

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Kangas, Jonna; Harju-Luukkainen, Heidi

Title: Varhaiskasvatuksen opettajuuden tulevaisuutta rakentamassa : sisällönanalyysi ohjausasiakirjojen tulevaisuusnäkökulmasta

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © Itä-Suomen yliopisto, 2022

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Kangas, J., & Harju-Luukkainen, H. (2022). Varhaiskasvatuksen opettajuuden tulevaisuutta rakentamassa : sisällönanalyysi ohjausasiakirjojen tulevaisuusnäkökulmasta. In S. Havu-Nuutinen, R. Korhonen, & R. Rouvinen (Eds.), Tutkimuksesta ja kokemuksesta vahvuutta varhaiskasvatukseen (pp. 106-119). Itä-Suomen yliopisto. Publications of the University of Eastern Finland : Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, 23.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4446-7>

3. Varhaiskasvatuksen opettajuuden tulevaisuutta rakentamassa. Sisällönanalyysi ohjausasiakirjojen tulevaisuusnäkökulmasta

Jonna Kangas & Heidi Harju-Luukkainen

Johdanto

Viimeisten vuosien aikana erityisen suuren muutoksen edessä on ollut varhaiskasvatus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) sekä varhaiskasvatuslain (540/2018) perusteella varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää sekä yksi tärkeä vaihe lapsen oppimisen ja kehittymisen polulla. Varhaiskasvatuksen lainsäädäntö sekä ohjaavat asiakirjat ovat käyneet läpi merkittävän uudistuksen viimeisen vuosikymmenen aikana. Tämä muutos jatkuu yhä, kun poliittisella tasolla toteutetaan esiopetuksen uudistusta ja saman aikaisesti Koulutuksen arviointikeskus pilotoi varhaiskasvatuksen laadunarviointijärjestelmää ensimmäistä kertaa Suomessa. Poliittisella muutoksella varhaiskasvatus on haluttu kiinnittää osaksi elinikäisen oppimisen jatkumoa sekä suomalaista koulutusjärjestelmää. Tätä varhaiskasvatuksen muutosta ei suinkaan tule nähdä pelkästään Suomea koskevana ilmiönä, vaan varhaiskasvatuksessa puhaltavat myös kansainvälisesti kehityksen tuulet (Harju-Luukkainen, Garvis & Kangas 2019; Garvis, Harju-Luukkainen, Sheridan & Williams 2019). Muutokset varhaiskasvatustaloudessa sekä lainsäädännön että ohjausasiakirjojen ja selvitysten tasolla haastavat kuitenkin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa muuttumaan ennennäkemättömällä tavalla, mikä heijastuu varhaiskasvatuksen opettajan työhön.

Koulutuksen tulevaisuus kiinnostaa myös kansainvälisesti. Esimerkiksi OECD (2018) ja Maailman talousfoorumi (Schöning & Witcomb 2017) ovat keskittyneet julkaisemaan tulevaisuuden työelämätaitojen listoja. OECD Education 2030 -hankkeessa on luotu osaamiskategorialistat niin kutsutulle muuttuvalle osaamiselle, joita ovat uusien arvojen omaksuminen, jännitteiden ja ristiriitojen ratkaiseminen sekä vastuun kantaminen itsestä, ympäristöstä ja muista (OECD 2018). Varhaiskasvatuksen kontekstissa nämä

muuttuvat taidot, joiden kautta lapset kehittävät innovaatiotaitojaan sekä vastuullisen ja tiedostavan kansalaisen taitojaan, kehittyvät leikin kautta ja leikissä. Kaikenlainen leikkiminen voidaan käsittää laajasti oppimisen alueena, tavoitteellisena oppimisena ja oppimisympäristönä. Vaikka leikki ja leikkiminen onkin keskeisessä roolissa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (ks. Kangas ym. 2020; 2019) vaaditaan opettajilta myös roolin, jopa identiteetin muutosta edestä opettavan kansankynttilän sijaan kanssaleikkijänä ja aktiivisena vuorovaikuttajana (Harju-Luukkainen & Kangas 2021; Schöning & Witcomb 2017).

