

**Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus ja  
laadukas pedagoginen toiminta**

Aino Sirén

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Sirén, Aino. 2020. Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus ja laadukas pedagoginen toiminta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 102 sivua + liitteet.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden ilmenemistä sekä sitä rajoittavia ja edistäviä tekijöitä laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa. Pedagoginen toiminta on yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen ydintekijöistä ja ammatillisella toimijuudella kuvataan varhaiskasvatuksen opettajien mahdollisuuksia vaikuttaa työhön, kehittää työkäytäntöjä ja neuvotella ammatillisesta identiteetistään.

Tutkimus oli laadullinen tutkimus. Aineisto kerättiin touko-kesäkuussa 2020 varhaiskasvatuksen opettajille kohdennetulla sähköisellä kyselylomakkeella. Vastauksia saatiin 36 kappaletta ja ne muodostivat tutkimuksen aineiston. Aineisto analysoitiin käyttämällä teoriaohjaavaa ja -lähtöistä sisällönanalyysia.

Tulokset osoittivat ammatillisen toimijuuden ilmenevän työkäytäntöjen kehittämisenä sekä työssä vaikuttamisena. Työkäytäntöjen kehittäminen näkyi työkäytäntöjen uudistamisena ja erityisesti niihin osallistumisena, kuten pedagogisen keskustelun ylläpitona ja yhteistyön tekemisenä. Työssä vaikuttaminen esiintyi päätösten tekona ja kuulluksi tulemisena, kuten toiminnan suunnitteluna ja näkökulmien sekä mielipiteiden arvostuksena. Tulosten mukaan samat tekijät sekä rajoittivat että edistivät ammatillista toimijuutta. Näitä tekijöitä olivat sosio-kulttuuriset olosuhteet, kuten aika ja henkilöstö sekä ammatillinen toimija omalla osaamisellaan ja ammatillisen identiteetin neuvottelullaan.

Ammatillisen toimijuuden merkitys korostuu muutostilanteissa, joita on ollut viime vuosina varhaiskasvatuksessa runsaasti. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää ammatillisen toimijuuden tukemisessa ja työyhteisön kehittämisessä.

Asiasanat: ammatillinen toimijuus, varhaiskasvatuksen opettaja, laadukas pedagoginen toiminta, varhaiskasvatus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LAADUKKAAN PEDAGOGISEN TOIMINNAN TOTEUTUS VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>8</b>
2.1	Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka .....	8
2.1.1	Varhaiskasvatuksen laadun määrittely ja arviointi.....	11
2.1.2	Varhaiskasvatuksen laatutekijät.....	13
2.1.3	Laadukas pedagoginen toiminta ja sen toteutus .....	16
2.2	Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisena asiantuntijana .....	19
2.2.1	Varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaaminen.....	22
2.2.2	Varhaiskasvatuksen opettajan rooli moniammatillisessa tiimissä ja työyhteisössä .....	26
<b>3</b>	<b>AMMATILLINEN TOIMIJUUS VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖSSÄ</b> .....	<b>30</b>
3.1	Näkökulmia toimijuuteen.....	30
3.2	Ammatillinen toimijuus ja subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa .....	34
3.3	Ammatillisen toimijuuden rakentuminen ja ilmeneminen opetus- ja kasvatustyössä .....	38
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>44</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>45</b>
5.1	Lähestymistapa ja tutkimuskohde .....	45
5.2	Kohdejoukko ja aineistonkeruu .....	46
5.3	Aineiston analyysi .....	50
5.4	Eettiset ratkaisut.....	55

<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>57</b>
6.1	Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa.....	57
6.1.1	Työkäytäntöjen kehittäminen.....	57
6.1.2	Työssä vaikuttaminen.....	60
6.1.3	Ammatillisen identiteetin neuvottelu .....	61
6.2	Ammatillista toimijuutta rajoittavat ja edistävät tekijät.....	62
6.2.1	Rajoittavat tekijät .....	63
6.2.2	Edistävät tekijät .....	65
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>68</b>
7.1	Päätulokset ja johtopäätökset .....	68
7.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	75
7.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet .....	78
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>80</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>103</b>

# 1 JOHDANTO

Viime vuosikymmen oli varhaiskasvatuksen kannalta merkittävä. 2010-luvulla varhaiskasvatus koki suuria muutoksia kuten: varhaiskasvatus siirrettiin sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen, laki lasten päivähoidosta (36/1973) muutettiin varhaiskasvatuslaiksi (540/2018) ja lakimuutoksen pohjalta valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) päivitettiin ja määrättiin ohjaavan aseman sijaan velvoittavaksi (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 48).

Varhaiskasvatuksen laatua on viime vuosina painotettu ja sen merkitys on kasvanut (Paananen, Kumpulainen & Lipponen 2015, 690), sillä tutkimukset ovat osoittaneet laadukkaan varhaiskasvatuksen olevan merkittävä tekijä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen kannalta (Kimer, Tuul & Öun 2016, 368–369). Varhaiskasvatus esimerkiksi edistää lapsen hyvinvointia ja sen avulla voidaan vaikuttaa positiivisesti lapsen kehitykseen, oppimiseen ja kasvuun (Kronqvist 2017, 25–26).

Nykyisissä varhaiskasvatusta ohjaavissa laeissa, asiakirjoissa sekä säädöksissä korostetaan varhaiskasvatuksen tavoitteellisuutta sekä erityisesti pedagogiikan merkitystä, sen kokonaisvaltaisuutta ja varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta (esim. varhaiskasvatuslaki 540/2018; Opetushallitus 2018, 10). Laadukas pedagoginen toiminta on yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen ydintekijöistä (Vlasov ym. 2018, 54) ja varhaiskasvatuksen opettajalla on merkittävä rooli sen toteutuksessa. Muutokset varhaiskasvatuksessa ovat kuitenkin haastaneet varhaiskasvatuksen opettajia. Muutosten myötä syntyneet uudet odotukset sekä vaateet toteutettavalle asiantuntijuudelle, pedagogiikalle ja varhaiskasvatukselle (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019, 181; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 48) vaikuttavat vahvasti ammatillisen toimijuuden ilmenemiseen (Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto 2017, 79).

Ammatillista toimijuutta on määritelty monin eri tavoin, mutta tyypillisesti ammatillisen toimijuuden käsitetään pitävän sisällään ammatillisen identiteetin, oppimisen sekä omien urapolkujen ja työolosuhteiden muovaamista ja näihin

vaikuttamista (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014a, 27). Tutkimusten mukaan ammatillinen toimijuus on merkityksellistä työhyvinvoinnin, kehittymisen sekä laadun kannalta. Vahva ammatillinen toimijuus edesauttaa vahvempaa sitoutumista sekä halukkuutta työn kehittämiseen (Collin ym. 2017a, 11, 47) ja se vaikuttaa voimakkaasti työyhteisöjen uusiutumiseen. (Vähäsantanen, Paloniemi, Hökkä & Eteläpelto 2014b, 83.) Ammatillinen toimijuus ja sen tukeminen voivat hyödyttää yksilöiden hyvinvoinnin lisäksi koko työyhteisöä (Hökkä 2012, 93).

Varhaiskasvatuksen kontekstissa ammatillista toimijuutta on tutkittu suhteellisen vähän, vaikka ammatillisen toimijuuden merkitys on tutkitusti erittäin tärkeä, etenkin työelämän muutostilanteissa (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi 2017, 6). Varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen kannalta on tällä hetkellä erittäin merkityksellistä ja tärkeää tutkia, millä tavoin ammatillinen toimijuus näkyy eri toimijoiden toteuttaessa laadukasta varhaiskasvatusta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus ilmenee laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa ja mitkä tekijät tätä ammatillista toimijuutta rajoittavat tai edistävät. Tämä tutkimus voi helpottaa jatkossa ammatillisen toimijuuden tukemista sekä uusien toimintamallien ja -kulttuurien kehittämistä ja muodostamista. Tämän perusteella koko työyhteisöä voidaan kehittää ja sitä kautta edistää varhaiskasvatuksen laatua.

Käytän tässä tutkimuksessa selkeyden vuoksi tällä hetkellä voimassa olevaa käsitettä varhaiskasvatus aiemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa käytetyn päivähoito -käsitteen sijaan ja käsitettä varhaiskasvatuksen opettaja lastentarhanopettajan sijaan. Ammatillisella toimijuudella kuvaan erityisesti Paloniemen, Rasku-Puttosen ja Tynjälän (2010, 21) tavoin varhaiskasvatuksen opettajan ja työn välistä aktiivista suhdetta ja sitoudun määrittelyssä Eteläpellon, Vähäsantanen, Hökkän ja Paloniemen (2013, 59–62) muodostamaan subjektikeskeiseen sosiokulttuuriseen lähestymistapaan.

Tutkimuksen teoreettisessa taustassa avaan ensimmäisenä kontekstin, johon tutkimuksen ilmiö sijoittuu, eli käsittelen varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa sekä varhaiskasvatuksen opettajaa pedagogisena asiantuntijana. Toisena avaan tutkimuksen ilmiötä, eli varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista toimijuutta. Käsittelen ensin erilaisia näkökulmia toimijuuteen, jonka jälkeen tarkennan tarkastelua ammatilliseen toimijuuteen subjektikeskeistä sosiokulttuurista lähestymistapaa hyödyntäen. Viimeisenä käyn läpi, millä tavoin ammatillinen toimijuus rakentuu ja ilmenee kasvatus- ja opetustyössä.

Teoreettisen osuuden jälkeen kuvaan tarkemmin tutkimukseni tutkimustehtävän ja -kysymykset. Tämän jälkeen siirryn tutkimuksen toteuttamista kuvaavaan osioon, jossa ensimmäisenä kuvailen laadullista lähestymistapaa ja tutkimuskohdetta. Sitten kerron varhaiskasvatuksen opettajien valinnasta kohdejoukoksi sekä sähköisen kyselylomakkeen käytöstä aineistonkeruumenetelmänä. Vastauksia kertyi kyselylomakkeelle 36 kappaletta ja ne muodostavat tutkimuksen aineiston. Aineiston tarkemman kuvauksen jälkeen kuvaan teoriaohjaavaa ja -lähtöistä aineistonanalyysimenetelmiä ja tekemäni analyysin etenemistä. Viimeisenä käsittelyluvuissa paneudun tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin.

Tutkimuksen käsittelylukuja seuraavat tulosluvut, joissa raportoin aineiston analyysin perusteella muodostetut tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin. Tuloksia seuraa pohdinta, jonka aikana vertailen tämän tutkimuksen tuloksia aiempiin tutkimuksiin sekä teen tuloksista johtopäätöksiä. Lisäksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta, kuvaan tämän tutkimuksen merkitystä ja esitän jatko-tutkimusaiheita.

## 2 LAADUKKAAN PEDAGOGISEN TOIMINNAN TOTEUTUS VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä tutkimuksessa tutkin varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista toimintaa sekä sitä rajoittavia ja edistäviä tekijöitä laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa. On merkityksellistä ymmärtää, mihin ja millaiseen kontekstiin laadukas pedagoginen toiminta ja sen toteutus sijoittuvat, millä tavoin ne siellä näkyvät ja mikä on varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä.

Tässä luvussa tarkastelen varhaiskasvatusta, varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, varhaiskasvatuksen laadun määrittelyä ja arviointia sekä laatutekijöitä, joista vielä tarkemmin avaan laadukasta pedagogista toimintaa. Lisäksi käsitteelen varhaiskasvatuksen opettajaa pedagogisena asiantuntijana, erityisesti keskityn varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamiseen sekä rooliin moniammatillisessa tiimissä ja työyhteisössä.

### 2.1 Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 2§) määrittää varhaiskasvatuksen tarkoittavan kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista kokonaisuutta, joka painottaa erityisesti pedagogiikkaa. Varhaiskasvatuksen tarkoituksena on tukea pedagogisin menetelmin lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä sekä oppimista kokonaisuudessa, joka muodostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kytkeytyessä yhteen (Björklund & Ahlskog-Björkman 2018, 91; Heikka, Kettukangas, Fonsén & Vlasov 2018b, 42).

Varhaiskasvatus nähdään tärkeänä osana suomalaista koulutusjärjestelmää ja merkittävänä ajanjaksona oppimisen ja kasvun kannalta lapsen elämässä (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 75; Opetushallitus 2018, 7). Alle oppivelvollisuusikäiset, sekä erityisestä syystä vanhemmat lapset, ovat oikeutettuja varhaiskasvatukseen (varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1§). Esiopetus lukeutuu osaksi varhaiskasvatusta, mutta sitä säätelevät eri lait ja asiakirjat (ks. Opetushallitus 2014; perusopetuslaki 628/1998, 1§, 26a§).



Varhaiskasvatukselle ja sen laadulle ensisijaiset vaatimukset nousevat ohjaavasta lainsäädännöstä, asiakirjoista sekä kansallisesta ja kansainvälisestä tutkimus- ja asiantuntijatiedosta (Vlasov ym. 2018, 14). Suoraan varhaiskasvatusta määrittää varhaiskasvatuslaki (540/2018, 3§), joka määrittää varhaiskasvatuksessa toteutettavien yleisten tavoitteiden olevan:

1. Jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaisen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä
2. Lapsen oppimisen edellytysten tukemista sekä elinikäisen oppimisen edistämistä ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista
3. Lapsen leikkiin, taiteisiin, liikkumiseen ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolisen pedagogisen toiminnan toteuttamista sekä myönteisten oppimiskokemusten mahdollistamista
4. Kehittävän, oppimista edistävän sekä terveellisen ja turvallisen varhaiskasvatusympäristön varmistamista
5. Lasta kunnioittavan toimintatavan ja mahdollisimman pysyvien lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön vuorovaikutussuhteiden turvaamista
6. Jokaiselle lapselle yhdenvertaisten mahdollisuuksien antamista varhaiskasvatukseen, yhdenvertaisuuden ja sukupuolten tasa-arvon edistämistä sekä valmiuksien antamista ymmärrykseen ja kunnioitukseen yleistä kulttuuriperinnettä sekä jokaisen kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa kohtaan
7. Lapsen yksilöllisten tuen tarpeiden tunnistamista sekä tarkoituksenmukaisen tuen järjestämistä varhaiskasvatuksessa monialaisessa yhteistyössä tuen tarpeen ilmetessä
8. Lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä, lapsen vertaisryhmässä toimimisen edistämistä sekä ohjausta eettisesti vastuulliseen ja kehittävään toimintaan ja toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen
9. Lapsen osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuden varmistamista itseään koskevista asioista
10. Lapsen ja vanhemman tai muun huoltajan kanssa yhteistyön tekemistä lapsen tasapainoisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi ja lapsen vanhemman tai muun huoltajan kasvatustyössä tukemista

Varhaiskasvatustalakiin (540/2018) ja sen määrittämiin tavoitteisiin pohjautuen Opetushallitus on määrännyt valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka ohjaa varhaiskasvatuksen toimijoita varhaiskasvatuksen toteuttamisessa, arvioinnissa ja kehittämisessä (Opetushallitus 2018; varhaiskasvatustalaki 540/2018, 21§). Sen tarkoitus on edistää varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumista ja yhdenvertaista toteuttamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnat, kuntayhtymät ja yksityiset palveluntuottajat laativat sitä täydentävät paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Lisäksi jokaiselle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, johon kirjataan, millä tavoin varhaiskasvatusta toteutetaan juuri kyseisen lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukien. Tämä on varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla. (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 21§, 22§, 23§.)

Vaikka varhaiskasvatuksessa ja sitä ohjaavissa laeissa sekä asiakirjoissa painotetaan pedagogiikkaa ja sen merkitystä, on sitä määritelty vain vähän, eikä sille ole yksiselitteistä määritelmää (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 77; Siraj-Blatchford & Sylva 2004, 720). Yleisesti ajatellaan, että pedagogiikka on varhaiskasvatuksessa monitieteistä, eritoten kasvatus- ja varhaiskasvatustietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa toimintaa. Lisäksi sillä pyritään tietoisesti varmistamaan lasten hyvinvointi, kasvu, kehitys sekä oppiminen. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78–80; Opetushallitus 2018, 22.)

Varhaiskasvatuksessa ajatellaan lapsen olevan aktiivinen ja osallinen toimija, joka kehittyä, kasvaa sekä oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä lähiympäristön kanssa ja luo vuorovaikutuksessa merkityksiä asioille (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78–80; Kimer ym. 2016, 369–370; Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan & Hellman 2016, 445–446). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka pohjautuu voimakkaasti tavoitteellisuuteen, suunnitelmallisuuteen sekä ammattihenkilöstön ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Tämä vaikuttaa voimakkaasti varhaiskasvatuksen laatuun. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 78–80; Brodin & Renblad 2015, 354; Heikka & Waniganayake 2011, 502; Hujala,

Heikka & Halttunen 2017; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 49.) Varhaiskasvatuksessa pedagogiikan merkitys tulee tiedostaa ja pedagogisen otteen pitää näkyä toimintakulttuurissa, eli tavoissa toimia eri tilanteissa. Sen lisäksi merkityksen tulee näkyä tavoitteissa, sisällöissä, oppimisympäristöissä, toteutuksessa sekä valituissa menetelmissä. Tämän toteutuminen edellyttää varhaiskasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja oppimisympäristöjen tuntemista sekä henkilöstön välistä säännöllistä ja yhteistä pedagogista keskustelua. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 79; Parrila & Fonsén 2016, 64.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan arviointi ja kehittäminen ovat merkityksellisiä sekä toiminnan että toimintakulttuurin näkökulmista. Arvioinnin ja kehittämisen onnistuminen vaativat havainnointia sekä dokumentointia ja pedagogista osaamista. Tämän ehtoja ovat puolestaan ammattihenkilöstön asiantuntijuus sekä jatkuva osaamisen kehittäminen. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 79, 81; Emilson & Pramling Samuelsson 2014, 177–178; Kimer ym. 2016, 378.) Kaiken kaikkiaan edellytyksiä laadukkaalle pedagogiikalle ovat mahdollisimman selkeä ja yhtenäinen näkemys varhaiskasvatustyön merkityksestä ja tarkoituksesta sekä säännöllinen pedagoginen keskustelu henkilöstön kesken (Fonsén & Parrila 2016, 25; Parrila & Fonsén 2016, 59).

### **2.1.1 Varhaiskasvatuksen laadun määrittely ja arviointi**

Varhaiskasvatuksen laadulle on vaikea antaa yksiselitteistä ja kokonaisvaltaista määritelmää, sillä laatukäsitys on moniulotteinen ja rakentuu siinä kontekstissa, jossa sitä tarkastellaan (Nummenmaa 2004, 81; Rentzou & Sakellariou 2013, 294–295; Palola 2004, 45; Paananen ym. 2015, 693). Määrittelyn edellytyksenä on näkemys siitä, millaista on varhaiskasvatus ja millä tavoin toimintaa toteutetaan käytännössä (Alila 2013, 44; Kronqvist 2017, 10). Laadun määrittely Parrilan (2004, 71–73) mukaan perustuu siihen, millä tavoin maailmaa tutkitaan ja kuinka ilmiöitä selitetään ja ymmärretään juuri kyseisessä ajassa ja paikassa.

Laatua ja sen arviointia voidaan lähestyä monenlaisten paradigmojen kautta, muun muassa subjektiivisen tai objektiivisen paradigman kautta (Alila 2013, 75; Parrila 2002, 42–44). Kuitenkaan subjektiivisen ja objektiivisen laadun

määrittelyn ei tarvitse poissulkea toisiaan, vaan ne voivat esiintyä molemmat laadun jäsentämisessä ja niillä molemmilla on omat tehtävänsä (Parrila 2004, 73). Tässä tutkimuksessa ymmärrän, että varhaiskasvatuksen laadulla on sekä subjektiivinen että objektiivinen ulottuvuus ja laatu perustuu siihen kontekstiin, arvomaailmaan, rakenteisiin ja merkityksiin, missä laatu ilmenee. Kyseessä olevasta yhdistelmästä Parrila (2002, 44) käyttää käsitettä intersubjektiivinen laadun paradigma ja Alila (2013, 71–72) sekä Tauriainen (2000, 21–22) puolestaan käyttävät käsitettä inklusiivinen laadun paradigma.

Intersubjektiivisen ja inklusiivisen laadun paradigman mukaisesti varhaiskasvatuksen laatuun ja sen arviointiin vaikuttavat tiedostetut ja tiedostamattomat rakenteet. Tiedostettuja rakenteita ovat esimerkiksi varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä, eli ohjaavat lait ja asiakirjat. Tiedostamattomia puolestaan ovat rakenteet, jotka ilmenevät toiminnan sekä ajattelun pohjalla, kuten esimerkiksi erilaiset normit, asenteet ja säännöt (Alila 2013, 75–77; Parrila 2004, 72–73; Tanner, Welsh & Lewis 2006, 6–7; Vlasov ym. 2018, 41). Sekä tiedostettuihin että tiedostamattomiin rakenteisiin vaikuttavat lukuisat taustatekijät, kuten vuorovaikutteisuus, vallitseva kulttuuri, asiantuntijatieto sekä eri osallistujien välinen vuorovaikutus, näkökulmat ja arvot. Varhaiskasvatuksen laatua voidaankin tarkastella ja määritellä varhaiskasvatuksessa eri näkökantojen tai osallistujatahojen kautta, joita ovat lapsi, henkilöstö, ympäristö sekä yhteiskunta. (Alila 2013, 59–60, 282; Palola 2004, 45, 51; Rentzou & Sakellariou 2012, 295; Sheridan 2009, 245, 250–254; Sheridan 2007, 200.) Edellä mainittujen tekijöiden takia varhaiskasvatuksen laatu ymmärretään päivittäin vuorovaikutuksessa luotavana prosessina ja se on sosiaalinen, kontekstuaalinen ja dynaaminen kokonaisuus (Alila 2013, 73–80; Sheridan 2009, 246).

Varhaiskasvatuksen arviointi, joka voidaan käsittää varhaiskasvatuksen laadun arvioinniksi, tuli varhaiskasvatuslain myötä lakisääteiseksi (540/2018, 9§). Varhaiskasvatuksessa työskenteleviltä edellytetään jatkuvaa arviointi- ja kehittämistyötä (Hujala & Fonsén 2017; Sheridan & Schuster 2001, 109–110; Sheridan 2009, 353), sillä lain mukaan arvioinnilla tuetaan laadukkaan varhaiskasva-

tuksen toteuttamista varhaiskasvatustilain sisältöjen mukaisesti (varhaiskasvatustilain 540/2018, 24§). (Karila 2016, 21–24.) Laadunarvioinnin kautta kerätään tietoa varhaiskasvatuksen vahvuuksista ja kehittämiskohteista, suhtautumisesta lapsiin ja siitä, mitä pidetään tärkeänä ja millä tavoin pedagogista toimintaa toteutetaan (Hujala & Fonsén 2017).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen arviointiin ja ohjaukseen on vaikuttanut heikentävästi se, että varhaiskasvatuksessa ei ole ollut laatuteoreettista pohjaa (Alila 2013, 284–285; Karila 2016, 40) eikä yhtenäistä työkalua tai mittaria laadunarviointiin (Paananen 2017, 31). Kuitenkin opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen siirtymisen myötä varhaiskasvatuksen arvioinnista alkoi vastata Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (ts. Karvi). Vuonna 2018 Karvi vastasi laadunarvioinnin tarpeeseen ja julkaisi varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Asiakirja antaa yhtenäisen pohjan varhaiskasvatuksen arvioinnille kansallisella ja paikallisella tasolla. Lisäksi se pyrkii tukemaan varhaiskasvatuksen järjestäjiä laadunarviointityössä. Asiakirja perustuu suomalaisen varhaiskasvatuksen ajanmukaiseen lainsäädäntöön ja ohjeistuksiin sekä kansainväliseen ja kansalliseen tutkimustietoon keskittyen juuri suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun tekijöihin, joita avaan luvussa 2.1.2. (Vlasov ym. 2018, 3, 14–15.)

Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksen laatu määritellään arjen käytännöissä ja valinnoissa sen subjektiivisuuden vuoksi. Korkealaatuisella varhaiskasvatuksella on olemassa niin yhteisöllinen kuin yksilöllinenkin ulottuvuus. Siihen vaikuttavat eri henkilöiden henkilökohtainen ymmärrys, kokemukset, käsitykset sekä uskomukset, arvot ja kiinnostukset. (Kronqvist & Jokimies 2008, 12; Kimer ym. 2016, 368–369.) Jokainen, jota varhaiskasvatus koskettaa, määrittää laadun omista lähtökohdistaan käsin (Parrila 2004, 76), mutta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pyritään kohti korkealaatuista, tavoitteita saavuttavaa, varhaiskasvatusta.

### **2.1.2 Varhaiskasvatuksen laatutekijät**

Moni tutkija on havainnut, että varhaiskasvatuksen laatua määrittää, määrittelyn haasteista huolimatta, kaksi eri osa-aluetta: laadun rakenne- ja prosessitekijät.

Useat tutkimukset osoittavat, että laatua arvioitaessa nämä osa-alueet ovat yhteydessä keskenään. (Alila 2013, 42; Ceglowski & Bacigalupa 2002, 88; Dahlberg, Moss & Pence 1999, 97–98; Karila 2016, 23–24; Sheridan 2007, 197.) Aiemmissä kansallisissa malleissa ja tutkimuksissa on käytetty käsitteitä puite- ja prosessitekijät, mutta tässä tutkimuksessa käytän Karvin mallin mukaisesti puitetekijä -käsitteen sijaan käsitettä rakennetekijä.

Karvin laadunarviointimallissa suomalaisen varhaiskasvatuksen laatutekijät on jaoteltu rakenne- ja prosessitekijöihin ja olen nostanut ne taulukkoon 1. Laatutekijät määritellään eri tavoin eri ympäristöissä ja ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Cassidy ym. 2005, 505–507, 516–517; Sylva ym. 2006, 87; Vlasov ym. 2018, 11).

