

**Varhaiskasvattajien suhtautuminen  
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016)  
käyttöön**

Emmi Mörsky ja Kaisa Sairanen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2019  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mörsky, Emmi ja Sairanen, Kaisa. 2019. Varhaiskasvattajien suhtautuminen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) käyttöönottoon. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 44 sivua ja liitteet.**

Suomessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Vasun) käyttöönotto (2016) on suhteellisen tuore asia, josta ei ole tehty vielä juurikaan tutkimusta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvattajat suhtautuvat Vasun käyttöönottoon sekä onko suhtautumistavoissa eroja taustatekijöiden suhteen. Lisäksi tarkasteltiin ovatko varhaiskasvattajien suhtautumistavat Vasun käyttöönottoa kohtaan yhteydessä käyttöönottoa kohtaan koettuun myönteiseen suhtautumiseen tai velvoittavuuden kielteiseen suhtautumiseen.

Tutkimusaineisto kerättiin Facebookissa julkaistulla kyselyllä tammi-helmikuun 2019 aikana ja aineisto koostui 129 varhaiskasvatuksen työntekijän vastauksista. Aineisto analysoitiin määrällisin menetelmin käyttäen keskiarvoja ja -hajontoja, t-testiä, yksisuuntaista varianssianalyysiä sekä lineaarista regressioanalyysiä.

Tuloksista ilmeni, että varhaiskasvattajat suhtautuivat Vasun käyttöönottoon myönteisesti, mikä havaittiin suhtautumistapoja kuvaavien keskiarvo-  
muuttujien keskiarvoista. Suhtautumistavat erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan työskentelysektorin, Vasuun perehdytyksen, koulutuksen sekä iän suhteen. Kaikki suhtautumistavat olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä myönteiseen suhtautumiseen sekä velvoittavuuden kielteiseen suhtautumiseen.

Jatkossa tutkimuksen ilmiön tarkastelua voisi syventää tutkimalla sitä laajemmalla otoskoolla, jolloin saataisiin monipuolisempi kuvaus suhtautumisesta sekä yksityiskohtaisempia eroja esimerkiksi iän, koulutuksen ja asuinmaakuntien suhteen.

Asiasanat: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), varhaiskasvattajat, suhtautuminen, käyttöönotto

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	Opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelma ja niiden muutos.....	6
1.2	Varhaiskasvattajat muutoksen toteuttajina.....	9
1.3	Suhtautumiseen yhteydessä olevia tekijöitä kasvatuksellisissa muutoksissa... ..	11
1.4	Tutkimusongelmat.....	15
<b>2</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>17</b>
2.1	Aineiston keruu ja osallistujat.....	17
2.2	Mittarit ja muuttujat .....	19
2.3	Aineiston analyysi.....	22
<b>3</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>23</b>
3.1	Varhaiskasvattajien suhtautuminen Varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönottoon .....	23
3.2	Varhaiskasvattajien suhtautumistapojen eroavaisuudet .....	24
3.3	Suhtautumistapojen yhteydet käyttöönottoa kohtaan koettuun myönteiseen suhtautumiseen ja käyttöönoton velvoittavuuden kielteiseen suhtautumiseen .....	27
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>31</b>
4.1	Tulosten tarkastelu .....	31
4.2	Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset.....	35
4.3	Jatkotutkimushaasteet.....	36
<b>5</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>38</b>

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatukseen ja sitä ohjaaviin asiakirjoihin on viime aikoina alettu kiinnittää huomiota sekä maailmanlaajuisesti että poliittisesti (Brodin & Renblad 2015, 347; Organisation for economic cooperation and development (OECD) 2017, 16; Ringsmose 2017, 92). Nykypäivänä elinikäisen oppimisen on nähty olevan avainasemassa yhteiskunnassa, minkä vuoksi on alettu vaatia laadukasta varhaiskasvatusta (Brodin & Renblad 2015, 348; Ho, Campbell-Barr & Leeson 2010; D’Onise, Lynch & McDermott 2010; Sheridan 2007). Erityisesti varhaiskasvatuksen asiakirjat nähdään tarpeellisina työntekijän ja työyhteisön asiantuntijuuden kehittämisessä (Brodin & Renblad 2015) sekä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja elinikäisen oppimisen kannalta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2a§; Varhaiskasvatussuunnitelman (Vasun) perusteet 2016). Yleisesti ottaen ajatellaan, että opetussuunnitelmat osoittavat arvon ja merkityksen, jonka yhteiskunta antaa maansa varhaiskasvatukselle (Alvestad ja Duncan 2006, 43).

Suomen varhaiskasvatuksessa eletään tällä hetkellä muutosvaihetta, sillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaisesti laaditut paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat tuli ottaa käyttöön syksystä 2017 alkaen. Lähtökohdiana muutokselle ovat olleet varhaiskasvatuksen toimintaympäristön sekä kasvuympäristön muutokset (Vasun perusteet 2016, 8). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja sen mukanaan tuomat muutokset ovat herättäneet keskustelua varhaiskasvatuksen työntekijöiden keskuudessa, sillä muutosta aiempaan tapahtui huomattavasti. Yhtenä suurimpana muutoksena aiempiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2005) on se, että uusi asiakirja ei ole enää ainoastaan ohjaava, vaan se velvoittaa toteuttamaan laadukasta varhaiskasvatusta (Vasun perusteet 2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016) on tullut uusia päivityksiä ja lisäyksiä vielä vuoden 2016 jälkeen, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään vain vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käyttöönottoon sekä sen tuomiin muutoksiin. Tässä tutkimuksessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) käyttöönotto on lyhennetty käsitteeksi

Vasun käyttöönotto. Tällä viitataan sekä Vasun perusteiden (2016) käyttöönottoon että sen myötä tapahtuneisiin muutoksiin varhaiskasvatustyössä.

Kasvatuksellisissa muutoksissa ja uudistuksissa sekä niiden käyttöönotossa opettajilla on keskeinen ja merkittävä rooli (Li & Chen 2017, 1479; Nyland & Ng 2015, 465). Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien on ymmärrettävä kulloinkin kyseessä olevan muutoksen tärkeys ja tarkoitus, jotta he pystyvät asennoitumaan muutosta kohtaan positiivisesti ja hyväksymään sen osaksi työtään (Ahituv 2005; Maskit & Firstater 2016, 202). Mikäli pedagogisten muutosten käyttöönotto ja toteutus eivät ole opettajan ammatillisten arvojen ja kykyjen kanssa yhdenmukaisia, saattaa se johtaa muutoksen vastustamiseen, katkeroitumiseen sekä mahdollisesti heikentää opettajan ammattitaitoa ja sitoutumista työhön (Maskit & Firstater 2016, 202; Oplatka & Stundi 2011). Muutosvaiheeseen ja siihen asennoitumiseen on tärkeää panostaa sekä muutosta suunnittelevien että muutosta toteuttavien henkilöiden toimesta. Uuteen asiakirjaan suhtautumisen esille tuomista osana varhaiskasvatusta ei tule siis aliarvioida. (Ahituv 2005; Maskit & Firstater 2016, Oplatka & Stundi 2011.)

Kiinnostus varhaiskasvatusta kohtaan on viime aikoina levinnyt maailmanlaajuisesti, minkä myötä varhaiskasvatuksen virallisia opetussuunnitelmia on alettu kehittää ja edistää varhaiskasvatuksen laadun parantamiseksi ja kouluun siirtymän helpottamiseksi (Nyland & Ng 2015, 473; OECD 2017, 119). Opetussuunnitelmien kehittäminen on ollut varhaiskasvatuksen edistämisen suuri edistysaskel (Nyland & Ng 2015, 466). Maailmanlaajuisen kiinnostuksen myötä varhaiskasvatusta ohjaavista opetussuunnitelmista ja niiden muutoksista on tehty runsaasti kansainvälisiä tutkimuksia erilaisista näkökulmista käsin. Opetussuunnitelmiin ja niihin liittyviin muutoksiin suhtautumista on keskitytty tutkimaan muun muassa opetussuunnitelmien sisältöihin ja toteutukseen liittyen. (ks. Alvestad & Duncan 2006; Brodin & Renblad 2015; Sofou & Tsafos 2010.) Lisäksi on tehty kansainvälistä vertailua, josta on havaittu eri maiden opetussuunnitelmien eroavan toisistaan suurestikin (Alvestad & Duncan 2006). Suomen Vasua ja sen käyttöönottoon suhtautumista ei ole juurikaan tutkittu, sillä Vasun käyttöönotto on edelleen käynnissä oleva prosessi.

Tämä pro gradu -tutkielma tuottaa tietoa siitä, miten varhaiskasvattajat suhtautuvat Vasun perusteiden (2016) käyttöönottoon. Tutkimuksessa selvitettiin eroavatko suhtautumistavat koulutuksen, iän, perehdytyksen, asuinmaakunnan tai työvuosien suhteen. Lisäksi tarkasteltiin, ovatko varhaiskasvattajien suhtautumistavat Vasun käyttöönottoa kohtaan yhteydessä käyttöönottoa kohtaan koettuun myönteiseen suhtautumiseen tai velvoittavuuden kielteiseen suhtautumiseen. Tutkimus on ajankohtainen Suomessa Vasun uudistuksen sekä sen tuomien käytännön muutosten myötä. Varhaiskasvatus on jatkuvassa muutoksessa niin käytännön, lainsäädännön kuin hallinnonkin tasolla, joten on tärkeää ja ajankohtaista paneutua siihen, kuinka varhaiskasvattajat suhtautuvat varhaiskasvatuksen muutoksiin.

Seuraavaksi tarkennetaan tutkimuksessa käytettäviä käsitteitä. Kansainvälisissä varhaiskasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa ja artikkeleissa esiintyy usein käsite opetussuunnitelma (*curriculum*), jolla viitataan alle kouluikäisten lasten opetussuunnitelmiin (ks. Frede & Ackerman 2006; Kagan & Kauerz 2012; OECD 2017). Suomessa alle kouluikäisten lasten opetussuunnitelmalle on oma käsitteensä Varhaiskasvatussuunnitelman (Vasun) perusteet (Vasun perusteet 2016). Tässä tutkimuksessa kaikista kansainvälisistä alle kouluikäisten lasten opetussuunnitelmista käytetään käsitettä opetussuunnitelma, mutta Suomen alle kouluikäisten lasten opetussuunnitelmasta käytetään käsitettä Vasun perusteet. Lisäksi kansainvälisissä varhaiskasvatukseen liittyvissä julkaisuissa esiintyy käsite opettaja, puhuttaessa varhaiskasvatuksen parissa työskentelevistä henkilöistä. Suomessa varhaiskasvatuksen parissa työskentelevistä henkilöistä käytetään yhteistä käsitettä varhaiskasvattaja. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä opettaja, kun viitataan kansainvälisiin lähteisiin ja käsitettä varhaiskasvattaja, kun puhutaan Suomen varhaiskasvatuksessa työskentelevistä henkilöistä.

## 1.1 Opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelma ja niiden muutos

Opetussuunnitelma voidaan määritellä viralliseksi oppimisen ja opetuksen suunnitelmaksi (Levin 2008; Turunen, Uusiautti & Määttä 2014, 293), jolla pyritään varmistamaan yhtenäinen linja sekä taso varhaiskasvatuksessa (OECD 2017,

131–132). Monessa maassa on käytössä jonkinlainen opetussuunnitelma, joka ohjaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja heidän toimintaansa (Clasquin-Johnson 2016, 1; Ebbeck & Chan 2011, 457; Haug & Storø 2015, 2). Opetussuunnitelmaan sekä sen toteuttamiseen ovat yhteydessä monet tekijät, kuten maan yhteiskunnalliset arvot, normit, yhteisölliset odotukset, tutkimustulokset, lasten yksilöllisyys sekä kulttuuri ja kieli (Frede & Ackerman 2006, 1–2). Opetussuunnitelmat ovat näin aina sidoksissa sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (Deng 2010, 384; Turunen ym. 2014, 293), joten suunnitelmat saattavat vaihdella eri maiden välillä suuresti (Alvestad ja Duncan 2006, 32; Frede & Ackerman 2006, 1; Soler & Miller 2003, 66). Yleisesti ollaan kuitenkin samaa mieltä siitä, että opetussuunnitelman sisällön määrittelyyn ja sen opettamiseen on suhtauduttava kriittisesti (Frede & Ackerman 2006, 1–2). Varhaiskasvatus on kokonaisuudessaan monimuotoinen ilmiö, joten on epätodennäköistä päästä yksimielisyyteen siitä, millainen varhaiskasvatussuunnitelma on oikeanlainen (Kagan ja Kauerz 2012).

Opetussuunnitelma on suunniteltu edistämään yhdenmukaisuutta varhaiskasvatuksessa ja se luo yhteisiä oppimismnormeja, arviointikriteerejä ja tavoitteita kasvattajille (Goffin 2000, 3; OECD 2017, 131–132). Tasa-arvoisella ja kaikille mahdollisella varhaiskasvatuksella tarjotaan jokaiselle lapselle yhdenmukainen ja tasapuolinen mahdollisuus oppimiseen ja kehittymiseen sekä vähennetään epätasa-arvoa lapsuudessa ja oppimistuloksissa (Bauchmüller, Gørtz & Rasmussen 2011, 21; Pianta, Barnett, Burchinal & Thornburg 2009, 51). Opetussuunnitelma toimii keskeisessä roolissa varhaiskasvatustalouden laadun varmistamisessa (Kagan & Kauerz 2012).

