



Muhonen Pauliina

“Paljon hommaa, vähän aikaa, halu tehdä hyvin = riittämättömyys.”

Induktiovaiheen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia työhön kiinnittymisestä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

”Paljon hommaa, vähän aikaa, halu tehdä hyvin = riittämättömyys.” Induktiovaiheen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia työhön kiinnittymisestä (Pauliina Muhonen)

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2024

Suomalainen varhaiskasvatus on viime vuosina ollut runsaasti osana julkista keskustelua. Keskustelua on käyty niin kuormittavista työoloista, palkoista, henkilöstömitoituksen muutoksista, työntekijäpulasta, työntekijöiden eläköitymisestä, koulutuspaikkoihin hakeutuvien määrän vähentymisestä, alan arvostuksesta kuin myös lakimuutoksistakin. Opettajien ammattijärjestö OAJ:n uusimman (2022) työolobarometrin mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokivat kaikista opettajista työstressinsä korkeimmaksi ja samalla työtyytyväisyytensä kaikista matalammaksi.

Tämän narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä työn induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kertovat työhön kiinnittymisestä. Induktiovaiheella tarkoitetaan työhön siirtymisen jälkeisiä 0-5 vuotta. Ammattiin sitoutumisen kannalta kriittisen induktiovaiheen jälkeen varhaiskasvatuksen opettajien riski työstä irtautumiseen pienenee merkittävästi. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa, jonka avulla vasta työelämään siirtyneiden varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymistä voitaisiin tukea ja sitä kautta edistää heidän haluaan jäädä alalle.

Tutkimus on toteutettu narratiivisena tutkimuksena. Aineistonkeruu toteutettiin 0-5 vuotta varhaiskasvatuksen opettajina työskennelleiltä vähintään kasvatustieteen kandidaateiksi valmistuneilta henkilöiltä. Opettajia kutsuttiin mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisille suunnattujen Facebook-ryhmien kautta. Aineisto koostui kirjoitelmista, jotka kerättiin avointen kysymysten avulla. Kirjoituskutsuun vastasi yhteensä 24 varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosten mukaan induktiovaiheessa varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymisen kannalta merkityksellistä on oman työn kokeminen tärkeäksi, saatu tuki, toimiva työyhteisö, työpaikan yleinen ilmapiiri, lasten ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö sekä oma opettajuus ja asiantuntijuus. Työhön kiinnittymistä opettajien mukaan haastaa erityisesti resurssipula, lasten lisääntyneet tuen tarpeet, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön haasteet, työyhteisön sisäiset haasteet sekä arjen toimintoihin ja organisointiin liittyvät haasteet. Opettajat kertovat saaneensa opinnoista työhönsä vahvan pedagogisen ja teoreettisen osaamisen, mutta opinnoista saatavat käytännön taidot koetaan puutteellisiksi. Opintoihin toivotaan lisää käytännönläheisyyttä ja konkreettisia keinoja yhdistää teoreettinen osaaminen käytännön työhön. Erityispedagogista osaamista ja vuorovaikutusosaamista toivotaan opintoihin myös lisää.

Avainsanat: työn induktiovaihe, työhön kiinnittyminen, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja

Sisältö

| | | |
|----------------------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2. | Teoreettinen viitekehys | 8 |
| 2.1. | Suomalainen varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen opettajan työ | 8 |
| 2.2. | Työhön kiinnittyminen varhaiskasvatuksen opettajan työssä | 11 |
| 3. | Menetelmälliset lähtökohdat | 14 |
| 3.1. | Tutkimuskysymys | 15 |
| 3.2. | Tutkimusmenetelmänä narratiivinen tutkimus | 15 |
| 3.3. | Aineistonkeruumenetelmät ja aineisto | 17 |
| 3.4. | Tutkimusaineiston analysointi aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä..... | 20 |
| 4. | Tutkimuksen tulokset | 25 |
| 4.1. | Työhön kiinnittymiseen myönteisesti vaikuttavat asiat | 27 |
| 4.1.1. | <i>Työn merkityksellisyys</i> | 27 |
| 4.1.2. | <i>Saatu tuki</i> | 29 |
| 4.1.3. | <i>Työyhteisö</i> | 31 |
| 4.1.4. | <i>Yleinen ilmapiiri</i> | 32 |
| 4.1.5. | <i>Lapset ja perheet</i> | 33 |
| 4.1.6. | <i>Asiantuntijuus ja opettajuus</i> | 34 |
| 4.2. | Työssä kohdatut haasteet..... | 36 |
| 4.2.1. | <i>Resurssipula</i> | 36 |
| 4.2.2. | <i>Lasten lisääntyneet tuen tarpeet</i> | 39 |
| 4.2.3. | <i>Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö</i> | 41 |
| 4.2.4. | <i>Työyhteisön haasteet</i> | 42 |
| 4.2.5. | <i>Arjen organisointi</i> | 43 |
| 4.3. | Koulutuksen antamat valmiudet varhaiskasvatuksen opettajan työhön..... | 45 |
| 4.3.1. | <i>Koulutuksen antamat valmiudet</i> | 45 |
| 4.3.2. | <i>Koulutuksen valmistavuus käytäntöön</i> | 46 |
| 4.3.3. | <i>Opettajien toiveita koulutuksen kehittämiseksi</i> | 48 |
| 5. | Pohdinta | 50 |
| 5.1. | Tulosten tarkastelu ja loppupäätelmät | 50 |
| 5.2. | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys | 55 |
| Lähteet | 58 | |

1 Johdanto

Suomalaista varhaiskasvatusta ovat käsitelleet viime vuosina jatkuvat muutokset ja uudistukset. Vuonna 2018 päivitetty varhaiskasvatustalaki ja varhaiskasvatuksen arviointiohjeet, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tulo, varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen koulutuspaikkojen lisääntyminen, työntekijöiden eläköityminen ja samaan aikaan varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelemaan hakeutuvien määrän lasku ovat johtaneet vilkkaaseen keskusteluun mediassa alan ympäriltä (ks. esim. Opetushallitus [OPH], 2022; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], Varhaiskasvatustalaki 540/2018; 2021; Vlasov ym. 2018). Vuonna 2030 voimaan astuva varhaiskasvatustalain (540/2018) muutos (§37) edellyttää jatkossa kahdella kolmasosalla varhaiskasvatuksen lapsiryhmän työntekijöistä olevan vähintään varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, joista vähintään puolella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muiden työntekijöiden tulisi jatkossa olla kelpoisuudeltaan vähintään lastenhoitajia (Varhaiskasvatustalaki 540/2018). Alaa on jo pitkään haastanut pula pätevistä henkilöstöstä ja samalla alaa koskettavat muutokset edellyttävät myös työssä tarvittavan asiantuntijuuden tarkastelua uudelleen (ks. esim. Havisalmi & Reunamo, 2023; Sirvio, ym., 2023; Ukkonen-Mikkola, ym. 2020). Lakimuutoksella pyritään kehittämään varhaiskasvatuksen laatua selkiyttämällä tehtävänimikkeitä ja kohottamalla henkilöstön koulutustasoa (OKM, 2023). Sirviön ja kumppaneiden (2023) mukaan lakimuutos lisää kuitenkin entisestään suurta pätevien varhaiskasvatuksen opettajien tarvetta.

Eriyisen suurta pula pätevistä työntekijöistä on pääkaupunkiseudulla ja kasvukeskuksissa (Kangas, ym. 2022). Pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista on kasvava pula, ja samalla yhä useampi varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistunut päätyy alalta muihin tehtäviin (Savela, 2023). Samaa aikaan ennakoitaan varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrän kasvua tulevaisuudessa (OKM, 2021). Ylen tekemästä selvityksestä (2023) ilmeni, että opiskelijoiden sitoutuminen varhaiskasvatuksen opettajan työhön laskee jo opintojen aikana, mikä edistää opiskelijoiden halua työllistyä muille aloille. Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2020 toteuttaman opettajankoulutuksen vetovoimaa kartoittavien tekijöiden raportista käy myös ilmi, että erityisesti nuoria opintoihin hakevia pelottaa heti työuran alussa yksin kannettavan vastuun määrä. Tämä raportin mukaan nähtiin keskeisenä syynä siihen, mikä hillitsee opetusaloille opiskelemaan hakeutumista (Heikkinen, ym. 2020). Baldaccin ja Johnsonin (2006) mukaan tärkein asia, jota erityisesti uudet opettajat työssään toivovat, on muilta saatava tuki. Esimerkiksi sosiaalisiin verkostoihin ja tukeen perustuvista mentorointiohjelmista on tutkimusten mukaan apua

erityisesti uusille opettajille työn alkuvaiheissa (ks. Heikkinen, 2008; Kantonen, ym. 2020; Onnismaa, ym. 2016)

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on lapsen ikä- ja kehitystason mukainen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, hyvinvoinnin ja terveyden ylläpito sekä oppimisen edellytysten edistäminen ja elinikäiseen oppimiseen kannustaminen (Kangas, ym. 2019). Varhaiskasvatuksen toteutus on Varhaiskasvatuslailla (540/2018) turvattua ja sillä tarkoitetaan tavoitteellista ja suunnitelmallista lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaan kokonaisuutta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Laadukas varhaiskasvatus vaikuttaa myönteisesti niin yksilöihin kuin yhteiskuntaan ja sillä edistetään yhteiskunnallista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (Opetushallitus, 2016; Kangas, ym. 2019). Varhaiskasvatuksen opettajan työssä työhyvinvoinnin merkitys korostuu, sillä työntekijöiden hyvinvointi on keskeisesti yhteydessä toiminnan laatuun ja toimii merkittävänä taustatekijänä myös lasten hyvinvoinnille (Yrttiaho & Posio, 2021).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, mitä työn induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajat kertovat työhön kiinnittymisestä. Varhaiskasvatuksen opettajan työn induktiovaihe kestää yleensä työuran alun ensimmäiset 0-5 vuotta ja vaihe alkaa tyypillisesti jo opintojen aikaisista harjoitteluista (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Reunamo, 2013). Vaihe on työhön kiinnittymisen näkökulmasta keskeinen, sillä tutkimukset osoittavat, että ammattiin sitoutumisen kannalta kriittisen induktiovaiheen jälkeen varhaiskasvatuksen opettajien riski työstä irtautumiseen pienenee merkittävästi (Onnismaa, ym. 2013). Vaikka ammatillisen identiteetin muovautuminen jatkuu läpi työuran, on työuran alkuvaiheen kokemuksilla merkitystä myös työuran myöhempisiin vaiheisiin (Lamote & Engels, 2010). Tutkimukset osoittavat, että induktiovaiheella on keskeinen merkitys opettajien sitoutumisessa ammattiinsa (Geeraerts, ym. 2015; Lamote & Engels, 2010). Lamoten ja Engelsin (2010) mukaan ammatillinen identiteetti on haavoittuvainen erityisesti opettajan alkuvaiheen työkokemusten aikana.

Vaikka opettajien työhön kiinnittyminen ei ilmiönä olekaan uusi, on siitä kuitenkin erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa tehty verrattain vasta vähän tutkimusta ja valtaosa aiheen tutkimuksista käsittelee luokan- tai aineenopettajien työhön kiinnittymistä. Työtä koskettavat muutokset ja työelämän muuttuneet vaatimukset edellyttävät yhä enemmän esimerkiksi jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä ja uuden oppimista (Nisula & Vuokila-Oikkonen, 2010). Tämä Nisulan ja Vuosila-Oikkosen (2010) mukaan haastaa ammatillisen identiteetin muodostumista ja sitä kautta se on myös yhteydessä työhön kiinnittymiseen.

Muutamia tutkimuksia aiheesta jo löytyy, mutta jatkotutkimusta selvästi tarvitaan. Esimerkiksi Metsämäki ja Kivimäki ovat pro gradussaan (2021) tarkastelleet sekä valmistuneiden että vielä opiskelevien varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymistä, ja saivat keskeiseksi tulokseksi jatkuvasta kiireestä, liian vähäisistä resursseista sekä suurikokoisista lapsiryhmistä seuraavan opettajien pedagogisen hyvinvoinnin heikkenemistä ja sitä kautta varhaiskasvatuksen laadun alentumista sekä myös työhön kiinnittymisen heikentymistä. Metsämäen ja Kivimäen (2021) tuloksista kävi myös ilmi, että yliopistopohjaisella koulutuksella ei pystytä vastaamaan varhaiskasvatuksen opettajan työn edellyttämiin vaatimuksiin erityisesti käytännön vaatimusten näkökulmasta, mutta sen tarjoama teoreettinen osaaminen koettiin kuitenkin riittäväksi. Moses, Berry, Saab ja Admiraal ovat tutkimuksessaan (2017) tunnistaneeet varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista neljä erilaista tyyppiä, ja heidän tutkimuksensa tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen suunnittelussa tulisi ottaa paremmin huomioon opettajaopiskelijoiden erilaiset tarpeet, jotta jokaisen opiskelijan opettajuuteen sitoutumista ja sitä kautta myös alaan kiinnittymistä voidaan tukea paremmin. Kantosen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajan työhön sitoutuminen ja kiinnittyminen linkittyivät keskeisesti jo ennen opintoja saatuun työkokemukseen, omiin käsityksiin omasta osaamisesta sekä koettuun kasvaneeseen yhteiskunnalliseen arvostukseen.

Lestari ja kumppanit tuovat tutkimuksessaan (2021) esiin, kuinka työn kiinnittymisen kannalta keskeiseen työhön sitoutumiseen vaikuttavat erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan työssä koettu voimaantuminen, kyky tehokkaaseen työskentelyotteeseen sekä ammattiin liittyvä koettu yhteiskunnallinen asema tai arvostus. Onnismaan ja kumppaneiden tutkimuksesta (2017) käy ilmi, että induktiovaihe on keskeisesti yhteydessä siihen, millainen suhde työhön uran alkuvaiheessa muodostuu. Tutkimuksen (2017) mukaan erityisesti uusien varhaiskasvatuksen opettajien työn tekoa ja sitä kautta myös työhön kiinnittymistä haastavat työskentelyolosuhteiden ongelmat, kuten suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisajan toteutumisen haasteet ja työnkuvien epäselvyydet. Vaikka tutkimuksen mukaan ammatti-identiteetin vahvistumiseen myönteisesti yhteydessä oli opettajien kokemus lasten tulevaisuuteen vaikuttamisesta sekä omaan osaamiseen luottaminen, toteavat Onnismaa ja kumppanit (2017), että erityisesti induktiovaiheessa esihenkilön ja hallinnon tulisi paremmin tukea uusien työntekijöiden ammatillisen identiteetin kehittymistä.

Olen itsekin varhaiskasvatuksen opettajana työskennelleenä havainnut varhaiskasvatuksen haasteet ja huomannut, kuinka moni pätevä varhaiskasvattaja on päätenyt vaihtamaan alaa tai

siirtynyt muihin tehtäviin työhön väsymisen, alan heikon arvostuksen, riittämättömän palkkauksen, työhyvinvoinnin heikkenemisen tai työolosuhteiden takia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisia asioita työn induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kertovat työhön kiinnittymisestä. Tällä tutkimuksella pyritään tuottamaan sellaista tietoa, jonka avulla voitaisiin tukea induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymistä ja sitä kautta tukea uusien opettajien alalle jäämistä. Tavoitteena on myös tuottaa sellaista tietoa, jota voitaisiin hyödyntää myös uusien opiskelijoiden alalle hakeutumisessa.

Tutkimuksen keskeisiksi tuloksiksi sain, että induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien mukaan työhön kiinnittymiseen myönteisesti vaikuttaa oman työn merkitykselliseksi kokeminen, työssä saatu tuki, toimiva ja kannustava työyhteisö sekä työpaikan yleinen ilmapiiri. Erityisesti lasten ja perheiden kanssa tehtävä vuorovaikutus koettiin tärkeäksi asiaksi. Lisäksi opettajuus ja oma asiantuntijuus koetaan työhön kiinnittymistä edistäväksi asiaksi. Työhön kiinnittymistä opettajien vastausten perusteella haastaa erityisesti resurssipula, lasten lisääntyneet tuen tarpeet, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön haasteet, työyhteisön sisäiset haasteet ja ristiriidat sekä arjen toimintoihin ja organisointiin liittyvät haasteet. Opettajien vastauksista analyysin myötä sain eroteltua myös opettajan kokemukset opinnoista työhön saaduista valmiuksista. Opettajat kokevat saaneensa opinnoista vahvan pedagogisen ja teoreettisen osaamisen ja pohjan, mutta opinnoista saatava käytännön osaaminen koetaan puutteelliseksi. Opintoihin opettajat toivoisivat lisää käytännönläheisyyttä ja keinoja sitoa teoreettinen osaaminen käytännön työhön. Erityispedagogista osaamista ja vuorovaikutusosaamista koetaan tarvit-tavan lisää.

2. Teoreettinen viitekehys

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan työn induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymistä lähestytään tässä luvussa avaamalla varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa ja kuvaamalla suomalaista varhaiskasvatusta. Lisäksi luvussa paneudutaan erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymiseen.

2.1. Suomalainen varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen opettajan työ

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) varhaiskasvatuksen tehtäväksi määritellään lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja oppimiselle perustan muodostaminen sekä tasa-arvon ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen kasvatuskumppanuudessa lasten huoltajien kanssa. Suomalainen varhaiskasvatus pyrkii tarjoamaan jokaiselle lapselle yhdenvertaiset mahdollisuudet kehitykseen ja oppimiseen riippumatta perheen taustasta tai sosioekonomisesta asemasta (OPH, 2022). Myös lasten mahdollisia erityistarpeita pyritään tunnistamaan ja tukemaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaisesti mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Turjan (2020) mukaan itsenäiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisutaitoihin kannustavassa varhaiskasvatuksessa lapset oppivat tutkimaan ympäristöään, esittämään kysymyksiä ja keksimään luovia ratkaisuja haasteisiin. Tässä suunnitellussa pedagogisessa toiminnassa painotetaan luovuutta ja kannustetaan itseilmaisuuksiin. Leikin ja oppimisen yhdistäminen herättää lasten luontaisen uteliaisuuden ja oppimisen innon ja kehittää samalla monipuolisesti sosiaalisia taitoja ja ryhmässä toimimista (Turja, 2020). Eerola-Pennanen ja kumppaneiden (2022) mukaan suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja rakentuu lapsuudesta itseisarvona, ihmisenä kasvamisesta, lapsen oikeuksista, yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta ja moninaisuudesta, perheiden moninaisuudesta sekä terveellisestä ja kestävästä elämäntavasta. Suomalainen varhaiskasvatuksen taustalla vallitsevan oppimiskäsityksen mukaan lapsi nähdään aktiivisena toimijana (Eerola-Pennanen, ym., 2022). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa näkyy yhteiskunnallista toimijuutta ja yhteiskuntaa korostava arvopohja. Kansainvälisissä vertailuissa suomalainen varhaiskasvatus on saanut kiitosta sen laadukkuudesta ja tasa-arvoisuudesta (OECD, 2023; Ranta, 2021). Varhaiskasvatuksen myönteiset vaikutukset näkyvät pitkällä aikavälillä ja niillä on positiivista vaikutusta lapsen koko myöhempään elämään (Karila, 2012).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan kielellisen kehityksen tukeminen on yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista. Lapsille tarjotaan mahdollisuuksia sanavarastonsa laajentamiseen, kielellisen ilmaisun kehittämiseen sekä toisten kuuntelemiseen (OPH, 2022). Myös tunnetaidot ja kognitiiviset taidot, jotka ovat tärkeitä taitoja sosiaalisen integraation ja ryhmässä toimimisen kannalta, saavat harjoitusta (Karila, 2016). Fyysistä kehitystä tuetaan leikin kautta motoristen taitojen harjoittelulla (Sääkslahti & Niemistö, 2021). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa korostetaan vanhempien, varhaiskasvatuksen ja muiden ammattilaisten tietoista sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen (THL, 2022). Yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen kulmakivistä on pyrkimys tarjota lapsille mahdollisuus tutustua ja ymmärtää paremmin erilaisia kulttuureja sekä oppia kunnioittamaan ja arvostamaan moninaisuutta (Opetushallitus, 2022).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lasten mahdollisia erityistarpeita pyritään tunnistamaan ja tukemaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (OPH, 2022). Turvallisessa ja kannustavassa ilmapiirissä lasten hyvinvointia tuetaan kokonaisvaltaisesti. Varhaiskasvatus toimii koulupolun ensimmäisenä vaiheena pyrkien valmistamaan lapsia peruskouluun (Kolehmainen, ym., 2015). Oppimisen vahvan perustan syntymistä tuetaan esimerkiksi kognitiivisten taitojen kehittymistä tukemalla (Eerola-Pennanen, ym., 2022). Varhaiskasvatuksessa painotetaan luontosuhteen kehittymistä ja kestäväen kehityksen periaatteita (OPH, 2023; Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Lapset oppivat kunnioittamaan ympäristöä ja toimimaan ympäristön kannalta kestävästi (Cantell ym., 2020).

Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutus edellyttää vankkaa asiantuntijuutta siitä, kuinka varhaiskasvatusta toteutetaan (Kronqvist, 2020). Laadukkaan varhaiskasvatustoiminnan taustalla toimivat velvoittavat ja toimintaa ohjaavat asiakirjat; varhaiskasvatuslaki (540/2018), varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) sekä esiopetussuunnitelman perusteet (2014). Laadukasta toimintaa toteuttaa korkeasti koulutettu ja osaava varhaiskasvatuksen henkilöstö. Toimintaa toteutetaan pääsääntöisesti kolmen hengen tiimeittäin, jossa perinteisesti työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia (Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen, 2023). Rannan ja kumppaneiden mukaan tiimien kokoonpanoissa voi olla kunnittain eroja esimerkiksi opettajien ja lastenhoitajien määrässä, ja nykyisin tiimeissä voi myös työskennellä varhaiskasvatuksen sosionomi. Lisäksi ryhmässä voi olla ryhmäavustajia. Moniammatillisissa tiimeissä jokainen työntekijä tuo oman koulutuksensa mukaista erityisosaamista ryhmään. Moniammatillista yhteistyötä tehdään myös esimerkiksi varhaiserityisopettajan, terapeuttien ja muiden ammattilaisten kanssa.

Tiimin vetämisestä ja ryhmän pedagogisesta suunnittelusta vastaa varhaiskasvatuksen opettaja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan pedagogiikan merkitystä laadukkaassa varhaiskasvatuksessa (OPH, 2022). Pedagogisen toiminnan toteuttaminen, mutta lisäksi sen suunnittelu, kehittäminen ja arviointi on myös opettajan vastuualuetta (Kangas, ym., 2021). Ukkonen-Mikkolan ja kumppaneiden (2020) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien positio sisältää varhaiskasvatuksen lainsäädännön ja opetussuunnitelmien hallinnan, tiimin ja pedagogisen toiminnan johtamisen, pedagogiikan ylläpitämisen, lasten tuen tarpeiden havaitsemisen sekä moniammatillisen yhteistyön. Kaikki lapsiryhmän toiminnan ulkopuolella tapahtuvat tehtävät hoidetaan suunnitteluajalla eli niin kutsutulla SAK-ajalla, jota varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisesti opettajille on varattu viikoittain noin viisi tuntia. Suunnittelu-aika on tarkoitettu toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin (Varhaiskasvatuslaki 540/2018).

