

*"Opetusalan ammattilaisten arvostuksen pitää näkyä  
arkityössä."*

**Opettaja-lehdessä rakentuvia käsityksiä  
varhaiskasvatuksen työoloista ja  
työnohjauksellisista ratkaisuista**

**Johanna Korhonen**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2023  
Opettajankoulutuslaitos  
Ohjausalan koulutus  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Korhonen, Johanna. 2023. "Opetusalan ammattilaisten arvostuksen pitää näkyä arkityössä." Opettaja-lehdessä rakentuvia käsityksiä varhaiskasvatuksen työoloista ja työnohjauksellisista ratkaisuista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 75 sivua.**

Varhaiskasvatuksen työntekijäpula on herättänyt julkista keskustelua alan työoloista. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia käsityksiä Opettaja-lehdessä rakentuu varhaiskasvatuksen työoloista, ja millaisia työnohjauksellisia ratkaisuja niiden kehittämiseksi rakentuu. Tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää erilaisia työolokäsityksiä paremmin, ja tarkastella, millaisia työnohjauksellisia ratkaisuja nousee esille työolojen kehittämiseksi.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen, ja lähestymistapana oli fenomenografia. Tutkimusaineisto koostui Opettaja-lehden teksteistä vuosien 2018–2022 väliseltä ajalta. Tekstejä valikoitui yhteensä 134 kappaletta, joista muodostui tämän tutkimuksen lopullinen aineisto. Analyysimenetelmänä käytettiin fenomenografista analyysia. Analyysissa syntyi aineistolähtöisesti kaksi kuvauskategoriajärjestelmää.

Tulokset viittaavat siihen, että Opettaja-lehdessä työolot ymmärretään (1) yhteisöllisten, (2) työidentiteetin mukaisten, (3) ajankäytöllisten, (4) johtamiseen perustuvien ja (5) yhteiskunnallisten kokemusten kautta. Käsitykset ilmentävät sitä heikompia työoloja, mitä kaukaisempina työoloihin vaikuttavat tekijät ymmärretään omasta toiminnasta. Työolokäsitysten mukaan työoloja voidaan kehittää 1) ratkaisukeskeisen, (2) arkisen ja (3) johdollisen työnohjauksellisen toiminnan avulla. Työnohjaukselliset ratkaisut keskittyvät sekä työoloja heikentäviin että vahvistaviin tekijöihin. Tulokset nostavat esille mielenkiintoisia jatko-tutkimusaiheita työnohjauksen mahdollisuuksista varhaiskasvatuksen työolojen kehittämiseksi.

Asiasanat: työnohjaus, varhaiskasvatus, työolot, työhyvinvointi

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN TYÖOLOI</b> .....	<b>3</b>
	2.1 Työntekijäpulan vaikutus laadukkaalle varhaiskasvatukselle .....	3
	2.2 Varhaiskasvatuksen moniammatillinen työyhteisö .....	5
	2.3 Varhaiskasvatuksen opettajien työolot.....	7
	2.4 Varhaiskasvatuksen työoloihin kohdistetut kehittämishankkeet .....	12
<b>3</b>	<b>TYÖNOHJAUKSEN SUHDE TYÖOLOIHIN</b> .....	<b>15</b>
	3.1 Työnohjauksen määritelmä .....	15
	3.2 Työnohjauksen vaikutus työoloille ja työhyvinvoinnille.....	18
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET</b> .....	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>24</b>
	5.1 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana .....	24
	5.2 Opettaja-lehti tutkimuskontekstina.....	27
	5.3 Tutkimusaineisto.....	28
	5.4 Aineiston analyysi .....	31
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	37
<b>6</b>	<b>OPETTAJA-LEHDESSÄ RAKENTUVIA KÄSITYKSIÄ VARHAISKASVATUKSEN TYÖOLOISTA</b> .....	<b>39</b>
	6.1 Yhteisölliset kokemukset työolokäsityksissä.....	40
	6.2 Työidentiteetin mukaiset kokemukset työolokäsityksissä .....	43
	6.3 Ajankäytölliset kokemukset työolokäsityksissä.....	45
	6.4 Johtamiseen perustuvat kokemukset työolokäsityksissä.....	47
	6.5 Yhteiskunnalliset kokemukset työolokäsityksissä.....	49

<b>7 KÄSITYKSIÄ TYÖNOHJAUKSELLISISTA RATKAISUISTA</b>	
<b>TYÖOLOJEN KEHITTÄMISEKSI.....</b>	<b>52</b>
7.1 Arkinen työnohjaus työolojen kehittämisessä.....	53
7.2 Ratkaisukeskeinen työnohjaus työolojen kehittämisessä .....	54
7.3 Johdollinen työnohjaus työolojen kehittämisessä .....	56
<b>POHDINTA.....</b>	<b>59</b>
7.4 Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten tarkastelu .....	59
7.5 Toisen tutkimuskysymyksen tulosten tarkastelu.....	62
7.6 Johtopäätökset.....	65
7.7 Luotettavuus ja eettisyys .....	70
7.8 Jatkotutkimusaiheet.....	74
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>77</b>

# 1 JOHDANTO

*”Tapaturmia meillä sattuu nykyään päivittäin, kun aiemmin ehkä kerran viikossa. Tiedän, että ne olisivat estettävissä, jos vain olisi enemmän silmäpareja.”* – syyskuussa 2022 kirjoitettu Ilta-Sanomien uutinen heijastelee varhaiskasvatuksen tämän päivän tilannetta. Työntekijäpula on konkretisoitunut arkiseksi ilmiöksi varhaiskasvatuksen kentällä. Aihe herättää pohtimaan, miksi varhaiskasvatuksen opettajan avoimia työpaikkoja ei saada täytettyä, vaikka alan koulutuspaikkoja on lisätty viimeisten vuosien aikana (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021).

Varhaiskasvatuksen opettajan koulutuspaikkojen lisäämisestä huolimatta valmistuneet eivät hakeudu töihin kentälle yhteiskunnan toivomalla tavalla. Pula varhaiskasvatuksen opettajista on yhteiskunnallisesti huolestuttava ilmiö, ja se ilmenee erityisesti lasten arjessa; laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuminen ei ole jakautunut tasaisesti (Ranta ym., 2021), sillä monista päiväkodeista puuttuu päteviä työntekijöitä (Kuntaliitto, 2022; Repo ym., 2019). Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki perheet eivät voi viedä lastansa päiväkotiin luottavaisin mielin, sillä lasta ei ole vastassa tuttu, pysyvä ja pätevä työntekijä. Osa lapsista ei ole tavannut yliopiston käynnyttä opettajaa koko päiväkotiaikanaan (Ranta ym., 2021).

Varhaiskasvatusta ei voida pitää itseisarvoisesti myönteisenä lapsen kehitykselle (Ranta ym., 2021), vaan on tärkeää ymmärtää koulutettujen varhaiskasvatuksen opettajien merkitys laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiselle. Nykypäivän varhaiskasvatuksen työntekijäpulan keskellä on nostettu esille kysymys, millaiset työolot varhaiskasvatuksen kentällä on, ja mitkä ovat sen kehittämistarpeet. Tärkeä tulokulma kysymykselle on, millaisia käsityksiä alan ammattilaisille on muodostunut työoloista ja niiden kehittämideoista, ja kuinka vahvasti heidän äänensä on saatu kuuluviin julkisissa keskusteluissa ja päätöksenteossa. Vaikka arjessa käydyissä keskusteluissa alan ammattilaiset ovat nostaneet esille ajatuksen työnohjauksesta, poliittisessa päätöksenteossa se ei ole

saanut vielä huomiota. Tutkimukset työnohjauksen vaikutuksesta työntekijöiden hyvinvoinnille (Vanne, 2021) sekä alan veto- ja pitovoimalle on arvioitu merkittäväksi (Hyrkäs, 2002; Ollila, 2006). Tästä huolimatta työnohjaus ei ole vielä tavoittanut varhaiskasvatuksen kenttää.

Aiemmat tutkimukset alan työoloista ovat nostaneet esille useita varhaiskasvatuksen opettajien hyvinvointia uhkaavia tekijöitä, jotka liittyvät erityisesti heidän ammatti-identiteettinsä kehittymiseen; on noussut esille huoli siitä, saako varhaiskasvatuksen opettaja tehdä omaa koulutustaan vastaavaa työtä (Ylitapio-Mäntylä ym., 2012), ja onko työnjako kentällä selkeä (Onnismaa ym., 2017). Uudella varhaiskasvatuslailla (540/2018) on pyritty vastaamaan muun muassa edellä mainittuihin haasteisiin tutkimustietoon perustuen; ”Uusi laki vahvistaa varhaiskasvatuksen laatua nostamalla henkilöstön koulutustasoa ja selkiyttämällä tehtävänimikkeitä.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Aikaa, jolloin lakiuudistus on ollut voimassa, ei kuitenkaan ole juuri tutkittu työolojen näkökulmasta; varhaiskasvatuksen työoloihin kohdistetut tutkimukset keskittyvät aikaan ennen uutta varhaiskasvatuslakia (540/2018).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen varhaiskasvatuksen työoloja elokuusta 2018 lähtien, eli siitä hetkestä alkaen, kun uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) on ollut voimassa. Tarkastelen, millaisia käsityksiä Opettaja-lehdessä muodostuu varhaiskasvatuksen työoloista, ja millaisia työnohjauksellisia ratkaisuja nousee esille työolojen kehittämiseksi näiden käsitysten pohjalta. Keskitän tutkimukseni Opettaja-lehden kontekstiin, jonka kautta pyrin tarkastelemaan erityisesti alan ammattilaisten keskuudessa rakentuvia erilaisia käsityksiä. Analysoin käsityksiä fenomenografisesti. Varhaiskasvatuksen työoloista käytävät keskustelut ovat fenomenografisesti mielenkiintoisia, sillä esitetyt ilmaisut ovat olleet keskenään melko erilaisia myös alan ammattilaisten keskuudessa. Tutkimukseni tavoitteena ei ole luoda varmuutta tai väittämää varhaiskasvatuksen työoloista tai työnohjauksellisista ratkaisuista niiden kehittämiseksi (Huusko & Paloniemi, 2006), vaan ymmärtää niihin perustuvia erilaisia käsityksiä paremmin.

## 2 VARHAISKASVATUKSEN TYÖOLOJOT

Tässä luvussa nostan esille laadukkaan varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta nykypäivän suomalaisessa yhteiskunnassa, jonka tiedostaminen auttaa ymmärtämään, miksi varhaiskasvatuksen työoloihin kohdistettu tutkimus on tärkeää. Aiempi kirjallisuus ja useat tutkimukset (esim. Boyd, 2013; Karila, 2016; Ranta ym., 2021; Valkonen, 2021; Wilkinson & Pickett, 2010) osoittavat laadukkaan varhaiskasvatuksen merkitystä yhteiskunnalle, jotka puolestaan perustelevat varhaiskasvatukseen panostamisen merkitystä. Tarkastelen varhaiskasvatuksen opettajan työoloihin kohdistettuja aiempia tutkimuksia, millaisina työolot ovat näyttäytyneet ennen uutta varhaiskasvatustalakea (540/2018). Luvun lopussa tarkastelen alan työoloihin kohdistettuja kehittämissuuntia.

### 2.1 Työntekijäpulan vaikutus laadukkaalle varhaiskasvatukselle

Euroopassa julistettiin vuosi 1996 oppimisen vuodeksi. Vuotta aiemmin suomalainen varhaiskasvatuksen koulutus siirrettiin yliopistoon, ja samalla se vakinaistettiin akateemiseksi tutkimus- ja opetusalueeksi (Hujala & Mauno, 1997, 2). Varhaiskasvatuksen koulutuksen siirtyminen yliopistoon on legitimoinut sen asemaa yhteiskunnassamme pienten lasten opetusta johtavana koulutuksena, ja samalla se on vahvistanut varhaiskasvatuksen laatua korostamalla käytännön ja teorian suhdetta toisiinsa. Akateemisen tutkimusperusteisen varhaiskasvatuksen tunnustuksen myötä korkeatasoinen suomalainen koulutus miellettiin alka- vaksi varhaiskasvatuksesta, ja jatkuvan läpi koko elämän oppimisprosessien ylläpitämisenä. Yhä nykypäivänä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen asema edustaa suomalaisen koulutusjärjestelmän jatkuvan oppimisen alkua (Ranta ym., 2021, 67).

Vaikka varhaiskasvatuksen asema yhteiskunnassa on ymmärretty merkittäväksi, Ranta ja kollegat (2021, 60) nostavat esille tärkeän huomion siitä, että varhaiskasvatusta ei voida pitää itseisarvoisesti joko myönteisenä tai kielteisenä

lapsen kehitykselle. Heidän mukaansa nykypäivän ristiriitaiset tutkimustulokset varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta (ks. Karvi) saattavat johtua siitä, että varhaiskasvatuksen laatu ei ole toteutunut tasaisesti. Yksi tärkeä tulokulma, kun pohditaan syitä laatutekijöiden epätasaisuudelle, on työntekijäpula, eli onko varhaiskasvatusorganisaatioissa päteviä ja hyvinvoivia työntekijöitä toteuttamassa laadukasta varhaiskasvatusta, jonka pohjalta tutkia varhaiskasvatuksen myönteisiä vaikutteita. Mikäli päiväkodeissa ei ole päteviä ja hyvinvoivia työntekijöitä, ei laadukkaan varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden tutkiminen ole luotettavaa. Rannan ja kollegojen (2021, 67) mukaan Suomessa ollaan vielä kaukana siitä tilanteesta, jossa laadukkaan varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida kansallisella tasolla. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella voidaan kuitenkin perustella varhaiskasvatukseen panostamisen merkitystä, ja sen vaikuttavuuden tiedostaminen sekä yksilö- että yhteiskuntatasolla auttaa myös ymmärtämään nykypäivän huolta alan työntekijäpulasta. Kyseinen huomio perustelee samalla tämän tutkimuksen ajankohtaisuutta.

Työntekijäpula on huolestuttava ilmiö myös sen vuoksi, että se heijastuu suoraan lapsiin. Slotin (2018) tutkimuksessa arvioitiin, että kauemmin työssä ollut henkilöstö toteutti myönteisempää, sensitiivisempää ja kielellisesti rikkaampaa vuorovaikutusta lasten kanssa kuin henkilöstö, joka oli ollut työssä vain hetken. Nykyisen työntekijäpulan takia kentällä työskentelee kuitenkin paljon vaihtuvia sijaisia (Kuntaliitto, 2022), joille ei ole ehtinyt muodostumaan pidempää suhdetta lapsiin. Sen sijaan, koulutettujen työntekijöiden avulla on mahdollista saavuttaa edellä mainittujen vuorovaikutussuhteiden lisäksi muitakin positiivisia vaikuttavuuksia. Karilan (2016) mukaan varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden ulottuvuudet edistävät yhteiskunnallista tasa-arvoa reagoimalla eriarvoisuutta tuottaviin mekanismeihin. Myös Sipilän (2013) ajatukset vahvistavat käsitystä varhaiskasvatuksen vaikutuksista eriarvoisuuden ehkäisemiseksi. Varhaiskasvatus mahdollistaa yhteiskunnan jäsenten työllistymisen, sekä naisten ja miesten tasavertaisen oikeuden osallistua työelämään ja opiskeluun (Alila & Kronqvist, 2007), sillä sen työvoimapolitiittiset funktiot ulottuvat alkujaan naisten työssä-



käynnin mahdollistamiseen (Karila, 2016, 10–11). Lisäksi se mahdollistaa vanhempien kohtuullisten elinolojen ylläpidon ja yhteiskuntaelämään osallistumisen. Varhaiskasvatus tukee lasten tasavertaisia koulutusmahdollisuuksia, joilla voidaan tasoittaa sosiaalisista taustoista johtuvia eroja (Alila & Kronqvist, 2007, 11; Cochran, 2011; Karila, 2016, 10; Sylva, 2004). Sipilän (2013) ajatukset tukevat tätä näkökulmaa, sillä hänen mukaansa erityisesti huono-osaiset perheet hyötyvät varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvatus lisää yhteiskuntarauhaa, joka mahdollistuu tasa-arvoisessa yhteiskunnassa ihmisen osallisuuden välityksellä (Karila, 2016, 11). Sipilän (2013) mukaan syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen ja siihen panostaminen varhaiskasvatuksessa on yksi tuottavimmista investoinneista, mitä yhteiskunta voi tehdä. Karilan (2016, 5) mukaan varhaiskasvatus tukee yksilöä myös mielekkään tulevaisuuden rakentamisessa. Myös Boydin (2013) mukaan varhaiskasvatuksesta alkava koulutus on avain yksilön menestykseen elämässä. Varhaiskasvatus lisää lapsen inhimillistä pääomaa, ja edistää yksilöä myöhemmissä opinnoissa, kuten akateemisen oppimisen valmiuksissa (Gmitrová & Gmitrov, 2003, 245; Herzenberg ym., 2005). Samalla se vahvistaa laajemmin koko Suomen inhimillistä pääomaa, sillä se edistää tulevaisuuden työvoiman osaamistasoa ja Suomen kilpailukykyä globaaleilla markkinoilla (Karila, 2016, 10).

Tutkimukset vahvistavat varhaiskasvatukselle mielletyn laajan merkityskentän todellisuutta. Edellä kuvatut varhaiskasvatuksen vaikuttavuudet perustelevat näkökulmaa, miksi varhaiskasvatuksen kenttätyöolojen kehittäminen on tärkeää. Varhaiskasvatuksen moniulotteisuuden ja yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtäminen auttaa hahmottamaan samalla tämän tutkimuksen sijoittumista ja tarkoituksenmukaisuutta tutkimuksen kentällä.

## **2.2 Varhaiskasvatuksen moniammatillinen työyhteisö**

Tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen työoloja, on tärkeää tiedostaa, kenestä sen moniammatillinen työyhteisö muodostuu, vaikka työntekijäpula heikentää sen toteutumista. Vuonna 1979 Lasten päivähoidon neuvottelukunta määritteli, että

varhaiskasvatuksen sisällön kehittämisen tulee perustua tutkimukseltaan poikkitieteelliseen ja monipuoliseen asiantuntijuuteen. Myös nykypäivänä varhaiskasvatus ja sen kehittäminen on nähty toteutuvan laaja-alaisessa ja pitkäjänteisessä yhteistyössä eri toimijatahojen kanssa. Yhteistyön tarkoituksena on ollut vahvistaa varhaiskasvatuksen laatua ja sen vaikuttavuutta yhteiskunnassa monipuolisen asiantuntijuuden ja tieteellisen tutkimuksen pohjalta. Moniammatillisuus näkyy myös varhaiskasvatuksen kenttätöissä, sillä kentällä on työskennellyt sekä yliopisto- että ammattikorkeakoulutaustaisia opettajia sekä lastenhoitajia ja avustajia.

Vaikka varhaiskasvatuksen työyhteisö rakentuu erilaisista koulutuksista, Onnismaan ja kollegojen (2017) mukaan moniammatillisuuden periaate ei kuitenkaan ole toteutunut päiväkodeissa hyvin. Heidän tutkimuksensa mukaan varhaiskasvatuksen työntekijät eivät kokeneet, että erilaiset koulutukset tulevat hyödynnetyksi kentällä. Myös muissa tutkimuksissa on tehty vastaavanlaisia havaintoja (Karila & Kupila, 2010; Onnismaa & Kalliala, 2010). Uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä työnimikkeitä on tarkennettu niin, että kentällä työskentelee varhaiskasvatuksen opettaja, -sosionomi ja -lastenhoitaja. Kyseiseltä ajanjaksolta ei kuitenkaan ole juuri tehty tutkimusta työolojen näkökulmasta.

Kupila (2007) tuo ilmi väitöskirjassaan, kuinka asiantuntijan toimintaympäristö varhaiskasvatuskontekstissa muuttuu jatkuvasti. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen asiantuntijalta edellytetään muutosvalmiutta sekä avarakatseisuutta monien näkökulmien ja ulottuvuuksien hallitsemiseksi. Kupila (2007) tarkentaa, että asiantuntijuutta ei voida pohtia minkään yleisen menetelmän näkökulmasta, vaan asiantuntijuuden olemus ja luonne määrittyvät muuttuvissa olosuhteissa. Kuusisto ja kollegat (2022) korostavat moniammatillisen työtiimin merkitystä tämänkaltaisten muutosvalmiuksien mahdollistajana. Valkonen ja Furu (2021) arvioivat, että työyhteisössä tulisi keskustella työntekijöiden osaamisesta ja jokaisen omista vahvuuksista. Heidän mukaansa kollegiaalinen tuki, yhteistyö ja oppiminen ovat keinoja uudistaa varhaiskasvatuksen käytäntöjä kentällä. Samalla ymmärrys työyhteisön moninaisista vahvuuksista tukee työntekoa

muuttuvissa olosuhteissa. Myös Read ja Rees (2008) arvioivat, että varhaiskasvatuksen vaihtelevassa työympäristössä on tärkeää panostaa tehokkaaseen työttömiin ja yhteistyöhön, jotka lisäävät samalla työtyytyväisyyttä.

Kupilan (2007) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksen kannalta on oleellista keskittyä erityisesti asiantuntijuuden kehittymisprosesseihin. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelmassa (2021–2030) kuitenkin todettiin haasteelliseksi varhaiskasvatuksen koulutusten kehittäminen, sillä yhteisen tietoperustan, kielen ja tulkintojen puuttuminen haastoivat yhteistä keskustelua. Kupilan (2007) tutkimuksessa ilmenee, että varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteistyötaitojen harjoittaminen nähtiin tärkeänä jo koulutusvaiheessa. Vaikka koulutuksessa opitut taidot luovat hyvän pohjan työuralle, Elinikäisen ohjauksen strategiassa (2020–2023) korostetaan tämänkaltaisten taitojen ymmärtämistä läpi koko elämän, jatkuvasti uudelleen kehitettävänä osa-alueina. Franssonin (2008) mukaan koulutus ei edes kykene yksin tarjoamaan kaikkea tietoa ja taitoa, jota opettaja ammatissaan tarvitsee. Myös muissa tutkimuksissa on nostettu esille samanlaisia huomioita (Darling-Hammond & Youngs, 2002; Onnismaa ym., 2017; Heikkinen ym., 2008). Ajatus herättää pohtimaan, millä tavalla yhteiskunnassa mahdollistetaan tasa-arvoisesti näiden taitojen kehittäminen koulutuksen jälkeen jatkumona työelämässä. Varhaiskasvatuksen ammattilainen työskentelee jatkuvasti yhteistyössä muutosten äärellä (Kupila, 2007), ja jo sen vuoksi on tärkeää tukea alan työntekijöitä osaamisen ja yhteistyötaitojen kehittämisessä. Työnohjauksen mahdollisuudet näiden taitojen tukemisessa muodostuvat mielenkiintoiseksi kysymykseksi varhaiskasvatuksen kentällä.

### **2.3 Varhaiskasvatuksen opettajien työolot**

Tilastokeskus on määritellyt, että työoloilla tarkoitetaan fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia työympäristötekijöitä. Varhaiskasvatuksen opettajien työoloja on tutkittu aiemmin erityisesti työntekijöiden oman osaamisen, työn kuormittavuuden, työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin näkökulmista (Onnismaa ym., 2017, Ylitapio-Mäntylä ym., 2012). Sirvion ja kollegojen (2023, 84) tutkimuksen mukaan

varhaiskasvatuksen opettajan ammatinvaihtopäätös johtui alan kuormitustekijöistä, jotka olivat heikentäneet alan pitovoiman olemattomiin. Karila ja Kupila (2010, 3) arvioivat, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat kokeneet työkentällä suuria muutoksia, kuten jatkuvasti uusia odotuksia ja laajentuneita työalueita, jotka ovat aiheuttaneet heikentyneessä taloudellisessa tilanteessa työssä jaksamisen laskua ja alalta poissiirtymistä. Myös Ylitapio-Mäntylän ja kollegojen (2012) tutkimus nosti esille useita varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointia uhkaavia tekijöitä. Heidän mukaansa opettajien hyvinvointia uhkaa monet eri tekijät, kuten tunne omien resurssien riittämisestä, kasvaneet hallinnolliset tehtävät sekä huoli siitä, saako tehdä omaa koulutusta vastaavaa työtä. Huomionarvoiseksi nousee myös ammatti-identiteetin (Boyd, 2013), ammatillisen itsetunnon (Koivu, 2013) ja osaamisen (Karila & Kupila, 2010) vahvistaminen varhaiskasvatuksen kentällä.

Kupilan (2007) mukaan varhaiskasvatuksen asiantuntijan on tärkeää hahmottaa oma tehtävänsä yhteiskunnallisen muutoksen ja muuttuvien työtehtävien keskellä. Kuitenkin varhaiskasvatuksen moniammatillisen kenttätyön sirpaleisuus, eli työjaon epäselvyys (Onnismaa ym., 2017), vaikuttaa suoraan alan työoloihin. Myös Kinoksen (2008) mukaan varhaiskasvatuksen kenttätyö muotoutuu ristiriitojen ympärille, joka määrittelee alan työoloja. Boyd (2013) arvioi, että työyhteisön sisäiset ristiriidat ovat ehkäistävissä työnohjauksen avulla. Varhaiskasvatuksen kontekstissa työnohjauksellista tukea ei kuitenkaan ole vielä tutkittu.

