

**”Miten kukin sitten termin niinku itselleen määrittelee”–
ammattillinen toimijuus varhaiskasvatuksen käytäntöyhteisöissä**

Nelli Härkönen & Anni Nurmilahti

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Härkönen, Nelli & Nurmilahti, Anni. 2017. "Miten kukin sitten termin niinku itselleen määrittelee" - ammatillinen toimijuus varhaiskasvatuksen käytäntöyhteisöissä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 38 sivua.

Tämän artikkelimuotoisen pro gradu -tutkielman tarkoitus on kartoittaa kasvatushenkilöstön käsitysten kautta miten ammatillinen toimijuus varhaiskasvatuksessa rakentuu ja miten toimijan käytäntöyhteisöt vaikuttavat sen toteuttamiseen. Varhaiskasvatuksen kasvatushenkilöstöön kuuluu eri ammattikunnan ja koulutustason edustajia. Toimijuuden tarkastelu eri ammattilaisten näkökulmista on kasvatustyön laadun kannalta ensiarvoista, sillä se auttaa ymmärtämään niitä lähtökohtia, joista käsin eri ammattilaiset samaa kasvatustyötä toteuttavat.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja fenomenografinen. Aineisto kerättiin haastatteleamalla varhaiskasvatushenkilöstöä (n=13) heidän kokemuksistaan ammatillisesta toimijuudesta. Tutkimukseen osallistui tasaisesti varhaiskasvatuksen ammattilaisia: erityis- ja lastentarhanopettajia, lastenhoitajia sekä erityisavustajia. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen ammatilliseen toimijuuteen ja sen toteuttamiseen vaikuttavat toimijan persoona, ammattikunta ja koulutuksellinen tausta sekä työyhteisö ja lähitiimi, joissa toimijuutta toteutetaan. Laajemmin toimijuutta säätelevät yhteiskunnalliset ja rakenteelliset tekijät kuten lait ja poliittiset linjaukset.

Varhaiskasvatusta toteutetaan lapsen parasta ajatellen kunkin ammatillisen toimijan henkilökohtaisista ja koulutuksellisista lähtökohdista käsin. Lasten kohtaaminen on tällöin näkökulmariippuvaista, jolloin koko alan kontekstissa voidaan tarkoittamatta tuottaa eriarvoisuutta - jopa lisätä rakenteellista erityisen tuen tarvetta. Tällainen moninäkökulmaisuus ja ammattilaisten eri lähtökohdat tulisi huomioida selkeämmin ja työtä toteuttaa tietoisemmin eri lähtökohdista käsin, jolloin toimijoiden erilainen osaaminen vastaisi paremmin lasten tarpeisiin.

Hakusanat: ammatillinen toimijuus, käytäntöyhteisö, tietoisuus, varhaiskasvatusala

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
1.1	Ammatillinen toimijuus varhaiskasvatuksessa.....	5
1.2	Tutkimuskysymykset.....	13
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	14
3	AMMATILLINEN TOIMIJUUS VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNTÖYHTEISÖISSÄ	20
3.1	Ammatillinen toimijuus varhaiskasvatushenkilöstön määrittelemänä	20
3.2	Ammatillisen toimijuuden suhde käytäntöyhteisöihin.....	23
4	POHDINTA	26
	LÄHTEET	34

1 JOHDANTO

Laadukas varhaiskasvatus on hyvinvointiyhteiskunnan vahva tukipilari ja keskeinen yhteiskunnallinen instituutio lapsen elämässä (mm. Hujala & Puroila 1998; Eerola-Pennanen 2013; Karila 2013). Tämän lisäksi varhaiskasvatus on merkittävä kasvatusalun työllistäjä. Yhteiskunnallisen vaikuttavuutensa takia varhaiskasvatukseen ja sen järjestämiseen liittyy erilaisia, jopa vastakkaisia, taloudellisia, poliittisia ja kasvatusaatteellisia näkökulmia. Suurimmalla osalla suomalaisista on varhaiskasvatuksesta välillistä tai omakohtaista kokemusta, joko omaan lapsuuteen tai vanhemmuuteen liittyen. Tämän lisäksi varhaiskasvatusta järjestetään julkisilla varoilla ja sen toiminnan keskiössä on lapsi. Näin ollen varhaiskasvatus saattaa herättää voimakkaitakin tunteita ja mielipiteitä niin alan sisällä kuin sen ulkopuolella.

Varhaiskasvatuksen helposta lähestyttävyydestä sekä sen herättämistä arkipäiväisistä mielikuvista huolimatta on tärkeää huomioida, että varhaiskasvatuksen toteuttamisesta vastaavat kuitenkin alan ammatilliset toimijat, koulutettu kasvatushenkilöstö. Tämä tutkimus selvittää miltä varhaiskasvatus näyttää ja tuntuu sitä toteuttavan kasvatushenkilöstön *ammattillisen toimijuuden* näkökulmasta. Varhaiskasvattaja on ammatillinen toimija ja vuorovaikuttaja sekä ammattikuntansa luomassa että työyhteisönsä muodostamassa käytäntöyhteisössä. Lisäksi toimijuuteen vaikuttaa yhteiskunnallinen konteksti, johon käytäntöyhteisöt kuuluvat sekä yksilön koulutuksellinen ja kokemuksellinen tausta ja persoona.

Kasvatushenkilöstön kokemusten ja näkökulmien huomioiminen on tärkeää, sillä juuri alan sisältä, ammatillisten toimijoiden tasolta voidaan saada merkittävää kokemuksellista asiantuntijatietoa. Tämän tiedon avulla voidaan edelleen kehittää varhaiskasvatusta alana, mikä on tärkeää alan ammatillisten toimijoiden sekä erityisesti lapsille paremman ja yhdenvertaisemman varhaiskasvatuksen näkökulmista.

1.1 Ammatillinen toimijuus varhaiskasvatuksessa

Toimijuus -käsitteen juuret ovat sosiaalitieteissä, mutta käsite on omaksuttu ja laajasti käytetty myös kasvatustieteissä (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013). Banduran (2006) mukaan yksilö muodostaa kognitiivisen itesäätelyn kautta mielikuvan toimintansa toivotusta päämäärästä ja suhteuttaa toimintansa tähän mielikuvaan, tavoitellun lopputuloksen saavuttamiseksi. Yksilö siis tietoisesti konstruoi oman toimijuutensa ja toteuttaa sitä aktiivisesti suhteessa ympäristöönsä ja tavoitteisiinsa. (Bandura 2006, 164) Toimija muokkaa ympärillä olevia rakenteita ja vastaavasti kehittää toimijuuttaan ympäristöltä saadun palautteen avulla. Toimijuus on näin ollen jatkuvasti muovautuvaa ja kontekstisidonnaista. (Emirbayer & Mische 1998, 970)

Tässä tutkimuksessa toimijuutta tarkastellaan varhaiskasvatuksen ammatillisessa viitekehyksessä. *Ammatillisella toimijuudella* viitataan yksilön tietoisesti ja aktiivisesti työyhteisössä toteuttamaan toimintaan. Yksilö vaikuttaa yhteisöissä tekemällä valintoja ja ottamalla kantaa, ja sitä kautta edelleen vaikuttaen omaan työhönsä ja ammatilliseen identiteettiinsä (Eteläpelto ym. 2013, 61). Toimijuus ei varhaiskasvatuksessa toteudu tyhjiössä, vaan se ilmenee monitasoisessa vuorovaikutuksessa yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan välillä.

Tätä monitasoista yksilön ja yhteisön vuorovaikutusta voidaan tarkastella Bronfenbrennerin (1977), ekologisen systeemiteorian kautta. Tällöin yksilö nähdään toimijana eri ympäristöissä eli systeemeissä, jotka muodostuvat toimijan tiiviistä lähiympäristöstä laajeten aina vallitseviin yhteiskunnallisiin arvoihin ja ideologioihin. Nämä systeemit toimivat päällekkäin ja vuorovaikutteisesti ulottuen siten myös yksilön toimintaan. (Bronfenbrenner 1977, 514–515) Varhaiskasvatuksen ammatillinen toimija vaikuttaa siis lapsiryhmän ja lähitiiminsä, sekä laajemmin koko työyhteisönsä muodostamissa systeemeissä, joihin edelleen vaikuttaa esimerkiksi kunnallispoliittinen ja lopulta koko yhteiskunnallinen toimintaympäristö. Yksilön toiminnan taustalla on siten laajempi kokonaisuus kuin toiminnan sen hetkinen konteksti (Bronfenbrenner 1977, 514).

Ammatillisen toimijuuden toteutumisen taustalla vaikuttaa siis moniulotteisempi kokonaisuus, kuin mitä lähitiimin ja päiväkodin konteksti tarjoaa.

Wenger (1998), puolestaan tarkastelee yksilöiden yhteisöllistä toimintaa näkökulmasta, jossa yksilöiden keskinäiset vuorovaikutusprosessit ja niiden kautta luodut sanattomat käyttäytymissäännöt ja diskurssit, sekä yhteinen kiinnostus ja into työtä kohtaan luovat ammatilliselle toimijalle *käytäntöyhteisön* (Wenger 1998, 73). Käytäntöyhteisön voidaan siis tulkita olevan ammatillinen, abstrakti yhteisö, jonka toimijoita yhdistää mielenkiinto samaan työhön. Tällöin käytäntöyhteisöiden voidaan katsoa muodostuvan sekä saman koulutustaustan ja ammattikunnan jakavien toimijoiden kesken, että saman arkikokemuksen ja käytännön työn jakavien toimijoiden kesken. Näin ollen varhaiskasvatuksen ammatillinen toimija voi kuulua useaan käytäntöyhteisöön samanaikaisesti.

Wengerin (1998; 2011) mukaan käytäntöyhteisö edellyttää yhteisen kiinnostuksen kohteen lisäksi yksilöiden sitoutumista yhteisöön. Osallistamalla yhteisön diskursseihin ja neuvotteluihin asetetuista tavoitteista ja toiminnan suunnasta yksilöt yhdessä tekevät yhteisöstä käytäntöyhteisön. Tällainen yhdessä tuotettu, koettu ja ajallisesti jaettu toiminta sitoo toimijat toisiinsa. (Wenger 1998, 73-85; Wenger 2011) Tässä tutkimuksessa toimijan ammattikunnan ja koulutuksen käytäntöyhteisön muodostavat ammattikuntien sisäiset diskurssit ja jaetut käsitykset ammatillisen toimijuuden sisällöstä. Vastaavasti työyhteisön ja lähitiimin käytäntöyhteisön muodostavat päiväkotien työyhteisöt ja niiden resurssit kuten tilat, materiaalit sekä henkilöstön ja lasten määrä.