Muihin opettajiin verrattuna varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa voidaan pitää erilaisena, sillä työtä tehdään tiimeittäin. Myös työskentelyajat, palkkaus ja lomat myös eroavat muista opettajista. Aikaisemman tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että varhaiskasvatustyössä mielekkääksi ja työhyvinvointia edistäväksi asiaksi koetaan lasten kanssa työskenteleminen (Kangas, ym., 2022). Vaikuttamisen mahdollisuudet ja ammatillinen toimijuus koetaan myös tärkeinä työn mielekkyyden edistämisen näkökulmasta (Kangas, ym., 2022; Ukkonen-Mikkola & Varpanen, 2020). Haasteiksi varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet aikaisempien tutkimusten mukaan asiantuntijuusalueiden epäselvyydet ja henkilöstön moninaiset roolit sekä muut näihin liittyvät epäselvyydet (Kangas, ym., 2022; Onnismaa ym., 2017). Varsinaisen työn ulkopuolisista haasteista mainittiin puutteellinen arvostus, liian pienet resurssit sekä matala palkkaus (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018).

Tuoreen tutkimuksen mukaan työn intensiivisyystekijät olivat lisääntyneet vahvimmin opetus- ja kasvatusalalla sekä yksityissektorin toimihenkilöillä (Mauno, Minkkinen & Auvinen, 2019). Intensiivisyystekijöiden lisääntyminen ei kuitenkaan Maunon ja kumppaneiden (2019) tutkimuksen tulosten mukaan ollut haitallisesti yhteydessä työssä suoriutumiseen tai työn merkityksellisyyteen, sillä kaikilla ammattialoilla intensiivisyyteen liittyneet oppimisvaatimusten lisääntymiset olivat myönteisesti yhteydessä työn merkityksellisyyden vahvistumisen kanssa. Mauno ja kumppanit (2019) lisäävät vielä kasvatusaloillekin liittyvien työn suunnittelu- ja päätöksentekovaatimusten lisääntymisen selittäneen myös korkeampaa työssä suoriutumista. Kupilan (2008) mukaan vankka varhaiskasvatuksen asiantuntijuus kehittyy koulutuksen tarjoaman teoreettisen osaamisen lisäksi käytännön autenttisissa toimintaympäristöissä.

2.2. Työhön kiinnittyminen varhaiskasvatuksen opettajan työssä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymistä työn induktiovaiheessa, jonka Onnismaan ja kumppaneiden (2017) mukaan voidaan ajatella alkavan jo opintojen aikana tehdyistä harjoitteluista ja jatkuvan työhön siirtymisen jälkeiset 0-5 vuotta. Induktiovaiheen merkitys työhön kiinnittymisen kannalta nähdään suurena, sillä tällöin työssä opitaan valtavasti uutta ja asiantuntijuus ottaa harppauksia eteenpäin. Induktiovaiheessa työ voidaan kuitenkin kokea kuormittavana ja haastavana ja auktoriteettiasemaan siirtyminen voi tuottaa uudelle opettajalle haastetta (Jokinen, ym., 2012). Induktiovaihetta pidetään työuran kannalta haavoittuvana vaiheena, sillä tutkimusten mukaan tämän kriittisen induktiovaiheen ylitettyään varhaiskasvatuksen opettajan työstä irtautumisen todennäköisyys pienenee merkittävästi (Onnismaa, ym., 2013). Bejaard, Mejer ja Verloop (2004) ovatkin kutsuneet vaihetta ”hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen vuosiksi”, sillä tällöin tyypillisesti jatketaan jo opiskeluaikana alkanutta ammatillisen identiteetin rakentamista ja sitä kautta ammattiin kiinnittymistä. Tuore opettaja kuitenkin tarvitsee Karilan ja Kupilan (2010) mukaan induktiovaiheessa tukea, sillä jos induktiovaiheessa opettaja kokee jäävänsä yksin haasteiden kanssa, riskinä on, ettei työhön kiinnittymistä tapahdu.

Uusimmat tutkimukset osoittavat, että siirtymää opiskeluista työelämään ja toisinpäin ei enää tapahdukaan vain kerran valmistumisen läheisyydessä, vaan on yhä tyypillisempää, että yksilö siirtyy tällaisesta roolista toiseen useamman kerran elämänsä aikana (Alves & Korhonen, 2016). Jatkuva oman osaamisen kehittäminen ja esimerkiksi useamman tutkinnon suorittaminen voivat kertoa yhteiskunnan ja työelämän muutoksesta. Jatkuva oppiminen voidaan nähdä yhteiskunnallisena investointina ja sillä on yhteytensä sekä sivistykseen, osallisuuteen että talouden kanto- ja kilpailukykyyn (Jämsen & Ryky, 2019). Elinikäisen oppimisen käsite nousee esiin myös suomalaista koulutusta ja varhaiskasvatusta ohjaavissa valtakunnallisissa opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmissa (OPS, 2022). Opetushallituksen (2023) mukaan elinikäinen oppiminen edistää koulutuksellista tasa-arvoa. Jatkuvan oppimisen yhteiskunnallinen näkökulma perustuu ihmisen valmiuksiin toimia yhteiskunnan jäsenenä ja työelämässä (Jämsen & Ryky, 2019).

Koska työelämään siirtyminen ja sitä myötä työhön ja työympäristöön kiinnittyminen voivat jatkossa tapahtua useamman kerran ihmiselämän aikana, on aiheen tutkiminen perusteltua, jotta työhön siirtymistä ja kiinnittymistä saadaan sujuvoitettua. Elinikäisen oppimisen ideologia

asettaa muuttuneita odotuksia työelämässä myös yksilöä kohtaan, sillä työelämärakenteet yksilön ympärillä ovat muuttuneet voimakkaasti (OECD, 2007; Saari, 2016). Tämä pakottaa yksilön jatkuvasti päivittämään omaa osaamistaan, sillä aiemmin opitut taidot vanhenevat nykyisin työelämässä vauhdilla (Saari, 2016). Koska myöskään ei voida ennakoida tarkasti, millaisia taitoja tulevaisuudessa tullaan tarvitsemaan, elinikäisen oppimisen ajatuksessa panostetaan yleisesti oppimisvalmiuksiin ja niin kutsuttuihin metataitoihin, joita voi hyödyntää mahdollisimman laajasti uuden oppimisessa (Edwards, 2008).

Muutoksia tapahtuu nyky-yhteiskunnassa jatkuvasti (Saksvik & Hetland, 2009) ja muutosta kohdistuu jokaiselle elämän osa-alueelle, myös työhön (Hoag, Ritschard & Cooper, 2002). Työhön siirtyminen on aina jonkinlainen muutos yksilön elämässä - tapahtuipa se opinnoista työelämään, työpaikasta toiseen tai esimerkiksi työtehtävästä toiseen. Varhaiskasvatuksen opettaja kohtaa työhön siirtyessään valtavasti uusia sisäistettäviä asioita, joista yksi on työhön kuuluva vastuu. Jokikokko, Uitto, Deketelaere ja Estola (2016) tuovat esiin, kuinka oman paikan löytäminen opettajana tapahtuu prosessinomaisesti ja vuorovaikutteisessa suhteessa ympäristöön. Uudet opettajat joutuvat neuvottelemaan löytääkseen paikkansa mikropoliittisessa kontekstissa (Jokikokko, ym., 2016). Varhaiskasvatuksen opettaja saa heti työuransa alussa valtavasti pedagogista ja juridista vastuuta, mutta vastuun määrä harvemmin kasvaa työuran kuluessa ellei opettaja siirry esihenkilötehtäviin (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010). Työhön siirryttyään opettaja saa vastuulleen myös ryhmän pedagogisen toiminnan ja tiimin johtajuuden. Koska opinnoista työelämään siirryttäessä kokemusperäistä osaamista saattaa olla vasta vähän, korostuu opintojen tarjoamien edellytysten merkitys. Tästä syystä voidaan ajatella, että vaikka työssä tarvittavaa osaamista saadaan paljon vasta käytännön harjoittelun myötä, toimii opintojen tarjoama pohja vankkana kivijalkana työntekijän osaamiselle. Heikkinen ja kumppanit (2008) lisäävät vielä, että nuoret työntekijät tarvitsevat ammatillista tukea ja tehokkaaksi tukimuodoksi on todettu esimerkiksi mentorointi.

Uusiin elämänvaiheisiin liittyy usein muutokseen itseensä, epävarmuuteen ja uuteen vaiheeseen liittyvää jännitystä (Arnett, ym., 2014). Työhön siirtymisen vaihe voi tuoda mukanaan uusia vastuita ja velvollisuuksia, mikä samaan aikaan voi herättää myönteisiä odotuksia mutta myös epävarmuutta (Ahlström & Crevani, 2023). Uusien ihmisten tapaaminen, erilaiseen työympäristöön sopeutuminen ja tuttujen rutiinien ja toimintamallien muutos vaatii aikaa (Moilanen & Virtanen, 2010). Tässä tukee Rajamäen ja Mikkolan (2017) mukaan työyhteisöön kuulumisen,

joka on merkittävästi yhteydessä yksilön henkilökohtaisen työhyvinvoinnin ja työssä pysyvyyden kanssa. Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo ja Lipponen (2017) lisäävät, että yksilön työhön kiinnittymistä ja työhyvinvointia edistää oman työn kokeminen merkitykselliseksi.

3. Menetelmälliset lähtökohdat

Tässä luvussa avaan ja perustelen tutkimukseni menetelmällisiä lähtökohtia. Tutkimusongelmaa lähestyn laadullisin menetelmin hyödyntäen narratiivista lähestymistapaa ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä. Niiden voidaan katsoa sopivan hyvin tutkimukselle, jossa pyritään tekemään aineistosta päätelmiä subjektiivisia kokemuksia korostaen (Krippendorff, 2019; Weber, 1990). Tässä narratiivisessa tutkimuksessa aineisto koostuu korkeintaan viisi vuotta varhaiskasvatuksen opettajina työskennelleiden vähintään varhaiskasvatuksen kandidaateiksi valmistuneiden opettajien kirjoitelmista. Kirjoitelmat kerättiin avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen avulla. Kirjoitelmat analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi toteutettiin Elon ja Kynkään (2008) mallin mukaisesti.

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii tutkimaan ja sitä kautta ymmärtämään ihmisen toimintaa siinä sosiaalisessa kontekstissa, jossa ihminen toimii ja kehittyy (Heikkinen, 2018; Moen, 2006). Valtaosa narratiivisesta tutkimuksesta keskittyy kirjallisten tekstien analysointiin, mutta tekstit voivat olla myös alun perin esimerkiksi puhuttuja kertomuksia, jotka on litteroitu tekstimuotoisiksi (Gubrium & Holstein, 2009). Narratiivista tutkimusotetta voidaan hyödyntää sujuvasti esimerkiksi yhteiskuntatieteellisessä tai kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, sillä tarinallisten kokemusten tulkinta auttaa ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä yksilöllisesti ja yhteiskunnallisesti paremmin (Bold, 2012; Moen, 2006; Squire, Andrews & Tamboukou, 2008). Tästä syystä päädyin toteuttamaan tutkimuksessani aineiston analyysin juuri narratiivisena analyysinä, sillä tarkasteltavien narratiivien avulla opettajien ääni ja kokemukset saadaan kuuluviin ja siten työhön kiinnittymisen prosessia voidaan pyrkiä ymmärtämään paremmin.

Koska sisällönanalyysiin kuuluu, että metodologisiin ratkaisuihin liittyviä sääntöjä saatetaan joutua välillä soveltamaan tai tarkkoja ohjeita metodiin ei ole, jokaisessa tutkimuksessa tutkijan tulee itse pyrkiä selvittämään tapa, jolla tutkittavan ilmiön merkitykset saadaan parhaiten esiin (Laine, 2015). Tässä tutkimuksessa tukeuduin Elon ja Kynkään (2008) sisällönanalyysin prosessiin, joka toteutettiin induktiivisena eli aineistolähtöisenä. Elon ja Kynkään mallia mukaillen pyrin tiivistämään aineiston alateemojen kautta pääteemoihin kuitenkin niin, etteivät opettajien antamat merkitykset katoa luokittelun edetessä. Mallin avulla pyrin tulkitsemalla luomaan vastaajien esittämistä merkityksistä tiiviin ja ymmärrettävän kokonaisuuden, josta käy ilmi vastaajien asioille antamat merkitykset.

3.1. Tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, millaisia asioita työn induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kertovat työhön kiinnittymisestä. Tämän perusteella pyrin selvittämään, mitkä ovat ne keskeiset työhön kiinnittymistä edistävät ja haastavat tekijät, joita induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat tuovat esiin. Tällä pyrin tuottamaan sellaista tietoa, jonka avulla erityisesti vasta työelämään siirtyneiden ja varhaiskasvatuksen opettajaksi vielä opiskelevien työhön kiinnittymistä voitaisiin tukea.

Aluksi tarkoitukseni oli sisällyttää tutkimukseen kaksi tutkimuskysymystä, mutta pohdinnan myötä päädyin muuttamaan kysymykset yhdeksi kokoavaksi kysymykseksi. Tutkimuskysymykseni siis on,

Mitä työn induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kertovat työhön kiinnittymisestä?

Päädyin kyseiseen tutkimuskysymykseen, sillä työhön kiinnittymistä aiheena on varhaiskasvatuksen alalla tutkittu vasta vähän ja halusin kuulla induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien aitoja kokemuksia ja näkemyksiä työhön kiinnittymiseen liittyen. Tutkimuskysymys on kulkenut tutkimukseni rinnalla ohjaten tutkimukseni etenemistä läpi sen tekoprosessin.

3.2. Tutkimusmenetelmänä narratiivinen tutkimus

Narratiivinen tutkimus on tutkimusmenetelmä, jossa keskiössä ovat kertomukset ja pyrkimys ymmärtää inhimillistä kokemusta. Narratiivin käsitteen tutuksi tehnyt Bruner määrittelee narratiivin käsitteen merkityksen Polkinghornea (1998) mukailten epäselväksi. Sekä Brunerin (1996) että Polkinghornen (1998) mukaan narratiivin käsitteen monimerkityksellisyyden taustalla on monen eri tieteenalan käsitteelle antamat erilaiset painotukset. Tolska (2002) tuo väitöskirjassaan esiin narratiivin käsitteen latinankielisen käännöksen *narratio*, jonka merkitys olisi kertoa, liittää, selostaa tai paljastaa. Vuoden 1971 The Oxford English Dictionary -sana-kirjassa englanninkielinen sana *narrative* juontuisi juuri tuosta latinan kielen termistä *narratio*, mutta englanninkielinen *narrative* liitetään puheessa kuitenkin tarinan käsitteeseen (Tolska, 2002). Polkinghorne (1988) liittää tarinan ja narratiivin toistensa synonyymeiksi, sillä narratiivilla hänen mukaansa viitataan kirjoitettuun tai puhuttuun representaatioon. Polkinghorne

(1988) lisää vielä, että narratiiveiksi mielletyt myytit, tarinat, saagat ja legendat auttavat ihmisiä henkilökohtaisten kokemustensa merkityksellistämässä sekä niiden tulkinnassa.

Tuoreemman tutkimuksen mukaan esimerkiksi Polkinghornen (1988) käsitys ajatella narratiivi ja kertomus toistensa synonyymeina on Heikkisen (2018) mukaan vakiintunut tilaan, jossa kerronnallisuus nähdään narratiivisuuden suomennoksena. Ymmärrän itse narratiivisen ja kerronnallisen tutkimuksen toimivan ikään kuin synonyymeina toisilleen, mutta selkeyden ja tekstin ymmärrettävyyden kannalta käytän tässä tutkimuksessa käsitettä narratiivinen tutkimus.

Narratiivisen tutkimuksen aineisto voi tyypiltään olla monenlaista (Hänninen, 2018). Valtaosa narratiivisesta tutkimuksesta keskittyy kirjallisten tekstien analysointiin, mutta tekstit voivat olla myös olla alun perin esimerkiksi puhuttuja kertomuksia, jotka on litteroitu tekstimuotoiksi (Gubrium & Holstein, 2009). Tutkimuksen lähtökohtana olevien tarinoiden tai kertomusten päätarkoituksena on ymmärtää, järjestää, kommunikoida tai selittää ihmisten elämää ja yksilöiden välisiä suhteita (Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2020). Kertomuksen voidaan nähdä kuuluvan olennaisesti ihmisyyteen, sillä sen ympärille kietoutuu yksilön subjektiivinen kokemus omasta elämästään ja samalla ihminen rakentaa minuuttaan (Heikkinen, 2018; Syrjälä, 2018; Tökkäri, 2018).

Narratiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan ja ymmärtämään ihmisen toimintaa tämän sosiaalisessa kontekstissa (Heikkinen, 2018; Moen, 2006). Lähestymistapana narratiivinen tutkimusote soveltuu hyvin yhteiskuntatieteelliseen, mutta myös kasvatustieteelliseen tutkimukseen, sillä sen avulla voidaan tulkita sanallistettuja kertomuksia niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmasta (Bold, 2012; Moen, 2006; Squire, Andrews & Tamboukou, 2008). Narratiiviseen analyysiin päädyin, sillä pyrkimyksenä oli tuoda esiin opettajien ääni ja kokemukset tarkasteltavien narratiivien kautta. Näin voidaan pyrkiä varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymisen prosessin syvempään ymmärtämiseen.

Narratiivisen aineiston käsittelyä haastaa sen alttius loputtomille merkityksellisille ja merkityksettömille tulkinnoille (Squire, Andrews & Tamboukou, 2008). Tökkäri (2018) lisää, kuinka tutkijan voi olla haastavaa päättää, milloin on oikea hetki lopettaa aineiston analysointi ja valita tulkintojen väliltä tapa, jolla esittää tutkimustulokset. Tätä voi toki helpottaa selkeällä tutkimuskysymyksen ja -aiheen rajauksella, jolloin tutkija voi päättää analyysinsä vaiheessa, jolloin kykenee vastaamaan tutkimuskysymykseen (Tökkäri, 2018).

Narratiivisessa tutkimuksessa tarkastellaan ajallisesti monikerroksisia prosesseja, mutta aineisto tyypillisesti kerätään poikkileikkausasetelmin (Hänninen, 2018). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan korkeintaan viisi vuotta varhaiskasvatuksen opettajana työskennelleiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja näkemyksiä työhön kiinnittymisestä. Tässä tutkimuksessa aineisto on hankittu Hännisen kuvaamalla poikkileikkausasetelmalla yhdellä aineistonkeruukerralla niin, että tarkat kriteerit täyttäviltä osallistujilta on yhdellä kirjoituskerralla kerätty kirjoitelmat avointen kysymysten avulla.

Päädyin tässä tutkimuksessa metodologisista lähtökohdista narratiivisuuteen, sillä koin tärkeäksi, että vastaajat saavat aidosti omin sanoin tuoda esiin kokemuksiaan ja näkemyksiään työhön kiinnittymiseen liittyen. Ihmisluonteelle on tyypillistä kertomusten avulla käsitellä ja järjesteittää kokemuksia (Riessman, 2008). Riessmanin (2008) mukaan ihmisten kertomuksia tarkastelemalla voidaan saada selville totuuksia ja tunteita, joita koettuihin kokemuksiin on liittynyt. Kertomusten avulla pyrin saamaan selville vasta työelämään siirtyneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia työn alkumetreiltä ja tästä syystä päädyin tutkimuksessani narratiiviseen lähestymistapaan.

3.3. Aineistonkeruumenetelmät ja aineisto

Narratiivisessa tutkimuksessa tietoa tyypillisesti siirretään ja rakennetaan kertomusten ja kertomuksen kautta (Heikkinen, 2018; Pino Gavidia & Adu, 2022). Näissä korostuvat kertomusten subjektiivisuus ja yksilön eri asioille ja kokemuksille antamat merkitykset (Riessman, 2008). Tuomi (2017) nostaa esiin näkemyksen, että kun haluamme saada selville ihmisten ajatuksia tai toiminnan taustoja, on järkevää kysyä asiasta suoraan heiltä itseltään. Alasuutari (2011) kuitenkin muistuttaa, ettei ole olemassa väylää saada selville absoluuttista totuutta ihmisten ajatuksista.

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valikoituivat kirjoitelmat, jotka keräsin Google Forms-alustan kyselylomakepohjaa hyödyntäen. Päädyin aineistonkeruumenetelmistä kirjoitelmiin ja tutkimusaineiston keruutavan valinnassa huomioitiin se, että vastaajat saivat vastata kyselyyn omin sanoin kirjallisesti heille itselleen sopivana ajankohtana vastausajan puitteissa (Valli & Perkkilä, 2018). Koska yhteisiin tapaamisiin ei myöskään tarvitse varata aikaa, jää tutkijalle näin enemmän aikaa vastausten analysointiin. Aineistonkeruumenetelmän valinnassa painoi myös oma osaamiseni, sillä tutkijana koen olevani vielä niin aloittelija, että en kokenut osaamistani tällä hetkellä riittäväksi esimerkiksi haastattelututkimuksen toteutukseen. Tässä

kohtaa jouduin siis tekemään valinnan ja ottamaan huomioon myös resurssit, joita aineiston keruulle oli varsin rajallisesti.

Tutkimusaineistoni hankinta oli prosessina monivaiheinen, joka suunnittelun, toteutuksen ja aineiston läpikäynnin osalta tapahtui loppuvuonna 2023. Kirjoitelmien kysymysten laadinnassa lähdin liikkeelle perehtymällä aiheesta tehtyyn tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Vähitellen löysin teemoja, joita aiheen ympärillä oli ja joita voisi olla mielekästä tutkia lisää. Kyselyn aluksi kysyttiin alan työkokemuksen määrää strukturoiduin vastausvaihtoehdoin. Muut kysymykset muotoutuivat avoimiksi kysymyksiksi, sillä tällöin vastaajat saavat vastata kyselyyn omin sanoin kirjallisesti kirjoitelmana heille sopivana ajankohtana vastausajan puitteissa (Valli & Perkkilä, 2018). Muut kirjoitelmakysymykset käsittelivät alalle päätymistä ja odotuksia työtä kohtaan, työn motivaatio- ja viihtyvyystekijöitä, kohdattuja haasteita, saatua tukea sekä opinnoista työhön saatuja valmiuksia.

