

**Työelämään siirtyneiden varhaiskasvatuksen opettajien  
ammattillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumi-  
nen induktiovaiheessa**

Neea Mutanen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2022  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mutanen, Neea. 2022. Työelämään siirtyneiden varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentuminen induktiovaiheessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 89 sivua + liite.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia työelämään siirtyneiden varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista. Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä tekijät edistivät ja, mitkä haastoivat osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista koulutuksen jälkeen työelämään siirryttäessä.

Tämä laadullinen tutkimus oli lähestymistavaltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimukseen osallistui kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa, joita haastateltiin hyödyntämällä puolistrukturoitua temahaastattelua. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen.

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta edistivät yksilön oma toiminta, kuten reflektointi ja työkokemus sekä työyhteisön antama tuki ja pedagoginen keskustelu. Lisäksi edistäviä tekijöitä olivat laaja koulutus, perehdytys, mentorointi sekä täydennyskouluttautuminen. Osaamista ja asiantuntijuutta haastoivat puuttuvat resurssit, kuten pula henkilökunnasta ja vaihtelevasti toteutuva sak-aika. Lisäksi haasteita aiheutti ajan puute, vaihtelevasti toteutuva perehdytys ja mentorointi sekä koulutuksen teoriapainotteisuus.

Varhaiskasvatuksen opettajien osaamista ja asiantuntijuutta on syytä tukea induktiovaiheessa. Erityisesti yksilö on itse vastuussa omasta kehittämisestään, mutta myös työyhteisön tuki sekä työnaloitusta tukevat tekijät, kuten perehdytys ja mentorointi ovat olennaisia osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen tukemisessa. Hyvä työelämän aloitus ja kokemus oman osaamisen riittävydestä tukevat myös sitoutumista työhön, joka tällä hetkellä on olennaista, sillä pula pätevästä varhaiskasvatuksen opettajista on paikoittain suuri.

Asiasanat: ammatillinen osaaminen, asiantuntijuus, induktiovaihe, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatus

<b>SISÄLTÖ</b>	
<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 INDUKTIOVAIHE .....</b>	<b>7</b>
2.1 Varhaiskasvatuksen opettajan työn induktiovaihe .....	7
2.2 Perehdytys ja mentorointi induktiovaiheen tukena .....	9
2.2.1 Perehdytys.....	9
2.2.2 Mentorointi.....	11
<b>3 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN ASIANTUNTIJUUS JA AMMATILLINEN OSAAMINEN.....</b>	<b>14</b>
3.1 Mitä asiantuntijuus on?.....	14
3.2 Minkälaista ammatillista osaamista varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee?.....	15
3.3 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen rakentuminen .....	17
3.4 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista edistävät tekijät .....	21
3.5 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista haastavat tekijät .....	23
3.6 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen identiteetti.....	25
<b>4 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>27</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>28</b>
5.1 Tutkimuksen lähestymistapa .....	28
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	30
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	31
5.4 Aineiston analyysi .....	34

5.5 Eettiset ratkaisut.....	36
<b>6 TULOKSET.....</b>	<b>39</b>
6.1 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta edistävät tekijät.....	39
6.1.1 Yksilöön liittyvät tekijät .....	40
6.1.2 Työyhteisöön liittyvät tekijät.....	46
6.1.3 Työn rakenteisiin liittyvät tekijät .....	50
6.1.4 Koulutukseen liittyvät tekijät .....	51
6.2 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta haastavat tekijät.....	53
6.2.1 Resursseihin liittyvät tekijät.....	53
6.2.2 Työyhteisöön liittyvät tekijät.....	57
6.2.3 Työn luonteeseen liittyvät tekijät.....	59
6.2.4 Aikaan liittyvät tekijät .....	61
6.2.5 Vaihtelevasti toteutuva perehdytys ja mentorointi.....	62
6.2.6 Koulutukseen liittyvät tekijät .....	64
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>67</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	67
7.1.1 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta edistävät tekijät induktiovaiheessa.....	68
7.1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta haastavat tekijät induktiovaiheessa .....	71
7.1.3 Varhaiskasvatuksen opettajan induktiovaiheen tukemisen hyödyt... ..	73
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet .....	74
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>79</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>90</b>

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on ollut jo pitkään murroksessa. Ensinnäkin varhaiskasvatus on siirtynyt osaksi opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuutta, aiemmin sen ollessa sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudessa. Lisäksi laki lasten päivähoidosta (36/1973) muuttui varhaiskasvatuslaiksi (108/2016; 540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) muuttuivat velvoittavaksi asiakirjaksi. Näiden muutosten myötä pedagogiikan vahvistuminen on ollut oleellinen muutos, ja lasten päivähoito on muuttunut lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukevaksi varhaiskasvatukseksi (Opetushallitus 2018, 7-8).

Uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä varhaiskasvatuksen henkilöstörakenne sekä henkilöstönimikkeet muuttuvat. Vuodesta 2030 alkaen varhaiskasvatuksen opettajana voi toimia vain yliopistokoulutettu kasvatustieteiden kandidaatti. Lisäksi kaksikolmasosaa varhaiskasvatushenkilöstöstä tulee olla joko varhaiskasvatuksen opettajia tai sosionomeja, joista vähintään puolella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.) Uuden muutoksen myötä varhaiskasvatuksen laatu paranee, kun koulutustaso nousee varhaiskasvatuksen opettajien määrän lisääntyessä. Myös varhaiskasvatushenkilöstön nimikkeet ja työtehtävät selkeytyvät. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.) Tehtävien ja vastuiden selkeytyessä myös kunkin ammattilaisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentuminen helpottuu (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin 2020, 335).

Uusi varhaiskasvatuslaki astuu voimaan vasta vuonna 2030, mutta siihen valmistautuminen on jo alkanut. Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksen muututtua on tärkeä selvittää, miten hyvin yliopistokoulutus ja toisaalta työnaloitus tukevat varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. Myös induktiovaihetta on olennaista tutkia, sillä se määrittelee pitkälti työhön sitoutumisen (Blomberg 2008, 69). Työhön sitoutumiseen liittyy osaaminen ja asiantuntijuus, sillä kokemus omasta osaamisesta ennustaa työhön sitoutumista (Kantonen, Onnismaa, Reunamo & Lipponen 2020, 284). Koska pula päteivistä varhaiskasvatuksen opettajista on paikoittain suuri (Opetushallitus

2020, 9) korostuu työhön sitoutumisen ja siihen liittyvän induktiovaiheen tukeminen entisestään.

Yliopistokoulutettujen varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta sekä induktiovaihetta on kuitenkin tutkittu verrattain vähän. Pääsääntöisesti opettajien ammatillisuutta on tutkittu vain peruskoulu-kontekstissa ja näin varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisuuden tarkastelu on jäänyt paljon vähäisemmäksi (Tahkokallio 2014, 3). Varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta on kuitenkin tutkittu aiemmin (mm. Happo 2006; Karila 1997). Lisäksi on tutkittu varhaiskasvatushenkilöstön luomia merkityksiä uudelle henkilöstörakenteelle sekä selvitetty asiantuntijuuden rakentumista uusissa tiimeissä. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat uuden henkilöstörakenteen myötä vahvemman position pedagogisena vastuuhenkilönä niin tiimin sisällä kuin lasten oppimisen edistäjinä. (Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 323.) Myös induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia omasta osaamisestaan on tutkittu jonkin verran ja tutkimuksessa havaittiin, että varhaiskasvatuksen opettajat koulutuksesta riippumatta kokivat luottoa omaa osaamiseensa (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017).

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien induktiovaihetta tutkitaan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden näkökulmasta. Tutkimustehtävänä on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten perusteella osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista induktiovaiheessa huomioiden niin koulutus kuin työhön siirtyminen. Tutkimuksessa selvitetään, mitkä tekijät tukevat ja, mitkä haastavat ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista. Tämä laadullinen, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on toteutettu haastattelemalla kahdeksaa induktiovaiheessa olevaa varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimuksen aineisto on analysoitu käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimuksen myötä ymmärrys induktiovaiheen ilmiöstä ja ammatillisen osaamisen sekä asiantuntijuuden tukemisen keinoista lisääntyy. Mahdollisesti näiden tekijöiden kautta lisätään ymmärrystä myös siihen, miten uusia varhaiskasvatuksen opettajia voidaan tukea ja näin saada heidät sitoutumaan omaan työhönsä ja jäämään alalle mahdollisista induktiovaiheen haasteista huolimatta.

## 2 INDUKTIOVAIHE

Induktiovaiheeksi voidaan sanoa 3–5 ensimmäistä vuotta koulutuksen jälkeen ammattiin siirtymisestä (Onnismaa ym. 2017, 193) ja sitä voidaan kutsua eräänlaiseksi välitilaksi (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 38). Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kytkeytyvät työelämään kuitenkin jo opiskeluvaiheessa harjoitteluiden kautta, jotka voidaankin tulkita myös osaksi induktiovaihetta (Kantonen ym. 2020, 271).

### 2.1 Varhaiskasvatuksen opettajan työn induktiovaihe

Induktiovaiheessa opettajan työhön voidaan sanoa sisältyvän paradoksi. Opettajalla tulisi olla taitoja ja kykyjä, jotka opitaan vain tekemällä. Vastavalmistuneella opettajalla kyseisiä taitoja ja kykyjä ei luonnollisestikaan vielä samalla tavalla ole ja siksi oma opettajuus on haastavampi löytää ilman tätä kokemuksellista tietoa. (Blomberg 2008, 50.) Useilla aloilla työ aloitetaan niin, että vastuu ja haasteet lisääntyvät kehittymisen myötä. Kuitenkin opettajan alan haastavuus on siinä, että opettajan työnkuva pysyy lähes koko ajan samanlaisena ja työssä on jo heti alkuun korkea ammatillinen asema sekä suuri vastuu niin pedagogisesti kuin juridisesti. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12.)

Työelämään siirtyminen kuvataan varhaiskasvatuksen opettajan ammatissa olevan haastava (Mahmood 2013, 54). Siirtyminen työhön nähdään uran kannalta haavoittuvaiseksi ja herkäksi vaiheeksi. Tässä nivelvaiheessa koulutuksen antamien valmiuksien avulla tulee kohdata ensimmäistä kertaa työelämän mahdolliset haasteet ja ongelmatilanteet, joissa uuden opettajan tulee pystyä näyttämään oma kyvykkyytensä. (Blomberg 2008, 55.) Haastavuutta lisää myös se, että koulutuksen ja työtodellisuuden välillä ilmenee usein ristiriita. Koulu-kontekstissa on havaittu, että opettajan tehtävät ovat monesti sirpaleisia, opetus-tilanteet ovat monimuotoisia sekä materiaaleissa voi olla puutoksia. (Almiala 2008, 23.) Sama voidaan havaita myös varhaiskasvatuskontekstissa, sillä esimerkiksi käsitteiden käyttö ja varhaiskasvatushenkilöstön työtehtävät saattavat olla

eroavaisia, kun verrataan koulutuksen sisältöjä ja ohjattuja harjoitteluita (Ukkonen-Mikkola ym. 2021, 199).

Koska uusi varhaiskasvatuksen opettaja kokee työn haasteet ensikertaa, voi työn aloittaminen tuntua raskaalta. Uudelle varhaiskasvatuksen opettajalle uusi työympäristö voi olla hyvin vaativa ja toisaalta omat odotukset työstä ja sen tekemisestä saattavat olla erilaiset kuin, mitä todellisuudessa pystyy toteuttamaan (Mahmood 2013, 154). Työssä jaksamiseen ja kuormittavuuteen vaikuttavat omien ihanteiden lisäksi elämäntilanne, mutta myös työyhteisö ja töissä toteutuvat työkäytännöt (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Merivirta 2016, 8). Työyhteisössä tulisikin huomioida uusi varhaiskasvatuksen opettaja luomalla hänelle tervetullut olo. Tämä tapahtuu esimerkiksi antamalla arvostusta, luottamusta sekä mahdollisuuksia osallistumiselle, jonka kautta tuetaan työntekijän pääsyä työyhteisön sisälle. (Balduzzi 2011, 847–848.) Lisäksi itseluottamus ja arvostettavuus vahvistavat töihin asettumista. Erittäin tärkeä merkitys on varhaiskasvatuksen opettajien välisellä yhteistyöllä sekä positiivisilla opettajien keskinäisillä suhteilla. (Balduzzi 2011, 846.) Myös työyhteisön kulttuuri on merkittävä tekijä tarkasteltaessa induktiovaihetta. Työyhteisön kulttuuri liittyy merkittävästi työilmapiiriin ja työssä viihtymiseen ja toisaalta myös työn tuloksellisuuteen. (Blomberg 2008, 53.) Tuloksellisuuteen voidaan katsoa liittyvän varhaiskasvatuskontekstissa laatu, vaikuttavuus, henkilöstön aikaansaannoskyky sekä toimintaprosessien sujuvuus (Helsingin kaupungin tarkastuslautakunta 2014, 55).

Ensimmäisiä vuosia ammatissa pidetään kriittisenä vaiheena myös sen takia, että niiden aikana tapahtuu usein ammattiin kiinnittyminen tai vaihtoehtoisesti ammatin vaihtaminen (Blomberg 2008, 55; Onnismaa ym. 2017, 198). Vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien työn vaihtaminen tai työstä poistuminen onkin ollut huolenaiheena jo jonkin aikaa (Cochran-Smith ym. 2012, 845). Vaikka induktiovaihetta kuvataan raskaana ovat Zhang, Yu ja Liu (2019, 899) tutkimuksessaan havainneet, että motivoituneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat induktiovaiheessa innostuneita opettamisesta ja kokevat olevansa sitoutuneita työhönsä. Lisäksi heillä on kiinnostusta kehittää omaa ammattitaitoansa. Yksi tapa ymmärtää paremmin varhaiskasvatukseen liittyvää alalta poistumista



ja kehittää työn houkuttelevuutta sekä ylläpitää laadukasta varhaiskasvatusta to-  
teuttavia varhaiskasvatuksen opettajia, onkin tutkia varhaiskasvatuksen opetta-  
jien motivaatiota sekä sitoutuneisuutta opettamiseen. (Zhang ym. 2019, 891, 899.)  
Motivaatiota lisääviä tekijöitä ovat esimerkiksi kokemus omasta kyvykkyydestä  
sekä mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen (Watt & Richardson 2007, 167,  
196–107). Oman ammatillisen osaamisen tunnistamisen lisäksi mahdollisuudet  
kehittää varhaiskasvatusta ja omaa osaamista tukevat varhaiskasvatuksen opet-  
tajan sitoutumista alalle (Kantonen ym. 2020, 284).

## **2.2 Perehdytys ja mentorointi induktiovaiheen tukena**

Uuden varhaiskasvatuksen opettajan aloittaessa päiväkodissa työskentelyn, tu-  
lee hänen saada perehdytystä. Lisäksi osana perehdytysohjelmaa voidaan tarjota  
mentorointia, joka myös tukee uuden opettajan työhön siirtymistä. (Pieskä 2021.)  
Perehdytyksen ja mentoroinnin kautta uusi työntekijä tutustuu työpaikkaansa  
sekä työtehtäviinsä.

### **2.2.1 Perehdytys**

Jokainen työntekijä tulee perehdyttää työhönsä (Työturvallisuuslaki 2002/738).  
Perehdytystä annetaan usein verbaalisesti tai kirjallisesti ja se tapahtuu monesti  
työn ohessa. Perehdytyksen tulisi kuitenkin olla pidempiaikainen prosessi, johon  
panostetaan ja käytetään aikaa. (Ketola 2010, 70, 154.) Perehdyttämisessä keskei-  
senä tulisikin olla vuorovaikutus (Jokinen ym. 2014, 40). Tarkoituksena ei siis ole  
vain tiedon vastaanottaminen, vaan perehdytyksen tulisi olla aktiivista, kognitii-  
vistä ja sosiaalista toimintaa. Perehdytyksessä saatu informaatio mukautetaan  
aiemman tiedon, kokemuksen ja uskomusten mukaisesti. (Ketola 2010, 155.)

Perehdytyksen tarkoituksena on antaa tukea ja sen kautta kehittää koko-  
naisvaltaista osaamista, työympäristöä sekä työyhteisöä. Sen avulla uusi opettaja  
pääsee työssään hyvin alkuun, tulee osaksi työyhteisöä sekä oppii pärjäämään  
työssään itsenäisesti. (Jokinen ym. 2014, 38.) Perehdyttämisessä huomioidaan tu-  
tustuminen toimintakulttuuriin, tiloihin, välineisiin sekä materiaaleihin, mutta

siinä tulisi huomioida myös tutustuminen henkilöstöön, toimintatapoihin sekä sääntöihin (Jokinen ym. 2014, 40–41). Olennaista on myös kertoa uudelle työntekijälle hänen roolistaan työpaikalla, joka sisältää työtehtävien, vastuualueiden ja työn tavoitteiden kertomisen. Usein jopa samassa työpaikassa työskentelevillä voi olla erilaisia käsityksiä työnkuvista, jonka takia oman roolin ymmärtäminen on tärkeää. (Parker 2007, 404.) Tämä on olennaista erityisesti varhaiskasvatuksessa, jossa eri koulutuksen saaneiden ammattilaisten työnkuvat ovat olleet pitkään epäselviä ja onkin kuvattu ”kaikkien tekevän kaikkea”. Epäselvä työnkuva kuitenkin vie niin taloudellisia kuin henkisiä voimavaroja. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 85.)

Perehdyttämisessä saadaan tukea niin ammatillisesti, psykologisesti kuin sosiaalisestikin. Perehdytys itsessään auttaa saamaan itseluottamusta sekä se parantaa ammatillisia valmiuksia. Tuen myötä opettaja myös sitoutuu todennäköisemmin työhönsä, joka taas edesauttaa työssä viihtymistä ja jaksamista. (Jokinen ym. 2014, 41.) Perehdytys myös lisää työtyytyväisyyttä (Tabvuma, Georgellis & Lange 2015, 312) ja erityisesti johtajien antama tuki perehdytyksessä on havaittu lisäävän työn imua (Kolodinsky, Ritchie & Kuna 2018, 417). Lisäksi opettajan perehdyttämisessä olisi tärkeää huomioida identiteetti ja sen kehittymisen tukeminen. Koska perehdyttämiseen liittyy monen asian huomioiminen, tulisi sen olla suunnitelmallista toimintaa. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 34.)

Vaikka perehdytys kuuluu jokaisen työntekijän oikeuksiin, ei Suomessa tarjota uusille varhaiskasvatuksen opettajille säädöksiin perustuvaa perehtymisvaihetta tai -järjestelmää töihin siirtyessä. Perehdytys tapahtuu kussakin yksikössä omalla tavallaan, jonka takia siinä on usein eroja. (Jokinen ym. 2014, 38; Onnismaa ym. 2016, 24.) Varhaiskasvatuksen opettajan työtä aloittaessa olisi kuitenkin tärkeä päästä keskustelemaan esimerkiksi omasta opettajuusnäkemyksestä sekä ammatin päämääristä, jotka kuuluvat ammatilliseen kehittymiseen. Jos varsinaista perehdytystä ei ole, tuen saaminen on perehdytettävän sekä kollegoiden aktiivisuuden varassa. (Jokinen ym. 2014, 38.) Sool ry:n kaikkia opettajia koskevan kyselyn mukaan suurin osa opettajista kokee perehdytyksen olleen heikkoa.

Myöskään mentorointia ei tämän selvityksen mukaan juuri tarjottu. (Sool ry 2019.)

### **2.2.2 Mentorointi**

Mentorointi on perehdytystä pidempiaikainen toiminta, jossa rakennetaan vuorovaikutuksellinen suhde mentorin ja mentoroitavan eli aktorin välille. Mentoroinnin kautta uusi opettaja voi saada kokeneemmalta opettajalta tukea sekä selvittää omia ajatuksiaan uudesta ammatista. (Opetushallitus n.d.) Olennaista olisiikin luoda uusia mentorointiohjelmiä, sekä kehittää vanhoja, ja mahdollistaa mentorointia kaikille sitä haluaville (Kantonen ym. 2020, 285). Mentoroinnin yhtenä tarkoituksena voidaan pitää tiedon luomista konstruktivistisen tiedonkäsitteen mukaisesti. Mentorointi siis käsittää yhteistoiminnallisuuden, kollegiaalisuuden ja vuorovaikutteisuuden. (Jokinen ym. 2014, 110.)

Mentoroinnin tarkoituksena on lisätä motivaatiota työhön ja sillä voidaan ehkäistä työhön liittyvää stressiä ja uupumusta. Mentorointiin kuuluvat olennaisesti muun muassa keskustelu ja reflektointi yhdessä, joiden kautta pyritään saamaan yhä laajempi ja monipuolisempi kuva omaan työhön ja yhteiseen toimintaan. (Jokinen ym. 2014, 43.) Mentoroinnissa voidaan myös haastaa mentoroitavan ajatuksia ja oman toiminnan reflektoinnin kautta tuetaan oman opettajuuden löytämistä mentorin tukiessa prosessia (Nolan 2017, 279).

Mentoroinnissa voidaan jakaa kokemuksia ja uusia toimintatapoja ja parhaimmillaan sillä voidaan vahvistaa osaamista, rakentaa uutta ammatillista tietoa sekä voimaannuttaa ammatti-identiteettiä (Jokinen ym. 2014, 43). Tuen lisäksi mentoroiija voi antaa palautetta toiminnasta, auttaa asettamaan tavoitteita sekä toimia roolimallina ja tiedonlähteenä mentoroitavalle (Griffiths, Shean & Jackson 2021, 481). Mentorointi siis auttaa mentoroitavaa sopeutumaan omaan uuteen työhönsä. Sen kautta parhaimmillaan uusi opettaja saa tietämyksen lisäksi itseluottamusta, joka taas auttaa toimimaan työyhteisön jäsenenä ja luottamaan omaan kykyyn toimia varhaiskasvatuksen opettajana. Samalla itseluottamus myös vahvistaa luottoa omaan opettajuuteen ja arvoihin, jonka kautta uusi varhaiskasvatuksen opettaja uskaltaa yhä paremmin toteuttaa omaa opettajuuttaan

haluamallaan tavalla ja näin myös motivoituu yhä paremmin työhönsä. (Nolan 2017, 282.)

Mentorointia voidaan toteuttaa usealla eri tavalla. Parimentorointi on klassinen tapa mentoroida ja siinä usein kokeneempi työntekijä ja uusi työntekijä keskustelevat mentoroitavan tarpeiden mukaisesti. Parimentoroinnin vahvuutena nähdäänkin usein luottamuksellisen suhteen muodostuminen, jolloin haastavistakin asioista voi olla helppo puhua. (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 114–115.) Ryhmämentorointi perustuu samankaltaiseen konseptiin mutta ryhmässä on yhden kokeneemman työntekijän kanssa mentoroitavana useampi uusi työntekijä. Ryhmämuotoinen mentorointi on parimentorointia joustavampi ja kustannustehokkaampi sekä se mahdollistaa myös entistä laajemman sosiaalisen oppimisen, kun ryhmissä esille tullessiin aiheisiin saadaan kollegoilta monipuolisia näkökulmia. Ryhmämentorointi on myös joustavampi organisoida, sillä yksi mentori voi toimia usean henkilön mentorina. (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 46). Myös vertaismentorointi on yhä tavallisempi tapa toteuttaa mentorointia, jolloin tiedon siirtyminen tapahtuu yhdessä tekemisen ja dialogin kautta (Heikkinen & Huttunen 2008, 205). Vertaismentoroinnissa mentorilla ja mentoroitava jakaa saman työn lisäksi koulutustaustan tietopohjan ja orientaation ammattiin (Onnismaa ym. 2016, 15). Vertaismentorointia on toteutettu vertaisryhmämentorointina. Tämä eroaa ryhmämuotoisesta mentoroinnista, sillä mentorin lisäksi ryhmässä toimii kokemukseltaan eritasoisia opettajia (Heikkinen ym. 2008, 113). Vertaisryhmämentoroinnin vahvuutena onkin se, että sen avulla voidaan yhä laajemmin jakaa asiantuntijuutta ja kokemuksia, kysyä kysymyksiä ja saada rehellistä palautetta turvallisessa ympäristössä (Kupila & Karila 2019, 211, 214).

Vaikka mentorointi sopii induktiovaiheessa olevalla varhaiskasvatuksen opettajalle, hyötyy siitä myös kokeneemmat ammattilaiset. Tämä pohjautuu siihen, että mentoroinnin tarkoitus ei ole pelkkä ohjaus, vaan pyrkimys on tuottaa dialogista keskustelua, jossa vastavuoroisesti jaetaan ja rakennetaan tietoa. (Heikkinen ym. 2008, 112.) Molemmat niin mentoroiija kuin mentoroitava toimi-

vat niin opettajina kuin oppijoina. Kokenut ammattilainen pystyy tuomaan keskusteluun erityisesti kokemuksellista tietoa, mutta vastaavasti uusi työhön siirtynyt mentoroitava voi tuoda sen hetkisen uusimman tiedon ja oman innostuneisuuden mentorointisuhteeseen ja näin molemmat pystyvät oppimaan toisiltaan. (Nolan 2017, 278.) Uuden tiedon rakentaminen tapahtuu siis reflektiivisen keskustelun kautta (Kupila, Ukkonen-Mikkola & Rantala 2017, 44).

Mentoroinnin onnistuminen on kuitenkin edelleen haaste varhaiskasvatuksessa. Esimerkiksi Langdon ym. (2016, 157) tuovat esille tutkimuksessaan, kuinka aikaa ja resursseja on usein heikosti mentorointia varten, jonka takia sitä on haastavaa järjestää ja mentorointi voi joko puuttua täysin tai se lopetetaan kesken. Ajan puute aiheuttaa myös paineen tuntua keskustelulle, jolloin keskustelun anti saattaa jäädä heikommaksi, kun aikaa ei ole tarpeeksi ajatusten haastamiselle tai toimintatapojen kyseenalaistamiselle. Haasteeksi on muodostunut myös mentorin löytäminen samasta yksiköstä, joka taas mahdollistaisi päivittäisen mentoroinnin sekä jatkuvan tuen saamisen. (Langdon, ym. 2016, 156–157.) Kuitenkin työn ulkopuolelta löytyvä mentori voi olla parempi ratkaisu, sillä silloin luottamuksellinen puhuminen voi olla ulkopuoliselle kerrottuna helpompaa. Tärkeintä kuitenkin on osapuolten välinen luottamus sekä sitoutuminen mentorointiin, jolloin on mahdollista saavuttaa mentoroinnin hyödyt (Nolan 2017, 280, 287).