On olemassa huomattava määrä tutkimustuloksia siitä, että laadukkaan varhaiskasvatuksen katsotaan olevan merkittävä tekijä lapsen elinikäisen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta (Barnett 2008, 9; Bauchmüller, Gørtz & Rasmussen 2011, 2; Blau 1999, 787; Kagan & Kauerz 2012; Lee & Hayden 2009, 26; Love, Schochet & Meckstroth 1996; McCain & Mustard, 1999, 6). Opetussuunnitelman avulla voidaan vahvistaa myönteisiä vaikutuksia lasten kehityksessä sekä oppimistuloksissa (Alvestad & Duncanin 2006, 43; Goffin, 2000 4; Kagan & Kauerz 2012; Taguma, Litjens & Makowiecki 2013, 11). Tietoisuus varhaiskasva-

tuksen merkityksestä elinikäiselle oppimiselle ja kehitykselle sekä kansainvälinen akateemisen suorituskyvyn vertailu onkin johtanut siihen, että pienten lasten oppimiseen on alettu kiinnittää enemmän poliittista huomiota (Ringsmose 2017, 92).

Kansainvälisesti varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin on kuitenkin alettu kiinnittää huomioita eri aikoina maasta riippuen (Turunen ym. 2014, 294). Esimerkiksi Australiassa julkaistiin varhaiskasvatusta ohjaavat kansalliset oppimisen kehykset *Belonging, Being & Becoming* vuonna 2010 (Australian Government Department of Education Employment and Workplace Relations 2009; Turunen ym. 2014, 294). Iso-Britannia taas julkaisi oman asiakirjansa *Early Learning Goals* jo vuonna 1999, jota seurasi *Curriculum Guidance for the Foundation* vuonna 2000 (Turunen ym. 2014, 294; Qualifications and Curriculum Authority 1999; Qualifications and Curriculum Authority 2000). Suomessa puolestaan julkaistiin varhaiskasvatukseen liittyvä asiakirja *Iloiset toimintatuokiot* jo vuonna 1975 (Sosiaalhallitus 1975). Tämän jälkeen Suomessa on julkaistu varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen liittyviä asiakirjoja esimerkiksi vuosina 1984, 1996, 2000 ja 2005 (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984; Turunen 2011, 2; Turunen ym. 2014, 294; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Opetussuunnitelmien ja niihin liittyvien uudistusten taustalla on uudet näkemykset lapsen oppimisesta. Nykypäivänä lapsia pidetään aktiivisina oppijoina, jotka rakentavat itse tietämystään, jolloin heidän oppimistaan tulee edistää kokonaisvaltaisesti. Tämän takia myös opetussuunnitelmat on muutettava vastaamaan tällaista näkemystä. (Ebbeck & Chan 2011, 458.)

Suomessa varhaiskasvatusta on osa koulutusjärjestelmää ja näin ollen merkittävä vaihe lapsen kasvun ja oppimisen polulla. Suomen Vasun perusteiden päämääränä on ohjata ja tukea varhaiskasvatuksen toteuttamista, järjestämistä ja kehittämistä sekä edistää yhdenvertaisen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista maanlaajuisesti. Varhaiskasvatussuunnitelma on kolmitasoinen kokonaisuus, joka koostuu valtakunnallisista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, paikallisista kuntakohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista ja lasten yksilöllisistä varhaiskasvatussuunnitelmista. Vasun perusteet (2016) on suunniteltu



sidosryhmäyhteistyössä opetushallituksen asiantuntijoiden toimesta hyödyntäen uusimpien tutkimus- ja kehittämistyön tuloksia. (Vasun perusteet 2016, 8.) Lähtökohtana uudistukselle on varhaiskasvatuksen toimintaympäristön sekä lasten kasvuympäristön muutokset. Vasun perusteet (2016) on opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, joka tuli voimaan varhaiskasvatuslain perusteella. Laki velvoitti laatimaan paikalliset sekä lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat Vasun perusteiden mukaisesti 1.8.2017 alkaen. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015; Vasun perusteet 2016; Opetushallitus.) Tämän lisäksi varhaiskasvatuslakia päivitettiin jälleen 1.9.2018. Päivityksellä pyrittiin vahvistamaan varhaiskasvatuksen laatua entisestään nostamalla päiväkotien henkilöstön koulutustasoa sekä selkiyttämällä tehtävänimikkeitä (Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, luku 6–7). Tämän jälkeen opetushallitus antoi 19.12.2018 määräyksen uusista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, jotka tulivat voimaan 1.1.2019 ja niiden mukaiset paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat otetaan käyttöön elokuussa 2019 (Opetushallitus). Suomessa Vasun käyttöönotto on siis ajankohtainen ja edelleen käynnissä oleva prosessi varhaiskasvatuksen kontekstissa.

## 1.2 Varhaiskasvattajat muutoksen toteuttajina

Kasvatuksellisten muutosten ja opettajien välinen suhde on vastavuoroinen kokonaisuus (Lee ja Yin 2011, 26–27). Muutokset eivät pysty toteutumaan muuttamalla ainoastaan opetussuunnitelmaa, vaan opetussuunnitelman muutosprosessi tarvitsee toteutuakseen aina myös muutoksen toteuttajat (McLachlan, Fleer & Edwards 2013, 65). Opetussuunnitelman uudistuksessa muutoksen toteuttajina ovat opettajat, joilla on keskeinen rooli opetussuunnitelman uudistuksen onnistumisessa ja toteutumisessa (Li & Chen 2017, 1479; Nyland & Ng 2015, 465). Opettajien keskeistä roolia kuvaa esimerkiksi se, että opettajat ovat suoraan vastuussa opetussuunnitelman toteuttamisesta. Opettajilla on valtaa tehdä opetussuunnitelman pohjalta omia päätöksiä siitä, mitä asioita opetetaan ja miten toiminta rakentuu (Maskit & Firstater 2016, 201). Heidän tehtävänä on myös ope-

tussuunnitelman muutoksen myötä muuttaa työskentelynsä käytäntöjä, metodeja ja toimintatapoja. Mikäli opettajat eivät pysty toteuttamaan opetussuunnitelmaa ja sen uudistusta asianmukaisesti, on opetussuunnitelman uudistus tehontonta. (Li & Chen 2017, 1479.)

Varhaiskasvatusta koskevissa muutoksissa käyttöönoton liikkeellepanevana voimana pidetään lastentarhanopettajia heidän tärkeän ja olennaisen roolinsa vuoksi (Maskit & Firstater 2016, 206). Myös Suomessa lastentarhanopettajien rooli varhaiskasvatusta koskevien muutosten käyttöönotossa on merkittävä, sillä heidän tehtävänä on muun muassa vastata lapsiryhmän pedagogisesta toiminnasta ja lasten henkilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista (Varhaiskasvatustalaki 540/2018). Suomessa varhaiskasvatuksen parissa työskentelee monia varhaiskasvatuksen ammattilaisia, joita ovat varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat, varhaiskasvatuksen erityisopettajat, perhepäivähoitajat ja päiväkodin johtajat. Kyseiset ammattinimikkeet ovat muuttuneet Vasun uudistuksen jälkeen. (Varhaiskasvatustalaki 540/2018.) Kaikkien näiden yllämainittujen varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulisi käyttää Vasua työskentelynsä pohjalla (Varhaiskasvatustalaki 540/2018), joten heillä kaikilla on tärkeä rooli varhaiskasvatusta koskevien muutosten käyttöönotossa. Tämän vuoksi tähän tutkimukseen pyrittiin saamaan monipuolinen joukko varhaiskasvatuksen ammattilaisia, jotta saataisiin kuvattua Vasun käyttöönottoon suhtautumista monen ammattiryhmän näkökulmasta.

Kasvatuksellisissa muutoksissa on kuitenkin aina huomioitava myös yksilön oma näkökulma muutosta kohtaan (Maskit & Firstater 2016, 207–208). Opetussuunnitelman käyttöönottoon ovat aina yhteydessä sekä opettajan kyky sisäistää opetussuunnitelman sisältöä että opettajan omat tulkinnat opetussuunnitelman toteuttamisesta (McLachlan, Fleer & Edwards 2013, 60). Opettajat soveltavat ja muuntavat opetussuunnitelmaa käytäntöön istuvaksi omista arvoista, historiasta ja kokemuksista käsin. Näin ollen on huomioitava, että opetussuunnitelmaa tai sen uudistusta ei voida koskaan vain yksinkertaisesti siirtää käytäntöön, huomioimatta työntekijöiden aiempia näkemyksiä ja kokemuksia. (Sofou & Tsafos 2010, 412.)

Opetussuunnitelmien muutokset ja niiden toteuttaminen käytännössä ovat konaisuudessaan monimutkainen tehtävä ja tuottavat monia haasteita opettajille (Walsh & Gardner 2006, 137–138). Opettajilta vaaditaan uuden opetussuunnitelman käyttöönotossa opettamisen ja oppimisen näkökulmien uudelleen pohtimista sekä työskentelytapojen muuttamista vastaamaan uuden opetussuunnitelman käsityksiä (Ebbeck & Chan 2011, 459). Uudet opetuskäsitykset ovat johtaneet esimerkiksi siihen, että opettajien on täytynyt siirtyä opettajajohtoisesta opetustyylistään lapsen aktiivisen oppijan roolia korostavaan lähestymistapaan. (Ebbeck & Chan 2011, 458). Mikäli opettajat eivät sisäistä opetussuunnitelman uudistuksen tuomia uusia käsityksiä eivätkä ota opetussuunnitelmaa käyttöön työssään, saattavat opetussuunnitelman tavoitteet jäädä toteutumatta (Kascak, Pupala & Mbugua 2016, 579). Kaiken kaikkiaan ymmärrys siitä, miten opettajat kokevat ja vastaanottavat kasvatuksellisia muutoksia on keskeisessä roolissa tehokkaan ja pysyvän uudistuksen käyttöönotossa (Hargreaves 2005, 981).

### 1.3 Suhtautumiseen yhteydessä olevia tekijöitä kasvatuksellisissa muutoksissa

Kasvatuksellisissa muutoksissa opettajan suhtautumiseen on tutkitusti yhteydessä monet eri tekijät (mm. Brodin & Renblad 2015, 348; Hargreaves 2005, 981; Maskit & Firstater 2016, 202). Tässä luvussa on avattu tarkemmin suhtautumiseen yhteydessä olevia tekijöitä kasvatuksellisissa muutoksissa. Kyseiset tekijät on lopuksi esitetty kokoavasti kuviossa 1.

Usein muutosprosessissa keskitytään pääasiassa vain muutoksen teknisiin ja ulkoisiin elementteihin ja aliarvioidaan ihmisten emotionaaliset kokemukset muutosta kohtaan (Lee & Yin 2011, 26; Marshak 1996, 1). Tutkimusalan kirjallisuus opettajien tunteista ja muutoksesta osoittaa kuitenkin *tunteiden* olevan laajasti yhteydessä ihmisen toimintaan (Saunders 2012). Erityisesti kasvatuksellisissa opetussuunnitelman muutoksissa tunteet ovat olennaisesti läsnä (Kascak ym. 2016, 574; Schmidtin ja Datnowin 2005, 952). Brodinin ja Renbladin (2015, 348) tutkimuksen mukaan opettajat, joilla oli muutosta kohtaan *myönteisiä asen-*

*teita* alusta alkaen, jatkoivat usein myönteisellä asenteella myös prosessin edessä ja muutoksen käyttöönotossa. Sen sijaan *kielteisten asenteiden* esiintyminen opetussuunnitelman muutosta kohtaan vaikutti kielteisesti myös opetussuunnitelman käyttöönottoon (Brodin & Renblad 2015, 348).

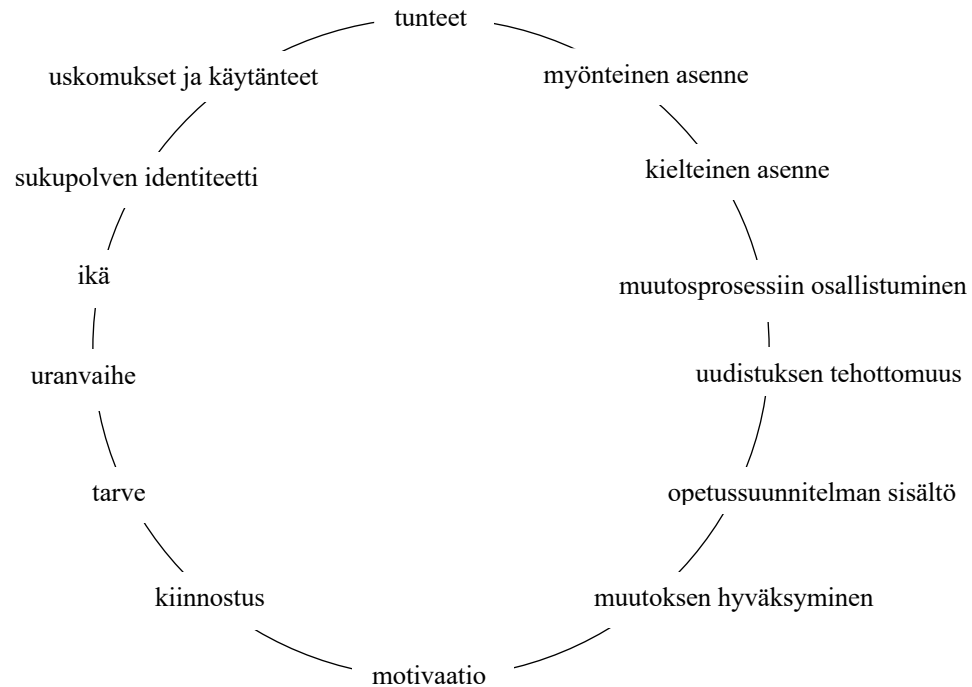
Burgessin, Robertsonin ja Pattersonin (2010, 53) tutkimustuloksista kävi ilmi, että Australiassa 61 % esikoulun työntekijöistä suhtautui uuden opetussuunnitelman käyttöönottoon myönteisesti ja 39 % sen sijaan kielteisesti. Kielteisiä tunteita ja muutoksen vastustamista saattaa ilmetä muutosprosessissa, mikäli osallisena olevat henkilöt eivät ole itse voineet vaikuttaa prosessiin tai sen menettelytapoihin (Brodin & Renblad 2015, 348). Tutkimuksissa on havaittu juuri *muutosprosessiin osallistumisen* olleen yhteydessä siihen, kuinka muutokseen suhtauduttiin ja miten muutos otettiin käyttöön (Brodin & Renblad 2015; Liu & Feng 2005). Esimerkiksi kun opettajia ei oltu kuultu muutoksen suunnittelussa, ei heillä ollut halua toteuttaa opetussuunnitelman uudistusta käytännössä (Liu & Feng 2005, 98).