TAULUKKO 1. Vlasovin ym. varhaiskasvatuksen laadun rakenne- ja prosessitekijät (2018)

<b>VARHAISKASVATUKSEN LAADUN RAKENNETEKIJÄT</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN LAADUN PROSESSITEKIJÄT</b>
varhaiskasvatusta ohjaava lainsäädäntö	henkilöstön ja lapsen välinen vuorovaikutus
varhaiskasvatuksen riittävyys, saatavuus, saavutettavuus ja inklusiivisuus	pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen
varhaiskasvatusta ohjaava opetussuunnitelma	pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt
henkilöstön perus- ja täydennyskoulutus sekä osaamisen kehittäminen	johtaminen pedagogisen toiminnan tasolla
huoltajille suunnattu varhaiskasvatusta koskeva ohjaus ja neuvonta	vertaisvuorovaikutus ja ryhmän ilmapiiri
varhaiskasvatuspalvelujen ohjaus, neuvonta ja valvonta	henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus ja monialainen yhteistyö
yhtenäinen koulutus- ja kasvatusjärjestelmä ja siirtymät	henkilöstön ja huoltajien välinen vuorovaikutus
varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen rakenteet	
varhaiskasvatuksen johtamisjärjestelmä	
henkilöstörakenne ja varhaiskasvatukselle varatut resurssit	
varhaiskasvatuksen työaikarakenteet ja -suunnittelu	
lapsiryhmän rakenne ja koko	
varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt	

Laadun rakennetekijät vaikuttavat varhaiskasvatuksen järjestämiseen sekä toteuttamiseen ja ne ovat suhteellisen pysyviä. Niitä, sekä niiden määrittelyä, ohjaavat yhteiskunta, valtakunnalliset asiakirjat, säädökset, lait ja asiakirjat. (Cassidy ym. 2005, 507; Vlasov ym. 2018, 39, 68.) Rakennetekijöihin lukeutuvat muun muassa fyysiset rakenteet, tilat, pätevyysvaatimukset, materiaalit, aikuisten ja lasten välinen suhdeluku, lapsiryhmien koko ja se, kuka vastaa varhaiskasvatuksesta (Bonnetti & Brown 2018, 14, 22, 27; Cassidy ym. 2005, 510–511; Hujala & Fonsén 2017; Sylva, Ereky-Stevens & Aricescu 2015, 7–8, 77, 84, Vlasov ym. 2018, 68). Rakennetekijät määrittävät kehykset prosessitekijöille. Prosessitekijät koskevat suoraan käytännössä toteutettavaa varhaiskasvatusta, eli pedagogista toimintaa ja sitä, millä tavoin varhaiskasvatuksen tavoitteisiin pyritään (Alila 2013, 51; Dahlberg ym. 1999, 98; Vlasov ym. 2018, 68.) Prosessitekijöitä ovat esimerkiksi vuorovaikutus ja yhteistyö eri tahojen välillä sekä päivittäinen suunnittelu, arviointi ja toiminta (Vlasov ym. 2018, 62–63, 74–75).

Tutkimuksissa ja suosituksissa painotetaan laatutekijöistä erityisesti henkilöstön koulutusta sekä osaamista ja sen kautta luotua laadukasta toimintakulttuuria, joka palvelee sekä lapsia että aikuisia (Brodin & Renblad, 2015, 354; Karila 2016, 5, 21, 25; Sofou & Tsafos 2010, 419). Esimerkiksi ryhmäkoolla ja varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksella on tutkimusten mukaan yhteys varhaiskasvatuksen laatuun, korkeasti koulutetun henkilöstön toteuttaessa muuta henkilöstöä todennäköisemmin lasten tarvitsemaa vuorovaikutusta (Ceglowski & Bacigalupa 2002, 88–89; Karila 2016, 25–26; Slot, Lerkkanen & Leseman 2015, 38). Aikuisen ja lapsen välisellä hyvällä vuorovaikutuksella on puolestaan vaikutusta lapsen sosiaalisiin taitoihin, kielenkehitykseen sekä emotionaaliseen kompetenssiin (Kluczniok & Roßbach 2014, 153; Slot ym. 2015, 6).

Rakenne- ja prosessitekijät sekä niiden keskinäinen vuorovaikutus vaikuttavat vahvasti varhaiskasvatuksen laatuun sekä tiedostettuina että tiedostamattomina (Raittila & Siippainen 2017, 290; Vlasov ym. 2018, 68–75). On todettu, että varhaiskasvatuksen laadun kannalta laatutekijöiden kokonaisvaikutus on yksittäisiä laatutekijöitä merkittävämpi. Laatu koostuukin siitä, millä tavoin eri tekijät

vaikuttavat toisiinsa ja kuinka ne toimivat yhdessä (Sheridan, Williams & Pramling Samuelsson 2014, 381).

### 2.1.3 Laadukas pedagoginen toiminta ja sen toteutus

Laadukas pedagoginen toiminta on yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen ydintekijöistä (Vlasov ym. 2018, 54) ja se rakentuu perustuen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja siinä määriteltyyn arvoperustaan, käsitykseen lapsesta, oppimisesta ja lapsuudesta sekä näiden pohjalta muodostettuun toimintakulttuuriin (Opetushallitus 2018, 22, 36–37). Laadukas pedagoginen toiminta toteutuu kehyksessä, jonka määrittävät varhaiskasvatuslaissa määritellyt varhaiskasvatuksen yleiset tavoitteet (540/2018, 3§). Lisäksi tähän kehykseen vaikuttavat aiemmin eriteltyt varhaiskasvatuksen laatutekijät (ks. Luku 2.1.2). Laadukkaan pedagogisen toiminnan tarkoituksena on tukea ja lisätä lapsen hyvinvointia, laaja-alaista osaamista sekä oppimista, lapsilähtöisyys ja taustatekijät huomioiden (kuvio 1). (Alila 2013, 268–269.)



KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys (Opetushallitus 2018, 36)

Laadukasta pedagogista toimintaa ja sen toteutusta määrittää voimakkaasti toimintakulttuuri, joka muodostetaan vastavuoroisessa, reflektiivisessä ja kehittä-



vässä vuorovaikutuksessa varhaiskasvatussyksikön johtajan sekä muun henkilöstön välillä. Johtajan käsitys ja ymmärrys perustehtävästä ja pedagogiikasta ovatkin tärkeitä tekijöitä laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksen kannalta. (Parrila & Fonsén 2016, 59–62; Salminen & Poikonen 2017, 72–74.) Lisäksi tavoitteellinen, varhaiskasvatussuunnitelman mukainen ja laadukas pedagoginen toiminta vaatii pedagogista suunnittelua, dokumentointia, arviointia ja kehittämistä (Brodin & Renblad 2015, 347; Opetushallitus 2018, 37; Vlasov ym. 2018, 57).

Pedagoginen suunnittelu tarkoittaa varhaiskasvatuksessa pedagogisten tavoitteiden ajattelemista ja suunnittelua sen suhteen, millä tavoin tavoitteita voidaan saavuttaa varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa (Alvestad & Sheridan 2015, 385–386; Heikka ym. 2018b, 42). Suunnittelun pohjalla vaikuttavat ryhmän yhteiset sekä jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet, joita on selvitetty havainnoinnin ja yhteistyön keinoin (Ahonen 2015, 171–174; Rouvinen 2007, 131.). Suunnitteluun sisältyy niin lyhemmän kuin pidemmän aikajänteen suunnittelua. Lapsiryhmän toiminnan suunnittelun lisäksi kehitetään ja suunnitellaan suurempia pedagogisia kokonaisuuksia, kuten lapsiryhmän organisointia ja tarkkoja, lapsen kehitystä tukevia, struktuureja. (Heikka ym. 2018b, 42; Kataja 2018, 49–50; Kettukangas 2017, 153.)

Pedagogisella dokumentoinnilla tarkoitetaan erilaisten dokumenttien tarkastelua sen suhteen, millä tavoin pedagoginen toiminta vastaa lasten kiinnostuksenkohteita ja tarpeita (Ahonen 2015, 140–141). Dokumentoinnissa on merkityksellistä muistaa dokumentoinnin kohde, tapa ja tarkoitus, sillä sen pohjalta muun muassa pohditaan ja kehitetään henkilöstön omaa ajattelua, toimintatapoja sekä oppimisympäristöjä (Emilson & Pramling Samuelsson 2014, 177–178; Kimer ym. 2016, 378; Rintakorpi 2018, 27–28). Pohjimmaisena tavoitteena on lisätä henkilöstön ymmärrystä ja käsitystä lapsen yksilöllisistä vahvuuksista sekä erilaisista oppimisen prosesseista tehden toimintaa näkyväksi niin lapselle kuin aikuiselle (Ahonen 2015, 140–141; Rintakorpi 2018, 27–28). Lapsen henkilökohteisella varhaiskasvatussuunnitelmalla on tässä merkittävä rooli, sillä se selkeyttää pedagogista toimintaa ja työskentelytapoja edesauttaen osallisuutta, oppi-

mista, kehitystä sekä yhteistyötä eri tahojen kanssa. Parhaimmillaan pedagoginen dokumentointi edistää pedagogiikkaa ja sen kehittämistä niin yksilön kuin ryhmän tasolla (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014, 38).

Lapsen turvallisuus sekä hyvinvointi ovat avainasemassa pedagogisessa toiminnassa (Sylva ym. 2015, 6–7, 27, 38–40), sillä hyvinvoiva ja olonsa turvallisesti tunteva lapsi pystyy omaksumaan tietoa sekä kykenee hyödyntämään ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia (Viitala 2014, 32, 169). Pedagogisessa toiminnassa ja sen toteutuksessa huomioidaan lasten tarpeet, kiinnostuksen kohteet sekä ominaiset tavat toimia ja niiden mukaisesti asetetaan toiminnalle tavoitteet varhaiskasvatuksen kontekstissa (Niikko & Korhonen 2014, 128–129). Lapselle ominaisia tapoja toimia ja oppia ovat havainnoiminen, jäljittely, leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen, itsensä monipuolinen ilmaiseminen sekä taiteisiin perustuva toiminta (ks. Pääjoki 2017; Pönkkö & Sääkslahti 2017; Rantala 2014; Ruokonen 2017). Oppimisen ajatellaankin olevan kokonaisvaltaista ja tapahtuvan kaikkialla. Oppimista ei esimerkiksi pidä erottaa leikistä, vaan oppiminen toteutuu leikin kautta (Pramling Samuelsson & Carlsson Asplund 2008, 638). Kuten Karila (2017, 10–11) toteaa, tärkeintä pedagogisen toiminnan kannalta on itse tekemisen sijaan se, mitä ja miksi jotakin tapahtuu.

Pedagoginen toiminta toteutuu ja todentuu lasten ja henkilöstön yhteisessä toiminnassa sekä heidän välisessään vuorovaikutuksessa. Tähän pedagogiseen vuorovaikutukseen osallistuvat osaltaan huoltajat. (Heikka & Waniganayake 2011, 500; Pramling Samuelsson ym. 2016, 445–446.) Pedagogisen vuorovaikutuksen ja toiminnan edetessä korostuu yhteisen keskustelun sekä reflektoinnin merkitys (Tanner ym. 2006, 11), sillä vuorovaikutussuhteet vaikuttavat voimakkaasti pedagogisen toiminnan laatuun (Brodin & Renblad 2015, 354; Hujala ym. 2017).

Pedagogista toimintaa toteutetaan varhaiskasvatuksessa pääsääntöisesti ryhmässä, mutta jokainen lapsi huomioidaan yksilönä tarpeiden sekä kiinnostuksen kohteiden osalta. Käsitystä lapsesta oppijana ja lapsituntemusta hyödynnetään pedagogisen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, kun

tavoitellaan lapsille merkityksellisiä ja oppimista sekä kasvua edistäviä kokemuksia. (Karila 2016, 16; Niikko & Korhonen 2014, 128–129.) Lapsen osallisuus ja aktiivisuus näkyvät pedagogisen toiminnan mukautuessa lapsen näkökulmiin sekä kokemukseen (Hilppö, Lipponen, Kumpulainen & Rainio 2016, 167–168; Kiimer ym. 2016, 369–370) sekä lapsen vaikuttaessa itseään koskeviin asioihin ja ympäristöön ikätaso huomioiden (Kangas 2016, 3). Osallisuuden toteutuminen edellyttää henkilöstöltä halua kuulla ja ymmärtää lasta ja hänen viestejään (Roos 2015, 51, 162, 175; Turja 2007, 193).

Pedagogisen toiminnan tavoitteena ei ole tarkkojen tietokokonaisuuksien omaksuminen, vaan tarkoituksena on tukea laaja-alaisesti ajattelun ja ymmärryksen kehittymistä sekä tukea lapsia elinikäisen oppimisen alkupäässä (Vlasov ym. 2018, 56; Wells & Claxton 2002, 11). Laaja-alaiseen osaamiseen kuuluvat ajattelu sekä oppiminen; kulttuurinen osaaminen; vuorovaikutus ja ilmaisu; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen (Salminen & Poikonen 2017, 68; Opetushallitus 2018, 23). Pyrkimyksenä on kasvattaa pedagogisen toiminnan kautta lapsen osaamista, tietoa sekä taitoa (Björklund & Ahlskog-Björkman 2018, 91) ja monipuoliset työtavat sekä menetelmät vaikuttavat lapsen kognitiiviseen kehitykseen ja oppimiseen (Vlasov ym. 2018, 54–55). Tätä kehittymistä voidaan tukea henkilöstön ja lasten välisillä kielellisillä vuorovaikutustilanteilla, kun samalla edistetään ja tuetaan lasten osallisuutta sekä ajattelu- ja vuorovaikutustaitoja (Kluczniok & Roßbach 2014, 153; Muhonen, Rasku-Puttonen, Pakarinen, Poikkeus & Lerkkanen 2016, 152; Siraj-Blatchford 2009, 86; Slot ym. 2015, 6).

## **2.2 Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisena asiantuntijana**

Varhaiskasvatuksessa työskentelee moninaisella koulutustaustalla ja ammattinimikkeellä olevia työntekijöitä (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 50). Tässä tutkimuksessa keskityn varhaiskasvatuksen opettajiin ja heidän asiantuntijuuteensa. Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus määritetään varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 26§), jonka mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla

suoritettuna vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, joka pitää sisällään varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Varhaiskasvatuksen opettajana voi työskennellä myös varhaiskasvatuslain (540/2018) henkilöstöä koskevan siirtymäsäännöksen (75§) mukaisesti sellainen henkilö, joka oli lain voimaan tullessa kelpoinen toimimaan lastentarhanopettajana tai hyväksyttiin kelpoisuuden tuottaviin opintoihin viimeistään vuosi lain voimaantulon jälkeen ja joka valmistuu viimeistään 31.7.2023 (varhaiskasvatuslaki 540/2018, 75§).

Varhaiskasvatuksessa jokaiselta ammattiryhmältä edellytetään tiettyä ydinosaamista, sillä osaaminen on merkittävä asiantuntijuuden sekä ammattitaidon ulottuvuus. Tämä ydinosaamisen alue, eli tehtäväalue, jonka vuoksi tietty ammatti on olemassa, on välttämätön kokonaisuuden ja tiettyjen työtehtävien hallitsemisen takia. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 71; Karila & Nummenmaa 2001, 24.) Varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien asiantuntijuuden sekä ydinosaamisen alueet ja painotukset vaihtelevat ammattikunnan mukaan eri tavoin ja ne koostuvat kaikille yhteisestä osaamisesta sekä eri ammattikuntien erityisosaamisen alueista (Karila ym. 2017, 70–76; Karila & Nummenmaa 2001, 24–34). Taulukossa 2 esiintyvistä keskeisistä osaamisalueista kaikilta ammattikunnilta edellytetään perustason osaamista, mutta varhaiskasvatuksen opettajilta vaaditaan pidemmän ja eri tavoin painottuneen koulutuksen vuoksi näiltä osa-alueilta perusosaamisen ylittävää osaamista. (Karila ym. 2017, 75; Karila & Nummenmaa 2001, 34.)

TAULUKKO 2. Varhaiskasvatustyössä tarvittava osaaminen (Karila ym. 2017, 75).

KESKEISET OSAAMISALUEET	YDINOSAAMINEN
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkitaan liittyvä osaaminen	Kasvatuksen ja lapsuuden yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen Tietoisuus työtä kulloinkin ohjaavasta lainsäädännöstä ja muusta ohjauksesta Lapsen ja perheiden arjen kokonaisuuden tuntemus

(jatkuu)

TAULUKKO 2. Varhaiskasvatustyössä tarvittava osaaminen (Karila ym. 2017, 75).

KESKEISET OSAAMISALUEET	YDINOSAAMINEN
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	Kasvatusosaaminen Opetusosaaminen Terveysteen ja hoitoon liittyvä osaaminen Opetussuunnitelmaosaaminen Lapsen kehitystä ja oppimista koskeva osaaminen Pedagoginen osaaminen Hyvinvointiosaaminen
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	Vuorovaikutusosaaminen Ammatillisten keskustelujen osaaminen Yhteistyöosaaminen Työn kielellinen hallinta Verkosto-osaaminen Vaikuttamisosaaminen
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	Reflektio- ja tiedonhallintaosaaminen Arviointi- ja kehittämisaosaaminen

Varhaiskasvatuksen opettaja on varhaiskasvatuksen asiantuntija ja ammattiin kuuluva erityisosaaminen on varhaiskasvatuksen alalta. Käytän tässä tutkimuksessa Palosen ja Gruberin (2010, 41) tavoin käsitteitä asiantuntijuus ja (erityis)osaaminen rinnakkain ja samaa tarkoittavina. Käsitettä asiantuntijuus käytetään lukuisissa eri yhteyksissä ja se määritellään eri tavoin riippuen siitä, ajatellaanko asiantuntijuuden olevan muuttuvaa vai staattista ja mikä merkitys toimijalla, eli yksilöllä tai yhteisöllä, on (Karila & Nummenmaa 2001, 22).

Tässä tutkimuksessa käsittän asiantuntijuuden ilmenevän sekä yksilön että yhteisön tasolla dynaamisena ilmiönä, sillä nopeasti muuttuvassa varhaiskasvatustyöympäristössä asiantuntijuus perustuu niin asiantuntijan omien kykyjen, työyhteisön kuin organisaation välisiin toiminnallisiin suhteisiin (Kupila 2007, 19; Tynjälä 2010, 84–85). Näen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden koos-

tuvan Tynjälän (2010, 83; 2016, 235) mukaisesti eri osa-alueista: sosiokulttuurisesta, teoreettisesta, käytännöllisestä ja toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta sekä itsesäätelytiedosta. Varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamista ja asiantuntijuutta käsittelemme tarkemmin luvussa 2.2.1.

### **2.2.1 Varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaaminen**

Varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamista ja asiantuntijuutta on määritelty ja rajattu monella tapaa (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 50–51). Rajauksissa nousevat esiin samankaltaiset asiat ja osaamisen osa-alueet. Karila ym. (2017, 75–76) nostavat selvityksessään varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamisen alueeksi pedagogisen osaamisen, johon sisältyy erityisesti pedagoginen johtaminen, opetus- ja opetussuunnitelmaosaaminen sekä lasten kehitykseen, oppimiseen ja tukeen liittyvä osaaminen. Asiantuntijuuteen lukeutuu heidän mukaansa vahvasti myös yhteistyöosaaminen. Happo (2006) taasen on tiivistänyt väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen opettajien pätevyyden omaavien henkilöiden asiantuntijuuden kolmeen substanssiin liittyvään osa-alueeseen - kontekstiosaamiseen, pedagogiseen osaamiseen ja yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamiseen. Varhaiskasvatuksen opettajien liitto (ent. Lastentarhanopettajaliitto) on esittänyt näkemyksen varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamisesta, minkä mukaan osaaminen koostuu substanssiosaamisesta, pedagogisesta vastuusta ja vuorovaikutustaidoista (Lastentarhanopettajaliitto 2015).

Näen tässä tutkimuksessa, voimassa olevaan varhaiskasvatuslakiin, asiakirjoihin, selvityksiin sekä tutkimuksiin (esim. Happo 2006; Karila ym. 2017; varhaiskasvatuslaki 540/2018), pohjaten varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden liittyvän eritoten pedagogiikkaan. Näen, että varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamista on yksinkertaistetusti varhaiskasvatuksen kontekstissa tapahtuva, varhaiskasvatuksen tavoitteita kohti tähtäävä, pedagogiikan suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen yhteistyössä eri tahojen kanssa. Tämän tutkimuksen rajauksen mukaiset varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamisen osa-alueet on nostettu taulukkoon 3.

TAULUKKO 3. Varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamisen alueet Happoa (2006) mukaillen

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN ERITYISOAAMINEN		
Yhteistyö- ja vuorovaikutus-osaaminen	Kontekstiosaaminen	Pedagoginen osaaminen
yhteistyömuotojen ymmärtäminen ja hyödyntäminen	varhaiskasvatuksen tunteminen	tiedostavan tason osaaminen
omat yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot	lainsäädännön tunteminen	- pedagoginen vastuu
	yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutuksen tiedostaminen, huomioiminen ja ymmärtäminen	- toiminnan kriittinen arviointi ja kehittäminen
		välillisen tason osaaminen
		- vuorovaikutuksessa tapahtuva pedagoginen toiminta
		välittömän tason osaaminen
		- lapsiryhmän ulkopuolella tapahtuva työ

Varhaiskasvatuksen opettaja tekee yhteistyötä eri alojen ammattilaisten, lasten ja huoltajien kanssa. Työn vuorovaikutteisen ja moniammatillisen luonteen vuoksi yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen eri tilanteissa on varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kannalta merkityksellistä. (Fonsén & Soukainen 2019, 213; Karila ym. 2017, 73–74.) Yhteistyön ja vuorovaikutuksen osa-alue sisältää erilaisten yhteistyömuotojen ymmärtämisen ja hyödyntämisen sekä varhaiskasvatuksen opettajan omat yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, kuten työn kielellisen hallinnan ja kyvyn perustella sekä kuvata omia näkökulmia (Happo 2006, 153–160; Karila ym. 2017, 73). Avaan tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajan roolia moniammatillisessa tiimissä ja työyhteisössä luvussa 2.2.2.

Varhaiskasvatuksen opettajan on tärkeää tuntea varhaiskasvatusta säätelevät asetukset, lait ja asiakirjat, sekä tunnistaa niiden taustalla vallitseva ideologia ja se, millainen arvopohja ohjaa lakeja, asetuksia ja toimintaa varhaiskasvatuksessa. Asiantuntijuuteen kuuluukin varhaiskasvatuksen kontekstin tunteminen sekä erilaisten lapsen kasvuun, kehitykseen ja hyvinvointiin liittyvien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutusten tiedostaminen, ymmärtäminen

ja huomioiminen. (Birkeland 2018, 55; Happo 2006, 108–118; Karila ym. 2017, 71; Raittila 2013, 72; Raittila & Siippainen 2017, 283.) Tämä kontekstiosaaminen on asiantuntijuuden sosiokulttuurinen osa-alue (ks. Tynjälä 2010, 84).

Pedagogista osaamista ja varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta on se, että lasten kiinnostukseen ympäristöä sekä sen ilmiöitä kohtaan osataan vastata ohjaavalla - kasvua, kehitystä ja hyvinvointia tukevalla - opetuksella sekä laadukkaalla ja oppimista edistävällä ympäristöllä (Karila ym. 2017, 71–73; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 50). Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöön vaikuttaa vahvasti yhteisön toimintakulttuuri, eli tapa toimia eri tilanteissa. Laadukas oppimisympäristö vaatiikin syntyäkseen toimivaa toimintakulttuuria sekä teoreettista tietoa varhaiskasvatuksesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä (Kupila 2007, 18–19) kuten asiantuntemusta siitä, mitkä säännöt ja toimintatavat edistävät lasten kasvua, kehitystä, hyvinvointia sekä oppimista ja mitkä puolestaan rajoittavat niitä. (Karila ym. 2017, 71–73) Tällaista tarvittavaa teoreettista tietoa saadaan koulutuksen sekä kirjallisuuden kautta ja se on luonteeltaan tarkkaa ja selväsanaista (Palonen & Gruber 2010, 42–43; Tynjälä 2010, 83).

Teoreettisen tiedon lisäksi varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee varhaiskasvatuksessa kokemuksen myötä vahvistuvaa käytännöllistä tietoa (Kupila 2010, 18–19). Käytännöllinen tieto on usein niin sanottua hiljaista taitoa ja tietoa siitä, millä tavoin toimitaan tai mitä pitää tehdä eri tilanteissa (Palonen & Gruber 2010, 42–43; Tynjälä 2010, 83). Koulutus on merkityksellistä asiantuntijuuden kannalta, mutta vielä tärkeämpää on se, millä tavoin koulutuksesta saatua tietoa osataan käyttää, eli kuinka teoreettinen tieto saadaan integroitua käytännön työhön (Brodin & Renblad, 2015, 354; Jyrhämä 2002, 75; Sofou & Tsafos 2010, 419). Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuteen sekä työhön liittyikin vahvasti kokonaisvaltainen teoreettinen tieto, erityisesti pedagogiikasta, sekä tiedon ja taidon soveltaminen käytännössä (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 107). Tätä pedagogista osaamista voidaan jäsenellä vielä tarkemmin eri osa-alueisiin. Esimerkiksi Happo (2006, 118–140) jakaa pedagogisen osaamisen tiedostavaan, välilliseen ja välittömään tasoon.



**Tiedostavan tason osaaminen.** Tiedostavan tason osaaminen toimii kehystenä varhaiskasvatuksen opettajan muulle pedagogiselle osaamiselle. Sillä tarkoitetaan vastuun tiedostamista, lapsilähtöisyyttä, yksilöllisyyttä ja kasvatustietoisuutta. (Happo 2006, 140–152.) Pedagogiseen vastuuseen sisältyy vastuu siitä, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka on lasten edun mukaista sekä vastaa lasten tarpeisiin. Tämä vastuu onkin suurin ero varhaiskasvatuksen opettajan ja muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten välillä. (Fonsén 2014, 183–184; Heikka & Waniganayake 2011, 510; Heinonen ym. 2016, 82.)

Tiedostavan tason osaamiseen lukeutuu lisäksi kriittinen pohdinta laadukkaan pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen merkityksestä sekä siitä, millä tavoin näitä toteutetaan käytännössä niin omalla kuin yhteisön tasolla. Tämä pohdinta edellyttää itsereflektiota, eli oman toiminnan kriittistä tarkastelua (Palonen & Gruber 2010, 43; Tynjälä 2010, 83), sillä on tärkeää tunnistaa omat sisäiset käsitykset itsestään ammattilaisena. Nämä käsitykset vaikuttavat käytännön työhön sekä sen toteutukseen ja ne perustuvat jokaisen yksilön omaan arvomaailmaan. (Moyles, Adams & Musgrove 2002, 5, 130; Murray 2013, 529.) Tällainen tärkeä itsesäätelytieto kehittyy teoreettisen sekä käytännöllisen tiedon yhdistyessä.

**Välittömän ja välillisen tason osaaminen.** Välittömän tason osaamisella tarkoitetaan pedagogista toimintaa, joka tapahtuu varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen kesken välittömässä vuorovaikutuksessa. Tähän vaikuttavat vahvasti varhaiskasvatuksen opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, joilla pyritään edistämään vuorovaikutusta, sekä kasvatuksellinen vuorovaikutus ja pedagogiset taidot, kuten sopivien opetusmenetelmien tunteminen. (Happo 2006, 121–128; Karila ym. 2017, 73.) Välillisen tason osaaminen tarkoittaa puolestaan työtä ja osaamista, joka toteutetaan lapsiryhmän ulkopuolella. Tähän lukeutuu fyysinen ja psyykinen turvallisuustakuu, työn ulkoinen ohjaus sekä työn suunnittelu ja koordinointi. (Happo 2006, 129–139.)

Edellä mainitut erityisosaamisen osa-alueet kytkeytyvät vahvasti keskenään ja vaikuttavat kaikki toisiinsa muodostaen erilaisia kokonaisuuksia ja sitä kautta asiantuntijuuden tietorakenteen perustan (ks. Palonen & Gruber 2010, 43; Tynjälä 2010, 84). Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden tulee näkyä

tietyissä alan tehtävissä, tilanteissa ja toimintaympäristöissä. Pedagoginen koulutus ja pedagoginen osaaminen ovat varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden merkittävin alue. (Heinonen ym. 2016, 81; Hujala ym. 2017; Hännikäinen 2016, 32; Karila & Nummenmaa 2001, 34; Kupila 2007, 19–20.)