### **3 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN ASIAN- TUNTIJUUS JA AMMATILLINEN OSAAMINEN**

Varhaiskasvatuksen opettaja on asiantuntija, jolla tulee olla myös ammatillista osaamista. Asiantuntijuus nähdään laaja-alaisena käsitteenä, jota tutkijat määrittelevät eri tavoin painottaen eri osa-alueita, jotka nähdään asiantuntijuutta rakentavina tekijöinä. Asiantuntijuutta määriteltäessä on kuitenkin havaittu yksilöllinen ja yhteisöllinen ulottuvuus (Karila & Nummenmaa 2001, 22). Asiantuntijuus siis rakentuu niin yksilön kognitiivisen tietämyksen kehittymisen myötä kuin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamin rakentaminen alkavat jo koulutuksessa, mutta niiden kehittyminen jatkuu vielä koulutuksen jälkeenkin. Työelämässä tunnistetaankin jatkuva ja elinikäinen oppiminen tärkeiksi, sillä työn muuttuessa myös asiantuntijuudenkin ehdot muuttuvat (Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 335).

#### **3.1 Mitä asiantuntijuus on?**

Yksi tapa kuvailla asiantuntijuutta on tarkastella erilaisia näkökulmia, joiden kautta asiantuntijuutta tutkitaan. Asiantuntijuutta voidaan tutkia eksperttiyksenäkökulmasta, jolloin tarkastelu painottuu kognitiivisiin prosesseihin ongelmanratkaisun aikana ja asiantuntijuuden kehittyminen näyttäytyy yksilöllisten kykyjen kehittyessä. Tässä näkökulmassa erityisesti painottuu myös ekspertti-noviisi-paradigma, jossa voidaan havaita tietämyksen ja laadun eroja vertaillen noviiseja eksperteihin. (Karila 1997, 14–15.) Myös Ericsson (2014) määrittelee asiantuntijuutta subjektiivisuuden kautta ja kuvailee asiantuntijaksi henkilöä, joka kokemuksen sekä ohjauksen kautta omaa erityisosaamista tai -taitoa tietystä rajatusta osa-alueesta. Asiantuntijat usein suoriutuvat paremmin kuin esimerkiksi vähemmän kokeneet henkilöt heille määrätystä tehtävästään (Ericsson 2014). Eteläpelto (1992, 21) kuitenkin kuvaa, ettei asiantuntijuus ole rajoitettu vain tiettyyn ammatilliseen positioon. Asiantuntijuus on siis jonkinlaista erityisosa-

mista, joka voidaan määrittää tehtävä- tai ongelma-alueittain. Asiantuntijuus käsitettä käytetään myös ammatin sisällä olevasta erikoiosaamisesta ja usein silloin viitataan yksilön työkokemukseen sekä erityiseen tietämykseen perustuvaan osaamiseen. (Eteläpelto 1992, 21.) Laajan tietämyksen lisäksi asiantuntijuutta kuvaa siis suorituskkyky (Goldman 2018, 3).

Vaikka asiantuntijuus saatetaan tunnistaa yksilön ominaisuudeksi, on havaittu, että asiantuntijuuden tarkastelu pelkästään yksilön taitojen ja osaamisen perusteella aiheuttaa mahdollisia koulutus- ja oppimisvaatimuksia. Työelämässä tapahtuva jatkuva muutos haastaa mahdollisuutta, että yksilö voisi itsessään olla alan kokonaisvaltainen asiantuntija, vaan vaatii yhä enemmän työyhteisöjen kollektiivista toimintaa. (Launis & Engelström 2007, 66–67.) Asiantuntijuutta voidaan siis tarkastella myös sosiaalisena toimintana. Asiantuntijuus nähdään tällöin kehittyvän vuorovaikutustilanteissa, jolloin sosiaaliset tilanteet, käytännöt ja kulttuurit ovat asiantuntijuutta kehittäviä tekijöitä (Karila 1997, 16). Asiantuntija myös tunnistetaan sosiaalisessa ympäristössä (Goldman 2018, 3).

Asiantuntijuutta voidaan siis pitää monimerkityksellisenä käsitteenä, johon liittyvät muun muassa kokemus, professionaalinen identiteetti sekä yksilön ja yhteisön rationaalisuus (Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 325). Yhdistävänä tekijänä kuitenkin asiantuntijuuden määritelmässä voidaan havaita tiedollisuus, joka näyttäytyy kuuluvan vahvasti asiantuntijan osaamisessa (Eteläpelto 1992, 22).

### **3.2 Minkälaista ammatillista osaamista varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee?**

Osaaminen on yksi asiantuntijuuden ulottuvuuksista, joka koostuu tiedoista ja taidoista. (Karila & Nummenmaa 2001, 24). Varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistunut kasvatustieteiden kandidaatti työskentelee usein opettajana päiväkodin lapsiryhmässä. Työssä on paljon moniammatillista yhteistyötä, sillä työtä tehdään tiimeissä, jotka koostuvat muun muassa varhaiskasvatuksen opettajista, lastenhoitajista ja mahdollisista avustajista. (Onnismaa ym. 2017, 191.) Itse varhaiskasvatustyö sisältää käytännön tekemistä, johon vaikuttavat säädösten anta-

mat vaatimukset, pedagogiset tavoitteet sekä päivittäiset tekijät. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus kattaa ymmärryksen näiden yhdistämisestä. (Reed & Walker 2017, 180.) Suvanto, Liinamaa ja Ukkonen-Mikkola (2021, 93) ovat määritelleet neljä varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden ja osaamisen aluetta, joita ovat 1.) varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaaminen, 2.) vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen, 3.) jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen sekä 4.) pedagogiseen johtajuuteen liittyvä osaaminen. Varhaiskasvatuksen osaaminen ja asiantuntijuus muodostuvat siis moninaisista eri osa-alueista, jotka integroituvat yhteen. Kuitenkin substanssiosaamisen keskeisyys on tunnistettavissa osaamisen tarpeissa. (Suvanto ym. 2021, 98–99.)

Ydinosoamiseen on tunnistettu kuuluvan pedagoginen ja varhaiskasvatusalan kontekstiin liittyvä osaaminen. Substanssiosaaminen voidaan tunnistaa viisi eri kokonaisuutta, joita ovat 1.) varhaiskasvatuksen ja lapsuuden yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja teoreettiset lähtökohdat, 2.) varhaiskasvatuksen arvot, asenteet ja eettisyys, 3.) lapsen kasvu, kehitys, oppiminen ja hyvinvointi, 4.) varhaispedagogisten sisältöjen ja menetelmien hallinta sekä 5.) pedagoginen suunnittelu, organisointi, ohjaus, toteutus, havainnointi, dokumentointi ja arviointi. (Suvanto ym. 2021, 93.) Varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaamiseen kuuluu siis monenlaista tietämystä, jotka voidaan jakaa varhaiskasvatuksen kontekstuaaliseen ja pedagogiseen tietämykseen. Varhaiskasvatuksen opettajien tulee tunnistaa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen merkitys ja pohjata oma osaaminen ja tietoisuus arvoihin, asenteisiin ja eettisyyteen. (Happo & Määttä 2011, 94–95.) Varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluu myös lasten havainnointi, tietämys varhaiskasvatussuunnitelmista ja pedagogiikasta sekä osaamista toimia erilaisen lasten ja perheiden kanssa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan tulee olla tietoinen varhaiskasvatusta koskevasta laista. (Reed & Walker 2017, 181.) Varhaiskasvatus painottuu yhä enemmissä määrin pedagogiikkaan (Opetushallitus 2018), jonka myötä ydinosoaminen perustuu monitasoiseen pedagogiseen ja varhaiskasvatuskontekstiin liittyvään osaamiseen sekä pedagogisen toiminnan suunnitteluun (Suvanto ym. 2021, 93). Varhaiskasvatuksen opettaja työskentelee vuorovaikutuksessa lasten, työyhteisön ja huoltajien kanssa (Happo & Määttä



2011, 94). Siksi varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee yhteistyöosaamisen, sensitiivisen vuorovaikutusosaamisen sekä työn kielellisen hallinnan ja viestintäosaamisen taitoja (Suvanto ym. 2021, 95).

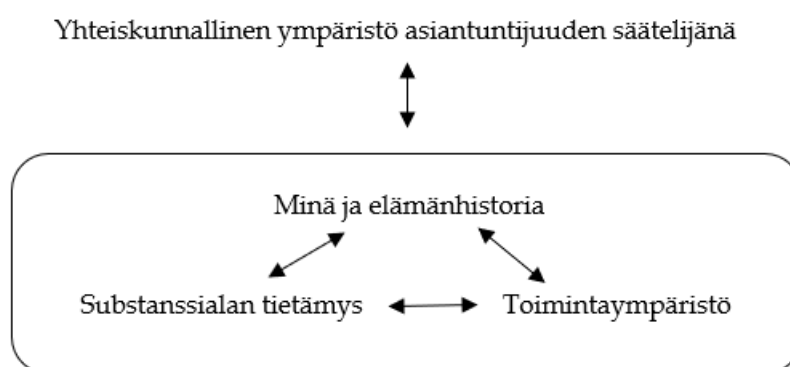
Alaspesifien taitojen lisäksi ammatillinen kehittyminen nähdään nykypäivänä erityisen tärkeänä. Nykyään työntekijöiltä odotetaan jatkuvaa kehittymistä ja useat työympäristöt ovat jatkuvasti muuttuvia ja niihin sopeutuminen edellyttää osaamisen päivittämistä. (Karila & Kupila 2010, 12.) Ammatillinen kehittyminen lisää kasvattajien taitoja sekä kapasiteettiä ja se tukee kasvattajien oppimista myös muissa pedagogisissa osa-alueissa. Lisäksi kehittyminen tukee positiivisesti tiedon ja ymmärryksen lisääntymistä sekä itseluottamusta. (Dyment ym. 2014, 662, 672; Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019, 190.) Oman kehittymisen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla osaamista kehittää työyhteisöä ja toimintakulttuuria ja tähän tarvitaan pedagogiseen johtamiseen liittyvää osaamista (Suvanto ym. 2021, 97).

### **3.3 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen rakentuminen**

Asiantuntijuus tunnistettiin yksilön ominaisuudeksi, sen kuitenkin rakentuessa niin yksilöllisissä kuin yhteisöllisissä prosesseissa. Karila (1997, 42) on kuvannut asiantuntijuuden muotoutuvan minän ja elämän historian, substanssialan tietämyksen sekä toimintaympäristön ja yhteiskunnallisen ympäristön kautta (ks. kuvio 1). Asiantuntijuuden rakentumiseen vaikuttavat aina yksilön aiemmat kokemukset, persoonallinen ulottuvuus (Karila 1997, 85), sekä henkilökohtaiset ominaisuudet (Happo 2006, 189). Erilaisia asiantuntijuutta tukevia kokemuksia ovat oman elämänhistorian lisäksi koulutus sekä työkokemus (Happo 2006, 189). Asiantuntijuus rakentuu siis välillisten kuin välittämättömien vaikuttajien kautta. Välillinen vaikuttaja, kuten omat lapset ja oma perhe myötävaikuttavat asiantuntijuuden kehittymistä samoin kuin välilliset vaikuttajat, kuten koulutus, työkokemus ja henkilökohtainen työote. (Happo 2006, 161.) Toinen asiantuntijuuden muodostumiseen liittyvä tekijä on substanssialan tietämys, jota saadaan niin

koulutuksen kuin kokemuksen kautta (Karila 1997, 43). Substanssialan tietämyksellä tarkoitetaan tässä varhaiskasvatukseen liittyvää osaamisaluetta, joka kattaa moninaisen ydinosaamisen (Karila ym. 2017, 71), jota kuvattiin tarkemmin luvussa 3.2.

Yksilöön liittyvien tekijöiden lisäksi toimintaympäristö ja yhteiskunnallinen ympäristö rakentavat omalta osaltaan asiantuntijuutta. Toimintaympäristö liittyy asiantuntijuuden rakentumiseen, sillä yksilö on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Karila 1997, 43.) Toimintaympäristön rooli joko mahdollistaa tai heikentää asiantuntijuuden rakentumisen kehittämisprosessia (Happo 2006, 189). Yhteiskunnallinen ympäristö taas vaikuttaa asiantuntijuuteen määrittelemällä ehtoja. Yhteiskunta säätelee varhaiskasvatuksen toimintaa lailla, normeilla sekä voimavarojen suuntaamisella ja näillä myös säädellään sitä, mitä odotuksia varhaiskasvatukselle ja varhaiskasvatuksen asiantuntijuudelle annetaan. (Karila 1997, 44.) Asiantuntijuuden rakentuminen tapahtuu siis mikro- ja makrotasolla. Mikrotasoon kuuluu minä ja elämänhistoria, substanssialantietämys sekä toimintaympäristö, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa nähden. Makrotason luo taas yhteiskunnallinen ympäristö, joka säätelee asiantuntijuutta esimerkiksi arvojen, normien ja resurssien kautta. (Karila 1997, 136–137.)



KUVIO 1. Asiantuntijuuden luonnetta kuvaava malli (Karila 1997, 137)

Asiantuntijuuteen voidaan liittää myös eri ulottuvuuksia, joita ovat episteeminen, psykologinen ja sosiokulttuurinen ulottuvuus (Kupila 2007, 150). Myös tässä

nähdään samankaltaisia piirteitä aiempaa verraten. Episteeminen ulottuvuus liittyy alaan koskevan tiedon tietämiseen. Erityisesti varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee omaa alaspesifistä tietoa, mutta lisäksi tietoa ammattialastaan, jotta hän voi kehittää työtään ja toisaalta olla yhteiskunnallinen vaikuttaja osallistumalla yhteiskunnan toimiin omalla tietämyksellä ja vaikuttamisella. (Kupila 2007, 150.) Psykologinen ulottuvuus taas tarkoittaa asiantuntijan kykyä ymmärtää itsensä ihmisenä sekä ammattilaisena toimijana. Lisäksi psykologinen ulottuvuus kattaa luottamisen omaan osaamiseen, jota varhaiskasvatuksen opettaja myös tarvitsee. (Kupila 2007, 150.) Sosiokulttuurinen ulottuvuus näkyy siinä, miten asiantuntija kokee oman roolinsa yhteiskunnassa. Tähän liittyy olennaisesti arvot ja näkemykset esimerkiksi lapsuuteen liittyen ja ylipäätään, kokemus omasta halusta vaikuttaa yhteiskuntaan lapsen puolesta. (Kupila 2007, 150.)

Asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen rakentaminen aloitetaan jo opiskeluiden aikana ja erityisesti työelämään siirtyvä varhaiskasvatuksen opettaja kokee asiantuntijuuden ja osaamisen rakentumista erityisesti induktiovaiheessa. Asiantuntijuuden noviisit eli opiskelijat kokevat teoreettisen hallinnan ja tiedon olevan merkityksellisiä tekijöitä asiantuntijuudessa ja tähän liittyivät myös jatkuva oppiminen sekä kehittymisen halu. Elinikäinen oppiminen ja muutoksen tekeminen uuden tiedon pohjalta nähdään myös osaksi asiantuntijuutta. (Kupila 2007, 88.) Vaikka tiedolliset taidot ja teoria nähdään merkityksellisenä, kytkeytyy asiantuntijuuden kokemukseen myös käytäntö ja näiden välillä voidaan nähdä kiinteä vuorovaikutus. Opiskelijat, joilla oli opiskeluvaiheessa vähemmän kokemusta ovat kokeneet oman asiantuntijuuden kehittymisensä hitaammaksi. (Kupila 2007, 88.) Opiskeluissa käytetty käyttöteoria voidaan nähdä tärkeänä osana asiantuntijuutta ja varhaiskasvatuksessa se liittyy alaspesifiin tietoon sekä ammattialan tietoon ja kehitykseen. Tieto ei siis itsessään riitä, vaan tulee olla myös kykyä hyödyntää ja soveltaa tietoa työn kehittämiseksi. (Kupila 2007, 149.) Tutkimuksen ja tiedon lisääntyessä ja muuttuessa tarvitaan yhä enemmän myös kriittistä suhtautumista ja tiedon prosessointia ja tällaista osaamista voidaan kutsua tiedonhallintaosaamiseksi (Suvanto ym. 2021, 96).

Jotta varhaiskasvatuksen opettajien induktiovaihetta voidaan tukea ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumisen näkökulmasta, on hyvä tunnistaa ja huomioida myös erilaiset oppimisen muodot. Koulutuksen tarkoitus on antaa teoreettinen tieto, mutta käytännön oppiminen tapahtuu pitkälti työelämässä ja on siten välttämätöntä. Tämän takia oppimista ei voida ajatella vain instituutioissa tapahtuvana ilmiönä, sillä varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee myös kokemuksellista oppimista itse varhaiskasvatuksen kentältä. (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016 62–63.)

Ammatillisessa kehitymisessä oppiminen voidaan jakaa formaaliin, informaaliin ja nonformaaliin oppimiseen (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky 2020, 372). Formaalia oppimista pidetään perinteisenä oppimisen muotona, jossa opetussuunnitelmanmukainen ja didaktisesti suunniteltu kokonaisuus on opetuksen lähtökohtana. Tässä oppimiselle on annettu erilaisia ennakkoon määriteltyjä tavoitteita (Koskela, Rosenius & Kärkkäinen 2020, 199) sekä usein omasta suorituksesta saadaan jonkinlainen todistus tai pätevyys (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky 2020, 372). Nonformaali oppiminen on formaalin oppimisen lailla tarkoituksenmukaista oppimista ja se usein täydentää formaalia oppimista kuitenkin antamatta erillistä pätevyyttä (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky 2020, 372). Informaali oppiminen on taas formaalia oppimista vapaampaa. Informaalia oppimista tapahtuu jokapäiväisessä elämässä ja on usein yhteydessä yksilön mielenkiinnonkohteisiin ja aktiviteetteihin. (Koskela ym. 2020, 199.) Informaalissa oppimisessa olennaista on se, että oppiminen ei tapahdu tietoisesti tai tarkoituksenmukaisesti (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky 2020, 372). Oppimista tapahtuu siis useissa eri ympäristöissä ja tilanteissa. Opettajat kokevatkin, että he oppivat ammatin kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja useimmin muualla kuin perus- ja täydennyskoulutuksissa. Oppimista ei siis voida rajoittaa vain koulutuksiin, vaan ammatillisen osaamisen rakentumisessa tulee huomioida myös työssä ja vapaa-ajalla tapahtuva oppiminen. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 20.)

### 3.4 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista edistävät tekijät

Asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista edistetään niin koulutuksessa kuin työelämässä, jonka takia molemmat näyttäytyvät olennaisesti työelämään siirtymässä tarkastellessa niiden rakentumista. Koulutuksessa varhaiskasvatuksen opiskelijoita tuetaan niin teoreettisesti, käytännönläheisesti kuin myös oman opettajuuden löytämiseen. Opiskelijat toteuttavat osana koulutustaan ohjattuja harjoitteluja, joissa opiskelijaa tuetaan tuplaohjauksen mallin mukaisesti eli ohjaajina toimii sekä opettaja päiväkodilta että yliopistolta, jolloin pyritään linkittämään teoriaa ja käytäntöä yhteen tukien osaamisen kehittymistä. (Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala 2015, 201–202.) Ohjatut harjoittelut mahdollistavat asiantuntijuuden rakentumisen, mutta myös yhteisen tiedon luomisen (Ukkonen-Mikkola ym. 2021, 202). Harjoittelun lisäksi koulutus tarjoaa teoriaa ja käytäntöä yhdistäviä opintoja, jossa harjoitellaan erilaisia taitoja ja ohjaamista. Lisäksi opinnoissa harjoitetaan ajatteluntaitoa ja reflektointia ja tarkoituksena on rakentaa pedagogista näkemystä omien tavoitteiden, arvioinnin ja arvojen kautta. (Onnismaa ym. 2015, 202.)

Vaikka asiantuntijuus ja osaaminen rakentuvat läpi elämän niin uudet opettajat tulisi erityisesti huomioida työelämän alussa, sillä työn aloitus nähdään vahvana oppimistilanteena. Opettajan käyttötieto kehittyy etenkin uran alkuvaiheessa, mutta haasteena voi olla, ettei hän saa samalla tavalla ohjausta ja tukea kuin koulutuksen aikana. (Ruohotie-Lyhty 2011, 34.) Perehdytyksen ja mentoiminnin lisäksi opettajien tukemisessa voidaan hyödyntää työhöntulo-ohjausta, työpajoja, opintopiirejä sekä kirjallisia materiaaleja. Lisäksi yksi tapa tukea opettajan kehittymistä on mahdollistaa toiminnan seuraaminen havainnoimalla. (Tynjälä ym. 2013, 44.)

Asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista tukee myös kokemus. Kehittyminen kokemuksen myötä tapahtuu muun muassa työssä oppimisen myötä. Tässä reflektio-osaaminen on tärkeä taito, sillä sen kautta voidaan toteuttaa työnarviointia, tutkimusta sekä reflektiivistä työtöitä, jonka myötä tapahtuu kehittyminen. (Karila ym. 2017, 74.) Reflektiota sanotaankin välineeksi, jonka avulla

pystytään yhdistämään teoria kokemukseen. Lisäksi opettajat pystyvät hyödyntämään reflektiota oman käyttöteoriansa rakentamiseen. (Onnismaa ym. 2015, 199.) Myös Balduzzin (2011, 843) mukaan reflektio voidaan nähdä kriteerinä ammatillisen kehittymisen ja asiantuntijuuden rakentumiselle, mutta sen lisäksi myös suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus ovat merkityksellisiä tekijöitä.

Asiantuntijuutta voidaan kehittää vastavuoroisesti sekä moninaisissa suhteissa (Kupila & Millei 2017, 163). Usein uusi opettaja kaipaa myös kollegiaalista tukea kokeneemalta opettajalta (Onnismaa ym. 2015, 204). Oma asiantuntijuus ei siis synny pelkästään yksilön toimesta, vaan siihen vaikuttaa myös yhteisö ja yhteisöllisyys. Yhteisö, jonka sisällä tapahtuu reflektointia ja keskustelua, tukevat asiantuntijuuden kehittymistä. (Kupila 2007, 150.) Jo koulutuksessa hyödynnetään yhteisöllisyyttä asiantuntijuuden rakentumisessa. Opiskelijat pystyvät koulutuksen aikana sosiaalisesti ja yhteisöllisesti täydentämään toisiaan ja rakentamaan tietoa sekä merkityksiä yhdessä keskustelun kautta. Koulutuksen lisäksi samankaltaista tiedonrakentamista tapahtuu myöhemmin varhaiskasvatuksen työyhteisössä. (Kupila 2007, 151.) Keskustelu ja yhteistyön tekeminen nähdään siis yhtenä asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista edistävänä tekijänä.

Keskusteluiden lisäksi on havaittu, että jaettu johtajuus on yksi asiantuntijuutta lisäävä tekijä varhaiskasvatuksessa. Jaettu johtajuus vaatii kykyä toimia itsenäisesti sekä osana tiimiä, jakaa vastuuta sekä kehittää yhdessä tapoja, joilla taas tuetaan lasten oppimista. (Reed & Walker 2017, 180–181.) Jaettuun johtajuuteen kuuluu myös jatkuva itsearviointi ja ammattiin kuuluvien normien reflektointi. Lisäksi siihen kuuluu itsetietoisuus sekä pyrkimys laadukkaaseen käytännön tekemiseen. (Reed & Walker 2017, 181.) Samalla johtamisessa pyritään toiminnan kehittämiseen ja määriteltyjen tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttamalla muihin sekä osallistumalla päätöksentekoon. Opettajien johtaminen perustuu myös vastuuseen pedagogiikasta. (Heikka, Halttunen & Waniganayake 2016, 292.)

### 3.5 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista haastavat tekijät

Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta ja osaamista haastavat useat eri tekijät, jotka liittyvät niin koulutukseen kuin työelämäänkin. Varhaiskasvatuksen opettajaksi vaaditaan pian yliopistopohjainen koulutus, joka haastaa osaamisen kehittymistä ollessaan teoriapohjainen koulutus käytännönläheiseen työhön. Haasteeksi muodostuu teorian ja käytännön tiedon yhdistäminen sopivaksi tukemaan opettajan työtä ja takaamaan riittävät taidot (Onnismaa ym. 2015, 197–198.) Ruohotie-Lyhdyin (2011, 34) mukaan koulutuksessa pyritään antamaan teoreettiset ja käytännölliset taidot, joita opettaja työssään tarvitsee, mutta kyseiset taidot ovat usein aina puutteelliset.

Uudet opettajat kokevatkin, että yliopistokoulutuksen tulisi huomioida paremmin käytäntö ja nimenomaan todellinen arki, sillä usein harjoitteluissa koettu ei vastaa samalla tavalla normaalia kenttätöyöskentelyä. (Tynjälä ym. 2013, 47) Myös Jokinen ym. (2014, 37) esittävät, että luokanopettajakoulutuksen tulisi huomioida vahvemmin koulun arki ja esimerkiksi harjoitteluissa tulisi huomioida ryhmäkoot, opetusvälineet sekä taloudelliset resurssit. Lisäksi opettajat kokevat niukkojen resurssin lisäksi opetus- ja kasvatustehtävän haastavana (Säntti 2008, 7). Sama huomio koskee myös varhaiskasvatuksen opettajien koulutusta, jossa harjoitteluissa on tunnistettu olevan eroavaisuuksia koulutuksen ja päiväkotien välillä. Esimerkiksi erilaiset käsitykset, suunnittelukäytänteet ja aikataulut on havaittu haastavan harjoitteluja ja teorian yhdistämistä käytäntöön. (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016, 64.) Tämän takia aloitus on usein haastavaa ja kokemus omasta osaamisen riittämättömyydestä lisää tuntemusta minäpystyvyysuskosten heikkenemisestä, itseluottamuksen puutteesta sekä heikommasta toimituksesta uran alkuvaiheessa (Tynjälä ym. 2013, 39–40). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opiskelijat kokevat harjoitteluissa epävarmuutta omasta osaamisestaan, joka taas haastaa asiantuntijuuden muodostumista (Ukkonen-Mikkola ym. 2021, 200).

Haasteena uudelle opettajalle voi myös olla kokemus siitä, ettei häntä kuunnella tai hänen ideoitaan ei oteta vastaan. Tämä on ongelmallista, sillä todellisuudessa uudet työntekijät usein havaitsevat paremmin epäkohtia, joiden kautta voitaisiin kehittää työtä. (Tynjälä ym. 2013, 41.) Uusi opettaja omaa usein paljon odotuksia, toiveita ja illuusioita opettajan työstä, jotka usein eivät loppujen lopuksi toteudu. Uudet opettajat siis kokevat pettymyksen tunteita, kun eivät pysty toteuttamaan odotusten mukaista toimintaa. (Blomberg 2008, 211.)