Lähtökohta tässä artikkelissa esitellylle tutkimukselle on käynnissä olevassa kansallisessa muutoksessa sekä muuttuneessa opettajan ammattia koskevassa kansallisessa ja globaalissa keskustelussa (Maaranen ym. 2019). Näistä lähtökohdista päädyimme tässä artikkelissa tarkastelemaan lähemmin varhaiskasvatuksen opettajan työtä tulevaisuuden näkökulmasta. Tutkimuskysymykseksemme valikoitui, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajuutta määritellään julkisissa varhaiskasvatusta kehittämissä asiakirjoissa erityisesti tulevaisuuden näkökulmasta? Aineistomme koostuu kolmesta vuosina 2017–2019 julkaistusta varhaiskasvatusta ohjaavasta asiakirjasta: Varhaiskasvatuksen tiekartasta (Karila ym. 2017), Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (Vlasov ym. 2018) sekä Tavoitteet opettajankoulutukselle (SOOL 2019), jotka voidaan luokitella poliittisiksi ja varhaiskasvatuksen kenttää kehittäviksi asiakirjoiksi. Tämä tekstiaineisto analysoitiin kriittistä sisällönanalyysia hyödyntäen. Teoreettinen viitekehys muodostuu aikaisemmasta tulevaisuuteen suuntautuvasta tutkimuksesta sekä kansallisista käsityksistä opettajuuden tulevaisuudesta.

Tähtäimessä tulevaisuuteen suuntaava ja alati kehittyvä opettajankoulutus

Opettajankoulutus on myös omalta osaltaan tulevaisuuteen tähtäävää, koska se kouluttaa opettajia tulevaisuuteen. Opettajien koulutus on ja sen tulee olla jatkuvassa tutkimusperustaisessa kehityksessä. Vaikka tulevaisuutta ei voida täysin ennustaa, on erityisesti opettajankoulutuksessa välttämätöntä pyrkiä ottamaan huomioon kansallisia ja kansainvälisiä muutostrendejä. Vuonna 2016, ennen tämän tutkimuksen tekstiaineiston julkaisua, julkaistiin

Suomessa kaksi tärkeää poliittista asiakirjaa, joilla oli epäilemättä vaikutuksensa myös tämän tutkimuksen aineiston syntyyn. Suomen hallituksen perustama opettajankoulutusfoorumi, jonka tavoitteena on ohjata ja keskustella opettajankoulutuksen tulevista tarpeista, julkaisi perustamisasiakirjan, jossa määritellään opettajan ammatin nykyisiä ja tulevia haasteista ja esitetään opettajankoulutuksen tavoitteet seuraavasti:

”Opettajan työ on luonteeltaan tietointensiivistä asiantuntijatyötä ja yhtä aikaa vaativaa ihmissuhdetyötä vaihtuvissa tilanteissa. Ajankohdaisia haasteita opettajan työssä Suomessa ovat mm. oppilaiden ja perheiden lisääntyvä moninaisuus, tiedon saatavuuden ja käytettävyyden sekä digitalisaation myötä muuttuvat toimintaympäristöt, ja oppimislähtöisyys opetuksessa. Opettaja tarvitsee vaativan työn tekemiseen monipuolista sisällöllistä ja pedagogista osaamista, erityisesti oppimista ja opetusosaamista, vuorovaikutusosaamista, hyvinvointiosaamista ja työyhteisöjen kehittämisosaamista. Opettajan osaaminen on keskeisin oppilaiden oppimiseen vaikuttava tekijä. Opettajankoulutuksen tehtävä on tukea opettajan työssä tarvittavan osaamisen oppimista monipuolisilla menetelmin ja käytäntein koko opettajan uran ajan. Suomalainen akateeminen yliopistollinen opettajankoulutus tarjoaa monipuoliset lähtökohdat opettajan ammattiin. Täydennyskoulutuksen osalta opettajankoulutuksessa on kuitenkin selkeästi kehitettävää. Opettajankoulutus ja opettajankouluttajien osaaminen ovat tulevaisuuden opettajille keskeisiä tekijöitä, joten niiden relevanssista on tärkeää huolehtia tutkimusperustaisesti. Opettajankoulutuksen kansallinen tutkimusstrategia on tässä keskeisessä asemassa”. (Husu & Toom 2016, 5.)