Kielteiset reaktiot muutosta kohtaan voivat johtua myös siitä, että opettajilla voi olla pitkäaikaisia kokemuksia opetussuunnitelman *uudistusten tehottomuudesta*. Kokemukset uudistusten tehottomuudesta saattavat johtaa myös tulevien muutosten vastustamiseen. (Cross ja Hong 2009, 283; Kascak ym. 2016, 577.) Toisaalta opetussuunnitelman muutos saattaa herättää opettajissa sellaisen ajatuksen, että uusi asiakirja ei muuta heidän työtään millään tavalla. Tällöin saattaa ilmetä muutoksen vastustamista. (Kascakin ym. 2016, 577.) Myös *opetussuunnitelman sisältö* on herättänyt työntekijöissä esimerkiksi hämmästyksen, pelon ja pettymyksen tunteita (Burgess ym. 2010 53). Mikäli koulutuksellisissa muutoksissa ei huomioida kasvattajien erilaisia tunteita, saatetaan jopa mahdollistaa haitallisten tunteiden esiintyminen muutosprosessissa (Lee & Yin 2011, 28–29; Hargreaves 1998b, 316). On kuitenkin huomioitava, että kaikki muutoksen kannalta kielteiset asenteet eivät välttämättä vaikuta muutoksen käyttöönottoon negatiivisesti vaan ne voivat johtaa jopa parempaan muutokseen. Muutosprosessiin liittyvien asioiden kyseenalaistaminen ja kriittinen ajattelu saattavat tuottaa täysin uudenlaisia näkökulmia muutokselle ja näin edistää muutoksen onnistumista. (Thomas & Hardy 2011, 323–324.)

Yleensä kielteisten reaktioiden on kuitenkin tutkittu haittaavan opetussuunnitelman käyttöönottoa, kun taas myönteisten tunteiden on tutkittu tehostavan käyttöönottoa huomattavasti (Kascak ym. 2016, 576; Zembylas 2010). Muutoksen käyttöönotossa olennaisia tekijöitä ovat *muutoksen hyväksyminen* ja *motivaatio* muutosta kohtaan (Brodin ja Renblad 2015; Kascak ym. 2016). Nykyinen kirjallisuus osoittaa, että kun muutos on perusteltu sekä selitetty ja opettajat kokevat sen tarpeellisenä, ilmenee muutosta kohtaan myönteisempiä asenteita (Maskit & Firstater 2016, 202). Muutokseen osallistuvilla henkilöillä tulee myös olla *kiinnostus* ja *tarve* muutokselle, jotta opetussuunnitelman käyttöönotto olisi mahdollisimman menestyksellinen ja sujuva (Burgess ym. 2010, 54; Rogers 2003). Tutkimuksen mukaan usein ne, jotka eivät ole motivoituneita muutoksiin tai eivät hyväksy uutta opetussuunnitelmaa, eivät ole sitoutuneita toteuttamaan muutoksia käytännön työssä (Brodin & Renbladin 2015, 348). Sen sijaan myönteisen suhtautumisen suhteen on havaittu, että myönteisesti opetussuunnitelman uudistukseen suhtautuvat henkilöt ovat aktiivisia osallistujia ja oppijoita. He myös kannattavat ajatusta elinikäisestä oppimisesta ja kehittymisestä (Kascak ym. 2016, 578.) Elinikäisestä oppimisesta, organisaatioiden muutoksesta ja jatkuvasta kehittymisestä on nyky-yhteiskunnassa tullut pysyvä ilmiö (Mattila 2008, 87; Michael, By & Burnes 2013, 761), joten myös työyhteisöissä olisi olennaista tuoda esille ajatusta elinikäisestä oppimisesta.

Kasvatuksellisiin muutoksiin suhtautumisessa myös *uran vaiheella, henkilön iällä, sekä sukupolvien identiteetillä* on merkittävä rooli (Hargreaves 2005, 981). Nuoret opettajat ovat todennäköisesti tottuneet nykypäivän muuttuvaan maailmaan, minkä vuoksi he saattavat olla vastaanottavaisempia muutoksia kohtaan verrattuna iäkkäämpiin opettajiin. Moni nuorista on luultavasti perehtynyt opiskeluaikanaan ainoastaan uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan alan asiantuntijoiden opetuksessa. Näin he saattavat olla Vasuun perehtyneempiä, eivätkä koe Vasun uudistusta suurena muutoksena. Nuoret ovat myös tottuneet elämään muutoksessa, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että heidän työpaikkansa saattavat vaihtua useaan otteeseen lyhyessä ajassa. Vanhempaa sukupolvea muutos taas saattaa järkyttää ja kuormittaa, sillä uransa loppupuolella olevilla työntekijöillä voi olla kokemuksia toistuvista kasvatuksellisista muutoksista. Lisäksi he ovat

esimerkiksi tottuneet työskentelemään samassa työpaikassa eläkeikään asti sekä toimimaan tietyllä tavalla vuosikymmenten ajan. (Hargreaves 2005, 974–975, 981.)



KUVIO 1. Muutokseen suhtautumiseen yhteydessä olevia tekijöitä

Pedagogisten muutosten toteuttaminen riippuu kasvattajien halukkuudesta muutosprosesseja kohtaan (Maskit & Firstater 2016, 206). Usein juuri muutokseen pakotetut henkilöt etsivät syytä sille, miksi muutos ei ole hyvä ja toimiva, etenkin jos muutos haastaa pitkään voimassa olleita *uskomuksia ja käytäntöjä* (Walsh & Gandner 2006, 138; Whitaker 1993). Opettajien kokemuksista onkin noussut esiin vaikeuksia, jotka johtuvat siitä, että vanhat olemassa olevat ideat ja käytänteet eivät ehkä vastaa uusia ideoita tai ne voivat olla poikkeavia uusista vaatimuksista (Nyland & Ng 2015, 466). Mikäli opettajien uskomusten ja käytäntöjen välillä on suuri ero, voi uuden asiakirjan ideoiden siirtäminen käytännön toteutukseen olla haastavaa (Li & Chen 2017, 1480). Uusien opetus suunnitelmien suunnittelussa ja käyttöönotossa tulisi siis uudistusten lisäksi huomioida myös opettajien viime vuosikymmenten aikana syntyneet toimintatavat ja muistot

(Kascak ym. 2016, 577; Van Veen & Slegers 2007, 241). Tämän tutkimuksen kohdalla Vasun perusteet (2016) saattavat haastaa varhaiskasvatuksessa pitkään olleita käytänteitä ja toimintatapoja, sillä aiempi asiakirja tuli voimaan vuonna 2005. Muutoksen ja uuden idean hyväksyminen onkin usein vaikeaa ja haasteellista, vaikka tavoitteet ja itse muutos olisivat hyvin ja korkealaatuisesti suunniteltuja (Burgess ym. 2010, 58; Rogers 2003, 1).

#### 1.4 Tutkimusongelmat

Kansainvälisesti alle kouluikäisten lasten opetussuunnitelmien käyttöönottoa sekä kasvatuksellisiin muutoksiin suhtautumista on tutkittu jonkin verran erilaisista näkökulmista (ks. Alvestad & Duncan 2006; Brodin & Renblad 2015; Fullan 2007; Sofou & Tsafos 2010). Suomessa varhaiskasvatussuunnitelmien tutkiminen on jäänyt vähäiseksi ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) on vastikään uudistunut, joten tutkimusta tähän liittyen ei ole juuri lainkaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvattajien suhtautumista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) käyttöönottoon. Tutkimuksessa kartoitettiin miten varhaiskasvattajat suhtautuvat Vasun käyttöönottoon sekä erosivatko suhtautumistavat Vasun käyttöönottoa kohtaan taustatekijöitä tarkasteltaessa. Lisäksi tarkasteltiin ovatko varhaiskasvattajien suhtautumistavat Vasun käyttöönottoa kohtaan yhteydessä käyttöönottoa kohtaan koettuun myönteiseen suhtautumiseen tai velvoittavuuden kielteiseen suhtautumiseen. Tutkimuskysymykset muodostuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten varhaiskasvattajat suhtautuvat Varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönottoon?
2. Eroavatko varhaiskasvattajien suhtautumistavat Varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönottoa kohtaan työskentelysektorin, maakunnan, perhdytyksen, koulutuksen, työkokemusvuosien tai iän suhteen?

3. Ovatko varhaiskasvattajien suhtautumistavat Varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönottoa kohtaan yhteydessä siihen, miten myönteisesti he suhtautuvat Varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönottoon tai miten kielteisesti he suhtautuvat Varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönoton velvoittavuuteen?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä saatiin selville varhaiskasvattajien suhtautumistavat Vasun käyttöönottoa kohtaan. Näitä suhtautumistapoja hyödynnettiin toisessa ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä. Kolmannessa kysymyksessä tutkittiin muiden suhtautumistapojen yhteyttä kahteen erikseen valittuun suhtautumistapaan, joita olivat myönteinen suhtautuminen ja kielteinen suhtautuminen velvoittavuuteen.



## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Aineiston keruu ja osallistujat

Tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 2019 tammi-helmikuun aikana eri puolilta Suomea. Tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena, eli aineisto kerättiin yhtenä ajankohtana useilta vastaajilta (Vastamäki & Valli 2018). Aineisto kerättiin tutkimusta varten laaditulla kyselylomakkeella, jolla pyrittiin saamaan kattava kuvaus varhaiskasvattajien suhtautumisesta Vasun käyttöönottoa kohtaan (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 182; Vilkkä 2007, 28).

Kyselylomakkeen laadinnan taustalla oli Cruisen, Cashin ja Boltonin artikkelissa käytetty tilastoahdistusmittari (ks. Cruise, Cash & Bolton, 1985). Tilastoahdistusmittarin rakenne toimi kuitenkin kyselylomakkeen laadinnan aikana ainoastaan ohjenuorana, eikä Cruisen, Cashin ja Boltonin tilastoahdistusmittarin sisältöä käytetty tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa suoranaisesti. Tämän tutkimuksen ilmiön tarkasteluun ei ollut olemassa valmista mittaria, joten teoreettinen ilmiö täytyi operationalisoida mitattavaan muotoon (ks. Metsämuuronen 2006, 110; Vastamäki & Valli 2018). Operationalisoinnissa perehdyttiin ensin tämän tutkimuksen aiheeseen liittyvään teoriaan ja pilkottiin suhtautuminen osakysymyksiksi ja -väittäviksi, jonka pohjalta luotiin mittari (ks. Vastamäki & Valli 2018). Mittaria laatiessa tulee kiinnittää erityistä huomiota kysymysten muotoilemisen huolellisuuteen, sillä kyselylomakkeella ja tutkimuksen tavoitteella on vahva yhteys toisiinsa, ja kysymykset ovat tutkimuksen onnistumisen perusta (Punch 2003; Valli 2018). Tätä tutkimusta varten laadittua kyselylomaketta testattiin ja pilotoitiin varhaiskasvatuksen parissa työskentelevillä asiantuntijoilla sekä kokeneemmilla yliopistotutkijoilla useaan kertaan, minkä jälkeen kyselylomaketta muokattiin paremmaksi (ks. Metsämuuronen 2006, 40; Vastamäki & Valli 2018).

Kysely toteutettiin sähköisenä kyselynä Webropol-sivustolla. Webropolin etuna on se, että siellä vastaaja pystyy helposti vertailemaan vastauksiaan ja hahmottamaan kyselyn kokonaisuutta, mikä parantaa olennaisesti vastausten joh-

donmukaisuutta (Valli & Perkkilä 2018). Linkki verkkokyselyyn jaettiin Facebookissa kolmeen ryhmään, joita olivat Varhaiskasvattajan materiaalipankki (43 843 jäsentä), Varhaiskasvatuksen ideapankki (26 933 jäsentä) sekä Alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatus (6420 jäsentä). Kyseisten ryhmien päätarkoituksena on jakaa ideoita päiväkodin arjesta. Ryhmään pääsyä on voinut pyytää kuka tahansa, joten kaikki ryhmään kuuluvat jäsenet eivät välttämättä työskentele varhaiskasvatuksen parissa. Tämä saattaa vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Ennen aineistonkeruun aloittamista laskettiin, että riittävä vastaajamäärä tilastollisia analyysejä varten saavutetaan, mikäli noin 1 % ryhmien jäsenistä vastaa kyselyyn.

Tutkimukseen osallistuminen oli kaikille vapaaehtoista ja kyselyyn vastaminen oli mahdollista keskeyttää koska tahansa. Verkkokyselyyn oli mahdollista vastata ainoastaan sähköisesti, suomen kielellä sekä olemalla Facebook-ryhmän jäsen, eli tällä tavalla ei kuitenkaan pystytty tavoittamaan kaikkia mahdollisia varhaiskasvattajia. Otos valittiin harkinnanvaraisesti ja perustellusti, sillä pyrkimyksenä oli tavoittaa mahdollisimman suuri ja monipuolinen joukko varhaiskasvatuksessa työskenteleviä henkilöitä (ks. Vilkka 2007, 58). Harkinnanvaraisessa aineistossa tutkimuskohde valitaan harkinnan mukaan, mutta edellyttäen perusteluita (Vilkka 2007, 58). Kyselyn alussa oli informaatio kirje, jossa kerrottiin tutkimukseen osallistujille mistä tutkimuksessa on kyse ja mihin he ovat osallistumassa (ks. Kuula 2006, 60-62). Kyselyyn vastattiin anonymisti ja aineisto oli vain tutkijoiden käytössä. Aineisto hävitettiin asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Verkkokyselyyn vastasi yhteensä 129 henkilöä. Näin ollen tässä tutkimuksessa kato osallistujien osalta oli varsin suuri (ks. Vilkka 2007, 106). Tilastollisia menetelmiä käytettäessä kuitenkin suositeltava vastaajien vähimmäismäärä on noin 100 henkilöä, joten siihen nähden vastaajia oli riittävästi (Vilkka 2007, 17). Sopiva otoskoko riippuu aina useammasta tekijästä, eikä otoskoon määrittelymiseksi ole olemassa yksinkertaista menetelmää (Vilkka 2007, 58).

