

*"Ilman SAK-työaikaa ei olis kunnollista lapsiryhmätyötä eikä
kunnollista suunnittelutyötä"*

**Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia suunnittelu-,
arviointi- ja kehittämistyöajasta**

Hanna-Mari Autioniemi

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden ja psykologian laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Autioniemi, Hanna-Mari. 2019. "Ilman SAK-työaika ei olis kunnollista lapsiryhmätyötä eikä kunnollista suunnittelutyötä" Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöajasta. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 45 sivua + liitteet.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan lapsiryhmän ulkopuolella tapahtuvaa suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyötä eli SAK-työaika. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia SAK-työajan merkityksestä varhaiskasvatuksen toteuttamiselle, SAK-työajan toteutumisesta sekä SAK-työaikaan liittyvästä organisaatiokulttuurin muutoksesta.

Tutkimukseen osallistui neljä varhaiskasvatuksen opettajaa erään keskisuomalaisen kaupungin kunnallisista päiväkodeista. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla, jolloin haastattelijalla oli mahdollisuus tarkentaviin kysymyksiin. Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysillä.

Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa SAK-työaika mahdollisti ajan ja paikan pedagogiselle suunnittelulle, arvioinnille ja kehittämiselle sekä lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien laatimiselle. SAK-työaika koettiin kuitenkin haavoittuvaksi, sillä SAK-työaika peruuntui helposti. Opettajat kokivat, että SAK-työaikaan kuuluvat tehtävät ja SAK-työajan merkitys olivat epäselviä työyhteisössä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että SAK-työaika mahdollistaa laadukkaan varhaiskasvatuksen. Jotta SAK-työaika toteutuu tarkoituksenmukaisesti, tämä tutkimus osoittaa, että konkreettisten muutosten lisäksi muutostyö tulee kohdistaa ymmärrykseen SAK-työajan merkityksestä lapsiryhmälle.

Asiasanat: varhaiskasvatus, SAK-työaika, päiväkotioorganisaatio, organisaatiokulttuuri, organisaatiokulttuurin muutos, työvuorosuunnittelu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	SUUNNITELMALLINEN JA TAVOITTEELLINEN VARHAISKASVATUS	3
3	PÄIVÄKOTI ORGANISAATIONA.....	7
	3.1 Organisaatiokulttuuri.....	7
	3.2 Organisaatiokulttuurin muutos.....	8
	3.3 Työaikasuunnittelu muutoksen mahdollistajana.....	9
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	12
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	13
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	13
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	14
	5.3 Aineiston keruu.....	14
	5.4 Aineiston analyysi	15
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	16
6	TULOKSET.....	18
	6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia SAK-työajan tuesta varhaiskasvatuksen toimintaan	18
	6.1.1 Aika ja paikka lapsiryhmän ulkopuoliselle työskentelylle	18
	6.1.2 Suunnittelutyö	19
	6.1.3 Arviointi- ja kehittämistyö	20
	6.1.4 Varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetussuunnitelma	22
	6.1.5 SAK-työaika varhaiskasvatuksen opettajan vai kasvatustiimin aikaa?.....	24
	6.2 SAK-työajan toteutuminen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa.....	26
	6.2.1 SAK-työajan toteutumisesta huolehtiminen	26
	6.2.2 SAK-työajan määrä	27
	6.2.3 SAK-työajan sijoittuminen.....	27
	6.2.4 Missä SAK-työaika toteutetaan?	29

6.2.5	SAK-työajan peruuntuminen	29
6.2.6	SAK-työajalla tehdyn työn näkyminen.....	31
6.2.7	SAK-työaikaan liittyvät resurssit	32
6.3	SAK-työaikaan liittyvä organisaatiokulttuurin muutos	34
6.3.1	Rakenteet ja viestintä muutoksessa	34
6.3.2	Työvuorosuunnittelu.....	35
7	POHDINTA.....	37
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	37
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	39
	LÄHTEET	41
	LIITTEET.....	46
	Liite 1: Tutkimuskirje varhaiskasvatuksen opettajille	46
	Liite 2: Haastattelurunko	47
	Liite 3: Esimerkki aineistoanalyysistä	48

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä sekä lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien laatimisesta (Opetusalan ammattijärjestö 2019). Varhaiskasvatuksen opettajan viikoittainen työaika on 38 tuntia 45 minuuttia, josta työvuoroluettelo on uuden työaikamääräyksen (ks. KVTES 2018/liite 5) mukaan varattava lapsiryhmän ulkopuoliseen suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöhön noin 13 % työajasta. Tämä tarkoittaa viittä tuntia viikossa. Pääsääntöisesti lapsiryhmän ulkopuolinen työaika käytetään työpaikalla, mutta esimiehen erillisen ohjeen mukaan osa ajasta voidaan käyttää työpaikan ulkopuolella. Lisäksi työaika tulee varata vanhempien tapaamisiin sekä päiväkodin moniammatilliseen tiimityöhön ja asiantuntijatapaamisiin. (KVTES 2018/liite 5.)

Lapsiryhmän ulkopuolista suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyötä koskeva muutos astui voimaan toukokuussa 2018 työehtosopimusneuvotteluiden myötä (ks. KVTES 2018). Muutos on aiheuttanut hämmennystä päiväkodissa sekä henkilöstötasolla että organisaatiotasolla. Oma kiinnostukseni aiheesta heräsi, kun kuulin erään lastenhoitajan pohtivan, miten SAK-työajalla tehty työ näkyy lapsiryhmässä. Pohdinnan päätteeksi hän totesi, että *"mistä me tiedetään mitä ne opettajat siellä oikein tekee"*. Jäin mietittimään, miten SAK-työajalla tehdyn työn tulisi näkyä lapsiryhmässä ja toisaalta, mikä SAK-työajan merkitys on varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Koska SAK-työaika on aiheuttanut paljon puheita ja kummastusta, halusin tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöajasta. Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, miten opettajat kokevat SAK-työajan tukevan varhaiskasvatuksen toteuttamista, miten opettajien kokemuksissa SAK-työaika toteutuu sekä minkälaisia organisaatiokulttuurin muutokseen liittyviä kokemuksia opettajilla on.

Käsittelen tutkimuksessani varhaiskasvatusta suunnitelmallisena ja tavoitteellisena toimintana, jossa korostuu pedagogiikka (ks. varhaiskasvatuslaki

540/2018). Helenius (2008, 52) toteaa, että varhaiskasvatuksen pedagogiikan tulee olla tietoisesti johdettu prosessi. Myös Onnismaa, Kalliala ja Tahkokallio (2017, 15) korostavat suunnittelun merkitystä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Koska suunnittelu ja erityisesti arviointi ja kehittäminen ovat korostuneet varhaiskasvatuksen laatukriteereissä (Karila, Kinnunen, Mattila, Nukarinen, Parrila, Repo, Salminen, Sulonen & Vlasov 2018), tulee niiden korostua varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksessa tapahtunut suunnittelu-, arviointi- ja kehittämiskulttuurin muuttumisen myötä päädyin pohtimaan päiväkotia organisaationa, jolla on oma organisaatiokulttuuri. Koska kyse on muutoksesta organisaatiossa, avaan SAK-työaikaa organisaatiokulttuurin muutoksen kautta. Lisäksi pohdin SAK-työaikaa ja sen toteutumista työaikasunnittelun kautta. Käytän monialaista teoriataustaa organisaatiokulttuurin ja työaikasunnittelun käsitteellistämiseen, sillä päiväkodin organisaatiokulttuurista ja erityisesti työaikasunnittelusta ei löydy tutkimuskirjallisuutta.

2 SUUNNITELMALLINEN JA TAVOITTEELLINEN VARHAISKASVATUS

We have described a way to make assessment a natural process of observing what children can do and of planning curriculum to support their learning (Dodge, Heroman, Charles & Maiorca 2004, 16).

Varhaiskasvatus käsitetään alle kouluikäisten lasten oikeutena ja sen toimintamuotoja ovat päiväkodissa, perhepäivähoidossa sekä avoimessa varhaiskasvatustoiminnassa järjestettävä varhaiskasvatus. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1 §, 2 §.) Varhaiskasvatus on kasvatuksellista yhteistyötä kaikkien lapsen lähellä toimivien kasvattajien kesken (Hujala, Heikka ja Halttunen 2011, 287). Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) mainitaan, että varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa. Varhaiskasvatuksessa korostuu pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 2 §). Varhaiskasvatuksessa puhutaan varhaispedagogiikasta, joka on vuorovaikutteista ja näkyy kokonaisvaltaisesti kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa (Karila 2017, 10). Onnismaa ym. (2017, 15) kuitenkin toteavat, että pelkkä arjen suunnittelematon ja spontaani toiminta ei riitä kattamaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa koskevia tavoitteita. Näin ollen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa voidaan kuvata tietoisesti johdetuksi prosessiksi, jossa tavoitteena on lasten oppiminen ja hyvinvointi (Helenius 2008, 52). Suunnitelmallisella ja tavoitteellisella varhaiskasvatuksella korostetaan muun muassa tasa-arvoisten lähtökohtien muodostamista ennen peruskoulun aloittamista (Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Sylva & Taggart 2004, 7).

Suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus vaatii perustehtävän ymmärtämistä. Varhaiskasvatuksen perustehtävä määritellään sen mukaan, mitä varten päiväkotioorganisaatio on olemassa. (Ks. Korhonen 2008, 32.) Näin ollen määritelmää leimaa eri aikakausien luoma näkökulma päivähoitopalveluiden tarpeesta (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 62; Karila & Nummenmaa 2001, 10). Huttunen (1989, 25-27) määrittelee varhaiskasvatuksen perustehtävän neljän päätehtävän kautta,

jotka ovat työvoimapolitiittinen, perhepolitiittinen, sosiaalipolitiittinen ja koulutuspolitiittinen tehtävä. Lisäksi Alila, Eskelinen, Estola, Kahiluoto, Kinos, Pekuri, Polvinen, Laaksonen ja Lamberg (2014, 11) lisäävät viidenneksi päätehtäväksi lapsipolitiittisen tehtävän. Nämä viisi tehtävää ovat kokonaisuus, mutta eri tehtävät painottuvat eri tavalla riippuen ajasta ja paikasta (Mts., 11). Tässä työssä näkökulmana on erityisesti varhaiskasvatuksen koulutuspolitiittinen tehtävä, jonka mukaan *”jokaista lasta tulee ohjata oppimaan ja turvata oikeus oppimiseen sekä omien oppimismahdollisuuksien kehittämiseen”* (Mts., 11-12).

Opetussuunnitelman päämääränä nähdään organisaation perustehtävän toteuttaminen (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994). Opetussuunnitelman määrittelyminen on hankalaa yhden tyhjentävän tulkinnan perusteella, sillä määritelmät vaihtelevat muun muassa yhteiskunnallisista koulutustavoitteista riippuen (Rauste-von Wright & von Wright 2003, 19). Atjonen (2005, 77) kuvaa opetussuunnitelman määrittelevän koulutuksen tavoitteita ja oppisisältöjä sekä opetusjärjestelyiden ja arvioinnin perusteita. Välijärven (1992) määritelmässä opetussuunnitelma nähdään suunnitelmaksi toiminnoista ja järjestelyistä, jotka johtavat oppimisen ja kasvamisen tavoitteiden saavuttamiseen. Tämä koko toimintakulttuuria käsittävä näkemys kattaa arvot, päämäärät, uskomukset ja rakenteet työikänteineen. (Välijärvi 1992.) Nevalainen, Kimonen ja Hämäläinen (2001, 125) korostavat opetussuunnitelmien luonnetta muuttuvina sosiaalisina ja kulttuurisina tuotteina. Pyhältö ja Soini (2007, 152) näkevät peruskoulun opetussuunnitelman olevan oppimisympäristöä rakentava työväline, jota voi hyödyntää opetuksen kehittämiseen ja toiminnan perusteiden pohdintaan. Voidaan katsoa, että peruskoulun opetussuunnitelman lisäksi tämä näkemys koskee opetussuunnitelmia yleisesti. Opetussuunnitelman laatiminen on jatkuvaa kehittämistä kohti laadukkaampaa toimintakulttuuria (Gröndahl ym. 1994).

Suomessa varhaiskasvatus ja esiopetus nojaa laaja-alaiseen ja väljään opetussuunnitelmaan (Karila 2016, 35). Joustava opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden toiminnan muokkaamiseen lasten tarpeiden mukaiseksi (Smith 1996, 101). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma eli varhaiskasvatussuunnitelma pohjautuu *educare*-malliin, joka korostaa sekä opetusta että hoitoa. Malli on

holistinen ja painottaa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. (Karila 2016, 35.) Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen historia nojaa työvoima- ja sosiaalipolitiikkaan. Päivähoitojärjestelmän katsotaan syntyneen teollistumisen myötä, kun vanhemmat ja etenkin naiset lähtivät töihin kodin ulkopuolelle. Kun naisten paikka yhteiskunnassa muuttui kotoa työpaikalle, muodostui tarve päivähoidolle. Voidaankin sanoa, että päivähoito syntyi vanhempien tarpeista. (Alila ym. 2014, 8-9; Pihlaja 2004, 15.) Myöhemmin päivähoito on ymmärretty lapsen edun näkökulmasta, jolloin päivähoidosta tuli lapsen oikeus (Alila ym. 2014, 9-11). Samalla päivähoidon suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus korostui. Educare-mallissa yhdistyy päivähoitopalveluiden sosiaalinen tarve ja hoito (*care*) sekä lapsen kasvatukseen ja opetukseen liittyvät tarpeet (*education*) (Hujala 1999, 6-7; Smith 1996).

Päiväkodin henkilöstö koostuu toiminnasta vastaavasta päiväkodin johtajasta sekä kasvattajatiimeistä. Kasvattajatiimillä tarkoitetaan yleensä *”yhden lapsiryhmän ohjauksesta vastaavaa ryhmää”* (Kupila 2018, 306). Kasvattajatiimi muodostuu eri ammattiryhmien edustajista (Mts., 306; Poikonen 2003, 38). Kasvattajatiimissä kasvatust-, opetus- ja hoitotehtävissä toimii varhaiskasvatuslain (540/2018, 35 §) mukaan lasten lukumäärään, ikään ja hoitoaikaan suhteutettuna riittävä määrä varhaiskasvatuksen opettajia, sosionomeja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Lisäksi lapsiryhmissä voi toimia muita henkilöitä, joita ei lasketa mitoitukseen, kuten varhaiserityisopettaja ja erityisavustaja. (ks. Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Kasvatust-, opetus- ja hoitotehtävissä olevista henkilöistä vähintään kahdella kolmasosalla täytyy olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus. Näistä vähintään puolella pitää olla varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Lopuilla täytyy olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 37 §.)

Varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu lapsiryhmän toiminnan suunnitelmallisuudesta ja tavoitteellisuudesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Suunnittelua ohjaa opetussuunnitelman tavoitteet (Brodin & Renblad 2015). Karila ym. (2018) tarkentavat, että *”varhaiskasvatussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden peilaaminen lapsiryhmän tarpeisiin toimii pedagogisen suunnittelun kulmakivenä”* (Mts., 62). Pedagoginen suunnittelu haastaa ja innostaa

lapsia oppimaan. Jotta toimintaa voidaan kehittää, täytyy sitä arvioida. Arviointi kohdistuu henkilöstön toimintaan ja lapsen kohtaamaan varhaiskasvatuksen laatuun. Arviointia tehdessä tarkastellaan toimintaa suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin. Arviointia seuraa kehittämistarpeiden huomaaminen. (Mts., 30-35, 62-65.) Kehittämistä tehdään, jotta toiminta vastaa paremmin asetettuja tavoitteita sekä lasten tarpeita. Kehittämiskohteina voivat olla muun muassa toiminta, oppimisympäristöt sekä ammatillinen osaaminen. (Bidabadi, Isfahani, Rouholani & Khalili 2016; Karila ym. 2018, 31-32.)

Suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyö kuuluu lapsiryhmän ulkopuoliseen työaikaan. Suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaika eli SAK-työaika turvaa varhaiskasvatuksen suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuudet. Jotta työaikaresurssi tukee sen tavoitteita, SAK-työaika tulee käyttää varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun, arviointi- ja kehittämistehtäviin sekä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien laatimiseen. (Opetusalan ammattijärjestö 2019.) Alla olevassa kuviossa (kuvio 1) on kerrottu tarkemmin SAK-työaikaan kuuluvat ja ei kuuluvat tehtävät. Kuvioista voidaan nähdä, että SAK-työaikaan kuuluu työ, joka tehdään yksin tai yhdessä muiden SAK-työaikaan käyttävien henkilöiden kanssa. Moniammatillinen ja monialainen työ ei kuulu SAK-työaikaan. Myöskään vanhempien tapaamiset ja heidän kanssa käytävät varhaiskasvatussuunnitelma- ja esiopetussuunnitelmakeskustelut eivät kuulu SAK-työaikaan.



Kuvio 1: SAK-työaikaan kuuluvat ja ei kuuluvat tehtävät (Opetusalan ammattijärjestö 2019)

3 PÄIVÄKOTI ORGANISAATIONA

3.1 Organisaatiokulttuuri

Organisaatiokulttuurille ei ole yhtä määritelmää. Schall (1983, 557; 1987, 24-25) määrittelee organisaatiokulttuurin keskenään riippuvaisten arvojen, normien ja uskomusten järjestelmäksi. Järjestelmä on ryhmän jäsenten yhteisen kokemuksen tulosta. Morgan (1986, 131-133) taas korostaa määritelmässään, että organisaatiokulttuuri on jatkuvasti käynnissä oleva tapa rakentaa todellisuutta. Todellisuutta kuvaa organisaation rituaalit, seremoniat, symbolit, tarinat, myytit ja tunnuslauseet. Denisonin (1996, 624) määritelmässä organisaatiokulttuuri voidaan nähdä piilossa olevana rakenteena, jonka lähtökohdat ovat yksilöiden arvoissa, uskomuksissa ja olettamuksissa. Organisaatiokulttuuri on riippuvainen yksilöiden ajattelusta ja toiminnasta. Organisaatiokulttuuri nähdään viitekehyksenä, joka ohjaa ja opettaa yksilöä (Nikkilä 1986, 19-20). Myös Alvesson (2002, 420-440) korostaa organisaatiokulttuurin auttavan yksilöä selviämään organisaation toivomalla tavalla, mutta lisää, että organisaatiokulttuuri estää usein näkemästä sen yli. (Alvesson 2002, 420-440). Organisaatiokulttuurilla on aina vaikutus yksilön identiteetin rakentumiseen sekä hänen toimintaansa (Corley, Gioia, Hamilton & Patvardhan 2013, 184).

Organisaatiokulttuuri muodostuu monimutkaisista rakenteista. Schein (1987, 33-36) jakaa organisaatiokulttuurin rakenteen kolmeen tasoon. Ensimmäisellä tasolla on näkyvät rakenteet, toiminnalliset ilmiöt ja ihmisten aikaansaannokset. Toinen taso käsittää arvot ja normit, joita organisaatio pitää tärkeänä ja arvostettavana. Kolmas taso pitää sisällään ne käsitykset ja uskomukset, jotka ovat syntyneet ajan kuluessa. Nämä käsitykset ja uskomukset ovat tiedostamattomia ja pidetään itsestäänselvyyksinä. Näistä syvällä olevista itsestäänselvyyksistä on vaikea tulla tietoiseksi. Päiväkotioorganisaatiossa, kuten muissakin organisaatioissa, puhutaan usein hiljaisesta tiedosta silloin, kun kyse on tiedon, osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisestä (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007). Hiljainen tieto perustuu kokemukseen ja se syntyy, kun

tekeminen ja tieto automatisoituu harjoittelun kautta. Uuden tiedon syntyminen on elinvoimaisen organisaation säilyttämisen edellytys. (Nonaka & Takeuchi 1995, 5-6, 61.) Jotta uusi tieto syntyy, vaatii se vuorovaikutusta yksilöiden ja ympäristön välillä. Vuorovaikutuksessa yksilöiden osaamista ja ymmärrystä prosessoidaan yhteiseksi näkemykseksi. (Ojala 2008, 239.) Hiljaisen tiedon jakaminen, muuntaminen, luominen ja soveltaminen edellyttää suotuisan järjestelmän ja olosuhteiden luomista. Hiljaista tietoa voidaan tuoda näkyväksi sanallisen viestinnän lisäksi kuvioiden, kuvien ja erilaisen digitaalisen jakamisen kautta. (Zhang & Han 2008, 23-24.)

3.2 Organisaatiokulttuurin muutos

Organisaatiokulttuurin muuttaminen on prosessi, joka vie aikaa. Organisaatiokulttuuri muodostuu useista tasoista, joista osa on näkyviä helposti muutettavissa olevia ja toiset syviä vaikeasti muutettavissa olevia. (Schein 1987, 33-36.) Pysyvien muutosten tekeminen vaatii yksilöiden ajattelutapojen ja organisaation syvärakenteen muuttumista. Näin ollen pelkkä muodollinen muutos ei saa pysyvää ja todellista muutosta aikaan. (Mäkisalo 1998, 42-45.) Jotta muutos voi tapahtua, toimijoiden täytyy tiedostaa organisaation perustehtävä (Korhonen 2008, 37) ja rakenteet (Poikonen 2003).

Sekä Mäkisalo (1998, 45) että Murto (1992) korostavat kehityksen ja muutoksen teossa vuorovaikutusta yksilöiden välillä sekä reflektointia itsen ja toisten kanssa. Todellisten muutosten aikaansaamiseksi tulee purkaa syvällä olevia oletuksia ja toimintoja, jonka välineenä voidaan käyttää dialogista vuorovaikutusta (Schein 1993). Dialogisuutta kuvataan ajattelun kehittämisenä yhdessä toisen henkilön kanssa ilman, että pyritään osoittamaan omia käsityksiä oikeiksi ja toisen vääriksi (Bohm 1996; Senge 1994). Bohm (1996) toteaa, että henkilö tulee tietoiseksi omista ajatusmalleista, kun kohtaa toisten erilaisia ajatusmalleja. Toinen lähestymistapa dialogisuuteen on yhdessä ajatteleva. Dialogin avulla pyritään löytämään yhteinen ymmärrys, jonka varaan pystytään rakentamaan uutta ajattelua ja toimintaa. (Isaacs 2001, 30-40.) Dialoginen vuorovaikutus on nähty

organisaatioiden kehitystyötä ohjaavana työotteena, jolla luodaan yhteinen ymmärrys tavoitteista (Mönkkönen 2002, 12, Mönkkönen & Roos 2009, 158).

Päiväkodin organisaatiokulttuuri on ollut pitkään muutoksessa (Kalliala & Onnismaa 2010, 274-276). Päiväkoti on nähty *”kiireisenä ja jatkuvoassa muutoksessa olevana työympäristönä”* (Karila & Kupila 2010, 66). Viime vuosina on kiinnitetty huomiota siihen, että päiväkodissa henkilöstön työtehtävien määrittely on ollut epäselvää ja henkilöstön pätevydestä on jouduttu tinkimään pätevän henkilöstön puutteen vuoksi (Kalliala & Onnismaa 2010, 274-276). Päiväkodissa eri ammattiryhmien vastuut ja velvoitteet on nähty epäselvinä ja työkulttuurille ominaista on ollut *”kaikki tekee kaikkea”* -periaate. Tästä on seurannut se, että eri ammattiryhmien erityisosaamista ei olla päästy hyödyntämään. (Karila & Kupila 2010, 66-68.)

3.3 Työaikasunnittelu muutoksen mahdollistajana

Työaikasunnittelussa tulee ottaa huomioon jokaisen työntekijän optimaalinen hyödyntäminen (Legrain 2015). Työntekijän työaikoja suunniteltaessa korostuu työtehtävien laatu ja määrä (KVTES 2018, 3). Työelämän tehtävärakenteet ovat muuttuneet viime vuosina ja niissä painottuu yhä enemmän osaaminen, asiantuntijuus sekä itsenäisyys. Tämä luo paineita myös työaikasunnittelulle, sillä uudet painotukset vaativat työssä vietetyn ajan sijasta työn tulosten ja laadun seuraamista. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2016, 24.) Koska työelämän muutos koskee myös päiväkoteja, joissa painottuu yhä enemmän ammattiryhmien erityisosaaminen ja -asiantuntijuus sekä jaettu pedagoginen johtajuus (Fonsen 2014, 184-190), on varhaiskasvatuksen opettajan työaikaa suunniteltaessa otettava huomioon opettajan rooli työyhteisössä. Myös opetusalan ammattijärjestön antamassa ohjeistuksessa (2019, 9) mainitaan, että työaikoja suunniteltaessa tulee varmistaa, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus hyödynnetään parhaalla mahdollisella tavalla.

Työaikasunnittelua voidaan toteuttaa eri tavoilla. Karkeasti jaoteltuna työaikasunnittelu voi olla perinteistä esimiehen toteuttamaa tai modernia

yhteisöllistä työvuorosuunnittelua. Lisäksi työvuorosuunnittelua voidaan toteuttaa joustavina ratkaisuinä työvuorosuunnittelijan ja työntekijän välillä. (Silvestro & Silvestro 2000, 528.) Päiväkoti on nähty työyhteisönä, jossa työntekijällä on mahdollisuus vaikuttaa ainakin jossain määrin työaikajärjestelyihin (Lehtonen 2011, 135). Työvuorosuunnittelu, joka mahdollistaa yksilön osallistumisen, edistää työntekijöiden hyvinvointia ja työyhteisön elinvoimaisuutta. Osallistamalla työvuorosuunnitteluun työntekijöiden työmotivaatio ja sitoutuminen työhön kasvaa. Lisäksi työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet ja vastuu lisääntyvät. (Pihlajasaari 2015.)

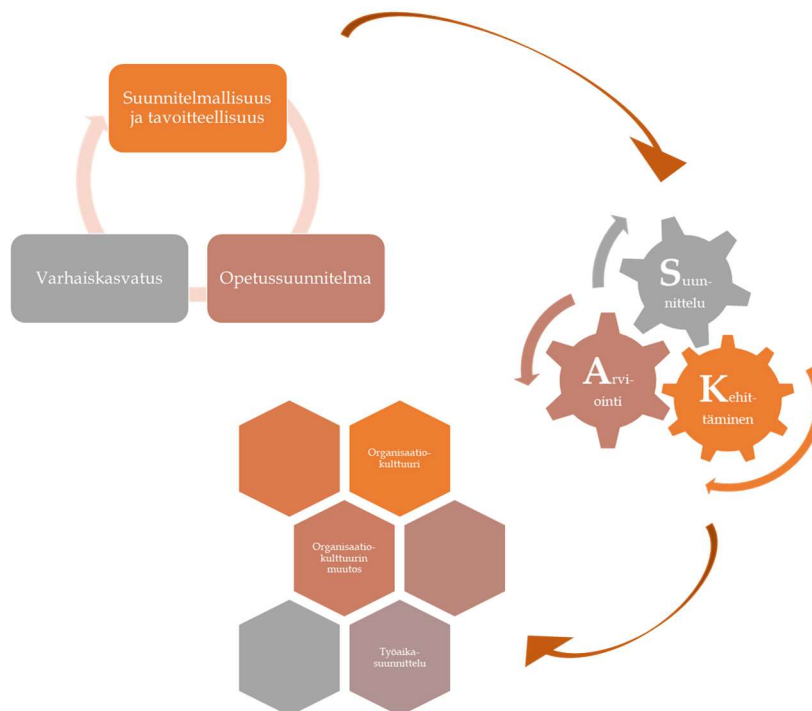
Osallistuminen työvuorosuunnitteluun korostaa työntekijän asiantuntijaroolia omassa työtehtävässä (Otegbeye, Scriber, Ducoin & Glasofer 2015, 35). Tästä seuraa jaetun johtamisen käsite, jota Kocolowski (2010, 24) kuvaa yhteistoiminnallisena tapahtumana, jossa koko tiimi vaikuttaa toisiinsa sekä jakaa vastuut ja velvollisuudet. Toisaalta päiväkodin organisaatiossa voidaan puhua johtajuuden prosessista, jossa oleellista on osallistuva ja inklusiivinen johtajuus. Johtajuutta voidaankin silloin kuvailla vastuun, arvojen ja tavoitteiden käsitteillä. (McDowall Clark & Murray 2012, 121-127.) Tämä viitanee sekä opettajan profession että oman työn ohjaamiseen ja kehittämiseen organisaation arvot ja tavoitteet huomioiden.

Osallistuva työaikasuunnittelu on hyödyllinen organisaatiolle, kun jokaisella yksilöllä on ymmärrys organisaation perustehtävästä ja eri ammattiryhmien edustajien työtehtävistä (Hakola & Kalliomäki-Levanto 2010). Tämä korostuu päiväkodin organisaatiokulttuurin muutosvaiheessa, kun eri ammattiryhmien edustajien työtehtäviä eriytetään ja "kaikki tekee kaikkea" -periaate puretaan. Osallistuva työvuorosuunnittelu vaatii organisaation jäseniltä motivaatiota, neuvottelutaitoja, vuorovaikutustaitoja, joustavuutta sekä sitoutumista (Hoffart & Willdermood 1997, 45; Teahan 1998, 361-368; Zimmermann 1995, 58-59), sillä osallistuva suunnittelu ei koskaan kykene tarjoamaan jokaiselle työntekijälle jokaisella hetkellä parasta mahdollista työvuorosuunnitelmaa (Mäki, Liedenpohja & Parikka 2016, 107). Lisäksi organisaation toimintaan sitoutuminen sekä oman

ja muiden työn arvostaminen ovat osallistuvan työvuorosuunnittelun onnistumisen edellytyksiä (Hakola & Kalliomäki-Levanto 2010).