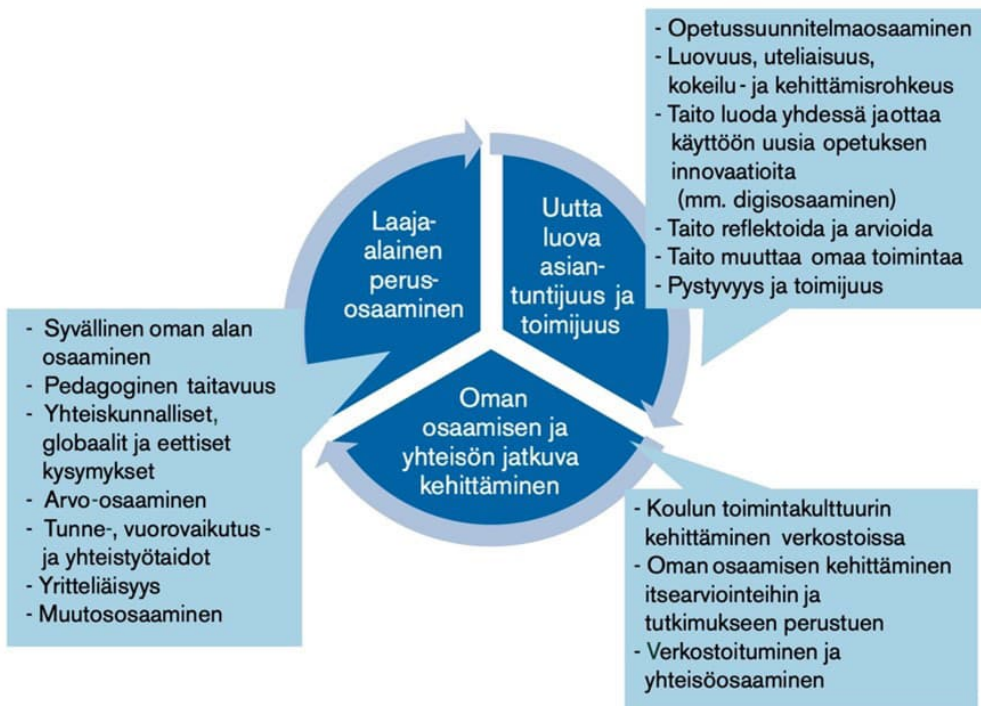
Perustamisasiakirjassa Husu ja Toom (2016, 25) ehdottavat edelleen, että akateemista opettajankoulutusta on kehitettävä tutkimusperustaisesti yliopistollisten koulutusten suunnassa eurooppalaisessa korkeakoulukontekstissa. Myös opettajankouluttajien sisällöllistä ja pedagogista osaamista on kehitettävä jatkuvasti, opettajankoulutuslaitosten työelämäyhteyksiä on vahvistettava ja hyödynnettävä koulutuksessa ja sen kehittämisessä. Tämän

lisäksi opettajien perus- ja täydennyskoulutusta kehitetään suunnitelmallisesti ja innovatiivisesti tutkimusstrategian toimiessa kehittämistyön lähtökohtana.

Toiseksi opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi strategisen asiakirjan opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoista ohjaamaan opettajankoulutusten, myös varhaiskasvatuksen opettajankoulutusten kehittämistä suomalaisissa yliopistoissa. Asiakirjassa linjattiin opettajankoulutuksesta ja tulevaisuudesta muun muassa seuraavasti (OKM 2016, 3):