Tutkimukseen osallistujien tarkemmat tiedot on esitetty liitteessä 1. Suuri osa vastaajista oli 36-45 vuotiaita (31,8 %) sekä 26-35 vuotiaita (27,1 %). Vastaajista korkeakoulutettuja oli 86 (66,7 %) ja ei-korkeakoulutettuja 43 (33,3 %). Vas-

taajista 104 työskenteli julkisella/kunnallisella sektorilla (80,6 %) ja 25 yksityisellä sektorilla (19,4 %). Lisäksi suuri osa vastaajista oli työskennellyt alalla alle 5 vuotta (33,3 %) tai 5-9 vuotta (21,7 %). Asuinmaakunnat jaettiin pohjoisiin sekä eteläisiin maakuntiin ja vastaajista 57 kuului pohjoisiin (44,2 %) ja 72 eteläisiin maakuntiin (55,8 %). Vastaajista 105 oli saanut Vasuun liittyvää perehdyttävää koulutusta (81,4 %) ja 23 ei ollut saanut perehdyttävää koulutusta (17,8 %). Sukupuolten välistä jakautumista ei tutkimuksessa raportoitu eikä sitä käytetty analyyseissä erottelevana tekijänä, sillä sukupuolten välillä oli vastausten määrässä suuri ero. Tällä pyrittiin säilyttämään vastaajien anonymiteetti. Myöskään yksityiskohtaisempia asuinmaakuntien jakautumista ja vastaajamääriä ei raportoitu erikseen vastaajien anonyymiyden säilymiseksi.

## 2.2 Mittarit ja muuttujat

Kyselylomake muodostui seitsemästä taustatekijästä sekä 56 väittämästä (Liite 2). Taustatekijöinä selvitettiin varhaiskasvattajan sukupuoli, ikä, ammattinimike, työskentelysektori, työkokemusvuodet, asuinmaakunta sekä Varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvä perehdyttävä koulutus. Osa taustamuuttujista koodattiin kaksiluokkaisiksi. Ammattinimike koodattiin koulutuksen mukaan, 0 = ei-korkeakoulutettu ja 1 = korkeakoulutettu. Varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvä perehdyttävä koulutus koodattiin 0 = saanut perehdytystä ja 1 = ei ole saanut perehdytystä. Asuinmaakunnat koodattiin 0 = pohjoiset maakunnat ja 1 = eteläiset maakunnat. En osaa sanoa -vastaukset koodattiin puuttuviksi tiedoiksi koko aineistossa.

Suhtautumista Vasun käyttöönottoa kohtaan mitattiin kolmella eri väittämösiolla. Varhaiskasvattajien suhtautumiseen liittyviä *tuntemuksia* Vasun käyttöönotosta mitattiin 22 väittämällä, jotka käsittelivät Vasun käyttöönoton merkitystä. Varhaiskasvattajien suhtautumiseen liittyviä *ajatuksia* Vasun käyttöönotosta mitattiin 19 väittämällä ja suhtautumiseen liittyviä *asenteita* käyttöönottoa kohtaan 15 väittämällä. Kyselylomakkeessa käytettiin 6-portaista Likert-asteikkoa, joka on käytetty vaihtoehto asenteita ja mielipiteitä mitattaessa (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en samaa enkä eri mieltä, 4 = jokseenkin

samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä, 6 = en osaa sanoa) (ks. Gall, Gall & Borg 2003, 228-229). Vastausvaihtoehdoksi 6 laitettiin "en osaa sanoa" sen vuoksi, että vastausvaihtoehto 3 olisi luonnollinen jatko muille arvoille (ks. Metsämuuronen 2006, 103). Vastausvaihtoehto 6 koodattiin puuttuvaksi tiedoksi ennen analyysien tekoa, mikä lisäsi vastausten kadon määrää (ks. Vilka 2007, 106).

T-testien, yksisuuntaisen varianssianalyysin sekä regressioanalyysien kohdalla osa väittämistä käännettiin ennen analyysien tekoa, jotta kaikki väittämät olisivat samansuuntaisia. Kääntämisen tarkoituksena oli se, että sen avulla pystyttiin tarkemmin määrittämään onko vastaaja ollut yhdenmukainen omissa vastauksissaan (ks. Metsämuuronen 2006, 104.) *Tuntemuksia* (väittämäosio 9) koskevista väittämistä käännettiin väittämät 4, 8, 9 ja 11, *ajatuksia* (väittämäosia 10) koskevista väittämistä 2, 10, 9 ja 14 sekä *asenteista* (väittämäosio 10) väittämät 1, 10, 11 ja 13. Tämän jälkeen samankaltaista asiaa kuvaavista väittämistä muodostettiin keskiarvomuuttujia, joita hyödynnettiin aineiston analysoinnissa (ks. Valli 2018). Suhtautumisen *tuntemuksiin* liittyvistä väittämistä muodostettiin kolme keskiarvomuuttujaa, *ajatuksia* kuvaavista väittämistä neljä keskiarvomuuttujaa sekä *asenteita* kuvaavista väittämistä kolme keskiarvomuuttujaa. Kaikista näistä kymmenestä keskiarvomuuttujasta käytetään tässä tutkimuksessa kokoavaa käsitettä *suhtautumistavat*. Suhtautumistapoja kuvaavat keskiarvomuuttujat ja niiden cronbachin alpha-kertoimet ovat esitetty taulukossa 1. Cronbachin alpha-kerrointa pidetään parhaimpana reliabiliteetin mittarina (raja-arvo >0,60) (Nummenmaa 2009, 357; Metsämuuronen 2006, 515). Korkea reliabiliteetti kertoo mittaavatko väittämät samantyyppistä asiaa (Metsämuuronen 2006, 511- 515; Nummenmaa 2009, 357).

TAULUKKO 1. Suhtautumistapoja kuvaavat keskiarvomuuttujat ja niiden reliabiliteetit

	Keskiarvomuuttujat	Cronbachin alpha-kertoimet
Ajatukset	Myönteinen suhtautuminen	0,85
	Ajan riittävyys	0,85
	Tietämättömyys	0,81
	Kielteinen suhtautuminen velvoittavuuteen	0,84
Tuntemukset	Merkitys	0,83
	Hyöty	0,94
	Rasite	0,91
Asenteet	Haastavuus	0,78
	Valmius vaivannäköön	0,75
	Hyväksymisen vaikeus	0,81

*Myönteinen suhtautuminen* muodostettiin kuvaamaan sitä, kuinka myönteisenä asiana varhaiskasvattajat kokivat Vasun käyttöönoton. *Ajan riittävyydellä* mitattiin sitä, oliko Vasun käyttöönottoon ollut varhaiskasvattajien mielestä riittävästi aikaa. *Tietämättömyydellä* mitattiin sitä, kokivatko varhaiskasvattajat, että heillä ei ole tarpeeksi tietoa Vasusta sekä kokivatko he tarvitsevansa apua Vasun käyttöönoton suhteen. *Velvoittavuuteen* liittyvistä väittämistä luotiin muuttuja *kielteinen suhtautuminen velvoittavuuteen*, jolla mitattiin sitä, kuinka kielteisesti varhaiskasvattajat suhtautuivat siihen, että Vasu on velvoittava asiakirja. *Merkityksellä* taas mitattiin, kuinka merkittäväksi varhaiskasvattajat kokevat Vasun käyttöönoton. *Hyöty* mittaa sitä, miten hyödylliseksi he kokevat Vasun käyttöönoton. *Rasitteella* kuvataan sitä, kokevatko varhaiskasvattajat Vasun käyttöönoton olevan heille rasite. *Haastavuus* kuvastaa sitä, kuinka haastavaksi varhaiskasvattajat Vasun käyttöönoton kokivat. *Valmiudella vaivannäköön* puolestaan mitattiin sitä, kuinka paljon vaivaa varhaiskasvattajat olivat valmiita näkemään Vasun käyttöönottoa kohtaan. *Hyväksymisen vaikeus* kuvaa sitä, miten vaikea varhaiskasvat-  
tajien oli hyväksyä Vasun käyttöönotto.

## 2.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmistolla. Varhaiskasvattajien suhtautumista Vasun käyttöönottoon analysoitiin tarkastelemalla keskiarvomuuttujien keskiarvoja ja -hajontoja, joiden avulla pyrittiin ilmaisevaan aineiston informaatiota yhdellä luvulla sekä kuvattiin arvojen vaihtelua keskiarvon ympärillä (ks. Metsämuuronen 2006, 325, 327). Varhaiskasvattajien Vasun käyttöönoton suhtautumistapojen eroavaisuuksia taustatekijöiden suhteen tutkittiin muuttujasta riippuen joko riippumattomien otosten t-testillä tai yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ks. Chen 2012; Nummenmaa 2009, 184). Näiden avulla tehtiin jakaumien keskiarvoja koskevia päätelmiä (ks. Chen 2012). Koulutusta, asuinmaakuntaa ja perehdytystä tutkittiin kaksiluokkaisuuden vuoksi t-testillä ja ikää sekä työkokemusvuosia yksisuuntaisella varianssianalyysillä luokkia ollessa enemmän kuin kaksi (ks. Chen 2012; Metsämuuronen 2006, 742; Nummenmaa 2009, 184). Yksisuuntaisessa varianssianalyysissä käytettiin Tukeyn posthoc-testiä mikäli varianssit olivat yhtäsuuret ja Tamhanen T2 posthoc-testiä varianssien ollessa erisuuret (ks. Metsämuuronen 2006, 567). Posthoc-testeillä saatiin selville ryhmien väliset merkitsevyydet eli poikkeavatko muuttujien keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (Metsämuuronen 2006, 207; Nummenmaa 2009, 194).

Varhaiskasvattajien suhtautumistapojen lineaarista yhteyttä myönteiseen suhtautumiseen sekä käyttöönoton velvoittavuuden kielteiseen suhtautumiseen tutkittiin monimuuttujaisella lineaarisella regressioanalyysillä, tarkastelemalla muuttujien välisten korrelaatioiden voimakkuuksia (ks. Nummenmaa 2009, 309). Korrelaatiokertoimia tarkasteltaessa etuna on se, että muuttujia voidaan näin vertailla helposti keskenään (Nummenmaa 2009, 289). Analyysit tehtiin erikseen molempia riippuvia muuttujia kohtaan. Riippuvana muuttujana olivat Vasun käyttöönottoon liittyvää myönteistä suhtautumista kuvaava keskiarvomuuttuja sekä käyttöönoton velvoittavuuden kielteistä suhtautumista kuvaava keskiarvomuuttuja. Riippumattomina muuttujina olivat molemmissa analyyseissä kaikki muut kasvattajien suhtautumistapoja kuvaavat keskiarvomuuttujat.

### 3 TULOKSET

#### 3.1 Varhaiskasvattajien suhtautuminen Varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönottoon

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten varhaiskasvattajat suhtautuivat Varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönottoon. Suhtautumistapoja kuvaavien muuttujien keskiarvot ja -hajonnat ovat esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Vasun käyttöönottoon liittyvien suhtautumistapoja kuvaavien muuttujien keskiarvot ja -hajonnat

	<i>ka</i>	<i>kh</i>
Merkitys	4.17	0.80
Valmius vaivannäköön	4.05	0.71
Myönteinen suhtautuminen	4.17	0.86
Hyöty	3.82	0.87
Ajan riittävyys	2.74	1.14
Rasite	2.55	1.05
Tietämättömyys	2.68	1.07
Haastavuus	2.26	0.99
Hyväksymisen vaikeus	2.18	0.93
Kielteinen suhtautuminen velvoittavuuteen	1.95	1.07

Huom. *ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta. Likert asteikko: 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en samaa enkä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä, 6 = en osaa sanoa.

Taulukosta 2 havaitaan varhaiskasvattajien olleen keskimääräisesti jokseenkin samaa mieltä siitä, että he kokevat Vasun käyttöönoton merkittävänä (*ka* = 4.17) ja ovat valmiita näkemään vaivaa Vasun käyttöönoton eteen (*ka* = 4.05). Varhaiskasvattajat raportoivat myös olleensa jokseenkin samaa mieltä siitä, että he suhtautuvat Vasun käyttöönottoon myönteisesti (*ka* = 4.17) ja kokevat Vasun käyttöönotosta olleen hyötyä (*ka* = 3.82).

Lisäksi varhaiskasvattajat eivät olleet keskimääräisesti samaa eivätkä eri mieltä siitä, että Vasun käyttöönottoon on ollut riittävästi aikaa ( $ka = 2.74$ ) ja Vasun käyttöönotto koettaisiin rasitteena ( $ka = 2.55$ ). He eivät myöskään olleet samaa eivätkä eri mieltä siitä, että tarvitsisivat apua Vasun käyttöönoton suhteen ja siitä, että heillä ei ole tarpeeksi tietoa Vasusta ( $ka = 2.68$ ).

Varhaiskasvattajat raportoivat olleensa jokseenkin eri mieltä Vasun käyttöönoton haastavuuden ( $ka = 2.26$ ), hyväksymisen vaikeuden ( $ka = 2.18$ ) sekä kielteisen velvoittavuuteen suhtautumisen ( $ka = 1.95$ ) suhteen. Eli Vasun käyttöönottoa ei koettu kovin haastavaksi, eikä käyttöönottoa ollut kovin vaikeaa hyväksyä. Myöskään Vasun käyttöönoton velvoittavuuteen ei keskimäärin suhtauduttu kielteisesti.