Päiväkodissa työvuorosuunnittelusta vastaa päiväkodin johtaja. Työvuorosuunnittelun tekee joko johtaja tai hänen valtuuttama työntekijä. Työvuorosuunnittelussa varhaiskasvatuksen opettajille tulee varata noin 13 prosenttia työajasta suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistehtäviin. Suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyö eli SAK-työ tehdään lapsiryhmän ulkopuolella. Osa SAK-työajasta voidaan tehdä sopimuksen mukaan työpaikan ulkopuolella. (Opetusalan ammattijärjestö 2019, 6-8.)

Alla oleva kuvio (kuvio 2) esittää yhteenvedon tutkimuksen käsitteistä. Käsitteistö lähtee liikkeelle varhaiskasvatuksesta, jota edellyttää suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus sekä opetussuunnitelma. Suunnitelmallinen ja tavoitteellinen varhaiskasvatus edellyttää prosessia, jossa suunnittelu, arviointi ja kehittäminen luo laadukasta toimintaa. Lapsiryhmän ulkopuolella tapahtuva suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyö on osa päiväkodin organisaatiokulttuuria. SAK-työaika on uusi elementti varhaiskasvatuksessa, joten se vaatii organisaatiokulttuurin muutosta. Tärkeä osa organisaatiokulttuurin muutosta on kehittyvä työaika-suunnittelu.



Kuvio 2: Yhteenvedo tutkimuksen käsitteistä

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa kuvataan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia koskien lapsiryhmän ulkopuolista työaika. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia siitä, miten opettajat kokevat SAK-työajan tukevan varhaiskasvatuksen toteuttamista. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös opettajien kokemuksista SAK-työajan toteutumisesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan päiväkodin organisaatiokulttuurin muutosta suhteessa SAK-työajan toteuttamiseen. Tutkimuksen informantteina toimii neljä varhaiskasvatuksen opettajaa erään keskisuomalaisen kaupungin kunnallisista päiväkodeista.

1. Miten SAK-työaika tukee varhaiskasvatuksen toteuttamista varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa?
2. Miten SAK-työaika toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa?
3. Miten organisaatiokulttuurin muutos päiväkodissa on tukenut SAK-työajan toteuttamista?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia SAK-työajasta eli lapsiryhmän ulkopuolella tehtävästä työajasta, joka on tarkoitettu suunnitteluun-, arviointiin- ja kehittämiseen. Tutkimuksessa halutaan selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia SAK-työajan toteutumisesta, siitä, kuinka SAK-työaika palvelee varhaiskasvatuksen toteuttamista sekä organisaation tukea SAK-työajan toteutumiseen. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuttu, miten SAK-työaika toimii, miten SAK-työaika on organisoitu työyhteisössä ja työaikasunnittelussa sekä mihin SAK-työaika käytetään, miten SAK-työaika tuodaan näkyväksi kaikille työyhteisön jäsenille ja miten SAK-työaika tukee pedagogista toimintaa.

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Varhaiskasvatuksen opettajien suunnittelu-aika muuttui 1.5.2018 SAK-työajaksi. SAK-työaika täytyy olla varhaiskasvatuksen opettajien työaika koskevan erityismääräyksen mukaan 13 prosenttia viikkotyöajasta eli noin viisi tuntia viikossa (Opetusalan Ammattijärjestö, 2019). Muutoksen myötä varhaiskasvatuksen opettajien ryhmän ulkopuolella tekemä työaika kasvoi hieman. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on varhaiskasvatuksen kentällä vahvana käyvä keskustelu SAK-ajasta, sen merkityksestä sekä siihen liittyvistä käytänteistä.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Ilmiötä lähestytään fenomenologisesta näkökulmasta aineistolähtöisesti. Fenomenologisen lähestymistavan tavoitteena on tarkastella ihmisyksilön ja tutkittavan ilmiön välistä kokemuksellista suhdetta. Ajatellaan, että *”ihmisyksilöt rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät, ja he myös itse rakentavat tuota maailmaa”*. (Laine, 2018) Tutkimus nojaa vahvasti kokemukselliseen näkökulmaan, sillä SAK-työajan käytännöt ovat olleen käytössä vasta vähän aikaa ja näin ollen ei ole mielekästä lähestyä ilmiötä vaikuttavuusnäkökulmasta.

Fenomenologinen lähestymistapa valikoitui tutkimukseen, koska tutkimuksen pyrkimyksenä on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia SAK-työajan toteutumisesta ja merkityksestä. Fenomenologinen lähestymistapa vastaa parhaiten tutkimusaiheeseen, sillä lähestymistavan tavoitteena on tutkia ihmisten eli tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ilmiöstä eli SAK-työajasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lähestymistavan ansiosta saadaan tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat ja käsittävät touku-kuussa 2018 voimaan tulleen SAK-työajan.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen informantteina toimi varhaiskasvatuksen opettajat kunnallisesta päivähoidosta. Varhaiskasvatuksen opettajat valikoituivat tutkimuksen informanteiksi, koska tutkimuksessa haluttiin saada kokemustietoa SAK-työajan käyttämisestä. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteaa, laadullisessa tutkimuksessa oleellista on, että informanteilla on tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon omakohtaista tietoa tai kokemusta. Näin ollen voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen opettajien tieto ja kokemus antaa parhaan mahdollisen aineiston tutkimusta varten.

Tutkimukseen osallistui neljä (n=4) varhaiskasvatuksen opettajaa. Tässä tutkimuksessa oli perusteltua ottaa suhteellisen pieni otanta, sillä aineistosta tuli laaja ja haastattelut alkoivat toistaa samoja teemoja. Osallistumisen edellytyksenä oli, että varhaiskasvatuksen opettaja toimii 1-6 -vuotiaiden lasten parissa ja käyttää SAK-työaika jollain tavalla työssään. Osallistujat olivat tutkimuksessa mukava vapaaehtoisesti ja valikoituivat spontaanisti.

5.3 Aineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin yksilöhaastatteluilla varhaiskasvatuksen opettajilta, jotka työskentelevät kunnallisissa päiväkodeissa eräässä Keski-Suomalaisessa kunnassa. Aineiston keruu tapahtui helmi- ja maaliskuun 2019 aikana.

Yksilöhaastattelut oli mahdollista tehdä haastateltaville sopivassa rauhallisessa paikassa joko päiväkodissa tai yliopiston tiloissa. Kaikki haastattelut tehtiin informanttien omilla työpaikoilla päiväkodeissa.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, koska se sopii fenomenologiseen lähestymistapaan ja tutkimusongelman selvittämiseen. Metodologisesti teemahaastattelussa, kuten tämän tutkimuksen tutkimusotteessakin, *”korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa”* (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen mukaan. Haastattelussa käytetään tarkentavia kysymyksiä haastateltavan vastausten pohjalta. Koska tutkimukseni tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja käsityksiä SAK-työajasta, on puolistrukturoitu haastattelu sopiva valinta. Etukäteen valitut teemat auttavat haastateltavia vastaamaan niihin asioihin, joita tutkimuksessa halutaan nostaa esille, mutta samalla tarkentavat kysymykset tarkentavat ja syventävät tietoa, jota haastateltavat antavat. Haastatteluista tulee näin ollen monipuolisempia, monitasoisempia ja omakohtaisempia. (Patton, 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2018)

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin pyrkimyksenä oli tarkastella aineistoa *”eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen”* (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen päämääränä oli kuvata varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja merkityssisältöjä koskien SAK-työaika, joten analyysi tavaksi valittiin sisällönanalyysi. Tutkimuksen aineiston keruu tapahtui haastattelemalla, joten ennen analyysin aloittamista äänitetty aineisto litteroitiin. Äänitettyä aineistoa oli kolme tuntia ja litteroitua aineistoa 57 sivua (fonttikoko 12; riviväli 1,5).

Sisällönanalyysi (ks. liite 3) alkoi kirjallisen aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä. Redusointi tapahtui pilkkomalla aineistoa pienempiin osiin. Seuraavaksi redusoitu aineisto klusteroitiin eli ryhmiteltiin. Klusteroinnissa koodattu

alkuperäisaineisto käytiin läpi sekä etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmiteltiin ja yhdistettiin teemoiksi. Tämän jälkeen teema nimettiin sisältöä kuvaavalla nimikkeellä. Kolmantena vaiheena oli abstrahointi eli tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon erottaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

5.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa on syytä pohtia eettisiä kysymyksiä liittyen tutkimuslupiin, tutkimukseen osallistuvien tietoon perustuvaan suostumukseen, tutkittavien anonymiteettiin, luottamuksellisuuteen, tutkijan asemaan sekä aineiston säilyttämiseen ja tuhoamiseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuseettiset kysymykset ovat tärkeässä roolissa, sillä tutkimus on muotona vapaampaa ja tiedonhankintakeinot lähestyvät arkielämän vuorovaikutusta.

Ennen tutkimusprosessin alkua pyydettiin kaupungin varhaiskasvatuspalveluilta tutkimus- ja aineistonkeruulupa. Seuraavaksi otettiin yhteyttä päiväkotien johtajiin ja pyydettiin lupaa kysyä kyseisten päiväkotien varhaiskasvatusten opettajia tämän tutkimuksen informanteiksi. Tärkeää oli kunnioittaa informanttien itsemääräämisoikeutta (Clarkeburn & Mustajoki, 2007). Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistujilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Eettisten kysymysten vuoksi tärkeää on, että tutkittaville kerrottiin kaikki oleellinen tieto tutkimuksesta ja varmistettiin, että tutkittava oli ymmärtänyt tiedon. Suostumus täytyi saada tutkittavalta ilman, että tutkija vaikutti millään tavalla suostumuksen saamiseen. Tutkijan piti olla avoin eikä hän saanut salata tutkittavilta mitään tietoa sen nimissä, että saisi mahdollisesti paremman otoksen aineistonkeruussa.

Eettisesti oli tärkeää ajatella tutkittavaa ja hänen etuaan (Patton, 2002). Tässä tutkimuksessa lähdettiinkin siitä näkökulmasta, että esiin tulevat toimintatavat eivät kuvaa yksittäisten ihmisten ammattitaitoa tai

ammattitaidottomuutta, eikä tutkimuksen tavoitteena ollut ammattitaidon arviointi. Tutkimuksessa kokemuksia käsiteltiin organisaation kautta.

Tutkimusprosessin eettisiä näkökulmia voidaan pohtia kolmessa eri luokassa. Ensimmäisenä voidaan pohtia tutkimusaihetta eli sitä, miksi kyseisen ilmiön tutkiminen on perusteltua. Toisena voidaan pohtia tutkimusmenetelmiä eli sitä, saadaanko tavoiteltava tieto suunnitellulla aineistonkeruumenetelmällä. Kolmantena voidaan pohtia tutkimusaineiston analyysiä ja raportointia. Analyysivaihe tulee tehdä siten, että tutkittavien anonymiteetti säilyy ja raportointivaiheessa tutkimustulokset tulee raportoida mahdollisimman rehellisesti ja tarkasti. Eettisestä näkökulmasta tutkimusprosessi on kuvattava mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta lukija voi arvioida eettisiä kysymyksiä. (Kylmä, Pietilä, & Vehviläinen-Julkunen, 2002)

Tässä tutkimuksessa tutkimusaihe oli perusteltu, sillä SAK-työaika on tuore ja ajankohtainen elementti varhaiskasvatuksen kentällä. Lisäksi SAK-työaikaan liittyvät käytänteet ja merkitykset sekä sen näkyminen varhaiskasvatuksen arjessa kaipasi läpinäkyvyyttä. SAK-työaika on kirjattu varhaiskasvatuksen opettajien työaikamääräyksiin (ks. Opetusalan Ammattijärjestö, 2019), joten se on velvoittava. Koska SAK-työaika on vielä uusi elementti, tutkimuksessa ei voida tutkia vaikuttavuutta. Tässä vaiheessa sen sijaan oli tärkeä kuvata varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia SAK-työajasta. Aineistonkeruumenetelmä sopi hyvin tämän tutkimuksen tavoitteisiin, sillä puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla pystyttiin keskustelemaan valituista teemoista ja tarkentavilla kysymyksillä lisäämään syvyyttä. Tämän tutkimuksen analyysivaiheen tuli säilyttää informanttien anonymiteetti sekä päiväkodit, joissa informantit työskentelevät. Tutkimusaineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti ja aineisto säilytettiin kokonaisuudessaan salasanasuojatulla muistitikulla. Tutkimuksen valmistuessa tutkimusaineisto tuhottiin. Tutkimusprosessi selostettiin mahdollisimman tarkasti ja tulokset raportoitiin rehellisesti.

6 TULOKSET

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni tuloksia. Esittelen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensin käyn läpi, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat SAK-työajan tukevan varhaiskasvatuksen toteuttamista. Seuraavaksi käyn läpi, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat SAK-työajan toteutumisen työyhteisössä. Kolmantena käsittelen SAK-työaikaan koskevaa organisaatiokulttuurin muutosta päiväkodissa. Alla olevassa taulukossa (*taulukko 1*) on esitetty tulosten päänsäkökulmat.