Erityisesti opettajia voi haastaa tiivis ja tunnepitoinen vuorovaikutus, oman persoonan käyttäminen työtilanteissa ja palautteen puute (Onnismaa ym. 2016, 8). Opettajan työ kuormittaa siis myös henkisesti (Tynjälä ym. 2013, 40). Lisäksi tällä hetkellä uutta varhaiskasvatuksen opettajaa ovat haastaneet päiväkotiympäristössä tyypillisesti oleva kiire, henkilökunnan puute sekä eri ammattiryhmien vastuiden ja velvoitteiden epäselvyys ja myös tämä haastaa myös työn tekemistä omien ammatillisten toiveiden mukaisesti. Päiväkodeissa on pitkälti toiminut kulttuuri, jossa kaikki tekevät kaikkea, jolloin eri ammattiryhmien välillä ei ole ollut selkää työkuva, vaan työtehtävät ovat linkittyneet enemmän työvuoroon kuin ammattinimikkeeseen. (Karila & Kupila 2010, 66–67.) Kuitenkaan epäselvät työtehtävät eivät ole vaikuttaneet luottoon omasta osaamisesta koulutuksen jälkeen (Onnismaa ym. 2017, 202).

Onnismaa ym. (2017, 197) toteavat tutkimuksessaan, että erilaisten koulutuksien tuomat erityisosaamiset eivät tule kovin hyvin hyödynnetyiksi päiväkotiympäristössä. Sen lisäksi suunnittelu-aika, jonka aikana totutetaan suunnittelu, valmistelu, arviointi, dokumentointi sekä muut lapsiryhmän ulkopuoliset asiat, toteutui huonosti. Myös kasvatuskysymysten pohtiminen on jäänyt vähäiseksi ajan puutteen takia. (Onnismaa ym. 2017, 197.) Haasteeksi on noussut myös pula opettajakoulutuksen saaneista kentällä, jonka takia induktiovaiheessa olevat opettajat eivät saa kollegiaalista tukea omassa työyhteisössään. Päiväkodit, joissa varhaiskasvatuksen opettajien määrä on vähäinen, myös toimintakulttuuri ja pedagoginen keskustelu ovat erilaisia kuin päiväkodeissa, joissa varhaiskasvatuksen opettajien määrä on tasapainoisempi. (Kantonen ym. 2020, 284.)



Kantonen ym. (2020, 285) ovat tutkimuksessaan havainneet myös johtamisen merkityksen päiväkodin toimintakulttuurille ja työilmapiirille. Johtajilla tulisi olla riittävästi aikaa antaa tukea uusille opettajille, jolloin he saisivat varmuutta työhönsä ja mahdollisesti sitoutuisivat työhönsä. Tämä kuitenkin mahdollistuu vain, jos päiväkodin johtajilla on riittävästi aikaa pedagogiselle johtamiselle. (Kantonen ym. 2020, 285.) Johtajien kokema ajan puute on kuitenkin tunnistettu haastavan laadukasta johtamista ja jaetun johtajuuden toteuttamista (Keski-Rauska, Fonsén, Aronen & Riekkola 2016, 320).

### **3.6 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen identiteetti**

Induktiovaiheessa jatkuu jo opiskelujen aikana alkanut ammatti-identiteetin muodostuminen. Luottamus omaan osaamiseen nähdään tärkeänä pohjana oman ammatillisen-identiteetin luomiselle (Onnismaa ym. 2017, 193, 202). Samaisesti ammatillinen identiteetti on tärkeä voimavara ja olennainen osa opettajana työskentelyssä (Ruohotie-Lyhty 2018, chapter 5). Myös Kupila (2007, 36–37) tunnistaa asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin yhteyden, sillä asiantuntijuus ja ympäristö määrittelevät ammatillisen identiteetin muodostumista.

Uutta opettajaa kohtaan luodaan odotuksia työyhteisön jäsenten toimesta. Esimerkiksi opettajalta odotetaan ammatin mukaista toimintaa, mutta myös sitä, miten opettaja edistää työyhteisön viihtyvyyttä ja yhteisöllisyyttä. Opettajan tulee ottaa oma paikkansa, sillä usein työyhteisön jäsenillä on kaikilla oma roolinsa ja uusi opettaja voidaan haluta samaan rooliin, mitä aiempi työntekijä on toteuttanut. (Blomberg 2008, 53.) Uuden opettajan voi olla myös haastavaa tulla työyhteisöön ja luoda oma ammatillinen identiteetti, koska uusi opettaja voi kokea haluavansa olla osa tiimiä ja näin osoittaa samanlaisuutta. Tällöin vaaran voi olla, että omat arvot, ajatukset ja kehittämisideat jäävät taka-alalle, kun ei haluta uhmata käytänteisiin tottunutta henkilöstöä. (Blomberg 2008, 53.) Esimerkiksi päiväkodeissa voi olla hyvin erilaiset työskentelytavat ja uuteen varhaiskasvatuksen opettajaan voi vaikuttaa paljon se, annetaanko hänen tuoda omia ajatuksia ja kehitysideoita esille vai nähdäänkö ne heti uhkana työyhteisön sisällä. Jos opettajan

ehdotukset hylätään työyhteisössä, heikentää se ammatillisen identiteetin kehittymistä (Ruohite-Lyhty 2018, chapter 5). Mentoroinnin on kuitenkin havaittu tukevan induktiovaiheessa olevan varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista identiteettiä (Kupila & Karila 2019, 214).

Ammatillinen identiteetti on käsitys itsestä ammatillisena toimijana ja siihen sisältyy se, minkälaiseksi itsensä näkee toimiessaan ammatissa ja toisaalta minkälaiseksi haluaa ammatissaan tulla. Ammatilliseen identiteettiin liittyy merkittävästi se, mitä pidetään tärkeänä ja, mihin koetaan kuuluuvan ja toisaalta se, mihin halutaan identifioitua. (Almiala 2008, 33–34.) Opettajalla minäkäsitys voi liittyä pitkälti siihen, minkälaiseksi hän kokee itsensä opettajan tehtävässä, miten hän selviää ja toisaalta, mihin hän pyrkii ammattia toteuttaessaan. Minäkäsitys siis näyttäytyy ammatillisen roolin omaksumisena ja se määrittyy siis jokaisella opettajalla eri tavalla. (Almiala 2008, 35.) Opettajan identiteetin muodostumiseen vaikuttavat myös paljon sosiaaliset suhteet, sillä identiteetti muodostuu kaikissa niissä konteksteissa, joissa opettaja toimii (Almiala 2008, 35–36). Karila ja Kupila (2010, 12) tuovat esille ammatilliseen identiteetin määrittäjäksi myös työntekijän ja toimintaympäristön välisen vuorovaikutuksen. Identiteetin voidaankin sanoa rakentuvan osaamisen ja asiantuntijuuden rakentuessa.

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisuutta on pääasiallisesti tutkittu vähemmän kuin esimerkiksi luokanopettajia ja sama pätee myös induktiovaiheen tutkimista. Varhaiskasvatukseen liittyvä tutkimus on kuitenkin 2000-luvusta lähtien lisääntynyt (Kupila 2007, 15). Aiemmin on tutkittu muun muassa varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta ja identiteettiä (ks. Kupila 2007; Ukkonen-Mikkola ym. 2020), ammatillista osaamista (ks. Rantala 2008), sitoutuneisuutta (ks. Kantonen ym. 2020) sekä induktiovaihetta määrällisin menetelmin (ks. Onnismaa ym. 2017).

Aiemmin tutkimuksissa ei ole tehty rajausta vain kasvatustieteiden kandidaatin kautta pätevöityneisiin opettajiin. Kuitenkin tällä hetkellä on perusteltua tutkia yliopintokoulutettuja varhaiskasvatuksen opettajia lakimuutoksen (Varhaiskasvatustalaki 540/2018) takia. Varhaiskasvatuksen opettajien induktiovaiheen tutkiminen on myös jäänyt vähäiselle, jonka takia on perusteltua tutkia työhön siirtymistä. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena onkin tutkia varhaiskasvatuksen opettajia, jotka ovat yliopiston kautta pätevöityneitä sekä tutkimus on rajattu työelämässä alle viisi vuotta olleisiin varhaiskasvatuksen opettajiin, sillä tarkoituksena on tutkia induktiovaihetta.

Tässä tutkimuksessa selvitetään työelämään siirtyneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia oman ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisestä ensimmäisten työvuosien aikana, koulutuksen jälkeen. Tutkimuksen päätavoitteena on saada lisää ymmärrystä siihen, millä tavoin ammatillinen osaaminen ja kehittyvät sekä ymmärtää yhä enemmän, kuinka näitä tekijöitä voidaan tukea niin koulutuksessa kuin työelämässä.

Tutkimuskysymyksinä tässä tutkimuksessa ovat:

1. Mitkä tekijät tukevat varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta induktiovaiheessa?
2. Mitkä tekijät haastavat varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuuden muodostumista induktiovaiheessa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Koska tarkoituksena on saada tutkittavien kokemus esille ja tällä tavoin pyrkiä ymmärtämään ilmiötä, oli perusteltua valita menetelmäksi kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä (Puusa & Juuti 2020b, 76). Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö on varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentuminen induktio-vaiheessa. Laadullinen tutkimus mahdollistaa ihmisen henkilökohtaisten sekä sosiaalisessa yhteydessä tapahtuvien kokemusten tarkastelun ja tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään kokemusten kautta ilmiötä paremmin (Gelling 2015, 43). Tutkimuksen tarkoituksena ei siis ole saada yhtä oikeaa vastausta tai yleistettävyyttä, vaan tuoda lisää ymmärrystä aiheeseen (Patton 2002, 14).

Kuten tämänkin tutkimuksen, ja ylipäätään tieteen tarkoitus on pyrkiä kuvaamaan, selittämään sekä ymmärtämään todellisuutta. Kuitenkin todellisuus ja tietokäsitykset ovat usein hyvin erilaisia, jonka takia onkin olennaista pohtia tieteen epistemologiaa ja ontologiaa saavuttaaksemme ymmärryksen minkälaiset käsitykset tutkimuksen taustalla oikein ovat. (Puusa & Juuti 2020a, 25.) Ontologiseksi ratkaisuksi kutsutaan tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysia. Perimmäinen kysymys onkin, miten jokin on. Ontologia kuvaakin sitä, miten tutkittava uskoo ilmiön tai asian olemassaolon. (Puusa & Juuti 2020a, 27.) Epistemologialla taas kuvataan käsitystä tiedosta sekä tiedon saavuttamisen menetelmiä. Lisäksi tieteenfilosofiset taustaoletukset ovat tutkimuksen perusta, joiden tarkoitus on määrittää tavoitteita, toteutustapoja sekä tuloksia (Puusa & Juuti 2020a, 27, 34.) Tämän tutkimuksen ontologia perustuu idealistiseen ontologiaan, jossa ajatellaan todellisuuden muodostuvan ihmisten teoista ja konstruktioista. (Blaikie 2007, 17). Tutkimuksessa voidaan havaita myös piirteitä sosiaalisesta konstruktionismista. Sosiaalisessa konstruktionismissa todellisuus nähdään rakentuvan sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa (Juuti & Puusa 2020,

24). Todellisuus käsitetään tällöin omien ja muiden toimien ja kokemusten kautta. (Blaikie 2007, 22–23).

Tutkimuksen filosofinen perusta on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa on niin fenomenologisia kuin hermeneuttisia piirteitä. Keskeisiä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys; pyrkimyksenä on käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä painottamalla kokemuksen merkitystä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 34–35; Laine 2018, 25.) Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pääpaino on fenomenologissa ja hermeneuttinen ulottuvuus näyttäytyy tutkijan tulkinnan myötä. Tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään tutkittavien kokemuksia, jonka myötä voidaan luoda ilmiölle merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 34–35.)

Fenomenologiassa pyrkimyksenä on selvittää, kuinka ihmiset kokevat erilaisia ilmiöitä ja toisaalta, kuinka ihmiset konstruoivat eli rakentavat merkitysyhteyksin sosiaalista todellisuutta heidän eletyssä elämässään (Juuti & Puusa 2020, 9). Fenomenologiassa tarkoitus onkin tutkia ihmisiä, joiden kokemusten kautta nähdään erilaisia subjektiivisia havaintoja sekä merkityksenantoja (Puusa & Juuti 2020a, 36). Kuitenkin fenomenologiassa tarkastellaan vain ilmeneviä asioita ja näin se rajoittuu siihen, miten asiat koetaan ja, miten ne näyttäytyvät kunkin koetussa elämässä. Hermeneutiikassa tarkoituksena on ymmärryksen lisäksi tulkita ja hermeneutiikka tuokin fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan ulottuvuuden. (Laine 2018, 25, 27.) Tutkimuksessa hermeneutiikka näkyy siinä, kun tutkija pyrkii löytämään oikean tulkinnan tutkittavien sanomasta. Hermeneutiikassa ajatellaan, että merkityksiä voidaan lähestyä vain ymmärtämisen ja tulkinnan kautta. (Laine 2018, 27.)

Kokemuksia tutkiessa tulee havaita ihmisen perspektiivi tutkittavaan ilmiöön ja tähän perspektiiviin vaikuttavat yksilön kokemukset, käsitykset, arvot sekä tuntemisen taidot ja näiden kautta jokainen pystyy tulkitsemaan kokemusta ja laajentamaan omaa käsitystään. Kokemukset taas rakentuvat ihmisten tekemistä merkityksistä. (Laine 2018, 25–26.) Fenomenologisessa merkitysteoriassa kuitenkin ajatellaan, että merkitykset ovat intersubjektiivisia eli ne voi olla luon-

teeltaan yhteisöllisiä tai jaettuja, kun ne ovat ymmärrettävissä toisten kokemusten kautta (Laine 2018, 26). Tökkäri (2018, 65) tuo kuitenkin esille kuinka ihmisen kokemukset nähdään merkityksellisenä ja ainutlaatuisina, mutta myös muuttuvana ja näiden takia kokemukset ovat aina yksilöllisiä.

Tutkijan tehtävänä on tutkia kokemuksia niin, että pyrkii itse olemaan antamatta ennakko-oletuksia toisen kokemuksesta. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa kuitenkin huomioi sen, että kokemuksen tutkimiseen vaikuttavat ennakko-oletukset, joko tiedostamatta tai tiedostaen (Tökkäri 2018, 65.) Vaikka tutkimustuloksia ei voi yleistää, niistä voidaan tehdä kokoavia johtopäätöksiä. Tämä on mahdollista, kun huomioidaan tutkittaviksi henkilöitä, joilla on samankaltaiset elämäntilanteet. (Tökkäri 2018, 66.)

Tämä tutkimus pohjautuu varhaiskasvatuksen opettajien omiin kokemuksiin ja tarkoituksena on tutkia henkilöitä, jotka ovat kokeneet saman ilmiön ja sen perusteella osaavat kertoa omien kokemusten kautta ilmiöstä. Tämän takia tutkimukseen valikoitui fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, jossa pyritään selvittämään kokemusten kautta tehtyjä merkityksiä huomioiden kuitenkin tutkijan tulkinta. Tässä tutkimuksessa tutkittavia yhdistää koulutus, ammatti sekä induktiovaihe. Vaikka tutkittavilla on yhdistäviä tekijöitä, jokainen tutkittava on kokenut niin koulutuksen kuin työelämään siirtymisen erilaisena ja heidän kokemukseensa vaikuttavat useat eri tekijät. Näiden erilaisten kokemusten kautta pyritään tutkimaan induktiovaiheen ilmiötä ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumisen näkökulmasta ja lisäämään ymmärrystä ilmiöön kuitenkin tekemättä yleistyksiä.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa eri puolilta Suomea. Kaikki osallistuneet olivat päteviä varhaiskasvatuksen opettajia, ja he olivat saaneet varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden suorittamalla kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon yliopistossa. Sen lisäksi tutkittavat olivat työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä koulutuksen jälkeen

0–5 vuotta eli he olivat induktiovaiheessa olevia varhaiskasvatuksen opettajia. Iältään he olivat 25–36-vuotiaita ja tutkittavista löytyi molempia sukupuolia. Koska tutkimuksessa haluttiin selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia, oli perusteltua valita nykyisen lain mukaan varhaiskasvatuksen opettajan nimikkeen saavia eli kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon pohjalta työskenteleviä opettajia. Alle 5-vuotta työskennelleet taas määriteltiin tässä tutkimuksessa vasta työelämän aloittaneiksi, induktiovaiheessa oleviksi.

Tutkimukseen osallistujat olivat joko työelämässä toimivia varhaiskasvatuksen opettajia tai yliopisto-opiskelijoita, jotka olivat palanneet opiskelemaan muutaman työvuoden jälkeen. Jokainen oli kuitenkin työskennellyt päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajana. Lisäksi osalla tutkittavista oli kokemusta varhaiskasvatuksen opettajan, tai muusta vastaavasta työstä, ennen opintoja tai opintojen aikana. Osa tutkittavista oli esimerkiksi työskennellyt lastenhoitajana tai epäpätevänä varhaiskasvatuksen opettajana. Osa teki myös opintojen aikana sijaisuuksia kerryttäen osaamista ja asiantuntijuutta, kun taas osa tutkittavista siirtyi vasta valmistumisen jälkeen työelämään.

### 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineistonkeruu alkoi syyskuussa 2021. Tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan haastateltavaa ja aineiston keräämisen yhteydessä se näytti riittävältä, sillä tutkimusaineisto vaikutti monipuoliselta. Aineiston koko ei kuitenkaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ole niin oleellinen tutkimuksen onnistumista tarkisteltaessa eikä siksi sopivaa määrää yksiselitteisesti voida sanoa (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tutkimukseen haettiin osallistujia saatekirjeen avulla, jossa kerrottiin tutkimuksen aihe sekä kriteerit koulutuksesta ja työkokemuksen määrästä. Tutkittavia etsittiin suoraan päiväkodeista, ottamalla päiväkodin johtajiin yhteyttä sekä yliopiston kautta. Varsinaiset tutkimukseen osallistujat valittiin ilmoittautumisjärjestyksessä. Tutkittavat saivat lyhyen kuvauksen tutkimuksen tarkoituksesta ja kriteereistä, jonka jälkeen he saivat vapaaehtoisesti ottaa yhteyttä tutkijaan ja tällä tavalla ilmaista halukkuutensa osallistua tutkimukseen.

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään usein hyödyntämällä haastattelua, havainnointia tai kirjoitettuja dokumentteja (Patton 2002, 4). Haastattelu on monipuolinen menetelmä, joka sopii monenlaisen tiedon etsimiseen. Erityisesti haastattelun aikana voidaan suunnata tiedonhankintaa sekä vastausten lisäksi saada tietoa tutkittavien motiiveista. Haastattelun etuihin kuuluu myös se, että haastattelun aikana tutkimuskysymyksiä voi selventää sekä syventää aiheita ja sen lisäksi tutkija voi täsmentää asioita. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35.)

Haastattelun hyödyntäminen metodina oli perusteltua, sillä tarkoituksena oli saada tutkimukseen haastateltavia, jotka omasivat tietyt kriteerit ja nämä pystyttiin haastattelussa todentamaan. (Puusa 2020, 106). Lisäksi haastattelu on perusteltu tutkimusaineiston keruuseen, kun tarkoituksena on tulkita tutkittavien antamia käsityksiä heidän käyttämän kielen ja kontekstin kautta (Puusa 2020, 104). Tässä tutkimuksessa haluttiin saada tietoa osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumisesta ja haastattelu sopi hyvin tähän tarkoitukseen.

Tähän tutkimukseen aineisto kerättiin käyttämällä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa teemat pysyvät samoina kussakin haastattelussa ja kysymykset valikoituvat teemojen mukaisesti. Tässä kysymyksiä voi suunnata teeman mukaisesti ja saada tietoon tutkimuksen kannalta merkittäviä asioita. (Qu & Dumay 2011, 246.) Kysymysten tarkoituksena onkin olla ohjaavana runkona eli niiden läpikäyminen on vapaampaa (Wilson 2012, 96). Puolistrukturoitu haastattelu on joustava menetelmä ja se mahdollistaa kysymysten asettelun ja järjestyksen muokkaamista haastattelijalta ja näin mahdollistaa vastauksien saamista (Qu & Dumay 2011, 246).

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluna ja haastattelupaikkana toimi joko etäyhteys Zoom-yhteyden välityksellä tai kasvokkain käytävä haastattelu. Etäyhteys mahdollisti haastattelun myös kauempana asuville ja lisäksi se oli usean tutkittavan toive. Vallitsevan koronatilanteen takia etäyhteyksin toteutettava haastattelu myös mahdollisti ihmisten osallistumisen tutkimukseen turvallisesti, jonka takia oli perusteltua mahdollistaa tutkimukseen osallistuminen myös etäyhteyksin. Koska etäyhteyksillä käyty haastattelussa voitiin hyödyntää



äänen lisäksi kuvaa, pystyttiin luomaan suhteellisen samanlainen haastattelutilanne, kuin kasvotusten käytävä. Etäyhteys myös voi olla mukavampi tutkittavalle (Wilson 2012, 97), jonka myötä tutkimuskysymyksiin vastaaminen voi olla luontevampaa ja vapaampaa.

Ennen haastattelua tutkittavat saivat esitietoja haastattelusta, jossa heille kerrottiin, mihin teemoihin haastattelu perustuu ja tällä tavalla he pystyivät orientoitumaan haastattelun teemoihin. Kuitenkaan haastattelukysymyksiä ei jaettu etukäteen, sillä tarkoituksena oli saada mahdollisimman aitoja vastauksia. Esimerkiksi, jos haastateltavat olisivat nähneet haastattelukysymykset, olisivat haastattelurungon myöhemmät kysymykset voineet vaikuttaa aiempien kysymysten vastauksiin (Jyrinki 2016, 12). Toisaalta myös tarkkojen haastattelukysymysten kertominen etukäteen olisi voinut suunnata, rajata tai jopa kahlita tutkittavien ajatuksia liikaa ja tämän myötä vaikuttaa haastattelusisältöön (Puusa 2020a, 107). Teemat avattiin kuitenkin haastateltaville tiedostaen sen mahdolliset vaikutukset, sillä haastattelukysymykset osittain koskivat myös aiemman kokemuksen muisteluja. Kun kerrottiin etukäteen, että haastattelukysymykset kohdistuvat myös opiskeluaikaan ja aikaan, jolloin tutkinto oli juuri saatu, pystyivät haastateltavat etukäteen muistelemaan kyseisiä hetkiä ja näin varmistettiin, että haastattelukysymyksiin pystyttiin antamaan vastauksia.

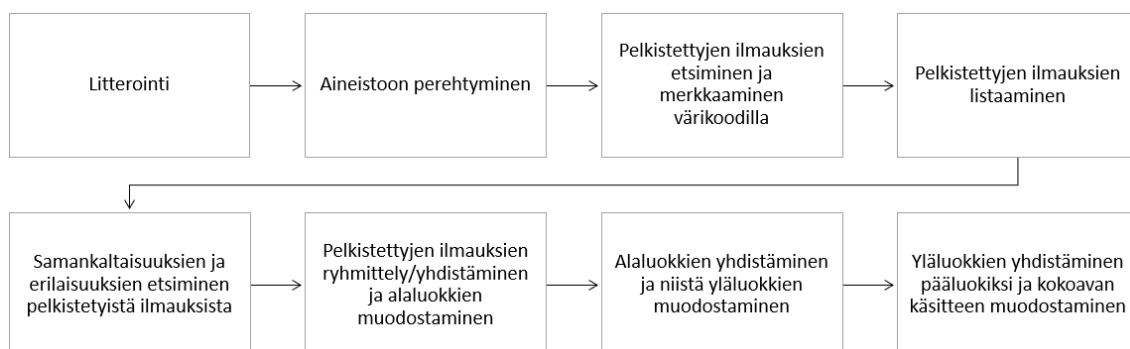
Haastattelussa puhuttiin teemoista kuten asiantuntijuus, osaaminen ja ammatillinen identiteetti sekä näissä tapahtuneet muutokset koulutuksen jälkeisestä kokemuksesta senhetkiseen kokemukseen (ks. liite 1). Sen lisäksi haastattelussa keskityttiin siihen, mitkä tekijät edistivät tai haastoivat ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista. Haastattelu toteutettiin kysymällä samat kysymykset kullekin haastateltavalle lähes samassa järjestyksessä. Lisäksi tutkija kysyi lisäkysymyksiä ja täsmensi aiheita, jolloin jokainen haastattelu oli yksilöllinen. Ensimmäistä haastattelua pidettiin myös esihaastatteluna ja mittarina sille, onko haastattelurunko toimiva. Esihaastattelun jälkeen kysymyksien muotoilua tarkennettiin, mutta haastattelurunko ei muuten muuttunut ja siksi katsottiin, että myös ensimmäinen haastattelu sopi osaksi aineistoa.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään laadullista sisällönanalyysia. Laadullinen sisällönanalyysi sopiikin menetelmänä monenlaisen laadullisen tutkimuksen analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysi on tässä tutkimuksessa teoriaohjaava, sillä niin analyysissa kuin esimerkiksi haastattelukysymyksiä muotoilussa näyttäytyi teorialähtöisyys, jota tutkimuksessa on hyödynnetty. Analyysi ei kuitenkaan pohjautu suoraan johonkin teoriaan ja siksi sitä voi kutsua vain teoriaohjaavaksi teorialähtöisyyden sijaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Analyysi pyrittiinkin tekemään mahdollisimman aineistolähtöisesti. Pyrkimyksenä oli siis saada aineiston tuomat tekijät esille eikä vain niitä tekijöitä, jotka on tunnistettu aiemmissa tutkimuksissa.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on useampi eri vaihe ja tässä tutkimuksessa on hyödynnetty Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mallia (ks. kuvio 2). Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla, jonka jälkeen tapahtui haastatteluiden litterointi. Litteroinnilla tarkoitetaan puhutun aineiston muokkaamista tekstimuotoon, jolloin sitä on helpompi tarkastella. Litterointi tapahtui sanatarkasti, sillä pyrkimyksenä oli saada mahdollisimman luotettava aineisto ja siksi oli perusteltua kirjoittaa nauhoitettu aineisto mahdollisimman tarkasti tekstiksi.

Litteroidussa tekstissä oli myös kirjoitettu esimerkiksi sanojen toistamiset ja mahdollinen nauru. Kuitenkaan näillä ei ollut tutkimuksen kannalta merkitystä, koska aineistosta analysoitiin vain ilmaistu asia eikä se, kuinka asia oli ilmaistu. Litteroinnin yhteydessä poistettiin aineistosta myös kaikki tunnistetiedot, kuten kaupungit, yliopistojen nimet sekä haastateltavien nimet. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 87 sivua.



