkodin johtajalla on suuri vastuu siinä, miten tiimit toimivat ja millaisia asioita niissä tehdään. Laadunvalvonta on yksi johtajan tehtävistä muiden ohella, mutta päivittäisessä tekemisessä sen seuraaminen voi olla haastavaa. Kuitenkin esimerkiksi kehityskeskustelut tai Rannan (2023) mainitsemat yhteistyöhön keskittyvät tapaamiset voivat olla tapoja rakentaa avointa, keskustelevaa, hyväksyvää ja kehittyvää ilmapiiriä yhteisöön. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjaa, että varhaiskasvatuksen johtamisen lähtökohtana on lasten hyvinvointi ja oppimisen edistäminen. Toisaalta perusteissa todetaan myös, että toimintakulttuurin kehittäminen vaatii hyvien työolosuhteiden,

ammattillisen osaamisen ja koulutuksen hyödyntämisen ja kehittämisen johtamista, eli niin sanottua pedagogiikan johtamista. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) todetaan, että jatkuvan kehittämisen edellytyksenä on henkilöstön omien arvojen, tietojen ja uskomusten merkitysten ymmärtäminen omaa toimintaansa kohtaan. Tärkeää on arvostava, yhteisöä osallistava ja luottamusta rakentava vuorovaikutus tiimissä. Kaikki nämä asiat ovat sellaisia, jotka tiimille tulisi mahdollistaa.

Tämän lisäksi mielenkiintoista on tarkastella toissijaista ryhmästä nousevaa johtajuutta, jossa esimerkiksi tiimiä oikeastaan johtaa jokin muu henkilö tai työntekijä, kuin esihenkilöasemassa oleva päiväkodin johtaja. Joskus johtajuuden asema voi olla saatu muilta yhteisön jäseniltä esimerkiksi luottamuksen tai organisointitaitojen kautta, kun ryhmäläiset luottavat henkilöön (Wolff ym., 2002). Tällöin yksilöllä voi olla valtaa tiimin toimintaan, vaikkei hän olisikaan esihenkilöasemassa. Tällaisella työntekijällä voi olla suurtakin valtaa siihen, miten tiimissä toimitaan, minkälainen kulttuuri tiimissä on, mitä tietoa otetaan osaksi toimintaa, ketä arvostetaan ja niin edelleen. Jos tiimin epävirallisella johtajalla on esimerkiksi haitallisia dynamiikkoja luovia asenteita, johtajuus on haitallista. Toisaalta, jos tiimistä nouseva henkilö reflektoi toimintaansa ja pyrkii kehittämään tiimin toimintaa siten, että se muuttuu parempaan päin, ilmiö voi olla myös hyvä. Varsinkin tällaisen ryhmästä nousseen johtajan tai johtajuuden tapauksessa on tärkeää, että asenteet ovat avoimia, hyväksyviä, neuvottelevia ja arvostavia toisia ja heidän ammatillista osaamistaan kohtaan. Silloin työntekijät uskaltavat tuoda esille omaa osaamistaan ja kohdata muita työntekijöitä arjessa. Näin myös avautuu mahdollisuus purkaa haitallisia asenteita tiimien sisäisesti. Tärkeää on muistaa, että jokaisella tiimin jäsenellä on velvollisuus reflektoida toimintaansa ja lähtökohtia vuorovaikutukseen. Tiimin toiminnan ei pitäisi kuitenkaan automaattisesti olla jonkin tiimin sisäisen nousevan johtajuuden varassa, vaan tiimiä tulisi kyetä johtamaan esihenkilötasolta niin, että tiimin työntekijät voivat kokea itsensä tasavertaisiksi työntekijöiksi.

5.4 Tutkimuksen rajoitteet

Tässä tutkimuksessa selkänä rajoitteena oli kyselylomakkeen ja mittarien luominen vain tätä tutkimusta varten, jolloin niiden kehittämiseen ei ollut mahdollisuutta. Tämän vuoksi yksi väittämä jouduttiin jättämään kokonaan pois summamuuttujista eikä reliabiliteettianalyyseilla ollut mahdollista saavuttaa kiitettäviä lukemia. Toisaalta väittämiin liittyy myös aina vastaajien tekemä tulkinta ja se, kuinka he ymmärtävät niiden sisällöt. Vaikka väittämissä oli selkeää suomen kieltä ja normaaleja ilmauksia ilman tiedesanaa, esimerkiksi toinen äidinkieli kuin suomi on voinut haastaa vastaajia vastaamaan oikein. Osasta avokasvatuksissa olikin huomattavissa huonon suomen kielen hallinta.