SAK-työaika ja varhaiskasvatuksen toteuttaminen	SAK-työajan toteutuminen	Organisaatiokulttuurin muutos
<ul style="list-style-type: none"> • Aika ja paikka lapsiryhmän ulkopuoliselle työskentelylle • Suunnittelutyö • Arviointi- ja kehittämistyö • Varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetussuunnitelma • SAK-työaika opettajan vai tiimin aikana 	<ul style="list-style-type: none"> • SAK-työajan toteutumisesta huolehtiminen • SAK-työajan määrä • SAK-työajan sijoittuminen • Missä SAK-työaika toteutetaan? • SAK-työajan peruuntuminen • SAK-työajalla tehdyn työn näkyminen • SAK-työaikaan liittyvät resurssit 	<ul style="list-style-type: none"> • Rakenteet ja viestintä muutoksessa • Työvuorosuunnittelu

Taulukko 1: Tulosten päänsäkökulmat

6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia SAK-työajan tuesta varhaiskasvatuksen toimintaan

6.1.1 Aika ja paikka lapsiryhmän ulkopuoliselle työskentelylle

Haastatteluaineistossa kaikki varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat SAK-työajan mahdollistavan ”...*rauhallisen hetken irrottautua juuri niihin sen hetken tarvittaviin asioihin...*” (VO 3, 924-927). Haastateltavat pitivät lapsiryhmän ulkopuolista työaikaan tärkeänä, sillä kokivat suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyön mahdolliseksi samalla, kun olivat vastuussa lapsiryhmästä. Suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyö koettiin ajattelutyönä, jonka avulla pystytään

vahvistamaan toiminnan taustalla olevaa pedagogisuutta, *"...et lapset ei tulis tänne sillein, et hei me ollaan pidetty teidän lapset hengissä, et ois joku muukin"* (VO 2, 612). Seuraavassa esimerkissä opettaja kuvaa, miten SAK-työaika mahdollistaa keskittymisen yhteen asiaan kerrallaan:

"...mä saan tietyn ajan keskittyä niihin asioihin, mitä mä en voi tehdä kun mä oon lapsiryhmässä, koska sitten kun mä oon lapsiryhmässä mä voin keskittyä niihin lapsiin, et silloin mä voin istua alas ja ottaa lapsia syliin ja heidän kanssaan jutella, voidaan leikkiä ja kaikkee tämmöstä... muussa tapauksessa se olis sellasta, et mä säntään joka paikkaan ja en voi keskittyä ja pysähtyä siihen hetkeen." (VO 4, 1316-1321)

Varhaiskasvatuksen opettajilla oli kokemus, että SAK-työaika mahdollisti sekä laadukkaan lapsiryhmätyön että laadukkaan suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyön, jotka kumpikin koettiin tärkeäksi. Opettajat kuvasivat, että olisi mahdotonta yrittää olla samalla aidosti läsnä lapsiryhmässä, kun *"...mieltii ja kehittää"* (VO 2, 596). Haastateltavien opettajien kokemuksissa suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyö nähtiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja varhaiskasvatuslain toteuttamisen mahdollistajana antaen ajan ja paikan pedagogiikan jatkuvaan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen sekä opettajan itsensä ammatillisuuden kehittämiseen.

Toisaalta eräällä haastateltavalla oli kokemus, että osa varhaiskasvatuksen opettajista kokee ristiriitaisena SAK-työajan hyödyllisyyden varhaiskasvatuksen toteuttamiselle, sillä he kokevat, että *"...se on pois jotenkin lapsilta, että he (varhaiskasvatuksen opettajat) ovat pois ryhmästä..."* (VO 3, 1070-1071). Haastatteluaineistossa kävikin ilmi, että aina SAK-työajan merkitys varhaiskasvatukselle ei ole selvää työntekijöille, mikä ilmeni juuri SAK-työajan negatiivisena merkityksenä lapsille. Tämä oli ristiriitaista sen kanssa, että suunnittelu-, arviointi- ja kehittäminen nähtiin kuitenkin laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksenä.

6.1.2 Suunnittelutyö

Tutkimusaineistossa varhaiskasvatuksen opettajat totesivat laadukkaan varhaiskasvatuksen edellyttävän suunnittelua, sillä *"...kun puhutaan laadukkaasta varhaiskasvatuksesta, niin kyllä se pitää suunnitella..."* (VO 1, 129-132). Suunnittelua tehtiin opettajien mukaan lyhyen ja pitkän aikavälin näkökulmista. Opettajat kuvasivat

suunnittelevansa toimintaa, etsivänsä tietoa toimintaa varten ja valmistelevalsa toimintaa SAK-työajalla:

”...suunnittelen sitä tota, mietin, että mitä nyt – et me ollaan meidän eskaritarinassa... et mitä mennään eskaritarinassa ja katotaan, että meillä on tämä kirjain ja mitä me otetaan, että meillä on tämä kirjain ja mitä me otetaan liikunnassa...” (VO 1, 266-270)

Tällainen lyhyen aikavälin toiminnan suunnittelu ja valmistelu oli tyypillistä opettajien kokemuksissa. Opettajat kuvasivat suunnittelevansa, mitä lapsiryhmä tekee seuraavaksi, miten suunnitelma toteutetaan ja mitä valmisteluja toiminta vaatii. Lyhyen aikavälin suunnitelmista ei aineiston mukaan tehty aina konkreettisia dokumentteja, mutta se ei tarkoittanut opettajien kuvauksissa sitä, etteikö suunnitelmia tehty.

Pitkän aikavälin suunnitelmia kuvattiin kokonaisuuksien ja pitkäjänteisten suunnitelmien tekemisenä. Opettajien kokemuksissa pitkän aikavälin suunnitelmat kuvasivat pedagogisen ja tavoitteellisen varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumista. Kokonaisuuksien suunnitteleminen nähtiin ylemmän tason suunnitelmina, jotka sisälsivät yksittäiset lyhyen aikavälin suunnitelmat. Opettaja kuvaa seuraavassa kokonaisuuksien suunnittelemista:

”...mä suunnittelen sitä toimintaa sillein pitkäjänteisesti – sillein oikeesti kunnolla, ettei tuu sellasia, että hei tänään vähän maalailaan – et ne ei oo sellasia rippeitä vaan, et ei oo mitään rippeitä – ei oo mitään kokonaisuutta.” (VO 2, 600-608)

Lyhyen ja pitkän aikavälin suunnitelmat eivät sulkeneet toisiaan pois opettajien kuvauksissa, mutta osittain havaittavissa oli näiden suunnitelmien vuorottelemista, rinnastamista sekä päällekkäin asettamista. Tämä tarkoitti kuvauksissa sitä, että osa opettajista kuvasi suunnittelun olevan kokonaisuuksien suunnittelemista, osa yksittäisten toimintasuunnitelmien tekemistä ja osa kuvasi sekä kokonaisuuksien että yksittäisten suunnitelmien tekemistä.

6.1.3 Arviointi- ja kehittämistyö

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa arviointi ja kehittäminen nähtiin eteenpäin vievänä elementtinä, joka kuvauksissa käsitti varhaiskasvatuksen tavoitteellisen luonteen. SAK-työaika koettiin mahdollisuutena ”*mieltä – ja ottaa*

asioista selvää – että jos miettii, että me ollaan tällä tavalla tehty ja tää ei oikein mene, ni sit voit suunnitella – että mitenkä...” (VO 1, 169-181). Opettajat kuvasivat arvioinnin ja kehityksen kohdistuvan tyypillisesti toimintaan ja toiminnan mahdollista viin tekijöihin, kuten alla olevat esimerkit kuvaavat:

”...kehittäminen ja arvioiminen just, et sä voit suunnitella ja huomaat, että päin honkia meni, et tehdään...” (VO 1, 191-192)

”...mä oon miettinyt meidän viikko-ohjelmaa... ja aikataulut, koska niitä ei ehkä ollut mietitty kovin loppuun asti – mä oon sit järjestellyt tätä päivärytmii sellaseks, että se on mahdollista ja sit viikkoaikataulut – et minä päivänä meillä on mahdollista toteuttaa mitäkin...” (VO 2, 624-636)

Opettajat kuvasivat arvioinnin ja kehittämisen kohteena olevan sekä yksittäiset toiminnat että pitkäjänteisemmät kokonaisuudet. Arviointia ja kehittämistä tehtiin suhteessa sekä omaan näkemykseen hyvästä varhaiskasvatuksesta että varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja esiopetussuunnitelman perusteiden sekä varhaiskasvatustavan antamiin velvoittaviin elementteihin. Lasten henkilökohtaisten suunnitelmien toteutumista toiminnassa arvioitiin kuvausten mukaan lähinnä silloin, kun lapsella oli pulmia oppimisessa.

Toiminnan lisäksi arviointia ja kehittämistä tehtiin suhteessa varhaiskasvatuksen opettajaan itseensä sekä muihin työntekijöihin. Opettajien kokemuksissa tärkeää oli tarkastella omia ja muiden aikuisten toimintatapoja sekä kehittää niitä kohti parempia tapoja. Opettaja kuvaa esimerkissä miettivänsä, kuinka mietti omaa ja työkavereiden toimintaa:

”...sun pitää miettiä – olitko sä hyvä aikuinen siinä ja – mitä mä vois kehittää mussa ja mikä mussa on, että mä tekisin toisella tavalla tai mitä työkaveri vois tehdä – et niinku päästäis eteenpäin...” (VO 1, 191-199)

Työntekijöiden arviointi ja kehittäminen nähtiin myös eteenpäin vievänä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavana tekijänä. Opettajat kokivat, että SAK-työaika oli tuonut tarpeen kehittää omaa osaamista. Opettajat kuvasivat, että SAK-työaika vaatii toimintatapoja, joita he eivät olleet aiemmin tottuneet käyttämään. SAK-työajan myötä opettajien oli täytynyt kehittää omaa suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyön tekemistä sekä ajankäyttöä:

”...mulla on just työnalla kehittää omaa ajankäyttöä, mulla on sellainen ajankäytön nelikenttä, et mä oon laittanut siihen itselleni tehtäviä, et mikä kuuluu mihinkin, et mä oppisin käyttämään paremmin sitä SAK-aikaa...” (VO 4, 1346-1349)

Kokemuksissa varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen olevan jatkuva kehä, jossa suunnittelemisesta seuraa arviointi, arviointia seuraa kehittäminen ja kehittämistä seuraa jälleen suunnittelu. Kehää pitää *”pyörittää yhdessä, et mitä... linkkinä eteenpäin... et niinku päästään eteenpäin...”* (VO 1, 199). Suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen lisäksi opettajien kuvauksissa tärkeää oli lasten havainnointi. Havainnoinnin avulla opettajat kokivat löytävänsä kohdat, jotka vaativat kehittämistä. Opettajat kuvasivat SAK-työajan olevan hyvä tilaisuus päästä havainnoimaan lapsiryhmää ilman, että on vastuussa siitä.

6.1.4 Varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetussuunnitelma

Haastatteluaineistossa opettajat kuvasivat, että valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, esiopetussuunnitelman perusteet sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetussuunnitelma ovat suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyön pohja:

”...kyllähän niinkun valtakunnallinen vasu tai mitä mä nyt käytän, ni esiopsia, on sellainen perusta... sellaset niinku velvoittavat asiat, ni niiden mukaan meidän pitää tehdä...” (VO 1, 203-216)

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja esiopetussuunnitelman perusteiden ohjaavan heidän työtään sekä sitä, mitä he sisällyttävät suunnittelemaansa toimintaan. Opettajat kokivat valtakunnalliset suunnitelmat velvoittaviksi asiakirjoiksi, jotka ohjaavat koko varhaiskasvatustyötä.

Haastateltavat pitivät lapsen henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa ja esiopetussuunnitelmaa työvälteenä, jonka avulla huomioidaan lapsen yksilölliset tarpeet lapsiryhmän toiminnassa. Varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetussuunnitelman perusteita pidettiin kokonaisuutena, jota lapsen

henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetussuunnitelma yksilöllistää kunkin lapsen ja lapsiryhmän mukaiseksi:

”...lasten vasut, ni totta kai ne tuo, ku on se kokonaiskuva, et hei nyt on tää teema, ni sit se, et miten me toteutetaan, et huomioidaan kaikkien lasten tarpeet – sillein, että jokaisella on mahdollisuus osallistua siihen toimintaa.” (VO2, 615-620)

Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma ottaa opettajan mukaan lapsen yksilölliset tarpeet huomioon. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat, kuinka lapsen varhaiskasvatussuunnitelma yksilöllistää toiminnan siten, että jokainen lapsi saa mahdollisuuden osallistua toimintaan.

Opettajien kokemusten mukaan syksyn SAK-työajasta suuri osa menee lasten varhaiskasvatussuunnitelma- ja esiopetussuunnitelmakeskusteluihin valmistautumiseen ja niiden kirjaamiseen. Opettajat mainitsivat SAK-työajan mahdollistavan keskusteluihin valmistautumisen ja niiden viimeistelyn. Opettaja kuvaa esimerkissä, miten hän käyttää SAK-työaika esiopetussuunnitelmakeskusteluiden valmisteleamiseen ja viimeistelemiseen:

”...syksyllä on tota esiops-keskusteluihin valmistelua – ja tietysti sitten joskus on tota, että – pitää kirjoittaa sen esiopsin jälkeen jotain...” (VO1, 259-262)

Toisaalta haastatteluaineistossa oli mainintoja varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluiden ja niihin valmistautumisen kuormittavuudesta. Aineistossa mainittiin varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelujen vieneen huomattavan suuren osan SAK-työajasta ”*syksyllä – ja pitkälle sen jälkeen*” (VO 2, 966-969) etenkin silloin, kun varhaiskasvatuksen opettaja valmisteli, piti ja kirjasi kaikki varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut SAK-työajalla. Tällöin opettaja koki, että SAK-työaika ei riittänyt muihin SAK-työaikaan kuuluviin tehtäviin.

Varhaiskasvatussuunnitelma- ja esiopetussuunnitelmakeskustelujen, niihin valmistautumisen ja niiden kirjaamisen lisäksi SAK-työaika mahdollisti opettajien kokemuksissa lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin ja esiopetussuunnitelmiin sekä lapsiryhmän pedagogiseen suunnitelmaan tutustumisen ja sitä kautta lasten ja lapsiryhmän yksilöllisen huomioimisen varhaiskasvatuksen

toteuttamisessa. Opettaja kuvaa esimerkissä tutustuvansa SAK-työajalla lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin, jotka toinen työntekijä oli tehnyt:

”...se on ollut tärkeää, että mulla on ollut aikaa perehtyä – lasten vasuihin, koska just se, että SAK-työaikahan sisältää myös sen, että me laaditaan niitä suunnitelmia, ni kyllähän mulla pitää olla joku tietopohja...” (VO 2, 600-608)

Varhaiskasvatuksen opettajan kuvauksessa SAK-työajan antama aika mahdollistaa lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin perehtymisen sekä niiden tiedostamisen toiminnassa ja lapsen yksilöllisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen. Opettaja koki, että tutustuminen toisen työntekijän tekemiin varhaiskasvatussuunnitelmiin oli edellytys sille, että hän pystyi laatimaan seuraavat suunnitelmat.