### **2.2.2 Varhaiskasvatuksen opettajan rooli moniammatillisessa tiimissä ja työyhteisössä**

Varhaiskasvatuksen opettaja tekee työtä moniammatillisessa tiimissä ja työyhteisössä oman työnkuvansa mukaisesti (Happo, Määttä & Uusiautti 2012, 487; Karila & Nummenmaa 2001, 40–41). Varhaiskasvatusympäristö kuitenkin muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. Muutoksessa tärkeinä tekijöinä ovat moniammatillisuuden myötä sosiaalinen toiminta sekä vuorovaikutus, joiden takia varhaiskasvatukseen liittyvät vahvasti yhteistyö, suunnittelu sekä erilaiset roolit. (Parviainen 2006, 15; Raittila 2013, 72; Kupila 2007, 28.)

Monenlaisten koulutustaustojen ja ammattinimikkeiden myötä varhaiskasvatuksessa on suuri määrä asiantuntijuutta sekä osaamista (Kupila 2017). Tämän moniammatillisen osaamisen ja jaetun asiantuntijuuden hyödyntämisen edellytyksenä on, että eri ammattiryhmien osaamiset yhdistetään ja kaikkia hyödynnetään tehtävien, vastuiden sekä ammattiroolien mukaisesti parhaalla mahdollisella tavalla. (Karila & Nummenmaa 2001, 34; Kupila 2007, 29; Opetushallitus 2018, 13, 18.) Jaetulla asiantuntijuudella tarkoitetaan tasavertaista toisiinsa vaikuttamista, mutta lisäksi oman tietämättömyyden esiintuomista (Sarja 2011, 91–92). Jaettu asiantuntijuus ilmenee yksinkertaistettuna tiedon antamisena muille sekä tiedon vastaanottamisena muilta. Tärkeää on esimerkiksi tiedon jakaminen, tiedon integrointi, yhteistyö ja yhteistoiminta. (Parviainen 2006, 157; Savolainen 2017) Jaetun asiantuntijuuden etuna on muiden osaamisen hyödyntäminen, sillä kaikkea ei tarvitse hallita itse (Grutterink, Van der Vegt, Molleman & Jehn 2013, 364; Parviainen 2006, 181).

Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijan rooli työyhteisössä on ollut haastava, sillä muutokset varhaiskasvatuksessa ovat synnyttäneet erilaisia odo-

tuksia ja vaateita asiantuntijuudelle. Lisäksi tehtävät sekä vastuut varhaiskasvatuksessa ovat olleet osittain epäselviä eri ammattiryhmien välillä. (Karila & Kupila 2010, 66–68; Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017, 202–203; Rouvinen 2007, 151; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 48.) Näistä syistä jaetun asiantuntijuuden toteuttaminen työtehtävien ja vastuiden mukaisesti on ollut vaikeaa. Vuonna 2018 voimaantullut varhaiskasvatustalaki (540/2018) ja sen perusteella määrätty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja (2018) ovat selventäneet eri ammattien tehtävien ja vastuiden välisiä epäselvyyksiä (Onnismaa ym. 2017, 203) sekä korostaneet varhaiskasvatuksen opettajan roolia pedagogiikasta vastaavana asiantuntijana.

Kuten Hännikäinen (2016, 32) toteaa, varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaaminen linkittyy pedagogiseen asiantuntijuuteen ja sitä kehittävään koulutukseen (ks. Luku 2.2.1). Tähän perustuen varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen vastuu, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tavoitteita kohti tähtäävän toiminnan suunnittelu ja toteutus yhteistyössä muun henkilöstön kanssa (Heikka, Halttunen & Waniganayake 2016, 304–306; Heinonen ym. 2016, 81; varhaiskasvatustalaki 540/2018, 23§; Opetushallitus 2018, 18). Varhaiskasvatuksen opettaja toteuttaa pedagogiseen vastuuseen perustuvaa pedagogista johtamista tuomalla oman koulutuksen vahvistaman asiantuntijuutensa työyhteisöön, tiimiin ja lapsiryhmään (Fonsén 2014, 35; Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019, 183; Heikka 2016, 55; Hujala ym. 2017).

Pedagoginen johtajuus esiintyy varhaiskasvatuksessa eri tasoilla jaetun asiantuntijuuden periaatteen mukaisesti (Fonsén 2014, 185) ja kun varhaiskasvatuksen opettaja toteuttaa pedagogista johtajuutta, on opettajajohtajuus Halttusen, Waniganayaken ja Heikan (2019, 143) mukaan merkittävässä roolissa. Näen tässä tutkimuksessa Heikan (2016, 54) mukaisesti, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus sitoutuu opettajajohtajuuteen. Sillä tarkoitetaan vastuuta pedagogiikasta tiimin, lapsiryhmän ja lapsen tasolla sekä osallistumista laajemmin johtajuuteen, varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön ja pedagogiikan kehittämiseen työyhteisössä (Heikka 2016, 54–56, Heikka ym. 2016, 290–291). Merkittä-

vimpiä osa-alueita opettajajohtajuudessa ovat: pedagoginen johtaminen, yhteistyö ja tiimin osallistaminen, mallintaminen omassa tiimissä, toimintakulttuurin perusteleminen tiimille ja tiimin tukeminen sekä ohjaaminen pedagogiikassa ja sen toteutuksessa (Heikka ym. 2016, 304; Hognestad & Bøe 2014, 12), sillä varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagogisin rooli työyhteisössä (Heikka ym. 2016, 291). Pedagogisella johtamisella ja johtajuudella viitataan tässä tutkimuksessa jatkossa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen, joka pitää sisällään pedagogisen ydintehtävän toteuttamista, eli lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja oppimisesta vastaamista.

Opettajajohtajuuden ja pedagogisen johtamisen tavoitteina ovat asiakirjojen, lakien ja säädösten mukaisen varhaiskasvatuksen seuraaminen, suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen tiimissä sekä työyhteisössä (Fonsén 2014, 194; Heinonen ym. 2016, 82; Jormakka 2011, 109). Opettajajohtajuudessa painottuvat varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen eri osa-alueet, sillä tarkoituksena on yhteisen toimintakulttuurin luominen pedagogiikkaan perustuen (Hujala 2013, 53–54).

Opettajajohtajuuden toteutuminen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutus edellyttävät riittävää aikaa pedagogiselle keskustelulle sekä yhteisen päämäärän ja arvopohjan määrittelyä tiimissä ja koko työyhteisössä, sillä kehittymisen kannalta on olennaista tiimiin kuuluvien jäsenten välinen yhteistyö ja vuorovaikutus (Heikka ym. 2016, 291–291; Melasalmi & Husu 2016, 427; Nummenmaa 2004, 84). Tämän vuorovaikutuksen kautta syntyvän yhteisen näkemyksen avulla voidaan muodostaa yhtenevät toimintatavat, jotka perustuvat käsitykseen lapsesta, oppimisesta sekä kasvatuksesta. (Dahlberg ym. 1999, 1–3; Portell & Malin 2007, 12). Tiimiin ja työyhteisöön kuuluvien jaettu ymmärrys ja toimintakulttuuri ovat erittäin merkityksellisiä tekijöitä moniammatillisessa yhteistyössä, sillä ne helpottavat ja parantavat yhteistyön sujuvuutta (Fonsén & Soukainen 2019, 213; Jormakka 2011, 107) sekä ovat osa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa jatkuvaa oppimista (Melasalmi & Husu 2016, 426, 439). Tämä pedagogisen keskustelun synnyttäminen ja ylläpito ovat osaltaan varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla.

Opettajajohtajuudella voidaan edistää koko henkilöstön ammatillista kehittymistä ja jatkuvaa oppimista (Melasalmi & Husu 2016, 428) ja opettajajohtajuus edistää pedagogista johtajuutta (Hognestad & Bøe 2014, 2). Opettajajohtajuuden toteutuminen edellyttää varhaiskasvatuksen opettajalta valmiuksia oman osaamisen hyödyntämiseen sekä moniammatillisen tiimin johtamiseen, sillä tiimin jäsenet odottavat johtajuutta varhaiskasvatuksen opettajilta. (Heikka, Halttunen & Waniganayake 2018a, 19.) Oman osaamisen hyödyntämisen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan vastuuseen ja opettajajohtajuuteen sisältyvät muun tiimin osaamisen hyödyntäminen laadukkaan pedagogisen varhaiskasvatuksen toteutumiseksi niin suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja kehittämisessä (Heinonen ym. 2016, 82). Varhaiskasvatustyön yhteistyötä korostavasta luonteesta kertoo johtajuuden toteutuminen toisinaan epäsuorasti, vaikka varhaiskasvatuksen opettaja on pedagoginen tiiminvetäjä.

### 3 AMMATILLINEN TOIMIJUUS VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TYÖSSÄ

Ammatillinen toimijuus on moniulotteinen käsite (Vähäsantanen, Paloniemi, Räikkönen, Hökkä & Eteläpelto 2017b, 14). Kun tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista toimijuutta sekä sitä rajoittavia ja edistäviä tekijöitä laadukkaana pedagogisen toiminnan toteutuksessa, on tärkeää ymmärtää, mikä ilmiö on kyseessä, millä tavoin se ilmenee ja mihin sitoudutaan juuri tämän tutkimuksen kontekstissa.

Tässä luvussa taustoitetaan eri näkökulmia toimijuuteen, avaan ammatillista toimijuutta keskittyen tarkemmin subjektikeskeiseen sosiokulttuuriseen lähestymistapaan. Lisäksi tarkastelen ammatillista toimijuutta opetus- ja kasvatustyön näkökulmasta.

#### 3.1 Näkökulmia toimijuuteen

Toimijuus (engl. agency) on kehittynyt ajankohtaiseksi puheenaiheeksi niin kansalaisuutta, työelämää kuin koulutusta koskevissa keskusteluissa (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 9). Toimijuus -käsitteen perusta on sosiaalitieteissä, mutta tällä hetkellä käsitettä käytetään monilla eri tieteenaloilla, kasvatustieteen (esim. Billet 2011) lisäksi esimerkiksi psykologiassa (esim. Bandura 2001, 2006), sukupuolen tutkimuksessa (esim. Gordon 2005) sekä yhteiskuntatieteissä (esim. Giddens 1984; Archer 2000) (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013, 46; Silvonon 2015, 3). Toimijuuden määrittely on haastavaa, sillä käsite painottuu eri tavoin eri tieteenaloilla, eikä sillä ole yhtä vakiintunutta määritelmää (Goller & Paloniemi 2017, 2).

Toimijuuden voidaan ajatella tarkoittavan toimijan täyttä vapautta toimia oman tahdon mukaisesti tai toisaalta sen voidaan ajatella olevan täysin valtaraikenteiden tai diskurssien ohjaamaa (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010, 143). Kuitenkaan toimijuuden näkeminen ja määrittely suppeasti ei edes ole tarkoituk-

senmukaista. Erilaiset näkökannat laajentavat perspektiiviä ja helpottavat toimijuuden syvempää ymmärtämistä. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2017, 4.) On erittäin merkityksellistä, että toimijuus moniulotteisena, melko abstraktina ja tutkimuksellisesti haastavana, käsitteenä avataan ja määritellään siinä yhteisössä ja kontekstissa, jossa se kulloinkin esiintyy. (Eteläpelto ym. 2011, 9–12; Eteläpelto ym. 2013, 51; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014b, 208; Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola 2014, 211; Rainio 2010, 7).

Toimijuutta voidaan lähestyä Eteläpellon ym. (2011, 9–11) mukaan yksilön aktiivisuuden kautta, mikä sisältää yksilön halun asioiden vaikuttamiseen. Tällöin toimijuus käsitetään aktiiviseksi pyrkimykseksi aloitteen tekemiseen tai vaikuttamiseksi yksilön omaan elämään (Barnes 2000; Eteläpelto ym. 2013, 46). Toimijuus sisältyykin usein muutoksen tekemiseen ja sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi jonkin asian vahvistamista tai ylläpitämistä (Vähäsantanen 2013, 14–15). Toimijuus voi toisaalta näkyä äänettömänä tai hiljaisena vastustuksena, kyseenalaistamisena tai totutuista toimintatavoista poikkeamisena (Eteläpelto ym. 2011, 11; Rainio 2008, 119–120). Giddens (1984) nostaa toimijuudessa olennaisena esiin oman tahdon, vallan, valinnanvapauden sekä valintojen seuraukset (Eteläpelto ym. 2011, 18; Eteläpelto ym. 2014b, 204). Myös Goller ja Paloniemi (2017, 1) korostavat toimijuuden sitoutumista valtaan ja muutokseen. Mäkinenkin (2015, 105) käsittää toimijuuden toteutuvan valinnanvapautena ja mahdollisuutena toimia valintojen mukaisesti. Hynninen, Lindfors ja Opas (2017, 174–176) puolestaan painottavat, että valta voi edistämisen lisäksi rajoittaa ja sortaa toimijuutta. Kotiranta ja Virkki (2011, 113–114) tähdentävät vielä sitä, että toimijuus kuvastaa yksilön tahdonvapautta, eikä ole jonkun ulkoisen tekijän tai sisäisen voiman aikaansaamaa. Kuusela (2011, 65) ymmärtää toimijuudella, että yksilö pystyy toimimaan ulkoisista tekijöistä huolimatta. Archer (2000, 258) pitää toimijuutta tarkoituksenmukaisena toimintana Giddensin tavoin, mutta painottaa, että ihminen on toimijana sekä yksilöllinen että yhteisöllinen. Hän kritisoikin Giddensin teoriaa siitä, että teoriassa ei huomioida vuorovaikutusta yksilön ja sosiaalisten olo-

suhteiden välillä. Bandura (2001, 2; 2018, 131) taas käsittää toimijuuden tavoitteellisena vaikuttamisena yksilön omiin elinoloihin ja omaan olemiseen. Banduran (2001, 6–11, 15) mukaan sekä yksilöllinen että yhteisöllinen toimijuus sosiaalisine rakenteineen ovat aina suhteessa toisiinsa. Kerosuo (2017, 178) puolestaan tutkii toimijuutta täysin yhteisöllisenä ilmiönä.

Kuten edellä mainituista esimerkeistä ilmenee, toimijuus -käsitteen määrittely on hyvin moninaista. Eri tutkijoiden määritelmässä ja heidän noudattamiinsa lähestymistavoissa on eroavaisuuksia ja erilaisia painotuksia, mutta myös toisiaan tukevia näkökulmia. Tästä syystä avaan seuraavaksi toimijuuteen liittyviä erilaisia tutkimusperinteitä. Hyödynnän toimijuuden tutkimustraditioiden käsittelyssä Jyväskylän yliopiston Proagent -tutkimushankkeen myötä tehdyn selvityksen kautta nousseita neljää toimijuusperinnettä. Selvityksessä käsiteltiin tieteellisten julkaisujen keskusteluja toimijuudesta niin kasvatustieteiden kuin psykologian ja gender -tutkimuksen piireistä. Näiden pohjalta nostettiin esiin 1. Yhteiskuntatieteellinen traditio 2. Post-strukturalistinen traditio 3. Elämäntutkimuksen traditio 4. Sosiokulttuurinen traditio. (Eteläpelto ym. 2013, 48–58; 2014b, 203.)

Eteläpellon ym. (2013, 49–51) mukaan yhteiskuntatieteellistä traditiota edustavat esimerkiksi Archerin ja Giddensin toimijuusteoriat. Archerin (2000, 9; 255) mukaan toimijan suhde maailmaan on kolmitasoista: diskursiivista, käytännöllistä sekä kehollista. Archerin teoriaa ja lähestymistapaa hyödynnettäessä toimijuuden prosessissa huomioidaan toimijan identiteetti ja tekojen ajatellaan tapahtumien aikana olevan tavoitteellisia (Archer 2000, 9; 255). Giddens (1991, 75) taas näkee toimijuuden olevan ihmisen tarkoituksellisia tekoja ja niiden seurauksia. Giddens (1984, 14–15) korostaa vallan liittymistä toimijuuden prosesseihin, eli toimijan on mahdollisuus aina valita ja toimia toisin. Giddensin (1984) toimijuusteoriassa ei huomioida Archerista eroten toimijoiden identiteettejä ja niiden merkitystä eri prosesseissa. (Eteläpelto ym. 2013, 50–51.)

Post-strukturalistisessa, eli jälkistrukturalistisessa, traditiossa toimijuutta ja toimijuuteen liittyviä kysymyksiä on tarkasteltu erityisesti nais- ja kasvatustutkimuksissa (esim. Gordon 2005). Kyseisessä lähestymistavassa syvennyttään



työn, suhteiden ja identiteetin rakentamiseen. Lisäksi lähestymistavassa korostetaan yksilön käsitystä itsestään sekä suhteistaan muihin. Tutkimustraditiossa keskitytään siihen, millä tavoin todellisuutta luodaan kielellisesti, eli diskursiivisten toimintojen tutkimiseen. Traditiossa on taustalla ajatus siitä, että diskursiivisilla toiminnoilla voidaan joko rajoittaa tai mahdollistaa ihmisten toimijuutta. (Eteläpelto ym. 2013, 51–52.)

Elämänkulututkimuksen traditiossa on keskitytty ihmisten tapoihin luoda omaa elämänkulkuaan, kuten uraa, valintojen ja päätösten avulla (Giddens 1991, 214). Merkityksellistä tässä tutkimustraditiossa on toiminnan jatkuvuus ja sen historiallisuus, toimijan identiteetti sekä erilaiset toimijuutta rajoittavat ja edistävät rakenteet (Eteläpelto ym. 2013, 57–58). Elämänkulututkimuksen perinteessä toimijuus määritellään Biestan ja Tedderin (2007, 135) mukaan kyvyksi kontrolloida ja määrittää elämän suuntaa toimijan haluamalla tavalla.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa sisältää kaksi erilaista näkökulmaa toimijuuteen: objektikeskeisen ja subjektilähtöisen näkökannan. Sosiokulttuuriseen lähestymistapaan kuuluvissa objektikeskeisissä näkökulmissa olennaista on työn kohde tai työväline, jotka määrittävät toimijuuden mahdollisuudet ja rajat (esim. Wenger 1998). Subjektilähtöisissä lähestymistavoissa olennaista on puolestaan se, että toimijat nähdään aktiivisina suhteessa sosiaaliseen maailmaan. Toiminnan subjektiivisuus näkyy toimijan päätöksinä, kuten mihin hän osallistuu toiminnallaan (esim. Billet 2006). (Eteläpelto ym. 2013, 55; 2014b, 206.)

Vaikka toimijuuden määrittely on moninaista, on pohjimmainen ajatus toimijuudesta melko yhdensuuntainen. Toimijan nähdään olevan kyvykäs vaikuttamaan sekä tapahtumiin että toimintaan ja toiminta on tarkoituksenmukaista ja jatkuvaa. (Giddens 1984, 3; Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 160; Rainio 2010, 60.) Toimijuus tarkoittaaakin yleisellä tasolla toimijan, eli yksilön tai yhteisön, mahdollisuuksia vaikuttaa, tehdä päätöksiä sekä toteuttaa niitä (Gordon 2005, 116; Rainio 2010, 15–17) ja määrittää omat suhteensa ympäristöön ja kulttuuriin rakenteisiin sekä käytäntöihin (Ahearn 2001; Lipponen ym. 2013; Eteläpelto ym. 2013; Kerosuo 2014, 180; Silvonen 2015, 3).

Toimijuuden on havaittu edistävän elinikäistä oppimista ja tämän havainnon myötä on tutkittu aiempaa enemmän aikuisten oppimista ja kehittymistä työssään (esim. Billet 2006; Eteläpelto ym. 2014a, 27–28). Tähän liittyen on ymmärrettävää, että toimijuus on näkynyt voimakkaasti keskusteluissa, jotka ovat liittyneet työelämän muutoksiin ja tapoihin lisätä työntekijöiden luovuutta, sitoutumista, motivaatiota sekä työhyvinvointia (Eteläpelto 2007, 93–94; Eteläpelto ym. 2013, 46, 62; Goller & Paloniemi 2017, 1–2). Näiden tutkimusten ja keskustelujen vuoksi on syntynyt ammatillinen toimijuus, joka on tarkempi työkontekstiin liittyvä toimijuuden ala (engl. professional agency).

### **3.2 Ammatillinen toimijuus ja subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa**

Ammatillista toimijuutta, kuten toimijuutta, määritellään ja lähestytään eri tavoin eri tutkimuksissa ja käsitteen tarkalle sisällölle ei ole yhtä määritelmää (Vähäsantanen ym. 2017b, 14). Tyypillisesti ammatillisen toimijuuden käsitetään pitävän sisällään ammatillisen identiteetin, oppimisen sekä omien urapolkujen ja työolosuhteiden muovaamista ja näihin vaikuttamista (Eteläpelto ym. 2014a, 27).

Pyhältö, Pietarinen ja Soini (2012, 100) määrittelevät ammatillisen toimijuuden toimijan kapasiteetiksi, jota hyödyntämällä toimijat voivat oppia tietoisesti sekä vastuullisesti uutta niin yksilöllisellä kuin yhteisöllisellä tasolla. He näkevät ammatillisen toimijuuden kytkeytyvän vahvasti toimijan minäpystyvyyteen, motivaatioon sekä osallistumisen taitoihin. Vähäsantanen, Eteläpelto, Paloniemi ja Hökkä (2017a, 50) nostavat puolestaan ammatillisen toimijuuden määrittelyyn kaksi eriävää käsitystä. Toisen käsityksen mukaan ammatillisella toimijuudella voidaan viitata toimijan, joko yksilön tai yhteisön, ominaisuuksiin, kyvykkyyteen tai kapasiteettiin ongelmanratkaisujen, työn uudistamisen, uran suuntaamisen tai työn tekemisen näkökulmista (esim. Goller & Harteis 2017). Tässä näkemyksessä työpaikan olosuhteet ja resurssit eivät vaikuta ammatilliseen toimijuuteen, vaan toimija hyödyntää, vahvistaa ja käyttää omaa ammatillista toimijuuttaan työkontekstissa (Eteläpelto ym. 2017, 5; Paloniemi & Goller 2017, 466).

Vaihtoehtoinen käsitys on, että ammatillinen toimijuus näkyy toimijan pysyvyytenä (Eteläpelto ym. 2013, 61), vaikuttamisena, valintoina, tekoina sekä päätöksentekona koskien ammatillista identiteettiä sekä työkäytänteitä (esim. Collin ym. 2017) (Eteläpelto ym. 2014b, 211; Hökkä, Vähäsantanen & Mahlakaarto 2017a, 37). (Vähäsantanen ym. 2017a, 50; 2017b, 15.) Tällöin ammatillisen toimijuuden ajatellaan olevan prosessi, joka edellyttää tavoitteellista ja motivoitunutta asennetta ja pyrkimystä ammatillisen toimijuuden edistämiseen (Paloniemi & Goller 2017, 466–468). Tätä ammatillista toimijuutta toimijat toteuttavat tekemällä valintoja, vaikuttamalla sekä tekemällä kannanottoja koskien työtä ja ammatillista identiteettiä (Eteläpelto ym. 2014b, 211). Tässä tutkimuksessa näen Paloniemen, Rasku-Puttosen ja Tynjälän (2010, 21) mukaisesti ammatillinen toimijuus -käsitteen kuvaavan erityisesti suhdetta toimijan ja työn välillä. Lisäksi ymmärrän ammatillisen toimijuuden työntekijän ja työyhteisön mahdollisuuksiksi osallistua aktiivisesti, vaikuttaa, valita sekä neuvotella työtä koskevista asioista sekä ammatillisesta identiteetistä.

Eteläpelto ym. (2013, 59–62) ovat muodostaneet subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan ammatilliseen toimijuuteen (engl. subject-centered sociocultural approach to agency) soveltamalla ja yhdistelemällä toimijuuden eri tutkimustraditioita. Lähestymistapa käyttää hyväksi Eteläpellon ym. (2014a, 22) mukaan osia sosiaalitieteellisestä, välittävästä jälkistrukturalistisesta, subjektilähtöisestä sosiokulttuurisesta ja elämäntulkutoimijuuden perinteistä (ks. Luku 3.1). Rajaan tässä tutkimuksessa ammatillisen toimijuuden tarkastelun Eteläpellon ym. (2013; 2014b, 210–211) analyysin pohjalta tehtyyn esitykseen ammatillisen toimijuuden määrittämisestä subjektikeskeiseksi sosiokulttuuriseksi lähestymistavaksi.

Subjektikeskeistä sosiokulttuurista lähestymistapaa hyödynnettäessä oletetaan, että ihmisen suhde todellisuuteen on käytännöllinen, kehollinen ja diskursiivinen ja että toimijuus pohjautuu menneisyyteen sisältäen kuitenkin lisäksi tulevaisuusorientaation. Toimijuus ilmeneekin ajallisesti muuttuvana prosessina, jossa huomioidaan toimijan identiteetti sekä identiteetin kietoutuminen toimi-

juuden toteutumiseen. (Eteläpelto ym. 2013, 61; 2014a, 22.) Kyseisessä lähestymistavassa kiinnitetään huomiota siihen, millä tavoin toimijat rakentavat ammatillisia identiteettejään ja miten muun muassa työhistoria vaikuttaa vallitsevassa sosiaalisessa todellisuudessa elämänkulun neuvotteluun (Eteläpelto ym. 2014b, 210). Tämä lähestymistapa sekä korostaa toimijan aktiivista roolia että ottaa huomioon sosiokulttuuristen rakenteiden merkityksen ja vaikutuksen joko ammatillisen toimijuuden rajoitteina tai tukijoina. Lähestymistavassa nähdään toimijuuden rakentuvan sosiokulttuuristen edellytysten sisällä toimijan ohjatessa rakentamista omista intresseistään käsin. (Eteläpelto ym. 2013, 61; Collin ym. 2017b, 267–468.) Eteläpelto ym. (2013, 62; 2014b, 211–212) ovat tiivistäneet ammatillisen toimijuuden keskeiset piirteet ja ilmenemismuodot subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta seitsemään eri kohtaan:

1. Ammatillinen toimijuus todentuu toimijoiden ottaessa kantaa, tehdessä valintoja sekä toimiessa tavoin, jotka vaikuttavat heidän ammatillisiin identiteetteihinsä ja/tai työhönsä.

2. Ammatillinen toimijuus sitoutuu tiiviisti työntekijän ammatilliseen identiteettiin, eettisiin sitoumuksiin, tavoitteisiin, motivaatioon, kiinnostuksen kohteisiin sekä ihanteisiin.

3. Toimijan aiemmat kokemukset, työhistoria, asiantuntijuus, kompetenssit sekä osaaminen vaikuttavat ammatillisen toimijuuden harjoittamiseen työssä.