## KUVIO 2. Aineiston analyysiprosessi (mukaillen Tuomi & Sarajärvi 2018, 123)

Litteroinnin jälkeen tutustuttiin aineistoon lukemalla se läpi useamman kerran. Kun aineisto alkoi tulla tutuksi, aloitettiin analysoiminen etsimällä tutkimuskysymyksiin vastauksia. Analyysiyksiköksi valikoitui asiakokonaisuus eli se saattoi olla sana, lause tai useampi lause. Tarkoituksena analyysiyksikön valitsemisessa oli se, että oli asiakonteksti tuli esiin, jonka takia yleensä tarvittiin lause tai useampi.

Varsinainen sisällönanalyysi koostui kolmesta eri vaiheesta, joita olivat redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli käsitteellistäminen. Redusoinnissa tarkoituksena oli karsia kaikki epäolennainen aineistosta pois. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123.) Tutkimuksen aineistoa redusointiin eli siitä etsittiin tutkimuskysymysten mukaisesti alkuperäisilmauksia. Nämä koodattiin eri värein tutkimuskysymyksen mukaisesti, jolloin aineistoa oli helppo analysoida. Kun aineistosta oli löydetty kaikki olennainen, muokattiin alkuperäisilmaukset pelkistettyyn muotoon. Esimerkiksi alkuperäisilmaus: ”et sit ku oli nähny sitä kentän et, mitä se oikeesti on siellä kentällä et, millä eri tavoilla voi varhaiskasvatusta toteuttaa et sieltäki tuli tavallaa semmosta asiantuntijuutta” pelkistyi muotoon: ”asiantuntijuuden saaminen työkokemuksen kautta näkemällä erilaisia tapoja toteuttaa varhaiskasvatusta”.

Kun pelkistetyt ilmaukset oli löydetty, listattiin ne erilliselle tiedostolle. Tämän jälkeen aineisto klusterointiin eli pelkistetyistä ilmauksista pyrittiin löytämään yhdistäviä ja eriäviä tekijöitä, jonka avulla ne voitiin ryhmitellä ja yhdistää luokiksi tutkimuskysymyksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Näistä muodostui alaluokat, jotka nimettiin kunkin alaluokan sisältöä kuvaavalla ilmaisulla. Esimerkiksi pelkistetty ilmaus ”asiantuntijuuden saaminen työkokemuksen kautta, näkemällä erilaisia tapoja toteuttaa varhaiskasvatusta” kuului alaluokan ”työkokemus” alle.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen muodostui yhteensä 14 alaluokkaa, joita esimerkiksi olivat työkokemus, reflektointi, ammatillisen osaamisen ja asi-

antuntijuuden tunnistaminen, identiteetin vahvistuminen ja varmuuden saaminen sekä vanhemmuus. Nämä alaluokat muodostivat yläluokan yksilöön liittyvät tekijät (ks. taulukko 1, s. 39). Toiseen tutkimuskysymykseen muodostui yhteensä 17 alaluokkaa, joita olivat esimerkiksi sijaisten määrä, pula pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista, sak-ajan vaihteleva toteutuminen sekä sak-ajan joustamattomuus ja nämä alaluokat muodostivat yläluokan resursseihin liittyvät tekijät (ks. taulukko 2, s. 53).

Lopuksi aineisto abstrahoitettiin eli tarkoituksena oli erottaa tutkimuksen kannalta kaikki oleellinen tieto ja näistä muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Tässä alaluokista muodostetaan yläluokkia ja niistä taas pääluokkia. Yläluokat muodostuivat samankaltaisista alaluokista. Ensimmäisessä tutkimuskysymykseen syntyi yhteensä neljä yläluokkaa, jotka olivat yksilöön liittyvät tekijät, yhteisöön liittyvät tekijät, työn aloituksen tukemiseen liittyvät tekijät ja koulutukseen liittyvät tekijät. Toiseen tutkimuskysymykseen muodostui kuusi yläluokkaa, jotka olivat resursseihin liittyvät tekijät, työyhteisöön liittyvät tekijät, työn luonteeseen liittyvät tekijät, aikaan liittyvät tekijät, vaihtelevasti toteutuva perehdytys ja mentorointi sekä koulutukseen liittyvät tekijät. Tässä tutkimuksessa pääluokat rakentuivat tutkimuskysymysten mukaisesti ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta edistävät tekijät ja ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta heikentävät tekijät.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeissa mainitaan tieteellisen tutkimuksen olevan hyväksyttävää sekä luotettavaa vain, jos on noudatettu hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Näitä hyviä käytäntöjä ovat muun muassa rehellisyys, huolellisuus, tarkkuus, avoimuus, vastuullisuus sekä muiden tutkijoiden kunnioitus. (TENK 2012, 6.) Nämä on huomioitu tässä tutkimuksessa raportoimalla mahdollisimman tarkasti tutkijan tekemiä valintoja sekä esittämällä esimerkkejä tutkimuksen analyysin vaiheista sekä suoria lainauksia si-

sältävien aineistoesimerkkien kautta. Sen lisäksi tutkimuksessa on käytetty asianmukaisia lähdeviittauksia, joiden myötä on mahdollista löytää myös alkupe-  
räinen lähde ja näin kunnioitetaan muiden tutkijoiden tekemää työtä. Lisäksi tut-  
kimuksessa arvioidaan rehellisesti ja avoimesti tutkimuksen luotettavuutta. Tällä  
pyritään saamaan tietoon niin tutkimuksen vahvuuksia kuin heikkouksiakin.

Tutkimuksessa noudatettiin myös tutkimuseettisen neuvottelukunnan laa-  
timia eettisiä periaatteita, joita on olennaista pohtia tutkimuksen kohdistuessa  
ihmisiin. Näiden periaatteiden mukaan tutkimuksessa tulee kunnioittaa tutkitta-  
van itsemääräämisoikeutta, välttää vahingoittamista ja suojata tutkittavien yksi-  
tyisyys (TENK 2019, 7-12). Tätä tutkimusta varten on pyydetty tutkittavilta niin  
suullinen kuin kirjallinen lupa tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimusta varten  
tehtiin tietosuojailmoitus, tiedote ja kirjallinen suostumus tutkimukseen osallis-  
tumisesta. Tietosuojailmoitus kuvaa henkilötietojen käyttöä ja tiedote taas kuvaa  
itse tutkimusta. Kirjallinen suostumus osallistua tutkimukseen lisäsi vielä eetti-  
syyttä, sillä sen kautta varmistetaan tutkittavan vapaaehtoisuus tutkimukseen  
osallistumisesta (Jyväskylän yliopisto 2022). Nämä kaikki dokumentit annettiin  
ja kuvailtiin tutkittaville, jonka jälkeen he saivat tehdä päätöksen tutkimukseen  
osallistumisesta. Tutkimustiedotteen, tietosuojailoituksen ja tutkimussuostu-  
muksen kautta tutkittaville kerrottiin tarkemmin tutkimuksen tarkoituksesta ja  
tavoitteista sekä kerrottiin mahdollisuudesta kieltäytyä tutkimukseen osallistu-  
misesta, tai keskeyttää tutkimus, missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Myös Qu & Dumay (2011, 153) ovat esittäneet eettisyyteen liittyviä käytän-  
töjä ja näiden mukaisesti tutkittaville ei saisi koitua harmia tutkimuksen aikana,  
heillä tulisi olla oikeus yksityisyyteen ja luottamuksellisuuteen puhuessaan  
heistä koskevista asioista sekä tutkittavilla tulisi olla tietoa tutkimuksesta sen  
verran, että he voivat puhua aiheesta tarkoituksenmukaisesti. Myös nämä seikat  
on pyritty huomioimaan tutkimuksessa juuri tutkimuslupien ja tietosuojalomak-  
keiden kautta, jolloin tutkittavilla on ollut riittävä tieto tutkimuksesta ja sen ai-  
heesta ennen siihen osallistumista. Tällä varmistettiin, että tutkittava oli valmis  
puhumaan tästä ilmiöstä.

Tutkimusta varten pyydettiin tutkimuslupaa myös kaupungilta. Tämä mahdollisti sen, että haastatteluun pystyi osallistumaan työajalla. Sen lisäksi päiväkodin johtajilta pyydettiin lupa haastatella heidän yksikössään työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia. Kuitenkaan tutkittavia ei ollut riittävästi yhdestä kaupungista, jonka takia osa haastateltavista haastateltiin heidän vapaa-ajallaan, jolloin tutkimuslupia kaupungilta tai päiväkodin johtajan suostumusta ei tarvittu.

Henkilötietojen käsittely tulisi olla suunnitelmallista, vastuullista ja lainmukaista (TENK 2019, 11). Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyä varten tehtiin tietosuojailmoitus, jonka myötä henkilötietojen käyttö vastasi eettisiä periaatteita. Tutkimuksessa hyödynnettiin haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, jonka takia jokaisen tutkittavan ääni tallentui ulkoiselle nauhurille. Aineisto litteroitiin salasanasuojatulle yliopiston U: asemalle ja tämän litteroinnin yhteydessä poistettiin mahdolliset tunnistetiedot, kuten nimet ja paikkakunnat, joita saattoi tulla haastattelussa esille. Näitä ei kuitenkaan kysytty haastattelussa, sillä ne eivät olleet oleellisia tutkimuksen kannalta, mutta tiedot saattoivat tulla silti ilmi haastatteluissa. Litteroinnin jälkeen nauhurista poistettiin turvallisesti ääninauhoitteet ylinauhoittamalla päälle. Samalla tavalla tullaan poistamaan myös kirjallinen litteroitu aineisto tallennuspaikasta tutkimuksen päättymisen jälkeen. Tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman todenmukaisiin tuloksiin analysoimalla aineisto huolellisesti. Aineistoa pääsi tutkimaan vain itse tutkija. Aineisto analysoitiin niin, ettei tutkittavat ollut enää tunnistettavassa muodossa, sillä tunnistetiedot poistettiin litteroinnin yhteydessä. Aineiston analyysissa ja tutkimustuloksissa on huomioitu tutkittavien anonymiteetti, jonka myötä tutkittavat eivät ole tunnistettavissa tuloksia julkistaessa (Eskola & Suoranta 2005, 57).

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäiseksi tarkastellaan tekijöitä, jotka edistävät induktiovaiheessa olevan varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista sekä asiantuntijuutta. Tämän jälkeen tarkastellaan tekijöitä, jotka vuorostaan haastavat induktiovaiheessa olevan varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta.

Tutkimustuloksissa ei ole eroteltu, mitkä tekijät edistivät tai haastoivat juuri ammatillista osaamista ja, mitkä taas asiantuntijuutta, sillä tutkimustulosten perusteella ne kehittyivät samankaltaisissa tilanteissa eikä siksi ollut eroteltavissa. Tutkimustulosten perusteella voidaan siis sanoa, että ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus rakentuvat samanlaisissa tilanteissa ja ne tukevat toisiaan. Tuloksien aineistoesimerkit on nimetty H1-H8 merkinnöillä, jotka kuvaavat tutkittavia.

### 6.1 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta edistävät tekijät

Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta induktiovaiheessa tuki useampi eri tekijä. Näistä tekijöistä muodostettiin neljä erilaista yläluokkaa, jotka ovat yksilöön liittyvät tekijät, työyhteisöön liittyvät tekijät, työn rakenteisiin liittyvät tekijät sekä koulutukseen liittyvät tekijät (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta edistävät tekijät

<b>Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta edistävät tekijät</b>			
<b>Yksilöön liittyvät tekijät:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Työkokemus</li> <li>- Reflektointi</li> <li>- Ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden tunnistaminen</li> <li>- Identiteetin vahvistuminen ja varmuuden saaminen</li> <li>- Vanhemmuus</li> </ul>	<b>Työyhteisöön liittyvät tekijät:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagoginen keskustelu</li> <li>- Varhaiskasvatushenkilöstön tuki ja palautteenanto</li> <li>- Yhteiset toimintamallit</li> <li>- Yhteistyön tekeminen</li> <li>- Mallioppiminen</li> </ul>	<b>Työn rakenteisiin liittyvät tekijät:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Työn aloituksen tukeminen</li> <li>- Täydennyskoulutus</li> </ul>	<b>Koulutukseen liittyvät tekijät:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opintojen laajuus</li> <li>- Opiskelijayhteisö</li> </ul>

### 6.1.1 Yksilöön liittyvät tekijät

Induktiivaiheessa olevan varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus rakentui tässä tutkimuksessa pitkälti yksilön oman toiminnan seurauksena. Nämä yksilöön liittyvät tekijät olivat työkokemus, reflektointi, ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden tunnistaminen, identiteetin vahvistuminen ja varmuuden saaminen, sekä vanhemmuus.

*Työkokemus.* Työkokemus näyttäytyi tutkimuksessa olevan yksi eniten mainituin ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta edistävä tekijä, jonka kaikki tutkittavat mainitsivat. Tutkittavat esittivät kolmea erilaista työkokemusmuotoa, joita olivat ennen opintoja saatu työkokemus, opintojen aikana saatu työkokemus sekä työkokemus pätevänä varhaiskasvatuksen opettajana. Osa tutkittavista oli jo ennen opintoja tehneet töitä, joko varhaiskasvatuksen tai muun pedagogisen työn parissa, ja näin kerryttäneet työkokemusta. Kaikki jollain tavalla alan työtä tehneet pitivät ennen opintoja saatua työkokemusta erittäin hyvänä lähtökohtana opinnoille sekä pohjana oman osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumiselle, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat.

”Mulla oli pedagogista asiantuntijuutta koulutuksen ja tuon aiemman työkokemuksen myötä.” H2

”Koin sen [ammatillisen osaamisen] aika hyvänä koska mulla oli sitä aiempaa kokemusta kuitenkin varhaiskasvatuksesta.” H3

Asiantuntijuus ja osaaminen oli siis jo rakentunut ennen opintoja työkokemuksen kautta, kuten esimerkit havainnollistavat. Aiempi kokemus näyttäytyy siis olevan erittäin hyvä pohja osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumiselle. Yksi tutkittavista ottikin esille, kuinka aiempi työkokemus olisi tärkeää, jotta opinnoista voisi saada mahdollisimman paljon irti.

”Mun mielestä siin ois hyvä olla ennen, ku yliopistolla mitkää kurssit alkaa, et pitäis olla vaik puol vuotta jonai avustajana esimerkiks jollain päiväkotii tai varhaiskasvatuksen alan paikalla, koska siinä opiskellessa, jos sulla ei oo yhtään käytännön tietämystä tai kokemusta niin niitä käytäviä asioita on vaikea laittaa tärkeysjärjestykseen tai priorisoida.” H4



Esimerkissä on havaittavissa, että ennen opintoja saatu työkokemus varhaiskasvatuksesta auttaa ymmärtämään, mikä todella varhaiskasvatuksessa on tärkeää. Tämän kautta myös priorisointi opeteltavien asioiden kanssa opiskeluaikana olisi helpompaa.

Opintojen aikana lähes kaikki tutkittavista olivat saaneet työkokemusta tekemällä varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tai opettajan sijaisuuksia. Työn tekeminen tuki opinnoissa saadun teoreettisen tiedon yhdistämistä käytäntöön. Lisäksi sijaisuuksien tekeminen koettiin erityisen tärkeänä, jos aiempaa kokemusta päiväkodissa tehtävästä työstä ei ollut. Vaikka sijaisuudet saattoivat olla niin varhaiskasvatuksen opettajan kuin lastenhoitajan sijaisuuksia, koettiin kummastakin olevan hyötyä ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumisessa. Seuraavissa esimerkeissä tutkittavat kuvailevat, kuinka sijaisuuksien tekeminen tuki ammatillisen osaamisen kehittymistä ja niitä pidettiin järkevänä.

”Tavallaa sit sen oman ammatillisen kehittymisen kannalta mä ite pidän sitä aika hyvänä et tein paljon [sijaisuuksia].” H2

”Tein semmosen - - sijaisuuden iha sen vuoksi et mulla oli nii epävarma olo siitä omasta osaamisesta. Et vaikka meiän harjoittelut on niiku, tai mä koen, että mä oon oppinu iha sikana meiän harjoitteluissa, mutta, että ne on kuiteki nii lyhyt katsaus tänne todellisuuteen. Niin ni mä halusin sit sen sijaisuuden siihen. - - Niin mä kyllä koen, et se oli iteltäni kyl viisain liike, mitä pystyin tekemää.” H8

Sijaisuuksien tekeminen ennen varsinaiseen työelämään siirtymistä auttoi lisäämään ammatillista osaamista, mutta myös antoi varmuutta, kuten esimerkit toivat ilmi. Jokainen tutkittavista meni valmistumisen jälkeen tekemään varhaiskasvatuksen opettajan työtä ja kaikki kokivat, että oman työn tekemisen kautta opitaan ja kehitytään jatkuvasti. Esimerkiksi vuorovaikutustilanteet, erilaiset lapset, haastavat tilanteet ja ylipäätään se, että opintojen kautta saatua teoriaa pääsi yhdistämään kunnolla käytäntöön ovat olleet ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta tukevia tekijöitä. Seuraavat esimerkit kuvaavat osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumista varhaiskasvatuksen opettajan työn kautta.

”Ihan ne arjen tilanteet. Kun tulee niitä jotaki, vaikka just erityisesti haastavia tilanteita ja niissä joutuu jonki verra sen oman keskeneräisyyden ja epävarmuuden äärelle, mutta nehan ne niiku enite kehittää.” H7

”On semmone fiilis et tuli aika paljon mokailtua ja opittua sillein kantapäähän kautta.” H1

”Joitain asioita ei vaan opi ennen, kun niitä tekee tosi paljon.” H5

Kuten esimerkit tuovat ilmi, oppiminen ja kehittyminen tapahtuu arjessa työtä tekemällä. Kuitenkin esimerkeissä korostuu, kuinka erityisesti haastavat tilanteet, kokeilu ja erehtyminen sekä toisto opettavat. Osa tutkittavista myös otti esille, kuinka kokemuksen saaminen erilaisista päiväkodeista, tiimeistä ja ryhmistä tuki osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista. Tämä tuki asiantuntijuutta, koska tutkittavat pääsi näkemään erilaisia tapoja toteuttaa varhaiskasvatusta, ja toisaalta esimerkiksi erilaiset lapsiryhmät tai tiimit koettiin opettavina omalla tavallaan. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka erilaiset paikat tukivat ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta.

”Mä piän ääriämmäisen tärkeenä sitä et mä olin sijaistanu paljon. Ja sen nään et se kehitti tosi paljon ammatillisesti mua et tavallaa myös sitä asiantuntijuutta et oli nähny erilaisia paikkoja ja saanu sitä käytännön kokemusta myös. Et, jos mä oisin ollu vaa, vaikka käyny harkat, ja sitte tota noin koulu, niiku koulutuksen nää opinnot, ni mä ehkä oisin ollu epävarmempi. Et sit ku oli nähny sitä kentän et, mitä se oikeesti on siellä kentällä et, millä eri tavoilla voi varhaiskasvatusta toteuttaa et sieltäki tuli tavallaa semmmosta asiantuntijuutta.” H2

Esimerkki kuvaa, kuinka työkokemus on koulutuksen lisäksi tärkeä osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumisessa ja erilaisten paikkojen näkeminen auttaa saamaan lisää ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. Erityisesti sijaisuuksien kautta mahdollistui useamman eri yksikön ja ryhmän toiminnan näkeminen.

*Reflektointi.* Ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen on myös paljon itsestä kiinni ja siitä, kuinka aktiivisesti itseään haluaa kehittää. Yleisenä tapana kehittää omaa ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta oli reflektointi, johon kuuluivat *itsereflektointi*, *tiimin reflektointi*, *oman toiminnan kyseenalaistaminen* sekä *omien arvojen pohtiminen*. Reflektoinnin kuvattiin olevan joko oman toiminnan reflektointia eli itsereflektointia tai vastaavasti tiimin toiminnan reflektointia. Reflektointi koettiin tärkeänä, sillä sen kautta koettiin tapahtuvan oman ja yhteisön toiminnan arviointi ja sen myötä toiminnan kehittäminen. Reflektointia kuvailtiin tapahtuvan koko ajan ja sen nähtiin mahdollistavan asiantuntijuuden kehittymistä niin kuin seuraava esimerkki kuvaa.

”Koko ajan sellasta reflektointia sitä oman niinku, kaikki mitä ite tekee ni osaa joteki reflektoida sitä koko ajan et se asiantuntijuus pääsee kehittymään. - - Et pystyy kehittymään niin pitää reflektoida sitä omaa toimintaa ja tiimin toimintaa.” H1

Reflektointi tunnistettiin mahdollistavan kehittymisen ja sitä tapahtui jatkuvasti toiminnan ohessa, kuten esimerkki kuvaa. Lisäksi kuvailtiin myös, että omien arvojen tunnistaminen ja oman toiminnan kyseenalaistaminen oli olennaista osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumiselle, sillä sen kautta pystyi pohtimaan omaa opettajuutta. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka omien arvojen pohdinta koettiin tärkeäksi.

”Et mä tosi paljon pohdin niitä asioita silloin ja sit ku oli siellä kentällä töissä ja näi niinku kyseenalaisti ehkä vähän niitä omia arvoja ja sitä tapaa nähdä kasvatus. - - Ja siinä tosi isossa osassa on semmone arvopohdinta tai semmone, että et sitä on tehny paljon enemmän ku ehkä alkuu oli sillee et vaa no mä tässä niiku opetan ja tai sillee, että ei ehkä nii paljoo pohtinu sitä niiku että miksi. Että nyt se on niiku aikalailla jatkuvasti läsnä se semmone niiku syvällisempi pohdinta. - - Ku hän [harkkaohjaaja] haasto niitä mun ajatuksia ja sit mä näin, miten hän teki ni mä ajattelin et olipas toimiva toi et totahan vois ajatella itekki tai tai kyllähän semmosta ajattelemisenaihetta sai. Ja siis mun mielestä hän tuki mua tosi hyvin löytämää just sitä mun omaa opettajuutta.” H2

Esimerkissä tutkittava tuo esille, kuinka arvopohdinta auttoi selkeyttämään ajatusta siitä, minkä takia asioita tehdään ja näin lisäsi osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista, mutta myös oman opettajuuden löytämistä. Esimerkissä myös voidaan havaita se, kuinka arvopohdintaa tehdään jo opiskeluiden aikana ja sen muodostumisessa auttoi harjoittelun ohjaaja.

*Ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden tunnistaminen.* Yksi olennainen tekijä osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumiselle on myös oman ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden tunnistaminen. Osa tutkittavista koki jo vahvaa osaamista tai asiantuntijuutta heti opiskeluiden jälkeen ja varsinkin teoreettisen tiedon määrän pohjalta koettiin jo asiantuntijuutta. Toisaalta myös ennen opintoja opettajan työtä tehneet kokivat vahvemmin asiantuntijuutensa ja ammatillisen osaamisensa, koska heillä oli jo kokemusta pedagogiikan toteuttamisesta sekä varhaiskasvatustyöstä. Kokemus siitä, että työelämässä koki osaavansa ja pärjäävänsä, vahvisti luottoa omaan osaamiseen ja tätä myöten koettiin asiantuntijuutta. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä luottamuksen muodostumista omaan osaamiseen.

”Niin ni sit tavallaa tuli itelle myös semmone et niitten oli pakko luottaa sihe et mä teen oikein koska ei kukaan voinu olla niinku vartioimassa mua tai muuten, et sitte tuli sellane luottamus itellekki et kyllä tästä nyt vaa selvittää ku se on selvittävä.” H6

”Ja jotenki mul on myös semmone tunne et mun asiantuntijuutta arvostetaan työyhteisössä ja mä oon meiän talon ainut yliopiston käynyt opettaja niin mä huomaan et niinku et tavallaa mun puoleen käännyttää aika monestaki asiasta.” H3

Esimerkit kuvaavat, kuinka osaaminen ja asiantuntijuus tunnistettiin joko itse luottamalla omaan osaamiseen tai myös tilanteissa, joissa työyhteisö antoi arvostusta tai vastaavasti tarvitsi tutkittavan osaamista. Oma osaaminen saatettiin huomata ollessa ainut opettaja, jolloin pedagogisen osaamisen sai tuotua helpommin esille.

*Identiteetin vahvistuminen ja varmuuden saaminen.* Ammatillinen identiteetti koettiin olevan yhteydessä omaan ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen, sillä sen kautta saatiin varmuutta omaan tekemiseen sekä tietämystä siitä, millainen varhaiskasvatuksen opettaja haluaa olla. Tämän myötä pystyttiin muokkaamaan osaamista ja asiantuntijuutta sen mukaisesti. Seuraava esimerkki osoittaa, kuinka oma ammatillinen identiteetti auttaa tukemaan oman opettajuuden löytämistä.

”Joo kyl mulla oli jo sillo [heti opintojen jälkeen] aika vahva visio siitä et mitkä asiat mulle on niinku kasvatuksessa tärkeitä ja, millane opettaja mä haluan olla.” H2

Ammatti-identiteetti tunnustetaan jo heti opintojen jälkeen, kuten esimerkki havainnollistaa. Kuitenkin kaikki varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat, kuinka heidän ammatillinen identiteettinsä on vahvistunut, kun verrataan tämänhetkistä kokemusta omasta ammatti-identiteetistä heti valmistumisen jälkeiseen ammatti-identiteettiin. Useampi kuitenkin kuvasi sen edelleen vahvistuvan ja toisaalta tunnustettiin myös se, että ammatillinen identiteetti muuttuu jatkuvasti. Varmuuden saaminen tuki myös kokemusta omasta osaamisesta ja asiantuntijuudesta. Tutkittavat kertoivat muun muassa saaneensa rohkeutta toteuttaa työtänsä haluamallaan tavalla. Tämä näkyi esimerkiksi rohkeudessa ottaa esiin tiimissä tai vanhempien kanssa myös haastavia asioita. Seuraava esimerkki kuvaa, mitkä tekijät tukivat varmuuden muodostumista.

"Et huomaa et on tullu semmosta niiku niiku varmuutta ja ehkä jotenki kokemuksen ja niiku, niiku monen niiku lisäkoulutuksen ja perehtyneisyyden kautta tullu sellasta varmuutta ja osaamista siitä et on paljo vahvempi tunne et mä osaan tän homman, ja mä hoidan tän homman ja, vaikka ois tosi haastaviaki tilanteita. - - Et on tavallaa hyvä semmone ruokkiva kehä et sit ku tulee sitä varmuutta ja sitä osaamista ni sitte onnistuu ja sit se vahvistaa edellee." H7

Kuten esimerkki kuvaa, varmuutta ja osaamista saatiin kokemuksen, lisäkoulutuksen ja perehtyneisyyden kautta. Lisäksi varmuutta saatiin huomaamalla omia onnistumisia ja tätä myötä luotto omaan osaamiseen vahvistui. Varmuuden tunnetta lisäsi myös muiden antama palaute ja se, kun sai jakaa omaa osaamistaan ja asiantuntijuutta muulle henkilöstölle. Kuitenkin erityisesti uran alkuvaiheessa oli havaittavissa epävarmuutta niillä työntekijöillä, joilla oli ennestään vähän kokemusta varhaiskasvatuksessa tehtävästä työstä. Kuitenkin työn tekeminen ja kokemus itsessään antoivat varmuutta omalle tekemiselle ja sen kautta pystytiin havaitsemaan omaa ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta.

