

**Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia työssä
oppimisesta ja ammatillisesta kehittämisestä**

Krista Paatelainen

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Syyslukukausi 2023
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Paatelainen, Krista. 2023. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisesta ja ammatillisesta kehitymisestä. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 68 sivua + liitteet.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisesta ja ammatillisesta kehitymisestä omassa työssään. Varhaiskasvatusala on henkilöstökriisin keskellä, ja jatkuvat vaatimukset osaamisen kehittämiseksi riittämättömien resurssien avulla ovat uuvuttaneet työntekijät.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin seitsemältä varhaiskasvatuksen työntekijältä puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla ja analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimusta lähestyttiin fenomenologista tieteenfilosofiaa mukaillen, yksilön kokemusta sellaisenaan korostaen.

Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden suhtautuminen työssä oppimiseen vaihtelee suuresti. Alalla on havaittu vastakkainasettelua oppimismyönteisten ja oppimishaluttomien välillä. Esihenkilön tuen määrä on koettu riittämättömäksi, ja resurssit oppimiselle ja kehitymiselle vaihtelevaksi. Varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat voimakasta kuormitusta esimerkiksi toimimattomien työyhteisöjen ja haastavasti oireilevien lasten vuoksi.

Tutkittavien kuvaamien kokemusten kokonaisuus piti sisällään innostusta ja motivaatiota oman työn tekemiseen, mutta myös arjen haasteita ja uhkatilanteita sekä riittämättömiä resursseja ja tukea omalle työlle. Näitä tärkeitä kokemuksia tulisi ottaa huomioon alan kehitystyössä ja henkilöstökriisin ratkaisemisen prosessissa.

Asiasanat: työssä oppiminen, ammatillinen kehittyminen, varhaiskasvatus, työssä jaksaminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 TYÖSSÄ OPPIMINEN JA AMMATILLINEN KEHITYMINEN.....	9
2.1 Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen osana työnkuvaa	9
2.2 Jatkuvan oppimisen merkitys työelämässä	11
2.3 Työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen lähtökohdat yksilön näkökulmasta	13
2.4 Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen sosiaalisena prosessina.....	16
2.5 Johtamisen rooli työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollistajana	19
2.6 Työhyvinvointi työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen edistäjänä.....	22
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	26
4.1 Tutkimuksen lähestymistapa	26
4.2 Tutkittavat.....	27
4.3 Tutkimusaineiston keruu.....	29
4.4 Aineiston analyysi	31
4.5 Eettiset ratkaisut.....	35
5 TULOKSET.....	38
5.1 Varhaiskasvatuksen työntekijöiden suhde työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen.....	38

5.2	Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemukset työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen lähtökohdista omassa työssään.....	43
5.3	Lähijohtamisen ja työnantajan merkitys työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollistajana	48
6	POHDINTA.....	52
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	52
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	57
	LÄHTEET	62
	LIITTEET.....	69

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on suunnitelmallinen ja tavoitteellinen lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus (Varhaiskasvatuslaki 540/2018), joka laadukkaasti toteutettuna parantaa tutkitusti hyvinvointia, elämänhallintaa ja tuottavuutta, sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla (Heckman ym., 2006). Tämä ei kuitenkaan ole valitettavasti totuus tällä hetkellä kaikkialla. Työvoimapula alalla on niin suurta, ettei hakijoita avoimiin tehtäviin ole tarpeeksi ja työolosuhteiden huonontuessa esimerkiksi jopa 62 % varhaiskasvatuksen opettajista harkitsee ammatin vaihtoa (Kangas ym., 2022).

Henkilöstökriisin taustalla ovat vaikuttaneet esimerkiksi lukuisat muutokset työn vaatimuksiin, lisääntynyt ammatillisen kehittymisen tarve sekä heikentunut työympäristön laatu. Varhaiskasvatusalan ongelmakohtia on todettu olevan esimerkiksi työn puutteellinen organisointi, lisääntynyt pedagoginen vastuu, työyhteisön toimimattomuus sekä ristiriitaiset johtamisrakenteet ja arvokäsitykset (Kangas ym., 2022; Ukkonen-Mikkola & Fonsen, 2018). Kankaan ym. (2022) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö on kokenut kuormittavana myös alan heikon arvostuksen sekä ongelmat palkkaukseen, työhyvinvointiin ja työolosuhteisiin liittyen. Pedagogista työtä rasittaa myös käytännön tasolla perheiden ja lasten lisääntyvä monimuotoisuus sekä haastavat arjen tilanteet (Ukkonen-Mikkola & Fonsen, 2018). Nislinin (2016) mukaan painetta varhaiskasvatuksen henkilöstölle tulee myös yhteiskunnan lisäksi lapsilta ja vanhemmilta. Perheet luovat odotuksia henkilöstön toiminnalle, joka voi luoda riittämättömyyden tunteita (Nislin, 2016).