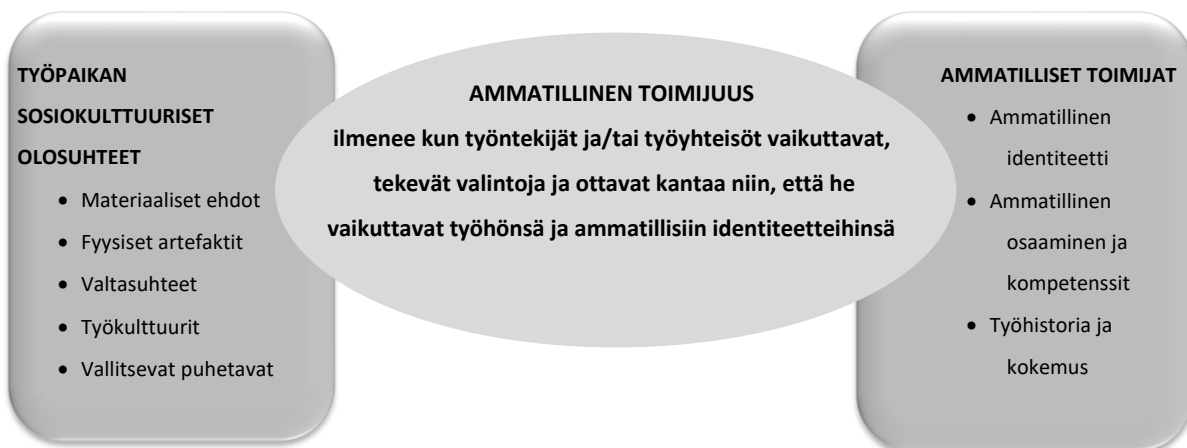
4. Ammatillisilla toimijoilla on ajallisesti rakentuva (menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus) kolmitasoinen – diskursiivinen, käytännöllinen sekä kehollinen – suhde työhön ja sen todellisuuteen.

5. Ammatillista toimijuutta toteutetaan aina jonkun tarkoituksen vuoksi tietyssä kontekstissa ja tiettyjen materiaalisten sekä sosiokulttuuristen ehtojen rajoittamana tai resursoimana.

6. Ammatillinen toimijuus on merkittävää, kun halutaan kehittää omaa työtä tai työyhteisöä/-oloja. Sitä tarvitaan lisäksi uudenlaisessa oppimisessa sekä ammatillisen identiteetin neuvottelussa.

7. Tutkittaessa ammatillista toimijuutta, on tarpeen erottaa analyttisesti yksilöllinen sekä sosiaalinen toisistaan, mutta on tärkeää huomioida niiden vaikutus toisiinsa.

Subjektikeskeisessä sosiokulttuurisessa lähestymistavassa ammatillinen toimijuus kytkeytyy vahvasti toimijoiden ammatillisiin identiteetteihin, osaamiseen sekä työhistoriaan (Eteläpelto ym. 2014a, 22–23; Vähäsantanen ym. 2017a, 50; Eteläpelto ym. 2017, 8). Ammatillinen toimijuus ilmiönä nähdään linkittyvän toimijan ja työympäristön keskinäiseen vuorovaikutussuhteeseen. Se korostaa sosiaalisten olosuhteiden ja yksilöllisten taustojen merkitystä ammatillisen toimijuuden ilmenemisen kannalta. Ammatillista toimijuutta voivat rajoittaa tai edistää työympäristö ja siihen liittyvät tekijät. (Hökkä ym. 2017a, 37; Vähäsantanen ym. 2017a, 51.) Näitä työympäristöön liittyviä tekijöitä ovat työpaikan materiaaliset rakenteet, fyysiset työvälineet, valtasuhteet, vallitsevat puhetavat ja ammatilliset roolit ja asemat. Ammatillisen toimijuuden resursseina nähdään toimijoiden ammatillinen osaaminen, kokemukset ja kompetenssit. Toimijana voi olla yksilö lisäksi yhteisö. Ammatillisen toimijuuden rakentumista subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta kuvataan kuviossa 2.



KUVIO 2. Ammatillisen toimijuuden rakentuminen subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan (Eteläpeltoa ym. 2014a, 22–23 mukaillen).

Subjektikeskeiseen sosiokulttuuriseen lähestymistapaan ovat sitoutuneet myös Vähäsantanen ym. (2017b). He tutkivat ja kehittivät ammatillisen toimijuuden kvantitatiivista mittaria noudattamalla lähestymistavan muodostamaa teoreettista viitekehystä. Tutkimus pohjautui voimakkaasti heidän omiin teoreettisiin lähtökohtiinsa ja aiempaan tutkimustyöhönsä viitekehyksen tiimoilta ja lisäksi he hyödynsivät tutkimuksen teossa muuta toimijuuskirjallisuutta. Tutkimuksen

tulosten mukaan ammatillinen toimijuus rakentuu kolmen osa-alueen kautta: 1. työssä vaikuttaminen 2. työkäytäntöjen kehittäminen ja 3. ammatillisen identiteetin neuvottelu. (Vähäsantanen ym. 2017b, 15–16, 27.) Osa-alueet sisältävät päätöksien tekemistä, kuulluksi tulemista, osallistumista yhteisiin käytänteisiin, käytänteiden uudistamista sekä näkökulmia ammatti-identiteettiin ja uraan. Tutkimuksessa ei huomioitu sitä, että ammatillinen toimijuus voi ilmetä vastustuksena ja työstä kieltäytymisenä. (Vähäsantanen ym. 2017b, 27.)

Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi ja Eteläpelto (2017b, 34–35) korostavat, että toimijuuden merkitys on keskeistä sekä organisaatioiden tuottavuuden että työntekijöiden hyvinvoinnin kannalta. Jos työntekijöillä on mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä, kehittää sitä ja omaa ammatillista identiteettiään, vaikuttavat ne työssä jaksamiseen, työn tuottavuuteen ja turvallisuuden tunteeseen. Mikäli työelämä koetaan onnellisena, on yksilöillä katse kohdistunut tulevaisuuteen ja he ovat valmiita uudistumiseen, etsivät monipuolisia ratkaisuja ja ennakoivat mahdollisuuksien mukaan tulevaa. Tutkimusten mukaan nämä edesauttavat luovia ratkaisuja, työssä jaksamista, innovatiivisuutta, sitoutumista sekä laadun kehittämistä (Collin ym. 2017a; Eteläpelto ym. 2013, 61; 2014a, 18; Hökkä ym. 2017b, 34; Vähäsantanen, Paloniemi, Hökkä & Eteläpelto 2014, 83.) Ammatillisen toimijuuden tukeminen vaikuttaa yksilön hyvinvoinnin lisäksi koko työyhteisöön (Hökkä 2012, 93).

### **3.3 Ammatillisen toimijuuden rakentuminen ja ilmeneminen opetus- ja kasvatustyössä**

Näen tässä tutkimuksessa kasvatus- ja opetustyössä ammatillisen toimijuuden rakentuvan Eteläpellon ym. (2013, 61) mukaisesti ammatillisten toimijoiden ja sosiokulttuuristen olosuhteiden välisessä vuorovaikutuksessa ja ilmenevän Vähäsantanen ym. (2017b, 27) tutkimuksessa löytyneissä kolmessa osa-alueessa: työssä vaikuttamisessa, työkäytäntöjen kehittämisessä sekä ammatillisten identiteettien neuvottelussa.

Ammatillinen toimijuus on dynaaminen kokonaisuus ja siihen vaikuttavat monet eri tekijät (Ruohotie-Lyhty 2011, 56). Käsitän varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden esiintyvän vuorovaikutuksessa yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan välillä Lipposen ja Kumpulaisen (2011) tavoin. Ammatillisen toimijuuden tutkimus varhaiskasvatuksessa on ollut suhteellisen vähäistä, mutta toimijuuden ajatellaan olevan merkityksellistä opettajien ammatillisen kehittymisen (Toom, Pyhälto, O'Connell Rust 2015, 615) sekä oppimisen ja toiminnan laadun kannalta. Keskityn luvussa erityisesti varhaiskasvatuksen opettajiin, mutta hyödynnän vähäisen tutkimuksen takia ammatillisen toimijuuden kuvaamisessa myös muiden opetustyössä työskentelevien ammattilaisten näkökulmia.

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen toimijuuden konteksti on varhaiskasvatus ja sen eri toimintamuodot omine käytänteineen (ks. Luku 2.1). Alasuutari (2010, 150) esittää, että varhaiskasvatusinstituution tavat sekä käytänteet sisältävät oletuksia toimijoista ja toimijoiden tavoista toimia. Tähän perustuen varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista toimijuutta tutkittaessa on huomiotava laajempi kulttuurinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen ympäristö, jossa toimijuus ilmenee (ks. Bandura 2006, 164–165; Esser 2016, 50; Silvonen 2015, 3–4). Varhaiskasvatus on ollut myllerryksessä viime vuosina, ja työssä tapahtuvat muutokset vaikuttavat vahvasti toimijuuden, kuten ammatillisen toimijuuden, ilmenemiseen (ks. Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto 2017, 79).

Aiemmin kerrotut varhaiskasvatuksen muutokset sekä lisääntyvät laatu-, tuottavuus- ja tehokkuusvaatimukset vaikuttavat muun muassa työympäristöön. Nämä uudet vaatimukset synnyttävät erilaisia kehittymistarpeita, jotka koskettavat varhaiskasvatuksen opettajia (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019, 181, 183). Varhaiskasvatuksen opettajalta edellytetään jatkuvaa kehittymistä ja kehittämistä niin ammatillisten tietojen ja taitojen kuin oman ammatillisen identiteetin, työn rakentamisen ja yhteistyönkin kannalta. (ks. Vähäsantanen ym. 2014a, 66–67.) Tämä kehittyminen ja kehittäminen edellyttävät ohjaamista sekä tukea (Eteläpelto ym. 2014a, 24–26), sillä ammatillista toimijuutta voivat estää esimerkiksi kiire, muuttumaton ja toimimaton toimintakulttuuri, arvostuksen puute

sekä vähäiset osallistumismahdollisuudet (Paloniemi, Vähäsantanen, Hökkä & Eteläpelto 2017, 69; Collin & Peltoperä 2016, 187).

Muun muassa varhaiskasvatustalaki (540/2018) ja erilaiset ohjaavat asiakirjat (esim. Opetushallitus 2018; Vlasov ym. 2018) määrittävät varhaiskasvatuksen opettajan ammatilliseen toimijuuteen vaikuttavia fyysisiä sekä materiaalisia resursseja ja tapoja tehdä työtä. Hökkä (2012, 102) painottaa, että yksilöiden kehityksessä ja asiantuntijuudessa keskeistä on se, millaisiin yhteisöihin yksilö kuuluu ja millä tavoin hän kykenee toimimaan näissä yhteisöissä. Tämä korostuu varhaiskasvatuksessa, sillä työtä tehdään moniammatillisessa tiimissä ja työyhteisössä (Happo, Määttä & Uusiautti 2012, 487; Karila & Nummenmaa 2001, 40–41). Varhaiskasvatuksessa painottuvat sosiokulttuuriset olosuhteet, kuten valtasuhteet ja toimintakulttuuri, sillä ne vaikuttavat vahvasti varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ja ammatillisen toimijuuden ilmenemiseen esimerkiksi vuorovaikutuksen ja pedagogiikan kautta. On kuitenkin tärkeää huomioda, että vaikka erilaiset sosiokulttuuriset olosuhteet ja yhteisölliset näkökulmat vaikuttavat ammatilliseen toimijuuteen, niin varhaiskasvatuksen opettaja voi itse myös vaikuttaa näihin olosuhteisiin. (Hujala, Vlasov & Szecsi 2017, 8; Karila 2008, 217–221; Paju 2013.)

Ammatilliseen toimijuuteen vaikuttavat kontekstin, yleisten resurssien sekä työyhteisön lisäksi oma ammatillinen tausta, osaaminen ja identiteetti sekä henkilökohtaiset ja sosiaaliset toimintamahdollisuudet (Eteläpelto ym. 2013, 60–66; 2014b, 210–212; Karila 2008, 217–221; Pyhältö, Pietarinen & Soini 2014, 306). Ammatillisessa toimijuudessa toisiinsa sitoutuvat varhaiskasvatuksen opettajan historiallinen näkökulma, koulutuksen tuoma asiantuntijuus, vuorovaikutustaidot sekä kyky liittyä ympäristöön (Karila 2008, 217–221). Varhaiskasvatuksen opettajat havainnoivatkin sosiokulttuurista ympäristöään ja mukauttavat toimintaansa sen mukaisesti toteuttaen samalla omaa asiantuntijuuttaan. Asiantuntijuuteen sisältyvän reflektion sekä opitun ammatillisuuden kautta varhaiskasvatuksen opettaja tunnistaa, opettelee ja ottaa haltuunsa oman ammatillisen toimijuutensa eri ympäristöissä (Osgood 2010, 128). Onkin huomioitava, että tärkeän pohjan ammatilliselle toimijuudelle luovat omat kokemukset, tiedot, kyvyt



ja pätevyudet (ks. Kerosuo 2014, 178), sillä varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen toimijuuden rakentuminen alkaa ammatin valinnasta ja opiskelusta jo ennen työelämään siirtymistä ja jatkuu työuran aikana (Karila 2013, 217).

Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus (ks. Luku 2.2) kietoutuu voimakkaasti ammatilliseen toimijuuteen ja sen ilmenemiseen. Ammatillinen toimijuus on toiminnallinen prosessi, joka näkyy työssä vaikuttamisena, työkäytänteiden kehittämisenä ja ammatillisten identiteettien neuvotteluna (Vähäsantanen ym. 2017b, 27).

Työssä vaikuttaminen ammatillisen toimijuuden kannalta sisältää niin päätöksien tekemistä kuin kuulluksi tulemistakin. Työssä vaikuttaminen tarkoittaa, että varhaiskasvatuksen opettaja osallistuu päätöksentekoon, häntä kuullaan työyhteisössä, hän kykenee osallistumaan asioiden valmisteluun ja voi tehdä päätöksiä koskien työtään. (ks. Vähäsantanen ym. 2017b, 27.) Mikäli varhaiskasvatuksen opettaja ei koe voivansa vaikuttaa ympäröiviin tapahtumiin, on toimijuuden ja vaikutusmahdollisuuksien tunne heikkoa. Mikäli hän kokee voivansa vaikuttaa, on toimijuus useimmiten vahvaa ja aktiivista. (ks. Eteläpelto ym. 2014b, 207–208.) Ammatillisella toimijuudella viitataan minäpystyvyyteen ja toiminnan tarkoituksenmukaisuuteen (Bandura 2006, 176), sekä motivaatioon ja osallistumisen taitoihin jokapäiväisissä arjen tilanteissa (Vanhalakka-Ruoho 2014, 195–196). Pyhällön ym. (2014, 304) mukaan opettajat, keillä on vahva tunne omasta minäpystyvyydestään, eli ammatillisesta toimijuudestaan, ovat avoimempia uusille ajatuksille sekä opetusmenetelmille löytääkseen oppilaiden tarpeita vastaavat keinot. Vahvan ammatillisen toimijuuden takana opettajalla tulee olla vahva pedagoginen osaaminen ja tieto pedagogiikkaa ohjaavista asiakirjoista, laeista ja niiden taustoista. (Pyhältö ym. 2014, 307–308; Lipponen & Kumpulainen 2011, 812.) Tämä pätee myös varhaiskasvatuksen opettajiin.

Työkäytänteiden kehittämisessä ammatillinen toimijuus ilmenee osallistumisena yhteisiin käytänteisiin sekä käytänteiden uudistamisena. Tämä tapahtuu siten, että varhaiskasvatuksen opettaja voi kyseenalaistaa, kysyä, kommentoida, tehdä yhteistyötä ja edistää sekä kehittää käytänteitä aktiivisesti työyhteisössä ja

omassa työssään. (ks. Vähäsantanen ym. 2017b, 27.) Curry, Jaxon, Ruseel, Callahan ja Bicais (2008, 667) toteavat kyvykkään opettajan kykenevän valitsemaan sellaisia toimintastrategioita, joilla pystyy vaikuttamaan yhteisössä tapahtuviin ratkaisuihin. Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista toimijuutta ilmentääkin sujuvat työkäytänteet ja luovat ongelmanratkaisutilanteet (ks. Collin & Peltoperä 2016, 187–188).

Työpaikat ja -yhteisöt ovat usein paikkoja, joissa jalostetaan, kasvatetaan sekä harjoitellaan opittua teoreettista tietoa. Ne ovatkin varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen kannalta merkittävimpiä oppimisympäristöjä. (ks. Collin & Billet 2010, 213.) Paloniemi, Rasku-Puttonen ja Tynjälä (2010, 28) viittaavat useisiin tutkimuksiin, joissa luottamusta, turvallisuutta ja positiivista ilmapiiriä on pidetty erittäin tärkeinä tekijöinä työyhteisöissä yhteistyön sekä luovuuden kannalta. Oppimisen kannalta ilmapiiri sekä yhteistyö toisten ammattilaisten kanssa on todella tärkeää (Postholm 2012, 425).

Ammatillisen identiteetin neuvottelussa ammatillinen toimijuus sisältää niin ammatti-identiteetin kuin uran näkökulmat. Käytännössä ammatillisen identiteetin neuvottelu sisältää ajatuksen siitä, että varhaiskasvatuksen opettaja voi toteuttaa omien arvojen mukaista toimintaa ja voi keskittyä itseä kiinnostaviin asioihin työssään. Lisäksi siihen lukeutuu, että hän kykenee toteuttamaan työssään ammatillisia tavoitteitaan ja edistämään uraansa. (ks. Vähäsantanen ym. 2017b, 27.) Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen toimijuuden toteuttaminen on vahvempaa, jos hän voi toteuttaa asioita, joita pitää kiinnostavina sekä tavoiteltavina (ks. Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012, 97, 102–103.). Ammatilliseen identiteettiin kuuluu käsitys itsestä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen. Lisäksi siihen sisältyvät työhön liittyvät arvot, eettiset näkökannat sekä omat uskomukset ja tavoitteet (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26).

Työuran alkuvaiheessa olevan varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen identiteetin jäsentyminen on usein kesken, sillä työnkuva ja toteutus ei ole täysin selkeytynyt ja velvoitteita sekä vastuita opetellaan yhä (Karila & Kupila 2010, 58). Bleach (2014, 187) viittaa moniin tutkimuksiin ja toteaa ammatillisen identiteetin

kehittymisen ja kehittämisen vaativan kykyä pohtia sekä arvioida käytäntöä, toimintaa ja omaa ajattelua. Murray (2013, 531) viittaa tutkimuksiin ja toteaa, ammatillisen identiteetin vahvistamisen edellyttävän ulkoapäin tulevien odotusten sekä henkilökohtaisten ajatusten tunnistamista ja näiden välille tasapainon löytämistä. Murray (2013, 529) painottaa sisäisten käsitysten tunnistamista itsestään ammattilaisena, sillä ne pohjautuvat jokaisen omaan arvomaailmaan ja siihen, kuinka toimitaan käytännössä. On merkityksellistä luottaa omaan ammatitaitoonsa sekä omaan ammatilliseen identiteettiinsä, sillä sen kautta varmuuden tekemiseensä (Murray 2013, 537). Paloniemi, Collin, Herranen ja Valleala (2012, 72) painottavat, että ammatillinen identiteetti ei ole ominaisuus, vaan sitä käytetään, kun pyritään ymmärtämään itseä ammatillisesti sekä henkilökohtaisesti.

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen toimijuus rakentuu siis sosio-kulttuuristen rakenteiden ja henkilökohtaisten ominaisuuksien välisessä vuorovaikutuksessa. Kyseiset rakenteet voivat joko rajoittaa tai edistää ammatillista toimijuutta ja sen ilmenemistä. Ammatillinen toimijuus näkyy työhön vaikuttamisena, työkäytänteiden kehittämisenä sekä ammatillisen identiteetin neuvotteluna.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden ilmenemistä laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään edellä mainittua ammatillista toimijuutta rajoittavia ja edistäviä tekijöitä.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus ilmenee laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa?
2. Mitkä tekijät rajoittavat varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista toimijuutta laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa?
3. Mitkä tekijät edistävät varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista toimijuutta laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena 04/2020–10/2020 välisenä aikana. Tässä luvussa kuvaan ja perustelen tutkimuksen toteutuksen aikana tehdyt valinnat ja menetelmät, esittelen tutkimuksen aineiston ja raportoin aineiston analyysin. Lisäksi pohdin tutkimuksen eettisyyttä.

### 5.1 Lähestymistapa ja tutkimuskohde

Tämä tutkimus on laadullinen, eli kvalitatiivinen. Laadullisessa tutkimuksessa tavoite on todellisen elämän kuvaamisessa sekä kokemuksen selvittämisessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 160–162; Lichtman 2013, 17). Kyseistä lähestymistapaa hyödyntäessä pyrkimyksenä on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen kohdejoukon näkökulmasta (Creswell & Poth 2017, 45–46; Juuti & Puusa 2020, 9). Taustalla vaikuttaa ajatus todellisuuden moniulotteisuudesta, minkä seurauksena laadullisen tutkimuksen ilmiötä pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, sillä todellisuutta ei voi pilkkoa osiin (Hirsjärvi ym. 2014, 161). Laadullisessa tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista tai merkityksenannoista tutkimuksen ilmiöön liittyen (Juuti & Puusa 2020, 9) ja tarkoituksena on ymmärtää ilmiötä uudella tavalla ja tuoda ilmi jotain, joka on jäänyt aiemmin havaitsematta (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 25; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010).

Puusa ja Juuti (2020, 28) toteavat, että tavallisesti organisaatiokontekstissa tutkittavat ilmiöt ovat olemassa ainoastaan ihmisten kautta ja ne syntyvät ja rakentuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Näen tässä tutkimuksessa ammatillisen toimijuuden ilmiönä näkyvän ja ilmenevän varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa ja ajatuksissa – eli millä tavoin he kokevat ja ajattelevat voivansa toteuttaa ammatillista toimijuuttaan laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa ja minkä tekijöiden he kokevat ja ajattelevat rajoittavan tai edistä-

vän tätä ammatillisen toimijuuden toteutusta. Tässä tutkimuksessa ajattelen Puusan ja Juutin (2020, 34) nostaman subjektivistisen antipositivistisen epistemologisen oletuksen mukaisesti tiedon olevan sidoksissa ihmisiin, mistä syystä tietoa tuleekin hakea ihmisiltä itseltään. Erilaiset kokemukset kuuluvat ihmisten elämään ja ajattelun avulla kokemuksia pyritään jäsentämään, ymmärtämään ja antamaan niille merkityksiä. Kokemuksen tutkiminen voi hyödyttää monin eri tavoin yksilöä tai yhteiskuntaa. (Hyypä, Kiviniemi, Kukkola, Latomaa & Sandelin 2015, 9.) Tämä on tämän tutkimuksen tarkoitus.

Tutkimuksessa pyrkimyksenä on päästä suoraan sisälle tilanteeseen, jossa ilmiö esiintyy (Puusa & Juuti 2020, 36) ja tästä syystä tutkimuksen aineisto kerättiin varhaiskasvatuksen opettajilta. On huomioitava, että tutkijan ei ole mahdollista irrottautua maailmasta, jota on tutkimassa, vaan tutkimusprosessiin vaikuttavat tutkijan omat esioletukset, vaikka objektiivisuuteen tulee pyrkiä (Eskola & Suoranta 2008, 17; Puusa & Juuti 2020, 35). Huomioin tutkimusprosessin aikana omat esioletukseni tutkimuskysymyksiin ja -tehtävään liittyen. Merkityksellistä on, että tutkijalla on esioletuksista huolimatta ihmisten erilaisuutta kunnioitava sekä arvostava ihmiskäsitys (Puusa & Juuti 2020, 35). Tutkimusta toteuttaessani pidin tämän kirkkaana mielessäni.

Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on inhimillisen ymmärryksen lisääminen sekä tutkimuksen ilmiön muuttaminen teoriamuotoon pelkän asioiden kuvaamisen ja löytämisen sijaan (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8). Tulokseksi laadullisen tutkimuksen pohjalta voidaan saada käsityksiä, jotka ovat sidoksissa tiettyyn kontekstiin ja aikaan, eikä tuloksia ole tarkoitus yleistää (Hirsjärvi ym. 2014, 161). Tämä johtuu siitä, että laadullisessa tutkimuksessa ihmistiede määrää merkitykselliset tekijät ilmiön kannalta, mikä puolestaan sitoo tiedon aina tiettyyn kontekstiin ja aikaan (Puusa & Juuti 2020, 35).

## 5.2 Kohdejoukko ja aineistonkeruu

Suoritin tutkimuksen aineistonkeruun sosiaalisessa mediassa varhaiskasvatuksen opettajille kohdennetulla sähköisellä kyselylomakkeella touko-kesäkuussa

2020. Vastauksia tuli 36 kappaletta ja nämä vastaukset muodostivat tutkimuksen aineiston.

Tutkimuksen kohdejoukon tulee muodostua henkilöistä, joiden elämään sisältyy kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Lehtomaa 2015, 167; Perttula 2015, 137), sillä heillä on tutkimustehtävän ja tutkittavan ilmiön kannalta paras tieto (Creswell & Poth 2017, 157). Tällöin kohdejoukon valinnan tulee olla tarkkaan harkittu ja tarkoituksenmukainen (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 30; Patton 2002, 230). Tavoitteenani oli tutkia syvemmin ilmiötä ja saada vastauksia tutkimuskysymyksiin, joten kohdejoukoksi rajasin luonnollisesti varhaiskasvatuksen opettajat.

Ennen aineistonkeruuta mietin tarkasti tutkimustehtävää ja -kysymyksiä ja mikä aineistonkeruumenetelmä oli tämän tutkimuksen kannalta paras. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään yleisesti aineistonkeruumenetelmänä havainnointia, haastattelua, kyselyitä ja erilaisista dokumenteista kerättyä tietoa. Erilaisia menetelmiä voi hyödyntää tutkimuskysymyksestä ja -resursseista riippuen yksittäin tai yhdistellen. (Hirsjärvi ym. 2014, 185–186.) Päädyin sähköiseen kyselylomakkeeseen sen sopivuuden ja hyötyjen vuoksi. Hirsjärvi ym. (2014, 195) esittävät, että kyselylomakkeen kautta tehdyn tutkimuksen hyödyt pohjautuvat tehokkuuteen ajankäytöllisesti sekä mahdollisuuteen kerätä laaja tutkimusaineisto. Kyselylomakkeelle on oma käyttötarkoituksensa ja sen muotoon vaikuttaa aina tutkimuksen tarkoitus ja kohdejoukko (Valli 2018, 92). Kyselyssä perimmäinen idea onkin selkeä – kun halutaan tietää ihmisen ajatuksista ja kokemuksista, parasta on kysyä häneltä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84).

Tässä tutkimuksessa halusin saada kattavan ja laajan kuvan varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisesta toimijuudesta laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa ja sitä rajoittavista ja edistävästä tekijöistä ja koin kyselylomakkeen tuottavan tarkoituksenmukaisen aineiston. Kyselylomakkeen valintaan vaikutti lisäksi maailmanlaajuinen pandemia Covid-19, joka rajoitti sosiaalista kanssakäymistä ja vuorovaikutusta.

Kyselylomakkeen käyttöön liittyy etujen lisäksi haasteita, kuten aineiston ja tutkimuksen mahdollisuus jäädä pinnalliseksi, sekä puuttuva tieto kysymyksenasettelun onnistumisesta ja vastaajien suhtautumisesta tai tietotaidosta aiheeseen liittyen. Lisäksi kyselylomakkeen kautta tehtävään tutkimukseen voi liittyä vastaajien kato, eli vastausmäärä jää pieneksi. (Hirsjärvi ym. 2014, 195.) Näitä haasteita pyrin minimoimaan ennakoimalla ne jo kyselylomakkeen laadintavaiheessa. Kyselylomakkeen huolellinen pohdinta onkin erittäin tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta (Valli 2018, 94–95). Laadintavaiheessa pohdin tarkkaan kysymyksiä, välttämällä johdattelua ja miettimällä kysymysten asettelua ja muotoilua sanavalintojen, selvyuden sekä yksiselitteisyyden osalta. Kyselylomake oli kohdennettu suoraan varhaiskasvatuksen opettajille, joiden asiantuntijuuteen ja ammattitaitoon sisältyvät varhaiskasvatuksellinen ja pedagoginen osaaminen (ks. Luku 2.2.1). Tähän perustuen pystyin olettamaan, että vastaajat tunsivat aiheen, johon kysymykset liittyivät. Mikäli aineisto olisi jäänyt suppeaksi tai pinnalliseksi kyselylomakkeella, olisin täydentänyt aineistoa haastatteluilla. Aineistonkeruun suorittuani en kokenut haastattelujen tuovan aineistoon lisäarvoa.