”Linjausten mukaan opettajan osaamisen kehittäminen kootaan suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi uudistamalla opettajankoulutuksen rakenteita, tavoitteita ja toimintatapoja. Opettajatarpeen ja opettajien osaamistarpeiden ennakoinnista huolehditaan. Opettajankoulutuksen ohjelmia, oppimisympäristöjä ja työtapoja kehitetään, jotta ne vahvistavat uutta luovan asiantuntijuuden kehittymistä. Työtavoissa korostetaan oppijälähtöisyyttä tutkimusperustaisuutta ja yhteisöllisyyttä. Opettajankoulutusta vahvistetaan tiivistämällä yhteistyötä, verkostoitumalla ja rakentamalla yhdessä tekemisen kulttuuria. Erilaisia vertaistuen ja yhteistyön malleja hyödynnetään entistä tehokkaammin. Oppilaitosten strategista johtamista vahvistetaan kehittämällä johtamisen koulutuksia. Varmistetaan, että opettajankoulutus antaa opettajille valmiudet ottaa vastuuta ja osallistua johtamisprosesseihin. Opettajankoulutuksessa vahvistetaan opetuksen ja oppimisen uusimman tutkimustiedon hyödyntämistä. Tavoitteena on, että opettajaopiskelijat oppivat tutkivan ja uutta luovan otteen opettajan työhön.”

Opettajankoulutuksen strategisessa kehittämisasiakirjassa määriteltiin tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle (kuvio 2), mutta myös koko opettajankoulutukselle. Tämän mukaan opettajan tulee olla uutta luova asiantuntija ja toimija, oman osaamisensa ja yhteisön jatkuva kehittäjä ja hänellä tulee olla laaja-alainen perusosaaminen. Näin ollen voidaan väittää, että tulevaisuuden opettaja nähdään vahvana ja aktiivisena moniosaajana kansallisissa asiakirjoissa, joka luo myös osaltaan jatkuvan kehittämisen painetta opettajankoulutuksille.



Kuvio 2. Tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle (OKM 2016,17).

Aineisto

Tässä tutkimuksessa käytimme jo olemassa olevaa tekstiaineistoa, vastataksemme tutkimusongelmaamme. Nämä kolme asiakirjaa, joita tarkastelimme, oli julkaistu vuosina 2017–2019 (taulukko 7). Ensimmäinen on tiekartta varhaiskasvatukseen 2030 (Karila et al. 2017), jonka on julkaissut Opetus- ja kulttuuriministeriö. Toinen tarkastelemamme asiakirja on Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) vuonna 2018 julkaisema varhaiskasvatuksen arviointiin liittyvä teos. Kolmas tarkastelemamme asiakirja on Suomen opettajaksi opiskelevien (SOOL) julkinen kannanotto opettajankoulutuksen laatuun. Tämä julkaistiin vuonna 2019. Näitä kaikkia aineistoja yhdistävä tekijä on se, että niistä jokainen määrittää opettajuutta suhteessa tulevaisuuteen monista eri näkökulmista.

Taulukko 7. Analysoidut asiakirjat

Nimi	Julkaisija	Vuosi	Kohderyhmä
Varhaiskasvatuksen tiekartta	Opetus- ja kulttuuri-ministeriö	2017	Kunnalliset varhaiskasvatuksen toimijat, Varhaiskasvatuksen koulutus
Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset	KARVI – Kansallinen koulutuksen arviointivirasto	2018	Kunnalliset varhaiskasvatuksen toimijat, Varhaiskasvatuksen koulutus
Tavoitteet opettajan-koulutukselle	SOOL – Suomen opettajaksi opiskelevien liitto	2019	Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus

Aineiston analyysimenetelmä

Asiakirjojen tutkimus on hyvin sovellettavissa erityisesti kasvatustieteissä, koska koulutusjärjestelmät tuottavat jatkuvasti suuria määriä asiakirjatietoa (Punch & Oancea 2014). Tässä tutkimuksessa käytämme kansallisia asiakirjoja, joista muodostuu tutkimuksemme tekstitieto, joka määrittää opettajan ammattia nyt, mutta myös tulevaisuudessa. Hyödynnämme analyysissä temaattista sisällönanalyysia ja pyrimme löytämään kaikki viittaukset, jotka koskevat opettajuuden tulevaisuutta. Leedy ja Omrod (2001, 155) kuvaavat sisällönanalyysia ”yksityiskohtaiseksi ja järjestelmälliseksi tietyn aineiston sisällön tutkimiseksi kuvioden, teemojen tunnistamiseksi”.

Tulokset

Tulevaisuuden osaaminen jaoteltiin kolmeen pääluokkaan, 1) pedagogiseen ja subtanssiosaamiseen, 2) luovuuteen ja toimijuuteen, sekä 3) työyhteisön ja oman ammatillisuutensa kehittämiseen.