Yhteiskunnallisella tasolla on edessä lakimuutos, joka vaikuttaa erityisesti henkilöstön rakenteeseen tiimeissä (Kangas ym., 2022). Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan vuonna 2030 ”henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta

vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus.” Uudistus tuo mukanaan toivottua koulutetun henkilöstön ja moniammatillisen asiantuntijuuden arvostusta. Samanaikaisesti se on osaltaan luonut paineita erityisesti varhaiskasvatuksen lastenhoitajille, joista monet ovat kokeneet tarpeelliseksi kouluttautua eteenpäin varhaiskasvatuksen opettajiksi, joiden määrä tulee tulevaisuudessa kasvamaan suhteessa lastenhoitajiin (Kangas ym., 2022).

Varhaiskasvatusalalla osaamisen kehittämisen vaatimukset ovat liittyneet esimerkiksi dokumentointiin ja kirjallisen työn lisääntymiseen sekä erilaisiin ominaisuuksiin, digitalisaatioon ja kestävyteen liittyviin vaatimuksiin (Kangas ym., 2022). Hall-Kenyonin ym. mukaan (2013) työelämän muutokset kohdistuvat useimmiten akateemiseen osaamiseen sekä vastuuta ja suunnitelmallisuutta vaativiin osa-alueisiin, mikä näin ollen kuormittaa varhaiskasvatusalalla erityisesti varhaiskasvatuksen opettajia. Muuttuvan työelämän parissa työntekijöiltä vaaditaan monenlaista uuden tiedon ja taidon omaksumista, usein lyhyessäkin ajassa, odottaen ja olettaen työntekijöiltä löytyvän positiivista kehitymis- ja muutosasennetta (Tikkamäki, 2006). Edellytys jatkuvalla oppimisella ja uuden omaksumisella voi tuntua työntekijästä uuvuttavalle (Lemmetty & Collin, 2019), ja työn mielekkyys onkin henkilöstön mukaan vähentynyt huomattavasti viime vuosien aikana (Kangas ym., 2022).

Tarkastelen tässä pro gradu -tutkielmassani varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisesta ja ammatillisesta kehitymisestä omassa työssään. Tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin henkilöstön kokemuksia työelämän lähtökohdista, edellytyksistä, vaatimuksista sekä mahdollisuuksista työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehitymiselle. Rakenteellisten tekijöiden lisäksi olen kiinnostunut työntekijöiden omasta suhtautumisesta uuden tiedon omaksumiseen, tietäen, kuinka merkityksellinen oppijan asenne sekä monipuolinen ominaisuuksien, ajatuksien ja tunteiden kokonaisuus on (mm. Beckett & Hager, 2019; Hökkä ym., 2019). Aiheeseen liittyvää ajankohtaista tutkimustietoa

ei ole varhaiskasvatusalalta juurikaan, ja esimerkiksi tässä johdannossa varhaiskasvatuskentän tilanteen kuvaamiseen käytetty Kankaan ym. (2022) tutkimus keskittyy varhaiskasvatuksen opettajien kuormitustilanteeseen, eikä niinkään oppimisen ja kehittymisen näkökulmaan. Lisäksi on mielestäni tärkeää tuoda esiin tutkimustietoa varhaiskasvatuskentältä niin, että keskiössä on työntekijöiden kokemukset arjesta ja sen realiteeteista, jotta voidaan löytää keinoja henkilöstökriisin ratkaisemiseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin näitä näkökulmia seitsemän varhaiskasvatuksen työntekijän yksilöllisten kokemusten kautta. Tutkimuksen tuloksia voisi hyödyntää alan kehitystyössä, erityisesti painottuen organisaation ja lähijohtamisen näkökulmiin, sekä niiden toimintatapojen kehittämiseen, jotka vaikuttavat konkreettisesti henkilöstön osaamisen kehittämisen mahdollisuuksiin ja työssä jaksamiseen.

Aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin varhaiskasvatushenkilöstön positiivista suhtautumista työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Kankaan ym. (2022) tutkimuksessa kuitenkin todettiin, että vaikka varhaiskasvatuksen opettajat voivat kokea olevansa kyvykkäitä kehittämään omaa osaamistaan odotusten mukaisesti, resursseja ammatilliseen kehittymiseen ei ole välttämättä tarpeeksi. Myös Ukkonen-Mikkolan ja Fonsénin (2018) tutkimuksessa tuotiin esiin, että opettajat kokevat positiivisena voimavarana, jopa kuormituksen keskellä, mahdollisuudet käyttää omaa osaamista ja tuoda esiin uusia pedagogisia ideoita. Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen tukee työntekijän hyvinvointia ja työssä jaksamista (Fritz ym., 2011; Lemmetty ym., 2022) sekä luo monipuolista asiantuntijuutta, jota hyödyntää omassa työssä (Heikkilä & Tikkamäki, 2005). Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen lisää myös koettua työtyytyväisyyttä (Lemmetty ym. 2022). Mikäli työntekijältä löytyy halua kehittyä työssään, on hänellä myös paremmat edellytykset vastata työn kuormitustekijöihin (Aho, 2011).

Aiemman tutkimustiedon valossa voidaan todeta, että työssä oppimisella ja ammatillisella kehittämisellä on merkityksellinen rooli sekä yksilön, organisaation, että yhteiskunnan näkökulmasta. Lemmetyn ym. (2022) mukaan, työssä

oppimisen mahdollistaminen parantaa organisaation kilpailukykyä ja yhteiskunnan tasolla parantaa jopa työntekijöiden työllistettävyyttä ja näin myös työllisyystilannetta. Lisäksi vaikutukset heijastuvat myös lapsiin, joiden oppimistuloksien ja kehityksen näkökulmasta on välttämätöntä, että opetus- ja kasvatushenkilöstö on hyvinvoivaa ja osaavaa (Guerriero & Deligiannidi, 2017; Kangas ym., 2022). Varhaiskasvatuksen henkilöstökriisi on maanlaajuinen ongelma ja aihe on ollut pinnalla myös mediassa, kuten MTV Uutiset kirjoitti tammikuussa 2023 "Varhaiskasvatuskriisi on myrkkyä lasten aivoille" (Peltomäki, 2023). Tämä tutkimus pyrkii osaltaan löytämään niitä avaimia, joita tämän kriisin ratkaisemiseen tarvitaan.

2 TYÖSSÄ OPPIMINEN JA AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

2.1 Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen osana työnkuvaa

Työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen liittyy kirjallisuudessa paljon käsitteitä, kuten ammatti, ammatillisuus sekä ammatillinen osaaminen. Ammatillisuutena voidaan pitää esimerkiksi tiettyjen normien ja moraalien noudattamista omassa työssä, ja ammatillinen osaaminen taas voi viitata niihin taitoihin, joita oman työn tekemiseen ammatillisesti vaaditaan (Billett ym., 2014). Kun omassa ammatissa kehitetään omaa ammatillista osaamista oppimalla uutta, voidaan puhua myös työssä oppimisesta. Esimerkiksi Tikkamäki (2006) määrittelee työssä oppimisen työpaikalla ja työssä tapahtuvaksi oppimiseksi, jota voidaan kuitenkin määritellä hiukan eri tavoin kontekstista riippuen. Työpaikan konteksti määrittelee osaltaan sitä, millaisia oppimisen sisältöjä työssä oppimiseen voi kuulua (Boud & Middleton, 2003). Collinin (2007, s. 133) mukaan työssä oppimisen luonteeseen liittyy kontekstisidonnaisuuden lisäksi muun muassa käytännönläheisyys, sosiaalinen oppiminen sekä oppimisen pohjautuminen aiempaan työkokemukseen. Leiß ja Rausch (2023) esittävät, että työssä oppiminen vaatii jonkinlaista vuorovaikutusta työympäristöön.