*Vanhemmuus.* Myös oma vanhemmuus nähtiin yhtenä ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta tukevana tekijänä. Vanhemmuuden kautta oma osaaminen lisääntyi ja toisaalta ymmärrettiin yhä paremmin myös huoltajien näkökulma, joka varhaiskasvatuksen työssä on olennaista. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka vanhemmuus vaikutti ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen.

"Iso osa mun ammatillista osaamista on myös oma vanhemmuus - - lasten syntymisen ja myötä sain semmosta erilaista osaamista ja varmuutta siihen niiku niiden kanssa toimimiseen. Ja sitten se niiku ehkä kasvatti mua se vanhemmaks tulo enemmän kun mikään aiempi. - - Ja ja sitten ehkä helpommin on tullu myös sen vanhemmuuden haasteiden, tunteiden myötä se ymmärrys myös sinne, vaikka kasvatusyhteistyön puolelle, että mun on aina ollu tosi helppo kohdata perheitä ja huoltajia ja ehkä pystyin niiku samaistuu ja ajattelee aika usein sillee vähä, että no, miten mä niiku haluaisin minua kohdattavan tai minun lapsestani puhuttavan ja, että se, kun on ollu myös siellä toisessa roolissa." H2

Esimerkissä käy ilmi, kuinka vanhemmuus on tukenut osaamista ymmärtämällä myös kasvatusyhteistyön molemmat puolet. Oma vanhemmuus toi ammatillista osaamista ja toisaalta ymmärrystä huoltajien kohtaamisesta, joka on tärkeä taito varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Osaaminen ja asiantuntijuus ei siis ole vain rajattu työssä tai koulutuksessa tapahtuvaan oppimiseen.

### 6.1.2 Työyhteisöön liittyvät tekijät

Vaikka yksilö itse vaikutti pitkälti oman osaamisen ja asiantuntijuuden rakentamiseen, myös työyhteisö oli merkittävä tekijä niiden muodostumisessa. Tähän vaikutti pitkälti se, että työtä tehdään usein tiimissä hyödyntäen moniammatillista yhteistyötä. Lisäksi induktiovaiheessa oleva varhaiskasvatuksen opettaja usein kaipasi enemmän tukea myös muilta. Erityisesti *pedagoginen keskustelu, varhaiskasvatushenkilöstön tuki ja palautteenanto, yhteiset toimintamallit, yhteistyön tekeminen* sekä *mallioppiminen* koettiin vahvistavan omaa ammatillista kehittymistä ja asiantuntijuutta etenkin uran alkuvaiheessa.

*Pedagoginen keskustelu.* Pedagoginen keskustelu mainittiin useasti osaamisen ja asiantuntijuuden kehittäjänä. Erityisesti pedagoginen keskustelu toisten opettajien kanssa koettiin tärkeäksi. Tutkittavat kuvailivat, että keskustelun kautta voitiin saada apua suoraan tai vastaavasti keskustelu saattoi herättää ajatuksia, jonka myötä pystyi kehittymään. Seuraavat esimerkit kuvaavat keskusteluiden merkitystä.

”On ollu hyvin semmone avoin keskusteluyhteys muittenki opejen kanssa tässä talossa alusta asti. Se on kyl vahvistanu sitä omaa osaamista tosi laajasti.” H7

”Ja että sitä mun asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista tukis tosi paljo se et mä saisin niiku toisten kanssa vaihtaa niitä ajatuksia ja sit niinku saatas tavallaa vahvistusta vaikka niille mun mun tavoille toimia tai sitte et niitä vois niiku kyseenalaistaa ja niiku päätyä toisii ratkasuihi - - Ja sitte välillä ku ollaan just keskusteltu silleen nopeasti mun työparin kanssa siitä, että no, miten tässä olis niiku, miten toimittiin ja, miten ois niiku voinu toimia ni nehä on niiku hirveen hedelmällisiä keskusteluja. Niissä saa paljon ajattelemisen aihetta.”H2

Esimerkit kuvaavat, kuinka keskustelut erityisesti muiden opettajien kanssa vahvistivat osaamista ja antoi vahvistusta omalle toiminnalle. Toisaalta keskustelut myös mahdollistivat pohtimaan erilaisia opettajuuteen liittyviä aiheita.

*Varhaiskasvatushenkilöstön tuki ja palautteenanto.* Uran alkuvaiheessa koettiin ohjaus, neuvominen, tuki ja palaute tärkeäksi varsinkin uuteen päiväkotiin mentäessä, sillä luonnollisesti uudet opettajat eivät vielä samalla tavalla osanneet työtä kuin esimerkiksi kokeneet varhaiskasvatuksen opettajat. Kaikki tutkittavat mai-

nitsivat, kuinka he saivat apua kysymällä. Usein apua saatiin ihan arkisissa asioissa, kuten siinä mistä mitäkin löytyy, mutta neuvoa saatiin myös esimerkiksi siihen, miten lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tehdään. Tämän kaltainen apu tuki osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumista ja oli tärkeää heti työelämän alussa. Seuraavat esimerkit kuvaavat tuen saamista muilta.

”Ja tottakai, jos kysy ni työkaverit kyl autto. Et muut opettajat sit autto just, vaikka et, miten tää paikalline vasulomake nyt niiku täytetään.” H3

”No mul on siis tässä ryhmässä toinen opettaja, kokeneempi ni hänelt kyllä pystyn kysyy iha mitä vaa.” H8

Esimerkit kuvaavat, kuinka työyhteisön jäsenet auttoivat arkisissa asioissa ja etenkin käytännön tehtävissä, joita uusi varhaiskasvatuksen opettaja ei vielä koulutuksen jälkeen osannut. Avun lisäksi myös palautteen anto nähtiin tärkeänä oman osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymiselle, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa.

”Työkaverit on antanu palautetta ni on oppinu paljon - - on saanu palautetta, on saanu muilta mielipidettä siinä et, missä on menny hyvin, missä on kehitettävää ja semmosta.” H4

Esimerkki kuvaa kuinka palautteenanto auttoi kehittämään omaa toimintaa. Työyhteisön tuen lisäksi myös johtajan tuella koettiin olevan suuri merkitys osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisessä. Johtaja pystyi tukemaan induktiovaiheessa olevia varhaiskasvatuksen opettajia ohjauksen ja neuvonnan kautta sekä esimerkiksi mahdollistamaan tekijöitä, jotka tukevat osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä. Esimerkiksi yksi tutkittavista kertoi johtajan mahdollistaneen opettajien väliselle keskustelulle enemmän aikaa, kun sen koettiin olevan liian vähäistä. Lisäksi johtajalla oli suuri merkitys sille, minkälainen ilmapiiri työyhteisössä on. Työyhteisön ilmapiiri taas vaikutti siihen, miten uusi työntekijä otettiin työpaikalla vastaan.

*Yhteiset toimintamallit.* Varhaiskasvatuksessa työtä tehdään pääasiallisesti yhdessä tiimin kesken ja sen myötä näyttäytyi, että myös yhdessä hyväksytyt toimintamallit määräsivät paljon oman ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä. Esimerkiksi tutkittavat mainitsivat yhteisten toimintamallien ja

työyhteisön kehittämishalukkuuden tukevan myös omaa osaamista ja asiantuntijuutta. Tämä saattoi näyttäytyä esimerkiksi siten, että tutkittavat saivat mahdollisuuden näyttää omaa osaamistaan, kun työyhteisö oli halukas kokeilemaan erilaisia toimintamalleja. Tällöin saatiin tuoda omaa opettajuutta esille, eikä tarvinnut pysyä toimintamalleissa, joita ”aina ennenkin on tehty”. Seuraavat esimerkit kuvaavat työyhteisön roolia.

”Ylipäätään se et miten siellä työpaikalla suhtaudutaan siihen, että sitä kehitetään” H6

”Ni nyt jotenki ku täällä on sit taas pystyny tekemää sitä työtä ja jotenki ku tiimi toimii nii hyvin ni sit siin on helppo olla, helppo olla opettajana ja toimia sen omien tai sen niiku oman ammatillisuuden niiku kautta ja olemaan sellainen ammattilainen kuin mitä haluaiskin olla.” H1

”Jos on ryhmät, jotka tulee hyvin, jossa työntekijät tekee yhteen hiileen samalla ajatuksella, yhteisillä tavoitteilla ja säännöillä ni se on iso tuki kanssa siinä omassa kehityksessä koska sä saat sinne nii paljon enemmän ku sulla on joku 20 ihmisen joukko siinä tukena.” H4

Esimerkeissä kuvattiin, kuinka yhteistyöhaluinen tiimi auttaa mahdollistamaan työn tekemisen oman opettajuuden mukaisesti ja toisaalta myös työn kehittymisen. Tiimin lisäksi myös johtajan kehittämishalukkuus koettiin tärkeäksi, sillä johtajan nähtiin mahdollistavan paljon kehittymiseen liittyviä toimintoja työpaikalla. Tämä näkyi esimerkiksi koulutusmyönteisyytenä. Koulutusmyönteinen johtaja halusi ylläpitää laadukasta varhaiskasvatusta ja pedagogiikkaa ja se näyttyi hänen toiminnassaan. Lisäksi koulutusmyönteinen johtaja informoi henkilökuntaa koulutuksista ja myös mahdollisti henkilökunnan pääsyn koulutuksiin. Seuraava esimerkki kuvaa johtajan toimintaa.

”No just toi et johtaja mahdollisti sen et pysty käymää niitä jotai koulutuksii ni se tavallaa vahvisti sitä [asiantuntijuutta ja osaamista] - - Mä koin tosi tärkeeks et johtaja sit niiku kannusti et mee tonne ni tiedät, mistä nyt puhutaa” H3

Esimerkki havainnollistaa, kuinka johtajan antamalla mahdollisuuksilla sekä kannustuksella oli myönteisiä vaikutuksia ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumiseen.

*Yhteistyön tekeminen.* Tutkittavat mainitsivat toisen opettajan tuen tärkeäksi uran alkuvaiheessa. Toiselta opettajalta pystyi pyytämään apua ja saamaan vertaistukea. Myös se, että ryhmässä oli toinen opettaja, koettiin alkuvaiheessa suureksi



avuksi osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumisen tukemisessa. Kun opettajia oli kaksi, mahdollisti se suunnittelemaan toimintaa yhdessä. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä yhteistyötä.

”Se toinen opettaja siinä niin se jotenki helpotti oloa, niinku oloa tosi paljon et sai niiku varmistusta.” H6

”No ehkä just se sen tota opettajakollegan kanssa työskenteleminen, että tota sen se kyllä auttaa tosi paljon.” H5

Esimerkeissä kuvattiin, kuinka toinen opettaja pystyi auttamaan, mutta myös antamaan varmuutta omalle osaamiselle. Vaikka erityisesti yhteistyö muiden varhaiskasvatuksen opettajien kanssa tunnistettiin olennaiseksi ja tärkeäksi tukeväksi tekijäksi, myös moniammatillinen yhteistyö mainittiin asiantuntijuutta tukevana tekijänä seuraavalla tavalla: ”Moniammatillisessa yhteistyössä jaetaan sitä asiantuntijuutta”, H1. Asiantuntijuutta siis pystyttiin jakamaan moniammatillisessa työyhteisössä. Päiväkodin sisäisen yhteistyön lisäksi mainittiin myös päiväkotien välinen yhteistyö ja toimintamallien vertailu. Yksi tutkittavista esimerkiksi mainitsi, että yhteistyötä tehtiin toisen yksikön kanssa ja näin jaettiin yksiköiden ulkopuolella asiantuntijuutta ja osaamista työntekijöiden kesken, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”Mut ennen kaikkea työyhteisössä ku meilläki on niiku samalla esimiesalueella useampi pienten ryhmä ni pyritään tiivistää sitä pienten ryhmien opejen yhteistyötä.” H7

Osaamisen ja asiantuntijuuden jakaminen ei siis rajoittunut vain tiimiin tai päiväkotiyksikköön, vaan sitä jaettiin laajemmalle alueelle.

*Mallioppiminen.* Muutama tutkittavista mainitsi myös mallioppimisen tukeväksi tekijäksi. Tutkittavat kertoivat, että eri työpaikoissa näki erilaisia tapoja toteuttaa työtä. Osa tavoista näyttäytyi hyvinä, jolloin tutkittavat kokivat haluavansa myös itse tehdä samalla tavalla eli he rakensivat omaa osaamista ja asiantuntijuutta myös havainnoimalla muita. Seuraavat esimerkit kuvaavat mallioppimista.

”Sit myös niiku osasta työkavereista ja tekemisistä on tullu et tommone mäki haluan olla et sit niiku on sieltä poiminu sitä et, minkälaine on ite halunnu olla ja sit ku on toiminu sen mukaa ja kehittäny sitä omaa niiku työntekotyylä ja tapaa.” H1

”Et mul on se et, jos ihmine on tehny, alalla ollu montakymmentä vuotta ni miks mä en tekis niinku hän. Et on niin kokenu hyväks et se on ehkä vähä tällästä palasten niinku yhdistelyä, miten saa oman, oman ammatillisen minän sitte muotoutuu omia ideoita ja omaa semmosta ideointia ja sit sitä mitä sä näät ympärillä.” H8

Esimerkit kuvaavat, kuinka työyhteisön jäseniltä pystyi oppimaan myös hyviä käytänteitä ja oma osaaminen ja asiantuntijuus kehittyi mallia ottamalla. Kuitenkin tämä näyttäytyi niin, että muiden toiminnoista otettiin vain hyväksi todettuja toimintamalleja ja näin jokainen rakensi omaa osaamistaan ja asiantuntijuutta omien arvojen mukaisesti.

### 6.1.3 Työn rakenteisiin liittyvät tekijät

Työn rakenteisiin liittyvät tekijät tukivat ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumista. Esimerkiksi *työn aloituksen tukeminen ja täydennyskoulutukset* olivat tällaisia tukevia tekijöitä.

*Työn aloituksen tukeminen.* Työn aloitusta tuettiin muun muassa perehdytyksen kautta, jota saatiin heti aloittaessa työt. Perehdytyksen kautta uusi varhaiskasvatuksen opettaja sai työn kannalta oleellisia tietoja sekä tutustui päiväkotiin, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat.

”Ku menin sinne niin semmone ihan paperillinen lista asioista joista, jotka mulla on oikeus saada tietooni ja sitä käytettiin semmosena pohjana siinä työ, työrupeaman alussa et mitä kaikkea tota pitää mulle selvittää tai mistä, mitä mun pitää tietää ni se oli tosi hyvä.” H4

”Ni siinä oli semmone niiku viikon perehdyttämisjakso ja semmone missä päästii tutustuu tiimiin ja rakentaa sitä omaa työtilaa ja oppimisympäristöä. Ni se oli aivan mahtava juttu ja sen toivois kyllä kaikille uusille, uusille opettajille ja ylipäätää semmosta hyvää perehdytystä.” H5

Kuten esimerkit kuvaavat perehdyttäminen tapahtui eri tavoilla hyödyntäen niin paperilistaa kuin pidempiaikaista perehdyttämisjaksoa. Kuitenkin molemmat kuvailtiin hyviksi tavoiksi perehdyttää uusi varhaiskasvatuksen opettaja työhönsä. Osa tutkittavista oli perehdytyksen lisäksi saanut työn aloitusvaiheessa mentorointia. Mentoroinnin kautta tutkittavat pystyivät ottamaan esiin haastavia tilanteita tai asioita mentorin kanssa. Toisaalta mentorointi myös antoi mahdollisuuden erilaisiin näkökulmiin ja mahdollisti mietittyttävien asioiden pohtimisen yhdessä, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”Mentoriopen kanssa käytiä läpi just ihan tämmösiä niiku et miten pidetään vasukeskustelua, mitenkä täällä on pidetty ja onko vinkkejä, mitenkä tähän on tähän ja tähän tilanteeseen on vinkkejä ja mitenkä tämmösiä vanhempia kohdataan tai mites jos mul on tiimissä tämmöne tilanne ni miten mä lähen tätä ratkasee et on iha eri tavalla saanu tälläsii asioihin tukee - - Opejen mentorointiryhmiä, missä keskustellaan niiku opettajuuteen liittyvistä asioista.” H7

Esimerkki havainnollistaa, kuinka mentoroinnissa saatiin apua siihen, miten erilaisissa tilanteissa kuuluisi toimia tai miten työtehtäviä tulisi toteuttaa. Avun lisäksi mentoroinnissa oleellista oli erityisesti opettajuuteen liittyvä keskustelu.

*Täydennyskoulutus.* Täydennyskoulutus oli selkeä ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta kehittävä tekijä työelämässä. Täydennyskoulutuksia järjestettiin paljon ja kaikki mainitsivat joko olleensa täydennyskoulutuksissa tai vastaavasti heillä oli ollut mahdollisuus käydä sellaisessa. Koulutuksissa koettiin saavan paljon uutta ja ajankohtaista tietoa. Täydennyskoulutuksia pidettiin erityisen tärkeänä, siltä kannalta, että pysyi perillä tämänhetkisestä pedagogiikasta ja tiedosta koskien varhaiskasvatusta. Tämä korosti myös sitä ajatusta, että varhaiskasvatuksen opettaja ei koskaan ole tiedollisesti täysin valmis ja jatkuva oman osaamisen ja asiantuntijuuden rakentaminen on tärkeää.

#### 6.1.4 Koulutukseen liittyvät tekijät

Koulutus oli kokemuksen lisäksi eniten mainituin ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta tukeva tekijä uran alkuvaiheessa. Erityisesti *opintojen laajuus* oli tukeva tekijä, mutta myös *opiskelijajhteisöstä* koettiin olevan suuri tuki.

*Opintojen laajuus.* Koulutuksen koettiin antavan pohja omalle ammatilliselle osaamiselle ja asiantuntijuudelle. Suurin osa tutkittavista ei omannut aikaisempaa kokemusta varhaiskasvatustyöstä ja siksi ennen koulutusta ei luonnollisesti-kaan osaamista tai asiantuntijuutta ollut juuri ollenkaan. Erityisesti opinnoissa saatu teorian tieto tuki osaamista ja asiantuntijuutta, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”Koulutus on antanu ihan sen pohjatiedon kaikki peruasiat, kaiken sen teoreettisen pedagogisen tiedon ja nii siihen lukeutuu siis ihan kaikki varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ja esiopsia kaikkia niitä myöten ja sit tietysti kaikki, mitä on kaikilla kursseilla käyty läpi, mitä minkäki ikäsen kehityksee kuuluu.” H1

Esimerkki tuo ilmi, kuinka koulutus antaa pohjatiedot varhaiskasvatuksen opettajalle. Opintoja kuvattiin laajaksi kokonaisuudeksi, sillä se antoi niin teoria- kuin käytännöntietoa. Vaikka koulutuksessa painottui tutkimukselliseen tietoon, käytiin siellä läpi myös käytäntöä. Opinnot sisälsivät käytännönharjoitteluita muun muassa ohjattujen harjoitteluiden sekä lapsiryhmien kanssa tehtävien harjoitteiden kautta. Näitä kuvataan seuraavalla tavalla.

”Harjottelut ja muut et ne on ollu semmosia tärkeitä niiku tavallaan sitä niiku laajentanu sitä kokemusmaailmaa ja näkemystä sitte niiku alasta ja niiku siitä asiantuntijuudesta ja opena työskentelystä.” H1

”Mä perään kuuluttasin niitä semmosia lapsiryhmädemoja, harjotteluita ja sitä käytännön et se ei sitten tulisi niin shokkina, kun siirtyy työelämään.” H7

Kuten esimerkit kuvaavat käytännönharjoittelu koettiin erittäin tärkeänä ennen varsinaiseen työhön menemistä. Käytäntö mahdollisti osaamisen ja asiantuntijuuden laajenemisen.

*Opiskelijayhteisö.* Opiskelijayhteisö tuki omaa ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta opiskeluiden aikana käytyjen keskusteluiden kautta. Lisäksi muutama tutkittavista mainitsi edelleen keskustelevan opiskelijakavereiden kanssa työstä ja näin he pystyivät tukemaan toinen toisiaan ja jakamaan ajatuksia. Opiskelijakaverit olivat samassa tilanteessa tutkittavien kanssa ja siksi vertaistuki nähtiin erityisen tärkeänä. Usein myös saattoi olla tilanne, että itse työelämässä ei ollut samassa tilanteessa olevia, jolloin vertaistuki saatiin opiskelijayhteisöstä. Seuraavat esimerkit kuvaavat opiskelijayhteisön antamaa tukea.

”Ku keskusteltii niistä aiheista ja ku niistä puhuttii paljon ja kaikki kerto omia esimerkkejä, jotka oli vaikka ollu työelämässä ennen opintoja tai muuta ni sit ne kyl autto kans niiku oman ajattelun rakentumisessa ja semmosessa.” H1

”Mä puhun monesti näitten mun kavereitten kanssa tästä työstä, mitä me tehää, ni se kyllä auttaa.” H4

Esimerkit kuvaavat, kuinka keskustelut ovat auttaneet osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumisessa jo opiskeluaikoina, mutta myös opiskeluiden jälkeen.

## 6.2 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta haastavat tekijät

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista haastoivat tekijät, jotka liittyivät resursseihin, työyhteisöön, työn luonteeseen, aikaan, vaihtelevasti toteutuvaan perehdytykseen ja mentorointiin sekä koulutukseen (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Varhaiskasvatuksen opettajan osaamista ja asiantuntijuutta haastavat tekijät

<b>Resursseihin liittyvät tekijät:</b> - Sijaisten määrä - Pula varhaiskasvatuksen opettajista - Sak-ajan vaihteleva toteutuminen - Sak-ajan joustamattomuus	<b>Työyhteisöön liittyvät tekijät:</b> - Oman äänen kuuluville saaminen - Työyhteisön kehittymishaluttomuus - Työyhteisön ja johtajan tuen puute	<b>Työn luonteeseen liittyvät tekijät:</b> - Kaikki pitää osata heti - Haastava tiimi tai lapsiryhmä - Hiljaisen tiedon määrä	<b>Aikaan liittyvät tekijät:</b> - Ajan puute - Kiire	<b>Vaihtelevasti toteutuva perehdytys ja mentorointi:</b> - Heikko tai olematon perehdytys - Mentoroinnin puuttuminen	<b>Koulutukseen liittyvät tekijät:</b> - Käytännön vähäinen määrä - Joustamattomuus - Lian ruusuinen kuva
--	---	--	---	---	--

### 6.2.1 Resursseihin liittyvät tekijät

Puuttuvat resurssit mainittiin useasti osaamista ja asiantuntijuutta haastavana tekijänä. Resursseihin liittyviin tekijöihin kuuluivat *sijaisten määrä*, *pula varhaiskasvatuksen opettajista* sekä *sak-ajan vaihteleva toteutuminen* ja *sak-ajan joustamattomuus*.

*Sijaisten määrä.* Tutkittavat mainitsivat erilaisia haasteita liittyen sijaisten määrään. Ensinnäkin omaa osaamista ja asiantuntijuutta heikensi tilanne, jossa sijaisia ei otettu tai vastaavasti saatu päiväkotiin, jonka myötä sovitut asiat peruuntuivat. Tällaisia sovittuja asioita saattoivat olla valmiiksi suunniteltu toiminta, lisäkoulutautuminen tai erilaiset palaverit. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka henkilöstöresurssit haastoivat ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä.

”Kyllä niitä kovasti aina mainostetaan [koulutuksia], mut se on sit toine juttu pääseekö sinne lähtemää. Että tota resurssit ryhmässä on monesti sellaset, että tota tuol ois tommone koulutus, mut ei pääse osallistuu ku ei, jos ei saa vaikka sijaista tai on paljon sairastumisia työyhteisössä tai muuta.” H5

Kuten esimerkki kuvaa, lisäkouluttautuminen estyi puuttuvien henkilöstöresurssien takia. Toisaalta suuri sijaisten määrä ja vaihtelevuus saattoi myös haastaa uutta opettajaa, sillä omaa kehittymistä haastoi jatkuva sijaisten ohjaaminen sekä perehdyttäminen. Tutkittava kuvaa seuraavassa esimerkissä, kuinka sijais-  
ten jatkuva vaihtuvuus haastaa toimintaa ja perehdytykseen menee paljon aikaa.

”Mulla on semmone tilanne tossa ryhmässä et mul on vähä aikuisten vaihtuvuutta mikä on taas sitte myllänny sitä ryhmää aika paljon et mul on jo toine opepari tässä niiku tän syksyn aikana. Eli on tullu tämmöstä niiku perehdytystä ja sitte uudestaan perehdyttä-  
mistä.” H7

Kuten esimerkki kuvaa henkilökunnan vaihtuvuus lisää työmäärää, kun perehdyttämisen määrä lisääntyy. Sen lisäksi sijaisten suuri lukumäärä tai vaihtelevuus saattoivat haastaa varhaiskasvatuksen opettajaa, joka itsekin tarvitsisi tukea induktiovaiheessa, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”Ni meillä on siis sijaisia viikottain. Ensi oli päivittäi nyt onneks viikottai eri sijaisia. Ni kylhän se niiku seki sitte tavallaa kuormittaa tätä meidän työtä täällä. Ei oo varma kenen kanssa on vuorossa. - - No kylhän se [perehdyttäminen] vie [aikaa]. Nyt nää tosiaa kiertäny sillee et on ollu aikasemmi jo, mut yhdessä vaiheessa mul oli sellane tunne et se mua harmittaa et on ite vielä siinä vaiheessa et imee sitä oppia just muilta, mut sit oot ite se, joka selostaa et, mitä me täällä tehää. Et nyt alkaa olla semmone hyvä fiilis, mutta muutama viikko oli tosi raskas.” H8

Esimerkki kuvaa, kuinka jatkuvat sijaiset haastoivat omaa osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä, sillä sijaiset eivät tukeneet osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista samalla tavalla kuin kokenut vakituinen työntekijä, jolta voisi mallioppia. Suuri sijaisten määrä myös kuormitti työtä.

Puuttuvien resurssien takia tutkittavat kuvasivat, kuinka työn tekeminen hankaloituu ja kaikkia työnkuvaan liittyviä tehtäviä ei pysty toteuttamaan aina halumallaan tavallaan. Seuraava esimerkki kuvaa henkilöstöresurssien vaikutusta omaan toimintaan.