Ylitapio-Mäntylän ja kollegojen (2012, 458) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien hyvinvointi oli sitä korkeampi, mitä enemmän heillä oli aikaa keskittyä omaan ydintehtäväänsä ja lasten kohtaamiseen. Sen sijaan Moriartyn ja kollegojen (2001) mukaan ulkoiset tekijät, kuten poliittiset päätökset työtehtävien laajenemisesta, aiheuttivat työntekijöille stressiä, sillä niiden vuoksi työskentely lasten kanssa jäi pienemmälle huomiolle. Tämänkaltaiset esimerkit perustelevat, miksi Jakosen (2014) mukaan ymmärtämällä päiväkodin arkea voitaisiin paremmin tarkastella varhaiskasvatuksen ja yhteiskunnan muutoksia, ja kuinka ne ovat

yhteydessä opettajien työoloihin. Erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien ammatti-identiteetin merkitys työoloille on noussut esille monissa tutkimuksissa (Karila & Kupila, 2010; Onnismaa ym., 2017, Ylitapio-Mäntylä ym., 2012), ja sen kehittymistä on tärkeä tarkastella suhteessa varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneisiin muutoksiin; varhaiskasvatus siirrettiin Sosiaali- ja terveysministeriöstä Opetus- ja kulttuuriministeriöön vuonna 2013. Rannan ja kollegojen (2021) mukaan hallinnonalan vaihtoa voidaan pitää siirtymänä päivähoidon aikakaudesta varhaiskasvatuksen aikakauteen. Siirto on mahdollistanut varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön valmistelun, hallinnon ja ohjauksen kokonaisvaltaisen kehittämisen osana jatkumoa perusopetuksen kanssa. Tästä organisatorisesta muutoksesta huolimatta varhaiskasvatuksen opettajan työ luokitellaan usein hoivatyöksi (Ylitapio-Mäntylä, 2016, 258). Vaikka varhaiskasvatuksen opettajan ammattitaito ja pedagoginen koulutus antavat mahdollisuuksia toimia kentällä itsenäisesti ja joustavasti (Ylitapio-Mäntylä, 2016, 267), kentällä ilmenevä työnkuvien epäselvyys ja epävarmuus vastuualueista heikentävät opettajien mahdollisuuksia kehittää omaa ammatti-identiteettiään (Karila & Kupila, 2010, 3). Epäselvyydet heikentävät samalla opettajien työssä jaksamista kentällä (Karila & Kupila, 2010, 3). Floresin (2001) mukaan tämänkaltaisiin organisatorisiin muutoksiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota, jotta opetuskulttuuria voitaisiin kehittää suhteessa muutoksiin. Uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) on pyrkinyt vastaamaan tähän näkökulmaan siten, että lastenhoitaja, sosionomi ja opettaja saavat kaikki toimia kentällä omalla työnimikkeellään omaa osaamistaan hyödyntäen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018; Kuusisto ym., 2022). Rannan ja kollegojen (2021, 65) mukaan lakiuudistuksesta huolimatta kentällä käytettävä termi *varhaiskasvattaja* aiheuttaa käsitteenä epäselvyyttä tehtäväkuvista. Heidän mukaansa pedagoginen toiminta mielletään varhaiskasvatuksen kentällä yhä virheellisesti koko henkilöstön tehtäväksi ja vastuualueeksi. Samalla opettajan työn mieltäminen hoivatyöksi varhaiskasvatuksen kentällä heikentää opettajan liikumatilaa ja osaamisen hyödyntämistä (Ylitapio-Mäntylä, 2016, 267).

Varhaiskasvattaja-käsitteen lisäksi varhaiskasvatuksen kentällä on muodostunut muitakin käsitteitä, jotka haastavat alan työoloja; varhaiskasvatuksen

kentälle muodostunut ”kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuuri vaikuttaa työntekijöiden ammatti-identiteetin näkökulmasta suoraan työoloihin. Karilan ja Kupilan (2010, 4) tutkimushankkeessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten työidentiteettien muotoutumista sekä työelämään vasta siirtyvien että jo kauemmin alalla olleiden kohdalla. Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten työidentiteetti muotoutui kiireen, muuttuvien työtehtävien ja epäselvien tehtäväkuvien ja vastuualueiden varaan. Karilan ja Kupilan (2010, 5) mukaan ”kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuuri heikentävät identiteettimalleja sekä luovat yleistä epäselvyyttä. Myös Onnismaan ja kollegojen (2017) tutkimuksessa havaittiin, että vain harva vastavalmistuneista opettajista kannatti työnjakoa, jossa ”kaikki tekevät kaikkea”.

Vaikka Onnismaan ja kollegojen (2017) tutkimuksessa havaittiin, että vastavalmistuneilla opettajilla on suhteellisen vahva luottamus omaan osaamiseensa, eivät tehtäväkuvien epämääräisyys edistä oman osaamisen kehittämistä kentällä. Tutkimuksessa selvisi, että työelämän induktiovaiheessa, uran ensimmäisten vuosien aikana, varhaiskasvatuksen opettajat kokivat voivansa hyödyntää osaamistaan ja koulutustaan laajasti. Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksen mukaan tämänkaltaisella luottamuksella on tärkeä merkitys henkilön ammatti-identiteetin syntymiselle, ja sen vuoksi on tärkeää ymmärtää sen tukemisen merkitys. Karilan ja Kupilan (2010, 5) tutkimus herättää pohtimaan, onko nykypäivänä kohdistettu tarpeeksi tukea varhaiskasvatuksen opettajien ammatti-identiteetin vahvistamiseen. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 45) mukaan työntekijän ammatti-identiteetti määrittyy suhteessa siihen, miten hän hahmottaa oman paikan, aseman ja osallisuuden. Heidän mukaansa ammatti-identiteetin oletetaan nykyään rakentuvan yhä yksilöllisemmäksi ja kiinnittyvän lähinnä yksilöiden jatkuvan ammatillisen kasvun ja elinikäisen oppimisen varaan. Kyseinen huomio korostaa varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammatillisen kasvun tukemista, ja perustelee myös työnhajauksellisten ratkaisujen tarkastelua.

Karilan ja Kupilan (2010, 6) mukaan mentorointi on erityisen tärkeä työväline sekä vasta aloittaneilla että kauemmin töissä olleiden kohdalla. Heidän mukaansa mentorointi luo mahdollisuuksia vertaismentoroinnin muodossa sekä

moniammatillisessa kasvattajatiimissä, että oman ammattiryhmän kesken omassa päiväkodissa ja koko kunnan alueella. Omien taitojen kehittämiseen saatava tuki on erityisen tärkeää heti työuran alkuvaiheessa, ja sitä voidaan perustella niin yksilön, yhteisön kuin yhteiskunnankin tavoitteiden näkökulmasta (Onnismaa, 2003). Onnismaan ja kollegojen (2017) mukaan mentorointi ei itsessään ole riittävä tukimuoto ratkaisemaan varhaiskasvatuksen työolosuhteiden ongelmia. Kantonen ja kollegat (2020) kuitenkin korostavat uusien mentorointiohjelmien merkitystä, ja heidän mukaansa mentoroinnin tulisi tavoittaa kaikki sitä haluavat. Myös Franssonin (2008) ajatukset tukevat käsityksiä mentoroinnin tärkeydestä. Lisäksi Wattin ja kollegojen (2012) tutkimuksen mukaan positiivinen palaute lisää ammattiin sitoutumista, jota voidaan myös mentoroinnin avulla lisätä. Whittaker ja Cartwright (2000, 184) muistuttavat, että mentorointia ei tule sekoittaa normaaliin keskusteluun, vaan se tulee nähdä rakenteellisena ja reflektiivisenä prosessina, joka toteutetaan ajan ja tilan kanssa.

Aiemmat tutkimukset vahvistavat ajatusta siitä, että johtaminen vaikuttaa työoloihin (Fonsén, 2014; Roth, 2017). Fonsénin (2014) tutkimustulosten mukaan pedagoginen johtajuus ilmenee varhaiskasvatuksessa sen voimavarana, ja se näyttäytyy muun muassa varhaiskasvatuksen arvostuksen ja aseman puolesta puhumisena. Johtajalla voidaan nähdä olevan suuri rooli ja vastuu siitä, että työtehtävät ovat selkeät ja lakiuudistuksen (540/2018) mukaisia. Kantosen ja kollegojen (2020) tutkimustulokset antavat kuitenkin viitteitä, että varhaiskasvatuksen kentältä poistuneet työntekijät olivat huolissaan siitä, että päiväkodin johtajalta ei saisi tarpeeksi tukea työuran aikana. Lisäksi Alilan (2003, 4) mukaan johtajan työmäärä on vaikuttanut siihen, ettei johtajalle ole jäänyt aikaa pedagogisen ohjauksen toteuttamiseen. Roth (2017) muistuttaa, että työntekijöiden lisäksi myös johtajan osaamisen kehittäminen on tärkeää. Johtamisella on varhaiskasvatuskontekstissa henkilöstön lisäksi vaikutusta lapsen oppimisprosesseihin (Fonsén ym., 2020; Ruohola ym., 2021), ja myös se perustelee johtajien voimavarojen tukemisen tärkeyttä.

## 2.4 Varhaiskasvatuksen työoloihin kohdistetut kehittämishankkeet

Hujala ja Mauno (1997, 8) määrittelivät 1990-luvulla yhteiskunnan perimmäiseksi tavoitteeksi ja haasteeksi lapsen kasvuohtojen parantamisen yhteiskunnassa, ja samaa ajatusta on tärkeää soveltaa myös nykypäivänä; varhaiskasvatuksen kehittämistä ei tule kohdistaa vain päiväkodin arkeen, vaan laajemmin koko varhaiskasvatuksen sektoriin ja asemaan yhteiskunnassa. Näin ollen on tärkeää ymmärtää varhaiskasvatuksen työoloihin vaikuttavat tekijät kenttätyön lisäksi laajemmin yhteiskunnallisella tasolla. Onnismaan ja kollegojen (2017) mukaan varhaiskasvatuksen kentällä tarvitaan laajempi muutos paikallisessa hallinnossa ja lähiesimiehen yhteistyössä henkilöstön kanssa. Myös Ylitapio-Mäntylä ja kollegat (2012, 458) nostavat esille, että varhaiskasvatuksen opettajien hyvinvoinnin edistäminen edellyttää toimia opettajien henkilökohtaisen tason lisäksi päiväkotiorganisaation ja yhteiskunnan tasolla. Erityisesti nykypäivän varhaiskasvatuksen työntekijäpulan keskellä kysymykseksi nousee, millä keinoilla saamme alalle enemmän pitovoimaa. Työntekijöiden puuttuminen kuormittaa työntekoa jo itsessään (Onnismaa ym., 2017), ja työn kuormittavuuden nähdään yhä heikentävän alan pitovoimaa. Varhaiskasvatukseen kohdistettuja muutoksia ja kehittämisideoita tulee sovittaa päiväkotien arkeen sopiviksi, jotta opettajien työolot voidaan ottaa huomioon muutoksia tehtäessä (Jakonen, 2014).

Reunamon (2014) mukaan varhaiskasvatuksen kehittämisessä tulee keskittyä sen hetkiseen tilanteeseen ja asetettuihin tavoitteisiin. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksessa kehittämisen kohteet voidaan havaita asetettuja tavoitteita tarkastelemalla. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelmassa (2021–2030) on keskitytty varhaiskasvatuksen veto- ja pitovoiman vahvistamiseen, yhteistyön kehittämiseen ja vahvaan ammatilliseen osaamiseen. Kyseiset painopisteet korostavat henkilöstön osaamistasoa ja sen kehittämistä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi, joka puolestaan mahdollistaa lapsen yksilöllisen hyvinvoinnin parhaan mahdollisen tukemisen. Varhaiskasvatuksen tutkimuksellisen painopisteen ja työntekijöiden osaamistason tunnustaminen yhä tärke-



ämmäksi perustelevat varhaiskasvatukseen keskittyvien tutkimusten tarpeellisuutta. Lisäksi Ruohola ja kollegat (2021) toteavat, että varhaiskasvatuksen yksi keskeisimmistä kehityssuunnista on 2000-luvun puolella ollut arvioinnin merkitys varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä.

Varhaiskasvatuksen työntekijäpula ja heikentyneet työolot ovat nousseet alan ammattilaisten lisäksi yleiseen julkiseen tietoisuuteen, ja päättäjät ovat pyrkineet löytämään keinoja niiden korjaamiseksi. Erityisesti kysymykset alan houkuttelevuuden lisäämisestä työolojen näkökulmasta on noussut huomion kohteeksi. Vuonna 2019 hallitusohjelmaan kirjattiin asetusmuutos yli 3-vuotiaiden ryhmäkokojen pienentämisestä pyrkimyksenä parantaa alan työoloja (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Vuoden 2021 kuntavaalipaneelissa varhaiskasvatuksen ammattilaiset esittivät kysymyksiä, millä teoilla päättäjät kokevat saavansa alasta houkuttelevamman (OAJ, 2021). Ratkaisuiksi ehdotettiin muun muassa opettajakoulutuksen aloituspaikkojen lisääminen, palkkatason nostaminen, ryhmäkokojen pienentäminen, sijaisten parempi saatavuus ja opettajan työajan rajaaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021) on myös säännöllisesti tukenut erilaisia varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämishankkeita. On selvää, että julkinen keskustelu varhaiskasvatuksesta on ollut vilkasta, ja varhaiskasvatuksen työntekijäpulan lieventämiseksi on tehty toimia. Näistä toimista huolimatta työntekijäpulaa ei ole saatu laskuun. Julkisissa keskusteluissa toistuu usein kysymykset alan veto- ja pitovoimasta. Poliittisessa päätöksenteossa ei ole nostettu esille työnohjausta vaihtoehtona varhaiskasvatuksen työolojen kehittämiseksi, vaikka työnohjauksen yhteys työntekijöiden hyvinvoinnille (Vanne, 2021) sekä alan veto- ja pitovoimalle on arvioitu merkittäväksi (Hyrkäs, 2002; Ollila, 2006).

27. kesäkuuta vuonna 2018 Eduskunta hyväksyi uuden varhaiskasvatuslain (540/2018), jonka tavoitteena on ollut vahvistaa varhaiskasvatuksen tieteellistä pohjaa. Laki pyrkii selkeyttämään, tarkentamaan ja ajanmukaistamaan varhaiskasvatuksen käsitteitä ja nostamaan henkilöstön osaamistasoa (Eduskunta, 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Tämä tarkoittaa sitä, että uusilta varhaiskasvatuksen opettajilta on vaadittu vuodesta 2018 alkaen yliopistokoulutus. Onnismaan ja kollegojen (2017) mukaan henkilöstön kouluttaminen ja koulutuksen

pedagoginen painopiste tukevat laadukasta varhaiskasvatusta. Rannan ja kollegojen (2021) ajatukset tukevat tätä näkökulmaa. Myös Kuusisto ja kollegat (2022) ovat esittäneet, että osaamistason nostaminen varhaiskasvatuksessa tukee suomalaisen varhaiskasvatuksen korkeaa, kansainvälisesti arvostettua laatua. Samalla osaamistason nostaminen ja työnimikkeiden selkeyttäminen koulutusta vastaavaksi tavoittelevat aiemmin esille nostettua ammatti-identiteetin vahvistamisen merkitystä.

Vertaisryhmämentoroinnin malli (PGM) on suunniteltu opettajien ammatillisen kehittymisen tukemiseksi Suomessa. Malli on alun perin kohdennettu yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen opettajien työhön. Geeraerts ja kollegat (2014, 358) ovat tutkineet mentorointiin osallistuvien kokemuksia mallista; malliin osallistuneet opettajat kokivat mallin tärkeänä työkaluna ammatillisen kehityksen tukemisessa. Mallia on myöhemmin laajennettu Verme2-hankkeen muodossa, johon otettiin mukaan muidenkin koulutusasteiden opettajia, kuten varhaiskasvatuksen opettajia (Pennanen ym., 2019, 85). Hankkeen päätteeksi todettiin, että malli sopii erilaisille ammatillisille kentille, edistää työhyvinvointia ja tukee käytännön osaamista. Mallin haasteeksi kuitenkin koettiin ajankäyttöön liittyvät kysymykset, kuten sitoutumisen haasteet, mentoreiden kouluttamisen kysymykset sekä ryhmään osallistuvien työntekijöiden työajan yhteensovittaminen (Pennanen ym., 2019, 85). Mallista ei ole muodostunut varhaiskasvatuksen kentälle yleistä työkalua työhyvinvoinnin tukemiseksi.

### 3 TYÖNOHJAUKSEN SUHDE TYÖOLOIHIN

Työnohjaus voidaan käsitteenä ymmärtää monesta eri näkökulmasta. Tässä luvussa pyrin tarkentamaan, mistä tulokulmasta työnohjauskäsitettä lähestytään tämän tutkimuksen kannalta. Nostan esille, mikä rooli työnohjauksella on työolojen ja työhyvinvoinnin kehittämisessä. Työnohjausta ei ole aiemmin tutkittu varhaiskasvatuksen kontekstissa, ja sen vuoksi keskityn työnohjauksesta toteutettuihin aiempiin tutkimuksiin muissa työympäristöissä. Aiempien tutkimusten avulla voidaan yleisesti ymmärtää työnohjauksen vaikutuksia työoloille, ja niitä voidaan puolestaan peilata varhaiskasvatuksen kenttätyöhön.

#### 3.1 Työnohjauksen määritelmä

Termi ohjaus tuo ihmisille mieleen erilaisia käsitteitä. Tämä johtuu siitä, että ohjaukselle ei ole sellaista kansainvälistä käsitteistöä, jota voitaisiin soveltaa kaikkien ohjaukseen (Cutcliffe ym., 2011). Ikonen (2020, 27) tuo esille, että yhteisen käsitteistön puuttuminen haastaa ohjauksen tutkimista, ja on johtanut kansainvälisesti kokonaisyymmärryksen puuttumiseen. Myös Keski-Luopa (2018, 29) tulkitsee, että käsitteistön puuttuminen hankaloittaa ohjauksen johdonmukaista kehittämistä. Toisaalta Onnismaa (2003, 7) huomauttaa, että ohjauksen määrittelemisen ei ole haastavaa sen vuoksi, että ohjaustutkimus olisi kehittymätöntä, vaan määrittelemisen haasteita tulisi tarkastella yleisempänä ilmiönä kasvatustieteellisissä tutkimuksissa ja niihin kytkeytyvissä käsitteissä.

Vaikka ohjaukselle ei ole olemassa yleistä kansainvälistä käsitteistöä (Cutcliffe ym., 2011; Ikonen, 2020), on eri ohjausmuodoista tunnistettavissa käsite työnohjauksesta. Ikonen (2020, 22) esittää väitöskirjassaan, että toisaalta myös työnohjaus on käsitteenä saanut osakseen hajanaista ja epäselvää ymmärrystä. Alila (2014) kuvailee työnohjauksen viitekehystä kirjavaksi kokonaisuudeksi. Kärkkäisen (2013) näkemykset tukevat ajatusta työnohjauksen hajanaisesta luonteesta. Hän tarkentaa, että jo pohjoismaiden välillä ilmenee eroja työnohjauksen

käsitteen käytössä. Isossa-Britanniassa, Uudessa-Seelannissa ja Australiassa puolestaan sanaa työnohjaus käytetään yliopistojen opinnäyte- ja tutkimustöiden ohjauksesta (Alila, 2014), mikä ei toisinaan sovellu Suomen kontekstiin. Suomessa työnohjaus sekoitetaan usein virheellisesti käsitteisiin mentorointi ja ohjeistaminen. Toisinaan näiden käsitteiden sekoittaminen keskenään on yleistä myös muualla maailmassa (Cutcliffe, ym., 2011). Keski-Luopa (2018, 26) tarkentaa, että mentorointi voidaan ymmärtää työnohjauksen kaltaiseksi, mutta rajatummaksi muodoksi. Englanninkielinen termi *supervision*, jota käytetään usein ohjauksesta työkontekstissa, viittaa sanan kirjallisessa merkityksessä valvontaan ja kontrolloimiseen (Kärkkäinen, 2013), joka voidaan tulkita harhaanjohtavaksi nykypäivän ohjauksikäsitteen näkökulmasta. Supervision-termin lisäksi työnohjauksella on muita englanninkielisiä vastinesanoja kuten *counselling* ja *guidance*. Vaikka esimerkiksi *counselling* koetaan kansainvälisesti liian laajaksi käsitteeksi työnohjauksen määrittelemisessä, on Suomessa yleisesti termi ohjaus ymmärretty sen laajuudessaan hyödylliseksi kuvaamaan ohjausta monissa eri ympäristöissä (Vehviläinen, 2014), kuten työpaikoilla.

Ohjauksen monitulkinnallinen luonne aiheuttaa myös varhaiskasvatuksen kentällä epäselvyyttä. Varhaiskasvatuksessa ohjaus on ymmärretty työnohjausta hallinnollisempana käsitteenä, kuten valtakunnallisena normiohjaamisena ja informaatio-ohjaamisena (Alila, 2003, 4). Alilan (2003, 4) mukaan päiväkoteihin on määritelty henkilö, joka on vastuussa pedagogisesta ohjaamisesta ja koulutus-suunnittelusta. Hänen mukaansa kyseinen vastuuhenkilö on usein esihenkilö, jolla on entuudestaan jo vastuulla suuri työkokonaisuus. Johtajan lisääntyneen työmäärän vuoksi pedagogisen ohjauksen toteutuminen on jäänyt toteutumatta (Alila, 2003, 4). Työntekijöiden mahdollisuudet ohjaukseen rajataan varhaiskasvatuksessa yleensä mentorointiin, joka tulisi kuitenkin nähdä Keski-Luopan (2018, 26) tavoin vain yhtenä osa-alueena laajempaa ohjausta.

Työnohjaus sekoitetaan usein virheellisesti terapiaan tai neuvontaan. Onnismaa (2003, 9) toteaa, että vaikka Suomessa ohjaus erotetaan terapiasta ja neuvonnasta usein selkeämmin kuin muualla maailmassa, ei Suomessakaan käsitte-

den erot ole täysin yksiselitteisiä. Käsitteiden eroja voidaan arvioida yleisesti ohjaukselle määriteltyjen piirteiden näkökulmasta. Vaikka yhden tiivistetyn määritelmän löytäminen työnohjaukselle on haastavaa, on ohjauksen moninaisissa määritelmässä havaittavissa myös paljon samankaltaisuutta. Suuri osa ohjauksen määritelmistä rakentuu vuorovaikutuksen ja toimijuuden elementeistä. Vehviläinen (2014) määrittelee ohjauksen yhteistoimintana, jonka tavoitteena on edistää ohjattavan ajattelu- ja toimintaprosesseja. Hänen mukaansa ohjauksessa on keskeistä ohjattavan toimijuuden vahvistaminen. Kyseinen ajatus hahmottaa samalla ohjauksen ja neuvonnan välistä eroa; ohjauksessa ei oleteta, että ohjaaja antaa asiantuntijana ratkaisun ohjattavan ongelmiin, sillä liiallinen neuvominen estää ohjattavan oman voimavaraistumisen (Onnismaa, 2003, 9). Lietzin (2018, 331) tutkimuksessa voimavaraistuminen nousi esille ohjauksen tärkeimpänä tavoitteena. Myös Vanhalakka-Ruoho ja Juutilainen (2003, 113–114) määrittelevät ohjauksen ydinperustaksi subjektisuuden lisäksi toimijuuden vahvistamisen, joka tapahtuu henkilökohtaisen vuorovaikutuksen välityksellä. Parkkisen (2003, 153) mukaan ohjaus perustuu vähintään kahden ihmisen väliseen kommunikatioon, jossa kielelle annetaan merkitys. Hänen mukaansa ohjauksessa ohjaaja pyrkii ymmärtämään ohjattavan käyttämien sanojen merkityksiä, ja tällä tavoin ymmärtämään ohjattavan maailmaa. Vaikka myös terapiassa toisinaan hyödynnetään tämänkaltaisia ohjauksessa tuttuja elementtejä, eroaa myös terapia ohjauksesta erityisesti sen lähtökohtien puolesta; terapian aloittamisen syynä on usein jokin vamma tai sairaus, kun taas ohjauksessa keskitytään parantamisen sijaan elämänsuunnittelun selkeyttämiseen (Onnismaa, 2003, 9).

On mahdollista huomata, kuinka ohjaustutkimus on lisännyt sekä määrällistä että laadullista nostoaan kansainvälisesti (Onnismaa, 2003, 8). 1900-luvun alussa työnohjauksen tavoitteena oli ammatillisen kasvun tukeminen ja työelämän kehittäminen (Keski-Luopa, 2018), ja se perustui ensisijaisesti työntekijöiden kokemuksiin käytännön haasteista (Ikonen, 2020, 23). Työnohjaus keskittyi Yhdysvalloissa ja Euroopassa aluksi kolmeen eri ammattialueeseen, jotka olivat sosiaalityö, kirkon toiminta ja terveydenhuolto. Vasta myöhemmin työnohjausta lisättiin muillekin ammattialueille, kuten kouluihin. Suomessa työnohjauksen

historia kytkeytyy 1980–1990-lukujen terveydenhuollon, sosiaalityön ja kasvatuksen toimialoihin (Keski-Luopa, 2018, 26). Vaikka työnohjaus on syntynyt käytännön tarpeista, ja vaikka se on aikoinaan levinnyt ilman teoreettisia perusteita, voidaan nykyään huomata, että työnohjauksella on yhteiskunnassa sosiaalisesti merkittävä rooli (Keski-Luopa, 2018, 27). Työnohjaus on vahvassa yhteydessä yksilön oppimiseen, kasvamiseen, kehittymiseen ja edistymiseen (Alila, 2014, 32). Keski-Luopa (2018, 26) nostaa esille mielenkiintoisen huomion siitä, että vaikka hänen mukaansa työnohjaus on terminä teoreettisesti sisällötön, käytetään sitä silti erityisesti sellaisilla aloilla, jotka nojautuvat vahvasti tieteelliseen tutkimukseen ja teoriaan. Alilan (2014, 32) ajatukset tukevat tätä näkökulmaa, ja hänen mukaansa työnohjauksesta keskustellaan usein kasvatustieteen ja psykologian aloilla. Toisaalta hänen mukaansa työnohjausta käytetään kuitenkin vain niukasti opettajuuden tukemisessa työkentällä. Aiempien kasvatustieteellisten tutkimusten esille nostamat tulokset varhaiskasvatuksen opettajien ammattititeetin kehityshaasteista (Karila & Kupila, 2010; Vähätapio-Mäntylä, 2012), herättävät kysymyksiä, voitaisiinko niihin vastata työnohjauksella.