Työssä oppiminen voidaan nähdä myös kaksijakoisena oppimisprosessina, jossa yhdistyy formaali kouluttautuminen ja siihen yhdistyvä käytännön puoli työssä (Grönfors, 2010). Työntekijöiden työhön liittyvästä oppimisesta noin 80–90 % toteutuu työn arjessa ja työn kautta (Lemmetty & Collin, 2022). Tällainen arjen oppiminen voidaan nähdä formaalin, rakenteellisen ja tavoitteellisen oppimisen vastakohtana, joka voi tapahtua tahattomasti ja suunnittelematta työn arjessa (Leiß & Rausch, 2023). Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen ovat käsitteitä, jotka voidaan määritellä useilla eri tavoilla, mutta ovat siitä huolimatta kiinteästi toisiinsa yhteydessä, eikä toista tapahdu työelämässä ilman

toista. Ammatillinen kehittyminen vaatii oppimista; uuden tiedon oppimista ja vanhan tiedon päivittämistä (Viitala & Jylhä, 2021; Ruohotie, 1997). Tikkamäki (2006) tuo esiin, että työntekijät kokevat työssä oppimisen näkyvän juuri ammatillisena kehittymisenä omassa arjen työssä.

Työssä oppimisen tarkastelun keskiössä on vertailu, yhdistely ja pohdinta formaalin oppimisen sekä arjen oppimisen välillä. Käytännön kautta oppiminen korostuu etenkin ammatillista kehittymistä tarkastellessa (Billett ym., 2014), ja työssä oppimista voidaan pitää jopa kiinteänä osana jokaista työtä (Collin ym., 2019). Useimmiten kuitenkin ajatellaan, että työssä oppiminen vaatii jonkinlaista teoreettista pohjaa ja pedagogiikkaa (Virtanen & Tynjälä, 2008), jonka pohjalta uutta osaamista rakennetaan. Koska ammatillisen kehittymisen ja jatkuvan oppimisen vaatimukset ovat kasvaneet hurjasti, formaalin koulutuksen rinnalle tulisi luoda monipuolisia vaihtoehtoja oman osaamisen kehittämiseen (Collin ym., 2019; Lemmetty ym., 2022). Yritykset ovat tutkitusti panostaneet formaaleihin koulutusmuotoihin, mutta ne on todettu yksinään riittämättömiksi osaamisen kehittämisen tarpeisiin nähden (Lemmetty ym., 2022). Voidaankin siis nähdä, että ammatillinen kehittyminen vaatii sekä formaalia koulutusta, että arjen työssä oppimista.

Käytännön oppimisen ja työssä oppimisen merkitystä korostaa tieto siitä, että esimerkiksi Nykänen ja Tynjälä (2012) ovat todenneet, että korkeakouluopiskelijat kokevat työelämävalmiutensa koulutuksesta valmistumisen jälkeen riittämättömiksi työhön. Tämän vuoksi työssä oppiminen on myös isossa roolissa uusien työntekijöiden sitomisessa alalle. Varila ja Rekola (2003) tuovatkin esiin määritelmän, jonka mukaan työssä oppiminen toimii jatkumona formaalille koulutukselle. Aiemmin työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen merkitys ei ole ollut niin suuri, sillä pitkään ajateltiin, että työhön tarvittavat tiedot tulisi olla sisäisinä ominaisuuksina ja jo opittuina taitoina (Billett ym., 2014). Työntekijöiden näkökulmasta työssä oppimiseen on suhtauduttu pitkään hankalasti, sillä ammatillisen kehittymisen tarpeen on ajateltu kuvastavan jonkinlaista osaamattomuutta omaan työhön (Beckett & Hager, 2019).

Työssä oppimista voi tapahtua esimerkiksi uutta tietoa vastaanottamalla, ongelmanratkaisutilanteissa, sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla sekä reflektoidulla omaa toimintaa (Tikkamäki, 2006). Lisäksi nykypäivänä yhdeksi oppimisen väyläksi nousee teknologia ja sen luomat mahdollisuudet oman osaamisen kehittämiseksi (Ojala & Meklin, 2021). Brewerin (2013) mukaan työssä oppimisessa ja ammatillisessa kouluttautumisessa korostuu nykyään muuttuvan ja kehittyvän substanssiosaamisen rinnalla niin sanotut siirrettävät taidot, esimerkiksi luovuus, ongelmanratkaisutaidot, itseohjautuvuus ja johtamisen taidot, joita voi hyödyntää työelämässä monipuolisesti työnkuvasta riippumatta.