Laadin ja toteutin kyselylomakkeen Webropol 3.0 -ohjelmistolla. Kysymyksiin liittyvien seikkojen lisäksi muokkasinkin kyselyn ulkoasua mahdollisimman selkeäksi. Lomakkeen laatiminen on kysymysten tarkan pohdinnan ohella tutkimuksen onnistumisen tehostamisen kannalta olennainen (Hirsjärvi ym. 2014, 198, 202–204; Valli 2018 94–95). Tutkimusaineiston synnyttävät kysymykset kyselylomakkeella koostuivat yhdestä monivalintakysymyksestä, jolla kartoitin varhaiskasvatuksen opettajan koulutustaustaa, neljästä orientoivasta avoimesta kysymyksestä sekä 16:ta avoimesta kysymyksestä liittyen varhaiskasvatuksen opettajan ammatilliseen toimijuuteen pedagogisen toiminnan toteutuksessa ja sitä rajoittaviin sekä edistäviin tekijöihin (liite 1). Kysymysten lähtökohtana olivat tutkimuskysymykset. Tällä tavalla varmistetaan, että kyselylomakkeella kysytään vain olennainen, jotta vastaaja jaksaa vastata kyselyyn, kuten Valli (2018, 95, 97) painottaa. Avoimien kysymysten etuna on vastaajien vastaaminen omin sanoin, ilman johdattelua sekä vastaaminen perusteellisesti (Valli 2018, 114). Näiden etujen vuoksi käytin pääsääntöisesti avoimia kysymyksiä.



Tässä tutkimuksessa kyselylomake oli suhteellisen pitkä, mutta päätin sisällyttää kyselyyn kaikki kysymykset, sillä uskoin kohdejoukon olevan motivoituneita vastaamaan ja kysymykset olivat tutkimustehtävän kannalta olennaisia. Kyselylomakkeen pituutta on tärkeä pohtia juuri vastaajien motivaation ja jaksamisen kannalta (Valli 2018, 95). Mietin kysymysten järjestystä ja sijoitin koulutustaustakysymyksen sekä orientoivat kysymykset ensimmäiseksi, niin sanotuksi lämmittelykysymyksiksi, jotka suuntasivat vastaajaa kyselyyn (ks. Valli 2018, 94). Avoimet, tutkimuskysymyksiin liittyvät, kysymykset tulivat tämän jälkeen.

Kyselylomakkeen laadinnan jälkeen kirjoitin lähetekirjelmän (liite 2), jossa kuvasin tutkimuksen merkitystä ja tarkoitusta, kuten Hirsjärvi ym. (2014, 204) kehottavat. Käytin lähetekirjelmää saatetekstinä jakaessani linkkiä kyselylomakkeelle. Lähetekirjelämä oli lisäksi, vähän muokattuna ja kyselylomakkeen rakenteen osalta tarkennettuna, liitetty kyselylomakkeen alkuun. Kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla oli linkki tietosuojailmoitukseen (liite 3), sekä kohta, jossa ilmaistiin vastausten käyttäminen tutkimuksessa. Nämä kohdat vastaajan tuli hyväksyä edetessään kyselyyn.

Kyselylomakkeen sisällön ja asetteluiden selkeyden sekä toimivuuden varmistamiseksi suoritin kyselylomakkeelle esitutkimuksen. Hirsjärvi ym. (2014, 204) toteavat, että esitutkimus on edellytys laadukkaalle kyselylomakkeelle ja lomakkeen testaaminen on pakollista. Esitutkimuksessa jaoin kyselylomakkeen vastauslinkin varhaiskasvatusta tunteville ammattilaisille arvioitavaksi. Esitutkimuksessa esiin nousseen palautteen pohjalta kehitin kyselylomaketta paremmin tarvetta vastaavaksi, esimerkiksi sanavalintojen ja kysymysten järjestyksen osalta. Esitutkimuksen jälkeen lisäsin lähetekirjelmän kanssa sähköisen linkin kyselylomakkeelle sosiaalisessa mediassa eri ryhmiin, jotka on suunnattu varhaiskasvatuksessa työskenteleville ammattilaisille. Vastausaikana mainostin ryhmissä linkkiä säännöllisesti. Vastausajan päätyttyä suljin linkin ja vastauksia oli kirjoitettu 36 kappaletta. Nämä vastaukset muodostivat tutkimuksen aineiston.

### 5.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analyysimenetelmänä käytin laadullista sisällönanalyysia. Sen tarkoituksena on luoda tutkittavasta ilmiöstä selkeä ja tiivistetty sanallinen kuvaus sekä säilyttää aineiston tuoma informaatio (Elo & Kyngäs 2008, 108; Eskola & Suoranta 2008, 137). Tätä johdonmukaista kokonaisuutta hyödyntämällä tutkija voi tehdä tutkimuksen ilmiöstä johtopäätöksiä (Puusa 2020, 149). Laadullisessa sisällönanalyysissa tulkitaan aineistoa systemaattisen koodauksen, luokittelun ja teemoittelun avulla (Hsieh & Shannon 2005, 1278; Schreier 2012, 1-3).

Sisällönanalyysi on yleinen laadullisen ja kirjallisen aineiston analysointimenetelmä ja sen avulla voidaan tulkita subjektiivisia tietoja tieteellisellä tavalla (Elo ym. 2014, 1; Moretti ym. 2011, 420; Puusa 2020, 147). Schreier (2012, 5) vertaa sisällönanalyysia tiedon analysointiin arkielämässä, mutta korostaa kuitenkin sisällönanalyysin systemaattisuutta sekä tarkkaa struktuuria, joiden takia se on tarkempi keino analysoida aineistoa ja tehdä johtopäätöksiä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 117-134) nostavat esiin erilaisia sisällönanalyysimenetelmiä, joita ovat aineistolähtöinen, teoriaohjaava ja teorialähtöinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee nimensä mukaisesti aineiston ehdoilla ja pyrkimyksenä on nostaa keskeisimmät asiat aineistosta riippumatta siitä, millä tavoin ne linkittyvät aiempiin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston avulla pyritään saamaan käsitteellinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä ilman ennakko-oletuksia ja siinä edetään yksittäisestä kohti yleistä ja päättely on analyysin aikana induktiivista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Täysi aineistolähtöisyys on kuitenkin todellisuudessa mahdotonta, sillä tutkijan aiemmat tiedot ja analyysin aikana tehdyt valinnat vaikuttavat aina analyysiin jollain lailla (Ruusuvuori ym. 2010).

Teorialähtöinen sisällönanalyysi pohjautuu puolestaan jo olemassa olevaan teoriaan tai malliin, joka ohjaa analyysin työstöä alusta alkaen (Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005, 43, 230). Aineistosta etsitään teorian pohjalta tiettyjä asioita, tai esiin tulevia merkityksiä ja käsitteitä vertaillaan valmiiseen malliin tai

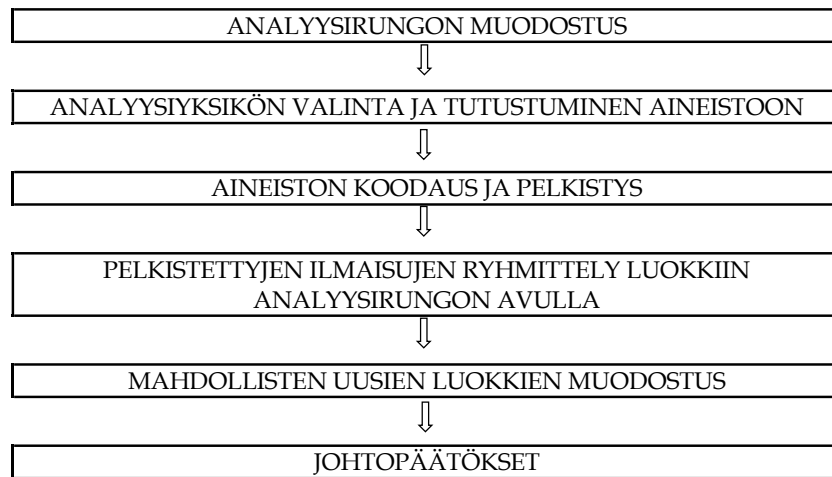
tietoon (Burns & Grove 2009, 527–528). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä edetään yleisestä yksityiseen, eli päättely on analyysin aikana deduktiivista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110).

Teoria- ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin väliin sijoittuu teoriaohjaava (ts. teoriasidonnainen) sisällönanalyysi. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee alkuun aineiston ehdoilla, mutta teoria ohjaa lopputulosta. Päättely teoriaohjaavan sisällönanalyysin aikana on abduktiivista, eli aineistolähtöisyyden ja teoreettisten mallien vaihtelua analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

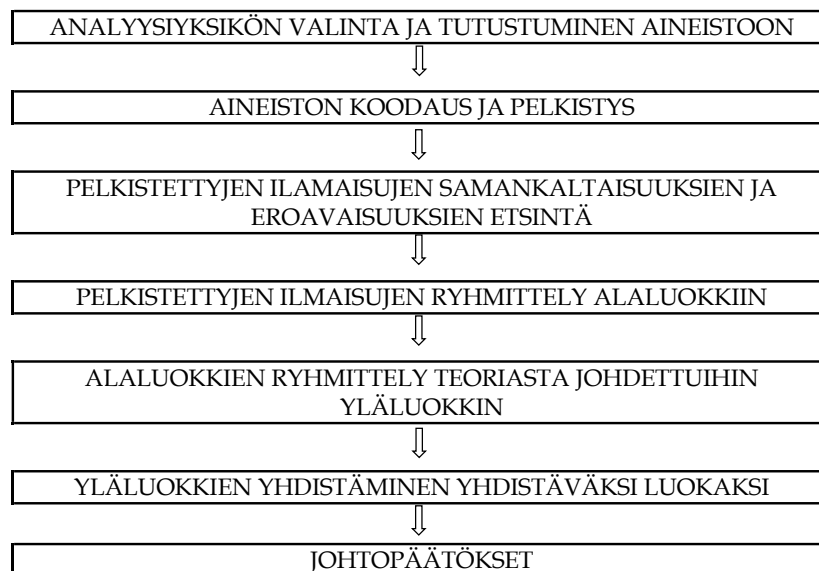
Ruusuvuori ym. (2010) toteavat, että aineiston analyysiin ja sen pohjalta tehtävään tulkintaan vaikuttaa aina tutkijan näkökulma sekä tutkimustehtävä. Tutkimusta ja analyysia tehdessä tutkijalla onkin aktiivinen rooli (Puusa 2020, 146) ja hän valitsee, millä tavoin suhtautuu aineistoon (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2013, 135). Menetelmän valinnassa on merkityksellistä pitää analyysi linjassa tutkimustehtävän kanssa, ja analyysin luotettavuuden tae on tarkka kuvaus analyysin vaiheista. Avainsanoiksi menetelmän valinnan suhteen Puusa (2020, 145) nostaakin systemaattisuuden, avoimuuden, tarkistettavuuden ja perusteltavuuden. Merkityksellistä on myös tarkoituksenmukaisuus (Gehman ym. 2018, 285) ja tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi täytti nämä kriteerit.

Käytin analyysimenetelmänä ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla teorialähtöistä sisällönanalyysia, sillä analyysiani ohjasi ammatillisen toimijuuden vahva teoreettinen viitekehys ja Vähäsantasen ym. (2017) ammatillisen toimijuuden mittarissa esiintyvät ulottuvuudet sekä näihin liittyvät, teoreettisesti perustellut sisällöt. Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysimenetelmänä käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, sillä etenin alkuun aineiston ehdoilla ja lopussa käsitteellistin aineistoa Eteläpellon ym. (2013, 61) mukaisesti ammatillisen toimijuuden rakentumisen suhteen.

Analyysiprosessi on monivaiheinen ja eri vaiheet voivat näkyä samanaikaisesti. Kuvaus prosessista voi auttaa sen seuraamisessa ja ymmärtämisessä (Puusa 2020, 149). Noudatin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kuvion 3 vaiheita ja toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla kuvion 4 vaiheita.



KUVIO 3. Analyysin eteneminen ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla



KUVIO 4. Analyysin eteneminen toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aloitin teorialähtöisen sisällönanalyysin muodostamalla tutkimuskysymykselle analyysirungon (liite 4) teoreettisen viitekehysten pohjalta. Analyysirungon muodostamista ohjasi vahva teoreettinen viitekehys ammatillisesta toimijuudesta ja erityisesti Vähäsantasen ym. (2017) muodostaman ammatillisen toimijuuden mittarissa esiintyvät ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet ja niiden sisältämät teoreettiset osa-alueet. Teoreettisesta viitekehksestä nousivat analyysirunkoon analyysiluokat.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysirungon muodostamisen jälkeen analyysi eteni kaikkien kolmen tutkimuskysymyksen kohdalta samalla tavalla, eli valitsin analyysiyksikön. Tämä voi Tuomen ja Sarajärven (2018, 122) mukaan olla esimerkiksi yksittäinen sana tai kokonainen kappale. Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä oli tilanteen mukaan sana tai lause. Analyysiyksikön valintaa seurasi tutustuminen aineistoon perinpohjaisesti ja sen lukeminen moneen kertaan läpi, samalla alustavia muistiinpanoja tehden. Tämä vaihe on tärkeää kokonaiskuvan saamiseksi sekä laadukkaan analyysin tekemiseksi, sillä analyysin laatua määrittää paljon se, kuinka tutkija tuntee aineistonsa (Eskola & Suoranta 2008, 151; Puusa 2020, 151).

Huolellista aineistoon tutustumista seurasi redusointi eli pelkistäminen, jonka aikana on tärkeää muistaa pohjalla oleva tutkimustehtävä (Puusa 2020, 152). Pelkistyksen aikana hahmotin aineistoa koodaamalla tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat eri väreihin ja poistamalla tutkimuksen kannalta toisarvoiset asiat. Se on yksinkertainen tapa hahmottaa aineistoa ja järjestää sitä eri teemoihin liittyen. Koodaaminen sisältää aina myös tutkijan tulkintaa. (Jacelon & O'Dell 2005, 218; Jolanki & Karhunen 2010.) Redusointivaiheen tarkoituksena on tiivistää aineistoa, jotta voidaan keskittyä tutkimuksen kannalta tärkeään tietoon (Puusa 2020, 149). Pelkistysvaihetta kuvaan taulukossa 4 olevissa esimerkeissä.

#### TAULUKKO 4. Esimerkkejä aineiston pelkistämisestä

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
"En tee työtä yksin, vaan minulla on työssä mukana moniammatillinen työyhteisö"	yhteistyö eri tahojen kanssa
"Avaamalla omaa toimintaa, puhumalla auki omaa toimintaa ja perusteluja sille"	pedagogisen keskustelun ylläpito
"Arki on ollut todelliseen vaikuttamiseen liian hektistä -- "	kiire

Redusointivaihetta seurasi klusterointi, eli aineiston ryhmittely (Moretti ym. 2011, 420), jonka aikana ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset luokkiin. Ryhmittelyä

helpotti pelkistysvaiheessa tehty koodaus (Belotto 2018, 2624), ja käytin koodattuihin analyysiyksiköihin leikkaa ja liitä -ominaisuutta, sillä kuten Jacelon ja O'Dell (2005, 218) ja Coffey ja Atkinson (1996, 46) toteavat, on jokaisen tiedon näyttävä suhteessa muihin samankaltaisiin tietoihin.

Ryhmittely erosi tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ryhmittelyn toteutin analyysirungon (liite 4) mukaisesti. Annoin aineistolle mahdollisuuden tuoda esiin uusia luokkia. Tässä analyysissä niitä ei syntynyt. Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla etsin pelkistykseen jälkeen samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia ilmausten välillä ja ryhmittelin pelkistettyjä ilmauksia, joista muodostin alaluokkia. Tämän jälkeen yhdistin alaluokkia ja kokosin niistä yläluokkia, jotka nousivat teoreettisesta viitekehyksestä. Tätä yhdistämistä luokkiin kutsutaan käsitteellistämiseksi ja sitä voidaan Elon ja Kynkään (2008, 111) mukaan jatkaa niin pitkään kuin se aineiston kannalta on sisällöllisesti mahdollista.

Aineiston ryhmittely on tärkeää myöhemmän analysoinnin kannalta (Miles, Huberman & Saldaña 2014, 72) ja siihen vaikuttavat hyvin vahvasti tutkijan tekemät tulkinnat (Koskinen ym. 2005, 232). Ryhmittelyn tarkempi esittely auttaa ymmärtämään tulosten muodostamista ja avaamaan analysointiprosessia (Elo ym. 2014, 6; Puusa 2020, 149) ja tämä on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tarkempi ryhmittely on kuvattu ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalta liitteessä 5 (liite 5) ja toisen ja kolmannen kohdalta liitteessä 6 (liite 6).

Ryhmittelyn ja käsitteellistämisen jälkeen luokista muodostetaan vielä yhdistävä luokka, joka kuvaa kaikkia aiempia luokkia (Puusa 2020, 153). Tässä tutkimuksessa yhdistävä luokka oli ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysirungon mukainen varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen toimijuus laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla luokka oli varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista toimijuutta rajoittavat tekijät laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla luokka oli varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista toimijuutta edistävät tekijät laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa. Kaikki vaiheet analyysissä auttavat vastaamaan tutkimuskysymyksiin

(Puusa 2020, 153). Aineiston analyysin perusteella muodostui tulokset tutkimuskysymyksiin.

## 5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa sitouduin noudattamaan yleisiä eettisiä periaatteita, joita ovat esimerkiksi ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioitus ja se, ettei tutkimuksesta aiheudu haittaa tutkimuksen kohteena oleville ihmisille (Juuti & Puusa 2020, 175; Eskola & Suoranta 2008, 56; Hirsjärvi ym. 2014, 23–27; TENK 2019, 7). Tutkimusta ohjasivat eettisten periaatteiden lisäksi koko tutkimusprosessin ajan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012, 6) julkaisemat ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä, joihin sisältyy tutkimusprosessin kannalta: rehellisyys, avoimuus, tarkkuus sekä muiden saavutusten ja työn arvostus ja kunnioitus. Pidin mielessäni eettiset periaatteet ja ohjeet koko tutkimusprosessin ajan, sillä kuten Puusa ja Julkunen (2020, 197) toteavat, eettiset kysymykset näkyvät aina ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa. Eettisyys kytkeytyy tutkimuksen luotettavuuteen (Juuti & Puusa 2020, 175; Kuula 2011), jota arvioin tarkemmin luvussa 7.2.

Tutkimukseni raportointi on tehty huolellisesti ja rehellisesti. Tutkimuksessa on erotettu sekä osoitettu selvästi muiden tutkijoiden työ omasta pohdinnasta. Tämä on tehty käyttämällä viittaustekniikkaa oikein. (ks. Clarkeburn & Mustajoki 2007, 43–44, 80; TENK 2019, 7.) Tutkimusaiheen valintaa on tärkeä pohtia muiden näkökulmien ohella eettisestä näkökulmasta, sillä aiheen rajauksella ja kohdentamisella voidaan vaikuttaa paljon tutkimuksen eri vaiheisiin (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 43–44).

On tärkeä arvioida tutkijan ja tutkittavien välistä suhdetta, ja tutkittavien informointi ennen tutkimusta on merkityksellistä (Eskola & Suoranta 2008, 55; Kuula 2011). Kohdejoukolle tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. He saivat lähetekirjelmän (liite 2) avulla tutkimuksen tavoitteet ja toteutustavat tietoonsa ennen osallistumispäätöstä. Keräsin aineiston sähköisellä kyselylomak-

keella Webropol 3.0 -ohjelmalla ja ennen vastaamista vastaajien tuli lukea ja hyväksyä tutkimuksen tietosuojailmoitus (liite 3) ja antaa lupa vastauksien käyttöön tutkimuksen aineistossa. Tutkimuslupa on tärkeä osa eettistä käytäntöä (Eskola & Suoranta 2008, 53; Kuula 2011).

Aineisto koostui sähköisen kyselylomakkeen vastauksista, jotka Webropol 3.0 -ohjelma anonymisoi jo vastausvaiheessa ja edes tutkija ei tiennyt vastaajien henkilöllisyyksiä. Vastaajien anonymiteetti oli tässä tutkimuksessa turvattu, mikä on tärkeä eettinen tekijä (Kuula 2011; Patton 2002, Taylor 1991, 246). Vastaaaja itse, tai henkilö, kenen kanssa vastaaja on kyselylomakkeesta keskustellut, saattaa kuitenkin tunnistaa vastaajan valmiin tutkimuksen aineistositaatista. Analysoin aineiston ja säilytän sitä luottamuksellisesti ja ulkopuolisilta suojassa, mikä on tärkeää eettisyyden kannalta (Kuula 2011). Avasin tutkittaville aineiston käsittelyyn, säilyttämiseen ja hävittämiseen liittyviä asioita sähköisen kyselyn yhteydessä olleella tietosuojailmoituksella (liite 3).

Aineiston analyysissä pyrin tarkkuuteen monen lukukerran avulla ja analyysin perusteella muodostin tulokset. Analyysivaiheessa ja tulosten kirjaamisessa pyrin objektiivisuuteen, mutta olin tietoinen omista esioletuksistani aiheen suhteen. Mietin avoimesti omaa subjektiivisuuttani, arvojani sekä muita tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa tutkimusprosessiin (Aaltio & Puusa 2020, 179, 181–182; Puusa & Julkunen 2020, 191). Raportoin aineiston analyysin sekä tulokset hyvin tarkasti ja avoimesti, sillä tutkijan tuodessa esiin tasapuolisesti eri näkökulmia omista esiajatuksista huolimatta, tutkimuksen luotettavuus lisääntyy ja se on eettisten periaatteiden mukaista (Guba & Lincoln 1985, 299–301; Patton 2002, 566–568).



## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen analyysin kautta saadut tutkimustulokset. Raportoin tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisenä kuvaan varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden ilmenemistä laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa, jonka jälkeen avaan tätä ammatillista toimijuutta rajoittavia ja edistäviä tekijöitä.

### 6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa

Tässä luvussa kuvaan analyysin kautta saadut tutkimustulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Kuvaan, millä tavoin ammatillinen toimijuus ilmenee työkäytäntöjen kehittämisenä, vaikuttamisena työssä ja ammatillisen identiteetin neuvotteluna. Tuloksissa painottuu erityisesti näkökulma työkäytäntöjen kehittämiseen. Seuraavissa alaluvuissa selostan ammatillisen toimijuuden ilmenemismuotoja täsmällisemmin.

#### 6.1.1 Työkäytäntöjen kehittäminen

Työkäytäntöjen kehittäminen korostuu laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden muotona. Työkäytäntöjen kehittäminen sisältää työkäytäntöihin osallistumisen ja niiden uudistamisen. Näiden ilmenemismuodot on nostettu taulukkoon 5. Erityisen vahvasti varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus ilmenee työkäytäntöihin osallistumisena.

TAULUKKO 5. Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen toimijuuden ilmeneminen työkäytäntöjen kehittämisenä

TYÖKÄYTÄNTÖJEN KEHITTÄMINEN	
TYÖKÄYTÄNTÖIHIN OSALLISTUMINEN	TYÖKÄYTÄNTÖJEN UUDISTAMINEN
pedagogisen keskustelun ylläpito	oman osaamisen kehittäminen
yhteistyö eri tahojen kanssa	toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen
asiantuntijuus	kehitysideoiden esiintuonti
tiedon jakaminen	

Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat vahvasti, että ammatillinen toimijuus ilmenee työkäytäntöihin osallistumisessa pedagogisen keskustelun ylläpidossa, yhteistyönä eri tahojen kanssa, asiantuntijuutena ja tiedon jakamisena. Nämä esiin nostetut eri osa-alueet linkittyvät toisiinsa voimakkaasti, mutta avaan niitä selkeyden takia toisistaan irrallisina.

Pedagogisen keskustelun ylläpito on hyvin tärkeä ammatillisen toimijuuden muoto ja sen merkitys korostuu aineistossa voimakkaasti. Varhaiskasvatuksen opettajat ilmaisevat osallistuvansa työkäytäntöihin esimerkiksi: ”Pitämällä pedagogista keskustelua yllä kaikin eri tavoin”. Lisäksi he perustelevat pedagogisen keskustelun ylläpidon merkitystä, mikä näkyy tässä esimerkissä hyvin:

Haastavan lapsen kanssa toimiminen positiivisella asenteella niin, että lapsen toimiminen päiväkotiympäristössä helpottui. Toimiessa lapsen kanssa sanoittaminen niin, että tiimin jäsenet ymmärsivät miksi näin toimitaan. Tiimin muut työntekijät ottivat mallia ja lapsen hyvinvointi ja tilanne päiväkodissa helpottui/edistyi huomattavasti.

Pedagogisen keskustelun ylläpito on varhaiskasvatuksen opettajien mukaan hyvin olennainen työhön osallistumisen tapa.

Pedagogisen keskustelun ylläpitoon linkittyy vahvasti yhteistyön näkökanta. Tämä näkökulma esiintyy niin tiimin: ”Tiimissä sovituista asioista tulee pitää kiinni, jotta laadukas toiminta voi tapahtua. Jos on aiemmin jaettu tehtäviä tai aikataulutettu toimintaa tietyllä tavalla, niin niistä täytyy pitää kiinni.”, työyhteisön: ”En tee työtä yksin, vaan minulla on työssä mukana moniammatillinen työyhteisö”, kuin muidenkin tahojen osalta: ”Haluan solmia aina vanhempiin mutkattomat ja arkiset välit, jolloin vaikeatkin asiat voi helposti tuoda julki”.

Varhaiskasvatuksen opettajat korostavat työn yhteisöllisyyden näkökulmaa vahvasti myös oman ammatillisen toimijuuden ilmenemisessä.

Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus näkyy asiantuntijaroolin kautta, kuten esimerkiksi ilmenee: ” - - hän (varhaiskasvatuksen opettaja) on sitoutunut huolehtimaan toiminnan pedagogisesta laadukkuudesta, se ei ole mielipidekysymys, vaan velvoite”. Esiin nousee monta kertaa kannanotto: ”Pidän huolen oman ryhmäni pedagogiikan laadusta”, Tämä asiantuntijuuden näkökulma liittyy vahvasti tiedon ja osaamisen jakamiseen, jonka varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tärkeäksi, sillä: ” - - jakamalla osaamista kaikki hyötyvät”.