Vallin (2018) mukaan kysymysten laadinta vaatii erityistä tarkkaavaisuutta, sillä kysymykset ovat avainasemassa tutkimuksen onnistumisessa. Vaikka tyypillisesti avointen kysymysten käytön kohdalla Vallin (2018) mukaan on suotavaa käyttää painavaa harkintaa, päädyin kuitenkin pohdinnan myötä hyödyntämään niitä, sillä koin, että erityisesti tämän narratiivisen tutkimuksen vaatimukseen se olisi menetelmänä sopiva. Kirjoitelmia hyödyntämällä sain sisällytettyä aineistonkeruuseeni aiheeseen liittyviä eri ulottuvuuksia. Näitä varten tarkasti asettamillani avoimilla kysymyksillä pyrin myös välttämään Hirsjärven ja Hurmeen (2022) esiin nostaman kyselylomakkeen suurimman heikkouden, vastausvaihtoehtojen rajoittavuuden. Kyselylomakkeen kysymysten vastausvaihtoehdot harvoin kykenevät kohtaamaan riittävästi tutkittavien ajatusten tai kokemusmaailman kanssa, mutta huolellisesti suunnitelluilla ja konkreetteja ilmiöitä tutkivilla avoimilla kysymyksillä tätä voidaan pyrkiä välttämään (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Lähtiessäni pohtimaan mitä kautta tavoittaisin tutkimukseen osallistujia, pohdin ensiksi yleisesti tutkimusaineiston keruussa käytössä olevien sähköpostilistojen käyttöä. Tulin kuitenkin siihen päätökseen, että tähän tutkimukseen aineistoa tuskin sitä kautta saisin kokoon. Päädyin yleisesti varhaiskasvatuksen parissa työskentelevien käytössä olevien Facebook-ryhmien pariin ja jaoin kyselytutkimukseni haastattelukutsun kera kahteen ryhmään: *Varhaiskasvatuksen materiaalipankkiin sekä Varhaiskasvattajien ideapankkiin*. Yhteensä näissä ryhmissä on noin 104 000 jäsentä. Olin havainnut molemmissa ryhmässä, että vastaajajoukot ovat käydyn keskustelun perusteella aktiivisia ja rohkeasti kantaa ottavia, joten uskaltauduin lähestyä ryhmäläisiä kirjoituskutsulla. Tavoitteenani oli saada osallistujiksi noin 20-30 varhaiskasvatuksen

opettajaksi valmistunutta henkilöä, jotka olisivat varhaiskasvatuksen opettajan työn induktio-
vaiheessa eli olisivat työskennelleet korkeintaan viisi vuotta varhaiskasvatuksen opettajana.

Tutkimukseen oli aikaa vastata lopulta kahdeksan päivää. Tutkimukseen osallistui yhteensä 24
varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka olivat työskennelleen varhaiskasvatuksen opettajana 0-5
vuotta. Edellytyksenä vastaamiselle siis oli, että vastaajat olivat valmistuneet vähintään var-
haiskasvatuksen kandidaatiksi yliopistosta ja työskennelleet sen myötä varhaiskasvatuksen
opettajina korkeintaan viisi vuotta. Päädyin näihin kriteereihin, sillä tiettyä ilmiötä tarkastel-
lessa keskeistä on, että asia on vastaajille erityisen tuttu tai heillä on riittävästi kokemusta asi-
asta (Tuomi, 2017). Pohdin aluksi, onko kahdeksan päivää riittävästi vastausaikaa kyselyyn ja
päätin, että mikäli vastauksia ei vastausajan loppumiseen mennessä olisi tarpeeksi, voisin tar-
peen tullen jatkaa kyselyä vielä esimerkiksi viikolla.

Yhteensä aineistoa kerääntyi noin 34 sivua ja tästä syystä koin aineiston tälle tutkimukselle
riittäväksi, sillä kokonsa puolesta se mahdollistaa monenlaiset tarkastelut. Tuomen (2017) mu-
kaan opinnäytetöiden ja pro gradu -töiden aineistojen koot eivät suuresti vaihtele keskenään,
mutta laadullisten tutkimusten koot ovat tyypillisesti selkeästi pienempiä verrattuna määrälli-
seen tutkimukseen. Kaikki vastaukset olivat sopivia tutkimukselle, sillä niissä vastattiin esitet-
tyihin kysymyksiin ohjeistuksen mukaan. Vastauksista osa oli todella kattavia ja pitkiä ja niissä
oli tarkasti ja monipuolisesti kuvattu kokemuksia ja avattu taustoja. Pieni osa vastauksista oli
lyhyitä, yhden tai korkeintaan muutaman sanan pituisia tai luettelomaisia. Suurin osa vastauk-
sista oli jotain näiden väliltä ja pääasiassa vastaukset olivat selkeitä, napakoita ja helposti ym-
märrettäviä. Ohjeistuksessa en ollut antanut ohjepituutta vastauksille, vaan siinä kannustettiin
vastaajia vastaamaan avoimiin kysymyksiin haluamansa verran.

Narratiivisessa tutkimuksessa on ominaista käsitellä ja tarkastella tutkittavaa ilmiötä monesta
näkökulmasta ja kyseenalaistaa itsestään selvänäkin pidetty näkemys (Alasuutari, 2012). Tästä
näkökulmasta Sarajärvi ja Tuomi (2017) sekä Alasuutari (2012) ovat yhtä mieltä siitä, narratii-
visessa tutkimuksessa kerättyä aineistoa tulisi olla sen verran, että se mahdollistaisi monenlaiset
tarkastelut, mutta tiedonantajien valinnan ja saadun aineiston tulisi olla tutkimuksen tarkoituk-
seen sopivia. Vilkkä (2021) lisää, että laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutki-
muksessa olennaista on vain tutkimusaineiston relevanttius toimia apuvälineenä ilmiön tai asian
ymmärtämisen tukena. Tutkimusaineiston soveltuvuutta ei siis määritä sen määrä vaan aineis-
ton laatu (Vilkkä, 2021).

3.4. Tutkimusaineiston analysointi aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä

Lähestyin aineistoa laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on Elon ja Kynkään (2008) mukaan laadullisissa tutkimuksissa käytetyin analysointimenetelmä. Analysointimenetelmänä se on monipuolinen ja sitä voidaan käyttää lähestulkoon minkä tahansa kielellisen materiaalin analysointiin (Elo & Kyngäs, 2008). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysillä pyritään kuvaamaan tutkimusaineisto tiiviisti ja pelkistetyksi. Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, ihmisten kertomusten ja kielenkäytön tarkastelua on hyödynnetty jo pitkään ihmisten ymmärtämiseksi paremmin (Krippendorff, 2012; Schwartz & Ungar, 2015). Tutkimuksessani pyrin aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, mutta koska olin jo ennen tutkimuksen ja analyysin teon aloitusta tutustunut aiheesta tehtyihin aikaisempiin tutkimuksiin, ei analyysiäni voi siksi pitää todellisuudessa täysin aineistolähtöisenä.

Sisällönanalyysin avulla aineistosta pyritään etsimään vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tästä syystä tutkimuksen tarkoituksen muotoilu on Elon ja Kynkään (2008) mukaan tärkeää, jotta kerätyllä aineistolla kyetään varmasti vastaamaan tarkkoihin tutkimuskysymyksiin. Aineistolähtöinen analyysi ei teorialähtöiseen analyysiin verrattuna pohjautu mihinkään ennalta valittuun teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Tästä syystä aineistolähtöistä analyysiä eivät myöskään ohjaa mitkään valmiiksi valitut ja muotoillut analyysiyksiköt, vaan tutkijan tehtäväksi jää löytää ja valita aineistosta nuo tutkimuksen tarkoituksen kannalta oikeat yksiköt (Tuomi & Sarajärvi, 2017; Elo & Kyngäs, 2008). Myöskään valmista luokittelurunkoa ei ole, vaan tutkija joutuu valmistamaan se aineistoonsa perustuen itse (Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005). Nämä piirteet toisaalta tekevät sisällönanalyysistä joustavan käytettäväksi monenlaisiin tutkimuksiin, mutta selkeiden luokittelurunkojen ja menettelytapojen puute on mahdollisesti myös voinut paikoin rajoittaa sen hyödyntämistä tutkimuskentällä (Hsieh & Shannon, 2005). Sisällönanalyysiä kohtaan on esitetty myös kritiikkiä, sillä sisällönanalyysin yleistyminen ja prosessin yksinkertaistuminen vaikuttaisi tehneen myös tutkijan ajatusprosessin huomattavasti yksinkertaisemmaksi (Eskola & Suoranta, 1998; Salo, 2015). Kritiikitön ja pelkästään luokitte-luja tuottava analyysiprosessi jättää tutkimustiedon vajaaksi ilman varsinaista tulkintaa (Aaltonen & Högbacka, 2015; Salo, 2015). Refleksiivisen työskentelyotteen avulla tulkintojen tekeminen, työvaiheiden kriittinen arviointi ja uuden tiedon tuottaminen onnistuu (Pino Gavidia & Adu, 2022; Salo, 2015).

Laadullisessa sisällönanalyysissä voidaan ajatella olevan kaksi päävaihetta; havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen (Alasuutari, 2012). Päävaiheiden sisään mahtuu kuitenkin useampi vaihe, joita Elon ja Kynkään (2008) mukaan on peräti seitsemän. Elon ja Kynkään analyysiprosessi etenee kolmivaiheisena prosessina; ensiksi valmisteluvaihe, sitten analyysivaihe ja lopuksi raportointivaihe. Vaiheet sisältävät useamman osavaiheen. Metsämuurosen (2006) mukaan aineiston keräämisen ja sen analysoinnin täydellinen erottaminen toisistaan on haastavaa, sillä aineiston analysointia tyypillisesti tapahtuu jo aineistonkeruun aikana. Aineiston analyysi alkoi osaltaan tässäkin tutkimuksessa jo ennen kuin aineiston keruu oli valmis, sillä seurailin Google Formsista opettajien kirjoitelmien kertymistä ja lueskelin mielenkiinnolla samalla myös jo niiden sisältöjä ja niissä toistuvia teemoja. Läpi aineiston analyysin pyrin suhtautumaan avoimesti kaikelle aineistossa ilmenevälle tiedolle. Tavoitteena oli saada selville, mitä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat työhön kiinnittymisestä keskittyen siihen, mitä aineistosta on löydettävissä.

Varsinaisessa aineiston käsittelyssä lähdin liikkeelle lukemalla varhaiskasvatuksen opettajien vastaukset useampaan kertaan läpi ajatuksella. Tällä pyrin siihen, että saisin itse tutkijana yleiskäsityksen aineistosta ja voisin vähitellen alkaa hahmottelemaan aineiston pohjalta nousevia aiheita ja teemoja. Aineiston läpiluvussa pyrin avoimuuteen ja ymmärtämään opettajien jakamia kokemusmaailmoja. Tällä tavoin pyrin saamaan yleisen käsityksen aineiston sisällöstä. Uudelleen kertomuksia lukiessani pyrin pohtimaan, onko vastauksissa havaittavissa jotain yhtäläisyyttä keskenään tai mitkä asiat toistuvat läpi vastausten. Kertomuksissa toistuvista asioista aloin koota vapaamuotoista ajatuskarttaa aluksi käsin paperille. Vähitellen ajatuskartalle alkoi muodostua mahdollisia alustavia tutkimuksen teemoja.

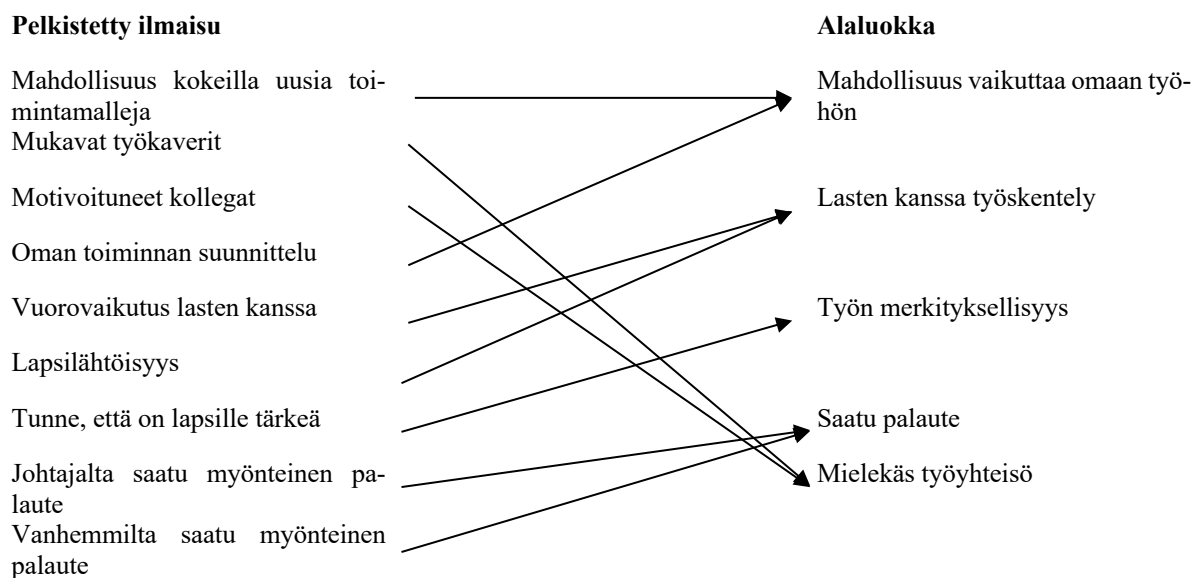
Tämän jälkeen aloin käymään systemaattisesti läpi kaikki kirjoitelmat ja tutkimuskysymykseni mielessä pitäen pohdin, mikä kaikki aineistosta vastaavat siihen. Merkkasin aineistoon korostamalla eri värillä kaikki nämä kohdat. Pidin aineiston kuitenkin vielä alkuperäisessä muodossaan, sillä Laineen (2015) mukaan kokemusten syvälinen tulkinta edellyttää niiden tarkastelua mahdollisimman laajoina kokonaisuuksina niin pitkälle tutkimuksen edetessä kuin mahdollista. Keräsin kaikki korostamani kohdat yhteen kaavioon. Tämän jälkeen aloin käymään läpi korostetut kohdat yksitellen niin, että muodostin tarkasti kunkin kertomuksen korostetuista kohdista tarkat pelkistetyt ilmaukset, josta esimerkki alla.

Taulukko 1. Esimerkki alkuperäisilmausten pelkistyksestä.

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|---|---------------------------|
| ”Minua motivoi hyvä tiimi ja lapset! Ja se, kun päättää että 80% riittää ja jos jotain jää teke- mättä niin se ei ole niin vakavaa. Lasten kanssa läsnäoleminen on kaikkein tärkeintä.” | Hyvä tiimi |
| | Lapset |
| | Armollisuus itseä kohtaan |
| | Läsnäolo lasten kanssa |

Jo tässä vaiheessa havaitsin aineistosta, että opettajien vastaustavoissa kysymyksiin oli suuria eroja sekä vastaajien että myös kysymysten välillä. Osa opettajista saattoi vastata laajahkoihin tai kaksiosaisiin kysymyksiin napakoin luettelomaisiin vastauksiin. Tämä johti ilmausten pelkistämässä siihen, että käytin joko samaa opettajan antamaa ilmaus pelkistetyin ilmauksen kohdalla luokittelussa. Toisaalta tämä ehkä osoitti sen, että opettajat kokevat esimerkiksi varhaiskasvatuksen haasteet selkeinä ja kykenevät itse jäsentelemään ne selkeiksi kokonaisuuksiksi. Osa opettajista taas vastasi kysymyksiin todella pitkästi ja kattavasti ja näistä päättelin, että aihe herättää paljon ajatuksia. Erityisesti kysymyksistä ”*Kuvaile haasteita, joihin olet tähän mennessä työssäsi törmännyt. Miten olet ratkonut haasteita?*” keräsi todella pitkiä vastauksia ja tästä päättelin, että varhaiskasvatustyössä todella esiintyy haasteita ja opettajat kokivat tarpeelliseksi kertoa niistä.

Luotuani pelkistetyistä ilmauksista listauksen, lähdin Elon ja Könkään (2008) mallin mukaisesti luokittelemaan näistä ilmaisuista alaluokkia. Tämä tapahtui käymällä pelkistetyt ilmaukset huolellisesti läpi ja yhdistelemään alustavasti toisiinsa liittyviä ilmaisuja ryhmiksi. Tässä vaiheessa havaitsin, että osa ilmauksista oli sellaisia, että ne olisivat voineet sopia useampaan ryhmään ja tämä vaati tarkkuutta. Näistä ilmauksista pyrin luomaan omat ryhmänsä selkeyden takia. Kun olin saanut pelkistetyt ilmaukset jaoteltua alustaviin ryhmiinsä, alkoi ryhmien nimeäminen. Ennen ryhmien lopullista nimeämistä erotin itse ryhmät toisistaan niin, että olin merkannut ylös yleisesti ryhmän sisällön mahdollisimman tarkasti. Mutta kuten Elo, Kajula, Tohmola ja Kääriäinen (2022) toteavat, on alaluokkien nimeämisessä oltava erityisen huolellinen, jotta alaluokkien nimet kuvaavat mahdollisimman tarkasti kunkin luokan sisältämien pelkistettyjen ilmaisujen sisällön. Alaluokat tulee nimetä mahdollisimmat selkeästi ja konkreettisesti, jolloin se helpottaa analyysin seuraavan vaiheen toteutusta (Elo, ym., 2022). Lopullisen nimeämisen jälkeen kukin alaluokka tarkastetaan vielä päällekkäisyyksien varalta. Alla olevasta kuviosta (kuvio 2) käy ilmi esimerkki tavastani muodostaa pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia.



Kuvio 2. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta ryhmittelemällä pelkistettyjä ilmauksia.

Seuraavassa vaiheessa muodostettuja alaluokkia vertaillaan edeltävän vaiheen mukaisesti taas keskenään pyrkien löytämään alaluokista toisiinsa liittyvät ryhmät. Nyt ylemmällä tasolla toisiinsa liitettävistä alaluokista pyritään löytämään samansisältöisyyttä niin, että niistä voidaan muodostaa uusi ryhmä, yläluokka (Elo, ym., 2022; Elo & Kyngäs, 2008). Tämän yhdistelevän luokittelun myötä myös yläluokat nimetään niiden sisällön perusteella. Läpi tämän analyysivaiheen palailin takaisin alkuperäiseen aineistoon, jotta pysyin itse varmana siitä, että sekä ala-, ylä- että pääluokkia kuvaavat nimet ja luokkien sisällöt varmasti vastaavat alkuperäiseen aineistoon, eivätkä esimerkiksi sisällöstä ohi nimetyt luokat johda tutkimusta harhaan. Tällä osaltaan pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

Alla olevasta taulukosta (taulukko 2) käy ilmi esimerkki luokittelun etenemisestä yhden pääteeman osalta. Yllä olevan kuvion (kuvio 2) esimerkin mukaisesti luokitellut alaluokat olen aluksi yhdistellyt luokkaa kuvaavien käsitteiden avulla aluksi yhdistelemällä yläluokiksi. Jatkoin jälleen yhdistelevää luokittelua yläluokkien osalta, jolloin sain luotua niistä pääluokat. Lopulta pääluokista olen koonnut yhdistävän luokan eli sain muodostettua yhden pääteemoista. Luokkien muodostamisessa yritin pohtia aina laajempaa kontekstia, johon luokan sisällä olevat asiat vaikuttivat liittyvän. Kuitenkin pidin mielessäni, että nimet olisivat mahdollisimman selkeästi, tarkasti ja konkreettisesti sisältöä kuvaavia. Näin sain esimerkiksi yhden pääteeman,

Työhön kiinnittymiseen myönteisesti vaikuttavat asiat luotua siten, että viidestätoista yläluokasta muodostin kuusi pääluokkaa, jotka lopulta sain yhdistettyä yhdeksi pääteemaksi. Tutkimukseen muodostui tällä toistuvalla tavalla lopulta kolme pääteemaa, jotka nimesin seuraavasti: *Työhön kiinnittymiseen myönteisesti vaikuttavat asiat, työhön kiinnittymiseen negatiivisesti vaikuttavat asiat sekä opinnoista työhön saadut valmiudet.*

Taulukko 2. Aineistolähtöisen analyysin luokittelun eteneminen.

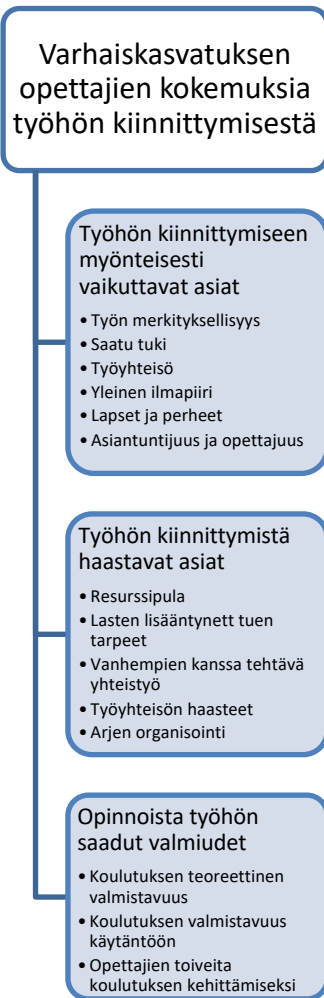
| Yläluokka | Pääluokka (alateema) | Yhdistävä luokka (pääteema) |
|--|------------------------------|--|
| Itsensä toteuttaminen | Merkityksellisyys | Työhön kiinnittymiseen myönteisesti vaikuttavat asiat |
| Koettu arvostus | | |
| Saatu myönteinen palaute | | |
| Onnistumisen kokemukset | | |
| Mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön | | |
| Perehdytys ja mentorointi | Saatu tuki | |
| Työyhteisön tuki | | |
| Hyvä johtajuus | | |
| Toimiva työyhtesö | Työyhteisö | |
| Myönteinen ilmapiiri | Yleinen ilmapiiri | |
| Huumori | | |
| Lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvalt. tukeminen | Lapset ja perheet | |
| Perheiden tukeminen | | |
| Lasten kanssa työskentely | | |
| Ammatillinen kiinnostus lapsuutta kohtaan | Asiantuntijuus ja opettajuus | |

4. Tutkimuksen tulokset

Tässä osiossa tarkastellaan syvemmin, mitä asioita induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat toivat kertomuksissaan työhön kiinnittymisestä esiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä työn induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kertovat työhön kiinnittymisestä. Tutkimuksella pyrittiin tuottamaan tietoa, jonka avulla induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymistä ja sitä kautta uusien opettajien alalle jäämistä voitaisiin tukea. Tavoitteena oli tuottaa myös sellaista tietoa, jota voitaisiin hyödyntää uusien opiskelijoiden alalle hakeutumisen edistämiseksi.