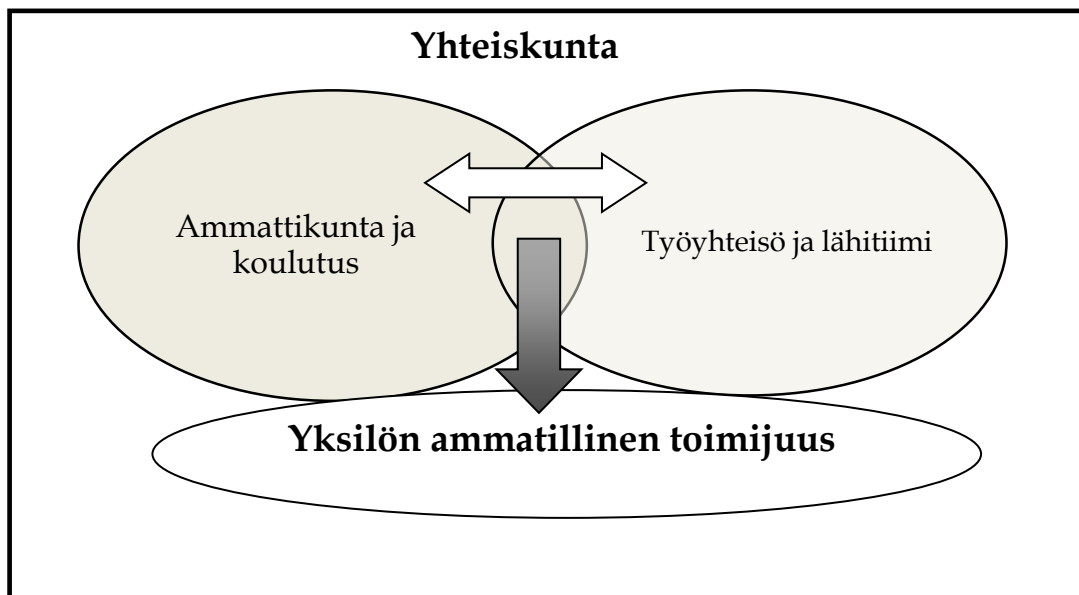
Toimijuuden suhdetta yhteisöön tarkastelee myös Eteläpellon ym. (2003) yksilökeskeinen sosiokulttuurisen toimijuuden malli (subject-centered socio-cultural approach to agency). Mallissa toimijuutta toteutetaan työyhteisön sosiokulttuurisessa ympäristössä, jonka muun muassa valtasuhteet, fyysiset ja materiaaliset olosuhteet sekä työ- ja keskustelukulttuuri luovat. (Eteläpelto ym. 2013, 60-61) Mallin sosiokulttuurinen toimintaympäristö tarjoaa näkökulman myös varhaiskasvatuksen ammatillisen toimijuuden tarkasteluun.

Edellä mainittuihin teorioihin pohjaten tämä tutkimuksen keskeisin lähtökohta on, että varhaiskasvattaja toteuttaa ammatillista toimijuuttaan ammatti-

kuntansa luoman, yhtäläiseen koulutustaustaan pohjautuvan käytäntöyhteisön sekä työyhteisön luoman jokapäiväisen käytäntöyhteisön vuorovaikutuksessa. Näiden lisäksi tutkimuksessa huomioidaan työyhteisöä ja ammattikuntaa laajempi, yhteiskunnallinen viitekehys, jossa ammatillista toimijuutta rakennetaan ja toteutetaan. (ks. Kuvio 1)

Tässä tutkimuksessa oletetaan Karilan (2013) tavoin, että ammatillisen toimijuuden rakentuminen alkaa jo ammatin valinnalla ja siihen kouluttautumisella ennen varsinaiseen työyhteisöön liittymistä (Karila 2013, 217) Tällainen kouluttautumisvaiheessa aloitettu ammattikuntaan sosiaalistuminen vaikuttaa myös myöhemmin toimijan toimintaan työyhteisössä. (Ylijoki 1998a, 138)

Laajimmillaan tässä lähtökohdassa voidaan ottaa huomioon myös varhaiskasvatusta ja ammatillista toimijuutta taloudellisesti ja poliittisesti säätelevät tekijät kuten alan julkinen rahoitus ja työtä ohjaavat säädökset, lait ja asetukset. Tällainen yhteiskunnallinen näkökulma myös mahdollistaa ammatillisen toimijuuden syvällisemmän tarkastelun.



KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen ammatillinen toimijuus yksilön käytäntöyhteisöjen (ammattikunta ja työyhteisö) sekä yhteiskunnan vuorovaikutuksessa.

Ammatillinen toimijuus toteutuu siis aktiivisesti ja dynaamisesti vuorovaikutuksessa yksilön, työyhteisön, ammattikunnan ja yhteiskunnan välillä. Seuraavassa näitä vaikuttavuustekijöitä tarkastellaan lähemmin.

Varhaiskasvatusalan ja ammatillisen toimijuuden suhde yhteiskuntaan

Varhaiskasvatusta säätelevät ensisijaisesti Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus, varhaiskasvatuslaki sekä valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Lastentarhanopettajan ammattietiikka 2005, 2). Varhaiskasvatusta järjestetään Suomessa yleisimmin julkisen sektorin palveluna. Palvelun järjestämisestä vastaa kunta tai kuntayhtymä (ks. Varhaiskasvatuslaki 1973/36 § 1). Tällöin toteuttamiseen heijastuu väistämättä kunnan vallitseva poliittinen ja taloudellinen tilanne.

Järjestämisvastuuseen sisältyy myös päätäntävalta siitä, järjestetäänkö varhaiskasvatus opetus- ja sivistystoimen vai sosiaalitoimen alaisuudessa. Opetus- ja sivistystoimen alaisuudessa järjestettävä varhaiskasvatus on ensisijaisesti lapsen kehitystä ja oppimista tukeva palvelu, kun taas sosiaalitoimen alaisena järjestettynä varhaiskasvatus tukee lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä perheiden kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä (Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtion hallinnossa 2010). Kunnan päätös siitä kummasta lähtökohdasta käsin varhaiskasvatus toteutetaan määrittää viitekehyksen myös ammatillisen toimijuuden toteuttamiselle.

Julkisille aloille tyypillisesti varhaiskasvatusala on vahvasti sukupuolittunut ja naisvaltainen (ks. Elinkeinoelämän keskusliitto 2013; Osgood 2006; 2010). Yhteys naisvaltaisuuden ja varhaiskasvatusalan välillä pohjautuu sukupuoliroolittuneeseen näkemykseen, jonka mukaan kasvatus ja hoiva tulevat naisilta luonnostaan (Taggart 2011,93). Perinteisesti lasten hoito, kasvatus ja opetus onkin mielletty ”naisten työksi” (Pajak & Blase 1989; Spencer 1985, Apple 1986). Ailwoodin (2008) mukaan varhaiskasvattajien ammatillinen osaaminen liitetään usein myös kuuluvaksi luontaisiin äidin vaistoihin (Ailwood 2008, 162). Moyles

(2001) toteaa lisäksi, että kasvatustyön vaateiksi saatetaankin liittää ajatus siitä, että henkilökohtainen kokemus lapsuudesta riittäisi kasvatustyön ammatilliseen harjoittamiseen (Moyles 2001, 89.) Näin tarkasteltuna varhaiskasvatustyön ammatilliset vaatimukset saattavat jäädä mataliksi ja käsitys työn sisällöstä voi vääristyä. Tämä voi edelleen vaikuttaa alan toimijoiden käsitykseen alan ammatillisuudesta ja siten myös heidän toiminnalleen asettamiin tavoitteisiinsa sekä laajemmin alan arvostukseen.

Osgood (2010) huomauttaakin, että vallalla oleva yleinen käsitys ammatillisuudesta perustuu vahvasti maskuliinisiin arvoihin, jotka eivät tunnusta tunnepohjaisia ominaisuuksia kuten välittämistä ja huolenpitoa ammatillisiksi tekijöiksi (Osgood 2010, 121). Teknisen pätevyyden sijaan varhaiskasvatuksen ammatillisuuteen liitetään tunteita kuten hoiva ja huolenpito, välittäminen, rakkaus lapsia ja työtä kohtaan sekä intohimo (Simpson 2010,8). Naisbitt (1984) toteaaakin, että kasvatusalaa voidaan kuvata ihmissuhdekeskeiseksi ja inhimillisyyttä korostavaksi alaksi (high touch profession), jossa ihmisten välisellä vuorovaikutuksella on merkittävä rooli (Naisbitt 1984, 39). Tästä syystä varhaiskasvatusta tulisikin tarkastella ja arvioida sen erityispiirteet ja tarkoitus huomioiden.

Ammattikunta ja koulutus toimijuuden lähtökohtana

Varhaiskasvatus on kehittynyt erilaisten vaiheiden kautta teoreettisesti hallittuun varhaiskasvatustyöhön, jonka taustalla on laaja viitekehys: monipuolinen tietämys lapsen kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 10). Varhaiskasvattaja on siis alansa koulutettu ammattilainen, joka yhdistää tutkimustietoon perustuvaa teoriaa käytännön kasvatus- ja opetustyöhön vastaamaan yksilöllisesti lasten tarpeita.

Moniammatillisuus ja työntekijöiden moninainen koulutustausta on aina ollut osa suomalaista varhaiskasvatusta (Halttunen 2009, 37). Ajan myötä varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstön koulutusrakenne on muovautunut kaksitasoiseksi, kasvatusalalla työskentelee siis sekä opetus- ja kasvatus-, että hoitoalapainotteista henkilökuntaa (Kinos 1997, 133). Varhaiskasvatuksen ammat-

tikuntien koulutusrakenteita voidaankin tarkastella sekä koulutustasoittain (toinen aste, korkeakoulu) että ammattikuntakohtaisten paradigmaerojen kautta.

Vennisen (2007) mukaan tällaisista lähtökohdista käsin toteutettu varhaiskasvatustyö ei välttämättä ole täysin ongelmatonta (Venninen 2007, 22). Alan toimijat ovat usean eri ammattikunnan edustajia, jotka ovat jo kouluttautuneensa omaksuneet oman ammattikuntansa vallitsevat tavoitteet, arvot sekä perustavanlaatuisen näkemyksen siitä, mikä on ammatin nimissä oikein ja väärin. Omaan ammattikuntaan sosiaalistuminen ja edellä kuvattujen näkemysten sisäistäminen ovat myös edellytys tunnustetun ammattiaseman saavuttamiselle. (Ylijoki, 1998b) Yksilön omaksuma työorientaatio määrittää työhön asennoitumista ja sitä, miten työntekijä näkee työnsä kohteen ja on vuorovaikutuksessa tämän kanssa. Työorientaatio on perustavanlaatuinen suhtautumistapa työhön, jota yksilö soveltaa työssään tilanteesta riippumatta. (Karila & Nummenmaa 2001, 44) Tämä saattaa kuitenkin aiheuttaa haasteita varhaiskasvatustyölle, sillä erilaisista koulutuksellisista taustoista huolimatta varhaiskasvatuksen ammattilaisten varsinainen työnkuva on melko samankaltainen. (Venninen 2007,22)

Karila ja Nummenmaa (2001) muistuttavat kuitenkin, että tiettyjen ammattikuntien välisten tehtävien eriytyminen ja erityisosaaminen ovat kokonaisuuden kannalta merkityksellisiä ja moniammatillisen osaamisen hyödyntäminen arjen tilanteissa tarpeellista (Karila & Nummenmaa 2001, 34). Ammatillaiseksi kehittyminen ei ole pelkästään yksilöstä itsestään kiinni, vaan yhteisö, johon ammattilainen liittyy muokkaa edelleen ammattilaisen identiteettiä. (Lave 1991, 74-75)

Työyhteisö ammatillisen toimijuuden ilmentäjänä

Yhteisöt varhaiskasvatuksen sisällä ovat kerrostuneita ja moniulotteisia. Laajimmillaan kasvattajien ammattiyhteisöön voidaan käsittää kuuluvaksi opetus- ja kasvatushenkilöstön kouluttaneet opettajat, alan tutkijat, esimiehet ja moniammatilliset yhteistyökumppanit. (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2015, 812) Työn tekemisen näkökulmasta lähimmän yhteisön muodostavat kuitenkin

oman työyhteisön käytäntöyhteisöt, joihin tässä tutkimuksessa katsotaan ensisijaisesti kuuluvan varhaiskasvattajan lähitiimi ja toissijaisesti koko päivähoitoyksikkö, jossa varhaiskasvattaja toimii.