”Ku mä koin et mä en pysty olee sellane opettaja, kun mä haluan olla, koska resurssit oli, mitä oli ja en pystyny toteuttamaan sitä niin pedagogisesti kun olisin halunnut.” H1

Kuten esimerkki kuvaa, henkilöstön puuttuminen haastoi toimintaa, jolloin omaa opettajuutta ei voinut toteuttaa niin kuin halusi. Tällaisissa tilanteissa omaa osaamista tai asiantuntijuutta ei myöskään saatu samalla tavalla esille.

*Pula varhaiskasvatuksen opettajista.* Haastatteluissa kävi ilmi, että moni varhaiskasvatuksen opettaja toimi päiväkodissa ainoana opettajana. Tämä saattoi näyttäytyä positiivisena, sillä silloin oma asiantuntijuus ja osaaminen oli tunnistettavissa niin työyhteisön jäsenten kesken kuin myös yksilönäkin. Kuitenkin pula opettajista näyttäytyi myös haasteena, sillä silloin vertaistukea tai kollegiaalista tukea ei ollut tarjolla. Samoin myös pedagoginen keskustelu muiden opettajien kanssa oli vähäisempää tai olematonta pätevien kollegoiden puuttuessa, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”No kyl mä sanoisin myös ton et niiku sen et siel ei oo, vaikka päteviä kollegoita, jonka kanssa käydä sitä pedagogista keskustelua. Ku nyt on toi pula opettajista niin tottakai kylhän se nyt omaaki osaamista, ni et sä et kehity samal taval ku, jos sul ois niit päteviit opettajakavereita siellä, joiden kanssa oikeesti niikun sitä teorian tietoa ja tietämystä ja käytännön niinku kokemusta ja muuta. Et kyl se jää se niiku se pedagoginen keskustelu monesti aika löyhäksi.” H3

Esimerkki kuvaa, kuinka pula pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista haastaa pedagogisten keskusteluiden toteutumista. Varsinkin uusi varhaiskasvatuksen opettaja kaipaisi tukea toiselta varhaiskasvatuksen opettajalta.

*Sak-ajan vaihteleva toteutuminen ja sak-ajan joustamattomuus.* Haastattelujen perusteella myös sak-aika eli suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen käytettävä aika toteutui vaihtelevasti eri päiväkodeissa. Usein sak-ajan toteutumattomuuteen vaikutti henkilöstöresurssit eli vähäisen henkilöstömäärän takia sak-aika peruuntui. Suurin osa tutkittavista mainitsi, että sak-ajat toteutuivat harvoin täysimittaisena. Sak-ajan puuttuessa monet tekijät, jotka kehittäisivät omaa asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista jäivät tekemättä. Esimerkiksi mainittiin, että omaa opettajuutta on haastava toteuttaa, kun ei ole aikaa suunnitella, arvioida tai kehittää toimintaa. Tätä kuvataan seuraavilla tavoilla.

”No suunnitteluajan vähyys [haastaa oppimista ja kehittymistä], että tota et vaikka laissa lukee et 5 tuntia viikossa tai 30% työajasta ja työvuorolistassaki lukee hienosti jokasen päivän kohalla et s1 merkinä siitä, että jossai välistä pitää repiä tunti siihe suunnitteluun niin ni se ei kyllä käytännössä oo kovinkaa monena viikkona toteutunu. Että tota siihenkin käyttäs paljon enemmän aikaa, esimerkiks kaikkeen uusimpaan tutkimustietoon perehtymiseen ja ammattikirjallisuuden lukemiseen ja kaikkeen tollaseen käyttäs paljon enemmän aikaa, jos ois vaa sitä suunnittelu-aikaa et se on kyllä ehkä semmone yksittäine isoin, isoin pulma.” H5

”Niinku voin sanoa et sak-aika mikä ni ei, ei toteudu. Siis se et ku sinne ei anneta niitä resursseja et se toteutus et sä voisit oikeesti niiku arvioida ja kehittää sitä toimintaa ja suunnitella sen pohjalta niin ni se et siel on sitä jatkuvaa resurssipulaa ni se kyllä haastaa oikeesti. Et kyl mä oon monesti joutunu menee et vedetään hatusta fiiliksel tai just se et on suunnitellu tosi hienot systeemit ja sit tiimikaveri puuttuukin ni sit vedetään hatusta, selvittää se päivä. Varsinki nyt ku on sijaispulaaki et ei saada ees sijaisii. Niin ni se on niiku se se mikä siellä haastaa sitte et ei ole ei oo oikeesti aikaa aikaa sillee niinku pitäs olla aikaa niinku oppia ja kehittyä ja jotenki niiku se on vaa suurin suurin juttu.” H3

Esimerkit kuvaavat, kuinka sak-aika harvoin toteutui täysin. Sak-aikaa pidetään kuitenkin tärkeänä osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisessä ja sen puuttuminen haastaa oleellisesti kehittymistä. Sak-ajan toteutumattomuus aiheutti sen, ettei esimerkiksi ammattikirjallisuuteen tai uusiin tutkimuksiin ollut aikaa perehtyä. Sak-ajan puuttuminen haastoi myös erityisesti uusia varhaiskasvatuksen opettajia, jotka eivät pystyneet tutustumaan esimerkiksi lapsiryhmän lapsien varhaiskasvatussuunnitelmiin heti työn alussa, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”Mut ehkä sitte semmosta et ois saanu sitä aikaa myös siellä lapsiryhmän ulkopuolelle sinne alkuu enemmän sak-aikaa ja näi. Et mä oisin voinu perehtyä, vaikka kunnolla niiku jo aiempina vuosina siellä olleiden lasten vasuihin ja näi. Mulla meni siis monta viikkoa enne ku mä kerkesin niitä ensimmäistä kertaa avata ja, että ois vaikka niiku voinu jotenki käyttää aikaa enemmän siihen semmoseen tutkiskeluun.” H2

Esimerkissä käy ilmi, kuinka sak-ajan tulisi toteutua varsinkin työn alkuvaiheessa, jolloin olisi mahdollista perehtyä lapsiryhmään. Myös sak-ajan joustamattomuus haastoi osaa tutkittavista. Tutkittavat mainitsivat muun muassa sen, että uusi opettaja ei saa yhtään enempää sak-aikaa kuin kokeneempi työntekijä. Uudella opettajalla ei ole usein samalla tavalla kokemusta tai jo valmiita materiaaleja, jota hyödyntää ja siksi usein tarvitsisi enemmän aikaa. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka tutkittava koki, ettei sak-aika ollut riittävä uran alkuvaiheessa.

”Ei se [sak-aika] ainakaa mulle riittäny. Tai niiku mä en tiä ehkä sitte ku alkaa olla enemmän sellasta, vaikka omaa valmista materiaalia et on, vaikka tehny jotain, mitä nyt ikinä suunnitelmia tai muuta. - - Et uran alkuvaiheessa siihen suunnittelu menee tosi paljon aikaa, ja sit esimerkiks esiopsiin kirjaamiseen sillai et on niiku järkevässä muodossa ni mulla meni tosi paljon aikaa niin ei se sak-aika kyllä ihan siihen oikeen riittäny mut et en tiä nyt ku sihe tulee enemmän sitä tasia ja on sitä valmista ni voi olla että riittääki.” H6

Esimerkki havainnollistaa, kuinka sak-aika ei riittänyt tutkittavalle työn alussa, koska aikaa meni enemmän tehtäviin, joita tehtiin ensimmäistä kertaa. Sak-ajan joustamattomuus näyttäytyy myös haasteena, kun uudella varhaiskasvatuksen opettajalla oli haastava ryhmä, joka kaippaa enemmän huomioita ja suunniteltavaa. Myös näissä tilanteissa olisi kaivattu enemmän sak-aikaa. Yksi tutkittavista



otti myös esille sen, kuinka viikon sak-aikaa pilkottiin turhan lyhyiksi. Esimerkiksi yhden tunnin mittainen sak-aika koettiin liian lyhyeksi, sillä silloin koettiin pystyvän vain orientoitumaan aiheeseen.

Lisäksi sak-aikaa haastoivat tilat. Erityisesti korona-aikana toimistotiloja saattoi olla heikosti tarjolla ja osa tutkittavista kertoi tekevänsä sak-ajan ryhmän tiloissa, jotka usein eivät olleet täysin rauhallisia paikkoja. Useampi tutkittava mainitsi, että usein sak-aika keskeytyi erinäisistä syistä. Moni otti esille, kuinka hyödyllistä olisi, jos sak-ajan saisi tehdä myös kotona, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa.

”Se viisi tuntia viikossa ni työpaikalla tehtävä et ei saa kotona et nimenomaa työpaikalla, mikä on mun mielestä tosi huono, huono tota et se pitäs olla mieluummin kotona vähintään ainaki puolet, koska se arki on just nii hektistä et sä et oikee kehtaa lähtee siitä, että noni mulla on nyt tää sak-aika heippa, vaikka se ois joteki järjestetty, ku sit sua tarvitaan kuitenkin siellä töissä.” H4

Kuten esimerkki kuvaa, työssä on paljon häiriötekijöitä, jotka haastavat sak-ajan toteutumista. Tähän ratkaisuksi tutkittava ehdottikin, että osa sak-ajasta toteutettaisiin etätyönä.

## 6.2.2 Työyhteisöön liittyvät tekijät

Vaikka työyhteisön tunnistettiin edistävän osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista, saattoi se myös haastaa sitä. Työyhteisöön liittyviin haastaviin tekijöihin kuuluivat *oman äänen kuuluville saaminen, työyhteisön kehittymishaluttomuus sekä työyhteisön ja johtajan tuen puute.*

*Oman äänen kuuluville saaminen ja työyhteisön kehittymishaluttomuus.* Tutkittavat kuvasivat, kuinka aina uutena opettajan ei ollut helppoa tulla työyhteisöön. Eri-tyisesti oman äänen saaminen kuuluville saattoi olla haastavaa uran alkuvaiheessa, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”Siis joteki sillee et, ku tekee sijaisuuksia, tai sillo ku teki sijaisuuksia, ni sitte se oli tosi usein, kuuli, että no mut sähän oot vaan sijainen et, et sit oli et, jos yritytti vaik jotai et voitasko tehdä näin ni sit se oli enemmän sitä et aina ollaan tehty näin ja ei me lähetä sitä nyt muuttaa ja et, sä oot tääl vaa sijaisena ni ei me lähetä muuttamaan tätä tai sillee.” H1

Esimerkki kuvaa, kuinka erityisesti sijaisena oli vaikea tulla kuulluksi. Sijaisena ollessa ei siis saanut toteuttaa omaa opettajuuttaan ja tuoda esille ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta samalla tavalla kuin varsinaisena tiimin jäsenenä. Osa tutkittavista myös mainitsi, kuinka on ollut osallisena työyhteisössä, joka ei ole ollut halukas kehittymään. Työyhteisön kehittymishaluttomuus haastoi kuitenkin uusien opettajien asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä, sillä mahdollisuudet muokata toimintatapoja olivat tällöin niukat. Seuraavat esimerkit kuvaavat, kuinka kehittymishaluttomuus vaikutti myös omaan opettajuuteen.

”Ja tota sitten, jos on sellasia haastavia työkavereita, jotka tuntuu et ne tekee aina oman päään mukaa eikä kuuntele muita ja ku lastenkin kannalta ois hyvä et ois yhtenäiset toimintamallit et, jos joku toimiiki niiden vastasesti tai vähä, miten sattuu ni sellaset kyl haastaa sit sitä myös sitä omaa toimintaa ja omaa ammatillisuutta.” H1

”No on sillä suuri merkitys esimerkiks siinä et, miten koetaan, että, että otetaan vastaan esimerkiks ideoita tai kehittymisenpaikkoja, että tota oon kuullu monista paikoista sitä, että joillai ois, vaikka mitä kehittämideoita tai muita, mut sit se muu työyhteisö lyttää täysin ne ideat et ei sit suostuta muuttamaan toimintatapoja, vaikka, vaikka ne vois olla, vaikka asiat vois olla paljon paremminki. - - On sitte kyllä niiku myös nähny, nähny tilanteita, joissa ei oo haluttu ottaa mitään uutta vastaan ja tehty asioita aina samalla tavalla, koska niin on aina tehty.” H5

Esimerkit kuvaavat, kuinka työyhteisössä välillä toimitaan aina samalla tavalla eikä halua muutokseen ole. Tämä ei mahdollista esimerkiksi toiminnan kehittämistä, joka taas lisäisi osaamista ja asiantuntijuutta.

*Työyhteisön ja johtajan tuen puute.* Myös tuen saamisessa oli välillä puutteita kii-reen ja puutteellisten henkilöstöressurssien takia. Tukea kaivattiin usein enemmän varsinkin tilanteissa, joissa uusi opettaja toimi ainoana opettajan ryhmässä.

”Se siinä oliki niiku vaikeeta, että mulla oli työparina lastenhoitaja, mut sitte mä olin kyllä aika yksin. - - Mutta tota en kyllä kokenu et ois ihan hirveesti saanu saanu siellä tukea, että siinä piti vähä niiku ite opetella.” H5

Esimerkki tuo ilmi, kuinka tukea olisi tarvinnut enemmän niin työyhteisön jäseniltä ja tämän takia koettiin jäävän aika yksin uusien opittavien asioiden kanssa ja oppiminen jäi omalle vastuulle. Useat myös mainitsivat, kuinka toivoivat saavansa ensimmäiseen työpaikkaan opettajaparin, jolloin ryhmässä ei tarvitsisi toimia ainoana opettajana. Kuitenkaan tämä ei aina ollut mahdollista. Myös päivä-

kodin johtajan ja pedagogisen johtajan tuki koettiin tärkeäksi oman asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymiselle. Toisaalta tutkittavat mainitsivat myös, kuinka johtajat mahdollistivat kehittymiseen liittyviä asioita, kuten kehittymishaluisen työyhteisön tai lisäkoulutukset. Kuitenkin osa tutkittavista kertoi, että johtajan tai pedagogisen johtajan tuki oli liian vähäistä. Usein tämäkin johtui siitä, ettei päiväkodin johtajalla tai pedagogisella johtajalla ollut aikaa riittävästi. Yksi mainitsi, kuinka pedagogisen johtajan osaamista olisi tarvittu haastavan lapsiryhmän kanssa niin kuin seuraava esimerkki kuvaa.

”Kaipaisin sen pedagogisen johtajan tukea ja niiku näkemyksiä, et mielelläni toivoisin et hän tulis seuraamaan meidän lapsiryhmään, kattoo vähä minkälaisia lapsia meillä on siinä ja minkälaisia mahdollisia tuen tarpeita siinä on ja sit sen pohjalta pohtimaa yhdessä meidän sitä pedagogiikan toteuttamista.” H2

Esimerkissä käy ilmi, kuinka oma osaaminen ei ole uran alussa vielä riittävää, jonka takia tukea olisi tarvittu myös esimerkiksi pedagogiselta johtajalta.

### 6.2.3 Työn luonteeseen liittyvät tekijät

Tutkittavat mainitsivat, kuinka osaamista ja asiantuntijuuden rakentumista haastoivat se, että *kaikki pitää osata heti*, toimiminen liian *haastavassa tiimissä tai ryhmässä* sekä *hiljaisen tiedon määrä*.

*Kaikki pitää osata heti*. Tutkittavat kuvasivat, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan työ on haastavaa sen vaatiessa paljon osaamista ja asiantuntijuutta heti työn alussa. Tämän takia usein myös kaivattiin paljon tukea ja apua, kun kaikkea työnkuvaan liittyviä tehtäviä ei luonnollisesti osattu heti koulutuksen jälkeen. Tätä kuvataan seuraavasti esimerkeissä.

”Oli sekä niiku sitä tavallaa ne asiat mitä oli koulutuksessa kuullu ja oppinu ja kokeillun ni ne piti niiku ensi kertaa tavallaa niiku viedä käytäntöön. Se vaati paljon opettelua.” H7

”Ehkä se oli vähä semmone pikkusen syvään päähän heitto, et se oli pakko oppia sit jo uimaan, ku et tietyllä lailla sit siinä tuli itelle semmone että kyllähä mä tämän homman selvitin et iha semmone hyväki fiilis, mutta välillä mietin et ois se voinu ehkä jotenki helpommanki kautta.” H6

Esimerkit kuvaavat, kuinka työhön siirtyessä opittavaa on paljon. Tämän takia uuden varhaiskasvatuksen opettajan tukemisen tärkeys korostuu.

*Haastava tiimi tai lapsiryhmä.* Haastatteluissa tuli myös esille, kuinka työhön siirtynyt varhaiskasvatuksen opettaja voi myös joutua liian haastavaan tiimiin tai haastavan lapsiryhmän varhaiskasvatuksen opettajaksi. Näissä tapauksissa koettiin, ettei oma ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus ollut vielä riittävä, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”Että mä hyppäsin siinä vaiheessa semmoseen tiimiin ja semmoseen ryhmään, semmoseen taloon, missä oli paljon haasteita. Ni se ehkä korosti tavallaa sitä et tuntu, että ei vielä osannutkaan. - - Et tuntu et siinä vaiheessa et sitä osaamista ja asiantuntijuutta ei vielä hirveesti ollu. Sitä oli vähän, mutta ei paljon. Tai ei ehkä nii paljoo ku sen hetkine ryhmä ja niiku tiimi ja työpaikka ois ehkä vaatinu.” H7

Esimerkki tuo ilmi, kuinka oma osaaminen ja asiantuntijuus uran alkuvaiheessa ei ollut vielä niin riittävää, että kokisi pärjäävänsä haastavassa ryhmässä. Työn luonteeseen kuuluukin se, ettei ryhmien haastavuus ole aina ennalta tiedossa.

*Hiljaisen tiedon määrä.* Varhaiskasvatuksessa löytyy myös paljon hiljaista tietoa ja tämän puuttuminen haastoi omaa osaamista ja asiantuntijuutta, koska tätä hiljaista tietoa ei induktiovaiheessa olevalla vielä ollut. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka hiljaisen tiedon määrä vaikeutti varhaiskasvatuksen opettajana toimimista.

”Ja sit mä huomaan, tai ku mä mietin niitä ekoja vuosia ni paljo sattu semmosia niiku tavallaa arjen hiljainen tietoon liittyviä asioita. - - Tämmöne vähä niiku hiljane tieto, tietysti sitä asiaa on tosi paljon kentällä kun työskennellää, et sitä ei niiku voikaa olla, mut se oli joteki se, tai se tuli joteki mulle sellai et, ai et tää ois hyvä hoitaa tällee ja ai nii ja tää tällee. No ei tullu mieleenkää, että, että jotenki se semmone tämmöset asiat ei välttämättä koulutukseen ikinä pysty kenellekkään tuomaa ni ne oli semmoset, missä tuli kompuroitua paljon.” H7

Esimerkki kuvaa, kuinka työelämässä on paljon sellaista tietoa, mitä ei koulutuksessa voi saada. Yksi tutkittavista myös pohti, kuinka tärkeää olisi saada kaikkien osaaminen esille ja toisaalta myös jakaa omaa osaamista muille.

”Yksilöt tuntuu et pitää, pitää sitä tietotaitoa et mä tiedän asioita, mut en kerro muille - - annetaan muille sitä omaa tietotaitoa ja talon sisällä. Mun mielest sitä talojen kesken jotenki semmone niinku keskusteluväylä sille, että hei, miten teillä tehdään tää, ja tää asia. Siin ois mun mielestä paljon niinku jotenki kehitettävää sille et se oikeesti se tietotaito niiku leviäis sinne, jos joku on käyny jonku hyvän koulutuksen se ei jää vaa sen yhen ihmisen niinku vaan hän tuo sitä esille muillekin niin must tuntuu et täältä puuttuu se semmone niinku jakamine.” H3

Esimerkki kuvaa, kuinka osaaminen ja asiantuntijuus pitäisi saada yhä paremmin jakoon, jolloin siitä voisi hyötyä koko työyhteisö ja tällä tavalla tukea jokaisen osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumista.

#### 6.2.4 Aikaan liittyvät tekijät

Tutkimuksen tulosten perusteella myös *ajan puute* ja *kiire* on päiväkodissa yleistä. Myös nämä haastoivat osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumista erityisesti induktiivaiheessa. Tämä näkyi erityisesti siinä, että aikaa ei ollut tehdä asioita, jotka kehittäisivät oman ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista.

*Ajan puute.* Tutkittavat kuvasivat, että työtä leimaa usein, se ettei aikaa ole riittävästi. Ajan puute haastoi moninaisesti ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä. Ajan puute näyttäytyi siinä, ettei työnkuvaan kuuluvia tehtäviä aina kerennyt tekemään ainakaan niin hyvin kuin haluaisi. Lisäksi ajan puute näyttäytyi erityisesti keskusteluiden määrässä. Aikaa ei saattanut olla tiimin jäsenten kanssa keskustelulle, vaikka se olisi keskeistäkin ryhmän toimimisen kannalta ja sitä myöten myös oman ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Seuraavat esimerkit kuvaavat ajan puutteen haastavuutta.

”Joo tiimissä sitten jonkun verran [keskustelua], mut ku ei siinäkää iha hirveesti oo sitä aikaa.” H1

”Mä ehkä kaipaisin, vaan niiden, että tavallaa olis aikaa ja mahdollisuuksia käydä läpi asioita ja pohtia yhdessä niiku muiden kanssa, että tavallaa saa ne näkemykset, vaikka niiku kohtaamaanki jollain tasolla. Meillä ei esimerkiks oo sillä mun työparin kaa ollu yhteistä suunnittelu-aikaa tai semmosta palaveriaikaa juuri ollenkaa, että mikä meillä vähäne on ni se menee siihe et just ja just keretää suunnitella seuraava viikko et vähä niiku tota ja tätä.” H2

Esimerkit kuvaavat, kuinka erityisesti keskustelulle ei jäänyt aikaa, vaikka se olisi ollut tarpeellista esimerkiksi yhteisten toimintatapojen sopimiseen. Keskustelut ja yhteiset toimintamallit nähtiin tärkeänä osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumisessa, mutta niiden toteutumiseen olisi tarvittu riittävä aika.

*Kiire.* Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat myös työympäristöään kiireelliseksi, mikä myös haastoi osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä. Kiire haastoi samalla tavalla kuin ajan puutekin, sillä kaikkea työnkuvaan liittyviä tehtäviä ei pystytty toteuttamaan haluamallaan tavalla. Kaikkien työyhteisön jäsenten toimiessa hektisessä ympäristössä, ei aina ollut aikaa antaa esimerkiksi palautetta tai jäädä keskustelemaan. Samalla kuvattiin, kuinka esimerkiksi johtajat sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat kiireisiä, jonka takia heidän tunkensa osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymiseen oli heikompi kiireen takia. Seuraavat esimerkit kuvaavat kiireen vaikutuksia osaamiseen ja asiantuntijuuteen.

”No se kiire [haastaa oppimista ja kehittymistä] semmone, että niinku välillä tuntuu et mitää asiaa ei saa iha kunnolla maaliin asti, ku pitää jo niiku mennä johonki seuraavaa hommaa, että varmaan se, että oikeesti niiku sais paneutua johonkin asiaan niinku rauhassa.” H6

”Esimerkiks kiire. Se tarvii kuitenkin vähä semmosta omaa aikaa se arviointi ja asioitten pohtiminen ja siis kaverit, työkavereitten kiire aiheuttaa et, jos ei ehitä antaa palautetta se on aina vähän ikävää ni sitten tota tämmöne niinku oma oma niiku motivaatio kehittyä, jos on vähissä ni sitte ei jaksa.” H4

Esimerkit kuvaavat kiireen olevan tyypillistä päiväkotiympäristössä. Kiire kuitenkin haastoi kehittymistä, kun aikaa ei ollut esimerkiksi asioiden pohtimiselle, keskustelulle tai palautteen antamiselle. Toisaalta jatkuva kiire myös turhautti ja heikensi motivaatiota.

### **6.2.5 Vaihtelevasti toteutuva perehdytys ja mentorointi**

Myös työn aloituksen tukemiseen liittyvät *perehdytys* ja *mentorointi* toteutuivat vaihtelevasti. Perehdytystä usein saatiin, mutta sen laatu vaihteli huomattavasti eri päiväkotiyksiköissä. Mentorointia taas ei ollut edes kaikissa päiväkotiyksiköissä mahdollista saada.

*Heikko tai olematon perehdytys.* Haastattelujen perusteella voi sanoa, että perehdytyksen laatu on erittäin vaihtelevaa eri päiväkodeissa. Suurin osa tutkittavista oli, jossain vaiheessa saanut omasta mielestään heikon tai lähes olemattoman pereh-

dytyksen. Heikon tai olemattoman perehdytyksen takia, tutkittavat koki haastavampana aloittaa varhaiskasvatuksen opettajan työn. Seuraava esimerkki kuvaa tutkittavan saamaa perehdytystä ensimmäisessä työpaikassa.

”Mä sanoisin et jonkin verra, että varsinki tässä niiku tässä ekoissa työpaikoissa nii ei saanu, en saanu riittävästi [perehdytystä]. - - Et sinne ei jääny semmosee mun perehdyttämisee varsinaisesti niiku hirveesti aikaa. Mutta en varmasti osannu vaatii nii paljon ku, jos näillä tiedoilla, tai tällä asenteella lähtisin kentälle ni varmasti vaatisin enemmänä.” H7

Esimerkki kuvaa, kuinka varsinkaan ensimmäisissä työpaikoissa perehdytystä ei ollut tarpeeksi, eikä sitä osattu vaatia. Esimerkistä käy myös ilmi, kuinka perehdytys oli erilaista eri työpaikoissa. Kokemuksia myös lähes olemattomasta perehdytyksestä oli useampi. Heikko tai olematon perehdytys saattoi johtua siitä, ettei henkilöstöresursseja ollut riittävästi, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”Ei ole, ei tällä alalla ole [perehdytystä tai mentorointia]. Täähän on tosi hieno ja kaunis ajatus ja ihanaa ois jos ois mut kyl se vaan on et kylmiltään suoraan niiku toimintaan et varsinki nytte ku niin hirvee huutava pula opettajista niin ni ei ole aikaa siel oikeesti niinku rinta rinnan kulkee uuden kaa et se perehdytys on olematonta.” H3

Esimerkki kuvaa, kuinka perehdytystä ei aina ole tarjolla ja tähän vaikuttaa muun muassa henkilöstöresurssit. Heikko tai olematon perehdytys haastoi kuitenkin taloon asettumista, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa.

”Mä koin hankalaks sen, että mun piti hypätä suoraa siihe työhö ilma et mä sain mitään niiku kunnollista perehdytystä. Et sit must tuntu et mun piti jo tavallaa handlata hirveen monta hommaa ennen ku niitä oli tavallaa ees kerrottu mulle kunnolla. - - Oi että tuli jotenki semmone et, voisko joku nyt vaa käyttäs, vaikka yhen päivän siihe et perehdyttäs kunnolla et ois ollu sillee vahvempi olo siitä omasta tekemisestä.” H2

Esimerkissä käy ilmi, kuinka tutkittava koki, että työnkuvaan kuuluvat tehtävät pitäisi tulla paremmin ilmi uudelle työntekijälle. Perehdyttäminen kuitenkin olisi auttanut varmuuden saamiseen koskien omaa työnkuvaa. Lisäksi haastattelussa myös näkyi, kuinka heikko tai olematon perehdytys saattoi turhauttaa.