Työhön kiinnittyminen ja työssä koetut kokemukset ovat hyvin subjektiivisia ja henkilökohtaisia, joten oli mielenkiintoista tarkastella, millaisia yhtäläisyyksiä opettajien kirjoitelmista oli havaittavissa. Aineiston tarkastelussa pyrittiin löytämään vastauksista samankaltaisuutta tai yhteneväisyyttä, jonka pohjalta luokittelua toteutettiin. Muodostin opettajien vastauksista kolme pääteemaa, jotka sisällön perusteella ja analyysin myötä nimesin seuraavasti; *työhön kiinnittymiseen myönteisesti vaikuttavat asiat, työhön kiinnittymistä haastavat asiat sekä opinnoista työhön saadut valmiudet.*

Opettajat kuvasivat kertomuksissaan kattavasti myönteisiä asioita, joita olivat työuran alussa työssään kokeneet. Kertomuksissa kuitenkin nousi runsaasti esiin myös kohdattuja haasteita ja työhön kiinnittymistä haastavia asioita, joten molempia näkökulmia käsitellään näissä tuloksissa. Koska opettajien kertomuksissa näyttäytyi myös opintojen teoriapainotteisuus sekä sen heikko vastaavuus ja valmistavuus käytännön työhön, nostin sen kolmanneksi keskeiseksi pääteemaksi. Kertomuksista kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeänä työhön kiinnittymisen kannalta esimerkiksi työn merkityksellisyyttä, vuorovaikutusta lasten kanssa sekä asiantuntijuutta. Kohdatuista haasteista opettajat korostavat esimerkiksi resursseihin liittyviä haasteita, ammatillista epävarmuutta sekä työn henkistä kuormittavuutta. Kertomusten perusteella opinnot valmistavat teoreettisesti työhön hyvin, mutta käytäntöön ja käytännön haasteisiin opinnot eivät tarjoa valmiuksia riittävästi. Alla olevaan kuvioon (kuvio 2) olen koonnut tutkimuksen keskeiset tulokset, jotka avaavat pääteema kerrallaan tämän luvun alaluvuissa.



Kuvio (2). Pääteemat ja alateemat

4.1. Työhön kiinnittymiseen myönteisesti vaikuttavat asiat

Aikaisempien tutkimuksen perusteella opettajien työhön kiinnittymistä tukeviksi asioiksi on tunnistettu esimerkiksi ennen opintoja saadun työkokemuksen merkitys, omat käsitykset omasta osaamisesta sekä ammatin koettu yhteiskunnallinen merkitys ja arvostus (Kantonen, ym., 2020). Saatu tuki, kokemus lasten tulevaisuuteen vaikuttamisesta sekä lasten ja perheiden kanssa toimiminen koettiin myös tärkeinä työhön kiinnittymistä edistävinä tekijöinä (ks. Les-tari, ym., 2021; Tuunanen, 2023). Onnismaan ja kumppaneiden (2017) mukaan työhön kiinnit-tymisen kannalta keskeistä on, että työntekijä kokee työnsä merkitykselliseksi. Tähän liittyy keskeisesti sekä oman työnkuvan selkeys, mahdollisuus keskittyä oman työn tekemiseen, mutta myös luottamus omaan osaamiseen sekä työyhteisöön kuuluminen ja työpaikan yleinen ilma-piiri (Onnismaa, ym., 2017).

Opettajat toivat kirjoitelmissaan monipuolisesti esiin työssä koettuja ja työhön kiinnittymistä edistäviä myönteisiä asioita. Keskeisimmiksi asioiksi nousivat työn merkityksellisyys, saatu tuki, työyhteisö, yleinen ilmapiiri, lasten ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö sekä asiantunti-juus ja osaaminen. Nämä tulokset tukivat aikaisemmin tehtyjen tutkimusten tuloksia.

4.1.1. Työn merkityksellisyys

Ymmärrys työn mielekkyydestä ja merkityksellisyydestä on kasvanut erityisesti viime vuosina lisääntyneen tutkimuksen ja muuttuneen työelämän myötä (ks. Lavy, 2022; Lyly-Yrjänäinen, 2023; Martela & Pessi, 2018). Mielekäs työ on keskeisesti yhteydessä työntekijän työhön si-toutumiseen ja kiinnittymiseen sekä työntekijän työssään aikaan saamiin tuloksiin (ks. esim. Carlsson & Järvinen, 2012; Fairlie, 2011). Carlssonin ja Järvisen (2012) mukaan työelämän ja maailman muutosten myötä työllä odotetaan yhä vahvemmin olevan jokin tarkoitus tai sen toi-votaan hyödyttävän muita. Oman työn merkitykselliseksi kokeminen samoin kuin työn kautta johonkin kuuluminen ovat molemmat inhimillisiä tarpeita (Carlsson & Järvinen, 2012). Vaikka työntekijät pyrkivät usein etsimään itselleen mielekästä ja merkityksellistä työtä, on tutkimus-ten mukaan sellaista kuitenkin yhä vaikeampaa löytää (Ward, 2023).

Aineistoa tarkastellessa monessa kertomuksessa opettajat korostivat oman työn merkitykselli-syyttä osana kokemiaan myönteisiä asioita. Varhaiskasvatustyön tärkeys tunnistettiin ja sen ko-ettiin olevan yhteiskunnallisesti tärkeää työtä, kuten alla olevasta esimerkistä voidaan havaita.

”Tämä työ on mielestäni myös yhteiskunnallisesti merkittävää ja tärkeää, ja koen voivani vaikuttaa lasten tulevaisuuteen positiivisella tavalla.” (O12)

Tämän voidaan nähdä edistävän työhön sitoutumista ja sitä kautta myös työhön kiinnittymistä, sillä kuten aikaisemmat tutkimukset osoittavat, työntekijän oman työn kokeminen tärkeäksi ja merkitykselliseksi edistää työntekijän hyvinvointia työssä ja on myönteisesti yhteydessä työssä suoriutumiseen. Tämä myös tukee Carlsonin ja Järvisen (2012) löydöstä siitä, että omalla työllä halutaan olevan jokin tarkoitus.

Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajien työn merkityksellisyyden kokemus rakentui laajemman yhteiskunnallisen merkityksen lisäksi myös merkityksellisyyden tunteesta kasvatussuhteessa lapsiin, kuten alla olevasta esimerkistä käy ilmi. Merkityksellisyyttä tulosten perusteella rakentaa opettajien mahdollisuus vaikuttaa lasten oppimiseen sekä lasten onnistumisesta iloitseminen. Opettajien kokemaa merkityksellisyyden tunnetta tulosten perusteella edistää myös tunne siitä, että on lapsille tärkeä.

”Minua motivoi opettajan työssä se, että tunnen tekeväni merkityksellistä työtä, jossa olen tärkeä lapsille ja voin kokea voivani tukea heitä oppimisen polulla. Mikään ei palkitse paremmin, kuin yhdessä huomata kuinka jokin harjoiteltu asia opitaan ja aamulla töihin tullessa halataan iloisesti.” (O14)

Merkityksellisyyteen keskeisesti vastauksissa liittyi vaikuttamisen mahdollisuudet omaan työhön, itsensä toteuttaminen ja oman työn tärkeänä pitäminen. Omaan työhön liittyvien vaikutusmahdollisuuksien on tutkimuksissa osoitettu edistävän työssä koettua resilienssiä ja siten edistävän haastavissakin tilanteissa selviytymistä (Sutela, Pärnänen & Keyriläinen, 2019). Vastajat kokivat tärkeäksi, että heillä on työssään mahdollisuus käyttää monipuolisesti omia kykyjään ja he saavat osallistua oman työnsä suunnitteluun, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

” Mahdollisuus toteuttaa itseään ja (saa) käyttää useampia omia kykyjään..” (O9)

Tämä voi olla myös työntekijän oma pyrkimys ja keino tavoitella merkityksellisyyden tunnetta työssä erityisesti omien taitojen monipuolisen hyödyntämisen vaikuttavuuden näkemisen kautta (Martikainen & Oikarinen, 2023; Bailey ym., 2019). Varhaiskasvatuksen opettajan työ vaatii luovuutta ja monenlaisia taitoja, ja omien taitojen hyödyntäminen voi synnyttää Martikaisen ja Oikarisen (2023) kuvaileman psykologisen merkityksellisyyden kokemuksen vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja edistää siten yksittäisen työntekijän työssä koettua tyytyväisyyttä.

Merkityksellisyyttä vastaajille tuo myös saatu palaute ja tunne siitä, että omaa työtä arvostetaan. Alla olevassa esimerkissä opettaja tuo esiin erityisesti viihtymisen näkökulmasta kokevansa tärkeäksi, että saa työssään myönteistä palautetta.

”Viihtymistä lisää positiivinen, kannustava palaute vanhemmilta – tunne siitä, että työtäni arvostetaan.” (O15)

Martikainen ja Oikarinen (2023) korostavat työn merkityksellisyyden sosiaalista luonnetta; heidän hoito- ja opetusalaan tarkastelevan tutkimuksensa mukaan merkityksellisyyden kokemuksen rakentumisessa keskiössä olivat ihmiset, joita varten työtä tehdään eli esimerkiksi varhaiskasvatuksen kontekstissa lapset ja perheet. Tämä toistui myös tämän tutkimuksen vastauksissa, sillä vastauksissa opettajat pitivät tärkeinä lapsilta ja perheiltä sekä yhteiskunnalta saatavaa arvostusta ja kiitosta. Mielenkiintoista myös on, että Martikaisen ja Oikarisen (2023) tutkimuksen mukaan resurssien vähäisyys liitetään yhteiskunnallisen arvostuksen puutteeseen, minkä myös kokonaisuutena koettiin heikentävän työssä koettua merkityksellisyyttä. Martelan (2020) mukaan työn merkityksellisyydessä pohjimmiltaan on kyse siitä, että työntekijä kokee oman työnsä arvokkaaksi ja mielekkääksi itsessään, ei vain keinoksi saada palkkaa. Merkityksellisyyden tunne on ihmiselle tärkeä (Frankl, 1963). Useat seurantalutkimukset myös osoittavat elämän merkityksellisyyden olevan yhteydessä elämän pitkäikäisyyteen (Cohen ym., 2016; Martela, 2020).

4.1.2. Saatu tuki

Työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadulla tuella voidaan edistää työhyvinvointia (Puttonen, Hasu & Pahkin, 2016). Laadukkaalla johtajuudella ja avoimella vuorovaikutuksella voidaan Wahlbeckin ja kumppaneiden (2017) mukaan vaikuttaa myönteisesti työntekijöiden psyykkiseen jaksamiseen. Kuormittavien tilanteiden kohtaamisessa ja yksittäisen työntekijän työyhteisössä hyväksytyksi tuleminen ja työssä jaksamisen rakentumisessa keskeisessä roolissa on saatu sosiaalinen tuki (Mikkola, 2009). Myös tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien mukaan työhön kiinnittymistä edistää keskeisesti saatu tuki ja tunne, ettei jää työssään yksin. Erityisesti alkuvaiheessa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että työyhteisöltä saatu tuki oli todella tärkeää. Tiimiltä ja kollegoilta saatu tuki, opettajaparin apu ja vertaistuki koettiin merkitykselliseksi työssä alkuun pääsemiseksi.

”Olen saanut paljon tukea kokeneelta opettajapariltani. Aina voi kysyä ja pohtia yhdessä asioita.” (O14)

”Myös tukeva tiimi ja muu työyhteisö motivoivat, kun tietää, että apua ja vinkkejä on saatavilla läheltä, eikä haasteiden kanssa tarvitse painia tai pähkäillä yksin.” (O16)

Tämäkin tutkimus jatkaa yhdenmukaista linjaa Onnismaan ja kumppaneiden (2017) tutkimuksen kanssa erityisesti työuran alkuvaiheessa koetun johtajuuden merkityksen kanssa. Vastauksista havaitsin, että erityisesti työuran alkuvaiheessa myös johtajalta saatu tuki koettiin tärkeäksi, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”Alkuaikoina tuli myös kääntyä johtajiston puoleen välillä, ja myös he tukivat.” (O16)

Karilan ja Kupilan (2010) mukaan erityisesti induktiovaiheessa esihenkilöltä ja työyhteisöltä saadulla tuella on suuri merkitys ammatillisen identiteetin kehittymisen ja uralla pysymisen kannalta. Tämän tutkimuksen tuloksista havaitsin, että johtajalta toivottiin läsnäoloa ja konkreettista käytännön tukea. Saatuun tukeen olennaisesti liittyy myös mentorointi ja perehdytys, jotka vastauksissa koettiin tärkeiksi ja hyödyllisiksi. Mentorointia ja perehdytystä kuitenkin vastausten perusteella toivottiin lisää, kuten alla olevista esimerkeistä käy ilmi.

”Olen päässyt perehdytykseen sekä mentorointi ryhmään ja koin ne hyödyllisiksi.” (O1)

”En ole saanut perehdytystä enkä mentorointia, vaan kaiken (olen) oppinut työn ohella sitä tehdessä, vaikka kunnan perehdytys olisi ollut suotavaa.” (O15)

”Olisi hienoa, jos varhaiskasvatuksen opettajilla olisi jonkinlainen mentori järjestelmä, mutta oman kokemukseni mukaan tällaista ei ole.” (O20).

Vastauksista kuitenkin tulkituin, että mentoroinnin ja perehdytyksen saamisen välillä oli suuria eroavaisuuksia vastaajien kesken, minkä toisaalta voidaan ajatella asettavan opettajat asian suhteen eriarvoiseen asemaan. Esimerkiksi varhaiskasvatustyössä vastavalmistunut opettaja saa vastuulleen suuren pedagogisen ja juridisen vastuun, jonka hoitamiseksi opettaja tarvitsee vasta käytännön kautta opittavaa osaamista (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010). Tästä syystä erityisesti työuran alkuvaiheessa saatava tuki on ensiarvoisen tärkeää, jotta vastavalmistunut opettaja ei jää yksin haasteiden kanssa. Tällä tuetaan myös opettajan kyvykkyyden ja minäpystyvyyden tunnetta ja luodaan itsevarmuutta siihen, että uutena opettajanakin opettaja kokee selviävänsä haasteiden edessä ja kokee osaamisensa riittäväksi.

4.1.3. Työyhteisö

Tutkimusten mukaan riittävän haasteellinen työ ja toimiva työyhteisö edistävät yksittäisen työntekijän motivaatiota sitoutua työhönsä (Sinokki, 2010). Rajamäki ja Mikkola (2017) toteavat, työyhteisöön kuulumisen edistää työntekijän henkilökohtaista työhyvinvointia sekä työssä pysymistä. Erityisesti työuran alkuvaiheessa työntekijälle on tyypillistä kerätä koulutuksen ulkopuolista, käytännön kautta saatavaa tietoa vuorovaikutuksessa toisilta työyhteisön jäseniltä (Jablin, 2001; Rajamäki & Mikkola, 2017). Tämä toisaalta edistää myös työyhteisön jäseneksi pääsemistä ja työkavereihin tutustumista. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella toimiva työyhteisö koettiin työhön liittyvää motivaatiota ja viihtyvyyttä vahvasti edistävänä tekijänä. Seuraavista esimerkeistäkin voi havaita, että tiimin ja työkavereiden kanssa tärkeäksi koettiin myönteinen vuorovaikutus, pedagoginen keskustelu ja tiimiltä saatu tuki.

”Viihdyn työssäni, koska minulla on positiivinen ja kannustava tiimi ympärilläni.” (O18)

”Kivat työkaverit ja mukava työyhteisö motivoivat tekemään työtä.” (O12)

Tämän tutkimuksen tuloksista voin havaita, että työyhteisön merkitys yksittäisen työntekijän työpanokselle koettiin merkittävänä, sillä kuten yllä olevasta esimerkistä voidaan havaita, toimiva ja mielekäs työyhteisö koettiin työn teon kannalta motivoivana asiana. Alla olevasta esimerkistä voidaan myös tulkita, että erityisesti työhön sitoutuneet työkaverit edistävät työssä viihtymistä ja sitä kautta työhön kiinnittymistä.

”Viihdyn, kun meillä on hyvä tiimi joka puhaltaa yhteen.” (O20)

Varhaiskasvatuksen sosioemotionaalisesti positiivisen ympäristön luomisessa sekä varhaiskasvattajien että lasten hyvinvoinnilla nähdään suuri merkitys (Martikainen & Oikarinen, 2021). Alla olevat opettajien esimerkit kuvaavat työyhteisön merkitystä yksittäiselle työntekijälle. Janhosen (2011) mukaan tiimityöllä voidaan yhtäaikaaisesti vastata sekä yksittäisen työntekijän että työtehtävien suorittamiseen liittyviin tarpeisiin.

”Koen varhaiskasvatuksen tiimin yhtenä tärkeimpänä kulmakivenä onnistuneelle varhaiskasvatukselle.”(O2)

”Tiedän, että monissa paikoissa asiat eivät ole yhtä hyvin kuin minun työpaikallani. Ymmärrän heitä, jotka vaihtavat alaa, jos kohdalle on osunut pelkkiä epämotivoivia taloja.” (O10)

Opettajien kertomuksista voidaan havaita, kuinka toimiva tiimityö lisää olennaisesti työssä viihtymistä. On hyvä kuitenkin havaita, että työuran edetessä työyhteisön merkitys yksittäiselle

työntekijälle voi muuttua ja myös vahvistua työyhteisön tullessa toimintamalleineen tutumaksi. Varhaiskasvatuksessa työtä tehdään tiimeittäin, jolloin työryhmän jäsenet voivat keskenään jakaa tietoa ja työtehtäviä. Työyhteisöltä saatu tuki, yhdessä töiden tekeminen ja kokemus työyhteisöön kuulumisesta ovat erityisesti uuden opettajan työssä jaksamisen, alalle jäämisen ja työhön kiinnittymisen kannalta tärkeitä. Rannan ja Uusitautin (2021) havainnot osoittavat, että tiimityöhön keskittymällä voidaan edistää myös varhaiskasvatuksen laadukkuutta.

4.1.4. Yleinen ilmapiiri

Vuonna 2017 toteutetun Made by Finland -tutkimuksen mukaan suomalaiset kokevat työhyvinvoinnin tärkeimmiksi tekijöiksi työilmapiirin, motivoivan työn sekä mahdollisuuden vaikuttaa oman työn sisältöön (Suomalaisen työn liitto, 2017). OAJ:n vuonna 2022 ilmestyneen työolobarometrin mukaan työhyvinvoinnin ja työskentelyilmapiirin edistämisen tulee olla suunnitelmallisesti johdettua, mutta Aron (2018) mukaan tätä voi paikoin haastaa se, että työilmapiiri liittyy pääasiassa työntekijöiden tunteisiin, eikä ole siksi täysin hallittavissa. Myönteisellä ilmapiirillä voidaan Aron (2018) mukaan kuitenkin vahvistaa erityisesti työuran alkuvaiheessa yksittäisten työntekijöiden sisäistä motivaatiota ja työhön sitoutumista ja sitä kautta edistää myös työhön kiinnittymistä. Tämän merkitys näyttäytyy myös Työ- ja elinkeinoministeriön vuonna 2022 toteuttamassa työolobarometrissa, jonka mukaan erityisesti nuoremmat työntekijät kokevat työpaikkansa toiminnan ja ilmapiirin myönteisemmin verrattuna muihin ikäryhmiin (Lyly-Yrjänäinen, 2023).

Myös tässä tutkimuksessa sain työhön kiinnittymiseen myönteisesti vaikuttavaksi asiaksi työn yleisen ilmapiirin. Työpaikan yleiseen ilmapiiriin vastausten mukaan lukeutui sekä lasten että muiden työyhteisön jäsenten kanssa koetun vuorovaikutuksen laatu. Olennainen osa työpaikan yleistä ilmapiiriä oli vastaajien mukaan myös huumori arjessa. Alla olevista esimerkeistä käy hyvin ilmi työyhteisön merkitys työpaikan ilmapiiriin ja sitä kautta myös yksittäisten työntekijöiden työssä viihtymiseen.

”Työssä auttaa viihtymään mukavat työkaverit ja se, että huumori on läsnä arjessa sekä aikuisten että lasten kanssa. Meillä on yhteen hiileen puhaltava tiimi.” (O15)

”Minua auttaa viihtymään työyhteisö ja mukava ilmapiiri työkavereiden kanssa. Pedagoginen pohdinta yhdessä työkavereiden kanssa.” (O1)

Esimerkeistä voidaan havaita myös vastauksissa toistunut arjen huumori. Vastausten perusteella huumori oli opettajien työssä läsnä sekä lasten että aikuisten kesken. Tämä herätti itsessäni suurta iloa, sillä kuten Stenius väitöskirjassaan (2023) toteaa, huumori keventää sekä elämää että sisällyttää myös tärkeitä prosesseja liittyen lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen esimerkiksi itsetunnon kehittymisen tai sosiaalisten taitojen harjoittelun kautta. Karlsson, Sivenius ja Stenius (2021) myös tuovat tutkimuksessaan esiin, kuinka leikkilinen ja iloinen aikuinen edistää päiväkodin myönteistä ilmapiiriä ja edistää siten myös yhteisöllisyyden kehittymistä. Aikuiset näyttävät omalla esimerkillään lapsille mallia myös toistensa kohdatessaan, joten mielestäni myönteistä ilmapiiriä edistämällä ja hyväntahtoista huumoria hyödyntämällä voidaan myös puhua kokonaisvaltaisesti myönteisen ilmapiirin edistämisestä päiväkodissa. Tähän voi osallistua jokainen päiväkodin työntekijä.

”Viihtymistä ehdottomasti lisää myös se, että keskittyy positiivisiin hetkiin ja jakaa nämä negatiivisten sijaan.” (O19)

”Se, että on aikaa ja saa tehdä asioita saman tiimin kanssa hyvällä yhteishengellä, johon jokainen työntekijä tuo oman osaamisensa ja panoksensa.” (O2)

Kuten yllä olevat esimerkit osoittavat, myönteisen ilmapiirin edistäminen ja myönteisiin hetkiin keskittyminen koettiin myös vastauksissa olevan jokaisen työntekijän vastuulla ja jokaisen työntekijän odotettiin tähän osallistuvan. Aro (2018) myös muistuttaa työilmapiirin olevan aina seurausta työoloista, jonka eteen jokaisen työntekijän odotetaan sitoutuvan ponnistelemaan. Se ei siis rakennu itsestään tai pelkästään yhden työntekijän tai työnantajan toimesta, vaan vaikutuksensa on myös yksittäisten työntekijöiden toiminnalla. Tässä tutkimuksessa hyvä yhteishenki koettiin yleistä ilmapiiriä ja sitä kautta myös työssä viihtymistä edistäväksi asiaksi.

4.1.5. Lapset ja perheet

Varhaiskasvatustyössä asiakkaina ovat lapset ja perheet. Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää jokaisen lapsen yksilöllistä ja kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista suunnitelmallisen ja tavoitteellisen toiminnan avulla. Laki velvoittaa tarjoamaan jokaiselle lapselle yhdenvertaisen mahdollisuuden osallistua varhaiskasvatukseen ja toimia kasvatuskumppanuudessa lapsen vanhemman tai huoltajan tukena (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Tämän tutkimuksen tuloksissa korostuu lasten ja perheiden kanssa tehtävän yhteistyön ja vuorovaikutuksen tärkeys opettajille, kuten seuraavat lainaukset osoittavat.