2.2 Jatkuvan oppimisen merkitys työelämässä

Työelämä on muuttunut 2000-luvulla paljon, ja nykypäivänä työntekijöiltä vaaditaan enemmän, nopeammin ja tehokkaammin, ja omaa osaamista on päivitettävä jatkuvasti (Fredriksson & Saarivirta, 2015). Työelämän laajat ja monitahoiset muutokset ovat luoneet vaatimuksia työntekijöiden kehittymiselle esimerkiksi palveluntarpeiden muuttuessa. Palveluita on pitänyt kohdentaa ja kehittää asiakkaiden tarpeiden mukaisesti (Billett ym., 2014), mikä vaatii työntekijöiltä jatkuvaa osaamisen kehittämistä. Dufva ja Rekola (2023) sekä Lemmetty ym. (2022) esittävätkin, että jatkuva oppiminen on välttämätön osa muuttuvaa ja kehittyvää työelämää. Jatkuvaa oppimista voidaan lähestyä poliittisesti työuran aikaisena oppimisena, kasvatustieteellisesti oppimisen jatkumona tiedon rakentuessa aiemman tiedon avulla uudeksi ymmärrykseksi tai organisaatiokäytäntöjen näkökulmasta yksilöllisen tai organisaation oppimisen jatkuvana edistämisenä (Lemmetty & Collin, 2022).

Työyhteisön toimintakulttuuria pyritään kehittämään tehokkaammaksi ja toimivammaksi, mikä vaatii jatkuvaa oppimista. Tällainen prosessi edellyttää luovia ja joustavia toimintatapoja, sekä työntekijöitä (Billett ym., 2014). Jatkuva oppiminen näyttäytyy työyhteisössä esimerkiksi säännöllisenä, yhteisenä toi-

mintatapojen arviointina ja kehittämisenä (Beckett & Hager, 2019). Parhaimmillaan työssä oppiminen toteutetaan myös yksilön tasolla niin, että hyvät oppimisen tulokset edistävät koko työyhteisön toimintaa (Lemmetty ym., 2022). Moralo ja Graupner (2022) tuovat esiin työnohjauksen tehokkaana keinona pohtia omia toimintatapoja ja omaksua jatkuvan oppimisen asenteita. Myös Lemmetty ym. (2022) toteavat työyhteisössä järjestettyjen ohjaus- ja valmennustilanteiden olevan merkityksellisiä työssä tapahtuvalle oppimiselle.

Jatkuvan työssä oppimisen seurauksena käytännön toimintatapoja voidaan kehittää toimivammaksi ja paremmaksi, ja samalla työssä oppiminen vaikuttaa positiivisesti organisaation tasolla myös tehokkuuteen ja työn laatuun (Kujanpää, 2017; Laloux, 2014; Lemmetty ym., 2022; Beckett & Hager, 2019). Aiemmissa tutkimuksissa on myös huomattu, että yrityksen tehokkuutta ja kilpailukykyä edistää myös johtamiskäytänteet ja työssä oppimiseen kannustavan työympäristön luominen työpaikalle (Laloux, 2014; Lemmetty ym., 2022). Nämä tutkimustulokset tuovat esiin työssä oppimisen ja johtamiskäytänteiden merkittävää yhteyttä organisaation toiminnalle.

Osaamisen kehittämiseen kannustaminen työyhteisöissä on järkevää, sillä riittävä osaaminen, jota myös kehitetään vastaamaan ajankohtaisia tarpeita, tuo mukanaan positiivisia vaikutuksia koko työyhteisöön (Viitala, 2021). Sosiaalisesti tarkasteltuna oppimiseen kannustaminen lisää sitoutuneisuutta ja työtyytyväisyyttä (Fredriksson & Saarivirta, 2015; Lemmetty ym., 2022), mikä luonnollisesti edesauttaa hyvien työntekijöiden pysyvyyttä työpaikalla ja vähentää henkilöstön vaihtuvuutta. Vastaavasti taas lisääntyneet paineet ja vaatimukset työntekijöille voivat johtaa koetun kuormituksen sekä sairauspoissaolojen määrän kasvuun (Kangas ym., 2022), mikä ei tietysti organisaation näkökulmasta ole toivottavaa. Viitalan (2021) mukaan henkilöstö voidaan ajatella yrityksen inhimillisenä pääomana, joka on merkityksellinen koko organisaation toiminnalle. Se pitää sisällään esimerkiksi työhyvinvoinnin, henkilöstön osaamisen, innovatiivisuuden, sitoutumisen sekä henkilöstön riittävän ja toimivan rakenteen (Viitala, 2021).