### 3.2 Varhaiskasvattajien suhtautumistapojen eroavaisuudet

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin, eroavatko varhaiskasvattajien suhtautumistavat Vasun käyttöönottoa kohtaan työskentelysektorin, asuinmaakunnan, perehdytyksen, koulutuksen, työkokemusvuosien tai iän suhteen. Ensin raportoidaan tuloksia työskentelysektorin, asuinmaakunnan, perehdytyksen ja koulutuksen suhteen (taulukko 3), jonka jälkeen esitetään tulokset työkokemusvuosien ja iän suhteen (taulukko 4).

Työskentelysektorin suhteen tilastollisesti merkitsevä ero oli ainoastaan Vasun käyttöönottoa kohtaan koetussa hyväksymisen vaikeudessa (taulukko 3). Varhaiskasvattajat, jotka työskentelivät julkisella sektorilla ( $ka = 2.26$ ,  $p < .05$ ), kokivat enemmän vaikeutta hyväksyä Vasun käyttöönotto kuin yksityisellä sektorilla työskennelleet varhaiskasvattajat ( $ka = 1.84$ ,  $p < .05$ ). Suhtautumistavoissa ei ollut muita tilastollisesti merkitseviä eroja työskentelysektorin suhteen.

Pohjoisten ja eteläisten asuinmaakuntien suhteen suhtautumistavoissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Perehdytyksen suhteen tilastollisesti merkitseviä eroja suhtautumistavoissa oli kaikilla suhtautumista kuvaavilla keskiarvo-  
muuttujilla. Varhaiskasvattajat, jotka eivät olleet saaneet perehdytystä Vasuun liittyen, kokivat enemmän hyväksymisen vaikeutta ( $ka = 2.86$ ,  $p < .01$ ), haasta-



vuutta ( $ka = 2.83, p < .01$ ), tietämättömyyttä ( $ka = 3.23, p < .01$ ) ja kokivat käyttöönoton enemmän rasitteena ( $ka = 3.30, p < .01$ ) sekä suhtautuivat velvoittavuuteen kielteisemmin ( $ka = 2.78, p < .01$ ). Sen sijaan varhaiskasvattajat, jotka olivat saaneet perehdytystä, kokivat enemmän valmiutta vaivannäköön ( $ka = 4.19, p < .01$ ), ajan riittävyttä ( $ka = 2.88, p < .01$ ) ja myönteistä suhtautumista ( $ka = 4.33, p < .01$ ) ja kokivat vasun käyttöönoton merkittävämmäksi ( $ka = 4.31, p < .01$ ) sekä kokivat enemmän, että Vasun käyttöönotosta on ollut hyötyä ( $ka = 4.00, p < .001$ )

Koulutuksen suhteen tilastollisesti merkitseviä eroja oli kaikilla suhtautumistapoja kuvaavilla keskiarvomuuttujilla, paitsi ajanriittävyydellä. Korkeakoulutuksen saaneet varhaiskasvattajat kokivat Vasun käyttöönoton merkittävämmäksi ( $ka = 4.33, p < .01$ ), suhtautuivat käyttöönottoon myönteisemmin, ( $ka = 4.36, p < .01$ ), kokivat enemmän valmiutta vaivannäköön ( $ka = 4.26, p < .001$ ) sekä kokivat Vasun käyttöönotosta olleen enemmän hyötyä ( $ka = 4.00, p < .01$ ). Eikorkeakoulutetut varhaiskasvattajat kokivat käyttöönoton enemmän rasitteena ( $ka = 2.83, p < .05$ ), kokivat käyttöönoton haastavammaksi ( $ka = 2.71, p < .001$ ) kokivat enemmän hyväksymisen vaikeutta ( $ka = 2.56, p < .01$ ) ja tietämättömyyttä ( $ka = 3.10, p < .01$ ) sekä suhtautuivat Vasun velvoittavuuteen kielteisemmin ( $ka = 2.46, p < .01$ ). T-testien tarkemmat numeeriset tulokset on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Eroavaisuudet suhtautumistavoissa työskentelysektorin, perehdytymisen ja koulutuksen suhteen, T-testillä tarkasteltuna

Työskentelysektori							
	Julkinen (n=104)		Yksityinen (n=25)		t-arvo	T-testi	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>		df	p-arvo
Hyväksymisen vaikeus	2.26	0.94	1.84	0.77	-2.026	127	p < .05
Perehdytys							
	Saanut (n=105) perehdytystä		Ei ole saanut perehdytystä (n=23)		t-arvo	T-testi	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>		df	p-arvo
Hyväksymisen vaikeus	2.00	0.79	2.86	1.08	-3.592	27.369	p < .01
Haastavuus	2.11	0.93	2.83	0.89	-3.423	126	p < .01
Rasite	2.37	0.90	3.30	1.29	-3.306	26.889	p < .01
Valmius vaivannäköön	4.19	0.55	3.51	0.95	3.333	25.332	p < .01
Merkitys	4.31	0.66	3.62	1.01	3.103	26.208	p < .01
Hyöty	4.00	0.71	3.12	0.98	4.110	27.255	p < .001
Kielteinen suhtautuminen velvoittavuuteen	1.74	0.90	2.78	1.25	-3.768	27.145	p < .01
Ajan riittävyys	2.88	1.12	2.17	1.03	2.769	124	p < .01
Myönteinen suhtautuminen	4.33	0.69	3.56	1.05	3.372	26.350	p < .01
Tietämättömyys	2.55	1.01	3.23	1.17	-2.844	126	p < .01
Koulutus							
	Korkeakoulutettu (n=86)		Ei-korkeakoulutettu. (n=43)		t-arvo	T-testi	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>		df	p-arvo
Hyväksymisen vaikeus	1.98	0.81	2.56	1.03	3.212	68.340	p < .01
Haastavuus	2.04	0.92	2.71	0.98	3.821	127	p < .001
Rasite	2.40	1.00	2.83	1.09	2.232	127	p < .05
Valmius vaivannäköön	4.26	0.55	3.65	0.83	-4.361	60.977	p < .001
Merkitys	4.33	0.60	3.84	1.03	-2.882	56.788	p < .01
Hyöty	4.00	0.76	3.46	0.96	-3.231	69.003	p < .01
Kielteinen suhtautuminen velvoittavuuteen	1.69	0.84	2.46	1.30	3.539	60.283	p < .01
Myönteinen suhtautuminen	4.36	0.67	3.78	1.06	-3.299	59.267	p < .01
Tietämättömyys	2.47	1.00	3.10	1.10	3.257	127	p < .01

Huom. *ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta, tilastollisesti merkitsevä kun p < .05.

Seuraavaksi esitetään yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset suhtautumistapojen eroavaisuuksista työkokemusvuosien ja iän suhteen. Varhaiskasvattajien suhtautumistavat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan työkokemusvuosien suhteen (p > .05). Iän suhteen varhaiskasvattajien suhtautumistavat erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan vaivannäön valmiuden (p < .05)

sekä käyttöönoton merkityksen ( $p < .05$ ) kohdalla. 26–35 sekä 36–45 vuotiaat kokivat Vasun käyttöönoton merkittävämmäksi kuin 56-vuotiaat tai sitä vanhemmat varhaiskasvattajat. 36–45 vuotiaat kokivat myös olevansa valmiimpia näkemään vaivaa Vasun käyttöönottoa kohtaan kuin 56-vuotiaat tai sitä vanhemmat varhaiskasvattajat. Varhaiskasvattajien suhtautumistapojen eroavaisuudet iän suhteen on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Varhaiskasvattajien suhtautumistapojen eroavaisuudet iän suhteen, yksisuuntaisella varianssianalyysillä tarkasteltuna

	valmius vaivannäköön		käyttöönoton merkitys	
F	2.75		2.93	
df	4, 124		4, 124	
p	< .05		< .05	
parivertailut	5 < 3		5 < 2, 3	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
18–25 (1)	3.94	0.65	4.14	0.90
26–35 (2)	4.08	0.65	4.32	0.67
36–45 (3)	4.20	0.65	4.26	0.72
46–55 (4)	4.11	0.70	4.06	0.73
56 tai enemmän (5)	3.30	1.20	3.26	1.23

Huom. Tilastollisesti merkitsevä kun  $p < .05$ .

Muiden suhtautumistapoja kuvaavien muuttujien eli koetun haastavuuden, ajan riittävyyden, hyväksymisen vaikeuden, kielteisen suhtautumisen, tietämättömyyden, myönteisen suhtautumisen, hyödyn ja käyttöönotosta koetun rasitteen kohdalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p > .05$ ) iän suhteen.

### 3.3 Suhtautumistapojen yhteydet käyttöönottoa kohtaan koettuun myönteiseen suhtautumiseen ja käyttöönoton velvoittavuuden kielteiseen suhtautumiseen

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitettiin ovatko varhaiskasvattajien suhtautumistavat Vasun käyttöönottoa kohtaan yhteydessä käyttöönottoa kohtaan

koettuun myönteiseen suhtautumiseen tai käyttöönoton velvoittavuuden kielteiseen suhtautumiseen. Ensin raportoidaan tulokset myönteisen suhtautumisen osalta. Tulokset osoittivat, että suhtautumistapoja kuvaavat muuttujat selittivät 80 % varhaiskasvattajien myönteisestä suhtautumisesta (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Varhaiskasvattajien suhtautumistapojen yhteydet myönteiseen suhtautumiseen, lineaarisella regressioanalyysillä tarkasteltuna

	Myönteinen suhtautuminen	
	$\beta$	r
tietämättömyys	.044	-.542***
ajan riittävyys	-.049	.478***
hyväksymisen vaikeus	-.161	-.786***
valmius vaivannäköön	.335***	.823***
haastavuus	.034	-.581***
hyöty	.230*	.830***
rasite	-.074	-.639***
merkitys	.084	.737***
kielteinen suhtautuminen velvoittavuuteen	-.223**	-.743***
		$R^2 = .800***$
		$F(9,117) = 52.125***$

Huom. \*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ,  $\beta$  = standardoitu regressiokerroin, kun kaikki muuttujat on huomioitu, r = korrelaatiokerroin,  $R^2$  = selitysosuus, F = merkitsevyytaso.

Valmiudella vaivannäköön, hyödyllä sekä kielteisellä suhtautumisella velvoittavuuteen oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Eli mitä enemmän varhaiskasvattajat kokivat valmiutta vaivannäköön ja hyötyä, sitä myönteisemmin he suhtautuivat Vasun käyttöönottoon. Lisäksi mitä kielteisemmin he suhtautuivat velvoittavuuteen, sitä vähemmän he suhtautuivat Vasun käyttöönottoon myönteisesti. Myös muut muuttujat korreloivat tilastollisesti merkitsevästi myönteistä suhtautumista kohtaan mutta otettaessa kaikki muuttujat huomioon ei omavaikutusta ollut. Näistä ajan riittävyys ja merkitys korreloivat positiivisesti kun taas

tietämättömyys, hyväksymisen vaikeus, koettu haastavuus ja rasite korreloivat negatiivisesti myönteistä suhtautumista kohtaan.

Seuraavaksi raportoidaan tulokset käyttöönoton velvoittavuuden kielteisen suhtautumisen kohdalta. Tulokset osoittivat, että suhtautumistapoja kuvaavat muuttujat selittivät yhteensä 68 % kielteisestä suhtautumisesta käyttöönoton velvoittavuuteen (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Varhaiskasvattajien suhtautumistapojen yhteydet velvoittavuuden kielteiseen suhtautumiseen, lineaarisella regressioanalyysillä tarkasteltuna

	Kielteinen suhtautuminen velvoittavuuteen	
	$\beta$	r
tietämättömyys	.064	.615***
myönteinen suhtautuminen	-.354**	-.743***
ajan riittävyys	.048	-.514***
hyväksymisen vaikeus	.225*	.753***
valmius vaivannäköön	.033	-.630***
haastavuus	.188**	.675***
hyöty	-.184	-.726***
rasite	.099	.685***
merkitys	.134	-.540***
		R <sup>2</sup> = .683**
		F(9,117) = 27.994***

Huom. \*\*\*p < .001; \*\*p < .01; \*p < .05,  $\beta$  = standardoitu regressiokerroin, kun kaikki muuttujat on huomioitu, r = korrelaatiokerroin, R<sup>2</sup> = selitysosuus, F = merkitsevyystaso.

Hyväksymisen vaikeudella, haastavuudella sekä myönteisellä suhtautumisella oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Eli mitä enemmän varhaiskasvattajat kokivat hyväksymisen vaikeutta sekä haastavuutta, sitä kielteisemmin he suhtautuivat käyttöönoton velvoittavuuteen. Lisäksi mitä enemmän varhaiskasvattajat kokivat myönteistä suhtautumista, sitä vähemmän he kokivat kielteistä suhtautumista velvoittavuuteen. Vaikka myös tietämättömyys ja rasite korreloivat positiivisesti sekä ajan riittävyys, vaivannäkö, hyöty ja merkitys negatiivisesti ja

tilastollisesti merkitsevästi velvoittavuutta kohtaan, otettaessa huomioon muut muuttujat yhteys ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

## 4 POHDINTA

### 4.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvattajien suhtautumista Vasun käyttöönottoon. Kasvatuksellisiin muutoksiin liittyvää suhtautumista on tutkittu kansainvälisesti, mutta vielä ei ole juurikaan tietoa suhtautumisesta Suomen Vasuun (2016) sekä sen jälkeen tapahtuneisiin muutoksiin. Vasun käyttöönottoon suhtautumista selvitettiin tarkastelemalla, miten varhaiskasvattajat suhtautuivat Vasun käyttöönottoon sekä erosivatko suhtautumistavat Vasun käyttöönoton suhteen taustatekijöitä tarkasteltaessa. Lisäksi selvitettiin, olivatko varhaiskasvattajien suhtautumistavat Vasun käyttöönottoa kohtaan yhteydessä käyttöönottoa kohtaan koettuun myönteiseen suhtautumiseen tai velvoittavuuden kielteiseen suhtautumiseen.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajien suhtautuminen Vasun käyttöönottoon muodostui kymmenestä keskiarvomuuttujasta, joita olivat myönteinen suhtautuminen, ajan riittävyys, tietämättömyys, kielteinen suhtautuminen velvoittavuuteen, merkitys, hyöty, rasite, haastavuus, valmius vaivannäköön sekä hyväksymisen vaikeus. Nämä keskiarvomuuttujat muodostivat Vasun käyttöönottoa kohtaan koetut suhtautumistavat. Tulokset osoittivat näiden suhtautumistapojen perusteella, että varhaiskasvattajien suhtautuminen Vasun käyttöönottoon oli keskimääräisesti varsin myönteistä.

Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä esimerkiksi mediassa on ollut viime aikoina havaittavissa erilaisia mielipiteitä ja kiivastakin keskustelua Vasun käyttöönotosta, sen sisällöstä sekä ylipäätään sen tuomista muutoksista. Tässä tutkimuksessa kielteinen suhtautuminen Vasun käyttöönottoon ei kuitenkaan näyttänyt kovinkaan vahvasti. Tarkemmin tarkasteltuna, varhaiskasvattajat eivät kokeneet Vasun käyttöönottoa haastavaksi eivätkä suhtautuneet käyttöönoton velvoittavuuteen kielteisesti. He eivät myöskään kokeneet, että käyttöönottoa olisi vaikea hyväksyä. Havaintoa siitä, että suhtautuminen ei ollut niin kielteistä tukee myös myönteisten asioiden painottuminen varhaiskasvattajien vastauk-

sisä. Myönteisyys korostui esimerkiksi siinä, että varhaiskasvattajat olivat valmiita näkemään vaivaa Vasun käyttöönottoa kohtaan ja kokivat Vasun merkittäväksi sekä hyödylliseksi.

Myönteinen suhtautuminen Vasun käyttöönottoa kohtaan voi selittyä osittain sillä, että nykyään opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmat nähdään yleisesti ottaen tarpeellisina ja hyödyllisinä niin työntekijän ja työyhteisön kuin myös lapsen elinikäisen oppimisen kannalta (ks. Brodin & Renblad 2015; Vasun perusteet 2016). Myös varhaiskasvatuksen tärkeyttä korostetaan nykypäivänä huomattavan paljon sekä kansainvälisesti että Suomessa, mikä voi osaltaan selittää myönteistä suhtautumista uuden Vasun käyttöönottoon (ks. Brodin & Renblad 2015; OECD 2017; Ringsmose 2017; Vasun perusteet 2016). Varhaiskasvatuksen sekä siihen liittyvien asiakirjojen tärkeydestä onkin saattanut muodostua suomalaisessa yhteiskunnassa jo jonkinlainen normi, mikä ehkä osaltaan ohjaa varhaiskasvattajien vastauksia myönteisempään suuntaan.

Yllä mainittua varhaiskasvattajien myönteistä suhtautumista Vasun käyttöönottoa kohtaan voidaan syventää vielä pohtimalla myönteiseen suhtautumiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Tulokset osoittivat, että mitä enemmän kasvattajat olivat valmiita näkemään vaivaa tai mitä hyödyllisemmäksi he Vasun käyttöönoton kokivat, sitä myönteisemmin he suhtautuivat Vasun käyttöönottoon. Tulokset tukevat siis aiempaa havaintoa siitä, että muutosta kohtaan ilmenee myönteisempiä asenteita, mikäli siihen osallistuvat henkilöt kokevat muutoksen tarpeellisena (Maskit & Firstater 2016, 202). Varhaiskasvattajat, jotka kokivat Vasun käyttöönoton hyödylliseksi ja olivat valmiita näkemään vaivaa sen eteen voivat myös olla ylipäättään motivoituneempia työhönsä sekä siinä kehittymiseen. Heidän ajatteluaan on kuitenkin saattanut myös ohjata vallalla oleva ajatus elinikäisestä oppimisesta ja kehittämisestä (Mattila 2008, 87; Michael, By & Burnes 2013, 761). Ajatus elinikäisestä oppimisesta voi ohjata varhaiskasvattajia ajattelemaan, että suomalaisessa yhteiskunnassa hyvän työntekijän kuuluu olla valmis muutokseen ja itsensä kehittämiseen. Tähän liittyen Kascak ynnä muut (2016) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että he jotka kokevat olevansa aktiivisia oppijoita ja kannattavat elinikäisen oppimisen ajatusta, suhtautuvat myös uudistuksiin myönteisemmin.



Kielteinen suhtautuminen ei tässä tutkimuksessa noussut keskimääräisesti kovinkaan vahvasti esiin. Toisaalta tämä ei kuitenkaan aina ole hyvä asia onnistuneen ja toimivan muutoksen kannalta (Thomas & Hardy 2011, 323–324). Kielteinen ja kriittinen suhtautuminen saattavat joissain tapauksissa johtaa jopa parempaan ja onnistuneempaan muutokseen (Thomas & Hardy 2011, 323–324). Näin ollen kielteinen ja kriittinen suhtautuminen Vasun käyttöönottoon pitäisi ennemminkin saada kuuluviin, jotta Vasun uudistuksessa ja tulevien muutosten käyttöönotossa voitaisiin onnistua mahdollisimman hyvin.

Vaikka tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajien suhtautuminen oli keskimäärin suhteellisen myönteistä, ilmeni suhtautumistavoissa kuitenkin eroja taustatekijöitä tarkasteltaessa. Tarkasteltaessa tuloksia Vasuun liittyvän perehdytyksen saamisen ja koulutuksen suhteen, havaittiin näiden kahden taustamuuttujan välillä samansuuntaisia tuloksia. Perehdytystä saaneet ja korkeakoulutetut varhaiskasvattajat suhtautuivat Vasun käyttöönottoon yleisesti ottaen myönteisemmin kuin varhaiskasvattajat, jotka eivät olleet saaneet perehdytystä tai korkeakoulutusta. Tarkemmin katsottuna, perehdytystä saaneet ja korkeakoulutetut varhaiskasvattajat kokivat Vasun käyttöönoton merkittävämmäksi ja hyödyllisemmäksi, suhtautuivat käyttöönottoon myönteisemmin ja olivat valmiimpia näkemään vaivaa Vasun käyttöönoton eteen. Perehdytyksen kohdalla koettiin näiden lisäksi myös, että Vasun käyttöönottoon on ollut riittävästi aikaa. Kyseiset tulokset tukevat käsitystä siitä, että riittävällä koulutuksella ja Vasuun liittyvällä perehdytyksellä voidaan edistää käyttöönoton myönteistä suhtautumista. Myös aiemmat kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että muutoksen tärkeyden ja tarkoituksen ymmärtäminen on yhteydessä positiivisempaan asennoitumiseen muutoksen käyttöönotossa (ks. Ahituv 2005, Maskit & Firstater 2016, 202). Tästä päätellen tulevaisuudessa muutosten käyttöönotossa olisi syytä kiinnittää huomiota koulutukseen ja käyttöönottoon liittyvään perehdytykseen, jotta suhtautuminen uutta asiakirjaa kohtaan olisi entistä myönteisempää.

Koulutuksen ja perehdytyksen merkitystä myönteisen suhtautumisen edistämässä tukevat myös tulokset siitä, että varhaiskasvattajat, jotka eivät olleet saaneet korkeakoulutusta tai Vasuun liittyvää perehdytystä kokivat Vasun käyttöönoton haastavammaksi, suhtautuivat sen velvoittavuuteen kielteisemmin ja

kokivat käyttöönoton enemmän rasitteena. Lisäksi he kokivat vaikeammaksi Vasun käyttöönoton hyväksymisen ja kokivat, että heillä ei ole tarpeeksi tietoa Vasusta. Toisin sanoen he suhtautuivat Vasun käyttöönottoon yleisesti ottaen perehdytystä saaneita ja korkeakoulutettuja varhaiskasvattajia kielteisemmin. Perehdytyksen saamisen ja korkeakoulutuksen yhteyttä myönteisempään suhtautumiseen sekä niiden puuttumisen yhteyttä kielteisempään suhtautumiseen Vasun käyttöönottoa kohtaan voidaan tukea aiemmilla havainnoilla siitä, että uuden asiakirjan käyttöönoton yhteydessä lisäkoulutukselle on havaittu olevan tarvetta (Brodin & Renblad 2015; Burgess ym. 2010). Tämän tutkimuksen mukaan Suomessa asiat näyttäisivät olevan varsin hyvällä mallilla, sillä suurin osa vastaajista (n = 105) oli saanut jonkinlaista perehdytystä Vasuun liittyen sekä suhtautuminen ylipäätään oli myönteistä.

Suomalaisessa yhteiskunnassa ja varhaiskasvatuksessa tavoitellaan maanlaajuista yhdenvertaisuutta tasa-arvoisen varhaiskasvatuksen takaamiseksi (Vasun perusteet 2016, 8). Tarkasteltaessa suhtautumistapojen eroja pohjoisten ja eteläisten asuinmaakuntien suhteen, ei tässä tutkimuksessa ollut havaittavissa eroja. Tämä on varsin positiivinen tulos, sillä mikäli suhtautumistavoissa ilmenisi suuria eroja alueittain saattaisi se vaikuttaa eriarvoisesti myös varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ja sen laatuun. Tähän tulokseen saattaa kuitenkin vaikuttaa se, että asuinmaakuntia tarkasteltiin tässä tutkimuksessa vain pohjoisten ja eteläisten maakuntien jakoa käyttäen.

Kasvatuksellisiin muutoksiin suhtautumisessa myös iällä ja uran vaiheella on havaittu olevan merkittävä rooli (Hargreaves 2005). Tässä tutkimuksessa kasvattajien suhtautumistavat erosivat iän suhteen tilastollisesti merkitsevästi toisistaan vaivannäön sekä käyttöönoton merkityksen kohdalla. 56-vuotiaat ja sitä vanhemmat kasvattajat kokivat muita vähemmän, että Vasun käyttöönotolla olisi merkitystä sekä olivat valmiita näkemään vähemmän vaivaa sen suhteen. Tähän saattaa osittain vaikuttaa se, että 56-vuotiaat ja sitä vanhemmat kasvattajat alkavat olla siinä uranvaiheessa, jossa eläkeikä alkaa vähitellen lähestyä. Tällöin uusien muutosten eteen ei ehkä jakseta enää nähdä niin paljon vaivaa eikä niitä välttämättä koeta niin merkityksellisiksi kuin ennen. Kiinnostavaa on kuitenkin se, että työkokemusvuosien suhteen kasvattajien suhtautumistavat taas eivät

eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Tulokset tekevät ristiriitaiseksi aiemman havainnon siitä, että uran vaiheella olisi merkittävä rooli koulutuksellisiin muutoksiin suhtautumisessa (Hargreaves 2005, 981). Tutkimustulokseen saattaa kuitenkin vaikuttaa myös se, että 56-vuotiaita ja sitä vanhempia kasvatattajia osallistui tutkimukseen selvästi muita vähemmän ( $n = 7$ ).

## 4.2 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatattajien suhtautumista Vasun käyttöönottoon, joka on ajankohtainen ja suomalaista yhteiskuntaa puhututtava ilmiö. Tutkimuksen vahvuutena on se, että kyseisen aiheen tarkastelu antaa uusia näkökulmia mediassa käynnissä olevalle kuohuvalle keskustelulle. Vasun käyttöönotto on suhteellisen tuore ilmiö, joten siitä ei tiettävästi ole tehty juurikaan aiempaa tutkimusta, etenkin tällaisesta näkökulmasta kuin tässä tutkimuksessa.

Lisäksi tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, että aineistonkeruussa on tavoiteltu monipuolista varhaiskasvatattajien joukkoa ympäri Suomen, jolla pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman hyvin perusjoukkoa (ks. Vilkka 2007, 58). Kyselylomake jaettiin sähköisesti Facebook-sivustolla varhaiskasvatattajille tarkoitetuissa ryhmissä. Facebook-sivuston käyttämisen vahvuutena oli se, että se on yksi yleisimmistä sosiaalisen median palveluista, jolla tavoittaa ihmisiä ympäri Suomen, ja näin ollen vastaajia saatiinkin 17:stä maakunnasta. Toisaalta Facebook oli myös tutkimusta rajoittava tekijä, sillä kyselyn linkki laitettiin vain kolmeen ryhmään Facebookissa. Myöskään esimerkiksi iäkkäämmät ihmiset eivät välttämättä käytä kyseistä sivustoa, joten Facebookin avulla ei tavoitettu kaikkia tutkimukseen sopivia osallistujia.

Yhtenä tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää suhteellisen pientä otoskokoja ( $N = 129$ ), mikä heikentää tutkimustulosten luotettavuutta. Joidenkin väittämien kohdalla puuttuvat tiedot vähensivät vastauksien määrää entisestään. Pienen otoskoon vuoksi osallistujia ei myöskään ollut jokaisessa taustamuuttuja ryhmässä riittävästi sekä ryhmien väliset erot olivat osittain suuria, mikä vähensi vertailujen mahdollisuutta ja luotettavuutta. Esimerkiksi tuloksia tarkasteltaessa

tulee ottaa huomioon suuret erot joidenkin taustatekijöiden vastaajamäärissä. Korkeakoulutettuja kasvattajia ( $n = 86$ ) oli kaksinkertainen määrä niihin verrattuna, jotka eivät olleet korkeakoulutettua ( $n = 43$ ). Myös työskentelysektorin (julkinen = 104, yksityinen = 25) ja perehdyttävän koulutuksen (saanut perehdytystä = 105, ei ole saanut perehdytystä = 23) ryhmien välillä oli huomattavan suuri ero.