Yhtenä rajoittavana tekijänä voidaan pitää myös aiheen sensitiivisyyttä. Asenteita mitattaessa on huomioitava vastaajien rehellisyys ja avoimuus vastatessa kysymyksiin. Saatekirjeessä painotettiin rehellisiä vastauksia ja vastaamista omien mielipiteiden mukaisesti, mutta täyttä varmuutta näistä asioista ei voi koskaan tutkijoilla olla. Tämän lisäksi vastauksissa huomattiin, että mitä pidemmälle kyselyä mentiin, sitä lyhyemmiksi osan vastaajista vastaukset kävivät. Voi siis olla, että vastaajilla olisi ollut vielä muutakin sanottavaa aiheesta, mutta eivät työn ohessa tai tauolla kerenneet tai jaksaneet vastata tarkemmin.

Yhtenä tutkimuksen rajoitteena on myös mainittava vastaajien jakaumat, jotka eivät olleet kaikissa ryhmissä tasaiset ja normaalisti jakautuneet. Isoimpina ryhminä vastaajissa oli varhaiskasvatuksen opettajat sekä lastenhoitajat. Näitä työntekijöitä on toki varhaiskasvatuksen tiimeissä myös eniten, mutta vastaajien jakaumilla voi olla vaikutusta lopullisiin tuloksiin. Esimerkiksi voidaan pohtia, ymmärtävätkö lastenhoitajat teoreettisen tärkeyden siinä, missä lastenhoitajat ymmärtävät käytännön tärkeyden. Tätä on siis arvioitava samalla, kun tuloksia arvioi. Lisäksi kuten jo tutkimuksen toteutuksen avaamisen yhteydessä on todettu, monimenetelmätutkimuksessa kahden tutkimusosuuden yhdistäminen tarkoittaa väistämättä tulosten tiivistämistä ja priorisointia. Tässä tutkimuksessa ei ole siis analysoitu aineistoa kaikista näkökulmista ja kaikkea dataa ei ole käsitelty. Tämä voi vaikuttaa siihen, olisiko aineistosta ollut nostettavissa vielä joitain muita teemoja ja selittäviä tekijöitä. Kuitenkin tässä tutkimuksessa haluttiin keskittyä täysin asenteiden ytimeen ja siihen, mitä selkeitä yhteyksiä aineistosta nousi ja mitkä olivat pääasiallisia tuloksia.

Vielä viimeisenä mainintana nousee tekoälyn rooli tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa tekoälyä (ChatGPT, Microsoft Office Copilot, Scopus AI) on käytetty tieteellisten tutkimusten ja artikkelien etsimiseen. Tekoälyllä on pyritty löytämään aikaisempia tutkimuksia liittyen tämän tutkimuksen tematiikkaan. Artikkelien löytämiseen on käytetty sekä suomen kielen että englannin kielen termistöä ja hakusanoja sekä tiettyihin vuosiin rajaamista. Tekoälyä ei ole kuitenkaan käytetty tekstien luonnosteluun tai kirjoittamiseen, eikä tekoälyä ole käytetty myöskään aineiston analysointiin, koska tutkijoina koemme tekoälyn käyttämisen tietoturva-asioiden ja anonymiteetin säilyttämisen rajamailla epäeettiseksi. Tekoälyn käyttö on keskittynyt siis tiedon hankintaan, jonka jälkeen tiedon oikeellisuus on tarkistettu muista lähteistä ja tieteellisistä julkaisuista.

5.5 Jatkotutkimusideat

Tämän tutkimuksen tulosten avulla saatiin yleisesti selvyttä asenteisiin, joita varhaiskasvatuksen työntekijöillä on ammatillista tietotaitoa kohtaan. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan otettu kantaa siihen, millaisia yksiköitä tai tiimikokoja vastaajilla oli. Tässä tutkimuksessa ei myöskään vertailtu esimerkiksi yksiköiden välisiä eroja tai eroja siihen, millaista johtamista tiimeissä on. Jatkotutkimuksena olisikin mielekästä tutkia, mistä eri lähtökohdista vastaajat tulevat, ja onko taustalla joitain ryhmätasoisia ilmiöitä.