6.1.5 SAK-työaika varhaiskasvatuksen opettajan vai kasvatustiimin aikaa?

Haastateltavien vastauksissa näkyi erilaisia näkökulmia SAK-työajan käytöstä eri ammattiryhmien välillä. Toisaalta SAK-työaika nähtiin varhaiskasvatuksen opettajan tarvitsemana aikana. Opettaja kuvasi, että SAK-työaika kuului ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajille, koska pedagoginen vastuu oli opettajilla. SAK-työaika nähtiinkin varhaiskasvatuksen pedagogisuuden takeena:

”...mää oon se, jolla on se pedagoginen vastuu, ni mä koen, että mun vastuulla on oikeesti pitää huoli siitä, ni siihen nähden yksin on erittäin hyvä...” (VO 2, 775-778)

Toisaalta taas nähtiin, että eri ammattiryhmien (varhaiskasvatuksen opettaja ja lastenhoitaja) yhdessä käyttämä SAK-työaika oli tarkoituksenmukaista varhaiskasvatuksen suunnittelun kannalta. Haastateltavat kokivat, että etenkin parityöskentelyssä oli tärkeää suunnitella varhaiskasvatusta yhdessä työparin kanssa:

”...monetkin lastentarhanopettajat on, että käytetään sitä suunnittelu-aikaa yhdessä suunnitteluun – että vaikkei sitä tarvis suunnitella, mutta on koettu, että on se ihan järkevää... että varsinkin tollasessa parityöskentelyssä...” (VO 1, 137-143)

Opettaja kuvasi, kuinka monet varhaiskasvatuksen opettajat näkevät SAK-työajan käytön yhdessä tiimin kanssa tärkeäksi. Aineistossa kävi ilmi, että etenkin

suunnittelutyöhön osa opettajista toivoi koko tiimin panosta. Silti opettajat kuvasivat päävastuun suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöstä olevan varhaiskasvatuksen opettajalla. Eräs haastateltava kuvasi opettajan suunnittelevan *"...semmosia tiettyjä linjauksia..."* (VO 1, 148-157), jonka jälkeen *"...sitten yhdessä, että miten me nyt sit... sitä ideaa, että mietitään sitä sitten – yhdessä jaetaan, että jos mä nyt otan sen – ni ota sää sit sitä..."* (VO 1, 148-157). Opettaja kuvasi, kuinka hän suunnittelee kokonaisuuksia ja jakaa sitten vastuuta muille työntekijöille.

Haastateltavat kuvasivat tärkeäksi myös varhaiskasvatuksen opettajien yhteisen SAK-työajan, mutta sitä oli kuvausten mukaan vähän. Kokemusten mukaan varhaiskasvatuksen opettajien yhteistä SAK-työaika oli korkeintaan kerran kuukaudessa ja lapsiryhmän opettajien keskinäistä SAK-työaika kerran viikossa noin tunti. Osa tutkittavista totesi, että *"saan käyttää sen ihan itse"* (VO 2, 701), joka viitanee siihen, että aika toivottiin itselle. Toisaalta osa opettajista toivoi kehitystä kohti opettajien yhteistä SAK-työaika:

"Mä käytän sitä, niin kuin muutkin täällä, eli täällä on vielä keskeneräistä se, et kuinka se ollaan... saatu sitä yhteistä opettajien kanssa sitä yhteistä aikaa... ihan tosi vähän... ni ei tässä toteudu vielä se ihan tarkoituksenmukaisella tavalla." (VO 3, 1175-1177)

Opettajien yhteistä SAK-työaika käytettiin yleensä pitkän ajan suunnitelmien sekä tiedotteiden tekemiseen. Opettajat miettivät yhdessä, mitä toimintaa on tuossa ja miten siitä tiedotetaan:

"...meillä on eskariopettajien kanssa – kuukauden viimeinen maanantai, ni silloin just mietitään, että mitä me laitetaan meidän kuukausikirjeeseen ja mitä meillä... just tällä tavalla..." (VO 2, 447, 452-453)

Aineistossa oli mainintoja myös suunnitelmien jakamisesta opettajien kesken, mutta se oli spontaania ja tapahtui vain silloin, kun kaksi tai useampi opettajaa sattui samaan huoneeseen käyttämään SAK-työaika. Yhteisen SAK-työajan toivottiin olevan vielä enemmän yhdessä suunnittelemista ja suunnitelmien jakamista. Opettajat mainitsivat, että samaa työtä ei ole järkevää tehdä montaa kertaa vaan *"samoja juttuja"* (VO 2, 756-764) voisi hyödyntää useamman opettajan kesken. Etenkin saman ikäisten lapsiryhmien opettajien välinen yhteistyö koettiin

tavoiteltavaksi, joskin vielä hyvin vaikeasti toteutettavaksi, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

“...meillä on tässä sellanen systeemi, että meillä on viskareiden, viisvuotiaiden toimintaa kahessa ryhmässä... kolmessa ryhmässä on viisvuotiaita ja kahdessa ryhmässä on vastuopettajat ja mää oon toinen niistä... ni meillä on nyt tosi vaikee sovittaa yhteen niitä, me tarvittais ehdottomasti yhteistä suunnitteluaikaa...” (VO 4, 1628-1632)

6.2 SAK-työajan toteutuminen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa

6.2.1 SAK-työajan toteutumisesta huolehtiminen

SAK-työajan määrän toteutumisesta ja sijoittamisesta työaikaan huolehti kaikkien haastatteluun osallistuvien opettajien kokemuksissa työvuorosuunnittelija, joka merkitsee SAK-työajan työvuoroluetteloön etukäteen. Työvuorosuunnittelijoina toimi haastateltujen opettajien päiväkodeissa esimiehen valtuuttamina joko varhaiskasvatuksen opettajat tai lastenhoitajat. Opettaja kuvaa esimerkissä, kuinka SAK-työaika merkitään etukäteen työvuorolistaan:

”No siis aina kun mä saan sen kolmen viikon listan työvuoroista, ni se on siellä valmiiksi merkattuna. -- Se huomioidaan jo työvuorosuunnittelun puolesta.” (VO 2, 748-751)

Opettajat kokivat, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa siihen, milloin SAK-työaika on. Opettajat kertoivat, että he ovat joko keskustelleet tai tulevat tarvittaessa keskustelemaan työvuorosuunnittelijan kanssa SAK-työajan järjestämisestä. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että työvuorosuunnittelijan sijoittaman SAK-työajan siirtäminen työntekijöiden toimesta muuhun sopivampaan aikaan on mahdollista ja sallittua, mutta opettajat kokivat, että käytännössä aikataulut eivät anna siihen mahdollisuutta:

”...siinä mielessä se on ihan joustava rakenne, mut sit käytännössä sitä pelivaraa siihen muuhun sijoitteluun ei sitten oikeesti ole” (VO 3, 1135-1141).

6.2.2 SAK-työajan määrä

SAK-työajan määrä viikossa oli jokaisella haastatellulla varhaiskasvatuksen opettajalla samansuuruinen. *"Elikkä sillä on tavoitearvona, että se olis niinku viikossa se viisi tuntia"* (VO 3, 1087-1092). Haastateltavat mainitsivat, että viisi tuntia lapsiryhmän ulkopuolista aikaa tuntuu sopivalta:

"Nyt se on sillein, et sä saat rauhassa keskittyä, että sulla ei tarvi olla sellanen, että apua apua..." (VO 2, 428-429).

Toisaalta yksi opettaja totesi haastattelussa viiden tunnin SAK-työajan olevan ajoittain liian lyhyt suhteessa tehtäviin, mitä SAK-työaika sisältää. Tämä kuvanee SAK-työajalla tehtävän työn merkitystä varhaiskasvatuksen toteuttamisessa.

Opettajien kuvauksissa viiden tunnin SAK-työaika viikossa oli tavoite ja se suunniteltiin työvuorolistaan. Viiden tunnin viikottainen SAK-työaika ei kuitenkaan toteutunut opettajien kokemuksissa joka viikko. Opettajat kuvailivat SAK-työajan olevan haavoittuva elementti opettajan työssä, sillä esimerkiksi työntekijöiden poissaolot aiheuttivat SAK-työajan peruuntumisia.

6.2.3 SAK-työajan sijoittuminen

SAK-työajan jaksottaminen

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa SAK-työaika jaksottui vuositasolla tasaisesti joka viikolle. Viikkotasolla opettajien kuvauksissa ilmeni työyhteisöjen erilaisia tapoja jaksottaa SAK-työaika. Tavoiteltavin tilanne oli, että SAK-työaika oli jaksotettu joko yhdeksi viiden tunnin jaksoksi tai neljän tunnin ja yhden tunnin jaksoiksi. Opettajat kuitenkin kuvasivat, että vaikka työyhteisössä olisi tavoitteena järjestää yksi pidempi SAK-työaikajakso, se ei läheskään aina toteudu:

"...välillä meillä on osalle laitettu, että... kun meillä on se viis tuntia, ni on saatettu laittaa se, että joskus on puolikas päivä saatettu laittaa -- ei aina pysty olemaan yhtenä pomp-sina, ni on puoltoista yhtenä aamuna ja puoltoista yhtenä ja sit se on sillee pätkitelty sillä tavalla..." (VO 1, 351-362)

SAK-työajan jaksottamisessa viikkotasolla oli sekä tietoista että spontaania jaksosten pituuden vaihtelua. Tietoista vaihtelua tapahtui työntekijöiden toiveiden

toteuttamisen vuoksi ja spontaania vaihtelua peruuntuneiden SAK-työaikojen vuoksi.

Joissakin työyhteisöissä oli pidempiä yhtäjaksoisia SAK-työaikoja tyypillisempää jakaa SAK-työaika joko kahden ja kolmen tunnin jaksoihin tai yhden ja kahden tunnin jaksoihin. Opettajien kokemuksissa lyhyemmät ja useammin toistuvat SAK-työajat mahdollistivat viikon aikana lapsilta nousseiden ideoiden hyödyntämisen toiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä:

”...kahen tunnin ja yhden tunnin pompseja, et siinä on puolensa, koska sitten taas jos viikon aikana nousee lapsilta ideoita, et haluan huomioida...” (698-702)

Vaikka opettajien kokemuksissa toistuikin hankaluus ottaa lasten spontaani osallisuus huomioon SAK-työskentelyssä silloin, kun SAK-työaika oli jaksotettu tapahtuvaksi kerran viikossa, opettajat olivat tyytyväisiä neljän tai viiden tunnin SAK-työaikajaksoihin. Lyhyiden jaksosten toteutuksessa opettajien kokemusten mukaan meni kohtuuttomasti aikaa työskentelyresurssien etsimiseen. Pidempi aika kerralla koettiin hyväksi, koska se takasi koko SAK-työajan käyttämisen tarkoituksenmukaisesti. Neljän tai viiden tunnin yhtäjaksoinen SAK-työaika mahdollisti varhaiskasvatuksen opettajien kuvaksissa sen, ettei työaikaa mene sellaisiin asioihin, jotka eivät kuulu SAK-työaikaan:

”...mä voin ottaa mun tavarat, mennä tonne ja mä tiedän, että mulla on siinä aikaa olla... että ei tarvi roudailla tavaroita... tai ettiä vapaata tilaa, ni sillain se on kyllä ihan älyttömän hyvä...” (712-715)

SAK-työajan ajankohta

SAK-työaikaa kuvattiin voivan olla ”...aamussa, iltapäivässä tai joskus se voi olla keskellä päivää” (VO 1, 369-370). Opettajista osa kertoi SAK-työajan olevan aina samana ajankohtana. Eräs opettaja kertoi SAK-työajan ajankohdan menevän työvuorojen mukaan tietyn kaavan mukaan. Opettajat kuvaavat esimerkeissä SAK-työajan ajankohtaa:

”...se on aina mulla tiistaiamu – ja se on siis joka viikko se sama...” (VO 2, 690-692)

”Periaatteessa se menee työvuorojen mukaan... et onko se siitä kaheksasta yhteen tai kahteentoista... tai sit jos se on siitä kahdestatoista sinne neljään, ni siitähän jää sit se tunti... sit se se siirretään toiseen...et aika lailla se menee sillä sabluunalla” (VO 3, 1149-1151)

Lisäksi opettajat kuvasivat tilanteita, joissa ajankohta vaihteli ilman tiettyä rakennetta. Aineistossa opettajat kokivat parhaimmaksi tilanteeksi sen, että SAK-työajan ajankohta oli jollain tasolla ennustettavissa etukäteen. Ennustettavuus vahvisti opettajien oman työn ohjaamista.

6.2.4 Missä SAK-työaikaa toteutetaan?

SAK-työaikaa käytettiin opettajien kuvausten mukaan lähes aina työpaikalla. Osassa työyhteisöistä koko SAK-työaika käytettiin työpaikalla ja osassa osittain sitä voitiin käyttää myös työpaikan ulkopuolella. Työpaikan ulkopuolella SAK-työajasta tehtiin korkeintaan tunti viikossa tai tunti kolmessa viikossa. Eräässä haastattelussa mainittiin, että esimies oli antanut luvan käyttää osan SAK-työajasta työpaikan ulkopuolella, mutta vaati tehdystä työstä kirjallisen dokumentin, kuten alla oleva esimerkki kuvaa:

”...työnantaja on luvannut, et sen saa osittan toteuttaa myös vaikka kirjastossa tai kotona, mut sit täytyis jollain tavalla dokumentoida se mitä sä oot tehny siellä -- et käytätkö mä sit sitä sak-työaikaa siihen, että mä nyt kirjotan raportin siitä mitä mä nyt oon tehnyt, et tuntuu vähän turhalta käyttää siihen aikaa...” (VO 4, 1504-1509)

Opettaja koki, että työpaikan ulkopuolella tehdystä työstä raportointi vei aikaa SAK-työskentelyltä, joten työpaikan ulkopuolella tehty SAK-työaika ei ollut hänen työn kannalta tarkoituksenmukaista. Lisäksi opettaja koki raportoinnin olevan ikään kuin epäluottamuslause opettajien tekemää SAK-työtä kohtaan:

”...mitä oon muiden opettajien kanssa puhunut, ni meitä vähän hämmästyttää se, että ei ole pienintäkään luottamusta siihen, että me tehdään siellä...” (VO 4, 1505-1507)

6.2.5 SAK-työajan peruuntuminen

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan uusi lapsiryhmän ulkopuolista työaikaa koskeva rakenne on epävakaa, sillä SAK-työaika peruuntuu helposti. Erityisen epäedullisen siitä tekee se, että viiden tunnin yhtäjaksoisen ajan peruuntuminen

aiheuttaa sen, että uuden SAK-työajan järjesteleminen on opettajien mukaan hyvin haastavaa:

”...sulla pitäis olla se sak-aika, mut sit jos joku vaikka onkin sairastunut – ja ei saada järjesteltyä, ni sit se saattaa yhtäkkiä peruuntua.” (VO 3, 1030-1032)

Opettaja kuvasi, kuinka työntekijöiden poissaolot tai muut ennalta-arvaamattomat tekijät vaikuttivat SAK-työajan peruuntumiseen. Aineistossa mainittiin, että on erittäin harvinaista, että päiväkodissa on normaali tilanne, joten SAK-työajan haavoittuvuus oli ilmeistä. Toisaalta eräs haastateltava koki nykyisen rakenteen tukevan hyvin SAK-työajan tarkoitusta, joka kertonee siitä, että hän ei ole kokenut SAK-työajan toteutumisen haavoittuvuutta.