### **3.2 Työnohjauksen vaikutus työoloille ja työhyvinvoinnille**

Hallitus on kirjannut työn ja työhyvinvoinnin kehittämisohjelman tavoitteeksi, että suomalainen työhyvinvointi nostetaan maailman parhaaksi vuoteen 2030 mennessä. Ihminen viettää suuren osan elämästään työssä, ja myös sen vuoksi on oleellista pohtia työn vaikutusta ihmisen hyvinvoinnille. Kuten aiemmat tutkimukset arvioivat, varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointi on heikentynyt (Karila & Kupila, 2010, 3; Ylitapio-Mäntylä ym., 2012). Sekä Onnismaa (2003) että Vanhalakka-Ruoho ja Juutilainen (2003) toteavat, että nykypäivän yksilökeskeisessä yhteiskunnassa yksilöön kohdistetaan paljon odotuksia ja paineita. Lisääntyneet odotukset ovat nähtävissä myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten arjessa (Karila & Kupila, 2010, 3). Näiden odotusten ja paineiden rinnalle yksilö tarvitsee tukea kehittääkseen osaamistaan sekä jaksakseen jatkuvasti muuttu-

vassa ja nopeasti kehittyvässä työelämässä. Onnismaan (2003, 66) mukaan työntekijän toimijuuden sekä ajattelu- ja toimintaprosessien vahvistaminen on merkittävää yksilön työssäjaksamiselle, ja ne ovat tärkeää ymmärtää osana sosiaalista kontekstia. Varhaiskasvatuksen kentällä tämänkaltainen ohjaustoiminta on jäänyt puutteelliseksi; ohjaaminen on määritelty nimellisesti yhden henkilön vastuualueeksi, mutta se jää usein toteutumatta (Alila, 2003, 94). Alila (2003, 95; 2013, 7) arvioi, että varhaiskasvatukseen tarvitaan tavoitteellisempaa ja suunnitelmallisempaa ohjausta.

Työnohjauksen käytännön toteutus voi olla alakohtaisesti hyvin erilaisten menetelmien mukaista (Alila, 2014; Keski-Luopa, 2001). Tästä huolimatta voidaan hahmottaa yleisiä tavoitteita, joihin työnohjauksellisten menetelmien kautta tähdätään. Työnohjauksen tavoitteena on usein työolojen parantaminen, joka tukee työntekijöiden työhyvinvointia (Suomen työnohjaajat ry). Työolojen on arvioitu vaikuttavan myös työssä jaksamiseen ja suoriutumiseen työtehtävissä (Böckerman & Ilmakunnas, 2020). Työoloja ja työhyvinvointia voi käsitteinä olla vaikea erottaa toisistaan, ja joissakin tutkimuksissa niitä käytetään enemmän synonyymeina. Esimerkiksi Böckerman ja Ilmakunnas (2020) tarkoittavat työoloilla työntekijän hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, kuten työn luonnetta, työaikoja, työpaikan sosiaalisia suhteita, johtamista, työn organisointia ja omia vaikutusmahdollisuuksia. Sosiaali- ja terveysministeriön (1983) mukaan työhyvinvointi rakentuu työn mielekkyyden, hyvinvoinnin, terveyden ja turvallisuuden muodostamasta kokonaisuudesta, ja kaikki nämä osa-alueet voidaan nähdä tiiviissä yhteydessä työoloihin.

Työnohjauksen vaikutusta työhyvinvoinnille voidaan pohtia yksilön ja työn välisen suhteen näkökulmasta. Alila (2014, 29) esittää, että työnohjauksella voidaan tukea yksilön ammatillista kasvua, ja Onnismaa (2003, 20) arvioi tämänkaltaisen ammatillisen kasvun tukemista erityisen tärkeäksi jo yksilön uran alkuvaiheessa. Yksilön oman elämäkerran ja yhteiskunnallisten rakenteiden yhteen linkittäminen, toisin sanoen yhteiskuntatutkimuksellekin tuttujen mikro- ja makrotasojen jäsentäminen ja yhdistäminen, tarjoaa positiivisia mahdollisuuksia työ-

uran alulle (Onnismaa, 2003, 20). Myös Bledsoen ja kollegojen (2021) tutkimustulokset antavat viitteitä työuran alkuun kohdistetun ohjauksen positiivisista vaikutuksista. Alila (2014, 32) tarkentaa, että työnohjauksessa keskitytään jatkuvuuden ja vastavuoroisuuden kautta ohjattavan monimuotoisen ammatillisen suhteen luomiseen ja vahvistamiseen. Lisäksi työnohjaus tukee työntekijöiden muutuskykyä ja uuden oppimista, mitkä ovat nyky-yhteiskunnassa arvostettuja taitoja. Ojasen (2009, 25) mukaan työnohjaus tukee yksilön ajatusprosesseja, ammatti-identiteettiä ja toimijuutta. Rauhala ja kollegat (2013, 44) lisäävät, että työntekijän tunne omista kyvyistään ja taidoistaan vaikuttaa työntekijän ajattelumalleihin ja tunnereaktioihin, jotka puolestaan vaikuttavat hänen mielialaansa positiivisesti. Toisin sanoen työntekijän psykologinen pääoma vaikuttaa työtyytyväisyyteen ja työssä pysyvyyteen, ja työnohjauksella sitä voidaan pyrkiä tukemaan ja kehittämään.

Työhyvinvointia on tärkeä tarkastella yksilön näkökulman lisäksi organisaatioiden näkökulmasta. Virolaisen (2012) mukaan erityisesti organisaatioiden merkitys korostuu työhyvinvoinnin tukemisessa, ja niiden vastuulla on sellaisten toimintatapojen luominen ja kehittäminen, jotka lisäävät työhyvinvointia. Dymoken ja Harrisonin (2006) tutkimuksen mukaan opetuksen kentällä koulujen tukijärjestelmät eivät kuitenkaan tukeneet opettajien kriittistä ja refleктоivaa toimintaa. Tutkimuksen mukaan opettajat jäivät ilman tukea, ja omat ammatilliset tavoitteet ja henkilökohtaiset urasuunnitelmat jäivät koulujen suorituskeskeisten johtamisjärjestelmien varjoon. Tämänkaltaisiin haasteisiin voidaan tarjota tukea työnohjauksen avulla, sillä sen tavoitteena on luoda ja edistää hyviä toimintatapoja organisaatioissa, jotka kehittävät yksilöiden henkilökohtaisia tavoitteita. Myös yhteisten tavoitteiden selkeyttäminen edistää työhyvinvointia (Koivu, 2013). Työnohjauksen avulla voidaan myös lisätä kollegojen välistä yhteistyötä ja tukea sen laatua (Koivu, 2013; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2009). Lisäksi ammattiryhmään kuulumisen tunnetta voidaan kehittää työnohjauksen avulla (Billet & Pavlova, 2005). Selkeät työtehtävät yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla parantavat työoloja, ja työnohjauksen avulla työtehtäviä voidaan tarvittaessa täs-



mentää (Alila, 2014, 29; Koski, 2007). O'Connellin ja kollegojen (2011) terveydenhuollon alalla toteuttamat tutkimustulokset tukevat ymmärrystä siitä, että työnohjauksella on myönteisiä vaikutuksia kaikilla edellä mainituilla tasoilla.

Yhteisön keskeistä vuorovaikutusta kutsutaan sosiaalisesti pääomaksi, ja se voidaan nähdä työntekijöiden voimavarana (Virolainen, 2012). Johtajan rooli korostuu henkilöstön hyvinvoinnin tukemisessa (Manka & Manka, 2016; Virolainen, 2012). Toisaalta on huomioitava myös johtajien työhyvinvoinnin tukeminen; johtajien työ voi olla hyvin yksinäistä, ja työnohjauksella voidaan tarjota mahdollisuuksia myös johtajien väliseen vertaistukeen (Roth, 2017). Myös jaetulla johtajuudella voidaan tukea johtajien työoloja ja roolia työhyvinvoinnin ylläpitämisessä (Manka & Manka, 2016; Virolainen, 2012).

Työntekijöiden työhyvinvointi konkretisoituu usein sairauspoissaolojen määrään (Ollila, 2006; Mcleod & Henderson, 2018), ja niiden lisääntymisellä voidaan perustella työnohjouksen tarvetta. Yksilön kokemuksia omasta työhyvinvoinnistaan voidaan pohtia työtyytyväisyyden näkökulmasta, joka näyttäytyy usein erilaisina tunteina. Böckermanin ja Ilmakunnaksen (2020, 10) työtyytyväisyydellä mitatussa tutkimuksessa työoloilla todettiin olevan yhteys poissaolojen määrään. Virolaisen (2012) mukaan tietyt tunteet, kuten kuormittuneisuus, ahdistus, kyllästyneisyys, mielihaha ja masennus, lisäävät työntekijän riskiä jäädä sairauslomalle. Hänen mukaansa nämä tunteet ovat yhteydessä myös tehokkuuden vähenemiseen ja sitoutuneisuuden laskemiseen. Myös Böckermanin ja Ilmakunnaksen (2020) mukaan työoloihin panostamalla voidaan pidentää yksilön työuran kestoa. Sen sijaan epämurkavat työolot, kuten etenemismahdollisuuksien olemattomuus, vähensivät työtyytyväisyyttä (Böckerman & Ilmakunnas, 2020, 10).

Työnohjauksella voidaan saavuttaa merkittäviä tavoitteita. Tavoitteiden toteutumiseksi on kuitenkin otettava huomioon, millaisilla lähestymistavoilla työnohjausta käytännössä toteutetaan (Yegdich, 1998). Ikosen (2020, 8) mukaan nykypäivän työnohjaus on yleisesti kehittynyt arviointikeskeisyydestä lähemmäs epämuodollisempaa, jokaisen ohjaajan omaan persoonalliseen ja henkilökohtaisten kokemusten kautta muotoiltuun ohjaustapaan. Myös Yegdichin

(1998) tutkimuksen mukaan työnohjauksen tavoitteet saavutettiin arviointikeskeisen ajattelun sijaan sallivan ja epämuodollisen työnohjauksen avulla. Yegdichin (1998) toteuttama Clinical supervision-projekti osoittaa, että sallivan ja demokratiaan perustuvan työnohjauksen toteuttamisella voidaan luoda dialogisuutta, yhteisyyttä ja samanarvoisuutta työnohjaajan ja ohjattavan välille, mikä puolestaan tukee työnohjauksen tavoitteiden toteutumista. Keskeistä työnohjauksessa on myös sen säännöllisyys ja prosessimaisuus (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, 1983, 28). Rothin (2017) tutkimuksen mukaan työnohjauksen kokonaisvaltaisuus, dialogisuus ja luottamuksellisuus ovat tärkeitä työnohjauksellisia ominaisuuksia.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, millaisia käsityksiä Opettaja-lehdessä rakentuu varhaiskasvatuksen työoloista vuodesta 2018 alkaen, eli ajalta, jolloin uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) on ollut voimassa. Lisäksi tarkastelen, millaisia työnohjauksellisia ratkaisuja nousee esille työolojen kehittämiseksi näiden käsitysten pohjalta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä Opettaja-lehdessä rakentuu varhaiskasvatuksen työoloista?
2. Millaisia työnohjauksellisia ratkaisuja rakentuu työolojen kehittämiseksi?

Tämä tutkimus on syntynyt tarpeesta ymmärtää varhaiskasvatuksen työoloihin ja työnohjauksellisiin ratkaisuihin kohdistuneita käsityksiä paremmin. Vaikka arjessa on esitetty ehdotuksia työnohjauksesta mahdollisena ratkaisuna varhaiskasvatuksen työoloille, ei työnohjausta ole aiemmin tutkittu varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tämän vuoksi mielenkiintoiseksi tutkimukselliseksi kysymykseksi muodostuu, millaisena työnohjaukselliset ratkaisut osana varhaiskasvatuksen työoloja näyttäytyvät alan ammattilaisten käsityksissä. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole muodostaa väittämää varhaiskasvatuksen työoloista tai työnohjauksellisista ratkaisuista, vaan ymmärtää erilaisia käsityksiä näistä ilmiöistä paremmin. Kyseinen tavoite perusteele samalla tämän tutkimuksen sijoitumista kasvatustieteen tutkimuskentälle; alan ammattilaisten käsitysten ymmärtäminen auttaa hahmottamaan, millaista tutkimusta aiheesta on ajankohtaista jatkossa syventyä tekemään.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa syvennyn tutkimukseni lähestymistapaan, fenomenografiaan, tarkemmin. Perustelen fenomenografisen lähestymistavan valintaa, miksi se valikoitui juuri tähän tutkimukseen. Lisäksi esittelen tutkimukseni kontekstin ja aineiston. Nostan esille toteuttamani fenomenografisen analyysiprosessin vaiheet, jonka perusteella aineistosta muodostui lopulliset kuvauskategoriajärjestelmät. Lopuksi nostan esille tutkimukseni toteutukseen liittyviä eettisiä ratkaisuja.

### 5.1 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana

Tutkimukseni perustuu fenomenografiaan, sillä tutkimuksessani ollaan kiinnostuneita ihmisten kokemusten kautta syntyneistä käsityksistä. Häkkisen (1996, 16) mukaan fenomenografia on yleinen ja suosittu lähestymistapa kasvatustieteen ilmiöihin keskittyvissä tutkimuksissa, etenkin oppimisen ja opetuksen sisältöön kohdentuvissa tutkimuksissa. Huuskon ja Paloniemen (2006, 162) mukaan myös arkipäivän ilmiöt ovat usein tarkastelunkohteena fenomenografisessa tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sekä kasvatustieteen että arjen ilmiötä, sillä tavoitteena on ymmärtää Opettaja-lehdessä rakentuvia käsityksiä varhaiskasvatuksen työoloista ja työnohjauksellisista ratkaisuista niiden kehittämiseksi, ja luoda niistä tulokokonaisuus. Martonin (1981) mukaan käsitysten väliset suhteet nousevat fenomenografiassa mielenkiinnon kohteeksi, ja niiden avulla voidaan ilmentää käsitysten variaatiota. Myös tässä tutkimuksessa korostuu käsitysten sisällölliset erot ja käsitysten suhteutuminen toisiinsa, sillä tavoitteena on ymmärtää alan ammattilaisten keskuudessa rakentuvia erilaisia käsityksiä. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus olla mahdollisimman avoin moninaisille tulkinnoille, ja se korostaa samalla tutkimuskohteeni empiirisyyttä.

Fenomenografian syntyjuuret voidaan yhdistää Ference Martonin 1970-luvun alkupuolen aikana toteuttamiin tutkimustöihin (Kettunen, 2021). Martonin (1986, 31) mukaan on oleellista ymmärtää, että fenomenografia ei ole kehittynyt

fenomenologisesta filosofiasta, vaikka niillä onkin joitakin yhtäläisyyksiä. Kyseinen erottelu on selkeyttänyt myös omaa työskentelyäni ja vahvistanut käsitystäni tutkimukseni fenomenografisesta suunnasta. Ahosen (1994, 116) mukaan sekä fenomenografiassa että fenomenologiassa ymmärretään, että ihmiset kokevat ja käsitteellistävät todellisuuden yksilöllisesti. Tämänkaltaisista ontologisista ja epistemologisista yhtäläisyyksistä huolimatta fenomenografia on tärkeää ymmärtää erilliseksi fenomenologiasta. Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, ja fenomenografia puolestaan on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa. He lisäävät, että fenomenografian tieteenfilosofiset taustaoletukset muistuttavat kyllä fenomenologiaa ja konstruktivismia, mutta fenomenografian yhteydessä puhutaan usein konstituoinista. Kyseinen erottelu auttaa ymmärtämään, miksi tutkimukseni perustuu juuri fenomenografiaan; tutkimuksessani ollaan kiinnostuneita käsitysten luonteesta ja niiden eroavaisuuksien tutkimisesta, kun taas fenomenologiassa tutkitaan käsitysten kautta ilmiötä itsessään. Marton (1994) nostaa esille, että fenomenografia hyväksyy yhden maailman olemassaolon, josta yksilöt luovat keskenään erilaisia inhimillisiä kokemuksia ja käsityksiä. Kettusen (2021) ajatukset tukevat Martonin kommenttia, sillä hänen mukaansa tietoteoreettisesti fenomenografiassa lähestytään todellisuutta ihmisten yksilöllisten kokemusten ja ymmärryksen kautta. Nämä ajatukset heijastuvat jo tutkimukseni aiheenvalintaan, sillä tutkimukseni konteksti perustuu ajatukseen, jossa varhaiskasvatuksen työoloista on olemassa erilaisia yksilöllisiä käsityksiä. Tässä tutkimuksessa olen rajannut tarkasteltavat käsitykset Opettaja-lehdessä rakentuviin käsityksiin, jotka edustavat alan ammattilaisten ja asiantuntijoiden ääntä.

Tutkimukseni lähestymistapa on fenomenografia, sillä subjektiiviset käsitykset ilmiöstä nousevat mielenkiinnon kohteeksi. Tutkimukseni konteksti muodostuu siitä ajatuksesta, että Opettaja-lehteen kirjoitetut tekstit varhaiskasvatuksen työoloista ovat syntyneet yksilöllisten kokemusten ja tulkintojen pohjalta. Mielestäni on tärkeää ymmärtää, että tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkoituksena muodostaa yksilötasolla kuvauksia käsityksistä, eikä se olisi muuten-

kaan fenomenografiselle tutkimukselle mielekästä. Sen sijaan tavoitteena on ymmärtää paremmin käsitysten sisältöä (Huusko & Paloniemi, 2006, 165), ja kuinka erilaiset käsitykset ovat yhteydessä toisiinsa (Marton, 1981).

Ahosen (1994, 116) mukaan ihmisen rationaalisuus selittää tapaa, jolla ihminen rakentaa omia käsityksiään. Hänen mukaansa ihminen yhdistää aiempia kokemuksia keskenään, ja selittää niitä kielen avulla. Tässä tutkimuksessa on oleellista ymmärtää, että käsitykset ovat luonteeltaan yhteydessä aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin ilmiöistä varhaiskasvatuksen kentällä. Muussa tapauksessa tämän tutkimuksen yhteys Opettaja-lehden kontekstiin ei olisi niin oleellinen. Fenomenografiassa termit käsitys ja ilmiö nähdään erottamattomina toisistaan. Ilmiö on kokemus, jonka ihminen saa joko ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta, ja jonka pohjalta hän muodostaa käsityksen (Ahonen, 1994, 116). Erityisen merkittävää tämän tutkimuksen kannalta on myös ymmärtää, että tutkimuksen kohdetta, varhaiskasvatuksen työoloja ja työnohjauksellisia ratkaisuja, kuvataan epäsuorasti, sellaisena kuin ne ovat Opettaja-lehdessä rakentuvien käsitysten pohjalta muodostuneet. Kettunen (2021) tuo ilmi, että fenomenografian mukaan yksilöt tulkitsevat ilmiöitä vain osakokonaisuutena, sillä yksilöiden tulkinnat ovat tiettyihin konteksteihin sidottuja. Myös Åkerlindin (2005) mukaan yksilöiden kokemuksia ilmiöistä voidaan pitää vain osittaisina, sillä niitä ei ole mahdollista kuvata täydellisinä. Tämänkaltainen fenomenografiselle lähestymistavalle ominainen luonne selittää myös tämän tutkimusaiheen epäsuoraa kuvausta.

Fenomenografiassa puhutaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista. Martonin (1981) mukaan termien avulla voidaan pyrkiä irrottautumaan positivismista. Ensimmäisen asteen näkökulma auttaa ymmärtämään fenomenografialle, kuten myös tutkimukselleni, tyypillistä ajatusta siitä, että todellisuutta tulkitaan subjektiivisesti. Martonin (1981) mukaan juuri subjektiiviset tulkinnat muodostavat todellisuuden. Tutkimuksessani ei ole tavoitteena luoda mahdollisimman oikeaa väittämää todellisuudesta, vaan tarkoituksena on puhtaasti ymmärtää erilaisia käsityksiä. Fenomenografiassa nähdään kyllä ajatus siitä, että on olemassa yksi yhteinen todellisuus, mutta jokainen yksilö kokee ja käsittää sen omalla tavallaan. Toisen asteen näkökulma hahmottaa ajatusta, jossa todellisuus

muodostuu konstruktivistisesti ja sosiaalisesti. Toisin sanoen huomionarvoiseksi nousee erilaiset merkitystulkinnat; ihminen ymmärtää asiat aina suhteessa johonkin (Huusko & Paloniemi, 2006, 165).

## 5.2 Opettaja-lehti tutkimuskontekstina

Opettaja-lehti on Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n julkaisema ammatti- ja järjestölehti. Lehti sisältää opettajan ammattiin liittyvää ajankohtaista tietoa, ja samalla se toimii opettajien edunvalvontana. Lehdessä käsitellään laajasti kaikkien opettajakuntien asioita ja ajankohtaisia kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöitä. Lehti koostuu muun muassa pääkirjoituksista, kolumneista, haastatteluista, mielipidekirjoituksista, tutkimuksista ja koulutukseen liittyvästä informaatiosta. Lehti ilmestyy joka toinen perjantai. Opettaja-lehti on tavoitettavissa laajasti koko Suomessa. Toukokuussa 2022 mitattuna lehden virallinen levikki on ollut 94 710 (Opettaja-lehti, 2022).

Opettaja-lehti valikoitui tämän tutkimuksen kontekstiksi, sillä se pitää sisällään ajankohtaista ja laajaa sisältöä asiantuntijoiden ajatuksista opettajan työtä koskevia ilmiöitä kohtaan. Lehti edustaa kaikkia opettajakuntia, ja kaikkien opettajakuntien jäsenet ovat tasaveroisesti edustettuina lehdessä erilaisten teemojen kautta. Opettaja-lehden julkaisut painottuvat usein kasvatuksen ja koulutuksen ajankohtaisiin ilmiöihin. Tässä tutkimuksessa keskitytään varhaiskasvatuksen työoloihin, ja laajan julkisen keskustelun vuoksi voidaan olettaa, että myös Opettaja-lehti on käsitellyt aihetta. Opettaja-lehti sisältää kokeneiden varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden ja johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen ajankohtaisista ilmiöistä, mutta myös varhaiskasvatuksen opiskelijoiden ja vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien ääni tulee selvästi kuuluviin. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten lisäksi myös muiden opettajakuntien edustajat ottavat kantaa keskenään toistensa työkentillä ilmeneviä ajankohtaisia ilmiöitä kohtaan. Lehdessä asioihin ottaa kantaa myös muut kasvatustieteen asiantuntijat, OAJ:n hallituksen jäsenet, lehden toimitusjohtaja ja muut kasvatukseen ja koulutukseen liittyviin ilmiöihin syvällisemmin perehtyneet henkilöt. Tässä tutkimuksessa

Opettaja-lehdestä poimitut käsitykset eivät siis perustu vain varhaiskasvatuksen kenttätöntekijöiden ajatuksiin, vaan laajemmin niiden alan ammattilaisten äänen, joilla on kokemuksia alan työoloista. Lähestyn käsityksiä fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti, jossa kokemusten vaikutus ihmisten käsityksiin nähdään erottamattomina toisistaan.

### **5.3 Tutkimusaineisto**

Tutkimukseni aineisto on kerätty Opettaja-lehden teksteistä. Valitsemiini dokumentteihin, Opettaja-lehden teksteihin, on muotoutunut usean alan ammattilaisen käsityksiä heidän kokemuksiinsa ja tulkintoihinsa perustuen, ja ne yhdessä edustavat Opettaja-lehdessä rakentuvia käsityksiä alan työoloista ja työnohjauksellisista ratkaisuista. Sen lisäksi, että kyseinen lehti pitää sisällään alan ammattilaisten näkökulmia ajankohtaisista asioista, on lehti tavoitettavissa laajasti koko Suomessa. Toisin sanoen aineistoni valintaan vaikutti Opettaja-lehden tema ja levinneisyys. Tutkimukseni aineisto on rajattu vuosien 2018–2022 aikana ilmestyneisiin lehtiin, eli siihen ajanjaksoon, kun uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) on ollut voimassa. Uuden lain myötä varhaiskasvatuksen työntekijöiden nimikkeet selkeytettiin. Tämän tutkimuksen kannalta on mielekästä tutkia varhaiskasvatuksen työoloja nykyisten työnimikkeiden mukaisesti, sillä työnimikkeet vaikuttavat kenttätööhön ja mahdollisesti myös työoloihin. Syyskuun 2018 ja syyskuun 2022 välillä Opettaja-lehti on ilmestynyt 88 kertaa (taulukko 1).