Toisaalta asenteita tutkittiin nyt vain yhdenlaisessa organisaatiossa ja tietynlaisissa tiimeissä. Kuitenkin, jotta tuloksia voitaisiin yleistää vielä laajemmin, olisi mielekästä tutkia myös erilaisia tiimejä, kuten etätiimejä, asiantuntijatiimejä tai vaikkapa yritysten johtoryhmiä ja johtavia tiimejä. Samoin esimerkiksi sellaisten tiimien toiminnassa, jossa koitetaan kehittää uutta, voi olla täysin erilaisia tuloksia asenteiden osalta.

Yksi jatkotutkimus olisi hyvä tehdä siitä, miten nämä asenteet vaikuttavat työhyvinvointiin. Ristiriitaisten ajatusten ja asenteiden kautta yksilölle voi tulla epämiellyttävää oloa, jota pyritään yhdenmukaistamaan (kts. Juuti, 2006). Jos työntekijän ristiriitaiset asenteet vievät paljon energiaa ja resursseja, voi se tahattomasti aiheuttaa turhaa kuormitusta. Toisaalta yksilö kaipaa arvostusta, turvallista yhteisöä ja kehittymismahdollisuuksia, joten jos näitä asioita ei työyhteisössä voida tarjota, voiko työntekijä kokea työhyvinvoinnin heikentymistä.

Samanaikaisesti varhaiskasvatuksesta puhutaan yleisesti alana, jossa on vähän resursseja, paljon työmäärää, jatkuvaa ylikuormittuneisuutta ja kasvavia laatuvaatimuksia. Tällaisessa tilanteessa kaikki turhat ja ylimääräiset henkilökemialliset asiat voivat aiheuttaa kuormaa ennestään. Toisaalta olisi mielekästä tutkia, aiheuttaako varhaiskasvatuksen työn tila juuri tässä tutkimuksessa saatujen tulosten mukaisia asenteita ja jakautuneita ryhmädynamiikkoja. Kuten teoriassakin on todettu, hyvin toimiva tiimi pystyy parempiin suorituksiin yhdessä, kuin sen yksittäiset työntekijät itsenään.

Lisäksi tärkeää olisi tutkia, että miten tämän tutkimuksen tulosten mukaiset asenteet näkyvät käytännössä tiimeissä. Jos asenteet ovat jakautuneita ja tiettyjä asioita arvostetaan enemmän, miten se käytännössä näkyy tiimissä. Onko esimerkiksi työntekijöiden keskinäisessä henkilökemiassa ongelmallisuutta, vai näkyykö asenteet jopa lapsiin kohdistuvassa tekemisessä asti? Lapsilähtöisyyden ja laadukkaan varhaiskasvatuksen vuoksi olisi tärkeää ymmärtää, millaisia konkreettisia asioita tiimityössä asenteet muodostavat, sekä tarkastella niiden vaikutuksia varhaiskasvatukseen yleisesti.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkielmassa selvitettiin varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteita ammatillista tietotaitoa kohtaan. Pohdinnassa nousi esille erityisesti tiimien sisäiset ristiriidat, oman tiedon reflektointi oikeaksi sekä johtajuuden vaikutus varhaiskasvatuksen tiimien yhteistyöhön ja asenteisiin. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että työyhteisöissä voi olla eriäviä asenteita asioita kohtaan, mikä puolestaan voi mahdollisesti aiheuttaa työntekijöiden välille huolestuttavia dynamiikkoja sekä toisaalta avointa ja kehittäväää keskustelua. Tulokset osoittavat myös, että käytäntöä arvostetaan hieman enemmän kuin teoriaa, ja toisaalta ikä vaikuttaa asenteisiin uusien ja vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa kohtaan.

Asenteiden jakautuminen koulutustaustan ja iän perusteella on sekä negatiivisesti että positiivisesti varhaiskasvatuksen työhön ja työntekijöihin vaikuttava asia. Tärkeää on, että tiimeissä on erilaisia näkökulmia ja erilaista arvostusta osaamista kohtaan, jotta keskustelua syntyy ja tiimiläiset voivat kehittää toimintaa parhaaseen mahdolliseen suuntaan. Huono asia kuitenkin on, että nuoret työntekijät arvostavat enemmän uusien työntekijöiden ammatillista tietotaitoa, kun samalla vanhemmat työntekijät arvostavat enemmän jo kauemmin alalla työskennelleiden tietotaitoa. Tämä voi aiheuttaa haitallisia dynamiikkoja tiimien sisällä, joka voi puolestaan heijastua aina varhaiskasvatuksen lapsiin asti.