Ammatillisen toimijuuden ilmenemistä työkäytäntöjen uudistamisena kuvaa oman osaamisen kehittäminen. Varhaiskasvatuksen opettajien omaa osaamista voi kehittää esimerkiksi: ”Olemalla ajanhermolla uusista toimintatavoista ja jatkuvalla opiskelulla”. Tärkeä ammatillisen toimijuuden ilmenemismuoto on oman toiminnan reflektointi ja halu kehittyä. Eräs vastaajista kiteyttää oman osaamisen kehittämisen virkkeeseen: ”Asetan vuosittain itselleni käytännönläheisiä tavoitteita ja pyrin kehittymään niissä edelleen.” Tämä kuvaa esiin nousutta ajatusta hyvin.

Oman osaamisen kehittämisen lisäksi korostetaan toimintakulttuurin arviointia ja kehittämistä. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat oman ammatillisen toimijuutensa kannalta tärkeäksi jatkuvan arvioinnin sekä kehittämisen. Heidän mukaansa on tarpeellista se, että: ”Koko ajan ja tarpeen vaatiessa toimintaa muokataan lasten tarpeisiin”. Tämä arviointi- ja kehittämistyö näkyy vahvasti varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen toimijuuden ilmenemisen kuvauksissa. Varhaiskasvatuksen opettajat esittävät lisäksi kehitysideoita. Tämän he osoittavat näkyvän esimerkiksi: ”Jakamalla ajatuksia ja vinkkejä yli ryhmärajojen muiden kollegoiden kanssa”.

Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus ilmenee laadukkaana pedagogisen toiminnan toteutuksessa erityisesti työkäytäntöjen kehittämisenä – osallistumalla käytäntöihin ja uudistamalla niitä aktiivisesti ja erityisesti tarpeen vaatiessa.

### 6.1.2 Työssä vaikuttaminen

Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa näkyy työssä vaikuttamisena. Työssä vaikuttaminen sisältää päätösten tekemistä ja kuulluksi tulemista tiimissä ja työyhteisössä. Tarkeimmat ammatillisen toimijuuden ilmenemismuodot on nostettu taulukkoon 6.

TAULUKKO 6. Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden ilmeneminen työssä vaikuttamisena

TYÖSSÄ VAIKUTTAMINEN	
PÄÄTÖSTEN TEKEMINEN	KUULLUKSI TULEMINEN
toiminnan toteutus	näkökulmien ja mielipiteiden arvostus
työn suunnittelu	avoin keskustelu
asenne	ilmapiiri
keskittyminen tiettyyn osa-alueeseen	
vaikuttaminen tiloihin ja hankintoihin	

Varhaiskasvatuksen opettajat ilmaisevat voivansa tehdä päätöksiä koskien eritoten omaa työtään ja asioiden valmistelua omassa tiimissään. Tämä toteutuu esimerkiksi: "Havainnoimalla, suunnittelemalla ja arvioimalla toimintaa säännöllisesti ja tarkoituksenmukaisesti". Laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksen suhteen he kokevat voivansa vaikuttaa jonkin verran päätöksentekoon työyhteisössään.

Päätöksenteot ilmenevät mahdollisuuksina vaikuttaa etenkin toiminnan toteutukseen, kuten: "Vuosien myötä olen saanut tuotua osallisuuden ryhmääni tekemisen kautta". Lisäksi työn suunnittelu nousee merkittäväksi tekijäksi vaikutusmahdollisuutena niin tiimin tasolla, esimerkiksi: " Olen luonut selkeät raamit ryhmäni ja tiimini toimintaan ", kuin oman työn suunnittelun tasolla. Oman työn suunnittelun suhteen painottuu laadukkaan pedagogisen toiminnan tavoitteet, kuten esimerkiksi näkyy: "Huolehdin päivittäin omalta osaltani, että tavoitteet toteutuvat, käytän SAK-aikani tehokkaasti hyödyksi - -". Työn suunnittelussa korostuu lasten merkitys laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksen

kannalta, mikä näkyy esimerkiksi näin: ”Saan ideoita toimintaan lasten mielenkiintonsa mukaan. Jostain pienestä voi poikia iso lapsilähtöinen projekti.”.

Toiminnan toteutuksen ja suunnittelun lisäksi ammatillinen toimijuus ilmenee vaikuttamisena ja päätösten tekona liittyen asenteeseen työtä kohtaan, esimerkiksi: ” - - miten lapset kohdataan ja miten heille ja heistä puhutaan”. Tähän asenteeseen vaikuttavat heidän mukaansa omaan työhön liittyvä innostus ja ajatukset, kuten: ”Oma motivaatio, ihmettely ja ajattelu”.

Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus näkyy, kun he tekevät tietoisia päätöksiä työssä keskittyen tiettyyn osa-alueeseen laadukkaana pedagogisen toiminnan toteutuksen suhteen. He ilmaisevat käyttävänsä tätä vaikuttamismuotoa esimerkiksi: ”Olemalla lapsille läsnä ja luomalla heihin sensitiivisen ja turvallisen vuorovaikutussuhteen” ja ” - - keskittymällä lämpimään vuorovaikutukseen ja vahvuuteeni musiikkiin”.

Päätösten tekeminen esiintyy mahdollisuuksina vaikuttaa materiaalihankeintoihin sekä tiloihin, mikä näkyy esimerkiksi: ”Lisäksi materiaalihankeintoihin vaikuttaminen - -”. Tämä osa-alue esiintyy kuitenkin selkeästi muita päätöksentekomahdollisuuksia vähemmän.

Varhaiskasvatuksen opettajat korostavat kuulluksi tulemisen suhteen erityisesti avoimen keskustelun merkitystä, sillä: ”Hyviä keskusteluja syntyy mm. kahvihuoneessa, pihalla, palaverissa – kunhan vain on avoimin mielin”. Avoimen keskustelukulttuurin lisäksi painottuu ilmapiirin merkitys sekä kaikkien näkökulmien ja mielipiteiden arvostus, joka näkyy tässä esimerkissä: ”Hän kertoi suoraan haluavansa kuulla myös minun mielipiteeni ja luottavan minuun vahvana pedagogina”. Kuulluksi tuleminen on arvokasta.

### **6.1.3 Ammatillisen identiteetin neuvottelu**

Ammatillisen identiteetin neuvotteluun sisältyy ammatillisen identiteetin ja uran näkökulmat ja näiden ilmenemismuodot on nostettu taulukkoon 7. Tämä osa-alue jää varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa kaikkein vähäisimmäksi suoraksi ammatillisen toimijuuden ilmenemismuodoksi laadukkaana pedagogisen toiminnan toteutuksen kannalta. Uraan liittyviä tekijöitä esiintyy hyvin vähän.

Analyysin perusteella ne eivät vaikuta varhaiskasvatuksen opettajan ammatilliseen toimijuuden ilmenemiseen merkittävästi.

TAULUKKO 7. Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden ilmeneminen ammatillisen identiteetin neuvotteluna

AMMATILLISEN IDENTITEETIN NEUVOTTELU	
AMMATILLINEN IDENTITEETTI	URA
arvot	urahaaveet
kiinnostuksen kohteet	
ammattilliset tavoitteet	

Varhaiskasvatuksen opettajat korostavat oman asiantuntijuutensa merkitystä itselleen, ja tämä vaikuttaa heidän mukaansa vahvasti ammatillisen toimijuuden toteutumiseen. Eräs vastaajista kuvaa, että: ”Jaksan edelleen päivittäin kiinnostua lapsista, heidän ajatuksistaan”. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat pystyvänsä toteuttamaan laadukasta pedagogista toimintaa omien arvojensa ohjaamalla tavalla sekä ammatillisia tavoitteita kohti pyrkien. Eräs vastaajista kuvaa: ”Haluan tehdä jokaisesta lukuvuodesta parhaan mahdollisen. Ajattelen myös, että uusi lukuvuosi on aina uusi mahdollisuus”. Varhaiskasvatuksen opettajat nostavat esiin arvojaan, kiinnostuksen kohteitaan sekä ammatillisia tavoitteitaan ja nämä vaikuttavat laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksen taustalla.

Ammatillisen identiteetin neuvottelu sisältyy ja lukeutuu tässä tutkimuksessa enemmän ammatillisen toimijuuden toteuttamiseen vaikuttaviin taustatekijöihin, kuin suoraan varhaiskasvatuksen opettajien ammatilliseen toimijuuteen laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa. Uran näkökulma ei ole laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksen kannalta huomattava.

## 6.2 Ammatillista toimijuutta rajoittavat ja edistävät tekijät

Tässä luvussa kuvaan analyysin kautta saadut tutkimustulokset toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen, eli mitkä tekijät rajoittavat ja edistävät varhais-

kasvatuksen opettajan ammatilliseen toimijuuteen laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa. Ammatillisen toimijuuden ilmenemistä rajoittavat ja edistävät niin työpaikan ja varhaiskasvatuksen sosiokulttuuriset olosuhteet kuin ammatilliset toimijat itse. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tarkemmin näitä tekijöitä.

### 6.2.1 Rajoittavat tekijät

Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista toimijuutta laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa rajoittavat niin työyhteisön ja varhaiskasvatuksen sosiokulttuurisiin olosuhteisiin kuin ammatillisiin toimijoihin liittyvät tekijät. Rajoittavat tekijät esiintyvät vahvasti kytkeytyen ja vaikuttaen toisiinsa. Selkeyden takia kuvaan tekijöitä kuitenkin yksittäin.

**Aika.** Aika on erittäin vahva rajoittava tekijä. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että ajanpuute ja sen synnyttämä kiire rajoittavat hyvin voimakkaasti ammatillisen toimijuuden ilmenemistä laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa. Työyhteisöissä ja tiimeissä ei ole riittävästi aikaa todelliseen vaikuttamiseen ja kehittämiseen, eikä pedagogiselle keskustelulle löydy riittävästi aikaa, kuten esimerkiksi ilmenee: ”Pedagogiselle keskustelulle tiimeissä on aivan liian vähän aikaa. Aikaa ei ole myöskään perehtyä, omaksua ja kehittää toimintatapoja pitkäjänteisesti.”.

Ajanpuute onkin yksi suurimmista ongelmista, joka rajoittaa laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutusta. Ajanpuute vaikuttaa kokemuksissa kiireeseen ja sen tuntuun, sillä: ”Palaverissa on aina niin paljon käytännön arjen asioita, että pedagogiikalle jää vähän aikaa”. Ajanpuute vaikuttaa lisäksi siihen, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että heillä on runsaasti hoitamattomia asioita ja tärkeät asiat saattavat jäädä toissijaisiksi, kuten esimerkiksi tulee ilmi: ”Tiimipalaverien peruuntumisen vuoksi ei ole voinut tuoda muulle tiimille esille lapsesta tehtyjä havaintoja, lapsen etu ei näin toteudu riittävän laadukkaasti. Tai sitten havainnot kerrotaan esim. ulkoilutilanteessa ja tuolloin aika on ns. lapsilta pois.”.

**Toimintakulttuuri.** Ajan ja sen puutteen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että ammatillista toimijuutta rajoittavat työyhteisön ja tiimin toimintakulttuuri. Mikäli toimintakulttuuri työyhteisössä on negatiivinen ja yhteiset säännöt puuttuvat, vaikuttaa se rajoittavasti varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen toimijuuden toteuttamiseen. Esimerkiksi: "Toimintakulttuuri, jossa pedagogista keskustelua ei juurikaan ole koko talon tasolla ja jossa ei voi ilmaista ajatuksiaan, ettei kukaan vaan loukkaannu" tai "Heikot, kaavoihin kangistuneet työolot ja -tavat - -".

**Henkilöstö.** Sosiokulttuurisena tekijänä henkilöstö on rajoittava tekijä. Erityisesti esiin nousee liiallisen vaihtuvuuden ja henkilöstöpulan merkitys henkilöstön osalta, sillä kuten eräs vastaajista kuvaa: "Pedagoginen toiminta kärsii, mikäli ryhmässä on esim. jatkuvaa henkilöstövajausta - -". Vaihtuvuus ja henkilöstöpula työyhteisössä rajoittavat vahvasti varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista toimijuutta.

**Rakenteet.** Rakenteet ovat yksi merkittävä rajoittavaksi koettu tekijä. Erityisesti ryhmäkoko ja työyhteisön/tiimin yleiset resurssit vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden toteuttamiseen rajoittavasti. Vastaajat kuvaavat rakenteiden ja resurssien rajoittavia vaikutuksia esimerkiksi: "Surkea työvuorosunnittelu" ja "Heikot rakenteet esim. kokouskäytännöt - -". Selkeäksi yksittäiseksi rajoittavaksi tekijäksi rakenteiden osalta nousi ryhmäkoko ja siihen liittyvät haasteet, kuten: "Vaatimusten ja resurssien suhde on väärä. - -. Nähdään lapsiryhmästä vain suhdeluvut, ei lasten tarpeita" ja "Suuri ryhmä ajaa väistämättä aikatauluttamiseen, hallintatoimenpiteisiin ja valvoviin tehtäviin sen sijaan, että pystyisi uppoutumaan satunnaisiin havaintoihin yksittäisen lapsen kanssa juuri tällä hetkellä."

**Asenteet.** Ammatillisiin toimijoihin itseensä liittyvistä tekijöistä rajoittavina tekijöinä näkyvät etenkin asenteet työyhteisössä ja tiimissä. Asenteista esiin nousevat vahvasti huono ilmapiiri sekä muutosvastarinta. Nämä esiintyvät vastaajien kuvauksissa toistuvasti, kuten: "Jos työkaverit eivät ole vastaanottavaisia ja juttelevaisia samoista aiheista" tai "Työyhteisön huono ilmapiiri, jokainen tiimi sulkeutunut omaan ryhmäänsä, ei iloita toisten onnistumisista". Eräs vastaajista



kuvaa huonon ilmapiirin ja muutosvastarinnan vaikutuksia omaan ammatilliseen toimijuuteensa tyhjentävästi: ”Kun uudessa työpaikassa oli vastassa: näin on täällä aina tehty -asenne, huomasin pian, että omakin työinto alkoi kuivua...”. Tällaiset asenteet työyhteisössä ja tiimissä ovat erittäin merkittävä rajoittava tekijä varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden ilmenemisessä.

**Osaaminen.** Toinen rajoittava tekijä, joka liittyy suoraan ammatillisiin toimijoihin, on osaaminen. Tämä osaaminen rajoittavana tekijänä ilmenee niin työyhteisön, tiimin kuin varhaiskasvatuksen opettajan tasolla. Eritoten painottuu opettajien pätevyys ja sen merkitys. Kuvauksista ilmenee, että osaamisen ja pätevyyden erilaisuus on merkittävä rajoittava tekijä oman ammatillisen toimijuuden kannalta, sillä kuten eräs vastaajista esittää: ”Toiminta on sen tasoista, kuin talon heikoin lenkki”. Pätevyyteen ja sen vaikutukseen rajoittavana tekijänä liittyy vahvasti opettajien erilaisen osaamisen lisäksi edelleen olevat epäselvyydet varhaiskasvatuksen lastenhoitajien ja opettajien tehtäväkuvien välillä. Tämä näkyy esimerkiksi tässä kuvauksessa: ”Sekavat työnkuvat varhaiskasvatuksessa, ’kaikki tekee kaikkea’ – opettajan ei anneta olla opettaja”.

Kuvauksissa esiintyvät lisäksi rajoittavina tekijöinä väsymys ja uupumus, jotka linkittyvät muihin tekijöihin – toisissa seurauksena ja toisissa syynä. Esimerkiksi eräs vastaajista kuvaa: ” - - pelko uupumuksesta on todellinen”, toinen: ” - - pelästyin itsessäni herännyttä ”pitäkää tunkkinne” -ajatusta” ja kolmas: ”Henkilöstö ei yksinkertaisesti jaksaa kehittää toimintaansa tai kykene olemaan niin sensitiivinen, koska voimavarat ovat vähissä”.

### 6.2.2 Edistävät tekijät

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista toimijuutta laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa edistävät niin sosiokulttuurisiin olosuhteisiin kuin ammatillisiin toimijoihin liittyvät tekijät. Edistävät tekijät esiintyvät vahvasti toisiinsa kytkeytyen ja vaikuttaen, mutta selkeyden takia kuvaan tekijöitä yksittäin.

**Henkilöstö.** Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat erittäin merkityksellisenä omaa ammatillista toimijuuttaan laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa edistävänä tekijänä henkilöstön, erityisesti tiimityön. Tiimityö nousee

hyvin selkeästi tärkeäksi edistäväksi tekijäksi varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa: ”Tiimin tuki”, ”Tiimissä paljon pohditaan ja tuodaan esille näkökulmia ja tarpeita” ja ”Viikoittaiset tiimipalaverit ovat erittäin tärkeässä roolissa pedagogisen toiminnan toteuttamisen suunnittelussa. Ilman suunnittelua laadukasta toteutusta on mahdotonta lähteä toteuttamaan. ”. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että tiimityön lisäksi innokkaat ja sitoutuneet työtoverit sekä selkeät työnkuvat edistävät heidän omaa ammatillista toimijuuttaan.

**Rakenteet.** Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista toimijuutta edistävät vahvasti rakenteet ja aika. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat erittäin merkitykselliseksi sen, että työyhteisössä ja tiimissä on toimivat rakenteet keskusteluille ja palavereille. Tämä nousee voimakkaasti esiin. Vastajat kuvaavat sekä erilaisia käytänteitä: ”Opettajien pedapalaverit ja muut suunnittelupalaverit, joissa kaikki saavat olla mukana”, toiveita: ”- - jokaisessa varhaiskasvatussyksikössä tulisi olla ennalta sovitut ja toimiviksi todetut käytännöt rakenteiden sisällä, jotka kannustavat ja ylläpitävät työntekijöitä pedagogisiin keskusteluihin” ja odotuksia: ”Toimivat palaverikäytännöt”. Tämä tekijä, toimivat rakenteet, koottaa selkeästi varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista toimijuutta edistäväksi tekijäksi laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa.

**Aika.** Erilaisten toimivien rakenteiden lisäksi aika, erityisesti ”Toteutunut SAK-aika ja edellytykset sille”, on edistävä tekijä varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa. Aika ilmenee kuvauksissa monin tavoin, kuten: ”Se, että ei ole kiire mihinkään ja muiden asioiden hoitamiseksi on varattu riittävästi aikaa”.

**Toimintakulttuuri.** Toimintakulttuurin merkitys edistävänä tekijänä korostuu voimakkaasti. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tärkeänä työyhteisön yhtenevät, kehittävät toimintatavat ja johtajan merkityksen toimintakulttuurin mahdollistajana. Esiin nousee, että ”yhteen hiileen puhaltaminen työyhteisössä - - ” on varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa merkittävä edistävä tekijä. Tärkeää on yhteinen pedagoginen näkemys sekä yhtenevät toimintatavat, jotka mahdollistivat kehittämisen ja arvioinnin. Tämä liittyy niin koko työyhteisön kuin tiimin tasolle. Vastajan kuvauksesta ilmenee yhteisen näkemyksen merkitys ammatillisen toimijuuden kannalta: ”Lapsella on vaikeuksia toimia

isossa ryhmässä. Kun kaikki tiimin jäsenet huomaavat tämän ja jakavat asiasta yhteisen näkemyksen, voidaan toimintaa sopeuttaa niin, että lapselle pystytään järjestämään pienempi ryhmä. - -”.

**Asenteet.** Asenteet ovat merkittävä edistävä tekijä. Asenteista nousevat esiin etenkin halu kehittyä sekä ilmapiiri. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että positiivinen, avoin ja salliva ilmapiiri edistää heidän ammatillista toimijuuttaan ja edesauttaa positiivista suhtautumista työhön: ”Toisten kanssa viihtyvä henkilökunta tuo myös työhön paljon hyvää”. Halu kehittyä nousee merkittäväksi tekijäksi vastaajien kuvauksissa: ”Kun motivaatio ja halu kehittyä ovat läsnä, voidaan päästä hienoihin lopputuloksiin.”.

**Osaaminen.** Tärkeä edistävä tekijä on myös osaaminen, erityisesti oma osaaminen. Tämä näkyy omien ammatillisten kehityskohteiden sekä osaamisen tiedostamisena. Lisäksi se näyttäytyy omana aktiivisuutena, tiedon ja kokemuksen jakamisena sekä etsimisenä. Eräs vastaajista kuvaa: ”Haluni kehittyä ajaa minua etsimään tietoa, jota voin perustella” ja toinen: ”Oman työn kehittäminen ja pyrkiminen parempaan on laadukkaan varhaiskasvatuksen merkkejä”.

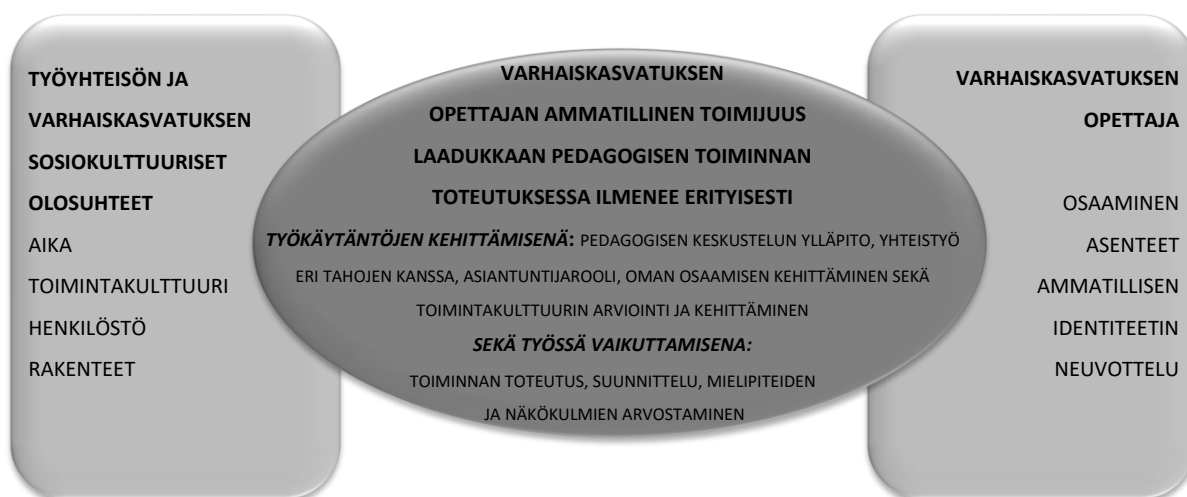
## 7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitin, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus ilmenee laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa. Lisäksi selvitin tätä ammatillista toimijuutta rajoittavia ja edistäviä tekijöitä.

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen päätuloksia tutkimustehtävän kannalta ja nostan esiin johtopäätöksiä tuloksiin liittyen. Arvioin lisäksi tutkimuksen luotettavuutta ja merkitystä. Lopuksi teen suosituksia jatkotutkimusaiheista tämän tutkimuksen pohjalta.

### 7.1 Päätulokset ja johtopäätökset

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen toimijuus laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa on tutkimustulosten perusteella dynaaminen ja vuorovaikutteinen kokonaisuus. Kuten Ruohotie-Lyhty (2011, 56) toteaa, ammatilliseen toimijuuteen vaikuttavat monet tekijät, jotka lisäksi kytkeytyvät toisiinsa vahvasti. Tämän tutkimuksen päätulokset on nostettu kuvioon 5.



KUVIO 5. Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen toimijuus sekä sitä rajoittavat ja edistävät tekijät laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa

Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus ilmeni laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa erityisesti työkäytäntöjen kehittämisenä sekä

työssä vaikuttamisena. Ammatillisen identiteetin neuvottelu sisältyi enemmän ammatillista toimijuutta rajoittaviin ja edistäviin tekijöihin, kuin suoraan aktiiviseen ilmenemiseen, toisin kuin Vähäsantanen ym. (2017) luomassa ammatillisen toimijuuden rakenteessa. Tämä voi johtua siitä, että tutkimus keskittyi melko rajoitettuun osa-alueeseen, laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutukseen, laajemman varhaiskasvatuksen kontekstin sijaan. Vähäsantanen ym. (2017, 28) painottavatkin ammatillisen toimijuuden kontekstisidonnaista olemusta ja todentumista.

Erityisesti työkäytäntöjen kehittäminen painottui tuloksissa. Hökän (2012, 102) väitöskirjassa todetaankin, että yksilön asiantuntijuudessa ja kehitymisessä, ja sitä kautta ammatillisessa toimijuudessa, on merkityksellistä se, minkälaisiin yhteisöihin yksilö kuuluu ja kuinka hän kykenee siellä toimimaan. Eteläpelto ym. (2013, 61) korostavat yhteisöä ja toimivia työkäytäntöjä ammatillisen toimijuuden ilmenemistä vahvistavana tekijänä. Tämä erottui selvästi, sillä varhaiskasvatuksen opettajat pitivät hyvin merkittävänä ammatillisen toimijuuden ilmene-  
mismuotona niin työkäytäntöihin osallistumista kuin niiden uudistamista sekä tätä mahdollistavaa toimintakulttuuria.

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat työkäytäntöihin osallistumisen ja niiden uudistamisen näkyvän erityisesti pedagogisen keskustelun ylläpidossa, yhteistyössä muiden tahojen kanssa, asiantuntijaroolin ottamisessa sekä hyödyntämisessä, oman osaamisen kehittämisessä ja toimintakulttuurin arvioinnissa sekä kehittämisessä. Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden ilmenemismuotoina korostuvat niin opettajajohtajuuden kuin pedagogisen johtajuuden toteuttaminen sekä tiimissä että työyhteisössä. Opettajajohtajuuteen ja pedagogiseen johtamiseen sisältyvät ammatillisen toimijuuden ilmenemismuodot. Myös Halttunen, Waniganayake ja Heikka (2019, 143) korostavat pedagogiseen johtamiseen liittyvää opettajajohtajuutta, johon sisältyy Heinosen ym. (2016, 29–31) korostama varhaiskasvatuksen opettajan rooli tavoitteellisen ja pedagogisen toiminnan toteutuksessa.

Vaikka varhaiskasvatuksen opettajan työ on moniammatillista työtä (Happo ym. 2012, 487), on varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla ryhmän pedagogiikka, johon perustuen hän toteuttaa pedagogista johtamista (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019, 183; Hujala ym. 2017; Opetushallitus 2018, 18). Tätä on painotettu tällä hetkellä voimassa olevissa laeissa, asiakirjoissa ja säädöksissä (ks. Opetushallitus 2018, varhaiskasvatuslaki 540/2018). Fonsén ja Ukkonen-Mikkola (2019, 183) korostavat, että varhaiskasvatuksen opettajat ovat varhaiskasvatuksessa avainasemassa jaetun johtajuuden suhteen. Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden ilmeneminen pohjautui pitkälti pedagogiseen vastuuseen ja sen tiedostamiseen. Lisäksi oman osaamisen kehittäminen näkyi vahvasti. Fonsén ja Ukkonen-Mikkola (2019, 182) nostavat, että aiemmankin tutkimustiedon perusteella varhaiskasvatuksen opettajat arvostavat ammatillisuutensa kehittämistä. Voidaan ajatella, että oman osaamisen kehittämisen kautta vahvistetaan opettajajohtajuutta ja sen toteuttamista. Tätä kautta se näkyy ammatillisen toimijuuden toteutuksessa.

Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus esiintyi työkäytäntöjen kehittämisen lisäksi työssä vaikuttamisena – niin päätösten tekona kuin kuulluksi tulemisena. Merkityksellisiä ammatillisen toimijuuden ilmenemuotoja olivat etenkin toiminnan toteutus, suunnittelu ja mielipiteiden sekä näkökulmien arvostus. Nämä kytkeytyvät vahvasti Banduran (2006, 107) ajatuksen minäpystyvyydestä sekä toiminnan tarkoituksenmukaisuudesta. Vaikutusmahdollisuuksien ja kuulluksi tulemisen tunne voivatkin olla edellytys vahvalle ja aktiiviselle ammatilliselle toimijuudelle, kuten Eteläpelto ym. (2014b, 207–208) toteavat. Näiden merkitykset korostuivat tässä tutkimuksessa. Tämä on ymmärrettävää, sillä kuten Sofou ja Tsafos (2010, 412) toteavat, opettajien käytännön työ on se, joka määrittää opetussuunnitelmien konkreettisen toteutuksen. Varhaiskasvatuksen opettajan työ on suhteellisen itsenäistä ja ammatillinen toimijuus ilmenee voimakkaasti toiminnan suunnittelussa sekä toteutuksessa mielipiteiden arvostuksen ohella.

Ammatillisen identiteetin neuvottelu liittyi enemmän laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa pohjalla vaikuttaviin tekijöihin, kuin suoraan ammatillisen toimijuuden toteutukseen. Kuten Vähäsantanen ym. (2012, 102–103) toteavat, ammatillisen toimijuuden toteuttaminen on vahvempaa, mikäli toimija voi toteuttaa asioita, joita pitää kiinnostavina ja tavoiteltavina. Sheridankin (2009, 256) korostaa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen tietoisuuden merkitystä ja vaikutusta laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Vaikka ammatillisen identiteetin neuvottelu ei noussut juuri esiin ammatillisen toimijuuden ilmene-mismuotona, niin varhaiskasvatuksen opettajat kokivat voivansa toteuttaa arvo-jensa mukaista työtä ja pitivät sitä tärkeänä. Myös Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (2018, 48, 54) toteavat varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvan pirstaleisuudesta huolimatta, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tekemänsä työn mielek-kääksi ja palkitsevaksi.

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista toimijuutta, eli työkäytäntöjen kehittämistä ja työssä vaikuttamista, laadukkaan pedagogisen toiminnan toteu-tuksessa rajoittivat ja edistivät tulosten mukaan monet tekijät. Näitä tekijöitä oli-vat ammatillisen identiteetin neuvottelun lisäksi niin muut varhaiskasvatuksen opettajaan itseensä liittyvät tekijät, kuten: osaaminen ja asenteet, kuin sosiokult-tuuriset olosuhteet kuten: aika, toimintakulttuuri, henkilöstö ja rakenteet. Mie-lenkiintoista on, että nämä samat tekijät sekä rajoittivat, että edistivät ammatil-lista toimijuutta näkyessään eri tavoin. Samalla tekijät vaikuttivat toisiinsa. Hu-jala, Vlasov ja Szecsi (2017, 8) ovat havainneet, että sosiokulttuuriset olosuhteet näkyvät vahvasti pedagogiikassa, sen toteutuksessa ja vuorovaikutuksessa.

Eteläpelto ym. (2013, 60–66; 2014c, 210–212), Karila (2008, 217–221) ja Pyhältö ym. (2014, 306) ovat tulleet tulokseen, että ammatillisen toimijuuden ilmenemi-seen vaikuttavat kontekstin, yleisten resurssien sekä työyhteisön lisäksi oma am-matillinen tausta, osaaminen, identiteetti sekä henkilökohtaiset ja sosiaaliset re-surssit. On huomioitava, että vaikka erilaiset sosiokulttuuriset olosuhteet ja yh-teisölliset näkökulmat vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajan ammatilliseen toimijuuteen, myös varhaiskasvatuksen opettaja voi vaikuttaa näihin olosuhte-iin. (Karila 2008, 217–221; Paju 2013; Silvonon 2015, 3.) Kerosuo (2014, 178) onkin

todennut, että opettajan omat kokemukset, tiedot, kyvyt ja pätevyydet ovat tärkeä pohja ammatilliselle toimijuudelle ja sen ilmenemiselle. Tämä on tärkeää, sillä varhaiskasvatuksen opettajat kokivat ammatillisen toimijuuden ilmenevän vaikuttamalla asenteisiin, ilmapiiriin sekä toimintakulttuuriin, jotka puolestaan vaikuttivat ammatillisen toimijuuden ilmenemiseen. Tässä konkretisoituu ammatillisen toimijuuden dynaaminen ja vuorovaikutteinen luonne.

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat pedagogisen osaamisen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen liittyvän vahvasti ammatilliseen toimijuuteen. Erityisesti oma osaaminen koettiin merkittävänä rajoittavana ja edistävänä tekijänä. Tämä on luonnollista, sillä osaaminen linkittyy vahvasti työntekoon ja esimerkiksi Karila ja Nummenmaa (2001) ovat jaotelleet ja selkeyttäneet varhaiskasvatustyössä tarvittavaa osaamista, ja varhaiskasvatuksen opettajalle on tietyt osaamisen alueet, jotka tulee hallita. Varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen vastuu vaikuttaa voimakkaasti ammatillisen toimijuuden taustalla. Myös Pyhälä ym. (2014, 307–308) sekä Lipponen ja Kumpulainen (2011, 812) ovat havainneet, että vahvan ammatillisen toimijuuden takana opettajalla tulee olla selkeä pedagoginen osaaminen ja tieto pedagogiikkaan ohjaavista asiakirjoista, laeista ja niiden taustoista. Tämä tukee tutkimustuloksia, sillä kun osaaminen ja pätevyys koettiin vahvaksi, edisti se tulosten mukaan ammatillista toimijuutta ja jos puolestaan pätevyyden tai osaamisen suhteen oli parantamisen varaa, rajoitti se ammatillista toimijuutta.

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat muun henkilöstön tärkeäksi ammatillista toimijuutta rajoittavaksi sekä edistäväksi tekijäksi. Työnkuvien selkeys oli merkittävä tekijä, kuten myös Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (2018, 54) ovat todenneet omassa tutkimuksessaan. Varhaiskasvatuksen opettajat pohjasivat ammatillisen toimijuuden toteuttamisen omaan työnkuvaansa liittyvään pedagogiseen vastuuseen ja kokivat vuorovaikutuksen sekä yhteistyön merkittäviksi tekijöiksi työn teossa. Hujala (2013, 53–54) toteaa, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisessa johtajuudessa korostuvat pedagogisen osaamisen ja asiantuntijuuden lisäksi dialoginen vuorovaikutus ja yhteistyö, sillä tavoitteena on yhteisen,



laadukkaan ja toimivan, toimintakulttuurin luominen pedagogiikkaan perustuen. Fonsén ja Soukainen (2019, 213) painottavat samalla tavoin jaetun näemyksen ja dialogisen vuorovaikutuksen merkitystä. Näiden toteutuminen edellyttää paikalla olevaa henkilöstöä ja toimivaa työyhteisöä ja tiimityötä. Toimiva tiimityö ja työyhteisö edistivät ammatillisen toimijuuden ilmenemistä ja pula henkilöstöstä sekä liiallinen vaihtuvuus puolestaan rajoittivat sitä. Saman havainnon ovat tehneet myös Karila ja Kupila (2010, 67). Tärkeää on, että varhaiskasvatuksen moniammatillisessa työyhteisössä on paikalla riittävästi pätevää ja kehittämishaluista henkilöstöä.

Laadukkaan ja toimivan toimintakulttuurin merkitys oli varhaiskasvatuksen opettajien mukaan merkittävä. Myös Kupila (2007, 18–19) toteaa laadukkaan varhaiskasvatuksen edellyttävän toimivaa toimintakulttuuria. Toimintakulttuuri rajoitti ammatillista toimijuutta, kun yhteiset säännöt puuttuivat tai kun se oli negatiivinen. Mikäli taas toimintatavat olivat yhtenäiset ja erityisesti johtajalla oli selkeä ja ammatillista toimijuutta tukeva rooli, edisti toimintakulttuuri ammatillista toimijuutta. Myös Fonsén ja Soukainen (2019, 213) ovat nostaneet esiin toimintakulttuurin merkityksen moniammatillisen yhteistyön kannalta, sillä se sekä helpottaa että parantaa yhteistyön sujuvuutta.

Aika nousi vahvasti esiin niin rajoittavana kuin edistävänä tekijänä. Aika ja sen jäsentely ovatkin tärkeitä varhaiskasvatuksen arjen struktuureissa (Birkeland 2018, 53; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 50), sillä käytännössä kello voi määrittää koko päivän kulkua (Pacini-Ketchabaw 2012, 154). Tuloksista selvisi Jormakan (2011, 109) tutkimustulosten tavoin, että ajanpuute ja sen seurauksena syntyvä kiire rajoittavat selkeästi varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista toimijuutta. Tällöin yhteinen keskustelu, tiedon jakaminen sekä toiminnan suunnittelu kärsivät. Mikäli aikaa kuitenkin koettiin olevan riittävästi, edisti se ammatillista toimijuutta.

Toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen, ja sitä kautta laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutus, edellyttävät riittävän henkilöstön sekä ajan lisäksi rakenteita pedagogiselle keskustelulle sekä yhteisen päämäärän ja arvopohjan määrittelyä tiimissä ja koko työyhteisössä (ks. Jormakka 2011, 107; Ukkonen-

Mikkola & Fonsén 2018, 52). Hyvin tärkeänä tekijänä nousivatkin esiin erilaiset palaveri- ja kokousrakenteet. Kun rakenteet koettiin toimiviksi ja riittäviksi, edistivät ne ammatillista toimijuutta ja jos ne puolestaan koettiin toimimattomiksi ja puutteellisiksi, rajoittivat ne ammatillista toimijuutta.

Rakenteisiin ja sitä kautta rajoittaviin sekä edistäviin tekijöihin, liitettiin ryhmäkoko. Suuren ryhmäkoon ajateltiin rajoittavan ammatillista toimijuutta. Kuitenkin Pramling Samuelsson ym. (2016, 444, 456) toteavat, että pienestä ryhmäkoosta on tullut ideaali ja he nostavat esiin kysymyksen, että onko helpompi moittia ryhmäkokoja, kuin myöntää että työn vaatimukset ovat muuttuneet. Sheridan ym. (2014, 395) korostavat opettajan osaamisen merkitystä lapsiryhmän organisoinnin suhteen, eli millä tavoin osaaminen kytkeytyy käytännön toimintoihin. Myös varhaiskasvatuksen opettajat painottivat vahvasti osaamisen merkitystä laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa.

Ilmapiirin merkitystä korostettiin, mikä tukee Paloniemen ym. (2010, 28) ja Postholmin (2012, 425) ajatusta siitä, että luottamus, turvallisuus ja positiivinen ilmapiiri sekä yhteistyö ovat oppimisen ja laadukkaan tekemisen kannalta olennaisia tekijöitä. Tukevan, myönteisen ilmapiirin ajateltiin edistävän ammatillisen toimijuuden ilmenemistä ja negatiivisesti asioihin suhtautuva työyhteisö ja tiimi rajoittivat ammatillista toimijuutta (ks. Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 52).

Tuloksista ilmeni ammatillisen toimijuuden vuorovaikutteinen ja dynaaminen luonne, sillä kuten Karila (2008, 217–222) toteaa, ammatillisessa toimijuudessa toisiinsa kytkeytyvät varhaiskasvatuksen opettajan oma näkökulma, koulutuksen tuoma asiantuntijuus, vuorovaikutustaidot sekä kyky liittyä ympäristöön. Voidaankin päätellä, että varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden ilmenemismuodot sekä niitä rajoittavat ja edistävät tekijät kytkeytyvät moniulotteisesti toisiinsa juuri tässä ajassa ja paikassa, kuten Eteläpelto ym. (2013, 61) ovat esittäneet. Yhdyn Collinin ja Peltoperän (2016, 187–188) näkemykseen siitä, että varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista toimijuutta ilmentävät sujuvat työkäytänteet sekä luovat ongelmanratkaisutilanteet.

Muutokset varhaiskasvatuksessa ovat haastaneet varhaiskasvatuksen opettajia, mutta mielenkiintoinen tulos oli, että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat

ammattillista toimijuutta rajoittavina ja edistävinä tekijöinä samat asiat. Nämä tekijät nousevat esiin myös Ukkonen-Mikkolan ja Fonsénin (2018, 52) tutkimuksessa. Tästä voi päätellä, että kyseiset tekijät ovat laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksen kannalta kriittisiä.

Ammatillinen toimijuus on merkittävä tekijä laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa ja sen merkitys korostuu erityisesti muutostilanteissa. Aiempien tutkimusten (esim. Eteläpelto ym. 2014a, 18; Hökkä ym. 2017b, 34) mukaan ammatillinen toimijuus ja sen tukeminen edesauttavat työhyvinvointia, motivaatiota ja sitoutuneisuutta, niin yksilön kuin yhteisön tasolla. Tämä on myös varhaiskasvatuksessa tärkeää ja on merkityksellistä panostaa varhaiskasvatuksen opettajien ammatilliseen toimijuuteen ja sen tukemiseen. Rajoittaviin ja edistäviin tekijöihin tulee kiinnittää huomiota, sillä ne vaikuttavat vahvasti varhaiskasvatuksen opettajien toteuttamaan työhön ja sitä kautta varhaiskasvatuksen laatuun (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 55). Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista toimijuutta tukemalla ja kehittämällä voidaan toteuttaa yhä laadukkaampaa pedagogista toimintaa.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa kiteytyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta, sillä luotettavuus ei ole laadullisessa tutkimuksessa ilmaistavissa minkään objektiivisen mittarin mukaisena arviona (Aaltio & Puusa 2020, 178). Tutkimuksen luotettavuus muotoutuu suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja sen tarkastelun sekä arvioinnin tulee tapahtua aina tutkimuksen ominaispiirteiden mukaisesti (Patton 2002, 542). Tutkija itse on laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin ensisijainen kriteeri, sillä tutkija on tutkimuksen pääasiällisin tutkimusväline ja pohjalla vaikuttaa aina lopulta tutkijan tekemät subjektiiviset valinnat (Eskola & Suoranta 2008, 210; Puusa & Julkunen 2020, 189).

Eskola ja Suoranta (2008, 212–213) toteavat, että tutkimuksen käytäntö ja sen raportointi, eli rekonstruointi, eivät ole koskaan täysin yhtäläisiä. Tutkimuksen raportointi tekstinä on kuitenkin osoitus tutkimuksen luotettavuudesta (Eskola & Suoranta 2008, 219; Kiviniemi 2018, 85; Puusa & Julkunen 2020, 194) ja laadullisen tutkimuksen luotettavuus näkyy eri tavoin tutkimusprosessin eri vaiheissa (Aaltio & Puusa 2020, 181). Tästä syystä olen kirjoittanut auki kaikki tämän tutkimusprosessin vaiheet, sen aikana tehdyt valinnat ja niiden perustelut sekä tutkimuksesta johdetut johtopäätökset mahdollisimman tarkasti niin kuin ne prosessin aikana tapahtuivat. Tämä lisää tutkimukseni luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa, esiin nousevat käsitteet uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Edellä mainitut kolme käsitettä linkittyvät vahvasti yhteen ja ne ovat suhteellisen vaikeaselkoisia kokonaisuuksia, mutta siitä huolimatta tutkimuksen luotettavuuden kannalta erittäin merkityksellisiä (Juuti & Puusa 2020, 175). Käsittelen tutkimuksen luotettavuutta näiden kolmen näkökulman kautta. Yhdistän lisäksi luotettavuuden ja uskottavuuden näkökulmiin käsitteet validius ja reliabelius. Kyseiset käsitteet ovat peräisin määrällisen tutkimuksen kentältä ja niiden käytöstä laadullisen tutkimuksen parissa on eriäviä käsityksiä, mutta tutkimuksen luotettavuutta sekä pätevyyttä tulee arvioida jollakin tavalla tutkimusprosessissa (Hirsjärvi ym. 2014, 232) ja tässä tutkimuksessa käytän kyseisiä käsitteitä tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden kuvaamiseen.

Tutkimuksen validius, tai toisin sanoen validiteetti, tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta, eli saadaanko tutkimuksella ja valituilla menetelmillä vastaus tutkimustehtävään ja -kysymyksiin (Hirsjärvi ym. 2014, 231). Validiteetti laadullisessa tutkimuksessa merkitsee sitä, että tutkijalla on vakuuttavat esitetyt perustelut lähestymistapojen ja menetelmien valintojen suhteen koko tutkimusprosessin ajan. Validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. (Aaltio & Puusa 2020, 179.)

Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen käsitteellisten ja teoreettisten määrittelyjen linkittymistä, sillä eri osien tulee olla toisiinsa loogisesti kyt-

köksissä (Aaltio & Puusa 2020, 179; Eskola & Suoranta 2008, 213). Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys pohjautuu tutkimustehtävään ja käsittää osa-alueet laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksesta varhaiskasvatuksessa ja ammatillisesta toimijuudesta varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Pyrin saamaan laadullisen tutkimuksen keinoin yhteyden teoreettisen viitekehysten ja tutkimustulosten välille. Teorian ja empirian muodostaman sopusointuisen yhdistelmän myötä ajattelen tutkimuksen olevan sisäisesti validi.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan ilmiön kuvaamista sellaisena kuin se on, eli tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten tulee pohjautua aineistoon (Aaltio & Puusa 2020, 179; Eskola & Suoranta 2008, 213). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat vastasivat sähköiseen kyselylomakkeeseen, joka kosketti heidän ammatillista toimijuuttaan laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa. Kyselyn kohdentamisesta, vapaaehtoisuudesta ja aiheesta johtuen ajattelen, että vastaajat vastasivat totuudenmukaisesti. Vastausten perusteella varhaiskasvatuksen opettajat vastasivat tutkimuskysymyksiin. Vastaukset pelkistin, ryhmittelin ja luokittelin oman tulkintani mukaan, mutta analyysirunkoon ja aineiston perustuen ajattelen tutkimuksen olevan ulkoisesti validi.

Reliaabelius, tai reliabiliteetti, tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa toistettavuutta, johdonmukaisuutta ja näiden synnyttämää uskottavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetti on vaikea todistaa, sillä laadullinen tutkimus on sidottu kontekstiin ja siihen vaikuttaa aina tutkijan subjektiiviset valinnat. (Aaltio & Puusa 2020, 180.) Uskottavuuteen pyritäänkin yleistettävyyden sijaan ilmiön perinpohjaisella ja monipuolisella ymmärtämisellä, mikä vahvistaa tutkimuksen reliabiliteettia (Eriksson & Kovalainen 2015, 305; Puusa & Julkunen 2020, 190). Reliabiliteetti on korkeampi, mikäli tutkimusprosessi vaiheineen on tarkkaan kuvattu (Eskola & Suoranta 2008, 219; Kiviniemi 2018, 85; Puusa & Julkunen 2020, 194). Tärkeä kriteeri on se, kuinka ulkopuoliset lukijat hyväksyvät tutkimuksen tulokset tosiksi luottaen aineistonkeruun asianmukaisuuteen ja analyysin huolellisuuteen (Juuti & Puusa 2020, 175). Tutkimuksen raportoinnissa kuvaan eri osa-alueita ja vaiheita selkeästi ja tarkasti ja ajattelen tutkimuksen olevan

uskottava ja niin johdonmukainen kuin mahdollista sekä melko hyvin toistettavissa – ajan ja kontekstin vaikutus huomioiden.

Tämän tutkimuksen eettisiä ratkaisuja olen käsitellyt tarkemmin luvussa 5.4. Luotettavuuden kannalta merkityksellistä on, että tutkija on noudattanut koko tutkimuksen ajan eettisiä periaatteita. Tämän tutkimuksen aikana olen tehnyt erilaisia eettisiä ratkaisuja ja noudattanut niitä koko tutkimusprosessin ajan ja tähän viitaten ajattelen tutkimuksen olevan eettisesti luotettava.

### **7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet**

Tutkimuksen tekoprosessi oli itselleni hyvin merkityksellinen ja opettavainen. Syvennyin tutkittavaan ilmiöön ja sen kontekstiin laajasti aiemman kirjallisuuden ja tutkimusten avulla. Ajattelen, että asiantuntijuuteni kehittymisen lisäksi ymmärrys, kriittisyys ja taito tehdä tutkimusta kasvoivat.

Kuten aiemmin on todettu, ammatillinen toimijuus kytkeytyy merkittävästi työhyvinvointiin ja elinikäiseen oppimiseen. Tutkimustulokset olivat hyvin yhdenmukaisia aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Voidaankin päätellä vielä aiempaa vahvemmin, mitkä tekijät ovat kriittisiä laadukkaana pedagogisen toiminnan toteutukselle ja sitä kautta laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Tuloksista esiin nousseita ammatillisen toimijuuden ilmenemismuotoja voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden tukemisessa ja kehittämisessä.

Tuloksiin pohjaten työyhteisöt ja varhaiskasvatusorganisaatiot voivat tukea ammatillista toimijuutta keskittymällä rajoittaviin ja edistäviin tekijöihin. Mikäli varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus kasvaa ja he kokevat sen voimakkaaksi, hyödyttää se koko työyhteisöä ja vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun. Tähän perustuen tällä tutkimuksella on yhteiskunnallinen ulottuvuus. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on tutkitusti pitkäkestoinen vaikutus lasten elämään ja muun muassa sitä kautta yhteiskuntaan.

Tämän tutkimuksen perusteella esitän, että ammatillisen toimijuuden tutkimusta tulee syventää, sillä ammatillinen toimijuus on erittäin merkittävä tekijä

varhaiskasvatuksessa. Sitä tukemalla ja kehittämällä voidaan vaikuttaa voimakkaasti organisaation ja työyhteisön uudistumiseen sekä työntekijöiden hyvinvointiin ja sitoutumiseen. Laadukkaan varhaiskasvatuksen sekä sen toteutuksen kannalta on tärkeää tutkia ammatillista toimijuutta sekä sitä rajoittavia ja edistäviä tekijöitä laajemmin varhaiskasvatuksen kontekstissa. On myös merkityksellistä tunnistaa ammatilliseen toimijuuteen vaikuttavat tekijät ja se, millä tavoin kyseisiin tekijöihin voidaan vaikuttaa niin yksilön, työyhteisön kuin organisaation tasolla.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim. ) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177-188.
- Ahearn, L. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30 (1), 109-137.
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus: keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M., Markström, A. M., & Vallberg-Roth, A. C. 2014. Assessment and documentation in early childhood education. London: Routledge. DOI:10.4324/9781315818504
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupeuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus-lehti* 49:1, 75-81.
- Alvestad, T. & Sheridan, S. 2015. Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and care* 185 (3), 377–392. DOI:10.1080/03004430.2014.929861
- Archer, M. 2000. *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. 2001. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1–26.
- Bandura, A. 2006. Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 1(2), 164–180. DOI:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x



- Barnes, B. 2000. *Understanding agency. Social theory and responsible action.* London: Sage. E-kirja.
- Belotto, M. 2018. Data analysis methods for qualitative research. Managing the challenges of coding, interrater reliability, and thematic analysis. *The Qualitative Report* 23: 11, 2622–2633.
- Biesta, G. & Tedder, M. 2007. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. DOI:10.1080/02660830.2007.11661545
- Billett, S. 2006. Work, subjectivity and learning. Teoksessa S. Billett, T. Fenwick & M. Somerville (toim.) *Work, subjectivity and learning. Understanding learning through working life.* Dordrecht: Springer, 1–20.
- Billett, S. 2011. Subjectivity, self and personal agency in learning through and for work. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. O'Connor (toim.) *The International handbook of workplace learning.* London: Sage, 60–72.
- Birkeland, Å. 2018. Temporal settings in kindergarten: a lens to trace historical and current cultural formation ideals. *European Early Childhood Education Research Journal* 27, 1, 53–67. DOI:10.1080/1350293X.2018.1556534
- Björklund, C. & Ahlskog-Björkman, E. 2018. From activity to transdisciplinarity and back again – preschool teachers' reasoning about pedagogical goals. *International Journal of Early Years Education* 26 (1), 90–103. DOI:10.1080/09669760.2017.1421524
- Bleach, J. 2014. Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (2), 185–197. DOI:10.1080/1350293X.2014.883719
- Bonnetti, S. & Brown, K. 2018. Structural elements of quality early years provision: A review of the evidence. Education Policy Institute.
- Brodin, J. & Renblad, K. 2015. Early childhood educators' perspectives of the Swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Education Journal* 43 (5), 347–355. DOI:10.1007/s10643-014-0657-2

- Burns, N. & Grove, S. K. 2009. *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence*. St. Louis, Mo: Saunders Elsevier.
- Cassidy, D.J., Hestenes, L.L., Hansen, J.K., Hegde, A., Shim, J. & Hestenes, S. 2005. Revisiting the Two Faces of Child Care Quality: Structure and Process. *Early Education & Development* 16(4), 505–520.  
DOI:10.1207/s15566935eed1604\_10
- Ceglowski, D., & Baciagalupa, C. 2002. Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87–92.  
DOI:10.1023/A:1021245017431
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousands Oaks, CA: Sage
- Collin, K., Auvinen, T., Herranen, S., Paloniemi, S., Riivari, E., Sintonen, T. & Lemmetty, S. 2017a. Johtajuutta vai johtajattomuutta? Johtamisen merkitys luovuudelle informaatioteknologian organisaatioissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Collin, K. & Billet, S. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro, 211–224.
- Collin, K., Lemmetty, S., Herranen, S., Paloniemi, S., Auvinen, T. & Riivari, E. 2017b. Professional Agency and Creativity in Information Technology Work. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at work*. Cham: Springer, 249–270.
- Collin, K. & Peltoperä, K. 2016. Ammatillista toimijuutta vahvistamassa: Työhyvinvointia työtä tuunaamalla. Teoksessa U. Teppo & K. Malinen (toim.) *Osaamista vuorohoitoon*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 227. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 186–198.
- Cresswell, J. W. & Poth, C. N. 2017. *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.

- Curry, M., Jaxon, K., Russell, J. L., Callahan, M. A. & Bicaiss, J. 2008. Examining the practice of beginning teacher' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education* 24(3), 660–673.  
DOI:10.1016/j.tate.2006.10.007
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern perspectives.* Lontoo: Routledge.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62, 107–115. DOI:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *Sage Open*, 1–10.  
DOI:10.1177/2158244014522633
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. 2014. Documentation and communication in Swedish Preschools. *Early Years* 34(2): 175–187.  
DOI:10.1080/09575146.2014.880664
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. *Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas.* Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Esser, F. Neither “thick” nor “thin”: reconceptualising agency and childhood relationally. Teoksessa F. Esser, M. Baader, T. Betz & B. Hungerland. *Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies.* Lontoo: Routledge.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen.* Helsinki: WSOY, 90–142.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa.* Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja.

- Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Hansaprint, 11–34.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014a. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17–31.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. 1.–3. painos. 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, 45–65. DOI:10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014b. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34, 202–214.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2017. Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 5–13.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-Kustannus, 23–42.
- Fonsén, E. & Soukainen, U. 2019. Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals. *Early Childhood Education Journal* 48 (2), 213–222. DOI: 10.1007/s10643-019-00984-y

- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. 2019. Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational research* 61 (2), 181–196. DOI: 10.1080/00131881.2019.1600377
- Gehman, J., Glaser, V., Eisenhardt, K. M., Gioia, D.A., Langley, A. & Gorley, K.G. 2018. Finding theory - method fit. A comparison of three qualitative approaches to theory building. *Journal of Management Inquiry* 27:3, 284–300. DOI:10.1177/1056492617706029
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity: self and society in late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Goller, M., & Harteis, C. 2017. Human agency at work: Towards a clarification and operationalization of the concept. Teoksessa M. Goller, & S. Paloniemi (toim.), *Agency at work: An agentic perspective on learning and development*. Cham: Springer, 85–104.
- Goller, M., & Paloniemi, S 2017. *Agency at work, Learning and Professional Development: An Introduction*. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at work: An agentic perspective on learning and development*. Cham: Springer, 1-16.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Grutterink, H., Van der Vegt, G.S., Molleman, E. & Jehn, K.A. 2013. Reciprocal expertise affirmation and shared expertise perceptions in work teams: their implications for coordinated action and team performance. *Applied Psychology* 62 (3), 359–381. DOI:10.1111/j.1464-0597.2012.00484.x
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1985. Establishing Trustworthiness. Teoksessa Y. S. Lincoln & E. G. Guba (toim.) *Naturalistic Inquiry*. Lontoo: SAGE, 289–331.
- Halttunen, L., Waniganayake, M. & Heikka, J. 2019. Teacher Leadership Repertoires in the Context of Early Childhood Education Team Meetings in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 8(1), 143–161.

- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Experts or good educators – or both? The development of early childhood educators' expertise in Finland. *Early Child Development and Care*, volume 182 (3–4), 487–504.  
DOI:10.1080/03004430.2011.646719
- Heikka, J. 2016. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön.* Jyväskylä: PS-kustannus, 43–57.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. 2016. Investigating teacher leadership in ECE centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (2), 289–309.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. 2018a. Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188 (2), 143–156.  
DOI:10.1080/03004430.2016.1207066
- Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E. & Vlasov, J. 2018b. Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen.* Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 35–45.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education* 14 (4), 499–512.  
DOI:10.1080/13603124.2011.577909
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. 2016. Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Rainio, A. 2016. Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation, *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 157–171. DOI:10.1080/09669760.2016.1167676
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hognestad, K. & Bøe, M. 2014. Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices *Nordisk Barnehageforskning* 8 (6), 1–14. DOI:10.7577/nbf.492
- Hujala, E. 2013. Contextually Defined Leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 47–60.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2017. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen, Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2017. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Hujala, E., Vlasov, J. & Szecsi, T. 2017. Parents' and teachers' perspectives on changes in childcare quality in the United States, Russia and Finland. *South African Journal of Childhood Education (SAJCE)* 7 (1). DOI: 10.4102/sajce.v7i1.538
- Hsieh, H. & Shannon, E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15, 1277–1288. DOI:10.1177/1049732305276687
- Hynninen, A., Lindfors, A. & Opas, M. 2015. Valta ja toimijuus. Teoksessa J. Kouri (toim.) *Askel kulttuurien tutkimukseen*. Turku: Turun yliopisto, 173–187.
- Hyypä, H., Kiviniemi, L., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. 2015. Kokemuksen tutkimuksen ulottuvuudet. ePooki: Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut, 9. Viitattu 6.7.

2020 <http://www.oamk.fi/epooki/2015/kokemuksen-tutkimuksen-ulottuvuudet/>

- Hännikäinen, M. 2016. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Hökkä, P. 2012. Teacher educators amid conflicting demands - tensions between individual and organizational development. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 433. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. 2017a. Teacher educators' collective professional agency and identity: Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36–46.  
DOI:10.1016/j.tate.2016.12.001.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Eteläpelto, A. 2017b. Johtamisvalmennuksella toimijuutta esimiestyöhön: työkaluja uudistamiseen, kohtaamiseen ja työidentiteettien tukemiseen. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 34–48.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä, (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 141–159.
- Jacelon, C. & O'Dell, K. 2005. Analyzing qualitative data. *Urologic Nursing* 25 (3), 217–220.
- Jolanki, O. & Karhunen, S. 2010 Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Jormakka, P. 2011. Se on yhteistä työtä –Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Licensiaatintyö.



- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 9–20.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 173–175.
- Jyrhämä, R. 2002. Ei kysyvä tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–95.
- Kangas, J. 2016. Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kankkunen, P. & Vehviläinen-Julkunen, K. 2013. Tutkimus hoitotieteessä. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Karila, K. 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210–223. DOI:10.1080/13502930802141634
- Karila, K. 2013. Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. *Raportit ja selvitykset 2016:6*. Opetushallitus.
- Karila, K. 2017. Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Teoksessa *Lastentarhanopettajaliitto (toim.) Pedagogiikan aika*. Viitattu 3.8.2020 <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen

kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 30. Helsinki:

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 3.6.2020

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>

- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Tampere: Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Viitattu 7.8.2020  
<https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedef3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238>
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkoti. Helsinki: WSOY.
- Kataja, E. 2018. Onko kaikilla vauvoilla keltaiset haalarit? – arjen tarinoita osallisuuden toimintakulttuurista. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. 105 Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 46–62.
- Kerosuo, H. 2014. Kollektiivinen muutostoimijuus – esimerkkinä solmutyöskentely rakennusalan kehittämishankkeessa. *Aikuiskasvatus* 34 (3), 178–191. DOI:10.33336/aik.94098
- Kettukangas, T. 2017. Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Savonlinna: Itä-Suomen yliopisto.
- Kimer, M., Tuul, M. & Öun, T. 2016. Implementation of different teaching approaches in Early Childhood Education practices in Estonia. *Early Years* 36, 4, 368-382. DOI:10.1080/09575146.2015.1118443
- Kluczniok, K., & Roßbach, H. 2014. Conceptions of educational quality for kindergartens. *Z Erziehungswiss*, 17, 145–158. DOI:10.1007/s11618-014-0578-2
- Koskinen, I., Alasuutari P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.

- Kotiranta, T. & Virkki, T. 2011. Toimijuus ja sosiaalisen toiminnan teoria. Teoksessa T. Kotiranta, P. Niemi & R. Haaki (toim.) Sosiaalisen toiminnan perusta. Helsinki: Helsinki University Press, 113–132.
- Kronqvist, E-L. 2017. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Kronqvist, E-L. & Jokimies, J. 2008. Vanhemmat varhaiskasvatuksen laadun arvioijina. Tuloksia Vaikuta vanhempi -selvityksestä. Stakesin raportteja 22/2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Viitattu 20.8.2020  
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77107/R22-2008-VERKKO.pdf?sequence=1>
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. 2014. Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development And Care* 184 (2), 211–229. DOI:10.1080/03004430.2013.778253
- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?": Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kupila, P. 2017. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja, (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. painos. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Kuusela, P. 2011. Sosiaalitieteet, sosiaalisuus ja sosiaalisen toiminnan teoria. Teoksessa T. Kotiranta, P. Niemi & R. Haaki (toim.) Sosiaalisen toiminnan perusta. Helsinki: Helsinki University Press, 51–71.
- Lastentarhanopettajaliitto (LTOL) 2015. Lastentarhanopettajan laaja-alainen osaaminen. Helsinki: LTOL. Viitattu 3.9.2020  
[https://www.vol.fi/uploads/2019/01/10767eb6-sateenvarjo\\_5painos\\_vedos3.pdf](https://www.vol.fi/uploads/2019/01/10767eb6-sateenvarjo_5painos_vedos3.pdf)

- Lehtomaa, M. 2015. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.
- Lichtman, M. 2013. *Qualitative Research in Education: a user's guide*. Los Angeles: SAGE.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27, 812–819. DOI:10.1016/j.tate.2011.01.001
- Lipponen, L., Kumpulainen, K & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 159 –175.
- Melasalmi, A. & Husu, J. 2016. d. *Early Years*. Vol. 36, (4), 426–439. DOI:10.1080/09575146.2016.1149692
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. 2014. *Qualitative Data analysis. A Methods Sourcebook*. Los Angeles: Sage.
- Moretti, F., van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., Zimmermann, C. & Fletcher, I. 2011. A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. *Patient Education & Counseling* 82, 420–428. DOI:10.1016/j.pec.2011.01.005
- Moyles, J., Adams, S. & Musgrove, A. 2002. *SPEEL study of pedagogical effectiveness in early learning*. Research report No: 363. London: Department for Education and Skills. DOI:10.1080/03004430214551
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. 2016. Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and teacher education* 55, 143–154. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.007

- Murray, J. 2013. Becoming an early years professional: developing a new professional identity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, (4), 527–540. DOI:10.1080/1350293X.2013.845441
- Mäkinen, S. 2015. Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymissä ja suunnanotoissa. Teoksessa P.A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Helsinki: Kopio Niini Oy, 103– 128.
- Niikko, A. & Korhonen, M. 2014. Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa. *Kasvatus* 45 (2), 127–139.
- Nummenmaa, A. R. 2004. Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen - yhteistyötä ja jaettuja merkityksiä. Teoksessa R. Ruokolainen, K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima, 81–87.
- 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.
- Opetushallitus. 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- 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. DOI:10.1080/09575146.2010.490905
- Paananen, M. 2017. *Imaginations of Early Childhood Education Societal roles of early childhood education in a transnational era of accountability*. Faculty of Educational Sciences, Helsinki Studies in Education, 3. Helsinki: Helsingin yliopisto. DOI: 10.1177/2043610617704934

- Paananen, M., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2015. Quality drift within a narrative of investment in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 690–705.  
DOI:10.1080/1350293X.2015.1104043
- Pacini-Ketchabaw, V. 2012. Acting with the clock: clocking practices in the early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood* 13, 2, 154-160.  
DOI:10.2304/ciec.2012.13.2.154
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Palola, E. 2004. Euroopan Unioni, kansainvälistyminen ja varhaiskasvatuksen laatu. Teoksessa R. Ruokolainen, K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 41–52.
- Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 41–56.
- Paloniemi, S., Collin, K., Herranen, S. & Valleala, U. M. 2012. Neuvottelua ammatillisesta identiteetistä ja toimijuudesta – Tapaustutkimus päivystyspoliklinikan vastuuhoidajista. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi & S. Herranen (toim.) *Yhteistyö ja moniammatillisuus akuuttihoitossa. Ryhmätoiminnan ja moniammatillisen yhteistyön kehittäminen sairaalan päivystysalueella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto; Keski-Suomen sairaanhoitopiiri; Työsuojelurahasto, 73–88.
- Paloniemi, S & Goller, M. 2017. The Multifaceted Nature of Agency and Professional Learning. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at work: An agentic perspective on learning and development*. Cham: Springer, 465–478.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja*

- asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro, 11–37.
- Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillinen toimijuus työelämän tutkimuksessa ja kehittämisessä. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 65–70.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja kehittämiseen. Oulu: Oulun yliopisto. Merikosken kuntoutus- ja koulutuskeskus.
- Parrila, S. 2004. Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa R. Ruokolainen, K. Alila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 69–79.
- Parrila, S. & Fonsén, E. 2016. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-Kustannus, 59–90.
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa: J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 155–187.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.
- Perttula, J. 2015. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Portell, T. & Malin, M. 2007. Taustaa varhaiskasvatuksen laatukatsaukselle. Työpapereita 9/2007. Helsinki: Stakes. Viitattu 3.8.2020 <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201204194152>.

- Postholm, M. B. 2012. Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54, (4), 405–429. DOI:10.1080/00131881.2012.734725
- Pramling Samuelsson, I. & Carlsson Asplund, M. 2008. The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 623–641. DOI:10.1080/00313830802497265
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S. & Hellman, A. 2016. Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research* 14 (4), 444–460. DOI:10.1177/1476718X14559233
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 145-156.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 25–40.
- Pyhälto, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2012. Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change* 13 (1), 95–116. DOI:10.1007/s10833-011-9171-0
- Pyhälto, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2014. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change* 15 (3), 303–325. DOI:10.1007/s10833-013-9215-8
- Pääjoki, T. 2017. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 109–120.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. 2017. Liikkuva lapsi. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 136–149.
- Rantala, K. 2014. Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rainio, A. P. 2008. From Resistance to Involvement: Examining Agency and Control in a Playworld Activity. *Mind, Culture and Activity*, 15(2), 115–140. DOI:10.1080/10749030801970494



- Rainio, A. 2010. Lionhearts of the playworld: an ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. *Studies in Educational Sciences* 233. Helsinki: University of Helsinki.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69-94.
- Raittila, R. & Siippainen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 282-292.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. 2013. Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care* 183, 294-307. DOI :10.1080/03004430.2012.673486
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2000. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: WSOY. E-kirja.
- Rintakorpi, K. 2018. *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto..
- Roos, P. 2015. *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki" Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. *Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 410. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ruokonen, I. 2017. *Lapsen musiikillinen maailma*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121-135.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. 2017. Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 56–74.
- Sarja A. 2011. Jaettu asiantuntijuus vuorovaikutustyössä. Teoksessa K. Koivisto, E. Latvala, L. Vanhanen-Nuutinen & P. Vuokila-Oikkonen (toim.) Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen. Professori Sirpa Janhosen juhlakirja. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 1, 91–98.
- Savolainen, R. 2017. Information sharing and knowledge sharing as communicative activities. *Information Research: An International Electronic Journal* 22 (3).
- Schreier, M. .2012. *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: Sage.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education* 15, 197–217.  
DOI:10.1080/09669760701289151
- Sheridan, S. 2009. Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 5 (3), 245–261.  
DOI:10.1080/00313830902917295
- Sheridan, S. & Schuster, K-M. 2001. Evaluation of Pedagogical Quality in Early Childhood Education: A Cross-National Perspective. *Journal of Research in Childhood Education* 16 (1), 109–124. DOI:10.1080/02568540109594978
- Sheridan, S., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. 2014. Group size and organizational conditions for children’s learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*, 56:4, 379–397.  
DOI:10.1080/00131881.2014.965562

- Silvonen, J. 2015. Toiminta ja suhteet – neljä fragmenttia toimijuudesta. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku. Helsinki: Kopio Niini Oy, 3–16.
- Siraj-Blatchford, I. 2009. Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77–89. Viitattu 12.10.2020 <https://www.researchgate.net/publication/320194826>
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. 2004. Researching pedagogy in English preschools. *British Educational Research Journal* 30 (5), 713–730. DOI:10.1080/0141192042000234665
- Slot, P., Lerkkanen, M-K. & Leseman, P. 2015. CARE. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC. D2.2: The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Utrecht: Utrechtin yliopisto.
- Sofou, E. & Tsafos, V. 2010. Preschool Teachers' Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal* 37, 411-420. DOI: 10.1007/s10643-009-0368-2
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K. & Aricescu, A-M. 2015. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). Early childhood education and care: promoting quality for individual, social and economic benefits. D2.1: Overview of European ECEC curricula and curriculum template. Viitattu 3.8.2020 [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE\\_WP2\\_D2\\_1\\_European\\_ECEC\\_Curricula\\_and\\_Curriculum\\_Template.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_1_European_ECEC_Curricula_and_Curriculum_Template.pdf)
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. & Totsika, V. 2006. Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 76–92. DOI:10.1016/j.ecresq.2006.01.003

- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. 2007. Johdanto. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri, (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 7-11.
- Tanner, E., Welsh, E. & Lewis, J. 2006. The Quality-Defining Process in Early Years Services: A Case Study. *Children & Society* 20, 4-16.  
DOI:10.1002/CHI.861
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taylor, S. 1991. Leaving the Field: Research, Relationships, and Responsibilities. Teoksessa W. Shaffir & R. Stebbins (toim.) *Experiencing Fieldwork: An Inside View of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage, 238-247.
- Toom, A., Pyhältö, K. & O'Connell Rust, F. 2015. Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching* 21 (6), 615-623.  
DOI:10.1080/13540602.2015.1044334
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija-yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-196.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. Viitattu 3.10.2020  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Viitattu 3.10.2020  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarviointin\\_ohje\\_2019.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf)

- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen ja P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 79–95.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. 2018. Researching Finnish Early Childhood Teachers' Pedagogical Work Using Layder's Research Map. *Australasian Journal of Early Childhood* 43(4), 48–56. DOI: 10.23965/AJEC.43.4.06
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2014. Toimijuus elämänkulussa - ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 192–201. DOI:10.33336/aik.94099
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.
- Varhaiskasvatuslaki 580/2018. (Julkaistu 13.7.2018) Finlex. Viitattu 1.7.2020 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinn, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Julkaisut 24: 2018.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 96–106. DOI:10.33336/aik.93977
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S. & Eteläpelto, A. 2014a. Työidentiteettivalmennus monipuolisen voimavaraistumisen areenana. P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä*

oppimisen vahvistaminen - Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä:  
Jyväskylän yliopisto, 66–85.

- Vähäsantanen, K. Paloniemi, S. Hökkä, P. & Eteläpelto A. 2014b. Kohti ammatillisen toimijuuden monikytkentäistä vahvistamisohjelmaa. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen - Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 217–226.
- Vähäsantanen, K., Eteläpelto, A. Paloniemi, S. & Hökkä, P. 2017a. Toimijuus ja oppiminen ohjelmistoammattilaisten työssä. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 49–64.
- Vähäsantanen, K. Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2017b. Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittely. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 14–33.
- Wells, G. & Claxton, G. 2002. Introduction. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (Toim.), Learning for life in the 21st century. Oxford: Blackwell, 1–17.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge university press.

## LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksen aineiston pohjalla olevat kyselylomakkeen kysymykset

Koulutuksesi varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään on

- Kasvatustieteen kandidaatti (varhaiskasvatus)
- Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto (varhaiskasvatus)
- Jokin muu, mikä?

*Varhaiskasvatuksen laadukkaan pedagogisen toiminnan tavoitteena on edistää sekä tukea lasten hyvinvointia ja oppimista sekä laaja-alaista osaamista*

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018)

Mistä tekijöistä laadukas pedagoginen toiminta mielestäsi rakentuu?

Mitkä tekijät mielestäsi rajoittavat laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutusta?

Mitkä tekijät mielestäsi edistävät laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutusta?

Kerro käytännönläheinen esimerkki/esimerkkejä

(tämän sivun kysymyksiin/kysymykseen liittyen)

*Vaikutusmahdollisuudet omassa työssä*

Millä tavoin voit vaikuttaa laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutukseen omassa työssäsi?

Mitkä tekijät omassa työssäsi rajoittavat näitä vaikutusmahdollisuuksia?

Mitkä tekijät omassa työssäsi edistävät näitä vaikutusmahdollisuuksia?

Kerro käytännönläheinen esimerkki/esimerkkejä

(tämän sivun kysymyksiin/kysymykseen liittyen)

### *Vaikutusmahdollisuudet työyhteisössä*

Millä tavoin voit vaikuttaa laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutukseen työyhteisössäsi?

Mitkä tekijät työyhteisössä rajoittavat näitä vaikutusmahdollisuuksia?

Mitkä tekijät työyhteisössä edistävät näitä vaikutusmahdollisuuksia?

Kerro käytännönläheinen esimerkki/esimerkkejä

(tämän sivun kysymyksiin/kysymykseen liittyen)

### *Työn ja siihen liittyvien käytänteiden kehittäminen*

Miten voit kehittää/tehdä kehitysehdotuksia laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksen suhteen?

Mitkä tekijät rajoittavat tätä kehittämistä/kehitysehdotusten tekemistä?

Mitkä tekijät edistävät tätä kehittämistä/kehitysehdotusten tekemistä?

Kerro käytännönläheinen esimerkki/esimerkkejä

(tämän sivun kysymyksiin/kysymykseen liittyen)

### *Omat arvot, ammatilliset tavoitteet, urahaaveet ja kiinnostuksen kohteet*

Millaisia arvoja, ammatillisia tavoitteita, urahaaveita ja kiinnostuksen kohteita sinulla on työssäsi?

Millä tavoin edellä mainitut tekijät voivat rajoittaa laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutusta?

Millä tavoin edellä mainitut tekijät voivat edistää laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutusta?

Kerro käytännönläheinen esimerkki/esimerkkejä

(tämän sivun kysymyksiin/kysymykseen liittyen)



Liite 2: Kyselylomakkeen lähetekirjelmä

**Varhaiskasvatuksen opettaja, käy vastaamassa kyselyyn – tarvitsen juuri Sinua ja Sinun kokemuksiasi!**

*Viime vuosina varhaiskasvatuksessa on tapahtunut paljon muutoksia Varhaiskasvatuslain sekä sen määäämien Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä ja asiakirjat painottavat hyvin vahvasti pedagogiikkaa sekä sen merkitystä. Onkin tärkeä tutkia, kuinka Te, varhaiskasvatuksen opettajat, vaikutatte, otatte kantaa ja teette valintoja laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa.*

Olen Aino Sirén, varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen tutkintooni liittyvää pro gradu -tutkielmaa. Tutkimuksessani selvitän varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia heidän omasta ammatillisesta toimijuudestaan laadukkaan pedagogisen toiminnan toteuttamisen näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksista on hyötyä sen ymmärtämisessä, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat voivansa toteuttaa laadukasta pedagogista toimintaa ja mitkä tekijät voivat toteutusta rajoittaa tai edistää.

Tällä hetkellä kerään aineistoa tutkimukseeni sähköisen kyselylomakkeen avulla ja toivon Sinun käyttävän joitain minuutteja vastataksesi kyselyyn, jokainen vastaus on arvokas.

**Linkki kyselylomakkeelle:**

<https://link.webpolsurveys.com/S/B2C8DEFEF1BC5A4D>

Kiitos vastauksestasi jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Aino Sirén

### Liite 3. Tietosuojailmoitus

*Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)*

**21.5.2020**

#### 1. Pro gradu -tutkielmassa ”Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen toimijuus laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa” käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksessa kerätään anonymisti vastauksia kyselyyn ammatillisen toimijuuden kokemuksesta sekä sitä rajoittavista ja edistävästä tekijöistä. Kyselyyn liittyy lisäksi taustatietokysymys koulutustaustastasi. Tutkimuksen tulokset raportoidaan pro gradu -tutkielmana ja mahdollisesti sen pohjalta kirjoitettavana artikkelina.

Tämä tietosuojailmoitus on liitetty sähköisen kyselylomakkeen oheen Webropol-sivustolle.

#### 2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojalaki 4.1 § 3-kohta)

#### Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

#### Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille. On kuitenkin mahdollista, että Sinä itse tunnistat itsesi esimerkiksi sitaatista tutkielman tekstissä.

#### Tunnistettavuuden poistaminen

Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteteelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja)

#### Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella  salasanalla

#### Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusrekisteri hävitetään (01/2022 mennessä)

## Rekisterinpitäjä ja tutkimuksen tekijät

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto. Vaihde (014) 260 1211, Y-tunnus 0245894-7. Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaava: [tietosuoja\(at\)jyu.fi](mailto:tietosuoja(at)jyu.fi), puh. 040 805 3297.

### Tutkimuksen vastuullinen johtaja:

kasvatustieteen maisteriopiskelija Aino Sirén, [aino.k.siren@student.jyu.fi](mailto:aino.k.siren@student.jyu.fi)

### Tutkimuksen suorittajat:

kasvatustieteen maisteriopiskelija Aino Sirén, [aino.k.siren@student.jyu.fi](mailto:aino.k.siren@student.jyu.fi)

pro gradu -tutkielman ohjaaja Tuulikki Ukkonen-Mikkola, [tuulikki.t.ukkonen-mikkola@jyu.fi](mailto:tuulikki.t.ukkonen-mikkola@jyu.fi)

Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijänä rekisterinpitäjän lukuun on Webropol.

## Rekisteröidyn oikeudet

### Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

### Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

### Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

### Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

### Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

### Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

### Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

#### Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140.

#### Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimisto

Ratapihantie 9, 6. krs, 00520 Helsinki, PL 800, 00521 Helsinki

Puhelinvaihe: 029 566 6700

Sähköposti (kirjaamo): tietosuoja@om.fi

## Liite 4. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysirunko

<b>ANALYYSIRUNKO</b>		
<b>alaluokat</b>	<b>yläluokat</b>	<b>yhdistävä luokka</b>
päätösten teko kuulluksi tuleminen	työssä vaikuttaminen	varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen toimijuus laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutuksessa
työkäytäntöihin osallistuminen työkäytäntöjen uudistaminen	työkäytäntöjen kehittäminen	
ammatillinen identiteetti ura	ammatillisen identiteetin neuvottelu	

## Liite 5. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ryhmittely

YLÄLUOKKA	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
VAIKUTTAMINEN TYÖSSÄ	VAIKUTTAMINEN HANKINTOIHIN JA TILOIHIN	PÄÄTÖSTEN TEKEMINEN
	TOIMINNAN TOTEUTUS	
	ASENNE	
	TYÖN SUUNNITTELU	
	KESKITTYMINEN TIETTYYN OSA-ALUEESEEN	KUULLUKSI TULEMINEN
	NÄKÖKULMIEN JA MIELIPITEIDEN ARVOSTUS	
	AVOIN KESKUSTELU	
	ILMAPIIRI	
TYÖKÄYTÄNTÖJEN KEHITTÄMINEN	PEDAGOGISEN KESKUSTELUN YLLÄPITO	TYÖKÄYTÄNTÖIHIN OSALLISTUMINEN
	YHTEISTYÖ ERI TAHOJEN KANSSA	
	TIEDON JAKAMINEN	
	ASiantuntijuus	TYÖKÄYTÄNTÖJEN UUDISTAMINEN
	OMAN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN	
	TOIMINTAKULTTUURIN ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN	
	KEHITYSIDEOIDEN ESIINTUONTI	
AMMATILLISEN IDENTITEETIN NEUVOTTELU	ARVOT	AMMATILLINEN IDENTITEETTI
	KIINNOSTUKSEN KOHTEET	
	AMMATILLISET TAVOITTEET	
	URAHAAVEET	URA

## Liite 6. Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen ryhmittelyt

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKAT	YLÄLUOKAT	YHDISTÄVÄ LUOKKA
KIIRE	AIKA	SOSIOKULTTUURISET OLOSUHTEET	VARHAISKASVATUKSE N OPETTAJAN AMMATILLISTA TOIMIJUUTTA RAJOITTAVAT TEKIJÄT LAADUKKAAN PEDAGOGISEN TOIMINNAN TOTEUTUKSESSA
AJANPUUTE			
NEGATIIVINEN TOIMINTAKULTTUURI	TOIMINTAKULTTUURI		
SÄÄNTÖJEN PUUTTUMINEN			
LIALLINEN VAIHTUVUUS	HENKILÖSTÖ		
PULA HENKILÖSTÖSTÄ			
RAKENTEET	RAKENTEET		
RYHMÄKOKO			
PÄTEVYYS	OSAAMINEN		
VÄSYMYS			
HUONO ILMAPIIRI	ASENTEET		
MUUTOSVASTARINTA			

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
TYÖYHTEISÖN TOIMINTATAVAT	TOIMINTAKULTTUURI	SOSIOKULTTUURI- SET TEKIJÄT	VARHAISKASVATUKSE N OPETTAJAN AMMATILLISTA TOIMIJUUTTA EDISTÄVÄT TEKIJÄT LAADUKKAAN PEDAGOGISEN TOIMINNAN TOTEUTUKSESSA
JOHTAJAN MERKITYS			
TOIMIVAT RAKENTEET KESKUSTELUILLE	RAKENTEET		
SAK-AIKA	AIKA		
TIIMITYÖ	HENKILÖSTÖ		
ILMAPIIRI	ASENTEET	AMMATILLISET TOIMIJAT	
HALU KEHITYÄ			
OMA OSAAMINEN	OSAAMINEN		