**Taulukko 1.** Työolosuhteita käsittelevien tekstien lukumäärä Opettaja-lehdissä vuosina 2018–2022

Opettaja-lehti		
Vuosi	Tekstejä työoloista	Ilmestyneet lehdet
2022 (1.9. asti)	34	14
2021	40	22
2020	18	22
2019	31	22
2018 (1.9. alkaen)	11	8
yht.	134	88

Valitsin tutkimukseni aineistoksi valmiit dokumentit. Vaikka fenomenografiset tutkimusaineistot keskittyvät usein haastatteluihin, ovat myös muut kirjalliset aineistot, kuten valmiit dokumentit, koettu fenomenografiselle tutkimukselle sopivaksi analyysin kohteeksi (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Kettunen, 2021). Tutkimani ilmiö, varhaiskasvatuksen työolot, on tällä hetkellä yhteiskunnallisesti hyvin puhututtava, ja aiheesta on kirjoitettu paljon eri dokumenttimuodoissa. Laajan julkisen keskustelun muodostamat dokumentit antavat tälle tutkimukselle sen monimuotoisuudessaan erinomaisen aineiston aiheen syvemmälle tarkastelulle. Varhaiskasvatuksen työoloja ei ole aiemmin tutkittu valmiiden dokumenttien pohjalta, joten tämä tutkimus tarjoaa ymmärrystä aiheesta uuden tulokulman kautta.

Aloitin aineistonkeruun lukemalla kaikki ilmestyneet 88 lehteä läpi Opettaja-lehden internetsivuilla näköislehden muodossa. Aloitin lehtien lukemisen vuodesta 2018 ja etenin vuosi kerrallaan kohti vuotta 2022. Jokaiselle vuodelle loin oman Word-tiedoston, johon tallensin sen vuoden lehtitekstit, jotka valikoituivat aineistooni. Vahvasti tutkimuskysymyksiini peilaten valitsin viisi sanaa, jotka toimivat aineistonkeruussa tekstien rajaajina; näin sain kerättyä tutkimuksen kannalta olennaiset tekstit yhteen. Aineistoon valikoituneen tekstin tuli pitää

sisällään vähintään termi *opettaja* tai *varhaiskasvatuksen opettaja*, sekä vähintään joko termi *työolosuhteet*, *työolot* tai *työhyvinvointi*.

Useimmat tekstit sisälsivät enemmän kuin kaksi edellä mainituista termeistä. Vaikka arjessa termi ”opettaja” ilman etuliitettä ymmärretään usein yleissivistävän koulutuksen opettajaksi, *Opettaja-lehdessä* sitä käytetään myös muiden opettajakuntien edustajista, kuten varhaiskasvatuksen opettajista. Mikäli tekstissä käytettiin termiä ”opettaja” yleisessä merkityksessä ja varhaiskasvatukseen viitattuna, ja mikäli samassa tekstissä käytettiin joko termiä ”työolot”, ”työolosuhteet” tai ”työhyvinvointi”, valikoitui teksti aineistooni. Huusko ja Paloniemi (2006, 164) tuovat ilmi, että fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruussa keskitytään tutkimuksen kysymyksenasettelun avoimuuteen; on oleellista, että erilaiset käsitykset voivat tulla avoimesti aineistosta ilmi. Edellä mainitut viisi termiä ovat kaikki laajoja käsitteitä, ja myös niiden tarkoituksena oli mahdollistaa avoimuus tutkittavaa aihetta kohtaan aineistonkeruun aikana. Avoimuus itseni ja aineiston välillä oli mielessäni koko tutkimuksen toteuttamisen ajan, ja erityisesti aineistonkeruuvaiheessa. Tällä tarkoitan sitä, että aineistonkeruussa pyrin jatkuvasti varmistamaan, etten rajaa tutkimukseni kysymyksenasettelun kannalta oleellisia mahdollisuuksia sivuun.

Kettusen (2021) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa analysoidaan usein pientä ja rajattua aineistoa. Tässä tutkimuksessa aineisto on mielestäni selkeästi rajattu. Vaikka aineistoon valikoitui erilaisia tekstityyppejä, kuten artikkeleita, mielipidekirjoituksia, pääkirjoituksia, kolumneja ja haastatteluja, on aineiston rajaus selkeä suhteessa tutkimukseni tavoitteeseen nostaa esille yleisesti *Opettaja-lehdessä* rakentuvia käsityksiä varhaiskasvatuksen työoloista ja työnohjauksellisista ratkaisuista. Olennaista rajauksessa oli, että tekstit ilmensivät *Opettaja-lehden* moniulotteista ääntä. Tämän vuoksi kuitenkin aineiston koko on mielestäni tässä tutkimuksessa melko laaja; lopullinen aineisto koostui 134 tekstistä. Vaikka fenomenografisen tutkimuksen aineisto on usein pieni (Kettunen, 2021), soveltui aineisto kokonsa puolesta mielestäni hyvin fenomenografiseen analyysiprosessiin. Avaan analyysiprosessia tarkemmin seuraavassa luvussa.

## 5.4 Aineiston analyysi

Analysoin aineistoni fenomenografisesti. Hyödynsin analyysissä erityisesti Huuskon ja Paloniemen (2006) kuvauskategoriajärjestelmän luomisen mallia, jota on sovellettu Uljensin (1989) fenomenografisen analyysin mallista. Kyseinen malli auttoi minua analyysin johdonmukaisessa etenemisessä, sillä se kuvaa selkeästi ja yksityiskohtaisesti, kuinka alkuperäisestä aineistosta muodostetaan fenomenografisesti kuvauskategoriajärjestelmä. Fenomenografisen tutkimuksen analyysivaiheet on yleisesti koettu haasteelliseksi ymmärtää (Åkerlind, 2007). Toisaalta Marton ja Booth (1997, 32) tuovat esille, että fenomenografiselle tutkimukselle ei ole käytössä tiettyä tarkkaa ja yksityiskohtaista analyysimenetelmää. Vaikka Huuskon ja Paloniemen (2006) malli selittää yksityiskohtaisesti analyysin etenemisen, korostaa se samalla analyysimenetelmän sovellettavuutta juuri omaan tutkimukseen sopivaksi. Kuvauskategoriajärjestelmän luomisen malli keskittyy alkuperäisestä tekstistä nostettujen ydinsisältöjen luokitteluun vaihe vaiheelta kohti abstraktimpia merkitys-, käsitys- ja kuvauskategorioita. Yleensä fenomenografinen analyysiprosessi jaetaan joko kolmeen (Ahonen, 1994; Häkkinen 1996) tai neljään (Niikko, 2003) vaiheeseen. Tämän tutkimuksen aineiston analyysiprosessi jakautui Huuskon ja Paloniemen (2006) mallin mukaisesti neljään vaiheeseen, joita kuvaan tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

Mallissa, kuten yleisestikin fenomenografisessa analyysissä, kuvauskategoriolla tarkoitetaan lopullisia tiivistettyjä luokitteluja, jotka kuvaavat aineistolähtöisesti esille nousseita erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta (Huusko & Paloniemi, 2006). Pyrin selvittämään käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön, ja sen vuoksi pyrin löytämään aineistosta käsitysten välisiä rakenteellisia eroja (Kettunen & Tynjälä, 2017). Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan näiden erojen perusteella rakennetaan erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita, joilla pyritään kuvaamaan erilaisia tapoja käsittää tutkittavaa ilmiötä. Kuvauskategoriajärjestelmällä puolestaan tarkoitetaan sitä tulokokonaisuutta, joka analyysiprosessin lopussa muodostetaan syntyneistä kuvauskategorioista.

Koko analyysiprosessin ajan on tärkeää muistaa avoimuus aineistoa kohtaan. Fenomenografiassa sen merkitys korostuu erityisesti analyysiprosessin alkuvaiheessa, jotta annetaan mahdollisuus uusille ja erilaisille perspektiiveille. Metsämuurosen (2006) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tavanomaista, että aineistonkeruu ja aineiston analysoiminen tapahtuu osittain samanaikaisesti. Koen, että tässä tutkimuksessa analyysiprosessi on alkanut jo aineistonkeruuvaiheessa, kun jäsensin mielessäni Opettaja-lehden tekstejä yhteen ensimmäisen tutkimuskysymyksen kanssa niitä rajatakseni. Fenomenografinen analyysi on luonteeltaan reflektiivistä (Niikko, 2003), ja koko prosessin ajan on tärkeää vertailla ja luokitella aineistosta nostettuja merkityksellisiä yksiköitä keskenään. Ilmaisujen vertailu keskenään auttoi käsitysten sisällön nostamisessa analyysin kohteeksi. Vertailin yksittäisiä ilmauksia koko kontekstiin heti analyysin alkuvaiheista asti. Palasin säännöllisesti aineistooni ja reflektoin vaiheita koko prosessin ajan.

Aloitin analyysin lukemalla Word-tiedostoihin keräämäni aineiston kokonaisuudessaan läpi useamman kerran, jotta saisin aineistosta selkeän yleiskuvan (Larsson, 1986, 37; Niikko, 2003). Seuraavaksi etsin aineistosta ilmaisuja, jotka liittyivät ensimmäisen tutkimuskysymyksen kontekstiin (Marton & Booth, 1997; Niikko, 2003). Fenomenografiassa ilmaisuja kutsutaan yleensä merkitysyksiköiksi. Etsin sellaisia ilmaisuja, merkitysyksiköitä, joissa esiintyi työoloja kuvaavia sanoja ja lauseita, ja tummensin ne aineistosta. Yksittäisten sanojen etsimisen sijaan tulkitsin tekstiä ajatuksellisena kokonaisuutena (Huusko & Paloniemi, 2006, 167), ja tämänkaltaisia merkitysyksiköitä löytyi muutamasta sanasta muutamien lauseiden mittaisiin. Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) mukaan kysymysten esittäminen aineistolle voi auttaa ajatuksellisten kokonaisuuksien hahmottamisessa merkitysyksikköinä. Esittämiäni kysymyksiä oli muun muassa ”Mitä kirjoittaja tarkoittaa ilmaisulla? Mistä perspektiivistä ilmaisu on muotoiltu?” (Huusko & Paloniemi, 2006, 167). Siirsin korostetut merkitysyksiköt alkuperäisessä muodossaan uudelle Word-tiedostolle. Alkuperäisen ilmaisun alapuolelle pelkistin ilmaisun ydinsisällön (taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkki alkuperäisestä ilmaisusta ja ydinsisällöstä

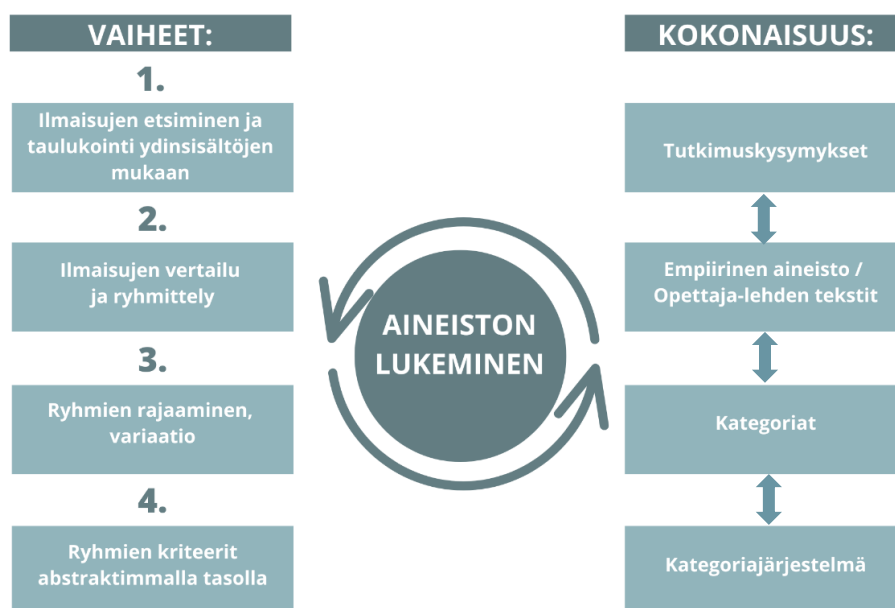
Alkuperäinen ilmaisu	”Toimiva mentorointi tukee opettajaa työuran aikana, ja on merkittävää myös työuraansa aloittavien opettajien työhyvinvoinnille.”
Ydinsisältö	Toimiva mentorointi

Analyysin seuraavassa vaiheessa aloin vertailemaan ja ryhmittelemään merkityksyksiä keskenään. Tässä auttoi analyysin edellinen vaihe, eli ydinsisältöjen kirjaaminen. Ryhmittelin merkityksyksiä ydinsisältöjen perusteella, eli tässä vaiheessa analyysia ryhmät sisälsivät keskenään samankaltaisia ydinsisältöjä. Ryhmien sisäisiä merkityksyksiä yhdistelemällä ja erottelemalla alkoi muodostumaan jäsentyneempiä ryhmiä. Toisin sanoen merkityksyksiköiden samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien tarkempi tunnistaminen alkoi hahmottamaan kategorioita ja niiden välisiä rajoja (Huusko & Paloniemi, 2006, 168; Niikko, 2003, 36). Tässä vaiheessa analyysia palasin useita kertoja alkuperäiseen aineistoon, jotta ilmaisut pysyivät varmasti siinä kontekstissa, mihin ne alkuperäisissä teksteissä oli tarkoitettu. Åkerlindin (2005) mukaan tässä vaiheessa analyysia ilmaisut alkavat muuttua yleisemmän tason käsityksiksi.

Analyysin seuraavassa vaiheessa keskityin kategorioiden välisten kriteerien määrittelyyn (Marton, 1986), jonka avulla pyrin yhä selkeyttämään niiden välisiä eroja. Tässä vaiheessa kategoriat järjestyivät monta kertaa uudelleen. Reflektoidessani toimintaani prosessin aikana, huomasin, että tämä analyysiprosessin vaihe vei enemmän aikaa kuin muut tähänastiset vaiheet. Suunnittelin aikatauluni uudelleen niin, että annoin tälle analyysivaiheelle enemmän aikaa varmistaakseni oman toimintani tarkkuuden ja johdonmukaisuuden. Kategorioille alkoi hahmottumaan abstrakteja tasoja, jotka sisälsivät käsitysten erityispiirteitä (Huusko & Paloniemi, 2006, 168). Häkkinen (1996, 43) muistuttaa tarkkailemaan, ettei kategorioiden laadulliset erot asetu päällekkäin, vaan että ne luovat selkeät erot toistensa välille. Tällä tavoin käsityksille alkoi vähitellen hahmottua selkeitä

piirteitä ja rakenteita, ja kategoriat sisälsivät keskenään selkeästi käsitysten vaihtelua. Nostin esille suoria lainauksia, joiden avulla yhdistin abstraktimmat kategoriat empiirisesti aineistooni. Huolellisen pohdinnan ja vertailun jälkeen nimesin kuvauskategoriat niiden sisältöjen perusteella.

Lopuksi rakensin kuvauskategorioista kuvauskategoriajärjestelmän. Koin ristiriitaisuutta kuvauskategoriajärjestelmän rakentamiseen liittyvistä säännöistä, sillä huomasin, että kirjallisuudessa määritellään eri tavoin kuvauskategoriajärjestelmän rakentamiseen liitetyt kriteerit. Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan fenomenografisessa analyysissä kuvauskategoriajärjestelmä voidaan rakentaa joko horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Marton ja Booth (1997) ovat kuitenkin määritelleet, että kuvauskategorioiden yksi laatukriteeri on, että niiden tulee olla hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan hierarkkisuus ei kuitenkaan ole välttämätöntä, ja he painottavat fenomenografian käytännön sovellettavuutta. Heidän mukaansa kuvauskategoriat voidaan esittää hierarkkisesti, mikäli kategoriat ovat keskenään eri tasoisia. Kategorioiden eritasoisuuden vuoksi päädyin horisontaalisen asetelman lisäksi hierarkkiseen asetelmaan lopullisessa kuvauskategoriajärjestelmässä. Tämän tutkimuksen analyysivaiheet on kuvattu kuviossa 2.



Kuvio 1. Analyysin eteneminen

Seuraavaksi keskityin toiseen tutkimuskysymykseeni. Tässä analyysivaiheessa sovelsin fenomenografista analyysiprosessia eniten. Menetelmän soveltaminen ja muovaaminen omaan tutkimukseen sopivaksi on fenomenografisen menetelmän lisäksi hyväksyttävää usein muissakin laadullisissa menetelmissä. Myös Huuskon ja Paloniemen (2006, 162) mukaan laadullisissa metodeissa on yleisesti pidetty hyväksyttävänä soveltaa menetelmää omaan tutkimukseen sopivaksi, mikäli tehdyille valinnoille löytyy perustelut. Tässä tutkimuksessa olen soveltanut fenomenografista analyysia siten, että toteutin toisen tutkimuskysymyksen analyysin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kontekstissa nostettujen käsitysten pohjalta. Toisin sanoen en aloittanut analyysia enää kokonaisesta alkuperäisestä aineistosta. Työnohjauksellisia ratkaisuja oli tässä tutkimuksessa tarkoitus tarkastella työolojen kehittämisen näkökulmasta, ja tämä tavoite perustelee analyysitapaani.

Analysoin toista tutkimuskysymystäni ensimmäisen tutkimuskysymyksestäni pohjalta nousseista käsityksistä, eli etsin aiemmin nostamistani käsityksistä uusia merkityksiköitä ja ydinsisältöjä, jotka liittyivät tällä kertaa toisen tutkimuskysymyksen kontekstiin, työnohjauksellisiin ratkaisuihin. Fenomenografiassa tämänkaltaista toimintaa voitaisiin epäröidä siitä näkökulmasta, onko kyseinen tekstien rajaaminen rajoittanut tutkimuksen kysymyksenasettelun avoimuutta suhteessa kontekstiin. Valintani on kuitenkin perusteltua sillä, että rajauksen avulla kykenin tarkastelemaan työnohjauksellisia ratkaisuja juuri työolo-käsitysten näkökulmasta, mikä on tämän tutkimuksen ydintarkoitus. Analyysi toteutui tässäkin vaiheessa täysin aineistolähtöisesti, eli analyysissa oltiin avoimia kaikille uusille perspektiiveille, joita teksteistä nousi esille. Nostin teksteistä esille uudet ydinsisällöt sen mukaan, miten ilmaisut sisälsivät käsityksiä työnohjauksellisista ratkaisuista työolojen kehittämiseksi (taulukko 3).

Taulukko 3. Toinen esimerkki alkuperäisestä ilmaisusta ja ydinsisällöstä

Alkuperäinen ilmaisu	”Työelämässä pitää olla mahdollisuus jatkaa omaa oppimistaan hyvin johdettuna ja kokeneemman mentorin kanssa.”
Ydinsisältö	Hyvä johtaminen ja kokenut mentori

Tämän vaiheen jälkeen analyysi eteni samalla tavalla kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Vertailin ja ryhmittelin nostettuja ydinsisältöjä keskenään, jonka jälkeen ryhmien rajaaminen ja kriteerien määrittelemine alkoi muodostamaan ryhmien välille variaatiota ja abstrakteja tasoja. Palasin jälleen analyysin joka vaiheessa säännöllisesti lukemaan alkuperäistä aineistoa, jotta ymmärsin tekstin sisällön siinä kontekstissa, mihin kirjoittaja oli sen tarkoittanut. Analyysin eteneminen on kuvattu aiemmassa kuviossa 2. Syntyneistä kategorioista muodostui horisontaalinen ja hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä, joka hahmottaa työnohjauksellisten ratkaisujen sisällöllisiä eroja ja suhteita toisiinsa.

Fenomenografisessa analyysissä nostetut käsitykset nähdään riippuvaisina kokonaisuudesta, jolloin ei keskitytä vastauksiin yksittäisinä tapauksina, vaan niistä muodostetaan analyysissä kokonaisuus (Huusko & Paloniemi, 2006, 167). Käsitteelin aineistoani kokonaisuutena myös sen empiirisen luonteensa vuoksi. Tutkimukseni on aineistolähtöinen, eli fenomenografisen analyysin mukaisesti tutkimukseni tulkinnot tehtiin aineiston pohjalta. Laitilan ja kollegojen (2012, 258) mukaan teorian suhde fenomenografisessa tutkimuksessa näyttäytyy tutkimusongelman asettelussa, aineiston keruussa ja analyysivaiheessa. Tutkimukseni teoriatausta on ohjannut tämän tutkimuksen kysymyksenasettelua, aineiston hankintaa ja analyysia, mutta aiempi tutkimus ei määritellyt aineistosta muodostettavia kategorioita, vaan ne nousivat tämän tutkimuksen aineistosta käsin.



## 5.5 Eettiset ratkaisut

Sitouduin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemiin hyviin tieteellisiin käytäntöihin koko tutkimukseni ajan, aina tutkimukseni aiheenvalinnasta alkaen. Näiden käytäntöjen mukaisesti pyrin olemaan mahdollisimman huolellinen, avoin ja rehellinen tutkimukseni kaikissa vaiheissa (Vakimo, 2010, 92).

Tutkimukseni aineisto kerättiin Opettaja-lehdestä. Vaikka aineistoni koostui julkisista dokumenteista, olin jatkuvasti tietoinen siitä, että tutkimukseni aiheen vuoksi dokumenttien sisällöt saattavat sisältää henkilökohtaisia mielipiteitä. Opettaja-lehteä ja sen sisältämiä tekstejä käsiteltiin tässä tutkimuksessa huolellisesti ja kunnioittaen. Lehtitekstien kirjoittajien henkilötietoja ei nostettu esiin tutkimuksessa, sillä se ei olisi ollut tarpeellista tämän tutkimuksen kannalta.

Kuten tieteellisiin käytäntöihin kuuluu (Tutkimuseettinen neuvottelukunta), avoimuus on tutkimuksen tärkeä ominaisuus. Vaikka lopulliseen aineistooni valikoituneet lehtitekstit eivät ole yhtenä kokonaisuutena julkisesti saatavilla, ovat tutkimukseeni valikoituneet Opettaja-lehdet jokaisen saatavilla ja luettavissa Opettaja-lehden omilla verkkosivuilla. Tämänkaltaisen avoimuus mahdollistaa tutkimukseni kriittisen arvioinnin sekä minulle itselleni että tutkijamustani lukeville.

Vaikka tutkimukseni aikana en kohdannut lehtitekstien kirjoittajia konkreettisesti, kunnioitin heidän ääntänsä tutkimukseni aineistonkeruun, analyysin ja tulosten auki kirjoittamisen aikana. Tällä tarkoitan sitä, että pyrin esimerkiksi lukemaan aina yhtä tekstiä kokonaisuutena, irrottamatta asiayhteyttä sen kontekstista, jotta ymmärtäisin mahdollisimman hyvin, mitä tekstin kirjoittaja on tarkoittanut. Guilleminin ja Gillamin (2004) mukaan tutkijan on tärkeää pohtia tutkimuksen aikana ilmeneviä eettisiä kysymyksiä, ja arvioida omaa toimintaansa suhteessa eettisiin kysymyksiin. Itse muutin aikataulusuunnitelmiani esimerkiksi tutkimuksen analyysiprosessin aikana, kun havaitsin, että kyseinen analyysivaihe tarvitsee enemmän aikaa huolellisen analyysin toteutumiseksi.

Tieteellisten käytäntöjen mukaisesti kohtelin jokaista valitsemaani tekstiä tasa-arvoisesti, eli kunnioitin jokaisesta tekstistä samaa tietoa. Pyrin olemaan jatkuvasti tietoinen omista mielipiteistäni aiheeseen liittyen, jotta en anna oman

ääneni vaikuttaa aineiston analyysiin ja tulkintaan. Vakimon (2010, 82) mukaan tutkijan toiminta ei saa haitata tutkimuksen kohderyhmän oikeuksia tai aiheuttaa tulosten vääristelyä. Tähän näkökulmaan olen pyrkinyt keskittymään jatkuvasti refleктоimalla omaa toimintaani aineistonkeruusta tulosten esille nostamiseen ja johtopäätösten tekemiseen asti.

Koko tutkimukseni ajan koin erittäin tärkeäksi, ettei tutkimuksestani koidu haittaa Opettaja-lehteen kirjoittaneille alan ammattilaisille. Pidin parhaani mukaan huolen siitä, ettei tutkimukseni aiheuta vahinkoa varhaiskasvatuksen ammattilaisten asemalle. Kuten laadulliselle tutkimukselle on olennaista, refleктоin omia eettisiä valintojani koko tutkimuksen ajan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). Reflektion tarkoitan sitä, että muun muassa perustelin ratkaisujani avoimesti ja arvioin ratkaisujeni merkitystä tutkimustuloksilleni.

## 6 OPETTAJA-LEHDESSÄ RAKENTUVIA KÄSITYKSIÄ VARHAISKASVATUKSEN TYÖOLOISTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: ”Millaisia käsityksiä Opettaja-lehdessä rakentuu varhaiskasvatuksen työoloista?”. Opettaja-lehden sisältämät käsitykset jakaantuivat viiteen kuvauskategoriaan, jotka muodostivat yhdessä tuloskokonaisuuden (taulukko 4). Opettaja-lehdessä varhaiskasvatuksen työolot ymmärrettiin (1) yhteisöllisten, (2) työidentiteetin mukaisten, (3) ajankäytöllisten, (4) johtamiseen perustuviin ja (5) yhteiskunnallisten kokemusten kautta. Kuvauskategorioiden nimet ilmentävät eri käsitysten abstraktioita; käsitykset työoloista ilmenivät erilaisten kokemusten kautta – millaisena työskentely varhaiskasvatuksen kentällä koettiin. Jokainen kuvauskategoria sisältää omat käsityskategoriansa, jotka ilmentävät kuvauskategorioiden välisiä laadullisia eroja. Kuvauskategoriat ovat keskenään hierarkkisessa suhteessa siten, että kuvauskategoriat kuvaavat työoloja sitä heikompina, mitä oikeammalle järjestelmässä mennään; yhteisöllisten kokemusten kautta työolot ymmärrettiin kaikkein miellyttävimpinä, kun taas yhteiskunnallisten kokemusten kautta työolot ymmärrettiin kaikkein heikoimpina.