Lähitiimin kasvattajien määrä ja ammattinimikkeiden jakautuminen määräytyy lapsiryhmän koon ja ikäjakauman mukaan (Opetusalan ammattijärjestön linjaus lapsiryhmien muodostamisesta, 2015). Lähitiimien tehtävänä on suunnitella, toteuttaa ja arvioida toimintaa vastuualueenaan olevan lapsiryhmän ja heidän perheidensä tarpeiden mukaan (Venninen 2007,24). Tiimit muodostetaan ensisijaisesti lasten yksilöllisten tarpeet huomioiden, ja tarvittaessa erityisen tuen tarpeisiin vastataan erityislastentarhan opettajan kokoaikaisella tai jaksottaisella pedagogisella tuella ja/tai avustajaresurssilla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016,54). Näin ollen, yhteen kasvattajatiimiin voi laajimmillaan kuulua avustaja, lastenhoitaja sekä lasten- ja/tai erityislastentarhanopettaja (ks. Asetus lasten päivähoidosta 1973/239).

Varhaiskasvatuksessa työn ja ammatillisen toimijuuden laatu ei siis rajoitu vain yhden ammattikasvattajan varaan, vaan muodostaa kokonaisuuden kaikkien tiimin jäsenten yhteistyöstä (Nislin 2016, 9). Käytäntöyhteisö, jossa ammatillinen toimijuus toteutuu, vaikuttaakin Wengerin (1998) mukaan virallista työnkuvaa vahvemmin siihen, miten työtä käytännön tasolla tehdään (Wenger 1998, 6). Yhteisön sanomattomat sopimukset ja hiljainen tieto muodostavat ammatillisen toimijuuden epäviralliset raamit, jotka yksilön on yhteisen toiminnan kautta sisäistettävä ja liitettävä omaan ammatti-identiteettiinsä tullakseen hyväksytyksi työyhteisöön (Lave 1991, 74–75).

Kasvatustyö perustuu tiimin jäsenten keskinäiseen riippuvuuteen sekä tiiviiseen vuorovaikutukseen, mikä Vennisen (2007) mukaan saattaa myös asettaa haasteita ”laadukkaalle työskentelylle lapsiryhmän kanssa” (Venninen 2007, 22). Toteuttaakseen työtään laadukkaasti tiiminjäsenillä tulee olla aito kiinnostus tehdä työtä yhdessä riittävän samanlaisesti. Tällainen jaettu käsitys työstä ja yhteisen punaisen langan löytäminen edellyttää jokaisen tiiminjäsenen päämäärien tunnistamista ja yksilön omien lähtökohtien liittämistä niihin, luoden näin yhdessä tiimille sopiva arvopohja ja toiminta-ajatus (Pyhältö ym. 2015, 814).

Yksilö ammatillisena toimijana

Yksilön näkökulmasta ammatillinen toimijuus varhaiskasvatuksessa rakentuu useiden eri tekijöiden, kuten henkilökohtaisen elämäkokemuksen, aikaisemman työkokemuksen sekä koulutuksen yhteisvaikutuksessa. Myös yksilön vuorovaikutustaidot ja kyky liittyä ympäristöön vaikuttavat ammatillisen toimijuuden toteuttamiseen. (Karila 2008, 217–221) Ammatillisuutta voidaan toimijuuden lisäksi tarkastella ammatillisen identiteetin käsitteen kautta, jolloin ammatillisuuden suhde toimijan henkilökohtaiseen personaan korostuu (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Ammatillinen toimija rakentaa jo kouluttautumisen vaiheessa sosiaalisen identiteetin sitoutumalla oman alansa moraalijärjestystä ylläpitävään ja välittävään kollektiiviseen mallitarinaan, vahvistaen samalla omaa persoonallista identiteettiään ja sisäistä tarinaansa. (Ylijoki, 1998b)

Argyris ja Schön (1987) puolestaan tarkastelevat yksilön toimintaa julki- ja käyttöteoria -käsiteiden kautta. Julkiteoria on henkilökohtainen käsitys siitä, miksi ja millä tavoin yksilö eri tilanteissa toimii. Sen avulla yksilö voi selittää sekä ennakoida käytöstään. Julkiteorian taustalla varsinaista toimintaa ohjaa kuitenkin käyttöteoria, joka tulee esiin konkreettissa toiminnassa. (Argyris & Schön 1987, 7) Julkiteoria heijastaa siis käsitystä oman toimijuuden muodoista, kun taas käyttöteoria ohjaa toimintaa käytännössä. Teoriat saattavat olla keskenään ristiriidassa yksilön tiedostamatta (Argyris & Schön 1987, 7), jolloin yksilö toimii eri tavoin kuin uskoo toimivansa.

Yksilö voi tulla tietoiseksi toiminnastaan reflektion eli tietoisien tarkastelun kautta. Tietoisuuden myötä yksilön on mahdollista oppia ja muokata toimintaansa (Argyris & Schön 1987,4) Osgoodin (2010) mukaan reflektion ja opitun ammatillisuuden kautta ammattikasvattaja opettelee ja ottaa tietoisesti haltuunsa ammatillisen toimijuutensa (Osgood 2010, 128). Myös Simpsonin (2010) mukaan kasvattajan ammatilliseen toimijuuteen kuuluu kriittinen ajattelu ja ”sisäinen puhe”. Reflektion ja sisäisen puheen kautta ammatilliset toimijat sekä havainnoivat kulloistakin sosiokulttuurista ympäristöään, että suhteuttavat omaa toimintaansa siihen. (Simpson 2010, 9-12) Kasvattaja voi näin ollen jatkuvasti

muokata ammatillista toimintaansa sekä esimerkiksi erottaa ammatin nimissä toteutetun kasvatuksen kotikasvattajuudesta.

Yksilön näkökulmasta ammatillinen toimijuus rakentuu siis moniulotteisessa ja vuorovaikutteisessa verkostossa, jonka sisällä toimija rakentaa omaa ammatillisuuttaan. Ammatillista toimijuutta toteuttaessaan yksilön on oltava tietoinen lähtökohdan moninäkökulmaisuudesta voidakseen punnita toiminnan tavoitteen kannalta olennaista suuntaa.

1.2 Tutkimuskysymykset

Varhaiskasvatuksen ammatillinen toimijuus toteutuu dynaamisesti yksilön, käytäntöyhteisöjen ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa keskeistä on selvittää kasvatushenkilöstön henkilökohtaisia käsityksiä ammatillisesta toimijuudesta ja sen suhteesta ammattikunnan ja työyhteisön muodostamiin käytäntöyhteisöihin.

Tältä pohjalta tutkimuskysymykset muodostuvat seuraavasti:

1. Millä tavoin kasvatushenkilöstö määrittelee ammatillista toimijuutta varhaiskasvatuksessa?
2. Miten kasvatushenkilöstö kuvaa ammatillisen toimijuutensa suhdetta ammattikunnan ja/tai työyhteisön muodostamiin käytäntöyhteisöihin?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tarkoituksena on kerätä tietoa ammatillisesta toimijuudesta ja sen suhteesta ammatillisiin käytäntöyhteisöihin niiltä henkilöiltä, jotka sitä varhaiskasvatuksessa toteuttavat. Metodologialtaan tutkimus on fenomenologinen, joten sen tavoitteena on hankkia tietoa maailmasta fenomenaalisesti eli ”niin kuin se havaitaan, ei niin kuin se on.” (Kakkori & Huttunen 2010, 8–10)

Tämä tutkimus keskittyy kasvatushenkilöstön omiin henkilökohtaisiin havaintoihin ja kokemuksiin tutkittavasta ilmiöstä. Keskeistä on tuoda ilmiöstä esiin henkilöiden erilaiset käsitykset - iästä, kokemuksesta ja koulutuksesta riippuen. Tutkimus on näin ollen tutkimusotteeltaan fenomenografinen. Sananmukaisesti fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. (Metsämuuronen 2005, 210) Fenomenologian tavoitteenäkin on keskeistä tutkia kokemuksia, mutta sen sijaan, että kokemusten ydin nähtäisiin muuttumattomana, fenomenografiassa keskitytään kokemusten vaihteluihin ja niiden taustalla oleviin rakenteisiin. (Marton 1988, 153; Uljens 1989, 43)

Fenomenografia mahdollistaa vuorovaikutuksen ja kokemusten kautta muodostettujen ajatusrakenteiden (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 116), eli toimijoiden ammatillisuudelle ja käytäntöyhteisöille antamien määritelmien tarkastelun. Fenomenografista tutkimusotetta on kritisoitu sen kontekstisidonnaisuuden vuoksi (Gröhn, 1993, 26-29), mutta tässä tutkimuksessa kritiikkiin on vastattu sillä, että pienestä otoskoosta huolimatta tutkimuskonteksti on helposti yleistettävissä ja vastaa hyvin tavanomaista varhaiskasvatuksen käytäntöyhteisöä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuskysymykset muodostetaan teoreettisiin lähtökohtiin perustuen (Syrjälä ym. 1994, 116). Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys rakentui ammatillisen toimijan käytäntöyhteisöissään toteuttaman toiminnan ympärille, joten myös tutkimuskysymykset muodostettiin toimijuus- ja käytäntöyhteisö-käsitteiden ympärille. Toimijuuden tarkastelussa haluttiin nimenomaan keskittyä ammatillisuuden aktiiviseen toteuttami-

seen. Tätä näkökulmaa lähestyttiin aineistossa kysymällä haastatelluilta, miten he ammatillisen toimijuuden varhaiskasvatuksessa itse määrittelevät. Varhaiskasvatustyön vuorovaikutuksellisuuden vuoksi, yksilön ammatillista toimijuutta haluttiin tarkastella myös suhteessa sitä ympäröiviin ammatillisiin käytäntöyhteisöihin tuoden sekä ammattikuntaan että työyhteisöön ja lähitiimiin liittyvät teemat osaksi haastatteluja.

Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen teemaa haluttiin tarkastella päiväkodissa toteutettavan varhaiskasvatuksen viitekehyksessä mahdollisimman laajasti eri ammattikuntien näkökulmat huomioiden. Tästä syystä osallistujia etsittiin avustajien, lastenhoitajien, lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien ammattiryhmistä. Edellytyksenä osallistumiselle oli, että kasvattaja toimii haastatteluhetkellä kasvattajana päiväkotiryhmässä, osana kasvattajatiimiä ja/tiimejä.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 13 varhaiskasvattajaa kolmesta suuresta kaupungista. Osallistujista 3 toimi tutkimuksen toteuttamisen aikaan erityislastentarhanopettajan työtehtävissä, 4 lastentarhanopettajina, 3 lastenhoitajina sekä 3 avustajina. Osallistujat olivat iältään 29 – 63 vuotiaita, keskimääräinen ikä oli 46 vuotta. Työkokemusta kaikille oli kertynyt vähintään 4 vuotta ja pisimmillään työkokemusta oli 33 vuotta.

Koulutustaustoiltaan osallistujat olivat: lähihoitajia, koulunkäynnin avustajia/erityisavustajia, varhaiserityisopettajia (kasvatustieteen kandi), sosionomi-lastentarhanopettajia, varhaiskasvatustieteen maistereita, sosionomi-diakoneja, ylemmän ammattikorkeakoulun käyneitä sosionomeja sekä sosiaaliohjaajia. Osallistujien erilaiset koulutustaustat edustavat tyypillistä koulutusjakaumaa varhaiskasvatuksen henkilöstössä.

Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto kerättiin yksilöhaastatteluilla, jotka toteutettiin puolistrukturoiduina teemahaastatteluina (ks. liite 1) kunkin haastateltavan työyksikössä heidän työaikanaan. Haastattelut kestivät vaihdellen 36 minuutista 87 minuuttiin, keskimääräinen kesto oli n. 55 minuuttia. Jokaisessa haastattelussa käytiin läpi samat teemat, mutta teemojen käsittelyjärjestys sekä kysymysten muotoilu vaihtelivat puolistrukturoidun teemahaastattelutavan mukaisesti (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11). Näin toteutettua haastattelua voidaan Rubinin & Rubinin (2012) mukaan kuvata myös kvalitatiiviseksi syvähaastatteluksi, joka auttaa tutkijaa kokoamaan kuvauksen yksittäisten henkilöiden kokemuksista tutkittavasta aiheesta. (Rubin & Rubin 2012, 3) Haastattelutapa sopi kyseisen tutkimukseen, koska tutkimuksen tarkoituksena oli nimenomaisesti kerätä haastateltavilta yksilöllistä kokemustietoa.

Rubin & Rubinin (2012) mukaan haastattelun avulla hankittua tietoa voidaan tarkastella joko paikallisesti (topical) tai kulttuurisesti (cultural) riippuen siitä, mitä tutkimuksessa on keskeistä löytää. Paikallinen tutkimus keskittyy ensisijaisesti keräämään tietoa hyvin spesifisti faktoista ja tilanteen kuvauksista, kun taas kulttuurinen tutkimus pyrkii löytämään eettisiä sopimuksia, arvoja ja normeja toiminnan takana. (Rubin & Rubin 2012, 31–34) Tässä tutkimuksessa haluttiin keskittyä siihen, miten kasvatushenkilöstö määrittelee ammatillista toimijuutta ja kuinka he kuvaavat toimijuutensa suhdetta käytäntöyhteisöihinsä. Tällöin tutkimus etsi ensisijaisesti vastauksia kulttuurillisesti kasvattajien arvoista, työyhteisön normeista ja perinteistä, huomioiden kuitenkin myös kasvattajien kuvaamat tilannekohtaiset kertomukset ammatillisen toimijuuden toteuttamisesta. (Rubin & Rubin 2012, 31–34)

Aineiston analyysi

Fenomenografiselle tutkimusotteelle tyypillisesti tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti. Näin ollen aineisto käytiin läpi nostoen sieltä keskeisiä, toistuvia teemoja (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167) Tässä tutkimuksessa

keskeiset teemat muodostettiin alustavasti haastatteluteemoja mukaillen. Teemat tarkentuivat aineistoon syvällisemmin tarkastelun myötä seuraavasti: ammattikunta ja koulutus, työyhteisö ja lähitiimi, kasvattajan henkilökohtainen persoona sekä alan yhteiskunnallinen asema. Aineisto käytiin läpi teema kerrallaan nostamalla sieltä teemaan liittyviä mainintoja. Maininnat ryhmiteltiin merkityssisältöjensä mukaan pienemmiksi kategorioiksi teemojen alle. (Huusko & Jokinen 2001, 94) (ks. liite2) Osa maininnoista saattoi myös esiintyä useamman teeman alla. Tutkimuksen aineisto oli alun perin nauhoitetussa muodossa, joten sen läpikäyminen aloitettiin litteroimalla aineisto kirjalliseen muotoon. Valmistettu litteroitu aineisto kertyi n. 240 sivua (rivivälillä 1, fontilla 11).

Aineiston teemoittelun jälkeen nostettuja ilmiöitä vertaillaan ja koetellaan suhteessa aineistoon (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12). Tässä tutkimuksessa esiin nostettuja teemoja vertailtiin koko analyysivaiheen ajan suhteessa toisiinsa ja aineistoon. Aineistoa haluttiin tarkastella rehellisesti ja avoimesti jättäen tilaa mahdollisimman monelle tulkinnalle. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan aineiston analyysissä on huomioitava, että haastateltava ja haastattelija edustavat aina hieman eri näkökulmia (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 37). Tällaiset lähtökohtaiset erot näkökulmissa huomioitiin tässä tutkimuksessa niin, että selkeästi kulloiseenkin teemaan kuulumattomat maininnat jätettiin analyysin ulkopuolelle. Analyysin seurauksena tutkimuksen tutkimuskysymykset tarkentuivat ja teoriatausta rajautui muodostettujen teemojen ympärille.

Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella *uskottavuuden, siirrettävyyden ja vahvistettavuuden* käsitteiden avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 138–139; Eskola & Suoranta 1996, 167–170). Tässä tutkimuksessa *uskottavuudella* viitataan siihen vastaavatko tutkijoiden ja tutkittavien käsitykset ammatillisesta toimijuudesta ja käytäntöyhteisöistä toisiaan. Fenomenografisessa aineistonkeruussa tutkijan ja tutkittavan välinen intersubjektiivisuus korostuu. Voidakseen keskittyä aktiivisesti kuuntelemaan ja antamaan tilaa haastateltavan ajatuksille

ja näkökulmille, tutkijan tulee olla tietoinen omasta roolistaan ja mahdollisista ennako-olettamuksistaan. (Syrjälä ym. 1994, 136–138) Tässä tutkimuksessa mahdollisia ennako-olettamuksia loi se, että haastattelijat ovat itsekin alan ammatillisia edustajia. Tällöin tulikin kiinnittää erityistä huomiota tutkijoiden mahdollisiin omiin ennakkokäsityksiin tutkittavista aiheista. Toisaalta tutkijoiden henkilökohtainen kokemus tutkittavasta aiheesta mahdollisti syvällisemmän ymmärryksen saavuttamisen tutkimuksen kontekstista sekä haastateltavien käyttämästä ammattikielestä.

Siirrettävyyttä eli tulosten siirtämistä tietyin ehdoin toiseen kontekstiin vahvistaa tässä tutkimuksessa se, että tutkimusotos vastaa hyvin tavanomaista varhaiskasvatuksen kontekstia. Siirrettävyyttä vahvistaa myös se, että tutkimusaineisto on alun perin kerätty useammasta kaupungista, jolloin jo aineistoa analysoitaessa havaittiin tulosten olevan siirrettävissä kaupungista toiseen. Etsittäessä tutkimustuloksille tukea aiemmista tutkimuksista tai teorioista voidaan puhua tutkimuksen *vahvistettavuudesta*. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tuloksille etsittiin teoreettista tukea laajasti kasvatustieteen kattokäsitteen alta, keskittyen erityisesti varhaiskasvatustieteeseen ja erityispedagogiikkaan. Tämän lisäksi aiheen tarkastelussa huomioitiin myös muu poikkitieteellinen, esimerkiksi yhteiskuntatieteellinen tutkimus.

Edellisiin luotettavuuskriteereihin lisäten myös läpinäkyvyyttä voidaan pitää laadullisen tutkimuksen keskeisenä luotettavuuden mittarina (Ruusuvuori ym. 2010, 27) Tässä tutkimuksessa läpinäkyvyys on huomioitu kuvaamalla tutkimusprosessi vaiheittain, alkaen tutkimusaiheen valinnasta tulosten tulkinnaan. Laadullisen tutkimuksen tekeminen onkin prosessi, joka perustuu pitkälti tutkijan päättelykykyyn (Metsämuuronen 2005, 197). Läpinäkyvyyttä voidaan lisätä konkreeteilla keinoilla, kuten aineiston nauhoittamisella ja litteroinnilla (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 14–16). Tässä tutkimusartikkelissa läpinäkyvyyttä on lisätty antamalla lukijalle mahdollisuus itse tutustua tarkemmin liitteinä oleviin haastattelurunkoon ja analyysin havainnollistamiskuvioon.

Eettisyys ja eettiset valinnat ovat merkittävä osa tutkimuksen tekemistä aiheen valinnasta lopullisen artikkelin kirjoittamiseen asti (Hirsjärvi ym. 2009,

29). Tässä tutkimuksessa eettisiä valintoja on pohdittu läpi tutkimusprosessin. Eettisyys huomioitiin alusta alkaen anomalla tutkimuslupa kohdekaupunkien varhaiskasvatusta järjestäviltä tahoilta. Lupaprosessin jälkeen yhteyttä otettiin varsinaisiin päivähoitoyksiköihin, jotka valittiin sattumanvaraisesti. Yhteyttä otettiin aluksi yksikön johtajaan, joka välitti vapaaehtoisen osallistumiskutsun henkilökunnalleen. Tässä vaiheessa painotettiin vapaaehtoista osallistumista tutkimukseen. Itse haastattelutilanteessa haastateltavia muistutettiin mahdollisuudesta missä tahansa vaiheessa muuttaa tai korjata kertomaansa näin halutessaan.

Litterointivaiheessa osallistujien anonyymiteetti säilytettiin antamalla osallistujille koodinimet (H1,H2), myös haastatteluissa mahdollisesti esiin tulleet muut nimet korvattiin toisilla. Litterointivaiheen jälkeen alkuperäinen, tunnistetiedot sisältävät aineisto hävitettiin asianmukaisesti. Tutkimusartikkelia kirjoitettaessa eettisyys huomioitiin kiinnittämällä erityistä huomiota siihen, että kaikkien ammattiryhmien ääni tulisi kuuluviin, vaikka tutkimuksen ensisijainen tavoite ei ollutkaan erotella kasvattajien kokemuksia ammattiryhmien mukaisesti. Tämän lisäksi vielä kirjoitusvaiheessa käytiin jatkuvaa vuoropuhelua aineiston ja siitä nostettujen teemojen välillä, jotta tutkimuksen raportointi pysyisi mahdollisimman uskollisena alkuperäiselle aineistolle.