Toteutumaton SAK-työaika tutkittavien mukaan merkittiin ylös. *”Se on laitettu siihen toteumaan, että ryhmässä, että sak-aika ollut tämä ja ryhmässä ollut tämä, et ne tulee siihen työaikatoteumaan sit merkattua.”* (VO 1, 407-409) Epätietoisuutta kuitenkin aiheutti se, että milloin toteutumaton SAK-työaika käytettiin, ja toisaalta miten toteutumattomista SAK-työajoista pidettiin huolta, koska *”mulla oikeestaan ei oo kauheesti aikaa tsekkailla niitä toteumia”* (VO 4, 1557). Seuraavassa esimerkissä opettaja kuvaa, että hän ei tiedä, missä vaiheessa toteutumaton SAK-työaika käytetään:

”...mulla on vielä aika paljon hämärän peitossa se, että jos ite laittaa ne ylös, että mitä on toteutumatta ja yrittää pitää huolen, mutta kun on sanottu, että ne sitten saadaan sieltä – työaikasovelluksesta niin kuin niin... niin että missä vaiheessa sitten...” (VO 3, 1095-1102)

Haastatteluissa kävi ilmi, että toteutumaton SAK-työaika pyrittiin järjestämään toisena ajankohtana. Opettajien kokemus oli, että toiseen ajankohtaan järjestäminen onnistui melkein aina, *”mut ainahan sitä ei pystyttyä sit”* (VO 1, 411-412). Opettaja kuvaa esimerkissä, kuinka SAK-työaika pyritään järjestämään seuraavana päivänä:

”Ja yritetään sitten katsoa, että jos sulla esim. piti olla maanantaina suunnittelua ja sä ootkin ryhmässä, ni sit ois vaikka tiistaina...” (VO 1, 411-412)

Joskus toteutumattomia SAK-työaikoja *"kerättiin"* (VO 3, 1095-1102) ja käytettiin kertyneitä SAK-työaikoja kerralla esimerkiksi kokonaisen työpäivän verran. Aineiston mukaan tällainen kerääminen ei ollut kovin tyypillistä vaan tyypillisempää oli kirjata toteutumaton SAK-työaika työaikatoteumaan ja luottaa siihen, että se näkyy jossain vaiheessa työvuorolistassa.

6.2.6 SAK-työajalla tehdyn työn näkyminen

Haastateltavat kokivat pääosin, että SAK-työajalla tehty työ tulee organisaatiossa näkyväksi automaattisesti. He kuvasivat työn tulevan kaikille näkyväksi erilaisissa palaverissa, joissa käydään läpi tulevia suunnitelmia, pedagogisessa suunnitelmassa, lasten vasuissa sekä toiminnassa ja oppimisympäristössä:

"...kyllähän se näkyy ihan siinä toiminnassa mitä tehdään ja aika paljon se viesti kulkee noissa tiimipalaverissa, et käydään läpi, et hei oon miettinyt tätä – sit ihan niinku tää oppimisympäristö..." (VO 3, 658-669)

Opettajat totesivat, että SAK-työajan näkyminen lapsiryhmässä on opettajan velvollisuus. Opettajat kuitenkin korostivat SAK-työn automaattista näkymistä opettajan huolehtiessa pedagogiikan tuomisesta toiminnan pohjalle. Eräs opettaja totesi, että ei ole opettajan tehtävä joutua todistelemaan muille työntekijöille, että käytti SAK-työajan oikeisiin tehtäviin:

"...tässä on -- voi sanoa ihan sellasta kateutta, mutta että sillä ajatuksella, että jokainen ammatillisesti pätevä ja kellä on itsearvostus ammattiansa kohtaan ja näin, ni ei siitä näkökulmasta et sitä jotenkin puolustellaan ja perustellaan, et mä käyttäsin erikseen mun aikaa sillä, että nyt nuo jotka on epätietosia tai tyytymättömiä, et jotenkin todistelis niille tai mitään vaan sehän tulee näkyväksi ihan automaattisesti..." (VO 3, 1050-1061)

Opettajan kokemus kuvanee sitä, miten opettaja osaa arvioida, mitkä tehtävät ovat tarkoituksenmukaisia kullekin SAK-työajalle ja aina ne tehtävät eivät näy konkreettisina toimina tai dokumentteina lapsiryhmässä. Toinen opettaja totesi, että *"se (SAK-työ) voi joskus olla aika kummallisen näköistä ja kuuloista"* (VO 4, 1488).

Haastateltavat kuvasivat kuulleen muiden ammattiryhmän edustajien kaipaavan lisävastetta lapsiryhmässä varhaiskasvatuksen opettajien käyttämälle

SAK-työajalle. Opettaja kuvaa esimerkissä, kuinka lastenhoitajien mielestä SAK-työ ei ole näkynyt tarpeeksi lapsiryhmän arjessa:

”...kun se on lisääntynyt, että kyllähän sen pitää tulla näkymään siellä lapsiryhmässä – että mitä siellä on suunniteltu – sen pitäisi näkyä siellä käytännössä – sellasta oon kuullut, että lastenhoitajat on sanonut...” (VO 506-511)

Osittain nämä puheet johtunevat haastateltavien kuvaamasta epätietoisuudesta SAK-työajalle kuuluvista tehtävistä. Haastateltavat kokivat epätietoisuutta olevan sekä varhaiskasvatuksen opettajilla että muiden ammattiryhmien edustajilla:

”...ei oo oikeesti sisäistetty sitä, mitä siihen kuuluu... mitä meidän tulis silloin tehdä – ja, että se viesti ois muillakin työntekijöillä, että mitä silloin tehdään...” (VO 2, 810-814)

Haastatteluaineisto kuvaakin työyhteisöjen tilanteita, joissa eri ammattiryhmien työtehtävät ovat epäselvät. Aineistossa kävi ilmi, että usealle tutkimukseen osallistuneelle opettajalle SAK-työajalle tarkoitetut tehtävät olivat epäselviä.

6.2.7 SAK-työaikaan liittyvät resurssit

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa merkittävä tekijä SAK-työajan toteutumisen kannalta oli SAK-työaikaan annetut tila-, työväline- ja henkilöstöresurssit. Kuvauksissa kävi ilmi sekä riittäviä että ei-riittäviä resursseja. Riittävät resurssit koettiin onnistuneen SAK-työajan toteutumisen edellytykseksi:

”... ni jos sulla ei oo paikkaa – sä tarviit sen rauhallisen paikan...” (VO 2, 488-495)

Riittäviä resursseja kuvattiin tiloihin, välineisiin ja henkilöstöön liittyen. Tiloilta vaadittiin riittävyttä kaikille samaan aikaan SAK-työaikaan tekeville. Tilan tuli olla rauhallinen sekä sellainen, jonne lapset eivät pääse ja toisaalta tila, jossa toiset työntekijät eivät aiheuta häiriötä. Opettaja kuvaa esimerkissä resurssien riittävyttä:

”Ainakin silloin, kun mä oon tarvinnut sitä, ni meillä on sellainen hiljainen koppero, missä on kaks konetta... ne on yleensä aina ollut vapaana tai ainakin toinen niistä...” (VO 2, 718-722)

Välineiksi lueteltiin tyypillisesti tietokoneet. Tietokoneita oli opettajien kokemusten mukaan tarpeeksi, kun otettiin huomioon lapsiryhmässä olevat kannettavat tietokoneet.

Riittäviksi resursseiksi mainittiin riittävä henkilöstö. Lähes kaikissa työyhteisöissä oli aineiston mukaan palkattu pedagoginen varahenkilö, joka paikkasi varhaiskasvatuksen opettajaa hänen ollessa SAK-työajalla:

”Tällä hetkellä on semmonen malli, että meillä on tässä talossa semmonen varahenkilö, joka on ihan varsinaisesti sitä tehtävää varten elikkä on siroteltu talon opettajien kesken sitä sak-aikaa, että juuri tää yksittäinen henkilö käy paikkaamassa...” (VO 3, 1084-1086)

Opettajat kokivat, että pedagoginen varahenkilö auttoi merkittävästi SAK-työajan toteutumista, sillä varahenkilö mahdollisti, että *”siihen tulis mahdollisimman vähän semmosia aukkoja ilman niinku sitten sitä työntekijää se ryhmä”* (VO 3, 1087-1092). Lisäksi vakituinen pedagoginen varahenkilö oli opettajien kokemuksissa turvallinen aikuinen, joka oli odotettu vieras lapsiryhmässä.

Ei-riittäviksi resursseiksi haastateltavat mainitsivat erityisesti sopivien tilojen puutteen tai niiden vähyyden. Yksi opettaja kertoi olleensa SAK-työajalla liikuntasalissa, kun muuta tilaa ei löytynyt. Opettaja kuvaa esimerkissä, kuinka SAK-työajasta saattaa mennä iso osa tilan etsimiseen:

”...jos sulla menee niinku siitä suunnitteluajasta, jos sulla on vaikka puoltoista tuntia, ja sää yli puoli tuntia etit sitä paikkaa...” (VO 1, 522-523)

Erityisen hankalaksi haastateltavat kokivat SAK-työajan toteuttamisen lapsiryhmätilassa. Lisäksi kävi ilmi, että vaikka päiväkodissa olisi sopiva tila SAK-työajalle, jonne lapset eivät pääse, on muilla työntekijöillä sinne pääsy ja näin ollen keskeytyksiä tulee usein. Myös välineiden puuttuminen tai toimimattomuus sai mainintoja. Opettajien kokemuksissa tuli esille useasti tietokoneiden toimimattomuus tai hitaus, mikä aiheutti SAK-työajan aloittamisen viivästymistä.

6.3 SAK-työaikaan liittyvä organisaatiokulttuurin muutos

6.3.1 Rakenteet ja viestintä muutoksessa

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että lapsiryhmän ulkopuolisesta työajanmuutoksesta ei ole viestitetty tarpeeksi. Opettajien mukaan rakenteet eivät olleet valmiita muutoksen tullessa voimaan. Opettajien kuvauksissa muutos SAK-työaikaan tapahtui ilman tarpeenmukaista siirtymäaika, jolloin se aiheutti muutosvastarintaa. Ohjeistusta ei annettu tarpeeksi ja haastateltavat kokivat, että *”...kaikki vaan tuli jotenkin päälle ja alko... ja ihan niinku olis heitetty veneestä ja uikaa ja kellukaa siellä ja tehkää parhaanne...”* (VO 3, 1226-1237). Tämän koettiin vaikuttaneen siihen, miten muutos otettiin vastaan. Opettaja kuvaa esimerkissä tilannetta, jossa muutos aloitettiin ilman rakenteita:

”...ei ollut rakenteet vielä ollenkaan selvillä eikä luotuna, että sen takia mua ihmetyttää, että mentiin vaan ja se vaan aloitettiin ja niinku mikään asia ei ollut kunnossa, niin siitä tuli sellanen vihastuminen... voi jopa käyttää sitä sanaa... että ensin pitäis kyllä olla rakenteet kunnossa ja sitten mahdollistaa...” (VO 3, 1115-1127)

Toisaalta yhden opettajan kokemuksissa esimies oli luonut rakenteet SAK-työajan käyttämiselle ja välittänyt konkreettisen mallin työntekijöille. Opettaja piti tärkeänä, että esimies oli huolehtinut, että kaikki varhaiskasvatuksen opettajat tietävät, mitä SAK-työajan tehtäviin kuuluu. Aineistosta kävi ilmi, että opettajien lisäksi olisi kuitenkin tärkeä viestiä muillekin ammattiryhmille SAK-työajan merkityksestä ja SAK-työaikaan kuuluvista tehtävistä.

Eräs opettaja totesi, että on myös työntekijöiden itsensä tehtävä ottaa asioista selvää ja kehittää omaa osaamistaan. Opettaja koki itsensä aktiiviseksi osapuoleksi kehityksessä. Esimerkissä opettaja kuvaa itsensä kehittämistä:

”...sellasta suunnittelun suunnittelua täytyy oppia tekemään ja sitä varten täytyy tietysti lukea kirjallisuutta ja opetella tavallaan ihan kantapäähän kautta uudestaan sellasia työtapoja ja vielä täytyy opetella kaikenlaista aikataulutusta – et pelkästään SAK-aikaa ei pidä kehittää vaan opettajan pitää – kehittää itseään siinä ja sehän on niinku meidän velvoite...” (VO 4, 1711-1713)

Tämä ajattelumalli kuvanee nykyajan ajatusta varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuudesta, jonka vaatimuksena on jatkuva oppiminen ja kehittyminen.

Asiantuntijarooli vaatii opettajalta itseltään aktiivista ajassa pysymistä sekä uuden tiedon omaksumista.

6.3.2 Työvuorosuunnittelu

Työvuorosuunnittelua pidettiin avaintekijänä siinä, miten SAK-työaika työyhteisössä järjestettiin. Haastateltavat kuvasivat tärkeäksi sen, miten SAK-työaika nähtiin työyhteisössä. Kun SAK-työaika nähtiin tärkeäksi osaksi varhaiskasvatuksen opettajan työtä, sen tarkoituksenmukainen sijoittaminen otettiin huomioon työvuorosuunnittelussa. Haastateltavien mukaan tämä edellytti järjestelyitä organisaatiossa. Tällaisia oli esimerkiksi pedagogisten varahenkilöiden palkkaaminen ja työyhteisön yhteinen ymmärrys varhaiskasvatuksen suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä.

Organisaation tasolla tärkeänä nähtiin SAK-työaikaan kuuluvien tehtävien selkeyttäminen. Tämä nähtiin tärkeänä sekä opettajan SAK-työajan tarkoituksenmukaisena käyttönä että koko työyhteisön ymmärryksenä SAK-työajan merkityksestä varhaiskasvatuksen toteuttamisen kannalta. Samalla pidettiin tärkeänä miettiä, mikä on kunkin ammattiryhmän tarkoituksenmukaisin työaika organisaatiossa:

”...ni missä on se maksimaalinen hyöty sen opettajan olla, niin en näkis sitten että se olis ne äärivuorot olla, mutta sitten on se, että työntekijät ei riitä ja se mitotus ei oo kunnossa.” (VO 3, 1251)

Haastateltavien mukaan yksilöllinen tapa järjestää SAK-työ tuki suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyötä. Tärkeänä pidettiin sekä yksilön että yhteisön joustavuutta suhteessa SAK-työaikaan. SAK-työtä pidettiin luovana työnä ja haastateltavien mukaan liian tiukat rakenteet rajoittivat luovuutta SAK-työssä:

”...kyllähän se sillä tavalla tietyllä tavalla on sitä luovaa työtä... että pitäis olla se, että tunnistaa se, että mikä se on se oma aika paras ja kertoo se...” (VO 1, 497-504)

Yksilöllisen SAK-työajan järjestämisen lisäksi opettajat kokivat, että rakenteen pitäisi joustaa opettajien yhteisten SAK-työaikojen suhteen. Työvuorosuunnittelun tulisi mahdollistaa osittainen opettajien yhteinen SAK-työaika. Eräs opettaja

kuvasi työvuorosuunnittelujärjestelmää, johon oli *"sisäänrakennettu yks tunti opettajien yhteistä suunnittelu-aikaa, niinku ryhmän opettajien yhteistä"* (VO 4, 1608-1609). Järjestelmä tuki lapsiryhmän opettajien mahdollisuutta yhteisen SAK-työajan pitämiseen, mutta ei eri lapsiryhmien opettajien yhteistä aikaa. Haastateltavien mukaan varhaiskasvatuksen opettajien yhteinen SAK-työaika oli tärkeää etenkin pedagogisen *"peruspohdinnan"* (VO 3, 1181-1186) kannalta. Haastateltavat kokivat, että opettajien pitäisi voida käydä yhdessä keskustelua pedagogisista peruskysymyksistä. Haastateltavat kuvasivat opettajien yhteisen SAK-työajan olevan kuitenkin vähäistä.