Taulukko 4. Horisontaalinen ja hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä Opettaja-lehdessä rakentuvista käsityksistä varhaiskasvatuksen työoloista

KUVAUSKATEGORIAT					
	Yhteisöllinen	Työidentiteetin mukainen	Ajankäytöllinen	Johtamiseen perustuva	Yhteiskunnallinen
	Oppiva työyhteisö	Suhtautuminen omaan työhönsä	Suorituskeskeisyys	Esihenkilön etäisyys	Kohtuuttomuus
KÄSITYS-KATEGORIAT	Yhdessä jaksaminen	Omien tarpeiden unohtaminen	Epäsäännöllisyys	Epäselvät tehtäväkuvat	Pysyvyyden puuttuminen
	Rakentava ja tavoitteellinen keskustelukulttuuri			Ohjauksen puute	

Seuraavassa alaluvussa esittelen kuvauskategoriajärjestelmän yksityiskohtaisemmin keskittymällä jokaiseen kuvauskategoriaan yksitellen. Havainnollistan kuvauskategorioiden sisältämiä käsityksiä aineistositaattien avulla. Tulosten johdopäätöksiä ja suhteutumista aiempaan tutkimukseen tarkastelen myöhemmin Pohdinta-luvussa.

## 6.1 Yhteisölliset kokemukset työolokäsityksissä

Ensimmäisen kuvauskategorian muodostivat yhteisöllisiin kokemuksiin perustuvat käsitykset, jotka kuvasivat työoloja *oppivan työyhteisön, yhdessä jaksamisen ja rakentavan ja tavoitteellisen keskustelukulttuurin* näkökulmista (taulukko 4). Yhteisöllisten kokemusten kautta työolot koettiin miellekkyttä, työssäjaksamista, työhön sitoutumista ja työhyvinvointia edistävinä. Työolojen nähtiin olevan yhteydessä yhteisön sisällä koettuihin positiivisuuden tunteisiin. Työntekijän oli miellyttävä mennä töihin ja työnteko toi elämään merkityksellisyyttä. Yhteisöllisen työskentelyn näkökulmasta työoloissa korostui yhdessä jaetun työn, vertaistuen ja keskustelun merkitys.

Taulukko 4. Yhteisölliset kokemukset työolokäsityksissä

Kuvauskategoria 1			
YHTEISÖLLINEN			
Käsityskategoriat	Oppiva työyhteisö	Yhdessä jaksaminen	Rakentava ja tavoitteellinen keskustelukulttuuri
Merkityskategoriat			
	Yhteistyö	Kollegojen tuki	Toimiva dialogi
	Yhteinen suunnittelu	Myönteinen palaute	Turvallinen ilmapiiri
	Yhteinen arviointi	Työyhteisöön kuulumisen tunne	Kokemusten jakaminen
	Yhdessä oppiminen	Yhdessä pysähtyminen	Kuunteleminen ja kuuleminen
			Yhteinen pohdiskelu

Käsitykset työoloista näyttäytyivät *oppivana työyhteisönä*. Yhteistyö suunnittelusta toteutukseen ja arviointiin muiden opettajien kanssa koettiin tärkeänä, voimavaroja ylläpitävänä tekijänä. Yhteistyö edisti työhyvinvointia työssäjaksamisen ja onnistumisen kokemusten kautta. Yhteistyö lisäsi positiivisten tunteiden kokemusta työssä, jotka vahvistivat käsityksiä miellyttävistä työoloista. Yhteistyön koettiin olevan hyödyllistä käytännöllisesti, sillä se vähensi suorittamisen paineita. Yhteistyön avulla työtä tehtiin useamman työntekijän asiantuntemuksen avulla, joka vaikutti työn sujuvuuteen ja täten myös työolojen luonteeseen positiivisesti.

”Yhteistyö ja yhdessä tekeminen ovat niin työssä onnistumisen kuin työssäjaksamisen kannalta koko ajan tärkeämpää.”

”On hyödyllistä, kun ei tarvitse suunnitella yksin, vaan käytettävissä on usean ammattilaisen asiantuntemus.”

Yhdessä oppiminen koettiin mielekkäänä ja tärkeänä piirteenä hyvinvoivassa, oppivassa työyhteisössä. Myös uudet ideat ja pedagogiikan kehittäminen oli tervetullutta oppivassa työyhteisössä. Käsitykset miellyttävistä yhteisökeskeisistä työoloista määrittyivät myös sen mukaan, kuinka mahdollista yhteisön sisäisten taitojen kehittäminen oli. Yhdessä oppiminen ilmeni kokemuksina, joissa oli mahdollista oppia kollegalta taitoja. Miellyttävät työolot mahdollistivat työntekijöille kehittämispäiviä, yhdessäoloa ja säännöllisiä oppimismahdollisuuksia. Työolot näyttäytyivät yhteistyötaitojen kehittymisenä, työhön sitoutumisena ja yleisenä työhyvinvointina.

”Työntekijät kouluttivat toisiaan, kunnostivat oppimisympäristöjä, ja varhaiskasvatussuunnitelmaa työstettiin porukalla. Yhteisöllisyys kasvoi kohisten.”

”Työhyvinvointi näkyy työyhteisössä yhteistyötaitoina, työhön sitoutumisena ja sen kehittämisenä, innovatiivisuutena.”

Käsitykset työoloista näyttäytyivät kentällä myös *yhdessä jaksamisena*. Kollegojen välinen tuki ja myönteinen palaute koettiin tärkeänä. Työolot käsitettiin miellyttävinä, kun yhteisö antoi tukea sitä tarvittaessa. Tuen saaminen ymmärrettiin

tärkeäksi tekijäksi työhyvinvoinnille. Yhteisöllisten kokemusten kautta työolot rakentuivat innostuksesta ja jaksamisesta vaikeinakin aikoina. Positiivisen palautteen antaminen kollegoille edisti positiivista mieltä ja asennetta. Työolot rakentuivat kehuista ja positiivisista pienistä teoista.

”Työhyvinvoinnin tunteessa varsin ratkaisevaa on se, että työntekijä tietää saavansa tukea kollegoiltaan sitä tarvitsessaan.”

”Aloitteleva opettaja voi uupua ilman työkavereiden tukea –”

”Kehumme toisiamme ja muistutamme positiivisista asioista. Tahdomme tuottaa hyviä elämyksiä lapsille, aikuisille mutta myös itsellemme.”

Myös työyhteisöön kuulumisen tunne ja yhdessä pysähtyminen tukivat käsityksiä miellyttävistä työoloista. Vaikka työ oli ajoittain rankkaa, kyettiin yhdessä pysähtymällä ylläpitämään miellyttäviä työoloja. Mikäli suhteet kollegoihin ja suhteissa tapahtunut tunnetyö säilyivät vaikeinakin aikoina, näkyivät ne miellyttävinä työoloina. Yhdessä pysähtyminen koettiin myös keinona arvioida aiempaa työtä ja suunnitella tulevaa työtä, joka koettiin tärkeäksi työoloille.

”Erityisen arvokkaana hän pitää pysähtymistä yhdessä kollegoiden kanssa.”

”Suhteet kollegoihin ja tunteiden säätely, niin kutsuttu tunnetyö, ovat avaintekijöitä nuoren opettajan jaksamiselle.”

Käsitykset työoloista näyttäytyivät myös *rakentavana ja tavoitteellisena keskustelukulttuurina*. Työyhteisössä tapahtuva kokemusten vaihtaminen ja toimiva dialogi tukivat käsityksiä miellyttävistä työoloista. Myös yhteinen pohdiskelu, kuunteleminen ja kuuleminen oli tärkeää. Työolot koettiin miellyttävinä, kun keskusteluhetkiä ilmeni arjessa. Yhteiset keskustelut edesauttoivat työssäjaksamista ja työhyvinvointia. Toimivaan dialogiin koettiin haluavan panostaa, jotta hyvistä työoloista voitiin pitää kiinni.

”Mahdollisuus vaihtaa kokemuksia muiden opettajien kanssa edesauttaa myös työssäjaksamista ja työhyvinvointia.”

”Toimiva dialogi on sitä, että halutaan ymmärtää myös vastapuolen näkemystä, vaikka ei oltaisikaan samaa mieltä.”

Turvallinen ilmapiiri nähtiin osana rakentavaa ja tavoitteellista keskustelukulttuuria, ja se vahvisti käsityksiä miellyttävistä työoloista. Ilmapiirin avulla pyrittiin vaikuttamaan myös työolojen ikäviin asioihin kääntämällä ne positiivisiksi. Mikäli yhteisössä koettiin turvallisuuden, lämmön ja ystävällisyyden tunteita, käsitettiin työolot miellyttävinä.

”Hyvinvoiva työyhteisö on avoin, sen jäsenet uskaltavat puhua ja he luottavat toisiinsa.”

”Meillä on turvallinen, lämmin ja ystävällinen työilmapiiri. Jaamme ja analysoimme tunteitamme. Yritämme kääntää ikävätkin asiat positiivisiksi.”

## 6.2 Työidentiteetin mukaiset kokemukset työolokäsityksissä

Toisen kuvauskategorian muodostivat työidentiteetin mukaisiin kokemuksiin perustuvat käsitykset, jotka kuvasivat työoloja *oman asiantuntijuuden kehittämisen* ja *työhön suhtautumisen* näkökulmista (taulukko 5). Käsitysten mukaan työolot määrittyivät sen mukaan, millaisia mahdollisuuksia työssä oli kehittää omaa oppimistaan, millaiset omat asenteet olivat ja kuinka omia vaikutusmahdollisuuksia hyödynnettiin kentällä. Työidentiteettikeskeisen työskentelyn kautta ymmärretyt työolot rakentuivat sitä miellyttävimmiksi, mitä selkeämmin se näkyi kenttätöissä. Oman osaamisen kehittäminen ja omat henkilökohtaiset ajatukset työtä kohtaan nousivat esille työoloja määrittävinä tekijöinä. Miellyttävät työolot ymmärrettiin mahdollisuuksina kehittää omaa osaamistaan. Uuden oppiminen kohensi työoloja, kun taas omien tarpeiden unohtaminen ja rajojen puuttuminen heikensivät työoloja.

Taulukko 5. Työidentiteetin mukaiset kokemukset työolokäsityksissä

Kuvauskategoria 2		
TYÖIDENTITEETIN MUKAINEN		
Käsityskategoriat	Oman asiantuntijuuden kehittäminen	Suhtautuminen työhön
Merkityskategoriat	Oppimisen ilo	Omat asenteet
	Uuden oppiminen	Vaikutusmahdollisuudet
	Oppimisen jatkuminen työelämässä	Omien rajojen tunnistaminen

Työidentiteetin mukaiset kokemukset näyttäytyivät kentällä työntekijöiden mahdollisuuksina *oman asiantuntijuuden kehittämisessä*. Uuden oppiminen ja oppimisesta saatava ilo heijastuivat käsityksiin miellyttävistä työoloista. Käsitysten mukaan mahdollisuudet oman osaamisen hyödyntämisestä monipuolisesti kenttätöissä kohensivat työoloja. Käsitysten mukaan oppimisesta saatavan ilon lisäksi oppimisen jatkuminen työelämässä koettiin oikeutena, ja työoloihin vaikuttavana tekijänä.

”Tässä työssä saa käyttää omaa osaamistaan monipuolisesti. Oppimisen ilo on läsnä jokaisessa päivässä niin lapsilla kuin aikuisillakin.”

”Jatkuva oppiminen kuuluu opettajan työhön.”

Työidentiteetin mukaiset kokemukset näyttäytyivät kentällä myös *suhtautumisena työhön*. Omat asenteet ja tietoisuus omista vaikutusmahdollisuuksista määrittivät käsityksiä työoloista. Käsitysten mukaan liiallinen kriittisyys ja ankaruus omaa työtä kohtaan heikensivät työoloja. Työolot koettiin heikkoina, mikäli työtä leimasi suorittamisen pakko ja omien tarpeiden unohtuminen. Ymmärrys omista vaikutusmahdollisuuksista vaikutti työssäjaksamiseen, ja se määritteli käsityksiä työoloista. Omia vaikutusmahdollisuuksia ei kuitenkaan koettu kykenevän hyödyntämään kentällä hyvin, ja sen koettiin heikentävän työoloja. Työ-



määrän rajaamisen taito määritteli työssäjaksamista. Omien rajojen tunnistaminen koettiin vaikeaksi, ja myös se heikensi työssäjaksamista. Käsitysten mukaan omia rajoja ei osattu asettaa kentällä, ja se aiheutti kokemuksia heikoista työoloista.

”Monelle on pitkä tie ymmärtää, että pahan olon takaa löytyvät omat asenteet: ankara vaativuus omaa itseä kohtaan, suorittamisen pakko, omien tarpeiden unohtaminen.”

”Usko siihen, että voi vaikuttaa omaan työhönsä, on vähentynyt.”

”Siedämme usein valtavan määrän asioita. Rajat alkavat löytyä, kun pysähtyy oman hyvinvoinnin äärelle ja hahmottaa millaisessa tilanteessa haluaisi olla -”

### 6.3 Ajankäytölliset kokemukset työolokäsityksissä

Kolmannen kuvauskategorian muodostivat ajankäytöllisiin kokemuksiin perustuvat käsitykset, jotka kuvasivat työoloja *suorituskeskeisyyden* ja *epäsäännöllisyyden* näkökulmista (taulukko 6). Ajankäytölliset kokemukset näyttäytyivät kentällä käsityksinä heikoista työoloista. Työkentällä koettiin jatkuvaa kiirettä sekä vaihtelevuutta, ja käsitysten mukaan ne heikensivät työssäjaksamista ja työhyvinvointia. Käsitysten mukaan työolot ymmärrettiin kuormittavina ja haastavina, ja ne näyttäytyivät riittämättömyyden tunteina.

Taulukko 6. Ajankäytölliset kokemukset työolokäsityksissä

Kuvauskategoria 3		
AJANKÄYTÖLLINEN		
Käsityskategoriat	Suorituskeskeisyys	Epäsäännöllisyys
Merkityskategoriat	Kiire	Vaihtuvat työajat
	Aika ei riitä suunnitteluun	Muuttuvat aikataulut
	Aika ei riitä toiminnan toteuttamiseen	Vaatimukset eivät vastaa työaikaa
	Riittämättömyyden tunne	
	Ei ehdi tekemään työtä niin hyvin kuin haluaisi	

Käsitykset työoloista näyttäytyivät *suorituskeskeisyytenä*. Käsitysten mukaan kentällä on jatkuva kiire, eikä aika riitä toiminnan suunnitteluun tai toteuttamiseen. Työtä ei pystytty tekemään niin hyvin kuin haluaisi, ja se lisäsi käsityksiä heikoista työoloista. Kiirettä aiheuttivat ylityöt ja ylimääräiset tehtävät. Mikäli työn tärkeimmälle osuudelle, eli lasten opettamiselle, ei riittänyt aikaa, lisäsi se paineentuntua työssä. Suorituskeskeisyys aiheutti työntekijöille riittämättömyyden tunteita, kun ei ollut aikaa tehdä kaikkia työtehtäviä. Työolot näyttäytyivät heikkona työssäjaksamisena ja alhaisena työhyvinvointina.

”Yllättäviä ylitöitä ja tuurauksia. Koko ajan kiire.”

”Toisinaan tuntuu, ettei aika riitä opettamiseen ja opetuksen suunnitteluun.”

”Lasten opettaminen on kuitenkin kaikkein tärkein työni ja toivon, että voi käyttää aikani siihen.”

”Välillä tulee väkisinkin riittämätön olo.”

”Käytännön säälää lisää stressiä siitä, mitkä kaikki asiat pitää saada hoidettua.”

Käsitykset työoloista näyttäytyivät myös *epäsäännöllisyytenä*. Työolojen epäsäännöllisyys näkyi vaihtuvina työaikoina sekä muuttuvina aikatauluina. Käsitysten mukaan vaihtuvien työaikojen takia jouduttiin tinkimään tärkeistä työtehtävistä, kuten suunnitteluajasta. Käsitysten mukaan kasvanut työaika heikensi työssäjaksamista. Ylemmältä taholta säädetyt muuttuvat odotukset eivät kohdanneet muuttuvien työaikojen kanssa, sillä niitä ei kehitetty suhteessa keskenään. Työoloja kuvailtiin tukahduttavuuden ja heikon palautumisen kokemuksina.

”Olen yrittänyt pitää kiinni siitä, että käytän viisi tuntia viikossa oman työn suunnitteluun. Suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaikani eli sak-aikani on merkittävä työvuorolistaan, mutta aina se ei toteudu.”

”Jotta opettajat jaksaisivat ja voisivat hyvin, kasvatettua työaikaa olisi hyvä hyljittää.”

”Harmittaa, että työssäni menee aivan liikaa aikaa arkisiin asioihin, jotka eivät välttämättä kuulu opettajalle.”

”Yhtäkkiä huomaamme, että päivät ovat tukahduttavan täynnä tekemistä ja palautumiselle jää liian vähän aikaa.”

## 6.4 Johtamiseen perustuvat kokemukset työolokäsityksissä

Neljännän kuvauskategorian muodostivat johtamiseen perustuviin kokemuksiin keskittyvät käsitykset, jotka kuvasivat työoloja *esihenkilön roolin, epäselvien tehtäväkuvien ja ohjauksen puutteen* näkökulmista (taulukko 7). Käsitysten mukaan työntekijöiden suhde esihenkilöön, esihenkilön taidot hallita kokonaisuuksia ja mahdollisuudet ohjaukseen määrittivät työolojen luonnetta; johtajan suhde työntekijöihin ja työn kokonaisuus ymmärrettiin heikkoina työoloina. Esihenkilön rooli koettiin etäisenä, ja epäselvät tehtäväkuvat ymmärrettiin johtajan taidoista riippuvaisina tuloksina. Myös ohjauksen puutteen koettiin johtuvan johtamiseen perustuvista tekijöistä.

Taulukko 7. Johtamiseen perustuvat kokemukset työolokäsityksissä

Kuvauskategoria 4			
JOHTAMISEEN PERUSTUVA			
Käsityskategoriat	Esihenkilön rooli	Epäselvät tehtäväkuvat	Ohjauksen puute
Merkityskategoriat	Esihenkilön etäisyys	Epäselvät vastuualueet	Epävarmuus työn alussa
	Esihenkilön osaamistaso	Turhat tehtävät ydintehtävien lisäksi	Heikko perehdytys
	Vähäinen kannustus	Riidat työnkuvista	Mentoroinnin vähäisyys
		Työtehtävä ei vastaa omaa koulutusta	

Käsitykset työoloista näyttäytyivät kentällä *esihenkilön roolin* näkökulmasta. Esihenkilön etäisyys ja kohtaamisen haasteet määrittivät heikkoja työoloja. Työntekijät kaipasivat läheisempää suhdetta ja vahvempaa dialogia johtajan kanssa. Myös esihenkilön riittävä osaamistaso ja ymmärrys vastuusta koettiin

avaintekijöiksi työoloihin. Johtajan koulutus ja työkokemus määrittivät kokemuksia työkentällä, ja mikäli niissä ilmeni puutteita, rakensivat ne käsityksiä heikoista työoloista. Johtajan kannustava työote vaikutti työolojen luonteeseen. Käsitusten mukaan johtajilta ei saanut tarpeeksi kannustusta, ja sen vuoksi työolot koettiin heikkoina.

”Hyvä pedagoginen johtaminen edellyttää henkilöstön kohtaamista, ja siinä joutuu väkisin tekemisiin myös työyhteisön ristiriitojen kanssa.”

”Varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat mahdollisuutta puhua asioista ja toivovat, että joku johtaisi kasvatusyhteisön työprosesseja.”

”Ihminen ja hänen osaamisensa ja sitoutumisensa tavoitteisiin on tuloksellisuuden kynnysehto. Siksi on ehdottoman välttämätöntä, että rehtorilla, päiväkodinjohtajalla tai muulla esimiehellä on opettajainkoulutus ja vankka kokemus opettajan työstä.”

”Työnantajan edustajan tehtävä on luoda rakenteet ja mahdollisuudet työhyvinvoinnille.”

Käsitykset työoloista näyttäytyivät kentällä myös *epäselvinä tehtäväkuvinä*. Epäselvät tehtäväkuvat ja vastualueet koettiin työoloja heikentäviksi tekijöiksi. Käsitusten mukaan työtehtävät koettiin uuvuttaviksi, ja sen vuoksi työolot rakentuivat heikoiksi. Turhat tehtävät ydintehtävien lisäksi kuormittivat työnteokoa. Lisäksi riidat työnkuvista heikensivät työssäjaksamista. Työtehtävien ei koettu vastaavan omaa koulutusta, ja tämänkaltaiset kokemukset lisäsivät käsityksiä heikoista työoloista.

”Meidän on koetettava korjata epäkohtia ja rajoittaa työmääräämme.”

”Meidän pitäisi puhua enemmän siitä, mikä on kenenkin ydinsaamista.”

” - alati vaihtuvat ryhmät ja jatkuva riita työnkuvista.”

”Kun korkeasti koulutettu osaava opettaja ei saakaan resurssien puutteessa tehdä työtään kunnolla, turhautuminen on kovaa.”

”Olennaista on myös osaamisen ja työtehtävien tasapaino. Työ ei saa olla liian vaativaa, mutta ei liian helppoakaan.”

Käsitykset työoloista näyttäytyivät kentällä myös *ohjauksen puutteena*. Heikko perehdytys ja mentoroinnin vähäisyys miellettiin työoloja heikentäviksi tekijöiksi. Työn aloittaminen koettiin epävarmaksi puuttuneen tuen vuoksi. Uusien työntekijöiden nopea alalta lähteminen nähtiin syynä sille, ettei heille ollut annettu tarpeeksi ohjausta työn alussa. Ohjauksen puutteesta johtuneet epävarmuuden tunteet syntyivät erityisesti talon kokonaiskuvan ja käytänteiden hahmottamisen haasteista.

”Työn säpäleisyys ja perehtymättömyys työssä uuvuttaa.”

## 6.5 Yhteiskunnalliset kokemukset työolokäsityksissä

Viidennen kuvauskategorian muodostivat yhteiskunnallisiin kokemuksiin perustuvat käsitykset, jotka kuvasivat työoloja *kohtuuttomuuden ja pysyvyyden puuttumisen* näkökulmista (taulukko 8). Yhteiskunnalliset kokemukset ymmärrettiin kaikkein heikoimpina työoloina. Kokemukset työhön kohdistetusta yhteiskunnallisesta kohtuuttomuudesta, kuten kasvatetusta työmäärästä ja aliarvostuksesta, heikensivät työssäjaksamista, työhön sitoutumista ja työhyvinvointia. Myös jatkuvat yhteiskunnallisista syistä johtuvat muutokset, kuten lapsiryhmien ja henkilöstön vaihtuminen, heikensivät työoloja. Työolot ymmärrettiin kaukaisista tekijöistä riippuvaisena ilmiönä.

Taulukko 8. Yhteiskunnalliset kokemukset työolokäsityksissä

Kuvauskategoria 5		
YHTEISKUNNALLINEN		
Käsityskategoriat	Kohtuuttomuus	Pysyvyyden puuttuminen
Merkityskategoriat		
	Työn kuormittavuus	Jatkuvat muutokset varhaiskasvatuksen kentällä
	Kasvanut työmäärä	Henkilöstön jatkuva vaihtuminen
	Aliarvostus	Opettajapula
	Ei vain työntekijöiden ongelma	Sijaisia vaikea saada
		Lapsiryhmien muuttaminen kesken kauden

Käsitykset työoloista näyttäytyivät kentällä *kohtuuttomuutena*. Työn kuormittavuus ja kasvanut työmäärä koetteli työssäjaksamista, ja ne konkretisoivat heikkoja työoloja. Kuormittavuus koettiin arkipäiväiseksi ja yleiseksi kokemukseksi. Työnmäärään ei koettu voivan vaikuttaa, sillä työnkuvan laajeneminen ymmärrettiin kaukaisista syistä johtuvina tekijöinä. Kokemukset työmäärästä lisäsivät tunteita epätasa-arvoisesta kohtelusta ja liiallisista vaatimuksista. Myös kokemukset arvostuksen puutteesta heikensivät työoloja. Työolot ymmärrettiin laajemmin yhteiskunnallisena ilmiönä, jonka vaikutukset eivät rajautuneet vain päiväkodin sisälle.

”Kyllä minä tiivistän perusongelmat siihen, että opettajien työnkuva on paisunut monesti niin suureksi, että työmäärään uppoaa –”

”Liikaa töitä, vaatimuksia, epätasa-arvoista kohtelua.”

”Opetusalan ammattilaisten arvostuksen pitää näkyä arkityössä.”

”On upeaa, että opettajien ja esimiesten työhyvinvoinnista puhutaan omaa joukkoamme laajemmin yhteiskunnassa ja aletaan huomata, että opettajien ongelma on yhteiskunnan ongelma.”