3 AMMATILLINEN TOIMIJUUS VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNTÖYHTEISÖISSÄ

Tässä luvussa esitellään keskeiset tutkimustulokset tutkimuskysymysten pohjalta. Ensiksi kuvataan varhaiskasvatushenkilöstön ammatilliselle toimijuudelle antamia määritelmiä ja kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta (tutkimuskysymys 1). Tämän jälkeen kokemuksiin syvennytään käytäntöyhteisöjen näkökulmasta (tutkimuskysymys 2), tarkastelemalla ammatillisen toimijuuden suhdetta ensin ammattikunnan käytäntöyhteisöön ja sen jälkeen työyhteisön käytäntöyhteisöön.

3.1 Ammatillinen toimijuus varhaiskasvatushenkilöstön määrittelemänä

"Persoonallahan tätä työtä tehdään"

"se [ammatillinen toimijuus] on sellasta (.) sen oman vastuun ja (.) oman roolin ... syvällistä ymmärtämistä ja siinä... pysymistä (...) siinä kuka on ja mikä työnkuva (...) mitkä on ne omat eettiset (...) käsitykset mikä on oma kasvatuskäsitys (...) ettei niinku lipeä siitä (...)" H8

Haastateltavien mukaan ammatilliseen toimijuuteen kuuluu ennen kaikkea sisäistetty käsitys työntarkoituksesta, lapselle hyvän varhaiskasvatuksen takaamisesta. Tämän edellytyksenä on tietoisuus käytännön työtehtävistä sekä niiden toteuttamisesta ja vaikuttavuudesta. Se, miten ammatillinen toimijuus käytännössä toteutuu, riippuu yksilön persoonasta, työkokemuksesta sekä työn koetusta merkityksellisyydestä.

Työn keskeiseksi lähtökohdaksi koettiin siis 'hyvän päivän' takaaminen lapselle. Tähän lähtökohtaan sisältyy kasvattajan läsnäolo, lapsen aito kuunteleminen sekä onnistumisen kokemusten mahdollistaminen. Lapsen suuntautuvan toiminnan lisäksi toimijuuden kannalta tärkeäksi käytännön työssä koettiin vastuun kantaminen, *"oman tontin hoitaminen"*^(H10). Ammatilliseen toimijuuteen sisältyvän vastuun kantamisen taustatekijöiksi tunnistettiin oman toimi-

juuden säännöllinen pohdinta ja oman työn arviointi. Osassa haastatteluista reflektointi ja oman ammattiroolin tunteminen sekä tietoisuus omasta toiminnasta mainittiin niin ikään oleellisina tekijöinä ammatillisessa toimijuudessa.

Haastatelluista suurin osa oli sitä mieltä, että ammatilliseen toimijuuteen vaikuttaa myös voimakkaasti kasvattajan oma persoonallisuus. Se, millä tavalla ammatillisuutta toteutetaan, vaihtelee siten yksilöstä riippuen. Toimijuus kuvattiinkin usein dynaamisena ja jatkuvasti kehittyvänä. Ammatillisen toimijuuden kuvattiin muuttuvan elämän- ja työkokemusten mukana ja näkyvän toiminnan tasolla asennemuutoksina ja henkilökohtaisena ”*ammatillisena kasvuna*”^(H13). Ammatillisen viitekehyksen ulkopuolella merkittävimmäksi toimijuuteen vaikuttavaksi yksityiselämän kokemukseksi kuvattiin oma vanhemmuus, jonka katsottiin lisäävän ymmärrystä lapsia ja vanhempia kohtaan.

Ammatillisen näkemyksen syventymisen lisäksi kokemuksen mainittiin vaikuttavan toimijan ammatilliseen varmuuteen, kuten esimerkiksi rohkeuteen nostaa oma ääni kuuluviin työyhteisössä. Toisaalta kokemus saattoi auttaa myös hyväksymään ”*työn keskeneräisyyden*”^(H14). Valtaosa haastateltavista kokikin olevansa kokonaisuutena tyytyväinen oman ammatillisen toimijuutensa laatuun, mutta samalla puheissa nousi esiin tämän toimijuuden epätäydellisyys sekä jatkuva kehittyminen.

Se, millä tavoin ja kuinka paljon haastateltavat kokivat itse voivansa vaikuttaa oman ammatillisen työnkuvansa sisältöön, vaihteli. Persoonan merkitys nousi esiin tässäkin yhteydessä. Vahva oma persoona sekä korkea työmoraali mahdollistivat sen, että omaan työkuvaan koettiin pystyvän vaikuttamaan. Työnkuvaan pyrittiin vaikuttamaan konkreettisesti omalla aktiivisuudella, omien vahvuuksien esiin tuomisella, ideoimisella ja ehdottelulla sekä yhteisellä keskustelulla. Yksi haastateltavista totesi lisäksi, että vaikuttaa voi myös tehtävistä kieltäytymällä, jolloin vaikuttaminen on passiivista. Toisaalta vaikuttamisen rajoituksiksi kuvattiin: liian alhainen asema työyhteisön hierarkiassa sekä työpaikka-sidonnaisuus, haastavat kollegat tai lapset ja perheet sekä ennen kaikkea byrokratia ja varhaiskasvatusta ulkoa käsin säätelevät toimet.

Sidostuneisuus yhteiskuntaan ja aikaan

” (...) yhteiskuntaki muovautuu koko aika et (...) siin pitää sillä lailla olla ajan hermolla (...) ” H6.

Kasvattajan ammatilliseen toimijuuden luonteeseen kuuluu haastateltavien mukaan dynaamisuus ja muovautuvuus. Ammatillisuuteen liittyy vahvasti *”ajan hermolla”*^(H4, H6) olemisen tärkeys, jolla viitattiin yhteiskunnan muutoksissa mukana pysymiseen ja oman osaamisen kehittämiseen sekä uuden oppimiseen ja joustavaan asenteeseen.

Yhteiskunnan muutoksen mukana myös vaatimukset vastata jokaisen lapsen yksilöllisiin tuen tarpeisiin ovat haastateltavien mukaan muuttuneet. Tämä omalta osaltaan pakottaa kasvattajat laajentamaan ja syventämään esimerkiksi erityispedagogista osaamistaan, jotta toiminnassa pystytään huomioimaan kattavasti kaikkien lasten yksilölliset tarpeet.

Lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisen lisäksi haastateltavat toivat esiin, että työn lähtökohdat sekä vaatimukset toiminnan suunnitelmallisuudelle ovat ajan myötä muuttuneet. Tämän hetken työ koettiin aiempaa pedagogisemmaksi. *”Vanhankoulukuntamaisuuden”*^(H4), *”säilöntähoidon”*^(H8) tai *”karjan ajon”*^(H5) sijaan nykytyössä keskeiseksi kuvattiin lapsilähtöisyys ja oppiminen. Velvoite paneutua jokaisen lapsen kasvuun ja kehitykseen sekä toteuttaa suunnitelmallista varhaiskasvatusta tuo haastateltujen mukaan myös *”hyvänlaista haastetta”*^(H7) omaan työhön tehden siitä mielekästä. Toisaalta väljän ohjeistuksen *”lapsen hyvän kasvun ja kehityksen tukemisesta”*^(H8) kuvattiin jättävän myös liikaa tilaa tulkinnalle.

Erilaisten ja persoonaan sidottujen kasvatusnäkemysten ja toimintatapaerojen vuoksi ammatillisen toimijuuden pelätään jäävän liian irralliseksi sitä ohjaavasta toiminta-ajatuksesta ja yleisistä varhaiskasvatusta säätelevistä laeista. Tällöin kasvatuksellinen päätöstenteko ja ratkaisut toiminnassa jäävät lopulta kasvattajalle itselleen, mikä taas *”asettaa perheet ja lapset keskenään eriarvoiseen asemaan”*^(H9).

3.2 Ammattillisen toimijuuden suhde käytäntöyhteisöihin

Ammattikunta

“(...) eihän tarvitsis eri koulutuksia jos ei sillä ois merkitystä myös sit siinä työn tekemisessä.” H13

Eri ammattinimikkeiden mukaan määräytyvät työtehtävät nähtiin sekä etuna että haittana ammatilliselle toimijuudelle. Toisaalta erilaiset pohjakoulutukset ja niistä johdetut tehtävät auttavat saamaan tukea eri näkökulmasta työtä tarkastelevalta kollegalta, mutta toisaalta moninäkökulmaisuus tuo myös haasteita ja arvoriitoja toimijoiden välille.

Haastateltavat määrittivät omaa ammatillista rooliaan eri tavoin riippuen yksilöstä ja ammattinimikkeestä, mutta samojen ammattinimikkeiden sisältä oli mahdollista huomata myös samansuuntaisia käsityksiä ammattiroolien sisällöistä. Avustajat määrittivät muun muassa olevansa heille nimettyjen *”lasten ohjaajia”*^{1*}, kun taas lastenhoitajat kuvailivat ammatillista rooliaan sanoilla *”työpari”**, *”toteuttaja”** ja *”tiimin jäsen”**. Lastentarhanopettajat puolestaan kokivat olevansa tiimissään *”päävastuussa”** ja *”lievässä esimiesasemassa”**. Pedagogiikan merkitys ja oman tiimin haltuunotto kuvattiin tärkeiksi opettajan ammatillisessa roolissa. Tämän lisäksi erityislastentarhanopettajat kuvasivat olevansa ennen kaikkea tieto-taitoa omaavia *”toiminnan mahdollistajia”* *.

Toiminnan ja osallisuuden mahdollistaminen liittyy haastateltavien mukaan vahvasti avustajan työnkuvaan, jonka keskiössä on taata jokaiselle lapselle tuen tarpeista riippumatta vertaistensa kaltaiset yhtäläiset mahdollisuudet tehdä ja osallistua. Nimetyn lapsen ohjaaminen ja tukea tarvitsevien lasten näkökulman edustaminen kuvattiinkin avustajan työn merkittävimmiksi tehtäviksi. Lastenhoitajien vastauksissa tarkasti määritellyn päätehtävän sijaan, korostui yhteisvastuullisuus ja tasavertaisuus. Keskeisinä piirteinä tuotiin esiin kasvatuskumppanuutta, ja varhaiskasvatustyön ammattilaisten ja perheiden välistä yhteistyötä hyvine ja huonoine puolineen.

¹ * Anonymiteetin säilyttämiseksi koodinimi jätetty pois

Opettajien vastauksissa nousi esiin opettajan koettu asiantuntijuus ja sen merkitys laadukkaalle varhaiskasvatustyölle. Pedagogiikan-käsite korostui heidän haastatteluissaan. Osa opettajista koki saavan äänensä paremmin kuuluviin jatko- tai lisäkoulutuksen ja sitä kautta hankitun laajemman erityisasiantuntijuuden myötä. Lisäksi tuotiin esiin, että erityistietämyksen tai osaamisen vaatiminen siihen perehtymättömältä kasvattajakollegalta tuntuisi epärealistiselta. Koulutuksellinen monitasoisuus kuvattiin kuitenkin merkitykselliseksi ja sen tarpeellisuutta perusteltiin sillä, että sosiaalisempi/hoidollisempi paradigma kykenee ratkomaan sellaisia ongelmia, joita pelkkä pedagogiikka ei tavoita.