”Et sit, jos sä vaan hyppäät johonki työyhteisöön ja, jos et saa siihe mitään perehdytystä ni sitten tota siinä vaan tekee sitä työtä ja tekee ihan hirveesti kaikkea tyhmiä mokia, koska sua ei oo perehdytetty ja sit vasta niiku tollai tota kautta oppii, että tota nii.” H5

Esimerkki kuvaa, kuinka tutkittava joutui usein oppimaan omien mokien kautta, jotka ehkä olisi voitu välttää kunnollisella perehdytyksellä. Perehdytykseen liittyen kävi myös ilmi, kuinka perehdyttämiseen ei ole varattu ylimääräistä aikaa.

Uusi varhaiskasvatuksen opettaja aloitti siis ryhmässä heti, eikä esimerkiksi tutustunut ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmiin tai seurannut ryhmän toimintaa ennen varsinaista työn aloittamista lapsiryhmässä. Tämä olisi kuitenkin helpottanut erityisesti uuden varhaiskasvatuksen opettajan työhön tuloa, kun olisi saanut ensin rauhassa tutustua esimerkiksi erilaisiin asiakirjoihin. Seuraava esimerkki havainnollistaa, kuinka työ aloitettiin heti, ilman erillistä perehdytystä.

”No varmaan se et siel ei ollu niiku minkääläistä aikaa perehytyksee et siel oli se porukka, porukka valmiina ja tota niinkun sinä päivänä ku mulla alko työt ni se edelline oli jääny pois.” H6

Esimerkissä käy ilmi, kuinka työ tuli aloittaa heti toisen opettajan siirtyessä pois. Aikaa ei siis jätetty perehdyttämiseksi.

*Mentoroinnin puuttuminen.* Myös mentorointi näyttäytyi tutkittavien mukaan olevan hyvin vaihtelevaa. Osa päiväkodeista ei tarjonnut ollenkaan mentorointia. Kuitenkin moni tutkittavista sanoi, kuinka olisi kaivannut mentorointia uran alkuvaiheessa. Toisaalta myös mainittiin, että mentorointia ei tarjottu ensimmäisessä työpaikassa, vaan vasta myöhemmin. Näissäkin tapauksissa usein olisi kaivattu mentoroinnin antamaa tukea juuri ensimmäiseen työpaikkaan.

”Mä olin ni oisin kaivannu yksilömentorointia enemmän, koska oli aika haastava ryhmä ja aika haastavat henkilöstötilanteet. Ni ois ehkä kaivannu sellasta et ois päässy niin ku purkaa työaikana jollekin luotettavalle henkilölle niitä omia ajatuksia.” H1

Esimerkki kuvaa, kuinka mentorointi olisi ollut hyvä apu tilanteessa, jossa uusi varhaiskasvatuksen opettaja on omasta mielestään haastavassa ryhmässä ja olisi kaivannut tukea mentoroinnin kautta tilanteeseen.

## 6.2.6 Koulutukseen liittyvät tekijät

Myös koulutuksessa oli havaittavissa puutteita, jotka haastoivat osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumista. Nämä tekijät olivat *käytännön vähäinen määrä, joustamattomuus* sekä koulutuksen antama *liian ruusuinen kuva*.



*Käytännön vähäinen määrä.* Koulutuksen teorialähtöisyys haastoi osittain ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä, sillä tutkittavat kokivat käytännön tekemisen tärkeänä osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä. Tutkittavat mainitsivat useampia asioita, joiden osaamiseen olisi kaivannut jo koulutuksen kautta parempia taitoja. Erityisesti tutkittavat mainitsivat, kuinka lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelman tekeminen oli haastavaa, sillä koulutuksessa ei ollut paneuduttu riittävästi sen tekemiseen tai kirjaamiseen. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka koulutus ei antanut täysin riittäviä taitoja.

”Ni sit just se semmone niiku kirjaamine ja niiku ja sitäki niiku tosi vähä ja aika semmone suuri osa meidän työtä ni sitä tuodaan tosi vähä sitä kirjaamista ja semmosta niiku et oikeesti harjoteltas sitä, mitä se on. Tehdään, vaikka jotai tapausesimerkkejä, jotai vasukirjauksia oikeesti enemmän ku joku yks niiku, että. Tai harjotellaa enemmän sitä keskustelua monituumillistä keskustelua eikä vaa jotenki sellasta käytännön, oikeesti sitä käytännön harjottelua enemmän.” H3

Esimerkki kuvaa, kuinka koulutukseen kaivattaisiin yhä enemmän käytännönläheisyyttä, jolloin koulutus vastaisi paremmin työssä tarvittavia taitoja.

*Joustamattomuus.* Koska koulutuksessa ei välttämättä koettu saavan riittävästi käytännönläheisyyttä, saattoi osa tutkittavista tehdä lyhyempiä sijaisuuksia koulun ohella. Kuitenkin sijaistamista haastoi opintojen joustamattomuus, kuten seuraava esimerkki tuo ilmi.

”Just, vaikka niitä sijaisuuksia et aika paljon meillä tulee koulutuksessa et niitä ei suositeltu samanaikaisesti tehtävän niiku koulutuksen kaa et oli se niiku keskittykää nyt näihi opintoihi ja älkää haaliko niitä.” H2

Yksi tutkittavista kuvasi, kuinka opinnoissa ei tuettu sijaisuuksien tekemistä, kuten esimerkki kuvaa. Sijaisuudet kuitenkin koettiin auttavan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumista, jonka takia niiden tekeminen koettiin tärkeäksi.

*Liian ruusuinen kuva.* Koulutuksen haasteeksi muodostui myös se, että koulutus antoi usein liian ruusuisen kuvan varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Usein alalla olevan resurssipulan takia työtä ei voitu tehdä, kuten koulutuksessa oli opetettu. Tutkittavat toivat esille esimerkiksi sen, että harjoitteluissa opiskelija

toimi ylimääräisenä, eikä se siksi antanut todellista kuvaa työstä. Koulutus myös usein painotti suunnitelmallisuutta, mutta todellisuudessa sak-ajat eivät toteutuneet, jonka takia samankaltainen suunnitelmallisuus ei ollut mahdollista. Monet pettyivät menneessään työelämään, kun työtä ei voitu tehdä oppikirjan mukaisesti, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat.

”Se on tosi semmosella ideologisella tasolla ja osin niinku semmonen ja tosi moni tota ystäväki on sillai sanonu et ku on menny niiku intoo puhkuen sinne töihin et nyt me tehdään nämä juuri näin ku oppikirjoissa sanotaa ja sit ku se ei vaa mee niiku siellä sillä tavalla et tulee niiku tosi paljon kaikkea ylimäärästä.” H6

”Mutta mä ehkä toivoisin, että myös ja kyllä mun mielestä jonki verra sitä oliku, että annettiin sitä realistista kuvaa, mitä se on siellä ja kyllä meille jonkin verra puhutti niistä haasteista, mitä siellä on. Ehkä ne ois hyvä pitää vielä siellä mielessä, ku on nii moni opettaja petty kauheesti ku menee työelämään ja sit ei pääsekkää toteuttamaan sitä, mitä on koko koulutuksen ajan painotettu tai tulee välillä semmosia oloja, että just ne riittämättömyyden tunteet on varmaa kaikilla läsnä ja semmone niiku pettymys et, enks mä nyt oookkaa se opettaja, joka niiku, johon tää koulutus mut niiku ohjas. Et välttämättä tulee sellane olo et mä en voi olla sydämeltäni se opettaja, mitä mä haluisin, koska resurssit ja kaikki ei riitä siihen. Ja siinä saattaa tulla sellasia tosi voimakkaita tunteita ja vähä semmosta no ei nyt katkeruutta, mut semmosta pettymystä siihen, että, että ei et mä toivoisin et siihe valmistettas opiskelijoita kohtaamaan myös ne tunteet, että et mitä siinä monesti voi tulla työelämään siirtyessä.” H2

”Tää yliopiston antama kuva tästä alasta hyvin ruusuinen semmonen utopistinen, että se suunnittelu, ne suunnitelmat ja tuokiosuunnitelmat ja tämmöset, mitä sä teet yliopistolla ni et sä tuu ikin tekee semmosia tuolla arkityössä et se on paljo kiireisempää, stressaavaa.” H4

Esimerkit kuvaavatkin, kuinka koulutuksen antama kuva eroaa todellisuudesta. Tämän takia uusi varhaiskasvatuksen opettaja ei osannut valmistautua työhön, jossa tarvittiin erilaisia taitoja kuin koulutuksessa oli annettu. Koulutus ei siis antanut täysin vastaavaa osaamista ja asiantuntijuutta, mitä työelämässä koettiin tarvitsevan.

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista. Erityisesti tutkimuksessa haluttiin selvittää, mitkä tekijät tukivat ja, mitkä haastoivat varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta induktiovaiheessa. Tukevat tekijät liittyivät niin yksilöön, työyhteisöön, työn rakenteisiin kuin koulutukseen. Haastavat tekijät liittyivät resursseihin, työyhteisöön, työn luonteeseen, aikaan, vaihtelevasti toteutuvaan perehdytykseen ja mentorointiin sekä koulutukseen. Tämän tutkimuksen myötä ymmärretään yhä paremmin, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta voidaan tukea työn induktiovaiheessa sekä koulutuksessa.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimustuloksissa tuli esille useita erilaisia tekijöitä, jotka joko edistivät tai haastoivat ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumista induktiovaiheessa. Tutkimuksessa myös havaittiin, että ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus kehittyivät hyvin samankaltaisissa tilanteissa, ja ne tukivat toisiaan. Tämän takia ei myöskään ollut olennaista erotella, mitkä tekijät tukivat juuri ammatillisen osaamisen ja, mitkä asiantuntijuuden muodostumista. Tutkimuksen mukaan edistävät ja haastavat tekijät olivat hyvin samankaltaisia. Näyttäytyikin, että samat tekijät saattoivat toimiessaan edistää tai vastaavasti toimimattomana estää ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden muodostumista. Pitkälti vaikuttikin se, kuinka hyvin esimerkiksi työyhteisö tuki uutta varhaiskasvatuksen opettajaa sekä se, kuinka hyvin aloitusta tuettiin erilaisten rakenteellisten tekijöiden, kuten perehdytyksen tai mentoroinnin kautta. Myös koulutuksen kautta saatu ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus katsottiin tärkeäksi uran alkuvaiheessa. Kuitenkin yksilö itse oli myös pitkälti vastuussa oman ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumisessa.

### 7.1.1 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta edistävät tekijät induktiovaiheessa

Varhaiskasvatuksen opettajien osaamista ja asiantuntijuutta edistivät yksilölliset ja yhteisölliset tekijät kuin myös koulutuksen laajuus sekä työn aloituksen tukeminen. Asiantuntijuuden rakentuminen onkin katsottu tapahtuvan yksilön toiminnan, toimintaympäristön ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa (Karila 1997, 137). Tässä tutkimuksessa olennaisena tekijänä ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumisessa olikin yksilö itse. Yksilö pitkälti määrittä halunsa kehittyä ja pystyi omalla toiminnallaan mahdollistamaan kehittymisen. Erilaisia keinoja ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumisessa olivatkin esimerkiksi työkokemus, reflektointi sekä täydennyskouluttautuminen. Nämä muun muassa kartuttivat substanssiosaamista sekä omaa tietämystä (ks. myös Meirink, Paulien, Meijer, Verloop & Bergen 2009). Yksilön aktiivisuus on havaittu myös aiemmassa tutkimuksessa ammatillisuutta kehittävänä tekijänä. Erityisesti reflektiivisyyden on tunnistettu olevan olennainen osa opettajan ammatillisessa kehittämisessä (Ylitapio-Mäntylä 2016, 260). Sen lisäksi tekemällä oppiminen, kokeileminen sekä kollegoilta oppiminen on tunnistettu kehittävän ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta (Kyndt, Gijbels, Grosemans & Donche 2016, 1136).

Yksilöön liittyvistä tekijöistä erityisesti työkokemus näyttäytyi olennaisena osaamisen ja asiantuntijuuden rakentajana työn alkuvaiheessa (ks. myös Tate 2016, 293). Lisäksi työkokemus näyttäytyi rakentavan ammatillista identiteettiä sekä varmuuden saamista. Työtä tekemällä myös tunnistettiin oma osaaminen ja asiantuntijuus (ks. myös Karila 1997). Ne varhaiskasvatuksen opettajat, jotka olivat kartuttaneet muun muassa sijaisuuksien kautta työkokemusta, joko ennen opintoja tai opintojen aikana, kokivat vahvemmin ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta ennen työn aloittamista kuin vain opinnot tehneet. Lisäksi aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että alalla aiemmin työskennelleet sitoutuvat todennäköisemmin ammattiin (Kantonen ym. 2020, 276). Myös ne tutkittavat, jotka olivat olleet useassa eri paikassa töissä, kokivat ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyneen, sillä se mahdollisti nähdä erilaisia tiimejä, ryhmiä

sekä tapoja toimia, joista voitiin oppia. Työkokemus näyttäytyi siis merkittävänä ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentajana. Myös aiemmassa tutkimuksessa on tunnistettu työhön siirtymisen vaiheen tärkeys valmistumisen jälkeen, jotta teoria saadaan yhdistettyä käytäntöön vielä laajemmin (Onnismaa ym. 2015, 206).

Tulokset korostivat yksilön lisäksi yhteisön merkitystä asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen kehittymisessä. Ammatillinen kehittyminen ei pitäisi kään olla yksin yksilön vastuulla (Clement & Vandenberghe 200, 81). Usein työhön siirtynyt varhaiskasvatuksen opettaja ei vielä osannut kaikkea työssä vaadittavia taitoja, jonka takia erityisesti työyhteisön antama tuki ja apu korostuivat ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumisessa. Koska varhaiskasvatuksessa tiimi ja yhteisö ovat olennainen osa työtä, mahdollistui myös heidän kanssaan käydyt keskustelut, palautteenanto ja yhteistyö, jotka tukivat vahvasti yksilön ammatillista kehittymistä. Niin kollegiaalinen tuki kuin toisen opettajan kanssa käydyt keskustelut auttoivat oman opettajuuden löytämistä, ongelmanratkaisutaitoja sekä oppimaan työssä tarvittavat asiat. Samankaltaisia tuloksia ammatillista kehittymistä tukevista tekijöistä, on saatu myös aiemmassa tutkimuksessa, jossa tutkittiin opettajien ammatillista kehittymistä uran alkuvaiheessa. Esimerkiksi kollegoiden ja vertaisten kanssa käytävä keskustelu ja yhteistyö mainitaan tärkeinä tekijöinä ammatillisessa kehittämisessä (Sancar, Deniz Atal, Deryakulu 2021, 6-7.) Samoin palautteen saaminen on tunnistettu tärkeäksi työkaluksi oppimiselle (Griffiths ym. 2021, 483). Onkin olennaista, että työyhteisössä järjestetään aikaa niin keskustelulle kuin palautteen saamiselle erityisesti, kun halutaan tukea ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta.

Myös työyhteisön ja johtajan tulisi olla myös kehittymishaluisia, jolloin ylipäätään on mahdollisuus kehittää niin työyhteisöä kuin sen toimintatapoja. Työn kehittäminen vaatii yhteisesti määrättyjä tavoitteita ja niiden tulee myös huomioida poliittiset ja taloudelliset ehdot (Ylitapio-Mäntylä 2016, 266). Yhteisö siis määrittää osittain myös yksilön mahdollisuuden kehittyä. Olennaista tutkimustuloksissa olikin, että yksilö ei itsessään voi vaikuttaa toimintatapojen kehittämiseen, jos hän ei saanut omaa ääntään kuuluviin. Toisaalta tässä tutkimuksessa

havaittiin myös, että varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyttä arvostettiin työyhteisössä ja näin oma ääni saatiin usein helpommin kuuluville. Kuitenkin tämä oli vaikeampaa, jos oli sijaisen roolissa päiväkodissa. Tämä näyttäytyy haastavana sillä uusi opettaja aloittaa työnsä usein tekemällä sijaisuuksia (Tynjälä ym. 2013, 39) ja siksi oman äänen kuuluville saaminen voi olla uran alussa haastavampaa. Kuitenkin tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen opettajan tunnistaessa oma ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus sekä työn tekeminen antoivat varmuutta, ja vahvistivat ammatillista identiteettiä. Näiden myötä saatiin varmuutta tuoda myös oma ääni paremmin esille.

Myös mahdollisuus kollegoiden havainnoinnille tukee oppimista (Meirink ym. 2009, 217). Tämä mahdollistaa mallioppimisen, joka tuli esille myös tämän tutkimuksen tutkimustuloksissa. Kuitenkin työtä usein haastoi se, että työ aloitettiin ilman mahdollisuutta havainnoida tai tutustua lapsia koskeviin asiakirjoihin. Induktiovaiheessa olevaa varhaiskasvatuksen opettajaa voisikin tukea mahdollisuus saada aloittaa työ ensin ilman vastuuta lapsiryhmästä, jonka aikana voisi tutustua talon toimintatapoihin sekä valmiisiin asiakirjoihin. Ajan antaminen voisi myös tukea uuden opettajan perehtymistä lapsiryhmään ja toimintakulttuuriin.

Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat osaamisensa usein riittäväksi heti opintojen jälkeen. Tämän perusteella voidaan siis sanoa, että yliopistokoulutus antaa riittävän osaamisen ja pohjan asiantuntijuudelle, jonka ansiosta yliopistokoulutuksen antamalla taidoilla pärjätään varhaiskasvatuksen opettajana. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös aiemmassa tutkimuksessa, jossa opiskelijat kertoivat luottavansa omiin taitoihinsa koulutuksen jälkeen (Onnismaa ym. 2017, 202). Vaikka tämän tutkimuksen tuloksien perusteella omat taidot koettiin riittäviksi, mainitsivat osa tutkittavista silti epävarmuutta toimia varhaiskasvatuksen opettajana heti valmistumisen jälkeen. Esimerkiksi oma osaaminen koettiin riittäväksi heti opintojen jälkeen, mutta silti käytännöntaidot usein mainittiin teoriataitoja heikommiksi. Tätä käytännön ja teorian yhdistämistä sopivassa määrin sanotaankin opettajankoulutuksen haasteeksi (Onnismaa ym. 2015, 198).

Teoreettisen tiedon ollessa vahvempi kuin käytännön tieto, olisikin olennaista, että uudet opettajat perehdytettäisiin hyvin työhönsä. Tämän kautta uudet opettajat tulevat tietoisiksi omasta työnkuvastaan ja vastuualueistaan. Lisäksi uuden opettajan olisi helpompi löytää oma roolinsa työyhteisön jäsenenä. Perehdytyksen on tunnistettu myös vaikuttavan sitoutumiseen, mutta se lisää myös osaamista, hyvinvointia sekä ammatillista kasvua (Opetushallitus 2020, 14). Perehdytystä annettiin jokaiselle varhaiskasvatuksen opettajalle, kun he tulivat uutena päiväkotiin. Kuitenkin perehdytyksen laatu vaihteli hyvin paljon ja osa koki perehdytyksen olleen riittävä, kun taas osa koki kaivanneensa enemmän perehdytystä. Kun perehdytystä ei ollut riittävästi, koettiin työnaloitus usein raskaammaksi ja uusi induktiovaiheessa oleva varhaiskasvatuksen opettaja joutui ottamaan enemmän itse vastuuta kyselemällä aktiivisesti ja seuraamalla toimintaa. Perehdyttämisen lisäksi mentoroinnilla on suuri vaikutus ammatillisen kehittymisen ja ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Erityisesti vertaismentoroinnin on havaittu tukevan työhön siirtymistä (Kupila & Karila 2019, 214). Tutkimuksen perusteella perehdytys- ja mentorointiohjelmiä olisi syytä kehittää, jolloin niiden laatu paranisi ja yksikkökohtaiset erot vähenisivät.

### **7.1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta haastavat tekijät induktiovaiheessa**

Useat eri tekijät myös haastoivat varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä. Näitä tekijöitä olivat niin resursseihin, työyhteisöön, työn luonteeseen, aikaan, vaihtelevasti toteutuvaan perehdytykseen ja mentorointiin kuin koulutukseen liittyvät tekijät.

Erityisesti henkilöstöresurssien puuttuminen haastoi induktiovaiheessa olevan varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. Myös aiemmin on tunnistettu henkilöstön puuttumisen vaikuttavan työn kuormittavuuteen (Onnismaa ym. 2017, 200). Kuitenkin tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa haasteena on pula pätevistä opettajista (Onnismaa 2015, 203), joka näytettyi myös tässä tutkimuksessa oleellisena haasteena. Tämä haastaa erityisesti

uutta varhaiskasvatuksen opettajaa, joka kaipaa kollegiaalista tukea, pedagogista keskustelua sekä hyvää toimintakulttuuria (Kantola ym. 2020, 284). Pula henkilökunnasta ja sijaisista vähensi myös tämän tutkimuksen mukaan mahdollisuuksia esimerkiksi sak-aikaan, täydennyskoululuksiin tai muihin yhteisiin keskusteluhetkiin. Keskustelun tärkeys kehitymiselle on kuitenkin havaittu myös aiemmassa tutkimuksessa, jossa keskustelu havaittiin tukevan reflektointia, hyvien toimintatapojen löytämistä sekä omien tavoitteiden asettamista (Clarke, McLaughlin, Aspden & Riley 2021, 74). Lisäksi on tunnistettu yhteisön tärkeys ammatillisessa kehitymisessä ja esimerkiksi kollegalta oppiminen, yhteistyön tekeminen ja osaamisen jakaminen tukevat yksilön osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä (Kyndt ym. 2016, 1136). Uuden opettajan ohjaaminen mahdollistaa ammatillisen oppimisen ja kehittymisen, jonka takia olisi oleellista, että kokenut opettaja tarjoaisi ohjausta uudelle opettajalle (Griffiths, ym. 2021, 488). Pula pätevistä opettajista tulisi kuitenkin helpottua uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä, sillä varhaiskasvatuksen opettajien määrän tulisi lisäantä päiväkodeissa vuoteen 2030 mennessä ja samalla tämän tulisi helpottaa työn kasvaneita haasteita (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi, Wallin & Kinnunen 2021, 72).

Yhtenä merkittävänä haastavana tekijänä esiintyi myös sak-ajan toimimattomuuden vaikutus ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymiseen. Usein sak-ajat eivät toteutuneet täysin, jonka takia aikaa suunnittelulle, arvioinnille ja kehittämiseksi ei ollut riittävästi. Kuitenkin juuri mahdollisuudet valmistautua, suunnitella, kehittää ja toteuttaa opetusta ovat pääasiallisesti yhteydessä työelämässä oppimiseen (Hökkä, Rasku-Puttonen & Eteläpelto 2008, 13). Jos sak-aika ei toteutunut, niin suunnittelu, arviointi ja kehittäminen jäivät tekemättä. Sak-ajan täydellinen toteutuminen tapahtuu kuitenkin harvoin ja myöskään aikaa kasvatuksellisten kysymysten pohtimiseen työpäivän aikana ei juuri ole (OAJ 2019, Onnismaa ym. 2017, 197–198). On myös tunnistettu, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat sitä, ettei sak-aika ole pilkottu liian pieniin palasiin, jolloin se jää usein pintapuoliseksi. Samalla tavalla varhaiskasvatuksen opettajan mahdollisuus vaikuttaa sak-ajan pituuteen mahdollistaisi tehokkaam-



man ajankäytön. (OAJ 2019, 5, 7.) Myös tässä tutkimuksessa sak-ajan joustamattomuus heikensi ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä, jonka takia olisikin perusteltua kuulla varhaiskasvatuksen opettajien yksilöllistä tarvetta sak-aikaan. Tuloksissa ilmeni, kuinka sak-aika ei ollut joustava sen suhteen, paljonko varhaiskasvatuksen opettaja todella tarvitsisi aikaa. Esimerkiksi induktiovaiheessa oleva opettaja sai yhtä paljon aikaa kuin kokenut opettaja. Usein kuitenkin työelämään siirtynyt opettaja suunnitteli, arvioi ja kehitti ensimmäistä kertaa, jolloin aikaa mahdollisesti kului enemmän, kun rutiinia, kokemusta tai valmiita materiaaleja ei ollut.

Tutkimuksessa tuli myös esille, kuinka koulutus antoi liian ruusuisen kuvan varhaiskasvatuksen opettajan ammatista, jolloin uudet varhaiskasvatuksen opettajat saattoivat pettyä siirtyessään työelämään. Tämä näyttäytyi siinä, kun esimerkiksi puuttuvien resurssien takia varhaiskasvatusta ei voitu toteuttaa niin kuin olisi haluttu. Puuttuvat henkilöstöresurssit ja toteutumattomat sak-ajat siis lisäsivät pettymyksen tunnetta ja mahdollisuutta toimia sellaisena varhaiskasvatuksen opettajana kuin itse halusi. Yliopiston tulisikin tuoda koulutus yhä paremmin vastaamaan todellisuutta (Tynjälä ym. 2013, 47), jolloin kenties työhön siirtyminen olisi helpompaa. Tällöin uudella varhaiskasvatuksen opettajalla voisi myös olla osaamista toimia tilanteissa, joissa mahdollisesti resurssit ovat heikot.

### **7.1.3 Varhaiskasvatuksen opettajan induktiovaiheen tukemisen hyödyt**

Tällä hetkellä yksi tapa vastata varhaiskasvatuksen opettajien pulaan on lisätä opiskelupaikkoja. Kuitenkin aloituspaikkojen lisääminen tai alueellinen suuntaaminen eivät yksin ratkaise ongelmaa. (Heikkinen ym. 2008, 109.) Kehittämishaasteena päiväkodeissa onkin tällä hetkellä induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien sitouttaminen. Varhaiskasvatuksen opettajan työhön siirtymistä kuvataan raskaaksi vaiheeksi ja myös tärkeäksi vaiheeksi työhön sitoutumisen kannalta (Onnismaa ym. 2015, 205). Onkin tärkeä pohtia, miten tukea varhaiskasvatuksen opettajan työnalkua ja kenties tällä tavalla sitouttaa varhaiskasvatuksen opettajia työhönsä. Osaamisen tunnistaminen on nimittäin tunnistettu

sitouttavan varhaiskasvatuksen opettajia (Kantonen ym. 2020, 264), jonka takia yhtenä ratkaisuna sitouttaa varhaiskasvatuksen opettajat ammattiin voisikin olla ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden tukeminen. Tämä tukee sitä ajatusta, että uusi varhaiskasvatuksen opettaja kokisi pärjäävänsä ja osaavansa ja saisi tällä tavalla varmuutta ja luottamusta omaan ammatilliseen osaamiseen sekä identiteettiin.