”Lasten kanssa koetut ilot, naurut, hupsuttelut ja yhteiset pienet hetket ovat antaneet enemmän kuin osasin odottaa. Myös huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on hyvin antoisaa.” (O18)

”Tässä työssä motivoi se, että pystyn omalla toiminnallani vaikuttaa lapsen ja perheen arkeen positiivisesti.”(O3)

Yllä olevista esimerkistä voidaan tunnistaa lasten kanssa tehtävän työn antoisuus ja merkitys opettajalle. Opettajat kokivat keskeiseksi motivaation lähteiksi lasten kanssa työskentelystä saadun ilon sekä vuorovaikutuksen lasten kanssa. Vanhempien ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin myös arvokkaaksi ja tärkeäksi. Motivoivana ja merkittävänä pidettiin kertomusten perusteella myös vanhemmilta ja lapsilta saatua palautetta, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”Lasten ja heidän vanhempiensa suusta kuultu positiivinen palaute auttaa jaksamaan.” (O10)

Mahdollisuus olla lasten ja perheiden tukena lapsen kasvun ja kehityksen eri vaiheissa koettiin tässäkin tutkimuksessa aikaisempien tutkimusten tavoin tärkeäksi. Vanhempien ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on keskeinen osa varhaiskasvatuksen arkea ja sillä pyritään edistämään lasten hyvinvointia ja kasvua ottamalla vanhemmat mukaan varhaiskasvatukseen. Vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä rakennetaan myös luottamusta ja yhteistyötä päiväkodin ja perheiden välillä. Sekä tämän tutkimuksen että oman kokemukseni myötä tiivis yhteistyö perheiden kanssa on molemminpuolisesti antoisaa ja kuten tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi, myönteinen palaute myös vanhempien suunnalta edistää työssä viihtymistä ja myös työhyvinvointia. Luottamuksellisessa yhteistyössä myös haastavien asioiden esiin nostaminen ja toiminnan kehittäminen on turvallista.

4.1.6. Asiantuntijuus ja opettajuus

Varhaiskasvatuksen opettajan työ on käytännönläheistä työtä, jossa opettajan erityisosaaminen suuntautuu pedagogiikkaan (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin, 2020). Koulutuksen tarjoamaa vankkaa teoreettista osaamista hyödynnetään ja sovelletaan käytännön arjessa lasten kasvun ja kehityksen tukena. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella keskeistä asiantuntijuuden ja opettajuuden näkökulmasta on opettajien aito kiinnostus lapsuutta kohtaan ja varhaislapsuuden merkityksen tunnistaminen. Tämän voi havaita myös alla olevista lainauksista.

”Minua innostaa lasten opettaminen ja kiinnostavien tutkimusten ja ilmiöiden parissa lasten kanssa ihmettely.” (O1)

”Kiinnostukseni lapsen kehitystä kohtaan on laajentunut kiinnostukseen kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja oppimisesta varhaisvuosina.” (O2).

Edellisten lainausten tavoin opettaminen ja opettajuus koettiin yleisesti vastauksissa tärkeänä ja mielekkäänä. Tulokset osoittavat, että opettajat nauttivat opettajuudesta ja ovat kiinnostuneita lasten kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja oppimisesta. Varhaiskasvatuksen tärkeyden tunnistaminen ja halu kehittää alaa koettiin myös opettajuudessa olennaiseksi. Alla olevasta esimerkistä käy ilmi opettajan vahva kiinnostus lapsuuteen ilmiönä.

”Syvä kiinnostus ja arvostus lapsuutta kohtaan. Halu tietää ja ymmärtää pientä lasta, hänen sielunmaisemaansa ja kasvuaan. Halu olla osana lapsen elämää ja elämänpolkua. Halu tukea lapsen ja perheen hyvinvointia.” (O17)

Kertomuksessa opettaja viestii myös aidosta halusta kohdata lapset yksilöllisesti ja olla lapsen elämässä tukena tärkeänä henkilönä. Esimerkistä voidaan havaita myös opettajan kokemus lapsen ja perheen tukemisen tärkeydestä.

”Halua toimia vakan sanansaattajana ja nostaa alan arvostusta.” (O17).

Molemmista yllä olevista esimerkeistä voidaan tunnistaa myös opettajien näkemys työn tärkeydestä. Opettajat kokevat vastausten perusteella myös itse tärkeäksi osaltaan olla mukana edistämässä alan myönteistä mielikuvaa. Tätä osaltaan voisi ajatella edistävän myös halu vahvemman suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen, kuten alla olevissa esimerkeissä kerrotaan.

”Suunnittelu, kehittäminen ja arviointityö motivoi.” (O1)

”Suunnitelmien ja työn arviointi ja kehittäminen olisi niin tärkeää, mutta tarvitsisi päivästä paljon enemmän aikaa ja täytyisi edes se 1h/pv toteutua vakiona.” (O2).

Varhaiskasvatuksen kokonaisvaltainen arviointi ja kriittisyys omaa toimintaa kohtaan nähtiin tärkeänä ja mielekkäänä laadukkaan toiminnan toteuttamisessa. Vaikka tavoitteellisten suunnitelmien ja työn arviointi ja kehittäminen kertomusten perusteella koettiin merkittäväksi, vastaukset myös osoittivat, että niille tarvittaisiin arjessa enemmän aikaa. Moni opettaja kertoi vastauksissa työssä käytettävän luovuuden rajattomuuden ja yhteisen iloittamisen lasten oppimisesta erittäin tärkeäksi.

”Lasten innostus uusia asioita kohtaan motivoi. Ja lasten onnistumiset, kun pitkän harjoittelun jälkeen on opittu joku uusi taito.” (O15)

Opettajat kertoivat myös itsensä toteuttamisesta ja omien taitojen monipuolisesta hyödyntämisestä.

”On hauskaa olla luova ja keksiä kaikki kivoja uusia tapoja lasten kanssa tutustua uusiin asioihin!” (O11)

”Mua motivoi se, että mulla on mahdollisuus toteuttaa itseäni ja saan käyttää useampia omia kykyjä.” (O10)

Itsensä toteuttaminen voidaan nähdä Martelan (2022) mukaan tarpeena, joka on yhteydessä yksilön subjektiivisen hyvinvoinnin kokemukseen. Kuitenkin, kuten Lammi-Taskula ja Salmi (2009) toteavat, työn tekeminen voi mahdollistaa mielekästä tekemistä ja itsensä toteuttamista, mutta useimmiten se on taloudellisesti välttämättömyys. Nämä kaksi asiaa eivät tietenkään sulje toisiaan pois, mutta valitettavasti ne eivät myöskään ole aina linkittyneenä suoraan yhteen. Kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, työ varhaiskasvatuksessa vaatii luovuutta ja monenlaisia taitoja, ja voi siten erityisesti sellaisella työntekijällä, joka tästä nauttii, mahdollistaa hienoja itsensä toteuttamisen kokemuksia. Omien taitojen monipuolinen hyödyntäminen, työn vaihtelevuus, luovuuden käyttö ja iloitseminen lasten kanssa edistävät tulosten mukaan työntekijöiden työssä viihtymistä.

4.2. Työssä kohdatut haasteet

Vaikka opettajat kertoivat kertomuksissaan valtavasti työn antoisista puolista ja myönteisistä kokemuksista työssään lasten kanssa, nousi vastauksista esiin myös runsaasti kohdattuja haasteita, jotka haastavat laadukkaan kasvatustyön toteutusta ja kuormittavat työntekijöitä. Keskeisimmät kertomuksista esiin nousseet haasteet liittyivät resurssien puutteeseen, työympäristön haasteisiin, työn henkiseen kuormittavuuteen, kommunikoinnin haasteisiin sekä ammatilliseen epävarmuuteen, joita tässä luvussa avataan paremmin.

4.2.1. Resurssipula

Näkyvin ja eniten julkisuudessaakin esillä ollut varhaiskasvatuksen nykytilanteen haaste lienee resurssien niukkuudesta aiheutuva pula. Varhaiskasvatuksessa keskeisimmät työn laatuun liittyvät resurssit liittyvät koulutettujen ammattilaisten määrään, palkkaukseen sekä työskentelyolosuhteisiin (ks. esim. Havisalmi & Reunamo, 2023; Honko & Mustonen, 202; Kangas, Uk-

konen-Mikkola, Sirvio, Hjelt & Fonsén, 2022; OAJ, 2022). Puutteelliset resurssit haastavat laadukkaan työn toteuttamista ja vastausten perusteella sillä on vaikutuksensa myös työssä koettuun jaksamiseen, työssä viihtymiseen ja motivaatioon (Havisalmi & Reunamo, 2023; Kangas, ym., 2022). Varhaiskasvatustyössä resurssien puutteella on vaikutuksensa myös lasten turvallisuuteen, kuten myös tässä tutkimuksessa opettajat kertovat. Opettajien esiin nostamat vanhempien lisääntynyt huoli, henkisesti ja fyysisesti kuormittava työ, vastuun epätasainen jakautuminen sekä suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisajan toteutumisen haasteet kielivät varhaiskasvatuksen nykytilanteen haasteista ja laadun heikkenemisestä.

Opettajat kuvailevat kertomuksissaan työnsä olevan henkisesti ja fyysisesti kuormittavaa, sillä työntekijöitä ei ole riittävästi, sijaisia on haastava saada tai sijaiset ovat epäpäteviä. Tiimin sisällä saattaa olla suuria eroja kasvatuskäsityksissä ja opettajat kokevat, että työntekijöiden saattavat olla osaamattomia tai heidän taitonsa saattavat olla vanhentuneita. Alla olevasta esimerkistä käy ilmi, että epä johdonmukaisuus ryhmän toimintamalleissa ja kasvatuskäsityksissä voi aidosti haastaa arkea lasten kasvun ja kehityksen parissa. Se ei myöskään ole lasten edun mukaista toimintaa.

”Jokainen saa tehdä työtä omalla tyylillään, mutta sen pitää olla perusteltua ja lapsen edun mukaista. Kaikki eivät reflektoi omaa toimintaansa niin vahvasti, ja toimintamallit tai kasvatuskäsitykset voivat olla moninaiset yhdessäkin ryhmässä.” (O17)

Yllä olevan opettajan esimerkissä opettaja korostaa jokaisen työntekijän itsereflektiota. Königas, Ruohola ja Sintonen (2023) muistuttavat, että varhaiskasvatuksen opettajan työtteen tulisi olla selkeästi reflektiivinen. Suhtaudumme varhaiskasvatuksessa lapsiin hyvinkin reflektiivisesti, mutta samalla Königas ja kumppanit muistuttavat, että reflektiivisyyden tulisi kuulua keskeisesti myös aikuisen omaan toimintaan ja ajatteluun. Reflektiivisen työtteen ei pitäisi myöskään lapsiryhmässä jäädä vain opettajan toimintamalliksi, vaan jokaisen ryhmän työntekijän toiminnan tulisi olla luonteeltaan reflektiivistä.

Seuraavassa esimerkissä opettaja tuo esiin kokemuksen, kuinka haastavaa uuden työn tekeminen voi olla ympäristössä, jossa työn tekemistä haastaa muutenkin lukuisat epäkohdat ja haasteet.

”Mentoroinnin puute, jatkuva kiire, resurssien puute, tuen tarpeisten lasten määrän lisääntyminen ja epäpätevän henkilökunnan kanssa on todella haastavaa yrittää tehdä työtä, joka on itsellekin uusi.” (O3)

Kuten Onnismaa ja kumppanit (2017) toteavat, työn merkityksellisyyteen ja työn mielekkyyteen keskeisesti vaikuttaa myös se, että työntekijä saa keskittyä pääasialliseen tehtäväänsä. Uutena opettajana sisäistettävää asiaa on paljon, eikä vastuun määrä tyypillisesti varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvassa kasva työuran aikana, vaan vastuu kokonaisuudessaan tulee uuden työntekijän hallittavaksi (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010). Kuitenkin, kuten edellä olevassa esimerkissä todetaan, jos omaan vielä itselle uuteen perustehtävään keskittyminen on hankalaa ja työntekijä joutuu kamppailemaan yksin työssä kohtaamiensa haasteiden kanssa, on induktiovaiheessa riskinä työhön kiinnittymisen horjumisen (Karila & Kupila, 2010). Työn mielekkyyden ja merkityksellisyyden näkökulmasta on myös olennaista, että opettaja kokee oman osaamisensa riittäväksi suhteessa työn vaatimuksiin (Onnismaa ym., 2017).

Kuten opettajat kertomuksissaan toivat esiin, opettajat kokivat erityisesti induktiovaiheessa tärkeäksi ympäriltä, kuten tiimistä ja kollegoilta saadun tuen ja avun. Resurssipula haastaa induktiovaiheen työntekijöitä lukuisin tavoin, kuten siten, että osaamattomilta tai epäpätevilta työntekijöiltä saatu tuki ei välttämättä palvele tarkoitustaan tai sitä ei ehditä tarpeeksi antaa, kiire saattaa haastaa perehdyttämisen tai mentoroinnin toteutumista.

”Haasteena on myös henkilöstöpula, joka johtaa epäpäteviin työntekijöihin, jatkuviin sijaisiin ja tämän takia jatkuvasti vaihtuvaan ryhmän henkilökuntaan, joka kuormittaa myös lapsia.” (O2).

”Resurssien puute työntekijöissä on myös turvallisuuskysymys. Suhdeluvut paukkuvat ja kokonaissuhdeluku ei toimi.” (O9).

Kuten edellä olevissa esimerkeissä todetaan, kyseessä on myös turvallisuuskysymys, sillä liian vähäinen työntekijämäärä suhteessa lapsiin ylittää lain edellyttämät suhdeluvut. Jatkuvasti vaihtuva henkilökunta haastaa arjen toteutusta ja työn tekemistä, sillä jokainen uusi työntekijä työn pituudesta riippumatta tarvitsee edes jonkinlaista perehdytystä yksikön toimintamalleihin ja -tapoihin. Henkilöstön kuormituksen lisäksi opettajat nostavat kertomuksissaan esiin myös resurssipulan ja turvallisen ympäristön vaikutukset lapsiin, kuten alla olevat esimerkit osoittavat. kuvaavat vastauksissaan turvallisen ympäristön merkitystä esimerkiksi seuraavasti:

”Varhaiskasvatus on koulutuspolun tärkeä alku, jossa lapsille turvallisten suhteiden luominen on ensiarvoisen tärkeää.” (O3)

”... ja kun näkee esimerkiksi ujompien lasten puhkeavan kukkaan, kun ympäristö on tarpeeksi turvallinen.”(O13)

Uusiin aikuisiin tottuminen vie lapsiltakin aikaa. Turvalliset ja tutut aikuiset edistävät myös lasten turvallisten kiintymyssuhteiden muodostumista ja edistävät siten lasten hyvinvointia (ks. OPH, 2018; Salonen, ym., 2024; Rautamies, ym., 2018 & Vatou, ym., 2020). Turvallisten suhteiden luomista ja turvallisen ympäristön toteuttamista on haastava ylläpitää vaihtuvalla ja vajaalla henkilöstöllä. Opettajat painottavat vastauksissaan varhaiskasvatuksen merkitystä niin lapsen elämässä kuin koulutuspolun alkuna. Turvallisessa ympäristössä opettajien mukaan lasten on turvallista kasvaa ja ilmentää itseään. Opettajat nostavat myös esiin huolen, jonka resurssien puute voi turvallisuusnäkökulmasta varhaiskasvatuksen arkeen aiheuttaa.

Resursseihin liittyen opettajien kertomuksista nousee esiin myös tyytymättömyys palkkaukseen ja kokemus puutteellisesta arvostuksesta.

”Palkka ja arvostus ei vastaa työn tärkeyttä.” (O11)

”Työ on haastavaa ja arvostus niin vähäistä. Välillä annat työlle paljon mutta et saa mitään.” (O4)

”Olen myös pohtinut alanvaihtoa, suurimmaksi osaksi jo palkkauksen takia, on jopa tyhmää myydä omaa osaamistaan pilkkahintaan ja saman rahan saisi helpomminkin...” (O3)

Yllä olevat esimerkit osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat suurta arvostuksen puutetta tekemästään työstä. Opettajat kokevat, ettei nykyinen palkkaus vastaa työn vaatimuksia eikä kohtaa työn edellyttämän korkeakoulutuksen kanssa. Opettajat myös tuovat esiin kokemuksia, jotka osoittavat, ettei opettajien tekemää työtä arvosteta riittävästi suhteessa sen tärkeyteen. Alaa kohtaan osoitettu arvostus on kertomusten perusteella pientä ja arvostuksen puute koetaan kuormittavaksi. Tämä tukee myös aikaisempaa tutkimustietoa aiheesta. Merkityksellisyiden tunteen rakentumisen kannalta olisi tärkeää, että jokaisella työntekijällä olisi työssään tunne, että omaa työtä ja työpanosta arvostetaan.

4.2.2. Lasten lisääntyneet tuen tarpeet

Opettajien kertomuksissa päiväkodin arjessa kohdatuista haasteista nousi esiin lasten lisääntyneet tuen tarpeet ja niiden vaikutus arjen kuormittavuuteen. Laissa varhaiskasvatuslain muuttamisesta (1183/2021) todetaan, että jokaisen lapsen oikeutena on saada lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti joko yleistä tukea osana varhaiskasvatuksen perustoimintaa tai arvioidun tarpeen mukaan tehostettua tai erityistä tukea. Erityinen tai tehostettu tuki edellyttää lain mukaan

hallintopäätöstä (1183/2021). Alla olevassa esimerkissä opettaja kertoo kokemuksensa tuen tarpeisuuden lisääntymisen vaikutuksesta lapsiryhmän arkeen ja opettajan työhön.

”Se tuli ehkä suurimpana yllätyksenä, miten paljon tuen tarpeisia lapsia on ja miten ne työllistävät varhaiskasvatuksen opettajan arkea.” (O18)

Perheiden erilaiset tilanteet, työllisyyden muutokset tai taloudelliset haasteet vaikuttavat osaltaan siihen, miten varhaiskasvatusta toteutetaan ja millaista moniammatillista osaamista tarvitaan (Terävä & Böök, 2022). Samaan aikaan on muistettava, että tuen tarpeiden lisääntyminen voi olla keskeisesti yhteydessä myös tuen tarpeiden tehokkaampaan aikaisempaan havaitsemiseen ja toisaalta myös muuttuvaan maailmaan. Muutosta erityisesti varhaiskasvatuksen arkeen on tuonut myös erityisryhmien ja integroitujen ryhmien lakkauttaminen ja varhaiserityisopettajien työn kuvan muutos konsultoiviksi varhaiserityisopettajiksi (Pihlaja & Neitola, 2017; Rantala, Uotinen & Räikkönen, 2018; Viljamaa & Takala, 2017). Varhaiskasvatuksen opettajat kertovat kertomuksissaan, että tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyssä kuormittaa oman osaamisen puutteet sekä se, että varhaiserityisopettajat eivät ole mukana tukitoiminnan järjestämisessä riittävästi. Seuraavissa esimerkeissä opettajat kuvaavat kokemuksiaan varhaiserityisopettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä.

”Veoon (varhaiserityisopettajaan) voi olla viestein yhteydessä, mutta hän pääsee liian harvoin käymään paikan päällä ja silloinkin vain konsultoimassa opettajaa.” (O10)

”Tuen tarpeisten lasten kanssa työskentely on hankalaa, sillä opinnot eivät valmistaneet tähänkään. Veo pitäisi saada osaksi toiminnan järjestämistä tuen tarpeisten lasten parissa työskenneltäessä.” (O10)

Kuten yllä olevista esimerkeistä ja tulosten perusteella havaitsen, varhaiskasvatuksen opettajat eivät koe varhaiserityisopettajan konsultointia riittäväksi tuen toteuttamisessa. Opettajien mukaan varhaiserityisopettaja ei ole tarpeeksi fyysisesti läsnä ryhmässä tai varhaiserityisopettajia ei ole saatavilla riittävästi. Opettajat myös kokivat, että olisivat tarvinneet koulutuksesta lisää valmiuksia tuen tarpeisten lasten kanssa työskentelyyn. Riittävien tukitoimien saaminen tai tukitoimien toteuttaminen koettiin vastausten perusteella haastavaksi.

4.2.3. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö

Varhaiskasvatuksessa varhaiskasvattajat toimivat yhteistyössä vanhempien kanssa tärkeimpänä päämääränään lapsen etu (Terävä & Böök, 2022). Lämmin vuorovaikutus, sensitiivinen kohtaaminen ja kuunteleminen edistää toimivaa yhteistyötä ja tukee sitä kautta lapsen kasvua ja kehitystä (Terävä & Böök, 2022). Samalla myös vanhemmat saavat tukea kasvatustehtäväänsä. Tämän tutkimuksen tuloksissa varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat yhteistyön merkitystä myös toisinpäin; toimiva yhteistyö vanhempien kanssa on parhaimmillaan antoisaa ja edistää työn viihtyvyyttä.

Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä varhaiskasvatuksen opettajat kokivat myös haasteita, jotka koetaan kuormittavaksi. Esiin nousseista haasteista opettajat painottivat kaverivanhemmuuden lisääntymistä, kasvatuskäytännöiden eroavaisuutta sekä monikulttuurisuudesta johtuvia kommunikoinnin haasteita.

”.. ja heikko vuorovaikutus vanhempien kanssa on myös lisääntynyt.” (O11)

”Levottomuus on lapsissa lisääntynyt. Samoin kaverivanhemmuus.” (O9)

Esimerkiksi niin kutsutusta kaverivanhemmuudesta johtuvat haasteet nousivat kertomuksissa esiin, mutta opettajat eivät avanneet siitä seuraavia tai siihen liittyviä haasteita syvemmin. Myös kasvatuskäytännöiden erot ja kommunikoinnin haasteet luettiin kohdattuina haasteina eikä niitä avattu kertomuksissa tarkemmin. Kuitenkin voisi ajatella, että jos vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemysten välillä on suuria eroja kasvatuskäytännöissä, nousee avoimen keskustelun ja asioiden perustelun merkitys suureksi. Toimintaa toteutetaan aina lapsen etu edellä. Näkemuseroja voi aiheuttaa toki myös esimerkiksi yhteisen kielen puuttuminen, joista opettajat kertoivat vastauksissaan myös seuraavasti.

”S2 lapset ja yhteisen kielen puuttuminen vanhempien kanssa ja kuvien avulla yritetään päästä eteenpäin.” (O5)

”.. haastavat tilanteet vanhempien kanssa esimerkiksi erilaisten näkemysten johdosta. Myös monikulttuurisuus on tuonut haasteita vanhempien kanssa kommunikointiin.” (O16)

Alemmassa (O16) esimerkissä ei avattu konkreettisesti mitä haasteita monikulttuurisuus on tuonut vanhempien kanssa kommunikointiin, mutta tulkitsemme, että se voi liittyä esimerkiksi yhteis-

sen kielen puuttumiseen. Esimerkiksi lapsen päivästä kertominen, tärkeiden asioiden esiin nostaminen tai ilmoitusluontoisten asioiden välittäminen ilman yhteistä kieltä tai heikon yhteisen kielen avulla voi olla haastavaa.