Tutkimuksen rajoitusten kannalta huomion arvoista on myös se, että yli puolet kyselyyn vastanneista oli työskennellyt alalla alle 10 vuotta. Iän suhteen 56-vuotiaita tai sitä vanhempia kasvattajia ( $n = 7$ ) taas oli huomattavasti muita vähemmän. Nämä tekijät voivat osittain selittää tutkimuksen tuloksia ja esimerkiksi suhtautumisen myönteistä painottumista. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuden suhteen on huomioitava regressioanalyysien selitysasteiden suuruus. Regressioanalyyseissä oli mukana useita selittäviä muuttujia, jotka vaikuttavat selitysasteen suuruuteen.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan myös pitää sitä, että tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena, eli tutkimus toteutettiin yhtenä ajankohtana. Tällöin saatiin kuvaus siitä, miten varhaiskasvattajat suhtautuivat uuden Vasun käyttöönottoon yhtenä ajankohtana. Tällöin ei saatu tietoon syy-seuraussuhteita ilmiöön liittyen tai esimerkiksi sitä, miten paljon suhtautuminen on tähän mennessä muuttunut siitä kun Vasu on otettu valtakunnallisesti käyttöön. Näiden näkökulmien ja tekijöiden huomioiminen toisi laajemman käsityksen tutkimuksen ilmiöstä, mutta nämä rajautuivat kuitenkin tämän tutkimuksen tutkittavan ilmiön ulkopuolelle.

### 4.3 Jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen tulokset antoivat uutta näkökulmaa siitä, miten varhaiskasvattajat suhtautuivat Vasun käyttöönottoon sekä siitä millaisia eroja ja yhteyksiä Vasun käyttöönottoon suhtautumisessa esiintyi. Vaikka tutkimuksen otos oli pieni, antoi se silti varsin laajasti tietoa tutkituista asioista. Olisi kuitenkin mielenkiintoista toistaa tutkimus niin, että otos olisi huomattavasti suurempi, jolloin esimerkiksi koulutuksellisia ja maakunnallisia eroja olisi mahdollista tarkastella

yksityiskohtaisemmin. Lisätutkimuksille on siis tarvetta, sillä näin pienellä otoksella ei voida antaa yleistettävää kuvaa varhaiskasvattajien suhtautumisesta Vasun käyttöönottoon.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin Vasun käyttöönoton tarkasteluun. Kuitenkin Burgess ynnä muut (2010) ovat tutkiessaan opetussuunnitelmaan suhtautumista huomioineet myös opetussuunnitelman sisällöt, mikä voisi olla kiinnostavaa myös tutkittaessa Vasuun suhtautumista Suomessa. Opetussuunnitelman sisällön on havaittu herättävän ihmisissä erilaisia tunteita (Burgess ym. 2010, 53), joten Vasuun suhtautumisesta voitaisiin saada uutta ja samalla laajempaa näkökulma sen sisältöjä tarkastelemalla.

Vaikka tämän tutkimuksen tulokset olivat osittain odotettuja, saatiin selville myös yllättäviä tuloksia. Erityisesti varhaiskasvattajien varsin myönteinen suhtautuminen Vasun käyttöönottoa kohtaan oli yllättävää, sillä mediassa esiintyy jatkuvasti ristiriitaisia näkemyksiä Vasuun liittyen. Tulokset olisivatkin voineet olla erilaisia, mikäli suurin osa vastaajista ei olisi painottunut esimerkiksi perehdytystä saaneisiin, korkeakoulutettuihin ja suhteellisen nuoriin varhaiskasvattajiin. Tämän myötä herää kysymys siitä, onko enemmistön suhtautuminen Vasun käyttöönottoon sekä sen tuomin muutoksiin todellisuudessa myönteistä. Mistä syystä varhaiskasvatuksen kentällä sekä mediassa esiintyy kiihvasta keskustelua ja vahvoja kielteisiäkin mielipiteitä Vasun tuomiin muutoksiin? Jatkossa otoskokoa laajentamalla ja tämän myötä taustatekijöiden yksityiskohtaisempaa tarkastelua hyödyntämällä olisi ehkä mahdollista löytää syitä myös kielteiselle suhtautumiselle ja laajentaa suhtautumisen kokonaiskuvaa.

## 5 LÄHTEET

- Ahituv, S. 2005. L'hakshiv l'shinui: Mechkar nartivi-biography al tahalich sh nui b'gishatam hachinuchit shel ganant [To listen to the change: Narrative-biographical research on the process of change in the educational approach of pre-school teachers]. *Hed Hagan*, 70 (2), 73 – 81.
- Alvestad, M. & Duncan, J. 2006. The Value is Enormous--It's Priceless I Think!: New Zealand Preschool Teachers' Understandings of the Early Childhood Curriculum in New Zealand--A Comparative Perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), 31 – 45.
- Australian Government Department of Education Employment and Workplace Relations 2009. *Belonging, being and becoming. The yearly years learning framework for Australia*. Barton, MA: Commonwealth of Australia.
- Barnett, W. S. 2008. *Why Governments Should Invest in Early Education*, University München, München, 6 (2), 91 – 4.
- Bauchmüller, R., Gørtz, M.; Rasmussen, A.W. 2011. Longrun Benefits from Universal High-quality Preschooling. AKF workingpaper.
- Blau, D. 1999. The effect of child care characteristics on child development. *The journal of human resources*, 34 (4), 786 – 822. University of Wisconsin Press.
- 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.
- Burgess, J., Robertson, G., & Patterson, C. 2010. Curriculum implementation. Decision of early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35 (3), 51 – 59.
- Chen, H. X. 2012. *Approaches to Quantitative Research: A Guide for Dissertation Students*. Oak Tree Press.
- Clasquin-Johnson, M.G., 2016. Now and then: Revisiting early childhood teachers reactions to curriculum change. *South African Journal of Childhood Education* 6 (1), a 408.

<http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v6i1.408>

- Cross, D. I., & Hong, Ji. Y. 2009. Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. Teoksessa P. A. Schutz & M. Zembylas (toim.) *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* 273–296. Cham: Springer.
- Cruise, R. J., Cash, R. W., & Bolton, D. L. 1985. Development and validation of an instrument to measure statistical anxiety. In Paper presented at the proceedings of the American Statistical Association.
- Deng, Z. (2010). Curriculum planning and system change. Teoksessa P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (toim.) *International encyclopedia of education*, 3. 384–389. Oxford: Elsevier.
- D'Onise, K., Lynch, J. W., & McDermott, R. A. 2010. Lifelong effects of attendance at kindergarten union preschools in South Australia. *Australian Journal of Education*, 54 (3), 307–324.
- Ebbeck, M. & Chan, Y.Y.Y. 2011. Instituting change in Early Childhood Education: Recent developments in Singapore. *Early Childhood Education Journal* 38, 457–463. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-010-0435-8>
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Frede, E. & Ackerman, D.J. 2006. *Preschool curriculum decision-making: dimensions to consider*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2006.
- <http://nieer.org/resources/research/CurriculumDecisionMaking.pdf>
- Fullan, M. 2007. *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. 2003. *Educational research. An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goffin, S. G. (2000). The role of curriculum models in early childhood education. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443597.pdf>

- Hargreaves, A. 2005. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education* 21, 967–983.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hargreaves, A. (1998b). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (4), 315–336.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1360312980010401?needAccess=true>
- Haug, K.H. & Storø, J., 2015. Kindergarten – A universal right for children in Norway. *International Journal of Child Care and Education Policy* 7 (2), 1–13. <http://dx.doi.org/10.1007/2288-6729-7-2-1>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Ho, D., Campbell-Barr, V., & Leeson, C. 2010. Quality improvement in early settings in Hong Kong and England. *International Journal of Early Years Education*, 18 (3), 243–258.
- Kagan, S. L. & Kauerz, K. 2012. *Preschool Programs: Effective Curricula* Teachers College, Columbia University, USA.
- Kascak, O., Pupala, B. & Mbugua, T. 2016. Slovak Preschool Curriculum Reform and Teachers' Emotions: An Analysis of Facebook Posts. *Early childhood education journal* 44: 573-580.  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10643-015-0741-2.pdf>
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984. Sosiaalhallituksen julkaisuja 1. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Lee, Y., & Hayden, M. (2009). Early childhood care and education: Worldwide challenges and progresses. *Current Issues in Comparative Education*, 11, 3–5.  
[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40023387/11\\_Brazil\\_PIM.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=15](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40023387/11_Brazil_PIM.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=15)



[33544398&Signature=sAysXfdUip1XEH%2FG9l8Gu5ijiyA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D11\\_Brazil\\_PIM.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10833-010-9149-3.pdf)

- Lee, J. C.-K. & Yin, H.-B. 2011. Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of educational change*, 12, 25-46. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10833-010-9149-3.pdf>
- Levin, B. 2008. Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. Teoksessa M. F. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (toim.) *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. 7-24, London: Sage.
- Li, H. & Chen, J. J. 2017. Evolution of the early childhood curriculum in China: the impact of social and cultural factors on revolution and innovation. *Early Child Development and Care*, 187 (10), 1471-1483.
- Liu, Y., & Feng, X. X. 2005. Kindergarten educational reform during the past two decades in Mainland China: Achievements and problems. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 93-99
- Love, J. M., Schochet, P. Z. & Meckstroth, A. L. . 1996. Are They in Any Real Danger? What Research Does-And Doesn't-Tell Us About Child Care Quality and Children's Well-Being. Manuscript. Princeton N.J.: Mathematica Policy Research.
- Marshak, D. 1996. The emotional experience of school change: Resistance, loss, and grief. *NASSP Bulletin*, 80, 72-77. ProQuest document link.
- Maskit, D. & Firstater, E. 2016. Preschool Teachers' Perspectives on Teaching as a Profession and Pedagogical Change, *Journal of Research in Childhood Education*, 30 (2), 200-210.  
<https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1143417>
- Mattila, P. 2008. *Otollinen tilaisuus. Miten tarttua muutokseen*. Helsinki: Talentum.
- McCain, M. & Mustard, J. F. 1999. *Early years study: Reversing the real brain drain*. Toronto: The Canadian Institute for Advanced Research.  
[https://www.oise.utoronto.ca/guestid/humandevlopment/UserFiles/File/Early\\_Years\\_Study\\_1.pdf](https://www.oise.utoronto.ca/guestid/humandevlopment/UserFiles/File/Early_Years_Study_1.pdf)

- McLachlan, C., Fleer, M. & Edwards, S. 2013. Early childhood curriculum: planning, assessment, and implementation. Cambridge: University Press.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Nyland, B. & Ng, J. 2015. International perspectives on early childhood curriculum changes in Singapore and Australia. *European Early Childhood education Research Journal*, 24 (3), 465–476.
- OECD 2017, Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Opetushallitus. [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM.  
<https://minedu.fi/uusivarhaiskasvatuslaki>
- Oplatka, I., & Stundi, M. 2011. The components and determinants of pre-schoolteacher organizational citizenship behavior. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 223–236.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. & Thornburg K. R. 2009. The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest* 10 (2), 49–88.
- Punch, K.F 2003. Survey research: The Basics. Lontoo: Sage publications.
- Qualifications and curriculum authority 1999.
- Qualifications and curriculum authority 2000.
- Ringsmose, C. 2017. Global Education Reform Movement: Challenge to Nordic Childhood. *Global Education Review*  
<http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/327>
- Rogers, E. M. 2003. Diffusion of initiatives. New York: Free Press.

- Saunders, R. 2012. The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns, implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14 (3), 303–333.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15 (2), 197–217.
- Schmidt, M., & Datnow, A. 2005. Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 949–965. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.006>
- Sofou, E. & Tsafos, V. 2010. Preschool Teachers' Understandings of the National Pre-school Curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37 (5), 411 – 420.
- Soler, J., & Miller, L. 2003. The struggle for early childhood curricula: A comparison of the English Foundation Stage Curriculum, Te Whāriki and Reggio Emilia. *International Journal of Early Years Education*, 11 (1), 57–67.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0966976032000066091>
- Sosiaalhallitus 1975. Iloiset toimintatuokiot.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. 2013. Quality matters in early childhood education and care. Sweden: OECD.
- Thomas, R. & Hardy, C. 2011. Reframing resistance to organizational change. *Scandinavian Journal of Management*, 27 (3), 322–331.
- Turunen, T. 2011. Lapsi ja lapsuus esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2000. *Varhaiskasvatus tänään*, Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti.
- Turunen, T., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2014. Changing voices in early years curricula. An example from Finnish pre-school education. *Early childhood development and care*, 184 (2), 293–305.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03004430.2013.785540?nedAccess=true>
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli, & E. Aarnos (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Valli R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli, & E. Aarnos (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Van Veen, K. & Sleegers, P. 2007. How does it feel? Teacher's emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (1), 85-111.  
<https://doi.org/10.1080/00220270500109304>
- Varhaiskasvatuslaki 580/2015.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki%202015>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki%202015>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopisto Paino Oy.
- Vastamäki, J. & Valli, R. 2018. Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa. Teoksessa R. Valli, & E. Aarnos (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.
- Walsh, G., & Gardner, J. 2006. Teachers' readiness to embrace change in the early years of schooling: A Northern Ireland perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (2), 127-140.
- Whitaker, P. 1993. *Managing Change in Schools*. Open University Press: Buckingham.
- Zembylas, M. 2010. Teacher emotions in the context of educational reforms. Teoksessa A. Hargreaves, N. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (toim.) *Second handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.