Subtanssiosaamisen ja pedagogisen taitavuuden osalta asiakirjoissa korostettiin varhaiskasvatuksen opettajien kestävään kehitykseen liittyvää ammattitaitoa, taitoa käsitellä ympäristökysymyksiä sekä hyödyntää sujuvasti tieto- ja viestintätekniikkaa omassa työssään. Asiakirjat eivät kuitenkaan

kuvanneet tarkemmin, millaisia muutoksia opettajien osaamisen nykytasossa nämä sisällöt edellyttävät tai miten sisältöjä tulisi varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa käsitellä. Esimerkiksi SOOL (2019) listaa tulevaisuuden opettajien taidoista seuraavasti:

”Opettajankoulutuksen tulee antaa opiskelijalle valmiuksia opettaa seuraavia yhteiskunnallisen toimijuuden sisältöjä:

- ympäristö: ilmastonmuutoksen torjuminen, kestävä kehitys
- yhdenvertaisuus: tasa-arvokasvatus, kielitietoisuus ja kulttuurinen moninaisuus, demokratiakasvatus, seksuaalikasvatus, sukupuolietietoisuus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus” (SOOL 2019)

Myös yhteiskunnallisten muutosten ja muuttuvan toimintaympäristön katsottiin edellyttävän varhaiskasvatuksen opettajilta tulevaisuudessa uusia taitoja esimerkiksi kieli- ja kulttuuritietoisuuden osalta, kuten esimerkiksi Varhaiskasvatuksen tiekartta (Karila ym. 2017) linjaa, että tämä osaamisvajae tulisi kuroa umpeen erikoistumiskoulutuksella:

”...erikoistumiskoulutuksen järjestämiseen, jonka teemana on monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Monikulttuurisuuteen liittyvälle osaamiselle on tarvetta maassamme.”

Asiakirjoissa tarkasteltiin myös varhaiskasvatuksen opettajan toimijuuksia sekä erityisesti luovuutta, jolla viitattiin joustavuuteen ja taitoon ratkaista erilaisia pedagogisia sekä osaamiseen liittyviä haasteita työuran varrella. Nämä tulevaisuuden osa-alueet erottuivat omaksi luokakseen. Joustavuutta ja kykyä reagoida muutokseen rakentavasti aktiivisena toimijana korostettiin asiakirjoissa viittauksella muuttuvaan yhteiskuntaan, toimintaympäristöön ja arvoihin. Opettajilta ei vaadittu työaikaan tai identiteettiin liittyvää joustamista ja luovuutta suoraan, vaan epäsuorasti muutoksen edistäjinä ja ennakoijina toimimiseen. Toisaalta muutoksen edistämässä korostettiin kriittistä ja reflektiivistä otetta, kuten tässä Varhaiskasvatuksen tiekartan (Karila ym. 2017) näkemyksessä:

”Tiedon nopea lisääntyminen ja varhaiskasvatuksen alueella tutkimuksen lisääntyessä myös aiemman tiedon kumoutuminen edellyttävät henkilöstöltä tiedon hankinnan ja prosessoinnin taitoja. Näihin liittyy myös kriittinen suhtautuminen tietoon.”

Toimijuuden rooli korostui varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijaroolin kuvauksissa, joissa sekä itsensä johtaminen että tiimin johtaminen ja pedagogisena johtajana toimiminen korostuivat erityisesti Karvin varhaiskasvatuksen laatukriteereissä ja Varhaiskasvatuksen tiekartan näkemyksissä. Varhaiskasvatuksen opettajan rooli kuvattiin suunnannäyttäjänä ja muutoksen johtajana, jolla tuli olla eettistä osaamista ja kykyä arvioida arvojen toteutumista pedagogisessa työssä.