Pedagogisella vastuulla viitattiin muun muassa koko ryhmän toiminnan suunnitteluun ja sen tarkoituksenmukaiseen toteuttamiseen. Pedagogisen vastuun jakautuminen erityislastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajien välillä vaikutti haastattelujen perusteella menevän niin, että erityislastentarhanopettaja kantaa suuremman vastuun erityisen tai tehostetun tuen lasten asioista ja lastentarhanopettaja koko ryhmän pedagogiikasta. Oman tiimin ohjaus pedagogisissa kysymyksissä kuului haastateltavien mukaan sekä erityislastentarhanopettajille että lastentarhanopettajille.

Ammattikunnasta riippumatta lisäkoulutuksen koettiin syventävän osaamista ja antavan avaimia yhdistää teoriaa käytäntöön. Tietoinen itsensä kehittäminen, ”*omatoiminen lisätiedonhankinta*”^(H12) sekä tarvittaessa avun ja neuvojen kysyminen nähtiin oleelliseksi osaksi ammatillista toimijuutta.

Työyhteisö

” (...) kun ollaan työyhteisössä missä väkisinki meitä on useita työntekijöitä (..) se työyhteisö täytyy toimia niin, että siellä tehdään töitä suunnassa ne lapset (...) ” H9

Haastattelujen mukaan kasvatushenkilöstö on hyvin tietoinen ammattiinsa liittyvistä vastuista ja velvollisuuksista. Samalla haastateltavat kuitenkin kuvasivat, että vastuut ja velvollisuudet voivat tietyissä tilanteissa olla keskenään ristiriitaisia eri toimijoiden kesken. Pedagoginen vastuu rajattiin vastauksissa tyypillisesti opettajille kuuluvaksi, mutta työhön liittyvän yleisen ammatillisen ja

kasvatuksellisen vastuun sen sijaan koettiin kuuluvan jokaiselle kasvattajalle. Valtaosa haastatelluista olikin sitä mieltä, että työtä tulisi tehdä – työyhteisöön ja kollegoihin keskittymisen sijaan – ”*lapsi keskiössä*”^{H9} -periaatteella.

Kasvatusvastuiksi määriteltiin tehtävä toimia ”*turvallisena aikuisena*”^(H5) ja lapsen edun puolustajana. Tällainen ajattelu tuli esiin kaikissa vastauksissa. Myös avustajien vastauksissa työn kuvattiin sisältävän paljon itsenäistä vastuunkantoa ja päätöksen tekoa, vaikka sitä ei avustajan työnkuvaan virallisesti ja työtä ohjaavien asiakirjojen mukaan tunnistettaisikaan. Tällaisen ’virallisen kasvatusvastuun’ ulkopuolelle jäämiseen viitattiin esimerkiksi toteamalla, että ”*lopulta kasvatusvastuulliset tekevät päätökset*”^(*).

Yhteistyölle ja moniammatillisuudelle työyhteisössä annettiin vastauksissa sekä toimijaa voimaannuttavia että työntekoa raskauttavia merkityksiä. Muun muassa eri tavoin tukea tarvitsevat lapset ikään kuin pakottavat kasvattajat tekemään keskenään yhteistyötä ja miettimään ratkaisuja uusiin tilanteisiin yhdessä. Tällainen kollegiaalinen tuki ja yhteisvastuu koettiin lisäävän varmuuden tunnetta ja työssä jaksamista. Tunne siitä, ettei ”*haastavia asioita tarvitse kohdata yksin*”^(H1) ja että haastaville ”*tilanteille voidaan nauraa yhdessä*”^(H14), mainittiin merkittäviksi tekijöiksi työssä jaksamiselle.

Toisaalta kasvatustilanteet, joissa tiimin jäsenten kesken ilmeni arvoriitiriitoja, koettiin ammatillisen toimijuuden kannalta haastaviksi. Tämä tulee käytännössä esiin tilanteissa, jotka vaativat kasvattajalta reagoimista, mutta kasvattajien käsitykset ja näkemykset toiminnan päämäärästä ja toimintatavoista ovat keskenään eriäviä ja kollegan tapa toimia on erilainen kuin itsellä.

4 POHDINTA

Tämä tutkimus tarkastelee varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta ja sen toteuttamisesta varhaiskasvatuksen käytäntöyhteisöissä. Ammatillinen toimijuus varhaiskasvatuksessa toteutuu yhtäaikaaisesti monessa eri vuorovaikutteisessa käytäntöyhteisössä. Toisaalta kasvattaja toimii tiiviissä vuorovaikutuksessa oman lähitiiminsä ja työyhteisönsä kanssa, toisaalta kasvattaja toteuttaa samanaikaisesti työssään oman ammattikuntansa arvoja ja ajatusmalleja. Tämän tutkimuksen tavoite on tuoda esiin näkökulma, joka ottaa huomioon yksilön toteuttaman toimijuuden osana laajempaa, yhteiskunnallisissa puitteissa rakentuvaa ja jaetun ammatillisen kiinnostuksen myötä muodostuvaa käytäntöyhteisöjen luomaa kokonaisuutta. Tutkimuksen keskiössä on näin ollen ammatillisen toimijuuden määrittely ja sen toteuttaminen varhaiskasvatuksen käytäntöyhteisöissä. Tämän tutkimuksen mukaan toimijat pyrkivät työssään ”hyvään” lapsen etua ajatellen, mutta se mitä ”lapsen hyvä” on tai miten kasvattajan tulee toimia saavuttaakseen sen, vaihtelee toimijan persoonan, koulutuksen ja kokemuksen mukaan. Persoonakohtaisten tekijöiden lisäksi kasvattajat toteuttavat omaa toimijuuttaan osana työyhteisöä ja tiimiä sekä jatkuvasti muuttuvaa yhteiskunnallista kontekstia.

Toimijuuden määrittely myötäilee Banduran (2006) teoriaa yksilön toimijuuden rakentumisesta kognitiivisen itsesäätelyn kautta. Kasvattaja suhteuttaa oman toimintansa tavoittelemaansa mielikuvaan toiminnan tarkoituksesta, toteuttaen sitä aktiivisesti työyhteisössä. Tältä osin tutkimus vastaa myös Eteläpellon ym. (2013) kuvausta yksilökeskeisestä sosiokulttuurisesta ammatillisesta toimijuudesta, jossa yksilön toimintaan vaikuttavat niin henkilökohtaiset valinnat ja arvot kuin työyhteisön valtasuhteet ja toimintakulttuuri.

Edellisiä myötäillen ammatillisen toimijuuden tarkastelun lähtökohdaksi voidaan asettaa myös yksilön tietoinen ote ammatillisuuteen ja toimijuuden rakentamiseen. Tässä tutkimuksessa tämänkaltainen tietoinen toimijuuden taso ei kuitenkaan tullut merkittävästi esiin aineistossa, vaan haastateltavien kuvaukset toimijuudesta keskittyivät enemmän vaistomaisesti ja tilanteiden mu-

kaan luontevasti rakentuvaan toimijuuteen. Luontevasti ja vuorovaikutteisesti yksilön ja yhteisöjen välillä rakentuvaa toimijuutta tulkittiin tuloksia analysoitaessa niin, että kasvattajan ensisijainen tavoite ei ole muuttaa toiminnallaan yhteisöjä vaan ennemmin suhteuttaa omaa toimintaansa vallitsevaan ympäristöön ja poimia sieltä palasia omaan toimijuuteensa. Näin ymmärrettynä toimijuuteen vaikuttaa siis ensisijaisesti se ympäristö, jossa ammattilainen toimii, jolloin toimijuuden rakentumista voidaan verrata Bronfenbrennerin (1977) ekologisteen teoriaan. On kuitenkin huomioitava, että tällainen tulkinta ei välttämättä kuvaa kaikkia puolia varhaiskasvattajien ammatillisesta toimijuudesta, vaan rajautui tähän tämän tutkimuksen haastattelukysymysten ja aineiston mukaan.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin siis, miten alan erilaisten ammattiryhmien edustajat itse kuvaavat toimijuutensa ammatillisuutta (tutkimuskysymys 1) sekä sen toteutumista suhteessa käytäntöyhteisöihin (tutkimuskysymys 2). Ammatillinen toimijuus ja työn sisältö kuvataan usein yhtenäisenä ja yhdenmukaisena, mutta todellisuudessa toimijan tasolla kokonaisuus on liian kompleksinen määriteltäväksi ”yhdellä oikealla tavalla”. Yhtenäisen määrittelyn sijaan moninaiset toimijuuden tulkinnat tulivat tässä tutkimuksessa esiin yhtenä keskeisenä johtopäätöksenä. Tämän lisäksi toisena keskeisenä johtopäätöksenä on huomioitava, että ammatillista toimijuutta tulkitaan koulutuksen ja työyhteisön luomien käytäntöyhteisöjen tulkintakehysten valossa. Kolmanneksi voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen ammatillinen toimijuus toteutuu aina osana laajempaa yhteiskunnallista viitekehystä.

”Miten kukin sitten termin niinku itselleen määrittelee”

Tutkimuksen mukaan *kasvattajan persoonalla on vahva vaikutus ammatillisen toimijuuden toteuttamiseen*. Tulosten perusteella voidaan todeta, että ammatilliset toimijat pyrkivät työssään ”hyvään”, mutta se miten hyvä määritellään jää persoonan mukaan tulkinnanvaraiseksi. Pyrkimys hyvään voikin kasvattajille edustaa kaikkea tietoisesta omassa ammatillisessa roolissa pysymisestä *”vain töissä käymiseen”*^(H13). Tällainen tulkintakirjo asettaa haasteen ammatillisen toi-

mijuuden määrittelylle, jota ei sen inhimillisen aspektin vuoksi, voida lähtökoh-
taisestikaan määritellä yksiselitteisesti.

Persoonan täysi erottaminen ammatillisesta toiminnasta vuorovaikuttei-
sessa opetus- ja kasvatustyössä ei välttämättä aina ole tarkoituksenmukaista,
mutta toiminnan tasolla persoonan ei tulisi kuitenkaan saada liian isoa sijaa.
Katz (1985) kuvaakin tällaista tietoista persoonan hallintaa 'optimaalisen etäi-
syyden' käsitteellä. Kasvattaja kykenee tällöin reagoimaan tunteillaan ja ole-
maan aidosti läsnä, kuitenkin halliten impulsiivisen ja harkitsemattoman käy-
töksensä. Tällainen optimaalinen etäisyys toimijan ja lapsen välillä voidaan
nähdä edellytyksenä ammatilliselle toimijuudelle, joka siten pohjautuu harkin-
nalle ja perustelluille ratkaisuille pelkän tunneperäisen reagoinnin sijaan (Katz
1985, 14–15).

Monille alan ammattilaisille tällainen ajatus etäisestä kasvattaja-lapsi suh-
teesta voi tuntua vieraalta, sillä vuorovaikutussuhteen oletetaan tällöin jäävän
vaille riittävää huolenpitoa ja läheisyyttä. Katz (1985) kuitenkin lisää, että pienet
lapset pystyvät tuntemaan huolenpidon ja läheisyyden sopivan etäisestäkin
vuorovaikutussuhteesta. (Katz 1985, 15) Näin tarkasteltuna ammatilliset vaateet
voidaan siis täyttää, vaikka henkilökohtainen minä rajattaisiin osin toiminnan
ulkopuolelle.