Voidaankin todeta, että tiimien on tärkeä tarkastella sisäisiä lähtökohtia työlle ja sitä, miten yksilöt vaikuttavat tiimiin ja toisinpäin. Jos tämän tutkimuksen perusteella tarkastelua tehdään, varhaiskasvatuksen tiimeissä voi ilmaantua huolestuttaviakin asenteita ja epäarvostusta toisia kohtaan. Tällaiset asenteet ovat huono lähtökohta sellaiselle työlle, jonka kohteena ovat lapset ja yhteiskuntamme tulevaisuus. Samalla asenteet voivat haitata kehittymistä, joka puolestaan on muuttuvan maailman ja yhteiskunnan kannalta välttämätöntä ja jopa tarpeellista. Lapset oppivat asenteistamme jatkuvasti ja peilaavat maailmaa

aikuisten asenteiden ja suhtautumisten kautta. Jos aikuiset keskenään suhtautuvat toisiinsa ja toistensa tekemisiin eriarvoisesti, voidaan vain kuvitella, miten heidän kanssaan kasvaneet lapset tulevaisuudessa maailmaan suhtautuvat.

7. LÄHTEET

- Ahokas, M. (2005) *Asenteet ja niihin vaikuttaminen (suom.)*. WSOY.
Alkuperäinen teos: Erwin, P. (2001). *Attitudes and persuasion*. Psychology Press Ltd.
- Albarracin, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (2014). *The Handbook of Attitudes (Second edition., Vol. 2)*. Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9781410612823>
- Albarracin, D., & Shavitt, S. (2018). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 299–327. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Boshuizen, H., Jochems, W., Eraut, M., & Gijsselaers, W. (2003). Expertise development: the transition between school and work. Open Universiteit Nederland
- Chapman, K. & Meuter, M. (2023) The influence and mitigation of bad apples on group dynamics and outcomes, *Journal of Education for Business*, 98:7, 387-394, DOI: 10.1080/08832323.2023.2208812
- Chatzigeorgiadou, S. & Barouta, A. (2022). General and Special Early Childhood Educators' Attitudes Towards Co-teaching as a Means for Inclusive Practice. *Early Childhood Education Journal* 50, 1407–1416
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z>
- Edwards, A. (2010). Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise (1st ed., Vol. 3). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3969-9>
- Ericsson K. (2006). An introduction to Cambridge handbook of expertise and expert performance: its development, organization, and content.
Teoksessa Ericsson K., Charness N., Feltovich P. & Hoffman R. (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press.

- Ericsson, K. & Smith G. (1991). Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. Teoksessa K. A. Ericsson & Jacqui Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (s. 1–10). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Eteläpelto, A. (1997) Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P., & Eteläpelto, A. (1997). *Muuttuva asiantuntijuus*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hakkarainen, K. (2017). Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus*, 37(1), 47–56.
<https://doi.org/10.33336/aik.88397>
- Hanhinen, T. (2010). Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012) Experts or good educators – or both? The development of early childhood educators’ expertise in Finland *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 487-504
- Hatzigianni, M. & Kalaitzidis, I. (2018). Early childhood educators’ attitudes and beliefs around the use of touchscreen technologies by children under three years of age. *British Journal of Education Technology*. 49(5). 883-895. doi: 10.1111/bjet.12649
- Helakorpi, S. (1992). Ammattitaito ja sen analysoiminen. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Helakorpi, S. (2005). Työn taidot: Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J.-E., e kirjoittaja., Hankonen, N., Renvik, T. A., Jasinskaja-Lahti, I., Lipponen, J., Lönnqvist, J.-E., & e kirjoittaja. (2020). *Johdatus sosiaalipsykologiaan* (11., uudistettu painos.). Edita.
- Jaakkola, R. (1995). Työelämän ja koulutuksen käsitteistöä. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) *Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita*. Helsinki: Opetushallitus. 113-127.
- Johnston, K. & Bull, R. (2021). Understanding educator attitudes towards and preceptions of mathematics in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*. 20(3) 341-356. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1177/1476718X211052785>