”Ryhmätasolla kokonaisvastuu lasten varhaiskasvatussuunnitelmaprosessista, eli pedagogiikan toteutumisen suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä, on varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoisella henkilöllä.” (Vlasov ym. 2018)

Työssäoppimista ja erityisesti jatkuvaa oppimista korostaa kolmas asiakirjoista analyysin kautta löydetty luokka. Varhaiskasvatuksen opettajan toimijuuden keskiössä on asiakirjojen mukaan tulevaisuudessakin lapsen oikeus hyvään ja laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Asiakirjat luovat kuitenkin voimakkaasti kuvaa tulevaisuudessa tapahtuvista suurista muutoksista, jotka kuvaavat yhteiskunnassamme tapahtuneita muutoksia. Opettajilta odotetaankin tulevaisuudessa entistä vahvemmin jatkuvan oppimisen ja itsensä pedagogisen kehittämisen johtamista, kuten näissä lainauksissa asiakirjoista ilmenee:

”Tulevaisuuden haasteet vaativat opettajilta erilaisia taitoja sopeutua ja kehittyä opettajana. Siispä opettajankoulutuksen tulee olla aikaansa edellä.” (SOOL 2019)

”Voidakseen auttaa lasta hankkimaan valmiuksia, jotka kantavat häntä nykyhetken ohella pitkälti tulevaisuuteen, ammattilaiset tarvitsevat

kuvan sekä tavoitellusta että toteutumaan pyrkivästä tulevaisuudesta.”
(Karila ym. 2017)

Loppupäätelmät

Asiakirjoissa opettajien tulee olla aktiivisia toimijoita sekä edustaa jatkuvasti oppivaa ja ammatillisesti kehittyvää tulevaisuuden kansalaista. Tulevaisuuden osalta opettajille heitetään kiertopallo: Opettajilla tulee tulevaisuudessa olla laaja-alainen perusosaaminen. Heidän tulee olla luovia asiantuntijoita ja toimijoita sekä kehittää omaa osaamistaan ja yhteisöään jatkuvasti. (Varhaiskasvatuksen tiekartta 2017; OKM 2016.) Viimeisimmässä tutkimuksessamme (Kangas & Harju-Luukkainen 2021) kävimme läpi erityisesti varhaiskasvatusta määrittäviä kansallisia asiakirjoja. Etsimme niistä opettajuuden määritelmiä opettajan toimijuuden näkökulmasta. Opettajilta vaadittu toimijuus voidaan jakaa kolmeen erityyppiseen ammatilliseen pystyvyyteen: pedagogiseen, relationaaliseen ja kestävästi kehittyvään toimijuuteen. Pedagoginen toimijuus koostuu opettamisen menetelmien ja sisältöjen hallinnasta, ja se näkyy asiakirjapuheessa opettajien toimijuuden lähtökohtana, taitoina ja tietoina, jotka hankitaan pääasiassa opettajankoulutuksessa, mutta jotka eivät tulevaisuudessa liiemmälti enää kehity. Pedagoginen toimijuus on eräänlaista subtanssiosaamista, jonka ei oleteta muuttuvan tulevaisuudessa. Relationaalinen toimijuus rakentuu kriittisen ajattelun ja jaetun osaamisen kehittämisen näkökulmien varaan. Relationaaliseen toimijuuteen liittyvät varhaiskasvatuksen opettajan moniammatilliset yhteistyötaidot, vaikuttaminen sekä vuorovaikutus oman profession kautta. Vahvan relationaalisen toimijuuden hallitseva opettaja osaa mukauttaa työskentelyään muuttuvissa digitaalisissa ympäristöissä. Opettaja on myös kriittinen ajattelija, joka tarkastelee kulloinkin voimassa olevaa opetussuunnitelmaa yhteiskunnallisen ja henkilökohtaisen arvokehityksensä kautta. Relationaalista toimijuutta omaksutaan sekä opettajankoulutuksesta että sitä kehitetään tulevaisuuden työtehtävissä. Kestävästi kehittyvä toimijuus puolestaan suuntaa nimensä mukaisesti tulevaisuuteen ja viittaa opettajan professionaalisuuden jatkuvaan kehittämiseen, jotta opettajien on mahdollista vastata tulevaisuuden haasteisiin ja tarttua uusiin mahdollisuuksiin. Kestävästi kehittyvä ammattilaisuus vaatii sekä itsenäistä

opiskelua että itsearviointia, mutta myös taitoa tunnistaa yhteiskunnallista arvo- ja tavoitepuhetta ja omaksua nämä muuttuvat arvot kriittisesti reflektoiden osaksi omaa työtään. Kestävästi kehittyvään toimijuuteen liittyy kyky kuvitella ja luoda tulevaisuuksia. Kootusti tulostemme mukaan opettajilta edellytetään, että tulevaisuuden rakentajina heidän tulee olla näiden asiakirjojen valossa ”enemmän kaikkea”.