Käsitykset työoloista näyttäytyivät myös kokemuksina *pysyvyyden puuttumisesta*. Jatkuvat muutokset varhaiskasvatuksen kentällä heikensivät työoloja. Työolot koettiin kuormittavina ja raskaina. Vaikka muutosten tarkoitus ymmärrettiin hyvään tähtääviksi, koettiin muutosten seuraukset uuvuttavina. Työpäikällä ilmenevät kuormittavuuden tunteet yhdistettiin monen muutoksen aiheuttamaan ristivetoon. Kentällä tapahtuvat muutokset aiheuttivat aina lisää muutoksia. Lapsiryhmiä suurennettiin, vaikka päteviä työntekijöitä ei ollut tarpeeksi, ja se aiheutti raskaita tuntemuksia sekä työntekijöille että lapsille. Myös poissaolot näkyivät kentällä muutoksina. Sijaisia ei saatu helposti, joka kuormitti työntekoa entisestään. Henkilöstön jatkuva vaihtuminen ja opettajapula lisäsivät pysyvyyden puuttumista. Myös lapsiryhmien muuttaminen kesken kauden heikensi työoloja.

”Kun työpaikalla menee huonosti, taustalta löytyy usein monien muutosten ja uusien järjestelyjen aiheuttamaa ristivetoa ja kuormitusta.”

”Opettajapula johtaa noidankehään. Kun päteviä ammattilaisia on vähän ja lapsiryhmät suuria ja jatkuvassa muutoksessa, käy arki raskaaksi sekä lapsille että henkilöstölle.”

”Kuormittavinta työssäni on se, että poissaoloja on paljon ja sijaisia on vaikea saada iltavuoroon näillä korvauksilla.”

”Se, että ryhmässä on liikaa lapsia ja liian vähän pätevää henkilöstöä, turhauttaa.”

## 7 KÄSITYKSIÄ TYÖNOHJAUKSELLISISTA RATKAISUISTA TYÖOLOJEN KEHITTÄMISEKSI

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia toiseen tutkimuskysymykseeni: ”Millaisia työnohjaussellisia ratkaisuja rakentuu työolojen kehittämiseksi?”. Käsitukset työnohjaussellisista ratkaisuihin jakautuivat kolmeen kuvauskategoriaan, jotka muodostavat yhdessä tuloskokonaisuuden (taulukko 9). Työolokäsituksista nousseiden kuvausten mukaan työoloja voidaan kehittää (1) *arkisen*, (2) *ratkaisukeskeisen* ja (3) *johdollisen* työnohjauksen avulla. Kuvauskategoriat sisältävät omat käsityskategoriansa, jotka ilmentävät kuvauskategorioiden välisiä laadullisia eroja. Kuvauskategoriajärjestelmä rakennettiin horisontaalisen asetelman lisäksi hierarkkisesti; mitä oikeammalle järjestelmässä mennään, sitä ulkoistempaa tukea koettiin tarvitsevan. Arkinen työnohjaus ymmärrettiin kaikkein omatoimisimmaksi työnohjaukseksi, kun taas ratkaisukeskeiseen ja erityisesti johdolliseen ohjaukseen tarvittiin työyhteisön ulkopuolista tukea.

Taulukko 9. Horisontaalinen ja hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä työolokäsituksista nousseista työnohjaussellisista ratkaisuihin työolojen kehittämiseksi

KUVAUSKATEGORIAT			
	Arkinen	Ratkaisukeskeinen	Johdollinen
KÄSITYS- KATEGORIAT	Säännölliset keskusteluhetket	Työtehtävien selkeyttämien	Esihenkilö työyhteisön tukena
	Avoin ilmapiiri	Aikataulun yhteensovittaminen	Ohjaus esihenkilön tukena
	Yhdessäolo voimavarana	Oman ammatti- identiteetin mukaiset tavoitteet	Perehdytys ja mentorointi

Seuraavissa alaluvuissa esittelen kuvauskategoriajärjestelmän yksityiskohtaisemmin keskittymällä jokaiseen kuvauskategoriaan yksitellen, ja havainnollistan



niiden sisältämiä käsityksiä aineistosta avulla. Myös näiden tulosten johdopäätökset esitän myöhemmin Pohdinta-luvussa.

## 7.1 Arkinen työnohjaus työolojen kehittämisessä

Ensimmäisen kuvauskategorian muodostivat arkisiin työnohjauksellisiin keinoihin perustuvat käsitykset, jotka kuvasivat työnohjauksellisia keinoja *säännöllisten keskusteluhetkien, avoimen ilmapiirin ja yhdessäolon* näkökulmista (taulukko 10). Arkinen työnohjaus keskittyi työyhteisön sisäiseen tukeen, jonka kautta työoloja oli mahdollista kehittää. Arkinen työnohjaus koettiin tarpeelliseksi jokapäiväiseen arkeen kenttätyössä, ja siitä oli mahdollista pitää kiinni, mikäli jokainen työntekijä sitoutuu yhteiseen keskusteluun, avoimuuteen ja voimavarojen ylläpitämiseen.

Taulukko 10. Käsitykset arkisesta työnohjauksesta

Kuvauskategoria 1			
	ARKINEN		
Käsityskategoriat	Säännölliset keskusteluhetket	Avoin ilmapiiri	Yhdessäolo voimavarana
Merkityskategoriat	Ajatusten jakaminen	Toisten tukeminen	Yhteisöön kuuluminen
	Vastavuoroinen dialogi	Turvallisuus	Yhteistyöskentely

Käsitysten mukaan työoloja voidaan kehittää arkisin keinoin luomalla *säännöllisiä keskusteluhetkiä*. Työyhteisön jäsenten välinen dialogi ja ajatusten vaihtaminen arjessa ymmärrettiin arjen keskusteluista riippuvaisiksi hetkiksi, ja tärkeiksi työoloja kehittäviksi tekijöiksi. Käsitysten mukaan yhdessä jaetut kysymykset, pohdiskelut ja uuden oivaltaminen kehittävät hankaliakin työoloja. Säännöllisten keskusteluhetkien mahdollistamiseen tarvittiin arkista työnohjauksellista tukea, mutta niiden ylläpitämiseksi koettiin riittävän kollegojen sitoutuminen.

”Työyhteisössä tarvitaan paljon kysymyksiä, keskustelua, pohdintaa, kuuntelemista, kuulemista ja uuden oivaltamista – näin luodaan uusi tapa toimia, tapa johon jokainen voi sitoutua.”

”Jotta yhteistyö onnistuu, tarvitaan yhteistä suunnittelu-aikaa ja luottoa toisen asiantuntemukseen.”

Käsitysten mukaan myös *avoimeen ilmapiiriin* panostaminen kehittää työoloja. Arkisella työnohjauksella voidaan tukea kollegoja ja lisätä turvallisuuden tunnetta. Arkisen työnohjauksen ajateltiin kehittävän työyhteisön avoimuutta, jonka koettiin puolestaan vaikuttavan hyvinvoivaan työyhteisöön.

”Hyvinvoiva työyhteisö on avoin, sen jäsenet uskaltavat puhua ja he luottavat toisiinsa.”

Käsitysten mukaan arkinen työnohjaus kehittää *yhdessäoloa voimavarana*. Yhdessäoloa haluttiin lisätä sekä yhteisöön kuulumisen tunteiden että yhteistyökentelyn muodossa. Yhteisöön kuulumisen tunne ja yhdessä työskenteleminen koettiin ratkaisuiksi työolojen kehittämiseksi.

”Joskus on hyvä pysähtyä, nähdä, mitä on tehty, ja arvioida, mitä pitäisi jatkossa tehdä.”

## 7.2 Ratkaisukeskeinen työnohjaus työolojen kehittämisessä

Toisen kuvauskategorian muodostivat ratkaisukeskeisiin työnohjauksellisiin keinoihin perustuvat käsitykset, jotka kuvasivat työnohjauksellisia keinoja *työtehtävien selkeyttämisen, aikataulun yhteensovittamisen ja oman ammatti-identiteetin mukaisten tavoitteiden* näkökulmista (taulukko 11). Ratkaisukeskeisen työnohjaus keskittyi selkeisiin vaihtoehtoihin, joiden avulla työoloja voidaan kehittää. Ratkaisukeskeisyys rakentui työtehtävien ja aikataulujen kokonaisuuden selkeyttämiseen ja työntekijöiden omiin tavoitteisiin liittyvistä tekijöistä. Vaikka käsitysten mukaan työolojen kehittämiseen tarvittavia ratkaisuja tiedostettiin hyvin, koettiin niiden toteutumiseksi tarvittavan ulkopuolista tukea.

Taulukko 11. Käsitukset ratkaisukeskeisestä työnohjauksesta

Kuvauskategoria 2			
RATKAISUKESKEINEN			
Käsityskategoriat	Työtehtävien selkeyttäminen	Aikataulun yhteensovittaminen	Oman ammatti-identiteetin mukaiset tavoitteet
Merkityskategoriat	Vastuualueet	Työmäärän suhteuttaminen työaikaan	Osaamisen kehittäminen
	Koulutusta vastaavat tehtävät	Ajan priorisoiminen ydintehtäviin	Omat vahvuudet Omat rajat

Ratkaisukeskeisyys rakentui *työtehtävien selkeyttämiseen* liittyvistä käsityksistä. Vastuualueiden selkeyttäminen koettiin tärkeäksi kehitysalueeksi, johon tarvittiin ratkaisukeskeistä ohjausta. Käsitysten mukaan omien vastuualueiden suorittaminen ei saisi aiheuttaa uupumusta kollegalle. Työtehtävät koettiin tärkeiksi kohdistaa työntekijöiden koulutusta vastaaviin tehtäviin. Käsitysten mukaan on olemassa ratkaisukeskeisiä vaihtoehtoja selkeyttää vastuualueita ja työtehtäviä koulutusta vastaaviksi, mutta niihin tarvitaan laajempaa työnohjauksellista tukea, jotta muutokset saataisiin tuotua käytäntöön. Oman työroolin tiedostaminen työnohjauksen avulla koettiin olevan työhyvinvoinnin näkökulmasta tärkeä ratkaisukeskeinen keino. Lisäksi oman työtehtävän muodostuminen koulutusta vastaavaksi koettiin oikeutena ja tärkeänä alan houkuttelevuutta lisäävänä tekijänä.

”Työhyvinvoinnin kannalta on keskeistä, että työyhteisössä jokainen tietää oman roolinsa, tehtävänsä ja tavoitteensa.”

”Varhaiskasvatuksen opettajan oikeus tehdä koulutustaan vastaavaa työtä on palkkauksen parantamisen rinnalla tärkeimpiä työtyytyväisyyttä ja alan houkuttelevuutta lisääviä tekijöitä.”

”Työtehtävät ja työn prosessit pitäisi selkeyttää siten, että suunnitteluajalla voi työskennellä ilman huolta siitä, että työkaverit uupuvat sillä välin, kun vakaopettaja on poissa lapsiryhmästä.”

Ratkaisukeskeisyys rakentui myös *aikataulun yhteensovittamiseen* liittyvistä käsityksistä. Työmäärän suhteuttaminen työaikaan sopivaksi koettiin keinona kehittää työoloja. Aikataululliset haasteet tiedostettiin selkeästi, ja niiden kehittämiseksi tarvittiin ratkaisukeskeistä työnohjausta. Ratkaisukeskeisyys rakentui työajan hillitsemiseen ja työmäärän rajoittamiseen keskittyvistä keinoista. Työmäärä ja työaika nähtiin tärkeäksi rajata ydintehtävien ympärille. Työn vaativuuden ja hallittavuuden tasapainottaminen koettiin ratkaisukeskeiseksi työnohjaukselliseksi keinoksi kehittää työoloja, ja ne nähtiin yhteydessä myös työssäjaksamisen ja elämänlaadun tunteisiin.

”Jotta opettajat jaksaisivat ja voisivat hyvin, kasvatettua työaika oli hyvä hillitä.”

”Työssäjaksamisen ja yleensäkin elämänlaadun kannalta ydintä ovat työmäärä, työn vaativuus ja hallittavuus sekä työn määrä.”

Ratkaisukeskeisyys rakentui myös *oman ammatti-identiteetin mukaisiin tavoitteisiin* liittyvistä käsityksistä. Oman ammatti-identiteetin vahvistaminen omien vahvuuksien avulla koettiin työnohjaukselliseksi keinoksi kehittää työoloja. Myös omien rajojen tunnistamiseen kaivattiin ratkaisukeskeistä, yhteisön ulkopuolista työnohjauksellista tukea. Oman ammatti-identiteetin kehittäminen nähtiin myös suhteessa oman osaamisen kehittämiseen työkentällä.

”Jatkuva oppiminen kuuluu opettajan työhön.”

### 7.3 Johdollinen työnohjaus työolojen kehittämisessä

Kolmannen kuvauskategorian muodostivat johdollisiin työnohjauksellisiin keinoihin perustuvat käsitykset, jotka kuvasivat työnohjauksellisia keinoja *esihenkilön tukena työyhteisölle, ohjauksen tukena esihenkilölle sekä perehdytyksenä ja mentoimintina* (taulukko 12). Johdollinen työnohjaus keskittyi vuorovaikutuksen tukemiseen johtajan ja työntekijöiden välillä. Laaja-alainen tuen saaminen nähtiin työoloja kehittäväksi tekijäksi, ja se nähtiin tärkeäksi sekä työn alussa että jatkuvana mahdollisuutena työkentällä. Työolojen kehittämiseksi kaivattiin tukea erityisesti työyhteisön ulkopuolelta, johdollisen työnohjauksen muodossa.

Taulukko 12. Käsitukset johdollisesta työnohjauksesta

Kuvauskategoria 3			
JOHDOLLINEN			
Käsityskategoriat	Esihenkilö työyhteisön tukena	Ohjaus esihenkilön tukena	Perehdytys ja mentorointi
Merkityskategoriat	Läsnäolo	Osaamisen kehittäminen	Uusien työntekijöiden tukeminen
	Kannustaminen	Vertaistuen saaminen	Mukana pysyminen muuttuvassa ympäristössä
	Vastuu kokonaisuudesta		

Käsitysten mukaan työoloja voidaan kehittää johdollisin keinoin keskittymällä *esihenkilön työyhteisön tukena*. Johdollisen työnohjauksen avulla haluttiin kehittää esihenkilön läsnäoloa ja kannustamisen kulttuuria. Kentällä kaivattiin mahdollisuuksia saada puhua asioista esihenkilön kanssa. Tuen saaminen edellytti työntekijöiltä uskallusta lähestyä esihenkilöä, ja työnohjauksellisten keinojen avulla ilmapiiriä haluttiin muuttaa rohkaisevammaksi. Esihenkilön nähtiin olevan vastuussa päiväkodin kokonaisuudesta, ja työnohjauksellisten keinojen avulla kokonaisuuden järjestäminen vaikutti kaikkien työntekijöiden työoloihin kehittäväällä tavalla.

”Tarvitaan esimiestä, jolle uskalltaa puhua ja jonka kanssa voi järjestää työtaakkaa järkevämmiksi.”

”Jokainen voi rakentaa työhyvinvointia, mutta suurin vastuu siitä on johdolla.”

”Lapselle ja nuorelle onnistumisen kokemukset ovat välttämättömiä, mutta niin ovat opettajallekin.”

”Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat pedagogista johtajaa suunnannäyttäjäksi, valmentajaksi ja tukijaksi.”

Käsitysten mukaan työoloja voidaan kehittää johdollisin keinoin myös mahdollistamalla *ohjausta tukena esihenkilölle*. Esihenkilön osaamistason kehittäminen nähtiin tärkeäksi ratkaisuksi kehittää työoloja. Myös esihenkilön mahdollisuus vertaistukeen koettiin tärkeäksi, ja sitä haluttiin lisätä johdollisen työnohjauksen avulla. Käsitysten mukaan esihenkilön työhyvinvoinnista huolehtimalla kehitetään koko työkentän työhyvinvointia. Esihenkilön työhyvinvointia ei pidetty itsestäänselvyytenä, vaan tärkeänä tavoitteena työyhteisössä.

”Johtajien osaamista pitää vahvistaa ja heidän työaikansa riittämisestä ja työhyvinvoinnista huolehtia.”

”Asiansa osaava ja hyvinvoiva johtaja saa myös työyhteisönsä motivoitua positiiiviseen työtapaan ja näin koko työyhteisön hyvinvointi lisääntyy.”

Käsitysten mukaan työoloja voitiin kehittää myös *perehdytystä ja mentorointia* lisäämällä. Perehdytys ja mentorointi koettiin työntekijöiden oikeudeksi, ja tärkeäksi keinoksi kehittää työoloja. Niiden nähtiin vaikuttavan työntekijöiden työssäjaksamiseen. Tuen saaminen mentoroinnin kautta muuttuvassa työympäristössä ja muuttuvissa työoloissa koettiin tärkeänä. Erityisen tärkeää tuen saaminen oli työn alkuvaiheessa. Käsitysten mukaan johdollinen työnohjaus mahdollistaa perehdytyksen ja mentoroinnin säännöllisen toteutumisen.

”Työelämässä pitää olla mahdollisuus jatkaa omaa oppimistaan hyvin johdettuna ja kokeneemman mentorin kanssa.”

”Mentorointi tukee olennaisesti vastavalmistuneiden työssäjaksamista.”

## POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia käsityksiä Opettaja-lehdessä rakentuu varhaiskasvatuksen työoloista, ja millaisia työnohjauksellisia ratkaisuja rakentuu työolojen kehittämiseksi näiden käsitysten pohjalta. Tässä luvussa on tarkoitus esitellä tulosten johtopäätöksiä sekä syventää ymmärrystä, miten tämän tutkimuksen tulokset suhteutuvat aikaisempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen. Lisäksi tässä luvussa on tarkoitus pohtia tutkimuksen luotettavuutta, eettisiä periaatteita ja jatkotutkimusaiheita.

### 7.4 Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten tarkastelu

Opettaja-lehdessä rakentuvia käsityksiä varhaiskasvatuksen työoloista voidaan tämän tutkimuksen mukaan lähestyä viiden eri kuvauskategorian kautta, jotka ilmentävät laadullisesti erilaisia käsityksiä ymmärtää varhaiskasvatuksen työoloja. Ensimmäinen kuvauskategoria, *yhteisöllinen*, kuvastaa käsityksiä työoloista kaikkein miellyttävimpänä ilmiönä. Viides kuvauskategoria, *yhteiskunnallinen*, kuvastaa käsityksiä työoloista puolestaan kaikkein haasteellisimpina ja kuormittavimpina.

Käsitykset työoloista ymmärretään *yhteisöllisten* kokemusten kautta. Kollegiaalinen tuki ja keskustelukulttuuri työpaikalla ilmentävät käsityksiä työolojen positiivisesta luonteesta. Yhteistyössä toteutettu toiminta ja tuen saaminen edistävät käsitysten mukaan työssäjaksamista ja -viihtyvyyttä. Valkosen ja Furun (2021) mukaan kollegojen välinen tuki ja yhteistyö on tärkeää varhaiskasvatuksen kentällä, ja myös tässä tutkimuksessa niiden rooli määrittää työolojen mielekkyyttä.

Käsitykset työoloista ymmärretään myös *oman työidentiteetin mukaisten* kokemusten kautta. Työntekijöiden oma positiivinen suhtautuminen työhön vahvistaa käsityksiä hyvistä työoloista. Kokemusten mukaan omaa koulutusta osataan hyödyntää kentällä, mutta toisaalta työtä ei osata rajata, ja se heikentää käsityksiä hyvistä työoloista. Onnismaan ja kollegojen (2017) tutkimuksen mukaan

vastavalmistuneet opettajat kokivat ensimmäisten työvuosiensa aikana voivansa hyödyntää osaamistaan ja koulutustaan laajasti. Tässä tutkimuksessa nousee esille käsityksiä, joiden mukaan oman osaamisen ja koulutuksen hyödyntäminen kentällä on tärkeää, mutta ei mahdollista työmäärän vuoksi. Tutkimukseni tulokset eivät siis ole täysin yhtenäisiä Onnismaan ja kollegojen (2017) tulosten kanssa.

Tutkimukseni tulokset tukevat aiempia tutkimuksia ammatti-identiteetin merkityksestä alan työoloille (Karila & Kupila, 2010; Ranta ym., 2021; Ylitapio-Mäntylä ym., 2012). Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan työntekijöiden ammatti-identiteetti kehittyy suhteessa omaan asemaan ja osallisuuteen. Myös tämän tutkimuksen mukaan oman aseman tiedostaminen vaikuttaa omaan ammatti-identiteettiin. Tutkimukseni tulosten mukaan epäselvyys omasta asemasta heikentää työoloja. Työolot ymmärretään raskaina, mikäli omaa osaamistaan ei voida hyödyntää niin hyvin kuin haluaisi. Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksen mukaan omaan osaamiseen luottaminen on merkittävää henkilön ammatti-identiteetin syntymiselle. Tässä tutkimuksessa ammatti-identiteetti ilmentää kykyä hyödyntää omaa osaamistaan, jonka perusteella puolestaan työolot määrittyvät.

Käsitykset työoloista ymmärretään myös *ajankäytöllisten* kokemusten kautta. Työolojen koetaan perustuvan suorituskeskeisyyteen ja epäsäännöllisyyteen. Kiire, vaihtuvat työajat ja riittämättömyyden tunne vähentävät työssäjaksamista, jotka puolestaan heijastuvat käsityksiin heikoista työoloista. Kentällä koetaan, että työn vaatimukset eivät vastaa työaika. Työn suunnittelulle ja tarkoituksenmukaiselle toteuttamiselle ei riitä aikaa, ja se aiheuttaa työntekijöissä suorituskeskeisyyttä ja riittämättömyyden tunnetta. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samassa suunnassa Ylitapio-Mäntylän ja kollegojen (2012, 458) tutkimustulosten kanssa; varhaiskasvatuksen opettajien hyvinvointia uhkaa eri tekijät, joista yksi on tunne omien resurssien riittämisestä. Tämän tutkimuksen mukaan työntekijät eivät koe, että ydintehtävälle jää riittävästi aikaa, ja se heikentää työoloja.

Käsitykset työoloista ymmärretään myös *johtamiseen perustuvien* käsitysten kautta. Epäselvyys omista tehtäväkuvista, esihenkilön etäisyys ja ohjauksen puute selittävät käsityksiä heikoista työoloista. Käsitysten mukaan esihenkilön



osaamistaso ja kannustamisen määrä ovat asioita, joihin työolot perustuvat. Fonsénin (2014) tutkimustulosten mukaan pedagoginen johtajuus ilmenee varhaiskasvatuksessa sen voimavarana. Myös tässä tutkimuksessa johtaminen nähdään voimavarana työolojen näkökulmasta, eli esihenkilön rooli koetaan työoloja määrittäväksi tekijäksi. Kuitenkaan nykyisissä olosuhteissa se ei näyttäyty kentällä toivottuna voimavarana. Tutkimukseni tulokset tukevat Alilan (2003) havaintoja siitä, että johtajalta saatu ohjaus jää kentällä toteutumatta.

Johtajalla nähdään olevan vastuu työtehtävien selkeyttämisestä. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat Onnismaan ja kollegojen (2017), Rannan ja kollegojen (2021) ja Karilan ja Kupilan (2010) havaintoja siitä, että työnjako kentällä on epäselvä. Tässä tutkimuksessa nousee esille, että epäselvyydet vastuualueista ja riidat työnkuvista lisäävät ymmärrystä heikoista työoloista. Ylitapio-Mäntylän ja kollegojen (2012) tutkimuksessa havaittiin, että varhaiskasvatuksen opettajien hyvinvointi oli sitä korkeampi, mitä enemmän heillä oli aikaa keskittyä ydintehtäviinsä. Tämän tutkimuksen mukaan työntekijät eivät koe, että ydintehtävälle jää riittävästi aikaa, ja se heikentää työoloja. Ylitapio-Mäntylän ja kollegojen (2012, 458) mukaan myös kasvaneet hallinnolliset tehtävät sekä huoli siitä, ehtiikö tekemään omaa koulutusta vastaavaa työtä, heikentävät työhyvinvointia, ja myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan kyseiset tekijät vaikuttavat työssäjaksamiseen.

Valkosen ja Furun (2021) mukaan työyhteisön hyödyntämät moninaiset vahvuudet tukevat työntekoa muuttuvissa olosuhteissa, ja tämän tutkimuksen mukaan niiden puute kentällä tekee työoloista haastavat. Tutkimukseni tulokset vahvistavat aiempia tutkimustuloksia (Karila & Kupila, 2010; Onnismaa ym., 2017; Onnismaa & Kalliala, 2010), joiden mukaan moniammatillisuuden periaate toteutuu kentällä huonosti. Lisäksi tämän tutkimuksen mukaan työn alussa koetut epävarmuuden tunteet heikon perehdytyksen ja mentoroinnin vuoksi lisäävät käsityksiä heikoista työoloista. Onnismaan (2003) mukaan työuran alkuvaiheeseen kohdistettu ohjauksellinen tuki on tärkeää, mutta tämän tutkimuksen mukaan sitä ei toteudu tarpeeksi varhaiskasvatuksen kentällä. Myös Bledsoen ja kollegojen (2021) tutkimustulokset antavat viitteitä työuran alkuun kohdistetun

ohjauksen positiivisista vaikutuksista. Tässä tutkimuksessa nousee esille, että alan ammattilaisten käsitysten mukaan induktiovaiheeseen kohdistettu tuki määrittelee työoloja. Tutkimukseni tulokset tukevat aiempia tutkimuksia mento-roinnin tärkeydestä (Fransson, 2008; Kantonen ym., 2020), ja samalla tulokset he-rättävät huolta varhaiskasvatuksen työntekijöiden uran alkuvuosiin kohdistetun tuen puutteesta.