## Liitteet

### LIITE 1. Osallistujien taustatiedot

	Vastaajat	%	<i>ka</i>	<i>kh</i>
<b>Ei-korkeakoulutetut</b> (Lastenhoitaja, Perhepäivähoitaja, Avustaja, Muu)	43	33.3		
<b>Korkeakoulutetut</b> (Lastentarhanopettajat; amk sosionomi, kandidaatin tutkinto, maisterin tutkinto, opisto, päiväkodin johtaja, erityislastentarhanopettaja)	86	66.7		
Yhteensä	129	100	0.67	0.4
<b>Pohjoiset maakunnat</b> (Lappi, Pohjois-Pohjanmaa, Kainuu, Pohjois-Karjala, Pohjois-Savo, Keski-Suomi, Pohjanmaa, Etelä-Pohjanmaa, Keski-Pohjanmaa)	57	44.2		
<b>Eteläiset maakunnat</b> (Etelä-Savo, Etelä-Karjala, Kymenlaakso, Päijät-Häme, Pirkanmaa, Satakunta, Varsinais-Suomi, Kanta-Häme, Uusimaa ja Ahvenanmaa)	72	55.8		
Yhteensä	129	100	0.56	0.50
<b>Perehdyttävä koulutus</b>	105	81.4		
<b>Ei perehdyttävää koulutusta</b>	23	17.8		
Puuttuvat vastaukset	1	0.8		
Yhteensä	128	100	0.18	0.39
<b>Ikä</b>				
18-25	25	19.4		
26-35	35	27.1		
36-45	41	31.8		
46-55	21	16.3		
56 tai enemmän	7	5.4		
Yhteensä	129	100	2.61	1.13
<b>Julkinen/kunnallinen sektori</b>	104	80.6		
<b>Yksityinen sektori</b>	25	19.4		
Yhteensä	129	100	1.81	0.40
<b>Työkokemus</b>				
alle 5 vuotta	49	33.3		
5-9 vuotta	28	21.7		

10-14 vuotta	23	17.8		
15-19 vuotta	11	8.5		
20-24 vuotta	7	5.4		
25-29 vuotta	10	7.8		
30 vuotta tai enemmän	7	5.4		
Yhteensä	129	100	2.76	1.84

Huom.  $ka$  = keskiarvo,  $kh$  = keskihajonta

## LIITE 2. Kyselylomake

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käyttöönotto

### INFORMAATIOKIRJE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Suomen varhaiskasvatuksessa on tapahtunut viime aikoina isoja muutoksia. Varhaiskasvatuslain uudistuksen myötä Opetushallitus uudisti valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet lokakuussa 2016. Näiden perusteiden mukaiset paikalliset suunnitelmat tuli ottaa käyttöön 1.8.2017. Uusi asiakirja ei ole enää ainoastaan ohjaava, vaan se velvoittaa toteuttamaan laadukasta varhaiskasvatusta.

Olemme Emmi Mörsky ja Kaisa Sairanen Jyväskylän yliopistosta. Tällä kyselyllä keräämme varhaiskasvatukseen alaan kuuluvan pro gradu -tutkielmamme aineiston. **Tutkielmassa selvitetään, kuinka varhaiskasvattajat suhtautuvat uuden varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönottoon.** Työn vastuullisena ohjaajana toimii Raija Raittila, Jyväskylän yliopiston yliopistonlehtori, kasvatustieteiden laitokselta. Tutkimustuloksista selviää muun muassa mitä mieltä alan työntekijät ovat Varhaiskasvatussuunnitelman (2016) käyttöönotosta sekä onko muutos ollut heidän mielestään myönteinen vai kielteinen.

Tässä tutkimuksessa uuden Varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönotolla tarkoitetaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistusta ja sen tuomia muutoksia käytännön työhön. Tutkimuksessa keskitytään tutkimaan nimenomaan varhaiskasvattajien suhtautumista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käyttöönottoon ja sen myötä tapahtuviin muutoksiin varhaiskasvatustyössä. Tutkimusaineiston keruu toteutetaan määrällisesti kyselylomakkeella. Kysely ei sisällä avoimia kysymyksiä. Linkki kyselyyn on laitettu kolmeen Facebooki-ryhmään, jotka ovat Varhaiskasvattajan materiaalipankki, Varhaiskasvatuksen ideapankki ja Alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatus. Näin pyrittiin tavoittamaan mahdollisimman monipuolinen joukko varhaiskasvatuksessa työskenteleviä henkilöitä. Kyselyyn vastaaminen vie noin 10-15 minuuttia. Kun vastaat kyselyyn, vastaa sen mukaan, mitä mieltä itse olet. Voit vastata kyselyyn vaikka et juuri nyt olisikaan töissä.

Kyselylomakkeella kerättyä aineistoa säilytetään turvallisesti sekä käsitellään anonymisti ja luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Aineisto on vain tutkijoiden, Emmi Mörskyn ja Kaisa Sairasen, sekä tutkimuksen ohjaajan, Raija Raittilan, käytössä. Aineisto kerätään tammi-helmikuun aikana 2019. Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää koska tahansa. Kyselylomakkeella kerätyt vastaukset hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tutkimus on valmistuttuaan (kesäkuu 2019) luettavissa Jyväskylän yliopiston digitaalisessa tietokannassa, pro gradu -tutkielmien julkaisuarkistossa.

**1. Haluatko vastata kyselyyn?**

- Kyllä
- Ei

**2. Sukupuolesi?**

- Nainen
- Mies
- Muu

**3. Ikäsi?**

- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56 tai enemmän

**4. Ammatinimikkeesi? (Nimikkeet ovat tällä hetkellä muutoksen alla, mutta vastaa tässä näiden alla olevien vaihtoehtojen mukaan)**

- Lastenhoitaja
- Perhepäivähoitaja
- Lastentarhanopettaja (amk sosionomi)
- Lastentarhanopettaja (yliopisto, kandidaatin tutkinto)
- Lastentarhanopettaja (yliopisto, maisterin tutkinto)
- Lastentarhanopettaja (opisto)
- Päiväkodinjohtaja
- Erityislastentarhanopettaja
- Avustaja
- Muu

**5. Työskentelysektorisi?**

- Yksityinen
- Julkinen/kunnallinen

**6. Työkokemuksesi vuosina?**

- Alle 5 vuotta
- 5-9 vuotta
- 10-14 vuotta
- 15-19 vuotta
- 20-24 vuotta
- 25-29 vuotta
- 30 vuotta tai enemmän

**7. Maakunta, jossa työskentelet?**

- Uusimaa



- Varsinais-Suomi
- Satakunta
- Kanta-Häme
- Pirkanmaa
- Päijät-Häme
- Kymenlaakso
- Etelä-Karjala
- Etelä-Savo
- Pohjois-Savo
- Pohjois-Karjala
- Keski-Suomi
- Etelä-Pohjanmaa
- Pohjanmaa
- Keski-Pohjanmaa
- Pohjois-Pohjanmaa
- Kainuu
- Lappi
- Ahvenanmaa

**8. Oletko saanut jonkinlaista perehdyttävää koulutusta uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyen? (Esim. Opiskelun aikana saatu perehdytys, työpaikan sisäinen perehdytys tai kunnan järjestämä perehdytys)**

- Kyllä
- En
- En osaa sanoa

(Huomioi seuraavissa kysymyksissä vastausvaihtoehtojen järjestys. Erityisesti vaihtoehto 6)

**9. Vastaa alla oleviin väittämiin pohtien työntekoasi ja uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käyttöönottoa. Mitä uusi varhaiskasvatussuunnitelma yleisesti ottaen sinulle merkitsee?**

(1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en samaa enkä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä, 6 = en osaa sanoa)

- |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1) Uudesta varhaiskasvatussuunnitelmasta on hyötyä työssäni.  |   |   |   |   |   |   |
| 2) Olen kiinnostunut uudesta varhaiskasvatussuunnitelmasta sen verran, että olen valmis käyttämään sen työstämiseen aikaa työajan ulkopuolella. |   |   |   |   |   |   |
| 3) Uusi varhaiskasvatussuunnitelma osana työtäni on todellinen taakka.  |   |   |   |   |   |   |
| 4) Uudella vasulla ei ole ollut merkitystä työssäni.  |   |   |   |   |   |   |
| 5) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman sisäistäminen merkitsee minulle paljon.  |   |   |   |   |   |   |
| 6) Uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan perehtyminen vie minulta   |   |   |   |   |   |   |

paljon energiaa.

- 7) Minulle on tärkeää olla hyvin perehtynyt uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan.
- 8) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönotto ei ole tuonut suurta hyötyä työhöni.
- 9) Uudella varhaiskasvatussuunnitelmalla ei ole minulle merkitystä.
- 10) On järkevää panostaa uuden varhaiskasvatussuunnitelman perehtymiseen, sillä se helpottaa työntekoa.
- 11) Jos olen rehellinen, uusi varhaiskasvatussuunnitelma on minulle samantekevää.
- 12) Olen huomannut, että uuden varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönoton myötä työni on helpottunut.
- 13) Uudesta varhaiskasvatussuunnitelmasta on hyötyä työssäni tulevaisuudessa.
- 14) On rasittavaa perehtyä uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan.
- 15) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönotto on tuonut positiivisen muutoksen työntekooni.
- 16) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönotto on uuvuttavaa.
- 17) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman monipuolinen ymmärtäminen on hyödyksi työssäni.
- 18) Tulen hermostuneeksi uuden varhaiskasvatussuunnitelman tuomista muutoksista.
- 19) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönoton myötä olen epävarmempi työssäni.
- 20) Uusi varhaiskasvatussuunnitelma on mielestäni parantanut varhaiskasvatuksen laatua.
- 21) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman myötä työnteko on muuttunut parempaan suuntaan.
- 22) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman tuomat muutokset ovat mielestäni hyödyllisiä varhaiskasvatuksen kentälle.

### **10. Vastaa seuraaviin kysymyksiin pohtien suhtautumistasi uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan sekä siihen liittyviin asioihin.**

(1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en samaa enkä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä, 6 = en osaa sanoa)

1 2 3 4 5 6

- 1) Minulla on ollut riittävästi aikaa muuttaa toimintatapoja uuden varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseksi.
- 2) Minulle oli alusta asti selvää, mikä on uuden varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitus.
- 3) Mielestäni on hyvä asia, että varhaiskasvatussuunnitelmaa uudistettiin.
- 4) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman ei pitäisi olla velvoittava.
- 5) Tarvitsen työyhteisössäni apua suunnitellessani toimintaa uuden varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti.
- 6) Olen välillä epävarma siitä, miten uuden varhaiskasvatussuunnitelman mukaan tulisi toimia.
- 7) Kaikkien työyhteisön jäsenten tulisi muuttaa toimintatapansa vastaamaan uutta varhaiskasvatussuunnitelmaa.
- 8) En täysin ymmärrä uuden varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteita.
- 9) Uusi varhaiskasvatussuunnitelma on pitänyt sisäistää liian nopeasti.
- 10) On hyvä, että uutta varhaiskasvatussuunnitelmaa pitää noudattaa velvoittavasti.
- 11) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman perehtymiseen on ollut riittävästi aikaa.
- 12) Uusi varhaiskasvatussuunnitelma toi mukanaan liikaa muutoksia.

- 13) Koen, että kaikki työyhteisössäni eivät ymmärrä uuden varhaiskasvatussuunnitelman sisältöjä samalla tavalla.
- 14) Minulla on ollut kiire muun työn ohessa muuttaa toimintatapoja vastaamaan uuden varhaiskasvatussuunnitelman periaatteita.
- 15) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönotto toi positiivisia muutoksia työntekooni.
- 16) Haluaisin lisää perehdytystä uuden varhaiskasvatussuunnitelman käytännön toteuttamiseen.
- 17) Uusi varhaiskasvatussuunnitelma määrittää työntekoani liikaa.
- 18) Olen motivoitunut perehtymään uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan.
- 19) Minun täytyy uhrata paljon aikaa, jotta pystyn työskentelemään uuden varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti.

### **11. Seuraavissa väittämissä tiedustellaan asenteitasi uuden varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönottoa kohtaan.**

(1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en samaa enkä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä, 6 = en osaa sanoa)

- |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman asiat ovat helppoja ymmärtää ja sisäistää.  |   |   |   |   |   |   |
| 2) Olen työskennellyt ahkerasti uuden varhaiskasvatussuunnitelman ymmärtämisen eteen.  |   |   |   |   |   |   |
| 3) Olen kyllästynyt uusiin muutoksiin varhaiskasvatuksen kentällä.   |   |   |   |   |   |   |
| 4) Pyrin käyttämään uutta varhaiskasvatussuunnitelmaa jokapäiväisessä arjessani.   |   |   |   |   |   |   |
| 5) Minulla on/oli vaikeuksia muuttaa aiempia kasvatusnäkömyksiäni uuden varhaiskasvatussuunnitelman mukaisiksi.                                      |   |   |   |   |   |   |
| 6) En ole muuttanut toimintatapojani uuden varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönoton jälkeen.   |   |   |   |   |   |   |
| 7) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman sisäistäminen vaatii paljon panostusta itseltäni.   |   |   |   |   |   |   |
| 8) Haluan käyttää aikaa arjen käytänteiden muuttamiseen, jotta ne vastaavat uuden varhaiskasvatussuunnitelman määräyksiä.                            |   |   |   |   |   |   |
| 9) Uusi varhaiskasvatussuunnitelma ei ole vaikuttanut työntekooni lainkaan.  |   |   |   |   |   |   |
| 10) Uuden varhaiskasvatussuunnitelman tuomat muutokset innostavat minua työssäni.  |   |   |   |   |   |   |
| 11) Kun uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvässä asiassa ilmenee jokin epäkohta työpaikallani, odotan, että joku muu ottaa asian hoitaakseen. |   |   |   |   |   |   |
| 12) Minun on vaikea ymmärtää uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa olevia käsitteitä.  |   |   |   |   |   |   |
| 13) Minun on helppo hyväksyä uuden varhaiskasvatussuunnitelman tuomat käytännön muutokset.   |   |   |   |   |   |   |
| 14) Minulle on tärkeää viedä työyhteisössä uuden varhaiskasvatussuunnitelman toimintatapoja eteenpäin.   |   |   |   |   |   |   |
| 15) Minun on vaikea suhtautua muutoksiin, joita uusi varhaiskasvatussuunnitelma on tuonut työhöni.   |   |   |   |   |   |   |

### **12. Muuta kommentoitavaa?**