Tämä kokonaisvaltainen yhtälö on organisaation näkökulmasta tärkeä, jotta jatkuvan oppimisen ja työhyvinvoinnin kautta voidaan kehittää koko työyhteisön toimintaa.

Yhteiskunnan tasolla tulleet muutokset ovat luoneet työntekijöille painetta kehittyä ja vastata näin uusiin osaamisvaatimuksiin (Kangas ym., 2022; Manka & Manka, 2016). Lisääntyneiden vaatimusten ja muutoksien edellyttämän jatkuvan oppimisen lisäksi on havaittu yksilöiden lisääntyvää omaa kiinnostusta ammatilliselle kehitymiselle (Beckett & Hager, 2019). Ammatillinen kehittyminen voi johtaa rakenteelliseen urakehitykseen ja lisätä myös työhyvinvointia (Kangas ym., 2022). Työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen positiiviset vaikutukset ovat näkyneet organisaation lisäksi jopa yhteiskunnallisesti, sillä työntekijöiden oma halu kehittyä sekä työelämän vaatimukset oppimiselle ovat parantaneet yksilöiden työelämätaitoja ja -valmiuksia (Lemmetty ym., 2022). Lemmetyn ym. (2022) mukaan tämä on johtanut yhteiskunnan tasolla työntekijöiden parempaan työelämäosaamiseen ja täten työllistettävyyteen, joka on näkynyt positiivisena yhteytenä työllisyyttä tarkasteltaessa.

2.3 Työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen lähtökohdat yksilön näkökulmasta

Ihminen oppii parhaiten siitä, mikä häntä kiinnostaa. Yksilön näkökulmasta on siis keskeistä, että työ on mieleistä, jolloin motivaatio on parempi ja oppimisen mahdollisuudet laajemmat (Fredriksson & Saarivirta, 2015). Motivaation lisäksi yksilön oppimisvalmiuksiin työssä vaikuttaa esimerkiksi aikaisempi osaaminen ja kokemukset, toimijuus sekä elämäntilanne ja itseluottamus (Lemmetty ym., 2022). Viime aikoina on myös nostettu esiin tunteiden merkitystä oppimisessa, ja onkin todettu, että yksilön tunteet voivat edistää tai hidastaa työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä (Hökkä ym., 2019). Ihmisen toiminnan ymmärtäminen

vaatii yksilön taustan ja tilannetekijöiden tarkastelua, sekä työpaikan kulttuurilisten ja organisaationallisten olosuhteiden tarkastelua (Fredriksson & Saarivirta, 2015). Eli toisin sanoen, kokonaisuus on laaja, ja sitä pitäisikin hahmottaa, jotta voi syvällisesti ymmärtää yksilön lähtökohtia oppimiselle.

Henkilökohtaisien ominaisuuksien ja kokemusten verkoston lisäksi yksilön aiempi kouluttautumishistoria on kiinteästi yhteydessä oppimisen tuloksiin. Kouluttautuneet työntekijät suhtautuvat oppimiseen avoimemmin, ja omaksuvat näin uutta tietoa ja taitoa nopeammin ja helpommin, myös arkipäiväisissä tilanteissa (Lemmetty ym., 2022). Lemmetyn ym. (2022) mukaan myös uteliaisuus, sitoutuneisuus sekä orientoitumisen taidot edistävät oppimisvalmiuksia. Vastaavasti taas vähäinen mielenkiinto omaan työhön tai liialliset vaatimukset ja koettu stressi vähentävät työssä oppimisen mahdollisuuksia omassa työssä (Fredriksson & Saarivirta, 2015).