4.2.4. Työyhteisön haasteet

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat yhdeksi tärkeimmistä voimavaratekijöistä työssään toimivan työyhteisön ja työyhteisöltä saadun tuen. Saman allekirjoittavat myös Karlsson ja Mikkonen (2017), joiden mukaan työpaikan ilmapiiri ja työpaikan sosiaaliset suhteet ovat olennaisesti yhteydessä työssä koettuun tyytyväisyyteen. Opettajien kertomuksista kävi kuitenkin myös ilmi, että työyhteisön haasteet voivat kuormittaa yksittäistä työntekijää merkittävästi. Työyhteisön toiminnan jatkuvat haasteet, kuten esimerkiksi opettajien raportoimat haasteet resursseissa voivat aiheuttaa yksittäisille työntekijöille suurta kuormitusta ja stressiä. Työyhteisön sisäiset ristiriidat tai kommunikoinnin haasteet voivat luoda jännitteitä työyhteisöön ja vaikuttaa työyhteisön ilmapiiriin kielteisesti. Alla olevassa esimerkissä opettaja kuvaa todella vaikeaksi edennyttä tilannetta, jossa työpaikan tulehtunut ilmapiiri koetaan kuormittavaksi.

”Tiimi jossa kaikenlaista selkäänpuukottamista, koko työpaikan ilmapiiri erittäin negatiivinen ja johtaja aivan kädetön tämän kaiken kanssa.” (O18)

Ryhmädynamiikkaan liittyvät epätasa-arvoisuudet työyhteisössä ja työyhteisöltä saadun tuen puute voi aiheuttaa yksittäisille työntekijöille tunteen yksin jäämisestä. Työyhteisön sisäiset haasteet ja erot esimerkiksi vastuun jakautumisessa tai kunkin työntekijän antaman työpanoksen määrässä voivat haastaa myös työn ja arkielämän välistä tasapainoa. Opettajat kirjoittivat kertomuksissaan kokevansa kuormitusta siitä, että ryhmässä pedagoginen vastuu on vain opettajalla. Opettajat myös kertoivat kokemuksia työkavereiden ja muiden tiimin jäsenten heikosta motivaatiosta työhön, jolloin työntekijöiden antamassa työpanoksessa voi olla suuriakin eroja. Alla olevassa esimerkissä opettaja kertoo omista odotuksistaan alaa kohtaan ja niiden toteutumisesta.

”Että työtä saisi tehdä hyvässä ilmapiirissä, tasa-arvoisen tiimin kesken lasten etu edellä. No, ei ole toteutunut mikään.” (O21)

”..kuormittaa, kun pedagoginen vastuu itsellä eikä koko tiimissä.” (O3)

Osa opettajista kuvaili kertomuksissa, kuinka töitä voi olla mahdotonta saada valmiiksi työaikana, jolloin osa töistä saattaa jäädä kotona tehtäväksi.

”Kiire, työvoimapula, epäpätevät sijaiset, isot lapsiryhmät, avustajan tarve – ei saa avustaa, ei kiitosta johtajalta, tunne siitä että työtäni ei arvosteta. Olen ratkonut haasteita väärin = tekemällä töitä kotona ilmaiseksi, antamalla itsestäni 120% töihin.” (O12)

Työyhteisön sisäistä toimintaa haastaa opettajien mukaan työyhteisön sitoutumattomuus ja usein vaihtuvat sijaiset. Tämä koettiin vastauksissa kuormittavaksi niin aikuisten kuin lasten osalta. Työyhteisön jäsenten puutteellinen tai vanhentunut osaaminen koettiin myös kuormittavaksi, kuten alla oleva esimerkki osoittaa.

”Työyhteisön sitoutuminen on isona haasteena. Sijaisia on vaikea saada ja monesti sijaiset ovat epäpäteviä. Myös työyhteisössä on työntekijöitä joiden taidot eivät täytä tämän päivän kriteereitä.” (O4)

Tutkimusten mukaan työyhteisöön kuuluminen tukee yksittäisen työntekijän työhyvinvointia ja sitä kautta myös työssä pysyvyyttä (Rajamäki & Mikkola, 2017). Kuitenkin esimerkiksi eriarvoisuuden kokeminen työyhteisössä tai työyhteisön sitoutumattomuuden voidaan jossain määrin ajatella haastavan yksittäisen työntekijän työssä jaksamista ja heikentävän työyhteisöltä saadun tuen laatua. Sinokin (2010) mukaan yksittäiset työntekijät havaitsevat herkästi sosiaaliset epäoikeudenmukaisuudet työyhteisössään. Tätä voidaan ehkäistä oikeudenmukaisella johtamisella, työilmapiirin edistämällä ja työn sosiaalisten suhteiden vahvistamisella, millä kaikilla on myös tärkeä rooli mielenterveyden ongelmien ehkäisyssä ja mielenterveyden tukemisessa (Sinokki, 2010).

4.2.5. Arjen organisointi

Laadukkaan varhaiskasvatuksen taustalla on toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin pohjautuva kokonaisvaltainen toiminta, jonka suunnittelusta vastaa varhaiskasvatuksen opettaja (OPH, 2022). Tätä varten virka- ja työehtosopimukseen on lisätty erityismääräys, jolla pyritään turvaamaan laadukkaan toiminnan edellyttämä suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaika eli niin kutsuttu SAK-aika (OAJ, 2019). SAK-ajalla tarkoitetaan lapsiryhmän ulkopuolista työaika, jolloin opettaja saa keskittyä pedagogiseen suunnitteluun sekä arviointi- ja kehittämistehtävien sekä esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien tekemiseen (OAJ, 2019). SAK-aikaa varataan yleensä noin 13% kokonaistyöajasta, joka tarkoittaa tuntitasolla noin viittä työtuntia viikossa. Osa tästä työajasta voidaan toteuttaa esihenkilön vahvistuksella myös työpaikan ulkopuolella (KT, 2022).

Tässä tutkimuksessa opettajat toivat esiin useita työaikaan ja arjen organisointiin liittyviä haasteita. Opettajat nostavat esiin myös SAK-aikojen toteutumisen haasteet ja sen vaikutuksen arjen toiminnalle ja laadukkaan pedagogiikan toteuttamiselle.

”Haastavana koen myös SAK-ajan, joka on vähäistä ja peruuntuu resurssien takia usein.”(O20)

OAJ:n (2019) ja KT:n (2022) ohjeistuksen mukaan SAK-aika tulisi pyrkiä pitämään niin, ettei sitä jouduta pilkkomaan liian pieniin osiin. Ajan varaamisessa tulisi myös huomioida se, ettei sitä pidetä sellaisena ajankohtana, jolloin pedagogisen asiantuntijuuden tarve on lapsiryhmässä suurimmillaan (OAJ, 2019). Koska toiminnan tulee olla päivittäin suunnitelmallista ja toimintaa pohjautuvien asiakirjojen mukaisesti tavoitteellista ja laadukasta, tulee SAK-aikojen toteutumisesta pitää kiinni.

Arjen organisointiin liittyen opettajat kuvasivat, että nykyisenkaltaiset suhdeluvut eivät toimi tai toteudu varhaiskasvatuksen arjessa. Opettajat toivat myös esiin päivien sisällä olevat työvuorojen henkilöstömäärän haasteet.

”Suhdeluvut paukkuvat ja kokonaissuhdeluku ei toimi.” (O9)

”Aamuvuorolainen lähtee töistä aina ennen iltapäivän ulkoilua. Tämä jättää lapsiryhmän aina kahden kasvattajan vastuulle.” (O8)

Suhdeluvut ovat lakisääteisiä ja mitoitus on tehty turvaamaan jokaisen lapsen hyvinvointi varhaiskasvatuksessa. Lain mukaan lapsiryhmässä yhtä kasvattajaan kohden saa olla seitsemän yli kolmevuotiasta lasta (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Alle kolmevuotiaiden ryhmässä suhdeluku on neljä lasta yhtä varhaiskasvattajaa kohden (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018). Suhdelukuun vaikuttaa lapsen hoitopäivän pituus. Opettaja 8 kuvaa yllä olevassa esimerkissään suhdeluvun haasteen, mutta Varhaiskasvatuslain mukaan suhdeluvusta voidaan poiketa tilapäisesti ja lyhyen aikaa, mutta suhdeluvusta poikkeamisessa on huolehdittava, ettei päiväkodin kokonaissuhdeluku silti ylity. Ymmärrettävästi tämä aiheuttaa haasteita päivän kiireisimpänä aikana iltapäivisin, kun ryhmistä siirrytään ulos, lapsia haetaan kotiin ja apukäsille olisi tarvetta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajat kokevat, että suhdelukuja tulisi tarkastella uudelleen, sillä ne eivät nykyisellään ole toimivia varhaiskasvatuksen arjessa.

4.3.Koulutuksen antamat valmiudet varhaiskasvatuksen opettajan työhön

4.3.1. Koulutuksen antamat valmiudet

Varhaiskasvatuksen yliopisto-opinnot antavat opiskelijoille valmiudet työskennellä varhaiskasvatuksen vahvaa pedagogista asiantuntijuutta vaativissa tehtävissä (OKM, 2021). Opintojen laaja-alainen perehtyminen lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen auttaa ymmärtämään lasten kasvu- ja kehitysprosessien eri vaiheita (OKM, 2021). Vankka pedagoginen osaaminen avaa ovet oppimisen ulottuvuuksiin ja antaa edellytyksiä tarjota jokaiselle lapselle yksilöllistä apua kehitykseen ja uuden oppimiseen.

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat kertomuksissaan varhaiskasvatuksen opintoja mielekkäiksi ja mukavia muistoja herättäviksi. Kertomuksissa opettajat painottivat koulutuksen tarjoamaa vankkaa teoreettista pedagogista osaamista, jonka avulla opettajat voivat mahdollisimman hyvin vastata kunkin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin kasvun- ja oppimisenpoluilla, kuten alla olevista esimerkeistä voi havaita.

”Opinnot valmistivat hyvin työn teoreettiseen puoleen, ja opinnoista sai paljon hyödyllistä tietoa liittyen lasten kehitykseen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan.” (O16)

”Opinnoista sai hyvän pedagogisen osaamisen ja ajattelun, sekä tiimityötä korostettiin paljon.”(O2)

”Teoreettinen ymmärrys on vahvaa yliopistopohjaiset koulutuksen kautta. Opinnot antoivat refleктоivat työtavan sekä kriittisyyden omaa ja toisten toimintaa kohtaan. Kykenen arvioimaan ja kehittämään varhaiskasvatusta kokonaisvaltaisesti, syvällisesti ja perustellen.” (O17)

Opettajat kokivat yliopistopohjaisen koulutuksen tarjoavan teoriaosaamisen lisäksi refleктоivan työotteen ja kyvyn tarkastella kriittisesti sekä omaa että muiden työtä. Opettajat lisäsivät myös saaneensa kyvyn arvioida ja kehittää varhaiskasvatusta perustellen ja kokonaisvaltaisesti. Opettajien kokemusten mukaan opinnoissa korostettiin tiimityön ja vuorovaikutuksen merkitystä arjessa. Opettajat myös kuvasivat kertomuksissaan opettajaksi kasvuun liittyviä elementtejä, kuten pedagogisen ajattelun kehitystä ja kuvailivat myös omaa kasvuaan kohti opettajuutta. Opinnot tarjosivat opettajien kertomusten perusteella hyvin valmiuksia myös varhaiskasvatus-toiminnan arviointiin ja kehittämiseen. Osa opettajista myös koki, että opinnot vahvistivat omaa käsitystä varhaiskasvatustyön ja varhaiskasvatuksen tärkeydestä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä.

”Opinnoista sai erinomaisen kuvan työn laajuudesta ja suunnittelun, kehittämisen ja arvioinnin merkityksestä ja sen arvostamisesta yhtenä yhtä tärkeänä työtehtävänä kun lasten kanssa tehtävä työ.” (O1)

Yllä oleva esimerkki kuvaa, kuinka opintojen myötä opettajalle on kehittynyt opintojen myötä selkeä käsitys varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvasta. Esimerkistä käy myös ilmi suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyön olennainen rooli laadukkaan pedagogiikan toteuttamisessa. toiminnan jatkuva arviointi edesauttaa toiminnan laadukkuutta ja toiminnan jatkuvaa kehittämistä.

4.3.2. Koulutuksen valmistavuus käytäntöön

Tämä tutkimus toisti Kivimäen ja Metsämäen (2021) tutkimuksen tuloksia siinä, että vaikka opintojen koettiin tarjoavan vankka teorettinen ja pedagoginen pohja varhaiskasvatustyölle, käytäntöön opettajat eivät opinnoista kuitenkaan kokeneet saaneensa riittävästi valmiuksia. Eri-tyisesti työuran alkuvaiheessa uusi opettaja kohtaa haasteita, joiden ratkaisuun ei välttämättä ole olemassa valmiita ratkaisuja tai suoraan sopivia käytäntöjä (Blomberg, 2008). Näissä tilanteissa tuore opettaja joutuu tyypillisesti pyytämään apua kokeneemmilta opettajilta tai luottamaan intuitioonsa ja elämäkokemukseensa, sillä työkokemuksen myötä syntyneitä käytännön osaamista ei vielä välttämättä ole riittävästi (Blomberg, 2008).

”Opinnoista sai hyvän pedagogisen osaamisen ja ajattelun, sekä tiimityötä korostettiin paljon. Kuitenkin käytäntö jäi vähälle, eikä koulutuksessa opetettu miten konkreettisesti kasvatetaan lapsia.” (O2)

”Kuitenkin käytäntöön koulutus antoi mielestäni liian vähän valmiuksia, ja harjoitteluita olisi pitänyt olla enemmän.” (O16)

Esimerkiksi yllä olevissa esimerkeissä opettajat toivovat opintoihin lisää konkreettisia käytännön esimerkkejä ja harjoitteluita, jotta teoreettisen osaamisen rinnalla myös käytännön osaaminen olisi vahvaa. On myös mielenkiintoinen ajatus, että oppikirjan avulla voitaisiin kasvattaa lapsia. Tämän toisaalta estää jo jokaisen lapsen yksilöllisyys ja henkilökohtaiset tarpeet. Lasten ja perheiden välinen moninaisuus edellyttää jokaisen lapsen yksilöllistä kohtaamista ja tukemista, ja siksi esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan myös jokaiselle lapselle yksilöllisesti (OPH, 2024).

Varhaiskasvatustyössä kokemuksen myötä tullut osaaminen on arvokasta tietoa, jota erityisesti pitkään alalla olleilla on jo paljon. Tärkeää olisikin saada yhdistettyä tuore teorettinen tieto ja

käytännön kautta tullut osaaminen. Opettajat kokivat kuitenkin vastauksissaan, että teoriaosaamisen yhdistäminen tai liittäminen käytäntöön koettiin vastausten perusteella paikoin haastavaksi, kuten alla olevasta esimerkistä käy ilmi.

”Vähän työvälineitä kuitenkin siihen, miten pärjätä riittämättömyyden kanssa ja sen että käytännössä harvoin pääsee lähelle teoriaa.” (O8)

Lasten kanssa harjoitellaan itsestä huolehtimista ja arjen taitoja, ja lapsia tuetaan itsenäisyyden asteittaisessa edistämisessä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti (OPH, 2023). Ukkonen-Mikkolan ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että asiantuntijuuden jakautuminen tiimin työntekijöiden kesken mahdollisti opettajalle enemmän aikaa keskittyä pedagogiikkaan. Samalla nousi esiin kuitenkin näkökulma, jonka mukaan opettajat kokivat, että työn hoidollinen puoli koettiin paikoin jopa haastavaksi ja siihen tarvittiin enemmän tukea (Ukkonen-Mikkola, ym., 2020). Tässäkin tutkimuksessa tulokseksi saatiin, etteivät opettajat eivät koe opinnoista saatuja valmiuksia erityisesti käytännön osalta riittäviksi. Kertomuksista kävi kuitenkin ilmi jopa huolta herättäviä osaamisen puutteita koskien erityisesti käytännön osaamista, kuten alla olevat lainaukset havainnollistavat.

”Opinnot eivät valmistaneet moneen käytännön asiaan lähes ollenkaan. Teoriaopintojen sijaan toivoisin, että opinnot olisivat pitäneet sisällään esim. vaihtovaihton opettelua, vasun tekemistä ja haastavien vanhempien kohtaamista. Näitä olen oppinut vain käytännön kautta tarvittaessa kollegoilta ja johtajalta apua kysellen.” (O10)

”Pedagogiikka on vahvaa, mutta käytännön osaaminen työhön siirtyessä oli olematonta. Esimerkiksi ensimmäistä kertaa vaippaa vaihtaessa olin aivan kauhuissani ja katsoin youtubesta mallia, sillä en ollut kertaakaan eläessäni vaihtanut vaippaa enkä ole myöskään saanut siihen minkäänlaista opastusta.” (O9)

Opettajat myös kokivat, että opinnot eivät antaneet realistista kuvaa alasta.

”Opinnoissa maalailtiin ruusuista kuvaa alasta. Valitettava totuus on, että työhön siirryttyä stressin määrä nousi heti eikä työ todellakaan ollut sama mistä opinnoissa puhuttiin.” (O7)

”Itsellä ei ollut varma olo lähteä valmistumisen jälkeen työelämään. Koen, että opinnoista jäi paljon sellaista uupumaan mitä kentällä olisi tarvinnut.” (O21)

On huolestuttavaa, jos uudet opettajat kokevat, ettei varhaiskasvatuksen nykytilannetta ole rehellisesti tuotu esiin, vaan tilannetta on kaunisteltu. Kuten yllä oleva esimerkki (O7) osoittaa,

opinnoissa voisi olla syytä tuoda vahvemmin esiin varhaiskasvatuksen nykytilanne kannustavalla tavalla ja toivoa luoden. Myös vahvempi yhteistyö yliopiston ja päiväkotien välillä voisi tukea tässä. Huolta herättävä epäkohta myös on, että vaikka opettaja onkin ryhmässä pedagogiikan asiantuntija, erityisesti pienten ryhmän opettaja joutuu väistämättäkin toteuttamaan myös hoidollisia toimia esimerkiksi vaipan vaihdon osalta. Itsekin varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistuneena voin allekirjoittaa tämän tutkimuksen opettajien kokemukset siitä, ettei opinnoissa harjoitella näitä hoidollisia toimenpiteitä, vaan ne jäävät opettajien itse opeteltaviksi. Opettajankoulutusta kehittäessä olisi syytä huomioida induktiovaiheen opettajien kokemukset ja näkemykset koulutuksen parannusehdotukset erityisesti uusien opettajien työhön kiinnittymisen tukemista ajatellen. Jos opiskelijat kokevat, etteivät ole valmiita opintojen jälkeen työelämään, on aiheellista pohtia, mistä tämä voi johtua ja tutkia aihetta myös mahdollisesti lisää.

4.3.3. Opettajien toiveita koulutuksen kehittämiseksi

Induktiovaiheen varhaiskasvatuksen opettajat ovat usein juuri työelämään siirtyneitä työntekijöitä tai työuraansa aloittelevia, jolloin heidän kiinnittymistään työelämään tulisi tukea monin eri keinoin. Yksi esimerkki työhön kiinnittymistä tukevista tekijöistä ovat työhön valmistavat opinnot, joita on syytä kehittää tasaisesti. Aihetta on syytä tutkia lisää, jotta koulutuksen tarjoamat edellytykset aidosti vastaavat työelämässä tarvittaviin taitoihin. Myös tässä tutkimuksessa opettajat toivat esiin toiveita opintojen kehittämiseksi. Tutkimuksen tulosten perusteella opettajat toivoivat opintoihin lisää erityispedagogista osaamista lasten lisääntyneiden tuen tarpeiden myötä ja käytännön arjen helpottamiseksi, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”Erityiskasvatuksen kursseja tulisi lisätä huomasti, että arki päiväkodissa sujuvoituisi.” (O2)

Samoin opettajat esittivät toiveita ammatillisen vuorovaikutusosaamisen lisäämisestä, pidemmistä harjoitteluista, asiakirjojen täyttämiseen liittyvästä osaamisesta sekä yhteisöihin ja ryhmän toimintaan liittyvästä osaamisesta. Kaikissa näissä opettajien toivomuksessa korostettiin erityisesti käytännön näkökulman ja osaamisen lisäämistä, kuten alla olevista esimerkeistä voi havaita.

”Olisin toivonut opinnoissa lisää ammatilliseen vuorovaikutusosaamiseen liittyvää konkrettia. Esimerkiksi vuorovaikutustapoihin liittyviä arviointityökaluja tarvittaisiin jo koulutuksessa, sillä vuorovaikutus on koko työn ydin.” (O17)

”Yhteisöihin ja ryhmään liittyvät asiat jäivät myös koulutuksessa vähäisiksi: lapsiryhmän yhteisöllisyyteen, ryhmäytymiseen ja toisaalta ryhmänhallintaan ei pysähdytty koulutuksessa juuri ollenkaan.” (O16)

Kuitenkin täytyy muistaa, että varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittäminen on osa laajempaa koulutuspolitiikan kehittämistä, jossa keskitytään erityisesti koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen, joustaviin ja jatkuviin opiskelumahdollisuuksiin sekä yleisen koulutustason ja osaamisen vahvistamiseen koko koulutussektorilla (OKM, 2021). Suomalaista varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämistä varten on Opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta luotu kehittämisfoorumi, jonka mukaisesti varhaiskasvatusten koulutusta kehitetään 2021-2030 välisenä aikana. Kehittämisohjelman mukaisesti huolta on pidettävä alan vetovoimasta ja pitovoimasta, jotta työelämään kiinnittymistä ja alalla pysymistä voidaan tukea. Kehittämisohjelmassa myös mainitaan, että alan houkuttelevuuteen ja alalla pysymiseen vaikuttavia keinoja ovat esimerkiksi palkkaus, mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön sekä työolosuhteiden laatu (OKM, 2021). Myös tässä tutkimuksessa opettajat tunnistivat samoja asioita osana alalle kiinnittymisen tukemista. Tässä tutkimuksessa tuli esiin kehittämisohjelmassakin tunnistettu mentorointikäytäntöjen merkitys työuran alkuvaiheessa. Mentorointijärjestelmä voisi toimia oivana linkkinä opettajien esiin tuoman teorian ja käytännön yhdistämisen haasteen ratkaisemisessa edistäen samalla erityisesti vasta työelämään siirtyneiden varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymistä. Tämän tutkimuksen tuloksissa opettajat toivoivat vahvempaa ja yhtenäisempää mentorointijärjestelmää, sillä vastausten perusteella mentoroinnin saamisessa on suuria eroja päiväkotien ja kuntien välillä. Kehittämisohjelmassa myös mainitaan, että alalla jo työskentelevillä ammattilaisilla on keskeinen rooli pito- ja vetovoiman näkökulmasta, sillä omalla toiminnallaan he muodostavat kuvaa alasta (OKM, 2021). Yhtenäisellä mentorointijärjestelmällä voitaisiin osaltaan myös edistää myönteistä mielikuvaa alasta, edistää uusien opettajien yhdenvertaisuutta ja tukea uusien opettajien työhön kiinnittymistä.