- Juuti, P. (2006). Organisaatiokäyttäytyminen. Otavan kirjapaino Oy.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Opetushallituksen tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6.
- Ketokivi, M. (2015). Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi (2. laajennettu laitos.). Gaudeamus.
- Kontio, M. (2013). Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Oulun yliopisto, Oulu.
<https://urn.fi/URN:ISBN:9789526202747>
- Laakkonen, A. (2004). Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Tampere University Press.
- Laine, P. (2015). Oppimismahdollisuudet, osaaminen ja työhyvinvointi. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 30–46. <https://doi.org/10.33336/aik.94120>
- Levi, D., & Askay, D. A. (2020). *Group Dynamics for Teams* (6th ed.).
- Metsämuuronen, J. (1999). Pehmeät kvalifikaatiot sosiaali- ja terveysalan työssä ja ammatillisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 19(2), 140–150.
<https://doi.org/10.33336/aik.93218>
- Nummenmaa, L. (2021). *Tilastotieteen käsikirja*. Tammi.
- Nyrönen, H. & Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Tiimisopimuksella tukea varhaiskasvatuksen moniammatilliseen työhön. Teoksessa Fonsén, E., Koivula, M., Korhonen, R. & Ukkonen-Mikkola, T. *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat. Yhteistyössä eteenpäin*. Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2004). *Attitudes and opinions: Third edition*. In *Attitudes and opinions* (pp. 1–578). L Erlbaum Associates,.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). *Pedagogisen johtamisen prosessi*. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. Käsikirja käytännön työhön. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Parrila, S. & Mäntyjärvi, M. (2021). *Jaettu pedagoginen johtajuus ja tiiminä kehittymisen avaintekijät*. Teoksessa Fonsén, E., Koivula, M., Korhonen, R. & Ukkonen-Mikkola, T. *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat. Yhteistyössä eteenpäin*. Suomen Varhaiskasvatus ry.

- Parviainen, J. (2006). Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampereen Yliopistopaino Oy. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6658-6>
- Poutanen, T. 2014. Työuran näkymiä historiasta tulevaisuuteen. Julkaisussa S. Haataja, M. Lehti, L. Metsävuori, T. Poutanen, J-M. Ritvanen, & S. Viitaniemi 2014. Tulevaisuuden urapolut. Korkeakoulutettujen uraohjaus muuttuvassa työelämässä. Vipua ja vetoa töihin! -projekti (ESR). Turku: Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 88.
- Raafat, R. M., Chater, N., & Frith, C. (2009). Herding in humans. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 420–428. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.08.002>
- Ranta, S. (2023). Näin johdat varhaiskasvatuksen tiimiä. PS-kustannus.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in Early Childhood*. 3rd edition. Open University Press.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WSOY.
- TENK. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 124–127. <https://doi.org/10.33336/aik.93812>
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu - muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän Tutkimus (Verkkoaineisto)*, 18(4), 323–339. <https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Valli, R., Ellibs., & Ellibs. (2015). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen (2. uudistettu painos)*. PS-kustannus.
- Viitala, R. (Riitta L., & Viitala, R. (2021). *Henkilöstöjohtaminen: keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit (1. painos)*. Edita.
- Vilka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0099-9>

- Vilkkä, H., & Mankki, V. (2024). Johdatus monimenetelmätutkimukseen. Santalahti.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Finlex. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2014). Learning in a landscape of practice. A framework. Teoksessa Hutchinson, S., Kubiak, C., Wenger-Trayner, B., Fenton-O’Creevy, M. & Wenger-Trayner, E. *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777122>
- Wolff, S. B., Pescosolido, A. T., & Druskat, V. U. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 505–522. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00141-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00141-8)

8.LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake varhaiskasvatuksen työntekijöille

1. Mikä on ylin tutkintonimikkeesi?
2. Ammattikoulu, lähihoitaja
3. Ammattikoulu, lastenhoitaja
4. Lukio, ylioppilas
5. Alempi ammattikorkeakoulututkinto, Sosionomi
6. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto, Sosionomi
7. Kasvatustieteiden kandidaatti, varhaiskasvatuksen opettaja
8. Kasvatustieteiden maisteri, varhaiskasvatuksen opettaja
9. Kasvatustieteiden maisteri, varhaiskasvatuksen erityisopettaja
10. Joku muu, mikä?

Millainen työsuhteeni on?

1. Vakituinen
2. Määräaikainen
3. Lyhytaikainen sijaisuus (kaikki alle kuukauden mittaiset)
4. Pitkäaikainen sijaisuus (kuukauden mittainen tai pidemmät)

Kuinka kauan olet työskennellyt varhaiskasvatuksen alalla?