Ammatillinen kehittyminen on reflektiota vaativa prosessi, jonka aikana yksilön suhtautuminen omaan työhön voi muuttua (Eteläpelto ym., 2014). Reflektoinnin aikana voidaan tarkastella omia käsityksiä, uskomuksia sekä ennakkoluuloja, ja arvioida sekä muuttaa niitä (Fredriksson & Saarivirta, 2015). Eteläpelto ym. (2014) tuovat esiin ammatillisen kehittymisen prosessin kaksitasoisuutta, joka pitää sisällään sekä toimintakulttuurin kehittämisen, että oman ammatti-identiteetin tarkastelun. Tämä kaksitasoinen prosessi tapahtuu työyhteisössä sosiokulttuurillisten ja aineellisen ympäristön luomien puitteiden parissa (Eteläpelto ym., 2014). Reflektoinnissa on tärkeää tiedostaa kokemus itsestään oppijana, joka voi olla myös negatiivinen (Fredriksson & Saarivirta, 2015).

Ammatillinen kehittyminen pitää siis sisällään uuden tiedon hankkimista, sisäistämistä ja käyttöönottoa, samalla pohtien omaa ammatti-identiteettiä (Eteläpelto ym., 2014). Eteläpellon ym. (2014) mukaan ammatti-identiteetti kuvastaa työntekijän käsitystä itsestään työntekijänä ja ammattilaisena. Reflektointi lisää ymmärrystä ja tietoisuutta ympäristöstä, mikä voi edistää muutosten vastaanottamisen valmiuksia ja auttaa näkemään ne oppimismahdollisuuksina (Fredriks-

son & Saarivirta, 2015). Ammatti-identiteetin tarkastelu mahdollistaa myös luovan ajattelun ja uusien toimintatapojen vastaanottamisen (Eteläpelto ym., 2014), ja on täten välttämätöntä ammatilliselle kehitymiselle. Yksilön suhtautuminen toimintatapaan tai käytäntöön peilautuu hänen omaan ajatteluunsa ja toimintaansa (Beckett & Hager, 2019). Toisin sanoen työntekijä haluaa luontaisesti pitää kiinni hyväksi todetuista käytänteistä, jonka vuoksi omaa suhtautumista on hyvä reflektoida toimintatapojen kehittämisen mahdollistamiseksi. Myös Fredriksson ja Saarivirta (2015) toteavat, että vanhoista toimintatavoista irti päästäminen voi olla vaikeaa, sillä ne luovat turvallisuuden tunteita ja ennakoitavuutta omaan työhön. Työelämä ja sen jatkuvat muutokset toimivat kontekstina ammatilliselle kehitymiselle. Siksi oman osaamisen päivittämisen kannalta on tärkeää havainnoida työpaikan toimintakulttuuria ja sen muutoksia omaan ammatti-identiteettiin peilaten (Eteläpelto ym., 2014).

Ammatti-identiteetin lisäksi ammatilliseen kehittymiseen liittyen on tärkeää ymmärtää toimijuuden käsite. Ammatillinen toimijuus mahdollistaa työssä oppimisen ja on myös yhteydessä ammatti-identiteetin muovautumiseen (Eteläpelto ym., 2014). Toimijuus voidaan nähdä yksilön aktiivisena toimintana luotujen tavoitteiden saavuttamiseksi (Beckett & Hager, 2019). Käsitukset itsestään ammatillisena toimijana muovaavat yksilön ammatillista identiteettiä ja mahdollistavat työyhteisössä toimintakulttuurin ja toimintatapojen innovatiivisen tarkastelun ja kehittämisen (Eteläpelto ym., 2014). Eteläpelto ym. (2014) tuovatkin esiin, että työyhteisön kehittäminen ja ammatti-identiteetin rakentaminen vaatii aina jonkin tasoista toimijuutta.

Yksilön oma aktiivisuus, toimijuus ja motivaatio ovat vahva perusta ammatillisen kehittymisen mahdollistamisessa. Esimerkiksi Lemmetty ja Collin (2019) tuovat esiin, että ammatillinen kehittyminen vaatii yksilöltä motivaatiota sekä itseohjautuvuutta. Kun oppija on motivoitunut, kehittymistä tapahtuu eniten, ja samalla työntekijä on tehokkaampi ja sitoutuneempi työlleen (Eklund, 2021). Motivaatio toimii oppimisen kanssa kaksisuuntaisesti, sillä motivaatio parantaa oppimisvalmiuksia ja työssä oppiminen taas edistää työntekijöiden motivaatiota