Opettajan työ on aina kaksiteräinen miekka. Toisaalta varhaiskasvatuksen opettaja edustaa sitä tutkimusta ja osaamista, jota hänen koulutuksessaan on korostettu ja arvostettu. Toisaalta taas hänen työnsä keskittyy aina tulevaisuuteen, sen haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Varhaiskasvatuksen opettaja on läsnä lapsuuden ainutlaatuisessa olemuksessa, ihmettelemässä kasvavan ja kehittyvän lapsen kanssa hänen identiteettiään, oppimistaan ja osallisuuttaan ja pysähtymässä jokaiseen tärkeään hetkeen (Harju-Luukkainen, Garvis & Kangas 2019). Toisaalta hän samanaikaisesti luotsaa lapsia tuntemattomaan tulevaisuuteen niiden valistuneiden arvausten perusteella, jota tutkimus ja politiikka tuottavat käsityksistämme tulevaisuuden yhteiskunnasta ja siinä tarvituista kansalaistaidoista (Kangas & Harju-Luukkainen 2021). Näkemyksemme mukaan tämä työn kaksijakoisuus ja erityisesti siihen liittyvät kehitymisvaatimukset lisäävät varhaiskasvatuksen työn kuormittavuutta ja stressiä. Kun opettajilta vaaditaan sekä poliittisten päättäjien, varhaiskasvatuksen tutkijoiden ja kehittäjien, lasten vanhempien kuin yhteiskunnankin osalta enemmän ja kaikkea, ovat opettajat mahdollottoman edessä.

Kritiikkimme kohdistuu asiakirjojen osalta erityisesti siihen, että työvälineitä näiden ”enemmän kaikkea” -tavoitteiden saavuttamisen ei ole annettu eikä varhaiskasvatuksen opettajan hektinen työ ja kasvavat vastuut lapsiryhmästä mahdollista kehittävää työtettä tai syvällistä reflektiota. Varhaiskasvatuksessa kehittämiseen tarvitaan resursseja, koulutusta, konkreettista tukea ja tekoja poliittisen sanahelinän sijaan.

Lähteet

- Alasuutari, M. 2014. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood* 21(2), 242–259.
- Alila, K., Ukkonen-Mikkola, T. & Kangas, J. (In press). Elements of the Pedagogical Process in Finnish Early Childhood Education. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas, & S. Garvis, (toim.) *Finnish Early Childhood Education and Care – A Multi-theoretical perspective on research and practice*.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107–128.
- Edwards, A. & D'arcy, C. 2004. Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review* 56(2), 147–155.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- European Commission. 1996. *The charter of Luxembourg*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Finnish law of early childhood education (540/2018). (Luettu 20.10.2020)
- Finnish National Agency for Education (FNAE). 2018. *Finnish national core-curriculum of early childhood education and care. Määräykset ja ohjeet 2018: 17*. (Luettu 20.10.2020)
- Finnish National Agency for Education (FNAE). 2014. *Finnish national core-curriculum of pre-primary education*. (Luettu 20.10.2020)
- Finnish Education Evaluation Center (FINEEC). 2018. *Guidelines and recommendations for evaluating the quality of early childhood education and care*. <https://karvi.fi/en/early-childhood-education/guidelines-and-recommendations-for-evaluating-the-quality-of-early-childhood-education-and-care/> (Luettu 20.10.2020)
- Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., Sheridan, S. & Williams, P. 2019. *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*. Cham: Palgrave Macmillan.