7 POHDINTA

Varhaiskasvatuksen opettajien lapsiryhmän ulkopuolinen työaika kasvoi vuoden 2018 toukokuussa 13 prosenttiin työajasta eli noin viiteen tuntiin viikossa. SAK-työaika toi päiväkodin organisaatiokulttuurin muutoksen, jonka läpi vieminen vaatii sekä pintapuolisten että syvällä olevien ajatusten ja toimintatapojen muutoksen (ks. Schein 1987, 33-36). Jotta muutokset voivat tapahtua, täytyy ajatukset ja toimintatavat ensin tiedostaa ja muutokseen edellyttävät tekijät tunnistaa (Mäkisalo 1998, 42-45).

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia SAK-työajasta. Tarkastelukohteena oli opettajien kokemukset SAK-työajan toteutumisesta, SAK-työajan merkityksestä varhaiskasvatuksen toteuttamiseen sekä organisaation antamat edellytykset SAK-työajan tarkoituksenmukaiseen toteuttamiseen. Tässä luvussa tarkastelen ensiksi tutkimukseni tuloksia ja niistä saatuja johtopäätöksiä. Lopuksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja esitän tutkimukseeni liittyviä jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tuloksissa kävi ilmi, että haastatelluilla varhaiskasvatuksen opettajilla oli samankaltaisia kokemuksia SAK-työajasta. SAK-työaika nähtiin tärkeänä osana varhaiskasvatustyötä ja SAK-työajalla koettiin olevan positiivinen merkitys varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. SAK-työaika mahdollisti opettajien kokemuksissa suunnitelmallisen varhaiskasvatuksen. Lisäksi opettajat kuvasivat arvioinnin ja kehittämisen luovan tavoitteellista varhaiskasvatusta. Suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen nähtiin vahvistavan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa sekä olevan varhaiskasvatuksen laadun takeena. Tämä toistaa samoja tuloksia kuin Karilan ym. (2018) tuottamat tulokset varhaiskasvatuksen laatutekijöistä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että SAK-työaikaan liittyvä organisaatiokulttuurin muutos on tapahtunut lähinnä pintapuolisten ja näkyvien asioiden muutoksilla (ks. Schein 1987, 33-36). Tämä näkyi tila-, väline- ja

henkilöstöresurssien lisäämisenä. Tuloksissa kävi ilmi, että kehitys oli eteenpäin vievää, joka edisti opettajien oikeutta SAK-työaikaan. Etenkin pedagogisten varahenkilöiden palkkaaminen oli lisännyt SAK-työajan parempaa toteutumista. Lisäksi tiloja ja välineitä SAK-työaikaan varten oli lisätty. Opettajat kokivat tosin silti tilojen ja välineiden suhteen osittain ei-riittäviä resursseja. Resurssien lisäksi tuloksissa korostui työaikasuunnittelu, sillä työaikasuunnittelija oli kaikissa työyhteisöissä se, joka määritteli, milloin kukin opettaja on SAK-työajalla. Opettajien toiveita otettiin työaikasuunnittelussa huomioon mahdollisuuksien mukaan, mutta toiveiden esittäminen koettiin osittain hankalaksi ja aikaa vieväksi. Tulosten perusteella työaikasuunnittelua tulisi kehittää joustavammaksi ja työntekijöiden tulisi voida vaikuttaa entistä enemmän työaikajärjestelyiden suunnitteluun. Tuloksissa kävi ilmi, että SAK-työtä kuvaa luovuus ja opettajat toivoivatkin yksilöllisiä työaikatarkoituksia sekä viikko- että vuositasolla. SAK-työaika järjestely tulisi olla opettajien kokemuksissa joustavampi ja rakenteeltaan työntekijälähtöinen. Tämä tutkimus osoittaa, että olisi tarkoituksenmukaisempaa, jos opettaja yhdessä tiimin kanssa saisi määrittää milloin opettajan olisi hyödyllisintä pitää SAK-työaika. Myös Pihlajasaari (2015) toteaa, että osallistuva työaikasuunnittelu lisää työntekijöiden työmotivaatiota ja sitoutumista työhön sekä luo työntekijöille vaikutusmahdollisuuksia ja vastuuta. Otegbeye ym. (2015) kuvaavat työaikasuunnitteluun osallistumisen korostavan työntekijän asiantuntijaroolia omassa työtehtävässään. Varhaiskasvatuksen opettajan toivottu asiantuntijarooli näyttäytyy sekä tässä tutkimuksessa että Fonsenin (2014) tutkimuksessa.

Vaikka tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että muutosta on tapahtunut näkyvissä rakenteissa, ei se riitä todellisten muutosten tekemiseen. Todellisten muutosten tekeminen vaatii yksilöiden ajattelutapojen ja organisaation syvärakenteen muuttumista (Mäkisalo 1998). Tulokset kuvaavat tilannetta, jossa muutoksen edellyttämät käytännön rakenteet on muodostettu, mutta muutoksen syvempää rakennetta ei ole käsitelty. Tämä näkyy SAK-työajan epäselvyytenä koko työyhteisössä. Tuloksissa ilmenee muun muassa epäselvyyttä SAK-työaikaan kuuluvista tehtävistä ja tiedostamattomuutta SAK-työajan merkityksestä lapsiryhmälle sekä tehtävien epäselvyyttä eri ammattiryhmien kesken. Myös

Kallialan & Onnismaan (2010) ovat todenneet eri ammattiryhmien tehtävien epäselvyyden. SAK-työaikaan liittyvän todellisen muutoksen kannalta oleellista on näiden tulosten perusteella käydä dialogista, vuorovaikutteista ja refleктоivaa keskustelua kaikkien työyhteisön jäsenten välillä (ks. Mäkisalo 1998; Murto 1992), jolloin mahdollistuu yhteisen ymmärryksen saavuttaminen varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöstä (ks. Isaacs 2001; Mönkkönen 2002; Mönkkönen & Roos 2009). Dialogisuuden avulla pystytään luomaan myös yhteinen ymmärrys tavoitteista (Mönkkönen 2002; Mönkkönen & Roos 2009). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajat kuvaavat tavoitteeksi, että SAK-työajan tulisi olla läpinäkyvä rakenne, jonka merkitys varhaiskasvatuksen toteuttamiselle ja lapsiryhmälle tunnistettaisiin.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta neljän laadulliselle tutkimukselle tyyppillisen kriteerin avulla. Kriteerit ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. (Eskola & Suoranta 1998, 211-212; Tauriainen 2000, 13.)

Ensimmäisenä tarkastelen uskottavuutta. Uskottavuuden vaatimuksen mukaan noudatin koko prosessin ajan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimus on tehty rehellisesti ja raportoitu läpinäkyvästi. Uskottavuutta korostaa informantien äänen säilyttäminen tutkimustuloksissa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 211-212). Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin tarkasti, jotta pystyin palaamaan niihin tutkimusprosessin aikana. Analyysivaiheessa pidin tärkeänä säilyttää informantien ajatukset joka vaiheessa. Tutkimukseni tuloksissa käytän suoria lainauksia, jotta informanttien ääni välittyy selkeästi ja todenmukaisesti.

Toisena pohdin tutkimukseni siirrettävyyttä, jolla tarkoitan tutkimustulosteni yleistettävyyttä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 211-212). Tutkimukseni informantteina toimi neljä varhaiskasvatuksen opettajaa, jolloin tutkimusotos oli melko pieni. Koska tutkimukseni tarkoituksena ei ollut yleistysten löytäminen vaan tutkittavan ilmiön syvempi ymmärrys, ei pienellä tutkimusotoksella ollut merkitystä tutkimuksen luotettavuuteen.

Kolmantena tarkastelen varmuutta. Tutkimukseni varmuutta lisäsin pohtimalla ennen tutkimuksen aloittamista omia ennakko-oletuksia. Tarkastelemalla omia oletuksia, tulin niistä tietoiseksi ja pystyin suhteutumaan saamaani haastatteluaineistoon objektiivisesti. (ks. Eskola ja Suoranta 1998, 212.) Pidin koko tutkimusprosessin ajan omat näkemykseni pois tutkimuksesta ja tuotin tulokset informanttien tuomien tietojen perusteella.

Neljäntenä tarkastelukriteerinä on vastaavuus, joka tarkoittaa tutkimustulosteni vastaavuutta suhteessa aikaisempiin tutkimustuloksiin aiheesta (Eskola & Suoranta 2008, 211-212). SAK-työaikaa koskevaa tutkimusta ei ole vielä saatavilla, sillä SAK-työaika ilmiönä on uusi. Tutkimukseni teoreettiseksi näkökulmaksi valittiin varhaiskasvatus suunnitelmallisena ja tavoitteellisena toimintana sekä päiväkotien organisaationa ja organisaatiokulttuurin liittyvä muutos. Näiden näkökulmien avulla voitiin luoda ymmärrystä SAK-työaikaa ja sen tuomaa muutosta kohtaan. Tulokset tukivat aiempaa teoria- ja tutkimustietoa. Tulokset osoittivat organisaatiokulttuurin muutoksen vaativan tyypillisiä muutostoimenpiteitä. Tutkimukseni tulokset osoittivat, että päiväkotien organisaatio on samanlainen kuin mikä tahansa muu organisaatio. Koska aiempaa tutkimustietoa ei SAK-työajasta ole, tutkimukseni antaa ymmärryksen siitä, missä vaiheessa SAK-työaikaan liittyvä organisaatiokulttuurin muutos on.

Jatkotutkimuksissa olisi hyvä ottaa huomioon päiväkotien toimintakulttuurien erilaisuus ja huomioida se tutkimusotannan laajuudessa. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että eri työyhteisöissä SAK-työaikaan liittyvät tekijät olivat hyvin eri tavalla järjestetty. Vaikka tämän tutkimuksen informanteilla oli samankaltaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, heidän kokemuksissa ilmeni, että monissa muissa paikoissa rakenne oli erilainen. Lisäksi mielenkiintoista olisi ottaa tutkimukseen mukaan yksityiset päiväkodit ja niiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset. Tutkimusta tehdessäni huomasin myös, että olisi tärkeä tutkia kaikkien ammattiryhmien kokemuksia SAK-työajan merkityksestä.

LÄHTEET

- Alila, K. Eskelinen, M. Estola, E. Kahiluoto, T. Kinos, J. Pekuri, H-M. Polvinen, M. Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykyaika ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
- Alvesson, M. 2002. Cultural Change and Conclusions. In: *Organizational Culture: Volume I*, 415–444. Eds. Sierk Ybema, Dvora Yanow & Ida Sabelis. 2011. United Kingdom: MPG Books Group.
- Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämmäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. 76–82.
- Bidabadi, N., S., Isfahani, A., N., Rouhollani, A. & Khalili, R. 2016. Effective Teaching Methods in Higher Education: Requirements and Barriers. *Journal of Advance Medical Education and Professionalism*. 4(4). 170-178.
- Bohm, D. & Nichol, L. 1996. *On dialogue*. London; New York: Routledge.
- Brodin, J. & Renblad, K. 2015. Early childhood educators' perspectives of the Swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 347–355.
- Carlsson, M. & Samuelsson, I. 2008. The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:6, 623-641.
- Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives*.
- Denison, R. 1996. What is the Difference Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *The Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- Ducoin, D. Glasofer, A. Otegbeye, M. & Scriber, R. 2015. Designing a data-driven decision support tool for nurse scheduling in the emergency department: a case study of a southern New Jersey emergency department. *Journal of emergency nursing* 41: 1, 30–35.
- Corley, K. Gioia, D. Hamilton, A. & Patvardhan, S. 2013. Organizational Identity Formation and Change. *The Academy of Management Annals*, 7(1), 123-193.

- Gröndahl, M. Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Fonsen, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvent Print.
- Helenius, A. 2008. Mitä pedagogisella prosessilla tarkoitetaan? Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 52-55.
- Hoffart, N. & Willdermood, S. 1997. Self-Scheduling in Five Med/Surg Units – a comparison. *Nursing Management* 28: 4, 42-46.
- Hollo, J. A. 1952. Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.
- Hujala, E. Lindberg, P. Nivala, V. Parrila, S. Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto: varhaiskasvatuskeskus.
- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Suomentanut Maarit Tillman. Kauppakaari, Helsinki.
- Kalliala, M. & Onnismaa, E-L. 2010. Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications, *Early Years*, 30:3, 267-277.
- Kalliala, M. Onnismaa, E-L. & Tahkokallio, L. 2017. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika* 11(3) 2017, 4-20.
- KVTES. 2018. Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus. <https://www.kt.fi/sopimukset/kvtes/2018>
- Hakola, T. & Kalliomäki-Levanto, T. 2010. Työvuorosunnittelu hoitoalalla. Ergonomiaa, autonomiaa ja hyvinvointia. Työterveyslaitos. Helsinki: Sastamalan Kirjapaino Oy.
- Karila, K. Kinnunen, S. Mattila, V. Nukarinen, T. Parrila, S. Repo, L. Salminen, J. Sulonen, H. & Vlasov, J. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti.

- Karila, K. & Nummenmaa, R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. 1.painos. Juva: Wsoy.
- Kocolowski, M.D. 2010. Shared leadership: is it time for a change? *Emerging Leadership Journeys* 3 (1), 22-32. http://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/vol3iss1/Kocolowski_ELJV3I1_pp22-32.pdf
- Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitkset osana peruskoulun kehittämistä. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 129. Joensuu: Joensuun yliopisto. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-173-1/urn_isbn_978-952-219-173-1.pdf
- McDowall Clark, R. & Murray, J. 2012. Reconceptualizing leadership: leadership in the early years. Maidenhead: Open University Press.
- Morgan, G. 1986. *Images of Organization*. Newbury Park, California: Sage publications.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen: Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Mäkisalo, M. 1998. Terveysthuolto-oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Opettajien ja oppilaiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 58.
- Mäki, T. Liedenpohja, A-M. & Parikka, U-M. 2014. Johtamisen kulmakivet. Kertomuksia esimiestyöstä sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Fioca Oy.
- Mönkkönen, Kaarina 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena: vastaimisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopisto, Kuopio.
- Mönkkönen, K. & Roos, S. 2009. Työyhteisötaidot. Unipress, Kuopio.
- Legrain, A. Bouarab, H. & Lahrichi, N. 2015. Systems-level Quality Improvement: The nurse scheduling problem in real life. *J Med Syst* 39.
- Lehtonen, T. 2011. Työhyvinvoinnin määrittäminen hoivatyöntekijöiden tarinoissa. Sosiaalialan lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.
- Nevalainen, R. Kimonen, E. & Hämäläinen, S. 2001. Curriculum Changes in the Finnish Comprehensive School. Teoksessa Kimonen, E. (toim.) *Curriculum Approaches. Readings and Activities for Educational Studies*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 123-141.