Näillä tässä tutkimuksessa esitetyillä keinoilla voitaisiin tukea varhaiskasvatuksen opettajan työhön sitoutumista. Oleellista olisi, että uusi varhaiskasvatuksen opettaja kokisi pärjäävänsä työssään ja saavansa tukea työpaikalta ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen. Kuitenkaan mentorointi tai muut induktiovaiheessa käytettävät tukimuodot eivät voi pelkästään ratkaista työolosuhteisiin liittyviä ongelmia, jonka takia paikallisen hallinnon ja lähiesihenkilöiden tulisi henkilöstön kanssa pyrkiä myös ratkaisemaan työn ongelmia (Onnismaa ym. 2017, 204).

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet**

Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista pohtia tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimus on paljon vapaampaa aineiston analyysin, tulkintojen ja tutkimustekstin välillä kuin määrällisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2005, 208). Tutkimuksen luotettavuuden arviointi myös kuuluu hyvään tutkimuskäytäntöön ja luotettavuus nähdäänkin keskeiseksi piirteeksi tieteenharjoittamisessa (Aaltio & Puusa 2011, 153).

Tutkijalla on suuri rooli kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja onkin tarkoituksellista pohtia myös tätä roolia tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2005, 208). Tutkija on tutkimuksensa olennainen tutkimusväline eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Luotettavuuden kriteerinä voidaankin pitää itse tutkijaa, jonka tulkinnat ovat vaikuttaneet tutkimuksen tekemiseen. (Eskola & Suoranta 2005, 210.) Objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan omat oletukset tai toimenpiteet eivät saisi näkyä tutkimustuloksissa. Kuitenkin täydelliseen objektiivisuuteen on

mahdotonta päästä. (Eskola & Suoranta 2005, 153.) Tässä tutkimuksessa tutkija on myös valmistunut varhaiskasvatuksen opettaja, jonka myötä omaa ymmärrystä aiheesta. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä se mahdollistaa tutkittavien ymmärtämisen, kontekstin ja ammatissa käytettävän kielen ollessa jo entuudestaan tuttua (Aaltio & Puusa 2020, 181). Toisaalta tämä voi olla myös heikkous, sillä on aina vaarana, että asioita tulkitaan tutkijan oman kokemuksen tai oletusten perusteella. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin tunnistettu oma rooli, jonka takia on pystytty tietoisesti välttämään omien oletuksien vaikutus.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisäksi tarkastella neljän eri kriteerin kautta, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus (Lincoln & Cuba 1985, 301–318). Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, vastaako tutkittavan käsitteellistyksensä sekä tulkintansa tutkittavien käsitystä (Eskola & Suoranta 2005, 211). Tässä tutkimuksessa on huomioitu tutkijan mahdollisuus tulkintaan valitsemalla fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa. Aineisto on kerätty itse haastatteleamalla, jonka takia on mahdollistettu se, että ilmiön kannalta olennaisia kysymyksiä on kysytty, ja toisaalta tutkittavien antamia vastauksia on voitu tarkentaa. Tämä on lisännyt tutkijan mahdollisuutta ymmärtää tutkittavan sanoma. Lisäksi uskottavuutta lisää tutkimuksen tarkka raportointi (Lincoln & Cuba 1985, 304). Tässä tutkimuksessa on pyritty raportoimaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eteneminen ja lisätty luotettavuutta lisäämällä raportointiin esimerkkejä muun muassa tutkimuksen analyysistä sekä tutkimustuloksissa aineistoesimerkeillä.

Toisena luotettavuuden kriteerinä on siirrettävyys eli tutkimustulokset tulisi olla siirrettävissä myös toiseen kontekstiin (Lincoln & Cuba 1985, 316). Kuten tutkimuksessa tuli esille, päiväkotiyksiköiden välillä induktiovaiheessa olevia varhaiskasvatuksen opettajia tuettiin hyvin vaihtelevasti. Onkin siis mahdollista, että tutkimustulokset vaihtelevat riippuen siitä, ketä haastatellaan. Jos tutkimus siirrettäisiin tutkimalla yhden päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajia, voisivat tulokset olla hyvin erilaisia.

Kolmas luotettavuuden kriteeri on varmuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulisi ottaa huomioon erilaiset ulkoiset ja sisäiset tekijät, jotka saattavat vaikuttaa tutkimustuloksiin (Lincoln & Cuba 1985, 316–318). Yksi tällainen tekijä on huomioida tutkijan ennakko-oletukset. Tässä tutkimuksessa on tunnistettu mahdollisuus tutkittavan ennakko-oletuksiin, mutta pyritti tutkimaan ilmiötä mahdollisimman objektiivisesti.

Neljäs luotettavuuden kriteeri on vahvistettavuus, jolla tarkoitetaan, että tutkimuksesta tehdyt tulkinnat ja tulokset ovat vastaavia muiden tutkimusten kanssa (Eskola & Suoranta 2005, 212). Tässä tutkimuksessa saatiin hyvin samankaltaisia tuloksia, kuin jo aiemmissa tutkimuksissa liittyen opettajan asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen rakentumiseen. Näitä samankaltaisia tuloksia onkin eritelty pohdinta luvussa. Kuitenkin tutkimuksen lähtökohtana oli tarkastella yliopistokoulutettuja varhaiskasvatuksen opettajia sekä induktiovaihetta, jolloin täysin samankaltaista tutkimusta ei ole tietääkseni aiemmin tehty.

Tutkimuksen rajoittavavana tekijänä voidaan pitää triangulaation puuttumista, joka lisäisi tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Triangulaatiossa on kyse monimenetelmien käytöstä, jolloin hyödynnetään esimerkiksi useampaa aineistoa, metodia, tutkijaa tai teoriaa. (Lincoln & Cuba 1985, 305.) Tässä tutkimuksessa on kuitenkin toiminut vain yksi tutkija, jolloin tutkimus pohjautuu vain yhden ihmisen analysointiin ja tulkintaan. Kuitenkaan fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa ei perinteisesti hyödynnetäkään metodologista triangulaatiota, sillä sen ei katsota lisäävän validiutta tai tuottavan lisähahmottamista ilmiön kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 170–171).

Tutkimuksen aineisto hankittiin käyttäen haastattelua. Haastattelutilanteet kuitenkin poikkeavat arkikeskustelusta, jonka takia haastattelutilanteessa tutkittavat ovat saattaneet puhua eri tavalla kuin normaalisti (Aaltio & Puusa 2020, 183). Tutkimuksessa ei kuitenkaan analysoitu kuin vain tutkittavan sanoma, jonka takia eri tavalla käyttäytyminen ei ole esimerkiksi vaikuttanut tutkimustuloksiin. Luotettavuutta haastattelutilanteessa lisää se, että tutkittava ja tutkija ymmärtävät yhtenäisesti haastattelun puhutut aiheet (Aaltio & Puusa 2020, 183–

184). Tämä huomioitiin niin, että tutkija kyseli haastattelun aikana välillä ymmärtäneensä tutkittavan sanoman oikein. Luotettavuutta kuitenkin heikentää se, että haastattelut nauhoitettiin osittain hyödyntäen etäyhteyttä, jolloin kaikesta nauhoituksesta ei saanut kunnolla selvää. Tämä kuitenkin heikensi vain muutaman lauseen lopun ymmärtämistä täysin. Usein olennaisin osa tuli kuitenkin ilmi, vaikka loppu lauseen muutamaa sanaa ei ymmärretty. Etäyhteys vaikutti siis hyvin vähän tutkimuksen luotettavuuteen. Haastattelun luotettavuuteen saattoi vaikuttaa myös se, ettei tutkimuskysymyksiä annettu etukäteen, sillä osa haastattelukysymyksistä vaati menneen muistelua. Tämän takia tutkittavilta saattoi jäädä jotakin mainitsematta. Tällä kuitenkin pyrittiin takaamaan se, että vastaukset olisivat mahdollisimman todellisia, eikä etukäteen tarkasti pohdittuja.

Tutkimuksen aineisto on pyritty analysoimaan mahdollisimman tarkasti. Tämä mahdollistui litteroimalla haastattelut sanatarkasti, jolloin analyysivaiheessa on voitu huomioida haastatteluaineisto kokonaisuudessaan. Litteroitu aineisto oli helpommin analysoitavissa, kun aineistoa pystyi käsittelemään ja lukemaan kirjallisessa muodossa. Aineisto myös analysoitiin kahteen kertaan, jonka ansiosta on pystytty tarkistamaan, että kaikki oleellinen aineistosta on huomioitu. Kuitenkin analyysin on toteuttanut vain yksi henkilö, jonka takia aineiston analysointi perustuu vain yhden henkilön ratkaisuihin. Aineiston analyysin luotettavuutta tukee kuitenkin se, että tutkimuksessa on saatu samankaltaisia tuloksia kuin aiemmin. Myös aineistosta esille tulleita aineistoesimerkkejä on hyödynnetty tuloksissa paljon. Tämä mahdollistaa lukijan ymmärrystä tutkijan päättelyketjuista (Aaltio & Puusa 2020, 184).

Tässä tutkimuksessa saatiin monipuolisesti tuloksia liittyen varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumiseen induktiovaiheessa. Kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajien induktiovaihetta on syytä tutkia lisää, sillä pula pätevistä opettajista on edelleen huolestuttavan suuri. Erityisesti induktiovaihetta ja alaan sitoutumista tulisi tukea ja pyrkiä löytämään vastauksia siihen, miten alalle kouluttautuneet opettajat saadaan pysymään ammatissa. Varhaiskasvatuksen opettajien induktiovaiheen tukemisen tut-

kiminen voisikin olla yksi ratkaisu. Tutkimuksessa tuli esille myös, kuinka johtajalla on vaikutus päiväkotiyksikkönsä kehittymiseen. Tämän takia olisi myös perusteltua tutkia ensinnäkin sitä, kuinka päiväkodin johtaja johtaa ja tukee kehittymisen tapahtumista päiväkotiyksikössään sekä sitä, kuinka päiväkodin johtaja tukee induktiovaiheessa olevaa varhaiskasvatuksen opettajaa. Lisäksi tutkimuksessa tuli esille perehdytyksen ja mentoroinnin vaihteleva laatu sekä toteutuminen. Olisikin perusteltua tutkia perehdytyksen laatua ja selvittää, tulisiko perehdytyksen laatua parantaa. Samoin uusien opettajien mahdollisuutta saada perehdytystä tai mentorointia olisi perusteltua tutkia esimerkiksi kvantitatiivisin menetelmin, jolloin saataisiin käsitystä siitä, kuinka hyvin perehdytys ja mentorointi todella toteutuvat ja, kuinka merkityksellisiä ne uusille opettajille onkaan tukimuotoina.

## LÄHTEET

- Aaltio, I & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 153–166.
- Aaltio, I & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa P. Juuti & A. Puusa. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 128. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Balduzzi, L. 2011. Promoting professional development in early childhood education and care (ECEC) field: The role of welcoming newcomers teachers. *Procedia, Social and Behavioral Sciences* 15, 843-849.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.196>
- Blaikie, N. 2007. Approaches to social enquiry. Cambridge: Polity press.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Clarke, L., McLaughlin, T., Aspden, K. & Riley, T. 2021. Supporting teachers' practice through professional learning and development: What's happening in New Zealand early childhood education? *Australasian Journal of Early Childhood* 46 (1), 66–79.  
<https://doi.org/10.1177/1836939120979063>
- Clement, M. & Vandenberghe, R. 2000. Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16 (1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D. G., Barnatt, J., D'Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Lam, K. & Gleeson, A. M. 2012. A Longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A Cautionary tale. *American Educational Research Journal* 49 (5), 844–880.

<https://doi.org/10.3102/0002831211431006>

- Donitsa-Schmidt, S. & Zuzovsky, R. 2020. The effect of formal, nonformal and informal learning on teachers' promotion to middle leadership roles in schools. *International Journal of Leadership in Education* 23 (4), 371–387.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1508754>
- Dyment, J. E., Davis, J. M., Nailon, D., Emery, S., Getenet, S., McCrea, N. & Hill, A. 2014. The impact of professional development on early childhood educators' confidence, understanding and knowledge of education for sustainability. *Environmental Education Research* 20 (5), 660–679.  
<https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833591>
- Ericsson, K. A. 2014. Expertise. *Current Biology* 24 (11), R508–R510.  
<https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.04.013>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY, 19–42.
- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. 2019. Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research* 61 (2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Gelling, L. 2015. Qualitative research. *Nursing standard* 29(30), 43–47.  
<https://doi.org/10.7748/ns.29.30.43.e9749>
- Goldman, A. I. 2018. Expertise. *Topoi* 37(1), 3–10.  
<https://doi.org/10.1007/s11245-016-9410-3>
- Griffiths, M., Shean, M. & Jackson, D. 2021. Supervision in initial teacher education: A scoping review. *Issues in Educational Research* 31 (2), 479–494.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98. Rovaniemi: Lapin yliopisto.



- Happo, I. & Määttä, K. 2011. Expertise of early childhood educators. *International Education Studies* 4 (3), 91–99.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. 2018. Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care* 188 (2), 143–156.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>
- Heikkinen, L. T. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 203–220.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle?: Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus*: 39 (3), 108–120.
- Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–26.
- Helsingin kaupungin tarkastuslautakunta. 2014. Arviointikertomus 2014.  
[https://www.arviointikertomus.fi/sites/default/files/pdf/arviointikertomus\\_2014.pdf#page=60](https://www.arviointikertomus.fi/sites/default/files/pdf/arviointikertomus_2014.pdf#page=60) (Luettu 3.5.2022).
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hökkä, P., Rasku-Puttonen, H., & Eteläpelto, A. 2008. Teacher educators' workplace learning: the interdependency between individual agency and social context. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, and A. Eteläpelto (toim.) *Emerging Perspectives in Workplace Learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 1–16.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaismentorointia opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.

- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 37–44.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto: Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa P. Juuti & A. Puusa. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 9–20.
- Jyrinki, E. 2016. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jyväskylän yliopisto 2022. Tietosuojalomakkeiden mallipohjat.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 29.4.2022)
- Kantonen, E., Onnismaa, E., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. 2020. Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat - varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9 (2), 264–289.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, K & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteetin muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke. Loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karila, K. & Nummenmaa, R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.

- Keski-Rauska, M., Fonsén, E., Aronen, K. & Riekkola, A. 2016. Research on a joint leadership model for early childhood education in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (2), 310–328.
- Ketola, H. U. 2010. Tulokkaasta tuottavaksi asiantuntijaksi Perehdyttäminen kehittämisen välineenä eräissä suomalaisissa tietualan yrityksissä. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kolodinsky, R. W., Ritchie, W. J. & Kuna, W. A. 2018. Meaningful engagement: Impacts of a ‘calling’ work orientation and perceived leadership support. *Journal of Management & Organization* 24 (3), 406–423. <https://doi.org/10.1017/jmo.2017.19>
- Koskela, T., Rosenius, P. & Kärkkäinen, S. 2020. Opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta erilaisissa oppimisympäristöissä. *Aikuiskasvatus* 40 (3), 197–211.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektin ja identiteetin rakentuminen. Väitöskirja. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 302. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kupila, P. & Karila, K. 2019. Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education* 45 (2), 205–216. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
- Kupila, P. & Millei, Z. 2017. Professionalism as relational practice: Guest editorial. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2), 163–165.
- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T. & Rantala, K. 2017. Interpretations of entering during early childhood education mentor training. *The Australian Journal of Teacher Education* 42 (10), 36–49.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, V. 2016. Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research* 86 (4), 1111–1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia*

aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–50.

Laki lasten päivähoidosta 36/1973.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036> (Luettu 5.5.2022).

Langdon, F. J., Alexander, P. A., Farquhar, S., Tesar, M., Courtney, M. G. & Palmer, M. 2016. Induction and mentoring in early childhood educational organizations: Embracing the complexity of teacher learning in contexts. *Teaching and Teacher Education* 57, 150–160.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.016>

Launis, K. & Engerström Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY, 64–81.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage.

Mahmood, S. 2013. "Reality Shock": New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 34 (2), 154–170.

<https://doi.org/10.1080/10901027.2013.787477>

Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N. & Bergen, T. C. 2009. How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education* 32 (3), 209–224.

<https://doi.org/10.1080/02619760802624096>

Nolan, A. 2017. Effective mentoring for the next generation of early childhood teachers in Victoria, Australia. *Mentoring & Tutoring* 25 (3), 272–290.

<https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364800>

Onnismaa, E., Tahkokallio, L. & Kalliala, M. 2015. From university to working life: An analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early years* 35 (2), 197–210.

<https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>

- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Merivirta, J. 2016. Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena. Helsinki: Helsingin varhaiskasvatusvirasto.
- Onnismaa, E., 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.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2019. Hyödynnä sak-työaikasi. [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/hyodynnasak\\_tyoaikasi.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/hyodynnasak_tyoaikasi.pdf) (Luettu 22.4.2022).
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) (Luettu 19.5.2021).
- Opetushallitus. 2020. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Raportit ja selvitykset 2020:22a. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_suomessa\\_2019\\_opettajatarpeet\\_nyt\\_ja\\_tulevaisuudessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_opettajatarpeet_nyt_ja_tulevaisuudessa.pdf) (Luettu 29.4.2022).
- Opetushallitus. N.d. Mentoroinnista apua uralle. <https://www.oph.fi/fi/mentoroinnista-apua-uralle> (Luettu 29.4.2022).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Uusi varhaiskasvatuslaki: lapsen etu keskiöön, henkilöstön osaamiseen panostetaan. <https://okm.fi/-/uusi-varhaiskasvatuslaki-lapsen-etu-keskioon-henkiloston-osaamiseen-panostetaan> (Luettu 29.4.2022).
- Parker, S. K. 2007. That is my job: How employees' role orientation affects their job performance. *Human Relations* 60 (3), 403–434. <https://doi.org/10.1177/0018726707076684>
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pieskä, N-M. 2021. *Perehtyminen ja mentorointi*.

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2021/perehdyttaminen-ja-mentorointi/> (Luettu 12.4.2022).

- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ratkaisut. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020a. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 25–40.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020b. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 75–85.
- Qu, S. Q. & Dumay, J. 2011. The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting and Management* 8 (3), 238–264.  
<https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Rantala, K. 2008. Ammatillinen varhaiskasvatus ja näyttötutkintojärjestelmä. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Reed, M. & Walker, R. 2017. Reflections on professionalism: Driving forces that refine and shape professional practice. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2), 177–187.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival: Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen, väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2018. Identity-agency in progress: Teachers authoring their identities. Teoksessa P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (toim.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations*. Springer, 25–36. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_3)
- Sancar, R., Atal, D. & Deryakulu, D. 2021. A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* 101, 103305.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>

- Sool ry. 2019. Selvitys opettajien perehdytyksestä.  
[https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien\\_perehdytys\\_selvitys\\_2019\\_alustavat\\_tulokset.pdf](https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien_perehdytys_selvitys_2019_alustavat_tulokset.pdf) (Luettu 28.9.2021).
- Suvanto, M., Liinamaa, T. & Ukkonen-Mikkola, T. 2021. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen ja T. Ukkonen-Mikkola (toim.)  
Varhaiskasvatuksen asiantuntijat. Yhteistyössä eteenpäin. Suomen varhaiskasvatus ry, 85–106.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. Kasvatus & Aika: kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu 2 (1), 7–22. <https://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/2/1/opettaja.pdf> (Luettu 21.10.2021.).
- Tabvuma, V., Georgellis, Y. & Lange, T. 2015. Orientation training and job satisfaction: A sector and gender analysis. Human Resource Management 54 (2), 303–321. <https://doi.org/10.1002/hrm.21650>
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos Tutkimuksia 351.
- Tate, A. 2016. Developing identities in the workplace: Students' experiences of distance early childhood teacher education. Asia-Pacific Journal of Teacher Education 44 (3), 289–300.  
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1084995>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 12.4.2021).
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen

- ennakkoarviointi Suomessa. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf) (Luettu 12.4.2022).
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. 2011. Beginning teachers' transition to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L.T. & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37–58.
- Työturvallisuuslaki 738/2002. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738> (Luettu 5.5.2022).
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen, I. A. Virtanen, J. Backam, K. Tuuri & H. Peltola (toim.) Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
- Ukkonen-Mikkola, T., Ek, T., Piironen, R., Lehtinen, E., Berg, A., Sviili, E. & Linnanmaa, T. 2021. Relationalisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun diskursseissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10 (3), 182–207.
- Ukkonen-Mikkola, T. & Turtiainen, H. 2016. Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (1), 44–68.
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. 2020. Varhaiskasvatuksen työ muuttuu: Muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus* 18 (4), 323–339. <https://doi.org/10.37455/tt.89217>



- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., Wallin, O. & Kinnunen, P. 2022. Kohti muuttuvaa moniammatillisuutta. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen ja T. Ukkonen-Mikkola (toim.) Varhaiskasvatuksen asiantuntijat. Yhteistyössä eteenpäin. Suomen varhaiskasvatus ry, 71–84. Varhaiskasvatuslaki 108/2016.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20160108> (Luettu 5.5.2022).
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (Luettu 5.5.2022).
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education* 75 (3), 167–202.  
<https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Wilson, V. 2012. Research Methods: Interviews. *Evidence Based Library and Information Practice* 7 (2), 96–98. <https://doi.org/10.18438/B89P5B>
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2016. Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa. *Aikuiskasvatus* 36 (4), 258–269.
- Zhang, L., Yu, S. & Liu, H. 2019. Understanding teachers' motivation for and commitment to teaching: Profiles of Chinese early career, early childhood teachers. *Teachers and Teaching, Theory and Practice* 25 (7), 890–914.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1670155>

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

#### Taustakysymykset:

1. Minkä ikäinen olet?
2. Minkälainen koulutustausta sinulla on? Milloin olet valmistunut varhaiskasvatuksen opettajaksi?
3. Oletko tehnyt ennen valmistumista varhaiskasvatuksen opettajan työtä esimerkiksi sijaistamalla? Jos olet niin kuinka paljon?
4. Miten pitkään olet työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana koulutuksen jälkeen ja minkälaisissa tehtävissä olet toiminut?

#### Asiantuntijuuden, ammatillisen osaamisen ja identiteetin määrittely:

5. Kuvaile omin sanoin, minkälaista *amatillista osaamista* varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee?
6. Kuvaile omin sanoin, mitä *asiantuntijuus* sinun mielestäsi on?
7. Kuvaile omin sanoin mitä *amatillinen identiteetti* sinun mielestäsi on?

#### Asiantuntijuus ja ammatillinen osaaminen koulutuksen jälkeen, ennen työelämän aloittamista

8. Kun muistelet itseäsi vastavalmistuneena, ennen työelämän aloittamista, minkälaiseksi kuvailisit omaa ammatillista osaamistasi? Entä asiantuntijuuttasi?
9. Kun muistelet itseäsi vastavalmistuneena, ennen työelämän aloittamista, minkälaiseksi kuvailisit omaa ammatillista identiteettiäsi?
10. Mitkä tekijät koulutuksessa tukivat ammatillisen osaamisen kehittymistä? Entä asiantuntijuutta?
11. Mitkä tekijät koulutuksessa haastoivat ammatillisen osaamisen kehittymistä? Entä asiantuntijuuden rakentumista?
12. Missä asioissa muistelet kokeneesi olevan koulutuksen jälkeen vahva? ja missä taas tarvitsevasi enemmän tukea?
13. Vastaako yliopistokoulutus hyvin työssä tarvittavia taitoja?

#### Asiantuntijuuden ja osaamisen rakentuminen työelämän alussa

14. Kun aloitit työuran koulutuksen jälkeen, mikä koit hankalimmaksi asiaksi?
15. Koitko, että osaamisesi oli riittävää uran alkuvaiheessa, kun olit siirtynyt työelämään koulutuksen jälkeen?
  - ➔ Jos et, niin missä koit tarvitsevasi apua ja saitko apua helposti?
16. Oletko saanut uran alkuvaiheessa/nyt perehdytystä tai mentorointia työpaikallasi?
  - ➔ Jos olet, minkälaista hyötyä siitä oli? Mitä olisit toivonut tehtävän eri tavalla, jotta olisit saanut itsellesi sopivaa tukea?
  - ➔ Jos et, olisitko kokenut sen tarpeelliseksi?
17. Kun siirryit työelämään koulutuksen jälkeen, koitko saavasi tarpeeksi tukea uran alkuvaiheessa omaan asiantuntijuuteen ja ammatilliseen kehittymiseen?
  - ➔ Minkälaista tukea sait?

18. Jos muistelet uran alkuvaihetta tai tämänhetkistä tilannetta, minkälaista tukea kaipaisit tai olisit kaivannut lisää?

### **Tämänhetkinen asiantuntijuus ja ammatillinen osaaminen**

19. Jos mietit tämänhetkistä tilannetta, miten kuvailisit ammatillista osaamistasi ja tämänhetkistä asiantuntijuuttasi?

20. Mitkä asiat työssäsi opettaa ja kehittää sinua?

21. Mitkä asiat työssäsi haastavat oppimista ja kehittymistä?

22. Mitkä tekijät työpaikalla ovat tukeneet oman asiantuntijuuden kehittymisestä? Entä haastaneet?

→ Miten työpaikka voisi tukea enemmän sinun osaamistasi ja asiantuntijuuttasi?

23. Mikä merkitys työyhteisöllä ja kollegoilla on omaan asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen kehittymiseen? Millä tavoin tukevat tai vastaavasti haittaa omaa oppimista ja kehittymistä?

### **Asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen yhteenveto:**

24. Miten kuvailisit oman asiantuntijuutesi ja ammatillisen osaamisen rakentuneen huomioiden niin koulutuksen kuin työelämänkin? Mitä koulutus antaa asiantuntijuuteen ja ammatilliseen osaamiseen ja sen kehittymiseen ja mitä taas itse työ?

25. Toivoisitko jotain tehtävän eri tavalla, jotta se olisi tukenut sinun tarpeitasi enemmän?

### **Ammatillinen identiteetti:**

26. Jos mietit tämänhetkistä tilannetta, miten ammatillinen identiteettisi on muuttunut?

27. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet identiteetin muuttumiseen? Mitkä tekijät koulutuksessa tutkivat ammatillista identiteettiäsi? Entä työelämässä?

### **Lisäkysymyksiä:**

28. Miten haluaisit tulevaisuudessa kehittää asiantuntijuuttasi tai ammatillista osaamistasi?

29. Onko sinulla jotain lisättävää tähän aiheeseen?

### **Kiitos haastattelusta!**