1. Alle 6kk
2. 6kk- 1 vuotta
3. 2–3 vuotta
4. 4–10 vuotta
5. 11–15 vuotta
6. 16–20 vuotta
7. 21–30 vuotta
8. Yli 30 vuotta

Mikä on tämänhetkinen työtehtäväsi?

1. Varhaiskasvatuksen opettaja
2. Lastenhoitaja
3. Lähihoitaja
4. Sosionomi
5. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
6. Joku muu, mikä? _____

Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä työtehtävässä?

1. Alle 6kk
2. 6kk – 3 vuotta
3. 4–10 vuotta
4. 11–20 vuotta
5. 21–30 vuotta

6. Yli 30 vuotta

Minkä ikäinen olet?

1. Alle 20-vuotias
2. 20–29-vuotias
3. 30–39-vuotias
4. 40–49-vuotias
5. 50–59-vuotias
6. 60 tai vanhempi

- 1) **Missä** varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen konkreettisesti rakentuvat?
- 2) **Mistä osa-alueista** varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen rakentuu?

ASENNEVÄITTÄMÄT: TEORIA JA KÄYTÄNTÖ

1. Mielestäni erittäin tärkeä osa työtäni on varhaiskasvatukseen liittyvä teoreettinen tieto.
2. Hyödynnän uutta teorian tietoa työssäni.
3. Uuden teorian tiedon lisääminen varhaiskasvatukseen kentällä on mielestäni tärkeää.
4. Mielestäni jatkuva uuden teorian tiedon lisääminen varhaiskasvatuksessa on tarpeellista.
5. Mielestäni uusi teorian tieto sekoittaa turhaan jo toimivia käytänteitä.
6. Koen, että työnkuvani kannalta oleellisempaa on keskittyä teoreettisen tietotaidon hallitsemiseen kuin käytännön taitojen omaksumiseen.
7. Työssä opitut taidot ovat mielestäni keskeisin osa omaa työntekoaani.
8. Varhaiskasvatukseen liittyvät käytännön taidot ovat erittäin tärkeä osa ammattitaitoani.
9. Mielestäni käytännön taitojen kehittäminen on tärkeä osa työtäni.

AVOIMET KYSYMYKSET:

- a) Miten reagoisit tilanteessa, jossa työkaverisi perustelee toimintaansa työssänsä **teorian tiedolla?**
- b) Miten reagoisit tilanteessa, jossa työkaverisi perustelee toimintaansa työssänsä aikaisemmalla **kokemuksellaan?**

Oletko päivittänyt **oma aloitteisesti** varhaiskasvatuksen osaamistasi työuran aikana viimeisimmän tutkintosi jälkeen?

- a) Kyllä olen b) En ole

ASENNEVÄITTÄMÄT, UUSIEN JA VANHOJEN TYÖNTEKIJÖIDEN AMMATILLINEN TIETOTAITO

1. Mielestäni uusien työntekijöiden teoriapohjainen ammatillinen tietotaito on liian kapealaista.
2. Arvostan uusien työntekijöiden tuoretta ammatillista tietotaitoa.
3. Arvostan kaikkien tiimiläisten ammattitaitoa riippumatta siitä, kauanko he ovat työskennelleet varhaiskasvatuksen alalla.
4. En halua korvata omia vakiintuneita käytäntöjäni uusien työntekijöiden uusilla käytänteillä.
5. Mielestäni uudet työntekijät eivät ole päteviä suoraan koulusta valmistumisen jälkeen.
6. Uskon, että uusien työntekijöiden ammatillinen tietotaito kehittyy työssä työkokemuksen kautta.

7. Kyseenalaistan vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa
8. Mielestäni vanhojen työntekijöiden ammatillista tietotaitoa täytyy päivittää ajankohtaisemmaksi.
9. Mielestäni vanhojen työntekijöiden ammatillinen tietotaito on korvaamatonta varhaiskasvatuksen kentällä.
10. Arvostan vanhojen työntekijöiden työkokemuksen luomaa rautaista ammattitaitoa.
11. Mielestäni vanhojen työntekijöiden ammatillinen tietotaito ei ole olennaista nykypäivän varhaiskasvatuksessa.

AVOIMET KYSYMYKSET:

- a) Miten reagoisit tilanteessa, jossa **uusi työntekijä** perustelee toimintaansa tietotaidollaan?
- b) Miten reagoisit tilanteessa, jossa **vanha työntekijä** perustelee toimintaansa tietotaidollaan?