Käsitykset työoloista ymmärretään myös *yhteiskunnallisten* kokemusten kautta. Yhteiskunnallisten tekijöiden vuoksi työ koetaan kuormittavana ja aliar-vostettuna, ja käsitysten mukaan työolot ymmärretään kaikkein heikoimpina. Tutkimukseni tulokset tukevat sekä Jakosen (2014) että Floresin (2010) näkemyk-siä siitä, että yhteiskunnalliset muutokset tulisi suhteuttaa opettajien työoloihin. Jatkuvat muutokset henkilöstössä ja lapsiryhmissä koetaan raskaina. Slotin (2018) tutkimuksessa arvioitiin, että työntekijöiden lyhytkestoiset työsuhteet haastoivat vuorovaikutussuhteiden kehittämistä lasten kanssa. Tämän tutki-muksen mukaan lyhytkestoiset suhteet haastavat myös työntekijöiden vuorovai-kutus-suhteita ja lisäävät työolojen kuormittavuutta. Tutkimukseni tulokset ovat samassa suunnassa Karilan ja Kupilan (2010) tulosten kanssa siitä, että jatkuvat muutokset haastavat varhaiskasvatuksen työoloja. Erityisesti hallinnolliset muu-tokset tehtävissä kuormittavat työntekoa, eli tulokset ovat myös niiltä osin sa-massa linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Ylitapio-Mäntylä ym., 2012). Muu-tokset koetaan haastavina ja kaukaisina yhteiskunnallisista syistä johtuvina teki-jöinä.

## 7.5 Toisen tutkimuskysymyksen tulosten tarkastelu

Opettaja-lehdessä rakentuvat käsitykset työolojen kehittämisestä jakautuvat kol-meen erilaiseen työnohjaukselliseen ratkaisuun. *Arkinen* työnohjaus ymmärre-tään eniten työyhteisön sitoutumisesta riippuvaiseksi ratkaisuksi, kun taas *rat-kaisukeskeinen* ja *johdollinen* työnohjaus ymmärrettiin yhteisön ulkoisista tekijöistä riippuvaisiksi ratkaisuuksi.

Käsitysten mukaan työoloja voidaan kehittää *arkisen työnohjauksen* avulla. Työnohjaus näyttäytyy yhteisön sisäisenä ja omatoimisena toimintana. Säännölliset keskusteluhetket arjessa ja avoin ilmapiiri ovat työolojen kehittämisen kannalta keskeisiä ratkaisuja. Myös laajemmin yhdessäolo koetaan voimavarana ja tärkeänä työnohjauksellisenä ratkaisuna. Tutkimukseni tulokset tukevat Virolaisen (2012) havaintoja työyhteisön sosiaalisen pääoman merkityksestä työntekijöiden voimavaroille. Tutkimukseni tulokset ovat samassa suunnassa myös Koivun (2013) tutkimustulosten kanssa kollegojen välisen yhteistyön merkityksestä työhyvinvoinnille. Arjen keskusteluihin tähtäävä työnohjaus tukee Valkosen ja Furun (2021) esille nostamaa yhteistyön ja yhteisten keskustelujen merkitystä varhaiskasvatuksen kentällä. Uusien toimintatapojen luominen koetaan tärkeänä. Aiemman tutkimuksen (Virolainen, 2012) mukaan työnohjauksella voidaan kehittää uusia toimintatapoja, ja myös tässä tutkimuksessa uusien toimintatapojen luominen nähdään mahdolliseksi arkisen työnohjauksen avulla. Aiempien tutkimusten mukaan ammatti-identiteetin nähdään kehittyvän sosiaalistumisen kautta (Billet & Pavlova, 2005). Tutkimukseni tulokset tukevat tätä ajatusta työolojen näkökulmasta, sillä sosiaalistumisen merkitys koetaan tärkeänä osana työyhteisöä ja työolojen kehittämistä. Ammattiryhmään kuulumisen tunnetta pidetään tärkeänä, ja sitä voidaan kehittää arkisen työnohjauksen avulla. Työntekijöiden sitoutuminen arkiseen työnohjaukseen mahdollistaa sen toteutumisen.

Käsitysten mukaan työoloja voidaan kehittää myös *ratkaisukeskeisen työnohjauksen* avulla. Käsitykset viittaavat siihen, että työtehtävien selkeyttämiseen ja aikataulun yhteensovittamiseen tarvitaan tukea ja ratkaisukeskeistä asennetta. Asiat ovat korjattavissa eri vaihtoehtojen avulla. Vaikka vaihtoehdot ovat tiedossa, koetaan, että niiden toteutumiseksi tarvitaan työyhteisön ulkopuolista työnohjauksellista tukea. Aiempien tutkimusten mukaan työnohjauksella voidaan selkeyttää tehtäväkuvia ja vastuualueita (Alila, 2014; Koski, 2007; O'Connell ym., 2011), ja myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan ratkaisukeskeisen työnohjauksen avulla niitä voidaan selkeyttää. Aiempien tutkimusten (Koivu, 2013; Kupila, 2007) mukaan selkeät työtehtävät tukevat työntekoa, ja myös tässä tutki-

muksessa työtehtävien selkeys nousee keskeiseksi tavoitteeksi ratkaisukeskeisessä ohjauksessa. Valkosen ja Furun (2021) mukaan varhaiskasvatuksen kentällä on tärkeää hyödyntää työntekijöiden osaamista ja vahvuuksia, ja tämän tutkimuksen mukaan osaamisen ja vahvuuksien hyödyntämättömyys on korjattavissa ratkaisukeskeisellä työnohjauksella. Käsitusten mukaan keskittymällä näihin tekijöihin, voidaan kehittää työoloja. Ylitapio-Mäntylän ja kollegojen (2012, 458) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien hyvinvointi on sitä korkeampi, mitä enemmän on aikaa keskittyä omaan ydintehtävään ja lasten kohtaamiseen. Tämän tutkimuksen mukaan turhat tehtävät ydintehtävien lisäksi ja epäselvät vastualueet perustelevat käsityksiä heikoista työoloista, ja sen vuoksi koetaan tärkeäksi, että ratkaisukeskeinen ohjaus kohdistuu näihin osa-alueisiin. Työnohjauksen on tutkittu tukevan yksilön ajatusprosesseja, ammatti-identiteettiä ja toimijuutta (Ojanen, 2009, 25), ja nämä osa-alueet korostuvat myös tässä tutkimuksessa osana ratkaisukeskeistä ohjausta.

Käsitusten mukaan työoloja voidaan kehittää myös *johdollisen työnohjauksen* avulla. Dymoken ja Harrisonin (2006) tutkimuksen mukaan koulujen johdolliset tukijärjestelmät eivät tukeneet työntekijöiden ammatillisia tavoitteita, ja myös tämän tutkimuksen mukaan johdolliset tukijärjestelmät eivät toteudu varhaiskasvatuksen kentällä. Johdolliseen työnohjaukseen koetaan tarvitsevan eniten työyhteisön ulkopuolista tukea. Työnohjaukselliset ratkaisut ymmärretään sekä esihenkilöön kohdistetun tuen näkökulmasta, että esihenkilön antamassa tuessa muulle työyhteisölle. Fonsénin (2014) tutkimuksen mukaan pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksen voimavara, ja myös tämän tutkimuksen mukaan pedagogisen johtamisen ja johtajan osaamistason kehittämisen mahdollistaminen koetaan tärkeäksi yleiselle työhyvinvoinnille. Tämän tutkimuksen mukaan esihenkilön osaamistasoa on hyvä tukea säännöllisesti. Rothin (2017) tutkimuksen mukaan työnohjauksen kautta voitiin kehittää johtajuutta ja johtamisen taitoja, ja myös tämän tutkimuksen mukaan johdollista työnohjausta halutaan kohdistaa johtajan tueksi.

Perehdytys ja mentorointi ovat tärkeä osa johdollista työnohjausta, ja myös niiden avulla työoloja voidaan kehittää. Tutkimukseni on samassa suunnassa

aiemman kirjallisuuden ja tutkimusten kanssa mentoroinnin tärkeydestä (Bledsoe ym., 2021; Fransson, 2008; Kantonen ym., 2020; Onnismaa, 2003). Onnismaan ja kollegojen (2017) mukaan mentorointi ei kuitenkaan ole riittävä tukimuoto ratkaisemaan varhaiskasvatuksen työolosuhteiden ongelmia, ja myös tämän tutkimuksen mukaan mentorointi nähtiin vain yhtenä osa-alueena johdollisessa työnohjauksessa.

## 7.6 Johtopäätökset

Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että Opettaja-lehdessä rakentuvissa työolokäsityksissä ja työnohjauksellisissa ratkaisuissa esiintyy vaihtelua ja moninaisuutta. Vaikka tulosten mukaan Opettaja-lehdessä työolot ymmärretään monin tavoin kuormittavina, rakentuu lehdessä myös käsityksiä, joiden mukaan työolot koetaan miellyttävinä. Tulosten mukaan kokemukset työoloista yhdistetään työntekijöiden työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin.

Tutkimukseni tulokset tukevat Böckermanin ja Ilmakunnaksen (2020) havaintoja työnohjauksen vaikutuksesta työoloihin siitä näkökulmasta, että käsitysten mukaan erilaiset työnohjaukselliset ratkaisut koetaan keinona kehittää alan työoloja. Käsitykset työoloista ovat selkeitä ja suorina, ja myös työolojen kehittämiseksi alan ammattilaiset ovat esittäneet selkeitä työnohjauksellisia ratkaisuja. Ammattilaisten käsitykset eroavat tämän tutkimuksen mukaan muusta julkisesta keskustelusta työnohjauksen näkökulmasta; Opettaja-lehdessä rakentuvissa alan ammattilaisten käsityksissä työnohjaukselle annetaan tärkeä rooli varhaiskasvatuksen kentällä.

Tulokset ovat samassa suunnassa Rannan ja kollegojen (2021) havaintojen kanssa, että lakiuudistuksesta (540/2018) huolimatta työnjako kentällä on epäselvä. Tutkimukseni tulokset antavat viitteitä siitä, että varhaiskasvatuksen työolot näyttävät saman luonteisina, kuin ennen kyseistä lakiuudistusta. Tulokset herättävät pohtimaan, tarvitaanko varhaiskasvatuksen kentälle konkreettisempi muutos työolojen kehittämiseksi, ja voiko työnohjaus olla yksi vaihtoehto tässä muutoksessa.

Työnohjaukselliset ratkaisut työolojen kehittämiseksi ymmärretään työoloja heikentävien mekanismien korjaamisena, kuten johtamisen tukemisena ja työtehtävien selkeyttämisenä. Myös tässä tutkimuksessa oman ammatti-identiteetin tukeminen nousee esille tärkeänä huomiona koettuihin työoloihin. Toisaalta työnohjaukselliset ratkaisut kohdistuvat yhteisöllisyyden edistämiseen, mikä käsitetään jo nyt työolojen kannattelevana voimana. Se, kuinka paljon työntekijöiden koetaan olevan vastuussa työoloista, vaihtelee käsitysten mukaan. Työolojen kokeminen yhteisöllisenä käsittää työntekijöiden vastuun suurena työoloille, kun taas työolojen kokeminen johtamiseen perustuvana ja yhteiskunnallisena käsittää vastuun sijaitsevan kaukana kenttätyöntekijöistä. Arkinen työnohjaus koetaan tärkeäksi jokapäiväiseksi keinoksi parantaa varhaiskasvatuksen työoloja. Arkinen työnohjaus näyttäytyy käsityksissä työyhteisön omatoimisesti ylläpitämänä ohjausmuotona. Sen sijaan ratkaisukeskeiseen ja johdolliseen ohjaukseen kaivataan työyhteisön ulkopuolista tukea. Tulokset herättävät ajatuksia, joiden mukaan varhaiskasvatuksessa voidaan hyötyä ulkoisesta työnohjaajasta. Tulokset eivät kuitenkaan ole yleistettävissä, eikä näiden tulosten perusteella voida esittää varmuutta tai väittämää työnohjauksen tarjoamasta hyödyistä varhaiskasvatuksen kentällä.

Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että varhaiskasvatuksen työolot ymmärretään laajana yhteiskunnallisena kysymyksenä, joka ilmenee erityisesti arvostuksen puuttumisena ja jatkuvina muutoksina kentällä. Kuten aiempi kirjallisuus ja tutkimukset osoittavat, varhaiskasvatuksen toimintaympäristö on monien muutosten summa (Karila & Kupila, 2010; Kupila, 2007; Ylitapio-Mäntylä ym., 2012). Tämän tutkimuksen mukaan muuttuva työympäristö yhdistetään kuormittavuuden ja työssäjaksamisen kysymyksiin, jotka puolestaan heijastuvat käsityksiin epämukavista työoloista. Puute työntekijöistä ja jatkuvasti vaihtuva henkilöstö koetaan yhteiskunnallisina kokemuksina alan heikoista työoloista. Onnismaan ja kollegojen (2017) mukaan puute työntekijöistä koetaan kuormittavan työntekoa, ja myös tässä tutkimuksessa työntekijöiden pysyvyyden puuttuminen ilmentää käsityksiä heikosta jaksamisesta. Voidaan pohtia, joutuvatko tutkimuksessa esille nousseet muuttuvat työympäristöt ja kokemukset

niiden haasteellisuudesta juuri siitä, että tulosten mukaan moniammatillisuus ei toteudu kentällä hyvin. Aiemman tutkimuksen mukaan (Kupila, 2007) moniammatillinen työyhteisö on tukena muutosten keskellä, mutta tämän tutkimuksen mukaan kummatkin koetaan heikkoina.

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Onnismaan ja kollegojen (2017) tutkimustuloksia, joiden mukaan varhaiskasvatuksen kenttätöitä kehittääkseen tarvitaan suurempi muutos paikallisessa hallinnossa ja lähiesihenkilön yhteistyössä. Myös Ylitapio-Mäntylän ja kollegojen (2012, 458) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien hyvinvoinnin edistäminen edellyttää toimia opettajien henkilökohtaisen tason lisäksi päiväkotiorganisaation ja yhteiskunnan tasolla. Tämä tutkimus tukee aiempia tuloksia, sillä työolokäsitykset rakentuvat myös kenttätöiden ulkopuolisista tekijöistä, ja siksi myös niiden kehittämiseen vaadittavat ratkaisut ovat laajemman muutoksen varassa. Jakosen (2014) mukaan yhteiskunnallisia muutoksia tulisi toteuttaa suhteessa opettajien työoloihin, ja myös tämän tutkimuksen mukaan muutosten on tärkeää edetä työolojen kanssa samaan suuntaan. Tällä hetkellä muutokset mielletään haitallisiksi opettajan työnkuvan kannalta, ja se heikentää kentän työoloja.

Kuten aiempi kirjallisuus ja tutkimukset (Karila & Kupila, 2010; Onnismaa ym., 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018; Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030), myös tämän tutkimuksen pohjalta voidaan arvioida, että varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamistason kehittäminen on tärkeää. Tämä tutkimus nostaa osaamistason kehittämisen tärkeäksi varhaiskasvatuksen kentällä työolojen näkökulmasta, sillä tulosten mukaan oma työidentiteetti, koulutus ja osaamistaso rakentavat käsityksiä hyvistä työoloista. Oman osaamisen kehittäminen tukee ammatti-identiteettiä (Kupila, 2010), joka puolestaan vaikuttaa työssä jaksamiseen ja ammattiin kiinnittymiseen (Onnismaa ym., 2017). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden työolot ja ammattiin kiinnittyminen ovat yhteiskunnallisesti ajankohtainen kysymys. Franssonin (2008) mukaan uusien opettajien ammatillisen kehityksen edistäminen on tärkeää opettajien hyvinvoinnin kannalta, ja se nousee myös tämän tutkimuksen kannalta työnohjaukselliseksi kysymykseksi työolojen kehittämisessä.

Tässä tutkimuksessa nousseet käsitykset työoloista ja työnohjauksellisista ratkaisuksista niiden kehittämiseksi korostavat tarvetta kehittää päiväkotien johtamista. Myös Kantosen ja kollegojen (2020) tutkimustuloksissa johtamisella koettiin olevan merkitystä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurille ja työilmapiirille, ja siltä osin tutkimukseni tulokset tukevat näitä tuloksia. Tutkimukseni tulokset esittävät, että johtajien osaamistason kehittämiseen ja vertaistuen mahdollistamiseen on annettava tukea. Tulokset ovat samassa suunnassa aiempien tutkimusten kanssa (Fonsén, 2017; Roth, 2017). Työntekijät kaipaavat enemmän läsnäoloa esihenkilöltä. Sen sijaan esihenkilön etäisyys ja vastuuttomuus koetaan työoloja heikentävinä tekijöinä. Kantosen ja kollegojen (2020) tutkimustulokset esittävät, että varhaiskasvatuksen kentältä lähtevät pelkäsivät, että päiväkodin johtaja ei anna tarpeeksi tukea. Tutkimukseni tulokset tukevat johtajan antaman tuen merkitystä, sillä käsitykset työnohjauksellisista ratkaisuksista rakentuvat helposti lähestyttävyyden, kannustamisen ja avoimuuden kehittämisestä työntekijän ja johtajan välisessä suhteessa. Tulokset nostavat esille huolta varhaiskasvatuksen työntekijöille kohdistetun tuen puutteesta. Tutkimukseni tuloksissa nousee esille, että johtajan antaman tuen lisäksi myös johtajalle annettu tuki on tärkeää, ja johtajan hyvinvointi näkyy koko työyhteisön hyvinvoinnissa. Tutkimukseni tulokset tukevat aiempia tuloksia johtajaan kohdistetun tuen tärkeydestä koko työkentän työhyvinvoinnille (Manka & Manka, 2016; Virolainen, 2012)

Tutkimukseni tulokset tukevat Rannan ja kollegojen (2021) havaintoja siitä, että lakiuudistuksesta huolimatta työtehtävät ovat kentällä epäselvät. Vastuu päiväkodin toimintakulttuurin kokonaisuudesta nähdään olevan johtajalla. Epäselvien tehtäväkuvien ja vastualueiden vuoksi työntekijöiden oma osaaminen vaikuttaa jäävän kentällä varjoon. Vaikka tunne omasta osaamistasosta on vahva, turhat ja ylimääräiset tehtävät ydintehtävien lisäksi koetaan työoloja kuormittavina tekijöinä. Wattin ja kollegojen (2012) tutkimuksen mukaan sellaiset työympäristöt, jossa ei ole mahdollisuuksia hyödyntää omaa motivaatiota, heikentävät kokemusta minäpystyvyydestä, jonka vuoksi työntekijä poistuu alalta todennäköisemmin. Sekä tämän että aiempien tutkimusten (Onnismaa,



ym., 2017; Watt, ym., 2012) pohjalta voidaan esittää kysymys vastavalmistuneiden opettajien osaamistason ja luottamuksen ylläpitämisen keinoista työkentällä. Tutkimukseni tulosten mukaan uusien työntekijöiden perehdytys ja mentorointi ei toteudu kentällä hyvin, ja tämä ilmiö nousee ajankohtaiseksi aiheeksi tulevilla keskusteluilla varhaiskasvatuksen työntekijäpulasta. Tulokset mentoroinnin tärkeydestä tukevat myös aiempia tutkimustuloksia (Fransson, 2008; Kantonen ym., 2020). Onnismaan ja kollegojen (2017) tutkimuksen mukaan mentorointi ei ole riittävä tukimuoto, ja myös tässä tutkimuksessa se nähdään vain yhtenä ratkaisuna laajaa ratkaisujen joukkoa. Mentorointi nousee kuitenkin vahvasti esiin Opettaja-lehdessä rakentuvissa käsityksissä työnohjauksellisista ratkaisuista työolojen kehittämiseksi.

Tutkimukseni tulosten mukaan käsitykset hyvistä työoloista määrittyvät yhteisöllisyyden varaan. Vaikka yhteisöllisyys koetaan olevan kentällä jo vahvaa, näkyy myös sen tukeminen työnohjauksellisissa ratkaisuissa. Työntekijät haluavat pitää kiinni kollegojen välisestä yhteistyöstä ja yhteisistä keskusteluhetkistä, ja niiden mahdollistamiseksi ja varmistamiseksi esitetään sekä arkista että ratkaisukeskeistä asennetta. Aiempien tutkimusten (Onnismaa ym., 2017; Karila & Kupila, 2010; Onnismaa & Kalliala, 2010) mukaan moniammatillisuus ei kuitenkaan toteudu kentällä hyvin. Tässä tutkimuksessa nousseet käsitykset työoloista antavat viitteitä siihen, että työtehtävät eivät ole selviä, eikä ydinosaamista osata kentällä hyödyntää. Tästä huolimatta yhteiset keskustelut arjessa ja avoin ilmapiiri tukevat käsityksiä hyvistä työoloista yhteisön sisällä. Ratkaisukeskeiset työnohjaukselliset ratkaisut keskittyvät juuri työtehtävien ja jokaisen oman ydinosaamisen selkeyttämiseen. Wattin ja kollegojen (2012) tutkimuksen mukaan ulkoiset tekijät, kuten positiivinen palaute, lisää ammattiin sitoutumista, ja myös tässä tutkimuksessa myönteiset palautteet kollegoilta ja johtajalta vahvistavat käsityksiä hyvistä työoloista. Tutkimukseni tulokset ovat samassa suunnassa Valkosen ja Furun (2021) tutkimustulosten kanssa työyhteisön välisestä keskustelukulttuurista. Arjentason keskustelut ja ratkaisukeskeisyys nousevat tutkimuksessani esille työolojen kehittämiseksi. Tämän tutkimuksen pohjalta

voidaan pohtia, millä tavoin varhaiskasvatuksen kentällä luodaan mahdollisuuksia arkisiin keskusteluhetkiin ja yhdessä oppimiseen, jotka tukevat käsityksiä hyvistä työoloista.

## 7.7 Luotettavuus ja eettisyys

Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä tutkimuksen suunnitteluvaiheesta lopullisiin tuloksiin ja niiden julkaisemiseen asti. Tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä eettisiä ratkaisuja olen esittänyt aiemmassa osiossa (luku 5.5), ja tämän luvun tarkoituksena on nostaa esille muita eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Tutkijan on tärkeää noudattaa eettisesti hyviä ratkaisuja ja hyvää tieteellistä käytäntöä koko tutkimuksen ajan (Kuula, 2006; Tutkimuseettinen neuvottelukunta).

Jo ennen tutkimuksen varsinaista suunnitteluvaihetta tiesin, minkä aihealueen ympärille haluan tutkimukseni rakentaa. Olin muodostanut kolme kriteeriä, joiden perusteella tein aiheenvalinnan. Ensiksi aiheen tuli olla puhututtava ja toiseksi sen tuli olla yhteiskunnallisesti ajankohtainen. Kolmanneksi pidin tärkeänä, että tutkimusaihetta oli mahdollista lähestyä sellaisesta tulokulmasta, josta sitä ei ollut vielä lähestytty. Näiden kriteerien perusteella päädyin tutkimaan *Opettaja*-lehdessä rakentuvia käsityksiä varhaiskasvatuksen työoloista ja työnohjauksellisista ratkaisuista. Tutkimuksen aiheenvalinnassa määrittelemäni kriteerit noudattivat tieteen eettistä näkökulmaa tutkimuksen aiheen tarpeellisuudesta (Tuomi & Sarajärvi, 2004, 126).

McLeodin ja McLeodin (2011) mukaan tarkoituksenmukaiset tutkimusmenetelmät määrittävät tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseni suunnittelun alkuvaiheessa keskeiseksi kysymykseksi muodostui, millä tutkimusmenetelmällä lähestyisin aihettani, ja mitkä olisivat tarkemmat tutkimuskysymykseni. Luin aiempia tutkimuksia varhaiskasvatuksen työoloista, ja tarkastelin, millä metodeilla aihetta oli aiemmin lähestytty. Samalla huomasin, että nykypäivän julkiset keskustelut aiheesta eivät olleet tavoittaneet vielä tutkimuksen kenttää, vaikka

aiheesta löytyi laajaa ja monipuolista julkista dokumenttia. Minua alkoi kiinnostamaan, minkälaisia erilaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen työoloista ja työnohjauksellisista ratkaisuista on muodostunut varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden keskuudessa. Päädyin tutkimusmenetelmän valinnassa fenomenografiaan, sillä kun tutkimuskysymykseni olivat määrittäneet Opettaja-lehdessä rakentuvien käsitysten kontekstiin, koin kyseisen menetelmän olevan tämän tutkimuksen kannalta relevantein. Fenomenografia tarjosi minulle lähestymistavan, jonka avulla kykenin tavoittamaan tarkemmin erilaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen työoloista ja työnohjauksellisista ratkaisuista. Vaikka aiemmissa varhaiskasvatukseen kohdistuvissa tutkimuksissa fenomenografiaa ei juurikaan ole menetelmänä käytetty julkisten dokumenttien analysoimiseen, ovat julkiset dokumentit fenomenografian piirissä hyväksytyjä ja analysoituja aineistoja (Huusko & Palo-niemi, 2006; Kettunen, 2021). Mielestäni valmiit dokumentit tarjosivat kokonaisuudessaan laajan ja monipuolisen aineiston tutkimuskysymyksilleni, ja siitä nousi mielenkiintoisia havaintoja. Huomioitavaa kuitenkin on se, että rajasin aineistoni vuodesta 2018 alkaneisiin lehtiin, jotta tavoittaisin uuden varhaiskasvatustlain (540/2018) aikaiset käsitykset alan työoloista. Valmiiden dokumenttien kautta en kuitenkaan kykene erottamaan, ovatko käsitykset muodostuneet kuitenkin jo ennen vuotta 2018 tapahtuneista kokemuksista.