5. Pohdinta

Tässä osiossa kokoan yhteen tulokset tarkastellen niitä ja tehden niistä loppupäätelmät. Käsitelen myös tutkimuksen onnistumista sekä tarkastelen tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta. Luvussa pohdin myös tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia sekä mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

5.1. Tulosten tarkastelu ja loppupäätelmät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata työn induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia työhön kiinnittymisestä. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa sellaista tietoa, jota voidaan hyödyntää induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien tukemisessa ja jonka avulla voidaan vahvistaa opettajien työhön kiinnittymistä. Tutkimuksessa pyrin tuottamaan myös sellaista tietoa, jota voitaisiin mahdollisesti käyttää myös osaltaan varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen kehittämisessä. Koen aiheen tutkimisen tärkeäksi, sillä on ollut huolestuttavaa nähdä, miten moni omistakin opiskelukavereista on päätenyt vaihtamaan alaa eikä ole kokenut alan nykytilanteen takia halua jäädä alalle. Alalla kuormittavaksi koetaan erityisesti julkisessakin keskustelussa voimakkaasti esillä ollut palkkaus, jatkuva kiire, vähäiset resurssit, sijaispula sekä alan puutteellinen arvostus. Opettajan työkokemukseni myötä olen tavannut väsyneitä ja huonosti voivia varhaiskasvattajia, joiden palo alaa kohtaan uhkaa loppua.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella uudet varhaiskasvatuksen opettajat kokevat työnsä tärkeänä ja merkityksellisenä, mutta kokevat, ettei työn arvostus ja palkkaus vastaa ollenkaan työn tärkeyttä. Työ koetaan monipuolisena vuorovaikutustyönä, jossa tärkeänä pidetään erityisesti mahdollisuutta työskennellä lasten kanssa. Opettajien vastauksista käy ilmi heidän aito kiinnostuksensa lapsia ja lapsuutta kohtaan. Opettajat kokevat ylpeyttä saadessaan olla osana lasten yksilöllistä kasvun- ja kehityspolkua. He kokevat tekevänsä tärkeää työtä ja tunnistivat varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksen. Työnsä kautta opettajat kokevat myös vaikuttavansa yhteiskunnallisesti olemalla perheiden tukena. Varhaiskasvatuksen opettajan työn koetaan olevan monin tavoin palkitsevaa ja antoisaa. Opettajat nauttivat mahdollisuuksista luovuuteen ja itsensä toteuttamiseen. Myös omaan työhön vaikuttaminen koetaan tärkeänä. Opettajien kertomuksissa korostuu toimivan työyhteisön merkitys osana työssä viihtymistä ja työhön kiinnittymistä.

Opettajien kertomuksista nousi esiin kuitenkin myös valtavasti työn tekoa kuormittavia asioita ja kohdattuja haasteita. Suurimpana työn kuormittajana opettajat kokevat olevan resurssipulan. Työntekijöiden poissaolot, puuttuvat työntekijät, jatkuvasti vaihtuvat tai osaamattomat sijaiset tai epäpätevät työkaverit koetaan arkea kuormittaviksi asioiksi. Opettajat kokevat, että resurssipula haastaa myös turvallisen kasvuympäristön toteuttamista lapsille. Lasten lisääntyneet tuen tarpeet koetaan myös haasteiksi erityisesti siksi, että opettajat kokevat, etteivät saa varhaiseri-tisopettajilta riittävästi tukea. Opettajat toivat esiin myös vanhempien kanssa tehtävän yhteis-työn haasteita. Monikulttuurisuuden myötä yhteisen kielen puuttuminen on yleistynyt ja tämän koettiin haastavan vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Myös kasvatukselliset näkemyserot vanhempien kanssa ovat tulosten perusteella lisääntyneet.

Kuormittavaksi koetaan myös työyhteisön toimivuuden haasteet. Ryhmädynamiikkaan liittyvät haasteet kuormittavat tiimityönä tehtävää työtä. Kokemukset tiimissä ja työyhteisössä yksin jäämisestä ja ilman tukea jäämisestä herättivät huolta. Opettajat kokevat myös kuormittavaksi sen, että pedagoginen vastuu ryhmässä on ainoastaan opettajalla. Osa opettajista myös kokee, etteivät työt jakaannu tasan ryhmän työntekijöiden kesken ja osa työntekijöistä selviää siten töistään helpommalla. Ryhmän muiden työntekijöiden heikko motivaatio ja erilaiset tai vanhentuneet kasvatusnäkemykset koetaan työtä kuormittavina. Opettajat tuovat esiin myös arjen organisointiin liittyviä haasteita esimerkiksi puutteellisten tilojen tai suhdelukujen osalta. Opettajat myös kokevat työvuorot osittain toimimattomiksi, sillä useammassa vastauksessa kuvattiin, kuinka aamuvuorolaisen kotiin lähtö jättää lapsiryhmän iltapäivällä pelkästään kahden aikuisen vastuulle. Unien ja välipalojen jälkeen erityisesti pienten ryhmässä on tavallista, että vessarumba alkaa, jolloin kädet ja työntekijät loppuvat kesken. Tämän ratkaisuun ehkä työvuorojen muuttamisen sijaan auttaisi lisätyöntekijät, sillä aamuvuorosta työntekijän siirtäminen iltapäivälle taas jättäisi aamut ilman työntekijöitä. Kuitenkin kokonaissuhdelukua hyödyntäen ja muiden ryhmien työntekijöiden kanssa tehtävän joustavan yhteistyön avulla arjesta selviää. Tuntuu kuitenkin kohtuuttomalta, jos varhaiskasvatuksen arjessa joudutaan päivittäin toimi-maan tällä tavalla lasten turvallisuus vaarantaen.

Tuloksista käy myös ilmi, että opettajat kokevat, että opinnot eivät tuollaisenaan valmista tarpeeksi käytännön arkeen. Osa opettajista kokee, etteivät opintojen valmistuttua kokeneet itseään valmiiksi varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Tuloksista käy ilmi, että opinnoista opetta-

jat saivat vankan teoreettisen osaamisen, mutta käytännön osaamiseen opinnot eivät valmista-
neet riittävästi. Tulosten perusteella voidaan myös todeta, että varhaiskasvatuksen koulutus ja
työelämän realiteetit eivät vielä täysin vastaa toisiaan. Työhön siirryttyään valmiit varhaiskas-
vatuksen opettajat kohtaavat haasteita, joissa käytännön osaaminen, teoreettinen koulutus ja
työelämän vaatimukset eivät täysin kohtaa. Koska opinnoista työelämään siirtyvillä opettajilla
ei välttämättä ole harjoitteluiden lisäksi vielä kovin paljoa käytännön osaamista, olisi ensiar-
voisen tärkeää, että opettajat kokisivat saavansa opinnoista hyvät eväät työelämään. Vaikka
kokemuksen myötä vahvistuvaa osaamista ei kovin paljoa vielä olisikaan, muodostavat opinnot
pohjan koko asiantuntijuudelle ja osaamiselle. Opettajat toivoivat opintoihin lisää käytännön-
läheisyyttä ja pidempiä harjoitteluita. Tulosten perusteella opettajat myös kokivat, että vaikka
opinnoista saatava teoreettinen osaaminen on vahvaa, eivät opinnot tue tarpeeksi teorian yhdis-
tämässä käytäntöön ja se saattoi siksi jäädä paikoin korkealiitoseksi. Opettajat kokevat myös
epäreiluksi, ettei opinnoissa tarjottu realistista kuvaa alan tilanteesta. Osa opettajista jopa ku-
vaa, ettei tunnistanut alaa edes samaksi, mistä opinnoissa puhuttiin. Realistisen kuvan muodos-
taminen voisi auttaa opettajia valmistautumaan myönteisesti varhaiskasvatuksen muuttuneeseen
arkeen, eikä arjen tilanne ja haasteet tulisi tällöin niin suurena yllätyksenä työelämään
siirtyville opettajille. Opettajat toivoivat koulutukselta myös lisää valmiuksia esimerkiksi vuo-
rovaikutusosaamiseen, asiakirjojen täyttöön, vanhempien kohtaamiseen sekä hoidollisiin töi-
hin. Opettajat myös kokevat, että opintojen olisi pitänyt valmistaa paremmin tuen tarpeisten
lasten kanssa työskentelyyn ja erityisesti erityispedagogisia kursseja olisi tarvittu lisää.

Tämän tutkimuksen tulokset toistivat aikaisempaa tutkimusta monilta osin. Esimerkiksi Kan-
kaan ja kumppaneiden (2022) tavoin, tässäkin tutkimuksessa havaitsin, että opettajat kokevat
kuormitusta ja sitä kautta työhön kiinnittymistä heikentäväksi asiaksi koetun matalan arvostuk-
sen, matalan palkkauksen sekä työhyvinvointiin ja työskentelyolosuhteisiin liittyvät asiat. Kan-
tonen ja kumppanit (2020) painottivat jo ennen opintoja kerätyn työkokemuksen merkitystä,
mikä toisaalta toistui tässäkin tutkimuksessa. Osa tähän tutkimukseen vastanneista opettajista
koki, että opinnot valmistavat varhaiskasvatuksen opettajan työhön hyvin, erityisesti, jos taus-
talla löytyy jo työkokemusta alalta. Toisaalta Moses, Berry, Saab ja Admiraal (2017) toivat
esiin opiskelijoiden erilaiset tarpeet opintojen sisällölle ja tämän tutkimuksen tulosten perus-
teella ja heijastellen tätä Kantosen ja kumppaneiden (2020) tuloksiin, opetuksen eriyttämistä
jokaisen opiskelijan tarpeisiin tulisi kehittää. Sekä tämän tutkimuksen, että oman kokemukseni
myötä opiskelijalla saattaa olla alalta jopa useiden vuosikymmenten kokemus, jota voisi hyö-
dyntää opiskeluvaiheessa enemmänkin. Toisaalta alaa tullaan opiskelemaan myös esimerkiksi

suoraan lukiosta, joten lähtökohdat opinnoille ovat pakostakin erilaiset. Tästä minulla on myös oma myönteinen kokemus, sillä luokkamme rakennettiin aikanaan siltä pohjalta, että meillä kaikilla oli vähintään kasvatustieteiden perusopinnot alla. Koin äärettömän arvokkaaksi lastenhoitajina, avustajina ja myös varhaiskasvatuksen opettajina työskennelleiltä luokkakavereiltani saamani neuvot ja vinkit varsinkin, kun itse olin juuri lukiosta yliopistoon siirtynyt nuori opiskelija. Tämä tutkimus toisti myös Mahmoodin (2013) tutkimuksen tulokset vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön haasteista erityisesti opettajauran alkuvaiheessa. Esimerkiksi Sirvion ja kumppaneiden (2023) esiin tuoma alan naisvaltaisuus ei tässä tutkimuksessa korostunut työhön kiinnittymisen näkökulmasta. Uutta tietoa tämä tutkimus tuo esimerkiksi opettajien varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisen osalta. Opettajat toivovat opintoihin lisää erityispedagogista ja vuorovaikutusosaamista, pidempiä harjoitteluita sekä työelämään siirryttyään yhtenäisempää mentorointijärjestelmää.

Opettajien induktiovaiheen työhön kiinnittymistä on erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa tutkittu vasta vähän, ja tehdyn tutkimuksen suppeudesta johtuen aihetta olisi syytä tutkia lisää. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin poikkileikkausasetelmalla, ja oiva jatkotutkimuksen paikka olisikin jatkaa induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien tutkimista myös pitkittäistutkimuksena. Tässä tutkimuksessa saatiin uutta tietoa induktiovaiheen varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymisestä erityisesti sen osalta, mitä muutoksia työhön pätevöityvään koulutukseen opettajat toivoisivat. Tätä olisi myös syytä tutkimuksellisesti edistää pidemmälle, jotta vasta työelämään siirtyneet opettajat saataisiin jäämään alalle. Näin voitaisiin saada arvokasta tietoa myös siitä, kuinka uusia opiskelijoita saataisiin houkuteltua hakeutumaan alalle.

Otsikkoon valitsemani lainaus *“Paljon hommaa, vähän aikaa, halu tehdä hyvin = riittämättömyys.”* (O12) on poimittu suoraan yhden kirjoituskutsuun vastanneen opettajan vastauksesta koskien työn haasteita. Lainaus pisti silmääni heti alettuani käymään läpi tutkimukselleni keräämääni aineistoa ja merkkasinkin sen heti talteen. En kuitenkaan osannut odottaa, että siitä lopulta tulisi lopullisen työni otsikko. Lainaus päättyi otsikkoon, sillä se sisällyttää mielestäni kaiken sen, mitä sain tämän tutkimuksen tulokseksi. Opettajat kuvailivat vastauksissaan työmäärän ja kiireen valtavaksi. Työn tekeminen liian pienillä resursseilla, puuttuvilla työntekijöillä, jatkuvasti vaihtuvilla sijaisilla tai pahimmillaan ilman edes vaihtuvia sijaisia on pidemmän päälle kuormittavaa. Tilanne ei myöskään muutu, ellei asialle tehdä jotakin. Varhaiskasvatusala ja opetus- ja kasvatusalat ylipäätänsä ovat yhä naisvaltaisia aloja, jonne moni hakeutuu aidosta halusta toimia lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tueksi parhaalla mahdollisella

tavalla. Kuten tässäkin tutkimuksessa havaitsin, varhaiskasvatuksen opettajaksi hakee valtavasti tunnollisia ja ahkeria työntekijöitä, jotka haluavat tehdä työnsä hyvin. Osa kokee myös alan kutsumuksena, kuten tässäkin tutkimuksessa opettajien vastauksista havaitsin. Vaikka osa vastaajista kuvailikin toimineensa väärin ja antaneensa työlle itsestään liikaa jatkamalla töitä vielä työajan ulkopuolisena aikana kotona ilman korvausta, kuvastaa se silti opettajien aitoa halua tehdä työnsä hyvin ja laadukkaasti. Olisi kohtuullista antaa työntekijöiden keskittyä päätyöhönsä ja maksaa työstä myös sen vaativuuden ja tärkeyden mukaista palkkaa. Muutoksella saataisiin varmasti osa alalta poistuneista varhaiskasvattajista palaamaan alalle ja edistettäisiin myös alan myönteistä mielikuvaa, jolloin se voisi paremmin houkuttaa myös uusia ihmisiä opiskelemaan alalle. Koulutusta kehittämällä, mentorointijärjestelmää vahvistamalla, alan arvostusta edistämällä ja varhaiskasvatuksen ja koulutuksen yhteistyötä lujittamalla voidaan tukea vasta työelämään siirtyneiden varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymistä.

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut prosessina matka, jonka aikana koen kasvaneeni henkisesti. Tutkimuksen teon vaiheissa on ollut hetkiä, jolloin olen ollut tunteja uppoutuneena opettajien kertomuksiin ja tekstiä on tullut sivutolkulla. Varmaan yhtä paljon on kuitenkin ollut hetkiä, jolloin olen katsonut tiedostoa ihmetellen, kuinka ikinä olen päätenyt tämän pariin. Olen tehnyt virheitä ja joutunut palaamaan taaksepäin tutkimusta tehdessä. Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut opettavainen matka ja opettanut prosessina minulle valtavasti. Koen, että vasta tutkimuksen edetessä aloin vähitellen ymmärtää, mistä tässä kaikessa kokonaisuudessaan on kyse. Haastavinta aineiston läpikäymisessä oli siirtää sivuun täysin omat näkemykset ja ajatukset ja yrittää pysytellä neutraalissa tutkijan positiossa ja saada selville aineiston vastaajien asioille antamiaan merkityksiä. Koska olen itsekkin varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistunut ja tiedostan alan haasteet, oli tärkeää, etteivät omat näkemykseni vaikuta analyysin tekemiseen. Toisaalta tutkimuksen tekeminen ja aiheen tutkiminen saattavat myös edellyttää tutkijan omaa mielenkiintoa tai henkilökohtaisia kokemuksia aihetta kohtaan, jotta tutkimuksen tekoon yli-päätään ryhdytään.

5.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Narratiivisessa tutkimuksessa korostuu tutkijan positio tutkimusprosessissa (Hyvärinen, Hatavara & Rautajoki, 2019). Tutkijan tekemät valinnat ja päätelmät vaikuttavat olennaisesti tutkimuksen onnistumiseen. Tässä tutkimuksessa päädyin metodologisten valintojen osalta narratiiviseen lähestymistapaan ja aineiston analysointi tapahtui aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Eettisestä näkökulmasta narratiivinen tutkimus ei ole yksiselitteinen, sillä tutkija ottaa aina ihmisten kertomat tarinat tarkasteltavakseen ja analysoidakseen, jolloin niiden analysointiin ja tulkintaan liittyy riski, että kerrotut tarinat muuttuvat tutkimuksen edetessä tai kokemusten todellinen merkitys ei lopulta käy tutkijalle ilmi (Hänninen, 2002; Polkinghorne, 2007). Tähän Polkinghornen (2007) mukaan vaikuttaa sekä kielen ja reflektion rajallisuus. Koettu merkitys on usein hänen mukaansa paljon monimutkaisempi ja monikerroksisempi, kuin pelkästään kielellisesti on mahdollista kuvata. Reflektion rajallisuudella Polkinghorne (2007) viittaa alitajuntaisiin prosesseihin, joita osallistuja itsekään ei tietoisesti pysty välttämättä käsittelemään ja ilmaisemaan. Tutkimuksen aineisto kerättiin kirjoitelmien avulla, joita varten luotuihin avoimiin kysymyksiin varhaiskasvatuksen opettajat saivat vastata itselleen sopivana ajankohtana vastausajan puitteissa. Koen, että kirjoitelmien käyttö tutkimuksen aineistona edisti tutkimuksen luotettavuutta, sillä opettajilla oli näin mahdollisuus vastata anonyymisti ja turvallisessa ympäristössä. Kirjoituskutsussa ohjeistin vastaajia vastaamaan kysymyksiin haluamansa verran omin sanoin. Kirjoitelmat jättävät välillä tietyn määrän tietoa tutkijan oman harkinnan varaan ja välillä vastaan voi tulla tilanne, että aina ei ymmärrä mitä vastaaja vastauksella tarkoittaa. Kysymysten asettelulla on kuitenkin keskeinen yhteys tutkimuksen onnistumiseen. Riskinä kuitenkin on Polkinghornen (2007) kuvauksen mukaisesti se, että osallistujien kielellisestä annista ei käy ilmi kokemusten todellinen luonne ja merkitys, enkä tutkijana välttämättä pysty täysin tulkitsemaan kirjoitelmia oikein.

Tiedostan nyt, että aineistonkeruumenetelmää muuttamalla ja sitä kautta esimerkiksi haastattelua hyödyntämällä olisin voinut saada tutkimukselle erilaisia vastauksia. Koska tutkijana olen vielä niin aloittelija, koen että luotettavampia vastauksia sain kirjoitelmien avulla. Haastattelun toteutuksessa on myös se riski, että koska haastattelu olisi täytynyt toteuttaa jollakin tavalla vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, olisi se voinut vaikuttaa aineiston keruuseen negatiivisesti myös esimerkiksi niin, että haastateltava ei välttämättä olisi niin suoraan tai rohkeasti kertonut näkemyksiään tutkittavista asioista kuin nyt. Myös haastattelijan ja haastateltavan välisellä kommunikaatiolla ja kemialla on merkitystä. Haastattelu tosin mahdollistaisi myös haastattelijan havainnoinnin ja haastattelun toteutuksen muokkaamisen tarvittaessa, kysymysten

toistamisen tai tarkentamisen jo haastatteluhetkellä, mutta tämä vaatisi taustalleen vankkaa haastatteluosaamista ja sitä itseltäni ei vielä löydy. Kyselytutkimukseen päätyminen oli myös osaltaan resurssikysymys, sillä aikaa aineiston keräämiselle ja sen myötä tutkimuksen tekemiselle oli nyt keväällä vain rajallisesti. Tästä syystä päädyin kirjoitelmiin.

Avointen kysymysten ja sitä kautta useamman lyhyempien kirjoitelmien sijaan olisin toki voinut käyttää yhtä avointa kirjoitelmaa, johon vastaajat olisivat saaneet vastata haluamansa verran esimerkiksi apukysymysten avulla. Tämä olisi voinut mahdollistaa erilaiset vastaukset, mutta uskon, että useamman avoimen kysymyksen avulla sain vastaajien kokemuksista kattavammin näkökulmia esiin. Koen avoimet kysymykset ja kirjoitelmat myös siinä mielessä tähän tutkimukseen toimiviksi, että tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää työn induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia työhön kiinnittymisestä. Koska työhön kiinnittymistä on erityisesti varhaiskasvatuksen alalla tutkittu vasta vähän, koin tärkeäksi, että tutkimuksen tavoitteena on yleisesti saada aiheesta lisää uutta tietoa. Tästä syystä tutkimuksen tarkoituksena ei ollut saada tyhjentävää selitystä aiheesta, vaan ennemmin laajentaa käsityksiä tarkasteltavasta ilmiöstä.

Pitkittäistutkimuksen keinoin useammalla aineistonkeruukerralla kerätty aineisto voisi tuottaa myös mielenkiintoista ja arvokasta tietoa ja laaja-alaisemman kuvauksen induktiovaiheen kiinnittymisestä, mutta tässä tutkimuksessa koen, että yhdellä aineistonkeruukerralla oli mahdollista saada kerättyä luotettavaa uutta tietoa tarkasteltavasta ilmiöstä. Tätä tuki myös avointen kysymysten tarkka laadinta sekä huolellinen kriteeristö sopiville vastaajille.

Tutkimuksen eettisistä periaatteista olen huolehtinut siten, että tutkimusaineistoa käsitellessä olen noudattanut huolellisuutta ja luottamuksellisuutta. Vaikka tutkimuksen aineisto kerättiin täysin anonymisti, eikä vastauksista voi tunnistaa mitään vastaajiin liittyviä tietoja, on aineistoa silti säilytetty ja käsitelty asianmukaisesti salatussa kansiossa sekä varmuuskopioituna O365-palveluun, jossa aineisto on myös ollut salauksen takana eikä siihen ole ollut itseni lisäksi muilla pääsyä. Tutkimukseen vastaaminen ei aiheuttanut vastaajille minkäänlaisia riskejä, vahinkoja tai haittoja. Tutkimukseen vastaajia on kohdeltu tasapuolisesti ja kaikki vastaajilta kerätty tieto on ollut tutkimuksen kannalta yhtä arvokasta. Vaikka tutkijana en olisikaan ollut kaikkien vastaajien kanssa samaa mieltä, ei sillä ole ollut tutkimuksen tulkintojen kannalta vaikutusta, vaan aineisto on esitetty kuten se on ollut. Tiedostan myös oman vastuuni tutkijana. Tutkijana olen pyrkinyt tuottamaan uutta tietoa niillä taidoilla ja niin hyvin kuin olen osannut. Jo tutkimusta suunnitellessa pyrin pohtimaan, millä tavalla tämän tutkimuksen tekeminen voi

olla hyödyllistä ja ketä se mahdollisesti voi hyödyttää. Olen pyrkinyt tekemään ja toteuttamaan tutkimukseni niin tarkasti kuin vain olen osannut. Tutkijana olen pyrkinyt olemaan reflektiivinen ja avoin. Olen myös perustellut tutkimukselliset ratkaisuni, tuonut rehellisesti esiin tekemiäni virheitä ja ollut kriittinen omaa työtäni kohtaan.