Työote, joka selkeästi erottaa ammatti- ja yksityisminän, poikkeaa myös
varhaiskasvatusalan perinteisestä, Fröbelin 'sosiaaliseen äitihahmoon' pohjaa-
vasta kasvatusihanteesta (Ailwood 2008, 158). Ammattikasvattajuuden rinnas-
taminen vanhemmuuteen sekä oletus naisille luontaisesta kyvystä toimia kas-
vattajana on silti Pajakin & Blasen (1989) mukaan edelleen nähtävissä. Omakoh-
tainen kokemus vanhemmuudesta nähdään heidän mukaansa ennen kaikkea
positiivisena asiana työssä, sillä se lisää omistautumisen tunnetta ja myötätun-
toa lapsia kohtaan sekä antaa perspektiiviä vanhempien kohtaamiseen. (Pajak
& Blase 1989, 292-293) Vanhemmuuden mukanaan tuoma hyöty toisten van-
hempien kohtaamisessa ja varmuus suhteessa lapsiin tulivat esiin ammatilli-
seen toimijuuteen vaikuttavina tekijöinä myös tämän tutkimuksen tulosten pe-
rusteella.

Persoonan lisäksi *koulutus ja ammatti luovat siis tulkintakehyksen*, jonka pohjalta ammatillista toimijuutta toteutetaan. Ylijoki (1998b) onkin todennut, että omaan ammattiheimoon sosiaalistuminen on merkittävä vaihe ammatillaiseksi tulemisessa (Ylijoki 1998b). Tällöin jo koulutuksen valinnalla voidaan olettaa olevan merkittävä vaikutus tulevaan ammatilliseen toimijuuteen ja sen kautta tehtyihin valintoihin ja ratkaisuihin.

Varhaiskasvattajien joukko on koulutustaustoiltaan moninainen, vaikka varsinaiset työnkuvat alan sisällä voivat siitä huolimatta olla melko samankaltaisia (Venninen, 2007, 22). Työtä ohjaavat viralliset asiakirjatkaan eivät kaikilta osin ota selkeästi kantaa ammattinimikkeisiin pohjautuvaan työnjakoon, erityispedagogista ja pedagogista painotusta lukuun ottamatta. Tällöin ammattinimikkeiden välinen työnjako ja työtehtävien määrittäminen kasvattajien kesken jää osin kasvattajan oman aktiivisuuden ja koulutuksellisen tulkintakehyksen varaan. Karila (2013) tuokin esiin, että varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat periaatteet ovat ristiriidassa käytännön toimintatapojen kanssa (Karila 2013, 216). Esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostuu opetuksellinen ja pedagoginen näkökulma, vaikka toisaalta käytännön tasolla, varhaiskasvatustyön arjessa valtaosalla kasvattajista on hoitopainotteinen pohjakoulutus (Karila & Nummenmaa 2001, 38) Haastetta työn järjestämiseen saattaa tuoda myös se, että virallisten asiakirjojen mukaan pedagoginen työnkuva velvollisuuksineen on määritelty hoidollista näkökulmaa selkeämmin. Tämän tutkimuksen mukaan epätasapaino ammattinimikkeisiin sidottujen työtehtävien välillä saattaakin johtaa epätasapainoon myös työtehtävien määrässä ja sisällössä kasvattajatiimin toimijoiden kesken.

Toisaalta alan sisällä on ammattiryhmiä, joiden koulutus painottuu erityispedagogiseen näkökulmaan, ja myös varsinainen työkuva on keskittynyt erityiskasvatuksen ympärille. Varhaiskasvatus on kuitenkin lähtökohtaisesti rakenteeltaan inklusiivinen, jolloin lapsiryhmien monimuotoisuus ja lasten yksilölliset kasvun ja kehityksen tarpeet tulevat osaksi jokaisen varhaiskasvattajan ammatillista toimijuutta. Tämän tutkimuksen mukaan kasvattajan koulutuksellinen suuntautuminen vaikuttaa myös varsinaisen ammatillisen toimijuuden

toteuttamiseen ja työn sisällön tulkintaan. Karila & Nummenmaa (2001) huomauttavat, että tällaiset tulkintaerot tulevat merkityksellisiksi tiimityössä. Varhaiskasvatusala sisältää paljon hiljaista tietoa ja toisaalta arjessa saattaa olla vähän aikaa yhteiselle keskustelulle, mikä hankaloittaa syvällisen näkökulma-keskustelun käymistä. Tästä johtuen mahdolliset haasteet tai toisen näkökulman ymmärtämättömyys kuitataan ”kemioiden kohtaamattomuudella”. (Karila & Nummenmaa 2001,47)

Ammatti- ja persoonakohtaisesti määritellyt ammatillisen toimijuuden tulkinnat saattavat erota toisistaan, jolloin työtä tehdään hyvin monista ja paikoin eriävistä lähtökohdista käsin. Moylesin (2001) mukaan varhaiskasvattajat saattavat jopa laskea oman työnsä laatua, yhteensopivaksi eri tavoin koulutettujen ja kokeneiden kollegojen kanssa sen sijaan, että nostettaisiin yleisesti kaikkien työn laatu tarvittavalle tasolle (Moyles 2001, 86). Tämän tutkimuksen mukaan tällainen oman toiminnan sopeuttaminen kollegoiden toimintaan voi tulla esiin varhaiskasvattajan toimijuudessa ammattikunnasta riippumatta. Esimerkiksi avustajat saattavat suhteuttaa henkilökohtaista kokemusosaamistaan opettajien taitotasoon nähden, eli tilanteesta riippuen ottaa merkittävämmän roolin tai ”siirtyä takavasemmalle”^(*) lapsen tukitoimien suunnittelussa. Toisaalta myös opettajat saattavat joissakin tilanteissa muuttaa toiminnan pedagogisia tavoitteita vastaamaan paremmin koko tiimin vallitsevaa toimintakulttuuria. Sopeuttaminen voi Moylesin (2001) mukaan johtua siitä, että toimijat eivät halua tiiviissä työyhteisössä dominoida omilla mielipiteillään. Se syrjäyttäisi kollegoiden näkemykset ja loisi mahdollisesti kitkaa suhteisiin, joka edelleen saattaisi hankaloittaa perustyön toteuttamista (Moyles 2001, 86). Käytännössä jopa omista periaatteista ja kasvatuksellisista näkemyksistä ollaan siis valmiita joustamaan käytäntöyhteisöissä työn mielekkään tekemisen vuoksi.

Laajimmillaan, *varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisessa kontekstissa* ammatilliseen toimijuuteen liittyy paradoksi sen välillä, että yleisesti työn välttämättömiksi vaatimuksiksi kuvataan sydämellisyys, intohimo sekä kokonaisvaltainen omistautuminen työlle ja lasten kasvatukselle, mutta toisaalta nämä samat tekijät voivat myös heikentää yleistä käsitystä alan ammatillisuudesta (Moyles

2001, 86) Käsitys varhaiskasvatuksesta luontaisena kykynä väheksyy alan koulutettua henkilöstöä ja ohjaa keskustelun työn todellisesta ammatillisesta vaativuudesta sivuraiteille (Ailwood 2008, 162). Tällöin ristiriita ulottuu siis myös käytäntöyhteisöjen ulkopuolelle.

Alan erityispiirteet tulisikin huomioida vahvemmin pohdittaessa alan ammatillisuutta (ks. Osgood, 2010; Dalli 2008). Tämän tutkimuksen mukaan vallitseva varhaiskasvatusalan kehittämissuuntaus on kuitenkin päinvastainen. Varhaiskasvatuksen ammatilliselta toimijalta vaaditaan jatkuvasti enemmän työn dokumentointia ja kirjallista raportointia, jotka vievät toimijan aikaa liikaa läsnäolosta ja sensitiivisestä lasten kohtaamisesta ”*toisarvoisten asioiden hoitamiseen*”^(H9). Suuret ryhmät ja samanaikainen vaatimus lasten yksilöllisempään huomiointiin muuttavatkin ammatillista toimijuutta siihen suuntaan, johon kasvattajat eivät tämän tutkimuksen mukaan itse sitä haluaisi viedä. Tästä syystä työn tekemiseen vaikuttavissa muutos- ja kehitystöissä tulisi kuunnella vahvemmin alan sisällä toimivia ammatillisia toimijoita.

Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Laadullisen tutkimuksen ensisijainen tarkoitus on tosiasioiden paljastaminen yleistettävien faktojen sijaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tässä tutkimuksessa tosiasioiden äärelle on pyritty pääsemään suhteellisen pienellä otoskoollla, joka on mahdollistanut pidempikestoiset haastattelut ja siten syvällisemmän aiheeseen perehtymisen. Tällöin on muistettava, että laajasti yleistettävän tiedon saaminen tästä aineistosta ei välttämättä ole mahdollista, vaikka toisaalta tutkimuksen osallistujajoukko koulutustaustoineen vastaa hyvin varhaiskasvatuksen tavanomaista jakaumaa.

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa varhaiskasvattajien henkilökohtaisia kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta ja sen suhteesta käytäntöyhteisöihin. Kokemuksellisuuden tutkiminen ja kokemusten tulkinta ei kuitenkaan ole yksiselitteistä niiden henkilökohtaisuuden ja tilannesidonnaisuuden vuoksi. Lisäksi kokemuksiin ammatillisesta toimijuudesta vaikuttaa kasvattajan ikä ja

työkokemus. Tässä tutkimuksessa suurin osa haastatelluista oli yli 40-vuotiaita ja myös työkokemusta suurimmalle osalle heistä oli kertynyt useita, jopa kymmeniä vuosia. Nuorempi ja kokemattomampi kasvattaja kokee todennäköisesti ammatillisen toimijuuden ja sen suhteen käytäntöyhteisöihin toisin kuin vanhempi ja kokeneempi kollega, mikä niin ikään on hyvä muistaa tutkimustuloksia laajemmin tarkasteltaessa.

Hirsjärven ym. (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen tekemiseen vaikuttaa väistämättä tutkijan oma arvopohja, johon peilaten tutkija käsittelee ja pyrkii ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Tässä tutkimuksessa on huomioitava, että molemmat tutkijat ovat koulutukseltaan varhaiseri-tyisopettajia, jolloin erityispedagoginen koulutustausta antaa tutkijoille jo lähtökohtaisen mahdollisen tarkastelukulman. Tältä pohjalta tulkitaan kuitenkin myös muiden ammattikuntien edustajien, kuten avustajien tai lastenhoitajien kokemuksia ja näkemyksiä. Näin ollen voidaan pohtia, kuinka tarkasti toisen, eri koulutus- ja ammattiryhmään kuuluvan kasvattajan on mahdollista tulkita toisen kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta, ja tehdä näistä tulkinnoista johtopäätöksiä.

Tulevaisuutta ajatellen ammatillista toimijuutta on tämän tutkimuksen mukaan tarpeen tutkia systemaattisemmin ja syvällisemmin ammattikuntien erilaisista näkökulmista. Ammattikuntakohtainen erityisosaaminen tulisi alan sisällä huomioida selkeämmin ja työtä toteuttaa tietoisemmin eri lähtökohdista käsin. Tällöin ammatillisten toimijoiden erilaista osaamista voitaisiin paremmin hyödyntää toimivan kasvattajien välisen yhteistyön lähtökohtana sekä lasten yksilöllisten tarpeiden tukemisessa. Uusi velvoittava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tuo jo osaltaan muutosta aikaisempaan tulkinnalliseen väljyyteen muuttuessaan ohjaavasta asiakirjasta velvoittavaksi. Mielenkiintoista onkin, minkälaista vaikutusta muutoksella on tulevaisuudessa käytännön työhön.