McLeodin ja McLeodin (2011) mukaan tutkimuksessa käytetty tutkimuskirjallisuus määrittelee tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt mahdollisimman monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti sekä kotimaista että kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta. Tutkimuskirjallisuuden vuoropuhelulla olen pyrkinyt avaamaan tämän tutkimuksen tarkempaa tulokulmaa tutkitavalle aiheelle. Hyödyntämäni tutkimuskirjallisuus perustelee samalla tämän tutkimuksen tarkoitusta ja paikkaa tutkimuskentällä. Olen pyrkinyt huolelliseen viittaukseen koko tutkimuksen ajan, ja sen välityksellä olen osoittanut kunnioitukseni aiempia tutkimuksia ja niiden tekijöitä kohtaan (TENK).

Pyrin olemaan mahdollisimman avoin koko tutkimuksen toteutuksen ajan; raportoin aineistonkeruun, lopullisen aineiston ja analyysiprosessin yksityiskoh-

taisesti. Vaikka Tuomen ja Sarajärven (2004, 137) mukaan laadulliselle tutkimukselle ei ole olemassa tarkkaa luotettavuuden arviointitapaa, Pattonin (2002) mukaan tutkimussuuntauksen omat periaatteet peilaavat tutkimuksen luotettavuutta. Tämän tutkimuksen analyysin ja tulosten fenomenografista luotettavuutta voidaan pohtia Martonin ja Boothin (1997) määrittämien fenomenografisen tutkimuksen laatukriteerien avulla. Heidän mukaansa fenomenografisen tutkimuksen kuvauskategorioiden tulee täyttää kolme laatukriteeriä. Kategorioiden on kuvattava selkeästi erilaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, kategorioiden määrän tulee olla mahdollisimman rajattu, ja niiden tulisi olla keskenään loogisessa ja hierarkkisessa järjestyksessä (Marton & Booth, 1997). Kummankin tutkimuskysymyksen pohjalta muodostetut kuvauskategoriajärjestelmät täyttävät Martonin ja Boothin (1997) määrittelemät laatukriteerit. Kuvauskategoriajärjestelmät nostavat selkeästi esille erilaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen työoloista ja työnohjaussellisista ratkaisuista. Kategoriat ovat selkeästi erilaisia keskenään eivätkä ne asetu päällekkäin (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton & Booth, 1997). Kategoriat ovat myös mahdollisimman rajattuja, eli yhtäkään kategoriaa ei olisi voinut yhdistää toiseen tai jättää kokonaan pois, sillä muuten Opettaja-lehdessä rakentuvia käsityksiä varhaiskasvatuksen työoloista ja työnohjaussellisista ratkaisuista olisi huomioitu vain pelkistetysti. Kuvauskategoriajärjestelmät ovat rakentuneet myös hierarkkisesti, ja kategoriat ovat keskenään loogisessa järjestyksessä.

Aaltio ja Puusa (2011, 157) mainitsevat, että laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että se lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tämä tutkimus tarjoaa syvällisempää ymmärrystä varhaiskasvatuksen työoloista ja työnohjaussellisista ratkaisuista alan ammattilaisten käsitysten näkökulmasta. On kuitenkin tärkeää huomioda, että tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää, sillä kuten fenomenografia lähestymistapana ymmärtää, käsitykset muodostuvat subjektiivisesti oma-kohtaisten kokemusten kautta (Marton, 1981). Tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää, eikä niistä voida luoda väittämää. Alasuutari (1999, 243) nostaa esille, kuinka laadullisessa tutkimuksessa voidaan yleistämisen sijaan tarkastella tulosten suhdetta laajempaan aiempien tutkimusten kokonaisuuteen (Alasuutari,

1999, 243), joka avaa myös lukijalle uuden lähestymistavan tarkasteltavalle ilmiölle (Ruusuvoori ym., 2010, 29). Olen suhteuttanut tuloksiani aiempiin tuloksiin huolellisesti ja tarkasti, jonka ansiosta kokonaisuus herättää myös mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita, joista kerron seuraavassa luvussa.

Oman aseman kriittinen tarkastelu on tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta tärkeää. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan omien ennakkoletusten tiedostaminen on oleellista, ja myös tämän tutkimuksen kannalta on ollut merkittävää pohtia tutkijana omaa suhtautumista ja omia arvoja suhteessa tutkimuksen eri vaiheisiin, kuten analyysiprosessissa kategorioiden muodostamiseen. Reflektoin omaa toimintaani koko tutkimuksen ajan, jotta omat ennakkoletukseni eivät vaikuttaneet tutkimukseni tuloksiin (Aaltio & Puusa, 2011, 153; TENK). Tiedostamalla omat mielipiteet on mahdollista minimoida niiden vaikutus tuloksiin (Eskola & Suoranta, 1998). Omaan toimintaan liittyen esimerkiksi kuvauskategorioiden nimeäminen on luotettavuutta tarkasteltaessa tärkeä näkökulma. Kategorioiden nimet vaikuttavat suuresti siihen vaikutukseen, jonka varhaiskasvatuksen työoloista ja työnohjauksellisista ratkaisuista tämän tutkimuksen perusteella saa. Erityisesti työnohjauksellisten ratkaisujen nimeäminen kategorioittain oli toteutettava huolellisesti ja suurta harkintaa käyttäen; työnohjaus ei ole varhaiskasvatuksessa tuttu käsite, ja myös Opettaja-lehdessä termi saateetaan ymmärtää eri tavoin. Jotta kykenin muodostamaan työnohjauksellisista ratkaisuista kuvauskategoriajärjestelmän, oli minun todella tärkeää palata säännöllisesti alkuperäiseen aineistoon, jotta kuvauskategorioiden sisältämät käsitykset eivät muuttuneet irrallisiksi alkuperäisestä kontekstistaan. Tämä tutkimus keskittyy Opettaja-lehdessä rakentuviin käsityksiin, ja Opettaja-lehteä kunnioittaen kategorioiden nimeäminen on täytynyt toteuttaa suurta harkintaa ja pohdintaa käyttäen. Olen itse tutkijana nimennyt kategoriat, ja nimet, joihin olen päätenyt, edustavat mielestäni kaikkein selkeimmin ja totuudenmukaisimmin niitä käsityksiä, joita Opettaja-lehdessä rakentui varhaiskasvatuksen työoloista ja työnohjauksellisista ratkaisuista. On kuitenkin tiedostettava, että työnohjauksen käsite varhaiskasvatuskontekstissa on vielä melko vieras, ja se on saattanut vaikuttaa tuloksiini.

Pattonin (2002) mukaan tutkijan koulutustausta ja aiemmat kokemukset tutkimuksen tekemisestä vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Varhaiskasvatuksen opintosuunta aiemmissa kandidaatinopinnoissani sekä ohjausalan opintosuunta nykyisissä maisteriopinnoissani ovat antaneet minulle hyvän teoreettisen pohjan tämän tutkimuksen toteuttamiselle. On kuitenkin huomioitava, ettei minulla ole entuudestaan paljon kokemusta tutkimuksen tekemisestä, ja se rajoittaa tutkimukseni luotettavuutta.

## 7.8 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni tulokset herättävät mielenkiintoa lähteä tutkimaan tarkemmin työnohjausta työolojen näkökulmasta varhaiskasvatuksen kentällä. Nykypäivän varhaiskasvatukseen kohdistuvan työntekijäpulan vuoksi on pohdittava niitä vaikutuksia (Ranta ym., 2021), joita laadukkaalla varhaiskasvatuksella voitaisiin saavuttaa. Mikäli yhteiskunnassa tavoitellaan laadukkaan varhaiskasvatuksen välittömiä ja kauaskantoisia vaikutuksia (Karila, 2016; Ranta ym., 2021), on varhaiskasvatuksen työoloihin tärkeää kohdistaa jatkossakin tutkimusta. Tutkimusten kautta avainkysymykseksi nousee, kuinka varhaiskasvatuksen kentästä saadaan houkuttelevampi ja pitovoimaisempi. Tutkimukseni tulokset herättävät mielenkiintoisia huomioita Opettaja-lehdessä rakentuvista käsityksistä varhaiskasvatuksen työoloista ja ratkaisuista niiden kehittämiseksi. Aiemmat tutkimukset (Böckerman & Ilmakunnas, 2020) osoittavat, että työntekijät vaihtavat alaa sitä todennäköisemmin, mitä huonompina työolot peilaavat työtyytyväisyyttä. Tässä tutkimuksessa nousi esille selkeitä käsityksiä heikoista työoloista varhaiskasvatuksen kentällä. Tämä tutkimus osoittaa työolojen kehittämistoimien ajankohtaisuuden, ja samalla tutkimus herättää mielenkiintoa lähteä tutkimaan syvällisemmin työnohjauksen mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen kentällä.

Aiemmin on arvioitu, että työnohjaus tarjoaa tavoitteellista tukea inklusiiviselle opettajuudelle peruskouluympäristössä (Alila, 2014), ja tämä tutkimus herättää uteliaisuutta lähteä tutkimaan tämänkaltaista tukea varhaiskasvatuksen

kontekstissa. Työnohjauksella voidaan tukea myös laajemmin työntekijän ammatillista kasvua ja -tuntemusta (Alila, 2014; Keski-Luopa, 2018), ja tämän tutkimus antaa viitteitä siihen, että niiden tutkiminen ja tukeminen varhaiskasvatuksen työntekijäpulan keskellä on tärkeää ja ajankohtaista.

Tutkimukseni tuloksissa nousee mielenkiintoisena huomiona esille kannustamisen merkitys työoloille. Tulosten mukaan työyhteisön sisällä tapahtuu kannustavaa asennetta kollegojen välillä, ja se aikaansaa miellyttäviä työoloja. Kuitenkin johtajakeskeinen kannustus nousee esille enemmän normatiivisena toteamuksena, ja sitä toivotaan kentälle lisää. Johtajan kannustamisen puute koetaan puolestaan heikentävän työoloja. Tulokset herättävät mielenkiintoa tutkia aihetta tarkemmin.

Boydin (2013) mukaan ammatillisen aseman vahvistaminen ei riitä pelastamaan varhaiskasvatuksen nykypäivän tilannetta, vaan työoloja on parannettava laajempien muutosten avulla. Tutkimukseni tukee näitä ajatuksia, sillä työoloja koskevat käsitykset olivat sekä sisäisistä että ulkoisista tekijöistä riippuvaista. Koivun (2013) mukaan työnohjaus maksaa itse itsensä takaisin, sillä se ehkäisee stressiä ja työyhteisöjen ristiriitoja. Koivun (2013) mukaan työnohjaus sitouttaa organisaatioon sekä innostaa ja motivoi kehittämään itseään ja työtään. Nämä huomiot yhdessä tutkimukseni tulosten kanssa korostavat työnohjauksen kokeilemistä ja sen tarjoamia mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen kentällä.

Ylitapio-Mäntylä ja kollegat (2012) ovat arvioineet, että opettajien onnellisuus työssä heijastuu lapsiin. Tämä huomio perustelee sekä tämän tutkimuksen että vastaavien jatkotutkimusten merkitystä yhteiskunnalle. Varhaiskasvatuksen työoloihin ja niiden kehittämiseksi kohdistetut tutkimukset ovat perusteltavissa sekä työntekijöiden että lasten hyvinvoinnilla. Hyvinvoivat työntekijät lisäävät alan pitovoimaa, ja jatkotutkimuksilla on tärkeää vahvistaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen työntekijöiden tarpeesta työnohjaukselle. Työnohjaukselliset ratkaisut osoittautuvat tämän tutkimuksen pohjalta tarpeellisiksi vaihtoehdoiksi varhaiskasvatuksen työolojen kehittämiseksi. Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat subjektiivisiin käsityksiin, ja työnohjauksen mahdollisuuksista varhaiskasvatuksen kentällä tarvitaan vielä lisää tutkimusta. Tämä tutkimus nostaa kuitenkin

työnohjauksen esille vaihtoehtona varhaiskasvatuksen työolojen kehittämiseksi, ja herättää pohtimaan, voisiko työnohjaus olla keino parantaa alan pitovoimaa ja laskea alan työntekijäpulaa. Talousnobelisti Heckmanin (2012) mukaan jokainen varhaiskasvatukseen sijoitettu dollari tulee seitsemänkertaisena yhteiskunnalle takaisin. Toteamus herättää innostusta lähteä tutkimaan työnohjausta ja sen mahdollisuuksia syvällisemmin osana varhaiskasvatuksen ammattilaisten työarkea.



## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alila, K. (2003). Laadun kehittäminen ja ohjaustoiminta varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2003:1. Helsinki.
- Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012*. [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Alila, K. & Kronqvist, E-L. (2007). Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriö. Yliopistopaino: Helsinki.
- Alila, S. (2014). *”Työnohjaus auttaa löytämään monia vahvuuksia ja ...toimintakulttuurin luomisessa” – Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena*. [Akateeminen väitöskirja, Lapin yliopisto].
- Billet, S. & Pavlova, M. (2005). Learning through working life: self and individuals’ agentic action. *International Journal of Lifelong Education* 24(3), 195–211.
- Bledsoe, K.G., Burnham, J.J., Cook R.M., Clark M & Webb, A.L. (2021). *A Phenomenological Study of Early Career School Counselor Clinical Supervision Experiences*. Tutkimusraportti, USA.  
<https://doi.org/10.1177/2156759X21997143>
- Boyd, M. (2013). ”I love my work but...” The professionalization of early childhood education. *Qualitative Report*. 18:71.
- Böckerman, P. & Ilmakunnas, P. (2020). *Työhyvinvointi kannattaa: työolot, työtyytyväisyys ja tuottavuus*. Teollisuuden palkansaajat. Edistys, 5.

- Cochran, M. (2011). International perspectives on early childhood education.  
<https://doi.org/10.1177/0895904810387789>
- Cutcliffe, J. R., Hyrkäs, K. & Fowler, J. (2011). *Routledge Handbook of Clinical Supervision – Fundamental International Themes*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining ‘highly qualified teachers’: What does ‘scientifically-based research’ actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–25.
- Dymoke, S. & Harrison, J. K. (2006). Professional development and the beginning teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process. *Journal of Education for Teaching* 32(1), February 2006, 71–92.
- Eduskunta. (27.06.2018). Eduskunta hyväksyi uuden varhaiskasvatuslain.  
<https://www.eduskunta.fi/FI/tiedotteet/Sivut/varhaiskasvatuslaki-hyvaksyttiin.aspx>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. 1.-2. painos. Vantaa: Kansanvalistusseura, 26-49.
- Flores, M.A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching* 27(2), 135-148.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fransson, G. (2008). *Summary, conclusions and future perspective*. Teacher Education: Research Publications no 4. Gävle: Gävle University Press.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2014). Peer-group mentorin as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education* 38(3), 358-377.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>

- Gmitrová, V. & Gmitrov, J. (2003). The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal* 30(4), 241–246.  
<https://doi.org/10.1023/A:1023339724780>
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry* 10:2, 261–280.  
<https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Heckman, J. J. (2012). *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. National Institute for Early Childhood Education Research.  
[https://www.earlychildhoodny.org/pdfs/research/F\\_HeckmanDeficitPiceCUSTOM-Generic\\_052714.pdf](https://www.earlychildhoodny.org/pdfs/research/F_HeckmanDeficitPiceCUSTOM-Generic_052714.pdf)
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. 107–124. Gävle: Gävle University Press.
- Herzenberg, S., Price, M. & Bradley, D. (2005). *Losing ground in early childhood education. Declining workforce qualifications in an expanding industry, 1979–2004*. Economic Policy Institute.
- Hujala, E. & Mauno, T. (1997). *Varhaiskasvatuksen tila ja tulevaisuus yliopistossa*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja. Sarja C: Varhaiskasvatus 2.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Hyrkäs, K. (2002). *Clinical Supervision and Quality Care. Examining the Effects of Team Supervision in Multi-professional Teams*. [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto].  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67209/951-44-5351-4.pdf?sequence=1>

- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Ikonen, M. (2020). *Työnohjaus – Luottamukseen perustuva praxis. Ohjauksen elementit ohjattavan toimijuuden kehittämisen mahdollistajina*. [Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5904-5>
- Julkunen, R. (2003). Työelämä ohjauksen ympäristönä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari. (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.
- Kantonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J., & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264–289. <https://jecer.org/fi/sitoutuneet-epavarmat-ja-poistujat-varhaiskasvatuksen-opettajaksi-opiskelevien-sitoutuneisuus-tyoelamaan-opintojen-loppuvaiheessa/>
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke, loppuraportti. Tampereen yliopisto.
- Keski-Luopa, L. (2018). *Kohti kokonaisvaltaista työnohjauksen teoriaa – Työnohjaus intersubjektiivisena kehitysprosessina*. [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201806212072>
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (Ed.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologisetviitekehukset/fenomenografia/>
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2017). *Applying phenomenography in guidance and counselling research*. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>

- King, Z. (2010). Career self-management: A framework for guidance of employed adults. *British Journal of Guidance & Counselling* 29, 65–78.
- Kinos, J. 2008. Professionalism - A Breeding ground for struggle. Finnish day care centre as an example. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(2): 224–241.
- Kirkkohallitus. (2003). *Oppiminen ja ohjaus työelämässä*. Kirkkohallitus: Helsinki.
- Koivu, A. (2013). *Clinical supervision and well-being at work: a four-year-follow-up study on female hospital nurses*. [Akateeminen väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1148-3>
- Kupila, P. (2007). *Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: University Printing House.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto, A., Kinos, J. & Chydenius H. (16.09.2022). Kelpoisuusehtojen väljentäminen ei ratkaise varhaiskasvatuksen opettajapulaa. *Helsingin Sanomat*. Haettu 13.01.2023 osoitteesta <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009066993.html>
- Kärkkäinen, M-L. (2013). Työnohjaus psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa: laadullinen haastattelututkimus. [Akateeminen väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1180-3>
- Lahtinen, J. (2022). *Kuntaliiton selvitys varhaiskasvatuksen henkilöstön riittävydestä*. Kuntaliitto.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lietz, C. A. (2018). Infusing Clinical Supervision Throughout Child Welfare Practice: Advancing Effective Implementation of Family-Centered Practice Through Supervisory Processes. *Clinical Social Work Journal* 46, 331–340.
- Manka & Manka. (2016).
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.

- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21 (3), 28–49.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McLeod, J., & McLeod, J. (2011). *Counselling skills: A practical guide for counsellors and helping professionals*. 2. painos. Maidenhead: Open University Press.
- McLeod, J. & Henderson, M. (2018). *Does workplace counselling work?* Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/does-workplace-counselling-work/3B251B759EB4D4850206C499DD045ECF>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P. & Martin, C. 2001. Teaching young children: perceived satisfaction and stress. *Educational Research* 43, Spring 2001, 33–46.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- OAJ. (30.01.2021). Puoluejohtajat kuntavaalipaneelissa. [video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=km0ntepp\\_Ig&t=3319s](https://www.youtube.com/watch?v=km0ntepp_Ig&t=3319s)
- O'Connell, B., Ockerby, C.M., Johnson S., Smenda H. & Bucknall, T.K. (2011). *Team Clinical Supervision in Acute Hospital Wards: A Feasibility Study*. Tutkimusraportti, Australia.
- Ojanen, S. (2009). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ollila, S. (2006). *Osaamisen strategisen johtamisen hallinta sosiaali- ja terveysalan julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa. Johtamisosaamisen ulottuvuudet työnohjauksellisena näkökulmana*. [Akateeminen väitöskirja, Vaasan yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:952-476-129-7>
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J., & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien

- arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188–206.
- Onnismaa, J. (2003). *Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiiantuntijuuden muutos*. [Akateeminen väitöskirja, Joensuun yliopisto].  
<http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-304-6>
- Onnismaa, E.-L. & Kalliala, M. (2010). Finnish ECEC-policy: interpretations, implementation and implications. *Early Years*, 30(3), 267–277.
- Opettaja-lehti. (ei pvm.). Toimitus. <https://www.opettaja.fi/toimitus/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (27.06.2018). *Uusi varhaiskasvatustilanne hyväksytty eduskunnassa*. <https://okm.fi/-/uusi-varhaiskasvatustilanne-hyvaksetty-eduskunnassa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (18.06.2020). *Runsaat 10 000 aloituspaikkaa lisää korkeakouluihin vuosina 2020–2022*. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/runsaat-10-000-aloituspaikkaa-lisaa-korkeakouluihin-vuosina-2020-2022>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Varhaiskasvatustilanteen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030*. Varhaiskasvatustilanteen koulutusten kehittämisfoorumi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM\\_2021\\_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Parkkinen, J. (2003). Ohjaus merkitysten jäsentäjänä ja tulkitsijana. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari. (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. T. (Eds.). (2019). *VERME2 testaa: kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7799-3>
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa

- päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*. 15 (2). 60–72.  
 Saatavissa <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Rauhala, I., Leppänen, M. & Heikkilä, A. (2013). *Organisaation psykologinen pääoma*. Helsinki: Talentum.
- Read, M. & Rees, M. 2008. Working in teams in early years settings. Teoksessa C. Cable, L. Miller & G. Goodliff (toim.) *Working with children in the early years*. Oxon: Routledge, 43–53.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019.
- Reunamo, J. (2014). *Varhaiskasvatuksen kehittäminen: Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. PS-kustannus.
- Roth, S. (2017). Työnohjaus johtajuuden kehittäjänä. *Työelämän tutkimus* 15(2) – 2017. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/85287/44284>
- Ruohola, V. I. E., Fonsén, E., Lahtinen, L., Salomaa, P., & Reunamo, J. (2021). Johtajien arvioinnit varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöistä ja niiden yhteys lasten toimintaan sitoutuneisuuteen. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 282–316. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2021/12/Ruohola-Fonsen-Lahtinen-Salomaa-Reunamo-Issue10-3.pdf>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Sipilä, J. (2013). Lapset ovat tärkein investointi tulevaisuuteen. *Yle-uutiset*. <https://yle.fi/a/3-6827642>
- Sirvio, K., Ukkonen-Mikkola, T., Kangas, J., Hjelt, H. & Fonsén, E. (2023). ”Äänestin jaloillani!” Ammatin vaihtaneiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia työn ja toimintakulttuurin muutokseen. *Työelämän tutkimus* 21(1). 84–108.



- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD Education Working Paper No. 176.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (1983). Työnohjaustyöryhmän muistio. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2009). *Johtamisella vaikuttavuutta ja vetovoimaa hoitotyöhön. Toimintaohjelma 2009–2011*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2009:18. Yliopistopaino: Helsinki.
- Suomen työnohjaajat ry. (ei pvm.). Mitä työnohjaus on?  
[https://www.suomentyonohjaajat.fi/tyonohjaus/?\\_gl=1\\*12wjaa2\\*\\_up\\*MQ.\\*\\_ga\\*NDIwNTkyODU2LjE2ODM2MjU1MzA.\\*\\_ga\\_X377E05YFY\\*MTY4MzYyNTUyOS4xLjAuMTY4MzYyNTUyOS4wLjAuMA..](https://www.suomentyonohjaajat.fi/tyonohjaus/?_gl=1*12wjaa2*_up*MQ.*_ga*NDIwNTkyODU2LjE2ODM2MjU1MzA.*_ga_X377E05YFY*MTY4MzYyNTUyOS4xLjAuMTY4MzYyNTUyOS4wLjAuMA..)
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 – The Final Report: Effective pre-school education. Characteristics of the Centres in the EPPE Sample: Interviews*. London: DfES / Institute of Education, University of London.
- Tallqvist, A. (2003). Ohjausalan kehittäminen työ- ja opetushallinnon verkostotyönä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari. (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (12.04.2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*.  
<https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vakimo, S. (2010). Periaatteista eettiseen toimijuuteen: tutkimuseettikka kulttuurintutkimuksessa. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo

- (toim.) *Vaeltavat metodit*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 79–113.
- Valkonen, S. (2021). Lapsen vastaanottava varhaiskasvatus. *Varhaiskasvatuksen Opettajain Liitto VOL*. <https://www.vol.fi/blogit/lapsen-vastaanottava-varhaiskasvatus/>
- Valkonen, S., & Furu, A-C. (2021). Lapsen askelin kestäväksi – Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutos. teoksessa H. Pohjonen, A. Korhonen, K. Mikkola, A. Liimatainen, & S. Suvanto (Toim.), *Kestävä tulevaisuus Opetushallitus*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lapsen-askelin-kestavaksi-varhaiskasvatuksen-toimintakulttuurin-muutos>
- Valtiovarainministeriö. (2011). *Entä jos... Näkökulmia ja ideoita innovatiivisen hallinnon rakentamiseen*. Valtiovarainministeriön julkaisuja, 41/2011. Juvenes Print: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Valtioneuvosto. (2020). *Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023: ELO-foorumi*. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:34. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-536-8>
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P-K. (2003). Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari. (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.
- Vanne, T. (2021). Ratkaisukeskeinen ryhmätyönohjaus esimiesten ja asiantuntijoiden kokemuksellisen oppimisen ja työhyvinvoinnin kehittämisen menetelmänä. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2125-3>
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Annettu Helsingissä 13.07.2018.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Virolainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Helsinki: Books on Demand.
- Whittaker, M. & Cartwright, A. 2000. *The mentoring manual*. Hampshire: Gover.
- Williams, B. 2001. *Developing critical reflection for professional*

practice through problem-based learning. *Journal of Advanced Nursing* 34(1), 27–34.

Wilkinson, R., & Pickett, K. (2010). *Why equality is better for everyone*. London: Penguin Books.

Yegdich, T. & Cushing, A. (1998). *An historical perspective on clinical supervision in nursing*. 7(1): 3–24.

Yegdich, T. (1998). Clinical supervision and managerial supervision: some historical and conceptual considerations. *Journal of Advanced Nursing* 30(5): 1195–204.

Ylitapio-Mäntylä, O. (2016). Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa. *Aikuiskasvatus* 4/2016. 258–269.

Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 458–483.

Åkerlind, G. S. (2007). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334. doi:10.1080/07294360500284672