- Nikkilä, J. 1986. Organisaatiokulttuurin omaksuminen ja hallinta. Työhön ja organisaatioon sosiaalistumisen mekanismeista ja merkityksestä erityisesti julkisessa hallinnossa. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 42.
- Niikko, A. 2005. Suorittavasta hoidosta eettisen huolenpitopedagogiikan toteuttamiseen. Joensuun yliopistopaino.
- Nummenmaa, A.R. Karila, K. Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampere University Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company, New York: Oxford University Press.
- Opetusalan ammattijärjestö. 2019. Varhaiskasvatuksen opettajia koskevat työaikamääräykset. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/vaka-tyoaikeaesite_1_2019.pdf
- Opetushallitus. 2010. Finnish National Board of Education: National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010. https://www.oph.fi/download/153504_national_core_curriculum_for_pre-primary_education_2010.pdf
- Otala, L. 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu. WSOY, Helsinki.
- Pihlaja, P. 2004. Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä eilen ja tänään. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Toim. Alila, K. & Ruokolainen, R. Helsinki: sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 15-26.
- Pihlajasaari, P. 2015. Eettinen organisaatiokulttuuri. Yhteydet työhyvinvointiin ja työpaikan vaihtoihin. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Pui-Wah, D., & Stimpson, P. (2004). Articulating contrasts in kindergarten teachers' implicit knowledge on play-based learning. *International Journal of Educational Research*, 41(4-5), 339-352.
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus. 143-187.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Schall, Maryan S. 1983. A Communication-Rules Approach to Organizational Culture. *Administrative Science Quarterly*, Vol 4, 28: 557-581.
- Schein, Edgar H. (1987). Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. *Ekonomia-sarja*. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.
- Senge, P.M. 1994. The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. Currency Doubleday.

- Silvestro, R. & Silvestro, C. 2000. An evaluation of nurse rostering practices in the National Health Service. *Journal of advanced nursing* 32:3, 525–535.
- Sinivaara, M. 2003. Työaika-autonomia työhyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa: *Hoitotyön vuosikirja 2004 – Hoitotyön johtaminen ja työhyvinvointi*, 147–156. Toim. Peiponen, Arja, Taru Koivisto, Seija Muurinen & Elina Rajalahti. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Smith, A. B. 1996. Early childhood educare: Quality programmes which care and educate, 1-16.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2000. Early Childhood Education and Care Policy in Finland. Background report prepared for the OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy.
- Sylva, K. Melhuish, E. Sammons, P. Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2004. The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Taneli, M. 2012. Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J.A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turun yliopiston julkaisuja C 351.
- Teahan, B. 1998. Implementation of a self-scheduling system: a solution to more than just schedules. *Journal of Nursing Management* 6: 361–368.
- Toytok, E. H. & Kapusuzoglu, S. 2016. Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, (66), 373-388.
- Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, TEM raportteja 34/2016. Työaika, tietotyö ja tulevaisuus: esimerkkinä ohjelmistoala. 2016. Työ- ja elinkeinoministeriö. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75601/TEMrap_34_2016_netti.pdf
- Väljärvi, J. 1992. Arvoista ja yleissivistyksestä. Vaihtoehtoinen malli opetus-suunnitelman perusteiksi koulun opetussuunnitelmantyyön pohjana. Opetushallitukselle laadittu muistio.
- Zhang, L. & Han, Z. 2008. Analysis on the management of college teachers' tacit knowledge. *International Education Studies*, 1(3), 21-24. Retrieved from <https://search-proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/1720062066?accountid=11774>
- Zimmermann, P. 1995. How We Do It – Self-scheduling in the emergency department. *Journal of Emergency Nursing* 21: 58–61.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuskirje varhaiskasvatuksen opettajille

Hyvä varhaiskasvatuksen opettaja!

Teen kandidaatin tutkielman SAK-työajasta varhaiskasvatuksen opettajien kokemana. Olen kiinnostunut siitä, miten SAK-työaika toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa sekä siitä, miten SAK-työaika palvelee varhaiskasvatuksen toteuttamista varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa. Tutkimukseni tavoitteena on kuvata SAK-työaikaa ja sen merkitystä varhaiskasvatustyössä sekä tuoda läpinäkyvyyttä SAK-työajalle. Tutkimukseni tuottaa tärkeää tietoa SAK-työajasta ja sen merkityksestä varhaiskasvatukselle. Tutkimukseni valmistuu toukokuussa 2019.

Kerään aineiston yksilöhaastatteluilla helmi-maaliskuun 2019 aikana. Haastateltavat saavat haastatteluteemat etukäteen tiedokseen. Haastattelut tehdään haastateltavalle sopivassa paikassa sopivaan aikaan. Haastattelu kestää noin 35-45 minuuttia ja se nauhoitetaan. Aineisto säilytetään kokonaisuudessaan salasanasuojatulla muistitikulla ja tuhotaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimusprosessi tehdään siten, että tutkimukseen osallistuvien ja heidän työpaikkansa anonyymius säilyy.

Jos toimit varhaiskasvatuksen opettajana 1-6 -vuotiaiden lasten ryhmässä ja käytät työssäsi SAK-työaikaa jollain tavalla, olisin todella kiinnostunut sinun kokemuksistasi. Kokemuksesi on ensiarvoisen tärkeää, jotta ensinnäkin SAK-työaika tulee näkyväksi osaksi varhaiskasvatuksen arkea ja toisaalta, jotta SAK-työaikaan liittyviä käytäntöjä voidaan kehittää. Kokemustietosi antaa syvällistä ja kattavaa tietoa tutkimukselleni.

Minuun voi olla yhteydessä sähköpostitse, puhelimitse tai tekstiviestillä. Sovitaan sinulle sopiva aika ja paikka haastatteluun.

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksestani ja tutkimukseeni osallistumisesta.

Ystävällisin terveisin

Hanna-Mari Autioniemi

[hanna-mari.h.autioniemi\(at\)student.jyu.fi](mailto:hanna-mari.h.autioniemi(at)student.jyu.fi)

Puh. 040 764 5876

Liite 2: Haastattelurunko

SAK-työaika

HAASTATTELURUNKO

I. TAUSTATIEDOT

- 1) Syntymävuosi?
- 2) Koulutus ja ammattinimike?
- 3) Kuinka kauan olet työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana (lastentarhanopettajana)?
- 4) Minkä ikäisten lasten ryhmässä toimit tällä hetkellä?
- 5) Minkälainen ryhmän henkilöstörakenne on? Ketä ryhmän kasvattajatiimiin kuuluu?

II. VARHAISKASVATUS

- 1) Miten ymmärrät varhaiskasvatuksen perustehtävän? Mikä varhaiskasvatuksen tarkoitus on?
- 2) Mitä sinulle tarkoittaa suunnitelmallinen ja tavoitteellinen varhaiskasvatus?

III. SUUNNITTELU-, ARVIOINTI- JA KEHITTÄMISTYÖ

- 1) Miksi ajattelet lapsiryhmän ulkopuolisen työajan lisääntyneen viime toukokuussa?
- 2) Minkälainen merkitys lapsiryhmän ulkopuolisella työajalla sinulle varhaiskasvatuksen opettajana on?
- 3) Mitä suunnittelu, arviointi ja kehittäminen merkitsee sinulle työssäsi?
- 4) Minkälainen merkitys mielestäsi valtakunnallisella varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla ja lapsen vasulla on suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöhön?
- 5) Kuvaile mitä sinä teet SAK-työajalla?
- 6) Miten SAK-työaika mielestäsi tukee varhaiskasvatuksen toteuttamista?
- 7) Mitä ajattelet suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyön tuomisesta näkyväksi koko kasvattajatiimille?

IV. SAK-TYÖAJAN TOTEUTUMINEN

- 1) Miten SAK-työaika toteutuu työssäsi? Millaisissa pätkissä SAK-työaikaa toteutetaan?
- 2) Missä SAK-työaikaa toteutetaan? Kerro työtiloista, jossa SAK-työaikaa toteutat?
- 3) Miten huolehditaan SAK-työajan toteutumisesta? Miten SAK-työajan ajoitus määritellään? Entä miten SAK-työaika merkitään työvuoroluetteloon?
- 4) Miten menetellään, jos suunniteltu SAK-työaika ei toteudu?
- 5) Miten SAK-työajan toteutuminen tukee sen tarkoitusta?
- 6) Käytätkö SAK-aikaa yksin vai yhdessä muiden varhaiskasvatuksen opettajien kanssa?

V. SAK-TYÖAJAN KEHITTÄMINEN

- 1) Oletko kohdannut ongelmia SAK-työaikaan liittyen? Jos olet, millaisia?
- 2) Miten SAK-ajan käytänteitä voisi kehittää, jotta SAK-työaika tukisi paremmin tarkoitustaan?

Liite 3: Esimerkki aineistoanalyysistä

AINEISTOJAAKSI	PELKISTYS	ALAKÄSITTE	YLÄKÄSITTE
<p>Se antaa silloin jos se toteutuu, niin kuin sen pitää toteutua, niin sellasen rauhallisen hetken irrottaa juuri niihin sen hetken tarvittaviin asioihin, keskittyä niihin... koska tää on muutenkin niin... hyvin hektistä työtä, niin siitä pitää olla sellainen kunnollinen irrottautuminen, että sitä pystyy toteuttamaan...</p> <p>No vasun perusteet ja varhaiskasvatustilakäsitteet valtavat paineet opettajan niskaan siinä, että meidän pitää ensinnäkin vastata, et me ollaan vastuussa ja mä ainakin otan sen vastuun tosi raskaasti, et mä oon ainakin sellanen tosi vaativa ihminen, ni mä haluaisin toteuttaa sen juuri niin kuin on määrätty ja siihen liittyy myös ei se pelkästään sen pedagogiikan jatkuva, huom jatkuva kehittäminen ja suunnittelu ja arvioiminen ja myös oman ammattisuuden kehittämisen. Mä nään, että se on laji ja se on tavallaan myös edellytys sille, että mä pystyn toteuttamaan sen mitä määrätään, se on muuten täysin mahdollonta</p> <p>Ja sitten tietyt toia, niin tota suunnittelen sitä tota, mietin, että mitä nyt, et tota joo, et me ollaan tota noin meidän, toi tota eskaritarinassa, et mitä memään eskaritarinassa ja katotaan, että meillä on tämä kirja ja mitä me otetaan, että meillä on tämä kirja ja mitä me otetaan, että me tota voidaan ottaa, ninku lauluja ja mitä ninku äi... mitä muuta me voidaan ottaa sitten... ni että just sitä valmistelua... oon soittanut sinne ja varannut aikoja sinne ja ruokailut varannut sinne ja kaikkea tällasta, mitä siinä oon sellasta ja sitten on tota jotain pelien valmistelua -- ja tää just sitä, no esimerkiksi just sitä liikunnan valmistelusta...</p> <p>...niin just se että nyt mulla on oikeesti se aika ja paikka milloin mä suunnittelen sitä toimintaa silleen pitkäjänteisesti, että mä tiään että mä tuun olemaan taällä ni sitä voi mietä silleen oikeesti kunnolla, ettei tuu sellasia, että hei tänään vähän maalaillaan ja tänään tehlään jotain... et ne ei oo sellasia rippeitä vaan, et ei oo mitään kokonaisuutta.</p> <p>mä oon miettinyt meidän viikko-ohjelmaa... ja aikataulut, koska niitä ei ehkä ollut mietitty kovin loppuun asti... et saadaan oikeesti ihan ohjattua toimintaa päivään -- mä oon sit järjestellyt tätä päivärytmiä sellaseksi, että se on mahdollista ja sit viikkoaikataulut</p> <p>arvioiminen ja kehittäminen, et mulla on just työnalla kehittää omaa ajankäyttöä, mulla on sellanen ajankäytön nelikenttä, et mä oon laittanut siihen itelleni tehtäviä, et mikä kuuluu mihinkin, et mä oppisin käyttämään paremmin sitä sak-aikaa, et mä aion käyttää sak-aikaa sak-ajan suunnitteluun tai tavallaan kehittämiseen</p> <p>syksyllä on tota esiops-keskusteluihin valmistelua, et mää ninku mietin ja kirjoitan ylös että mitä mää keskustelen vanhempien kanssa ja sitten just, ku me ollaan tehty niitä jotain tehtäviä, et mää tiedän, että mitä ne on nää tällaset ja tietyt sitten joskus on tota, että tota pitää kirjoittaa sen esiopsin jälkeen jotain</p> <p>...se (lapsen vasu) on hyvin keskeinen työväline esimerkiksi tässä pesussa -- tai miten huomioimme lasten vasuissa nousevat yksilölliset tarpeet ryhmän toiminnassa, ni meidän tiimissä se on ihan tähän pesuun ihan tehty näkyväksi ne tärkeimmät vanhempien kanssa sovitut...</p>	<p>SAK-työaika antaa työaika, jossa voi rauhassa keskittyä sillä hetkellä tarvittaviin asioihin</p> <p>SAK-työaika mahdollistaa sen, että pystyy toteuttamaan sen, mitä vasun perusteet ja varhaiskasvatustilaki edellyttää</p> <p>SAK-työajalla suunnitellaan ja valmistellaan toimintaa</p> <p>SAK-työaika mahdollistaa pitkäjänteisen suunnittelun, joka luo kokonaisuuden</p> <p>SAK-työajalla kehitetään viikko-ohjelmaa, aikatauluja ja päivärytmiä, jotta mahdollistetaan ohjattu toiminta</p> <p>Oman SAK-työajan käytäntöjen kehittäminen</p> <p>Esiops-keskustelut, niihin valmistautuminen ja niiden kirjaaminen</p> <p>Lapsen vasun ja esiopsin tavoitteiden tuominen toimintaan</p>	<p>Aika ja paikka lapsiryhmän ulkopuoliselle työskentelylle</p> <p>Suunnittelutyö</p> <p>Suunnitelmallinen ja tavoitteellinen varhaiskasvatus</p> <p>Arviointi- ja kehittämistyö</p> <p>Vasut ja esiopsit</p>	