Ammatillisen toimijuuden ja etenkin sen tietoisien toteuttamisen näkyväksi tekeminen on niin ikään tulevaisuudessa tärkeää sekä yksilön että käytäntöyhteisöjen tasolla. Aito läsnäolo pienten lasten kanssa vaatii tietoisuutta ja halukkuutta vähentää yksilön automaattisia ja tavanomaisia reagointimalleja,

jotta toisenlaisille toimintatavoille jää tilaa. (Taggart 2015, 384) Kasvattajan suhtautuminen lapseen ja ennen kaikkea lapsen käyttäytymiseen, tuokin esiin eroja kasvattajien ammatillisessa toimijuudessa.

Toimijuuden ja reagoitumallien taustalla vaikuttavat koulutukselliset ja ammattikuntien paradigmaerot. Tällaisten paradigmojen ja näkökulmien yhteensovittaminen voi kasvatushenkilöstön huomaamatta kaventaa lapselta normaalin ja hyväksytyyn käyttäytymisen rajoja. Tällöin kasvatushenkilöstö saattaa tiedostamattaan aiheuttaa toiminnallaan eriarvoisuutta ja rakenteellista ”erityistä tuen tarvetta”, joka edelleen mahdollistuu väljästi ohjaavien asiakirjojen ja kuntakohtaisesti asetettujen toimintalinjausten mukaisesti.

Tästä syystä toimijuuden persoonatasoinen reflektointi, toiminnan tietoinen muokkaaminen sekä omien tunteiden säätely(Cameron 2006, 70) ja käytäntöyhteisöjen tasolla tapahtuva näkökulmakeskustelu sekä toimintaperiaatteiden yhteinen rakentaminen on olennaista varhaiskasvatuksen ammatilliselle toimijuudelle. Tietoisuuden kautta omasta koulutus- ja kokemustaustasta nousevia ja työyhteisön sekä lähitiimin kautta ilmeneviä, ammatillisia vaikutteita voidaan käsitellä ja suhteuttaa. Tällainen harkintaan perustuva toiminta edellyttää kasvattajalta tietoisuustasolla työskentelyä, ja mahdollistaa kyvyn ikään kuin ”kääntää ammatillinen toimijuus päälle”.

LÄHTEET

- Ailwood, J. 2008. Mothers, Teachers, Maternalism and Early Childhood Education and Care: some historical connections. *Contemporary Issues in Early Childhood*: 8 (2), 157-165.
- Apple, M. W. 1986. *Teachers and texts*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Argyris, C. & Schön, A. 1987. *Theory in Practice: increasing professional effectiveness*. USA: Jossey-Bass Publishers.
- Asetus lasten päivähoidosta. 1973/239. Helsinki.
- Bandura, A. 2006. Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science* 1 (2), 164-180. Stanford University.
- Bronfenbrenner, U. 1977. Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*. Cornell University. 513-531.
- Cameron, C. 2006. Men in the Nursery Revisited: issues of male workers and professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 7 (1), 68-79. University of London, United Kingdom.
- Dalli, C. 2008. Pedagogy knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Research Journal* 16 (2), 171-185.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. *Jyväskylä Studies in Education Psychology Social Research* 464.
- Elinkeinoelämän keskusliitto. 2013. Naiset ja miehet työelämässä. Haettu 25.3.2017. http://www.ek.fi/wp-content/uploads/naisetmiehet_maaliskuu2013.pdf
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What Is Agency? *The American Journal of Sociology* 103 (4), 962- 1023. The University of Chicago Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26-49.

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K, Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10 (12), 45-65. University of Jyväskylä. Department of Education.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. 1-32. Helsinki: Yliopistopaino
- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 375.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. 1998. Towards understanding leadership in Finnish context of early childhood education. Cross-cultural perspectives. *Acta Universitatis Ouluensis*. E35, 70-147. Oulu: Oulu University Press.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Tampere: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Huusko, M & Jokinen, S. 2001. "En minä, mutta pojat" - Yliopisto-opiskeluun liittyvä epäeettinen toiminta sivistyksen ja tuloksellisuuden ristivedossa. *Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja*, A 19.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Haettu 23.4.2017
<http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>
- Karila, K. 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (2), 210-223.
- Karila, K. 2013. Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, K & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. 9-29. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. *Kuvauskohteena päiväkot*. Juva: WSOY.
- Katz, L.G. 1985. Nature of profession. Where is Early Childhood Education? University of Illinois at Urbana. Champaign. 1-38.
- Kinos, J. 1997. Päiväkot ammattikuntien kamppailujen kenttänä. *Turun yliopiston julkaisuja*. Sarja C. Osa 133.

- Lastentarhanopettajaliitto. 2005. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. Haettu 7.2.2017 <http://docplayer.fi/19534162-Lastentarhanopettajan-ammattietiikka.html>
- Lave, J. 1991. Situated learning in communities of practice. Teoksessa Lave, J. & Wenger, E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge University Press.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Moyles, J. 2001. Passion, Paradox and Professionalism in Early Years Education. *Early Years* 21 (2) 81-95.
- Naisbitt, J. 1984. Megatrends: ten new directions transforming our lives. London: Futura.
- Nislin, M. 2016. Nerve-wracking or rewarding? A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality pedagogical work among early childhood professionals. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 386.
- Opetusalan Ammattijärjestö. OAJ:n linjaukset lapsiryhmien muodostamisesta päiväkodissa 1.8.2015 alkaen. Haettu 17.3.2017. <http://www.oaj.fi/Ryhmänmuodostusohje>
- Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.
- Osgood, J. 2006. Professionalism and Performativity: the feminist challenge facing early years practitioners. London: London Metropolitan University. *Early Years* 26 (2), 187-199.
- Osgood, J. 2010. Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the 'critically reflective emotional professional'. London: London Metropolitan University. *Early Years* 30 (2), 119-133.
- Pajak, E. & Blase, J. J. 1989. The Impact of Teachers' Personal Lives on Professional Role Enactment: A Qualitative Analysis. *American Educational Research Journal* 26 (2), 283-310. American Educational Research Association.
- Pyhältö, K, Pietarinen, J. & Soini, T. 2015. Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching*, 21 (7), 811-830.
- Rubin, H. & Rubin, I. 2012. Qualitative interviewing. The Art of Hearing Data. 3. painos. Los Angeles, CA: SAGE Publications, Inc.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtion hallinnossa. 2010. Sosiaali- ja terveysministeriö & Opetusministeriö. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuarkisto.
- Simpson, D. 2010. Being professional? Conceptualising early years professionalism in England. *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (1), 5-14.
- Spencer, D.A. 1985. *Contemporary women teachers: balancing school and home*. New York: Longman.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.
- Taggart, G. 2011. Don't we care? : the ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, 31 (1), 85-95. Institute of Education. University of Reading.
- Taggart, G. 2015. Sustaining care: cultivating mindfull practice in early years professional development. *Early Years* 35 (4), 381-393.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi. Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Varhaiskasvatustilasto 1973/36, § 1. Helsinki. 8.5.2015/580.
- Venninen, T. 2007. "Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaa ääneen mitä ajattelen" - ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 282.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University press.
- Wenger, E. 2011. *Communities of Practice. A Brief Introduction*. STEP Leadership Workshop, (6). University of Oregon.
- Ylijoki, O.-H. 1998a. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.

Ylijoki, O.-H. 1998b. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio.
Tampereen yliopisto. Haettu 6.3.2017
<http://www.uta.fi/kirjasto/vaitokset/1998/4898.html>.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustakysymykset:

- Ikä & sukupuoli?
- Ammatinimike & työuran kesto?
- Millaisessa ryhmässä olet töissä?
- Miksi/miten olet valinnut tämän alan?

Teema 1: varhaiskasvatus alana

- Mitä ammatillinen toimijuus mielestäsi varhaiskasvatuksessa tarkoittaa?
- Mistä se rakentuu, kuka vaikuttaa siihen mitä se on?
- Miten se näkyy käytännössä/arjessa?
- Onko se samanlaista kaupungista/yksiköstä riippumatta?

Teema 2: koulutus ja ammatillinen toimijuus

- Miten määrittelisit omaa ammatillista toimijuuttasi?
- Millainen on toimijuuden tuoma vastuu?
- Mitä on kasvatusvastuu tai pedagoginen vastuu?
- Kuinka pystyt vaikuttamaan ammatillisen asemasi tuomiin vastuisiin?

Teema 3: työyhteisö ja lähitiimi

- Miten ammatillinen toimijuus näkyy omassa työyhteisössä?
- Vaikuttaako työyhteisö käsitykseen ammatillisesta toimijuudesta? Miten?
- Onko työyhteisön kasvatusnäkemys yhtenäinen henkilökohtaisen kasvatusnäemyksesi kanssa?
- Miten ammatillinen toimijuus toteutuu tiiminne sisällä?
- Onko ammatillinen toimijuus erilaista tiimin jäsenten kesken?
- Oletko koskaan urasi aikana joutunut toimimaan ristiriidassa oman kasvatusnäemyksen kanssa? Miten/Millaisessa tilanteessa?

Teema 4: henkilökohtainen ammatillinen toimijuus

- Oletko pohtinut omaa ammatillista toimijuuttasi?
- Onko oma ammatillinen toimijuutesi muovautunut työurasi aikana?
- Millainen ammatillinen toimija (kasvattaja) haluaisit olla?
- Koetko, että hallitset työsi? Miksi?
- Mikä on työn merkitys sinulle?
- Mikä työssä on haastavinta?
- Mikä työssä palkitsee?

Liite 2 Esimerkki persoona-teeman kategorioista ja teemaan liittyvistä maininnoista

Teema	Kategoria	Maininta
<p>PERSOONA (yksilöön liittyvä tekijä tai henkilökohtaisesti määriteltävä toiminta)</p>	<p>"Lapselle hyvän päivän takaaminen" (työn keskeinen tarkoitus)</p> <p>'Oman työn kehittäminen'</p> <p>'Aito mielenkiinto työtä kohtaan'</p> <p>'Työkokemus'</p>	<p>"jokaisen yksilölliset tarpeet huomioiden"</p> <p>"kohtaaminen"</p> <p>"Turvallinen ja luotettava aikuinen"</p> <p>"täs ei koskaan tuu valmiiks"</p> <p>"ajanhermolla oleminen"</p> <p>"täytyy etsiä tietoa ja täytyy olla valmis hakemaan neuvoja ja apuja et jos et sä tiedä ni sit pitää ruveta selvittämään"</p> <p>"tätä pitää haluta tehdä"</p> <p>"sisäsyntyistä - tiedät jo kun hakeudut alalle"</p> <p>"täällä ei kauaa voi näytellä"</p> <p>"työkokemus - kyllä varmaan kun koko ajan tulee lisää"</p> <p>"rohkeus nostaa asioita esille"</p>