Lähteet

- Aaltonen, S. & Högbacka, R. (2015). *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press.
- Ahlström, K. & Crevani, L. (2023). *Managing Responsibly Together: How an Obligation is Made to Matter in Top Management Team Work*. *Journal of Change Management*, 23(3), 269-293. <https://doi.org/10.1080/14697017.2023.2216241>
- Alves, M.G. & Korhonen, V. (2016). *Transitions and trajectories from higher education to work and back – A comparison between Finnish and Portuguese graduates*. *European Educational Research Journal*, 15(6), 676-695. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904116661200>
- Armor, D. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Haettu osoitteesta: <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2005/R2007.pdf>
- Arnett, J.J., Zukauskienė R. & Sugimura, K. (2014). *The new life stage of emerging adulthood at ages 18-29 years: implications for mental health*. *The Lancet Psychiatry*. 1(7), 569-576. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7)
- Aro, A. (2018). *Työilmapiiri kuntoon*. Alma Talent.
- Baldacci, L. & Johnson, S.M. (2006). *Why New Teachers Leave and Why New Teachers Stay*. *American educator*, 30(2), 8-22.
- Bailey, C., Yeoman, R., Madden, A., Thompson, M. & Kerridge, G. (2018). *A Review of the Empirical Literature on Meaningful Work: Progress and Research Agenda*. *Human Resource Development Review*, 18(1), 83-113.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja: Helsingin yliopisto.
- Bold, C. (2012). *Using Narrative in Research*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446288160>
- Bruner, J.S. & Lucariello, J. (1989). *Monologue as Narrative Recreation of the World*. Teoksessa K. Nelson. (toim.) *Narrative from the Crib*. Harvard University Press: England.
- Cantell, H., Aarnio-Linnavuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus*. Jyväskylä. Santa-lahti-kustannus.
- Carlsson, M. & Järvinen, K. (2012). *Mielekäs työ*. Alma Talent Oy.

- Cohen, R., Bavishi, C. & Rozanski, A. (2016). *Purpose in Life and Its Relationship to All-Cause Mortality and Cardiovascular Events: A Meta-Analysis*. *Psychosomatic Medicine*, 78(2), 122-133. [10.1097/PSY.0000000000000274](https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000274)
- Duodecim, (2020). *Sosiaalinen vuorovaikutus edistää aivojen ja mielen terveyttä koko elämän ajan*. Haettu osoitteesta: <https://www.duodecim.fi/2020/03/03/sosiaalinen-vuorovaikutus-edistaa-aivojen-ja-mielen-terveytta-koko-elaman-ajan/>
- Edwards, R. (2008). *Actively seeking subjects?* Teoksessa Fejes, A. & Nicoll, K. (toim.) *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. London: Routledge.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2022). *Johdatus varhaiskasvatukseen*. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). *The qualitative content analysis process*. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115.
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. (2022). *Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen*. *Hoitotiede*, 34(3), 215-225.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fairlie, P. (2011). *Meaningful Work, Employee Engagement, and Other Key Employee Outcomes: Implications for Human Resource Development*. *Advances in Developing Human Resources*, 13(4), 508-525.
- Flick, U. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE Publications.
- Frankl, V.E. (1963). *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*. Washington Square Press.
- Geraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). *Peer-group mentorin as a tool for teacher development*. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Gordon, J. & Donnellan, H. (2010). *Recognising the Person within the Developing Professional: Trackin the Early Careers of Newly Qualified Child Care Social Workers in Three Local Authorities in England*. *Social work education*, 29(3), 305-318.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2009). *Narrative Reality*. Teoksessa *Analyzing Narrative Reality*. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452234854>
- Havisalmi, J. & Reunamo, J. (2023). *Mistä varhaiskasvatuksen kaaoksessa on kysymys?* *Journal of Early Childhood Education Research*. 12(2), 51-70. <https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.120383>

- Heikkinen, H. L. T. (2018). *Kerronnallinen tutkimus*. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Santalahti-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (2012). *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. (2008). *Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa*. *Kasvatus*, 39(3), 108–120.
- Heikkinen, H.L.T., Utriainen, J., Markkanen, I, Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 26. Haettu osoitteesta: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15.uud.painos. Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hoag, B.G., Ritschard, H.V. & Cooper, C.L. (2002). *Obstacles to Effective Organizational Change. The Underlying Reasons*. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(1), 6-15. DOI: 10.1108/01437730210414526
- Honko, M. & Mustonen, S. (2021). *Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Taivotteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus*. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 28-44. <https://journal.fi/jecer/article/view/114155>
- Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto. [Väitöskirja]. Haettu osoitteesta: <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5597-5>.
- Jablin, F. M. (2001). *The New Handbook of Organizational Communication*. Thousand Oaks, SAGE, 732-819.
- Jokikokko, K., Uitto, M., Deketelaere, A. & Estola, E. (2016). *A beginning teacher in emotionally intensive micropolitical situations*. *International Journal of Educational Research*, 81, 61-70. 10.1016/j.ijer.2016.11.001
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S. Heikkinen, H., & Tynjälä, P. (2012). *Työuran alkuvaihe opettajan haasteena*. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. (toim.), *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. PS-kustannus.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). *Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen*. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6021-6>

- Jokisaari, M., Toppinen-Tanner, S., Wallin, M., Varje, P., Hakanen, J. & Vuori, J. (2012). *Nuorten työntekijöiden sosiaalisuus työpaikoilla. Sosiaalisten suhteiden, hyvinvoinnin ja perehdytyksen merkitys*. Työterveyslaitos, Työympäristötutkimuksen raporttisarja 67. Haettu osoitteesta: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-149-9>
- Jämsen, P. & Ryky, P. (2019). *Elinikäistä oppimista uudistetaan tutkimustietoa hyödyntäen*. [Yhteenveto ministeriöiden ja Sitran tilaisuudesta]. Sitra. Haettu osoitteesta: <https://www.sitra.fi/artikkelit/elinikaista-oppimista-uudistetaan-tutkimustietoa-hyodyntaen/>
- Järvinen, K. (2014). *Työn mielekkyyden johtaminen. Käytännön opas*. Helsinki: Talentum.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. (2022). ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä” - Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 72-89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kanttonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). *Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opin-tojen loppuvaiheessa*. *Journal of Early Childhood Education Research*. 9(2), 264-289. <https://journal.fi/jecer/article/view/114133/67332>
- Karila, K. (2008). *A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education*. *European early childhood education research journal*. 16(2), 210-223).
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa*. Tampereen yliopisto: Opettajakoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karlsson, N. & Mikkonen, J. (2019). *Mielenterveys osana laaja-alaista hyvinvointia*. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*. 56(4). 272-274. DOI: <https://doi.org/10.23990/sa.87896>
- Kivimäki, M. & Metsämäki, M. (2021). ”Tällä hetkellä sitä varhaiskasvatustyötä ei voi toteuttaa siten, miten sitä kuuluis ja haluis”: *Varhaiskasvatuksen induktiovaiheen opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä työhön kiinnittymisestä*. [Pro gradu -tutkielma]. Tampereen yliopisto.
- Kolehmainen, M., Saarinen, M. & Kontu, E. (2015). *Koulukypsydestä koulun valmiuteen - Koulunvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään*. *Kasvatus & Aika*. 9(2), 32-57.

- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. SAGE Publications, Inc.
- KT. (2019). *Varhaiskasvatuksen opettajan työaikaa koskeva erityismääräys (Osio G)*. Haettu osoitteesta: <https://www.kt.fi/sopimukset/ohjeet/ovtes/varhaiskasvatuksen-opettaja-ty-oaika-erityismaarays>
- Kumpulainen, K-R., Sajaniemi, N., Suhonen, E. & Pitkäniemi, H. (2023). *Occupational well-being and teamwork in Finnish early childhood education*. Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/jecer/article/view/119784/77717>
- Kupila, P. (2007). ”Minäkö asiantuntija?” *Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Haettu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laine, T. (2015). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Santalahti-kustannus.
- Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. (2009). *Työ, perhe ja hyvinvointi*. Teoksessa Lammi-Taskula, J. Karvonen, S. & Ahlström, S.(toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Yliopiston kirjapaino: Helsinki.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). *The development of student teachers’ professional identity*. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Launis, M. & Lehtelä, J. (2011). *Ergonomia*. Työterveyslaitos. Haettu osoitteesta: <https://core.ac.uk/download/pdf/162045418.pdf>
- Lehtinen, D., Kinnunen, P. & Jämsen, E. (2022). *Ministeri Honkonen aikoo kutsua koolle varhaiskasvatuksen hätäkokouksen: ”Päiväkodit ovat kriisissä”*. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/a/74-20001180>
- Lestari, G. D., Izzati, U. A., Adhe, K. R. & Indriani, D. E. (2021). *Professional commitment: Its effect on kindergarten teachers’ organizational citizenship behavior*. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(4), 2037-2048. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6072>
- Lyly-Yrjänäinen, M. (2023). *Työolobarometri 2022*. Työ- ja elinkeinoministeriö Helsinki. Valtioneuvoston hallintoyksikkö, julkaisutuotanto. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-786-1>
- Manka, M-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Alma Talent: Helsinki.
- Manka, M-L. 2008. *Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen*. Helsinki: Talentum.

- Martikainen, S-J. & Oikarinen, T. (2021). *"Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin"*: Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3). 147-181. <https://journal.fi/jecer/article/view/114174>
- Martela, F. (2022). *Hyvinvoinnin mittaaminen edellyttää hyvinvoinnin teoriaa. Erik Allardtin hyvinvoinnin ulottuvuudet päivitettyinä nykyaikaan.* *Yhteiskuntapolitiikka*, 87(5-6).
- Mauno, S., Minkkinen, J. & Auvinen, E. (2019). *Nakertaako työn intensiivisyyden lisääntyminen työssä suoriutumista ja työn merkityksellisyyttä? Vertaileva tutkimus eri ammattialoilla.* *Hallinnon tutkimus*. 38(4), 271-288.
- Michelsson, R., Kinnunen, N. & Laaksonen, H. (2017). *Tavoitteena työhön sitoutuminen.* Haettu osoitteesta: <https://sites.tuni.fi/tamk-julkaisut/terveys/tavoitteena-tyohon-sitoutuminen/>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen perusteet.* Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja.* Helsinki: International MetHelp Ky.
- Mikkola, L. (2009). *Sosiaalinen tuki työssä: Katsaus 2000-luvun tutkimuskirjallisuuteen.* *Prologi*, 5(1), 26-47.
- Moen, T. (2006). *Reflections on the Narrative Research Approach.* *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 26-69.
- Moilanen, L. & Virtanen, S. (2010). *Työn arvon muutos ja mielekkyys**. *Työelämän tutkimus - Arbetslivforskning*. 1(8), 26-41. Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87421>
- Moses, I., Berry, A., Saab, N. & Admiraal, W. (2017). *Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers' commitment to teaching.* *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 444-457. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296562>
- Mutanen, N. (2022). *Työelämään siirtyneiden varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentuminen induktiovaiheessa.* (Pro Gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202206103219>
- Nisula, L. & Vuokila-Oikkonen, P. (2010). *Työelämän kehittäminen muutostilanteessa: esimerkinä kahden kunnan yhdistyminen.* *Työelämän tutkimus*, 8(2), 201-207.
- OAJ. (2019). *Varhaiskasvatuksen opettajia koskevat työaikamääräykset.* Haettu osoitteesta: https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/vaka-tyoaikaesite_1_2019.pdf
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023. OECD Indicators.* Haettu osoitteesta: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Opetushallitus. (2022) *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.* Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf

- Opetushallitus. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus. Toukokuu 2016*. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176639_vaikuttava_varhaiskasvatus_tiivistelma.pdf
- OKM. (2023). *Varhaiskasvatuslain uudistus. Uusi varhaiskasvatuslaki*. Haettu osoitteesta: <https://okm.fi/uusivarhaiskasvatuslaki>
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). *Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta*. Journal of Early Childhood Education Research. 6(2), 188-206. <http://hdl.handle.net/10138/231362>
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Merivirta, J. (2016). *Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti*. Haettu osoitteesta: <https://www.hel.fi/static/liitteet/vaka/Mentorointihankkeen%20arviointiraportti%202016.pdf>
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). *Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä*. Kasvatus ja aika, 11(3), 70-91). Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726>
- Pino Gavidia, L. A. & Adu, J. (2022). *Critical Narrative Inquiry: An Examination of a Methodological Approach*. International Journal of Qualitative Methods, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221081594>
- Polkinghorne, E.D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New York Press: New York.
- Puttonen, S., Hasu, M. & Pahkin, K. (2016). *Työhyvinvointi paremmaksi. Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla*. Työterveyslaitos. Tietoa työstä. Juvenes Print: Tampere.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). *Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa*. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rajamäki, S. & Mikkola, L. (2017). *Työyhteisön vuorovaikutus ja työyhteisöön kuuluminen. Hoitohenkilökunnan käsityksiä*. Työelämän tutkimus. 15(3), 250-265. Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/85277/44272> .
- Ranta, S. (2021). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Kasvatus & Aika, 15(1), 69-74. <https://doi.org/10.33350/ka.101598>

- Ranta, S., Kahila, S., Heiskanen, H. & Kumpulainen, K-R. (2023). *Varhaiskasvatuksen opettajat tiimijohtajuutta toteuttamassa - taustatekijöiden vaikutus opettajien kokemuksiin tiimijohtajuudesta*. Journal of Early Childhood Education Research, 12(2), 201-228.
- Ranta, S. & Uusiautti, S. (2021). *Functional Teamwork as the Foundation of Positive Outcomes in Early Childhood Education*. Teoksessa Hyvärinen, S., Äärelä, T. & Uusiautti, S. (toim.), *Positive Education and Work: Less Struggling, More Flourishing*. Cambridge Scholars Publishing.
- Rantala, A., Uotinen, S. & Räikkönen, E. (2018). *Konsultoivan varhaiserityisopettajan perhe- lähtöiset toimintatavat*. Journal of Early Childhood Education Research, 7(1), 3-24.
- Rautamies, E., Koivula, M. & Vähäsantanen, K. (2018). *Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa*. Journal of Early Childhood Education Research, 7(1), 53-75.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications, Ltd.
- Saari, A. (2016). *Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta*. Aikuiskasvatus, 36(1), 4-13. <https://doi.org/10.33336/aik.88470>
- Saksvik, I.B. & Hetland, H. (2009). *Exploring Dispositional Resistance to Change*. Journal of Leadership & Organizational Studies, 16(2), 175-183. DOI:10.1108/01437731011010371
- Salo, U-M. (2015). *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet*. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim). *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press.
- Salonen, E., Pursi, A. & Lipponen, L (2024). *Varhaiskasvatuksen aloitus vuorohoidossa: Pienen lapsen suru ja sen kohtaaminen vaihtelevassa sosiaalisessa ympäristössä*. Journal of Early Childhood Education Research, 2(13), 30-53. <https://doi.org/10.58955/jecer.137388>
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Schwartz, H. A. & Ungar, L. H. (2015). *Data-Driven Content Analysis of Social Media: A Systematic Overview of Automated Methods*. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 659(1), 78-94.
- Sinokki, M. (2010). *Työyhteisö - uhka ja tuki mielenterveydelle*. Duodecim, 126, 1803-1809.
- Sirvio, K., Ukkonen-Mikkola, T., Kangas, J., Hjelt, H. & Fonsén, E. (2023). *"Äänestin jaloilani!" Ammatin vaihtaneiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia työn ja toimintakulttuurin muutokseen*. Työelämän tutkimus, 21(1), 84-108. <https://doi.org/10.37455/tt.111478>
- Sosiaali- ja terveysministeriö [STM]. (2023). *Työhyvinvointi*. Haettu osoitteesta: <https://stm.fi/tyohyvinvointi>

- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. (2008). *Doing Narrative Research*. Sage Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857024992>
- Suomalaisen työn liitto. (2017). *Tutkimus: työilmapiiri työhyvinvoinnin tärkein tekijä*. Haettu osoitteesta: <https://suomalainentyo.fi/tutkimus-tyoilmapiiri-tyohyvinvoinnin-tarkein-tekija/>
- Suomela, L. & Parikka-Nihti, M. (2017). *Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Jyväskylä. Santalahti-kustannus.
- Sutela, H., Pärnänen, A. & Keyriläinen, M. (2019). *Digiajan työelämä: Työolotutkimuksen tuloksia 1977-2018*. Tilastokeskus. Haettu osoitteesta: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-244-634-3>
- Syrjälä, L. (2018). *Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa*. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Santalahti-kustannus.
- Sääkslahti, A. & Niemistö, D. (2021). *Outdoor activities and motor development in 2-7 -year-old boys and girls*. Journal of Physical Education and Sport, 21(1), 463-468. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1047>
- Terävä, J. & Böök, M-L. (2022). *Moninaiset perheet ja varhaiskasvatus*. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- THL. (2022). *Kumppanuus lapsen kasvun tukena*. Haettu osoitteesta: <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/asiakasprosessi/asiakassuunnitelma-ja-palvelusuunnitelma/kumppanuus-lapsen-kasvun-tukena>
- Tilastokeskus. (2021). *Varhaiskasvatukseen osallistui 230 600 lasta vuonna 2021*. Haettu osoitteesta: <https://www.stat.fi/julkaisu/ckwd9j2c8fbpq0c53mhrob1za>
- Tolska, T. (2002). *Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (2. uud. p.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Työterveyslaitos. (2023). *Työhyvinvointi ja työkyky*. Haettu osoitteesta: <https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C, Oppimateriaalit 22. Painosalama Oy: Turku.

- Tökkäri, V. (2020). *Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä*. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I.A. (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. (2018). *Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using layder's map*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 38-56.
<https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4>
- Ukkonen-Mikkola, T. & Varpanen, J. (2020). *Integrated initial and continuing training as a way of developing the professional agency of teachers and student teachers*. *Teaching and Teacher Education* 96, 103189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103189>
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. (2020). *Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning*, 18(4), 323-339.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2015). *Sähköposti ja internetkyselyt*. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-Kustannus.
- Valli, R. (2018). *Aineistonkeruu kyselylomakkeella*. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu 1.9.2018. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Vatou, A., Gregoriadis, A., Tsigilis, N. & Grammatikopoulos, V. (2020). *Patterns of teachers-child relationships quality: Young children's perspectives*. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 498-521.
- Vilkka, H. (2021). *Tutkimusaineiston määrä: koolla ei ole väliä*. Teoksessa Tutki ja kehitä. PS-kustannus.
- Wahlbeck, K., Hannukkala, M., Parkkonen, J., Valkonen, J. & Solantausta, T. (2017). *Mielenterveyden edistäminen kansanterveystyön ytimessä*. *Duodecim*, 133(10), 985-992.
- Ward, S. (2023). *Choosing Money Over Meaningful Work: Examining Relative Job Preferences fo High Compensation Versus Meaningful Work*. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/01461672231159781>
- Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis*. Sage Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781412983488>

- Yle-uutiset. (2023). *Nuoria opiskelee nyt varhaiskasvatusalalle, jolle heillä ei ole aikomustakaan jäädä – Moona Saarinen, 21, ja Nea Moilanen, 23, kertovat miksi.* YLE. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/a/74-20014218>
- YLE-uutiset (2023). *Lapset syövät ja leikkivät päiväkotien käytävillä, koska tilat eivät riitä – vanhemmat toivovat pikaista muutosta mielenosoituksessa.* YLE. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/a/74-20013550/64-3-133318>
- Yle-Uutiset (2023). *Varhaiskasvatusopiskelijat vaihtavat alaa.* YLE. Haettu osoitteesta: <https://areena.yle.fi/1-64959833>
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2016). *Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa.* *Aikuiskasvatus*, 36(4), 258-269. <https://doi.org/10.33336/aik.88511>
- Yrttiaho, R. & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja.* Jyväskylä: Santalahti-kustannus.

Liite 1 / Kirjoituskutsu

Hei sinä vasta työelämään siirtynyt vakaope, vastaa kyselyyn! ☺

Olen varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija Oulun yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa työn induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien työhön kiinnittymisestä. ***Etsin 0-5 vuotta varhaiskasvatuksen opettajana työskennelleitä henkilöitä vastaamaan kyselyyn.*** Tavoitteenani on selvittää vasta työelämään siirtyneiden varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä siitä, millaiset asiat edistävät työhön kiinnittymistä, työssä viihtymistä ja jaksamista.

Työn induktiovaiheella tarkoitetaan yleensä työn ensimmäistä viittä vuotta, jotka ovat merkittävät erityisesti työhön kiinnittymisen tai siitä irtautumisen takia. Aihe on tärkeä ja tuore, sillä uutta tietoa tarvitaan siitä, miten uusien varhaiskasvatuksen opettajien työhön siirtymistä ja työhön kiinnittymistä sekä alalle jäämistä voidaan tukea.

Kyselyssä vastataan itsenäisesti kirjallisesti muutamaa avoimeen kysymykseen. Vastaaminen on vapaaehtoista, luottamuksellista ja tapahtuu täysin anonymisti. Kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Toivoisin vastauksianne 12.12.2023 mennessä.

Kiitos jo etukäteen vaivannäöstä ja vastauksista!

Jos kyselystä herää mitä tahansa kysyttävää, vastaan mielelläni.

Lämpimin terveisin,

Pauliina Muhonen

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Oulun yliopisto

pauliina.muhonen@student oulu.fi

Tässä linkki kyselyyn: <https://forms.gle/FU5q5h1AKheW5GSo6>

Liite 2 / Avoimet kysymykset

3. **Kauanko olet työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana?** (Arvioi aika kokonaisuutena, voit laskea mukaan myös lyhyet sijaisuudet.)
 - 0-1 vuotta
 - 1-2 vuotta
 - 2-3 vuotta
 - 3-4 vuotta
 - 4-5 vuotta
 - Enemmän kuin 5 vuotta

4. **Kuinka olet päätynyt varhaiskasvatuksen alalle?**

5. **Millaisia odotuksia sinulla alaa kohtaan oli? Miten odotuksesi ovat täyttyneet?**

6. **Kuvaile, mikä varhaiskasvatuksen opettajan työssä motivoi sinua?**

7. **Kuvaile haasteita, joihin olet tähän mennessä työssäsi törmännyt. Miten olet ratkonut haasteita?**

8. **Miten koet opintojesi valmistaneen sinua työhösi?**

9. **Millaista tukea tai perehdytystä olet saanut työssäsi?**

10. **Kuvaile, mikä auttaa sinua viihtymään työssäsi?**

11. **Oletko pohtinut alanvaihtoa? Miksi?**