- Harju-Luukkainen, H., Garvis, S. & Kangas, J. 2019. "After Lunch We Offer Quiet Time and Meditation": Early Learning Environments in Australia and Finland Through the Lenses of Educators. Teoksessa S. Faas, D. Kasüschke, E. Nitecki, M. Urban, & H. Wasmuth (toim.) *Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and Care: Reconceptualization and Comparison*. Cham: Palgrave Macmillan, 203 - 219.
- Harju-Luukkainen, H., & Kangas, J. 2021. The role of early childhood teachers in Finnish policy documents: Training teachers for the future? Teoksessa S. Garvis, & S. Philipsson (toim.) *International perspectives on early childhood teacher education in the 21st century*. Singapore: SPRINGER VERLAG, 65-80.
- Harju-Luukkainen, H., Wang, J. & La Torre, D. 2018. Using content analysis to compare a U.S. urban teacher residency to a Finnish teacher education program. *The Urban Review* 51(2), 247-269.
- Hauschildt, K., Gwosc, C., Netz, N. & Mishra, S. 2015. Social and economic conditions of student life in Europe: Synopsis of indicators. Eurostudent V 2012–2015. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Jyrhämä, R. & Maaranen, K. 2012. Research orientation in a teacher's work. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 97–114.
- Kangas, J. & Harju-Luukkainen, H. 2021. What is the future of ECE teacher profession? Teacher's agency in Finland through the lenses of policy documents. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, 47(1), 48-75. <https://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/mwatch/article/view/2261>
- Kangas, J., Venninen, T. & Ojala, M. 2016. Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood* 41(2), 85–94.
- Kansanen, P. 2006. Constructing a research-based program in teacher education. Teoksessa F. K. Oser, F. Achtenhagen, & U. Renold (toim.) *Competence oriented teacher training*. Rotterdam: Brill Sense, 9–22.

- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Lönnberg Print & Promo. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Karila, K. & Kinos, J. 2012. Acting as a professional in a Finnish early childhood education context. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.) *Early childhood grows up. Towards a critical ecology of the profession: Vol. 6. International perspectives on early childhood education and development*. Lontoo: Springer, 55-70.
- Kuikka, M. 2010. Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Ajankohtainen Uno Cygnaeus 48, 1–18.
- Leedy, P. & Ormrod, J. 2001. *Practical research: Planning and design* (7th ed.) Boston: SAGE Publications.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and teacher education* 27(5), 812–819.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R. & Sintonen, S. 2019. Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education* 42(2), 211–227.
- Ministry of education and culture. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumien ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. <http://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehittämisen+suuntaviivoja++Opettajankoulutusfoorumien+ideoita+ja+ehdotuksia>
- Määttä, K., Paksuniemi, M. & Uusiautti, S. (toim.) 2013. *What are Finnish teachers made of? A glance at teacher education in Finland formerly and today*. New York: Nova Science.
- Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.) 2016. *Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers.

- OECD. 2018. Organisation for Economic Co-operation and Development. Directorate for Education and Skills. The future of education and skills. Education 2030. (Luettu 20.10.2020)
- Punch, K. F. & Oancea, A. 2014. Introduction to research methods in education. London: Sage Publications.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2015. Teachers' professional agency and learning—from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching* 21(7), 811–830.
- Sairanen, H., Kangas, J. & Sintonen, S. 2019. Finnish teachers making sense of and promoting multiliteracies in early years education. Teoksessa K. Kumpulainen & J. Sefton-Green (toim.) *Multiliteracies and early years innovation: Perspectives from Finland and beyond*. Routledge, 42–60. <https://doi.org/10.4324/9780429432668>
- Schöning, M. & Witcomb, C. 2017. This is the one skill your child needs for the jobs of the future. World Economic Forum: Education <https://www.weforum.org/agenda/2017/09/skills-children-need-work-future-play-lego/>
- Smith, A. 1996. The early childhood curriculum from a socio-cultural perspective. *Early Child Development and Care* 115, 51–64.
- Toom, A. & Husu, J. 2016. Finnish teachers as 'Makers of the many': Balancing between broad pedagogical freedom and responsibility. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 41–55.
- Toom, A., Pyhältö, K. & Rust, F. O. C. 2015. Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching* 21(6), 615–623.
- United Nations. 1989. Convention on the rights of the child. <http://www.unicef.org/crc/> (Luettu 20.10.2020)
- United Nations. 2006. Convention on rights of people with disabilities. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (Luettu 20.10.2020)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO.