sekä sitoutuneisuutta omaan työhön (Lemmetty ym., 2022). Ihmisille muodostuu työuran aikana ajatuksia ja tavoitteita omalle ammatilliselle kehitymiselleen, mikä on suuri motivaation lähde (Billett ym., 2014). Myös Hökkä ym. (2019) toteavat, kuinka suuri merkitys yksilön omalla aktiivisuudella on tavoitteiden luomisessa ja asettamisessa. Työntekijästä lähtevä innostus kehittymiseen parantaa myös luovuutta sekä taitoja käyttää omaa osaamista (Collin ym., 2019). Ammatillisen kehittymisen kannalta on tärkeää myös pystyä poistumaan omalta mukavuusalueeltaan silloin tällöin. Tikkamäki (2006) tuo esiin, että työssä menestyminen vaatii motivaation lisäksi myös kykyä haastaa itseänsä. Työssä menestyminen on myös nykypäivän muutoksien maailmassa riippuvainen siitä, kuinka nopeasti työntekijä pystyy omaksumaan, käsittelemään ja hyödyntämään uutta tietoa (Fredriksson & Saarivirta, 2015).

Ammatilliseen kehittymiseen liittyy vuorovaikutusta, sosiaalista osallistumista, muiden havainnointia sekä oman ammatti-identiteetin pohdintaa ja rakentamista (Eteläpelto ym., 2014). Tähän prosessiin liittyy myös eettiset näkökulmat, joita pohditaan suhteessa omaan työhön ja osaamiseen (Billett ym., 2014). Individuaalinen oppiminen ei mahdollista monipuolista ammatillista kehittymistä, sillä yhteiset arvot, tavoitteet ja linjaukset ovat kiinteästi yhteydessä ammatilliseen osaamiseen (Beckett & Hager, 2019). Siksi yksilön ammatillisen kehittymisen mahdollistamiseksi on huomioitava työympäristö ja toimintakulttuuri sekä sen luomat odotukset toiminnalle.

2.4 Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen sosiaalisena prosessina

Työssä oppiminen tapahtuu nimensä mukaisesti työssä ja työn kautta, ja siksi onkin tärkeää huomioida työyhteisön ja -ympäristön vaikutukset oppimisessa

(Billett ym., 2014; Beckett & Hager 2019). Oppimistilanne voidaan nähdä yhteisöllisenä ja vuorovaikutteisena tilanteena, jossa yksilöillä on aktiiviset roolit (Fredriksson & Saarivirta, 2015). Sosiaalisesti tarkasteltuna työssä oppimista edistää mahdollisuudet osallistua työyhteisöön sekä toimijuus ja aktiivinen rooli ryhmässä (Rintala ym., 2016). Muutosten vastaanottaminen ja työyhteisössä ammatillinen kehittyminen vaatii toimijuutta yksin ja ryhmässä (Eteläpelto ym., 2014), ja työyhteisössä muodostuukin yhteisöllisen kehittämistyön aikana ryhmätoimijuus, joka edistää yhteisten tavoitteiden saavuttamista (Beckett & Hager, 2019). Tämä on tasapainottelua individuaalisen ja kollektiivisen puolen välillä, sillä vaikka ratkaisua haettaisiin ryhmässä, ihminen harjoittaa samanaikaisesti omaa toimijuuttaan pohtiessaan omia ehdotuksiaan hyväksi toimintatavoiksi omien kokemuksiansa kautta (Beckett & Hager, 2019).

Sosiaalinen tuki on todettu merkittäväksi osaksi työssä oppimista. Esimerkiksi Tikkamäki (2006) tuo esiin, että ammatillisessa kehittämisessä ja sen mahdollistamisessa keskeistä on työpaikan vuorovaikutussuhteet, yhteistyön toimivuus sekä vertaisilta saatava tuki. Vastaavia asioita tuo esiin myös Lemmetty ym. (2022) korostaen kollegojen sekä tiimien ja sidosryhmien välisen yhteistyön merkitystä ammatillisen kehittämisen edistämiseksi. Erityisesti muutoksien keskellä, oppimisen mahdollisuuksissa korostuu vuorovaikutustaitojen, kannustamisen ja luottamuksen merkitys työyhteisössä (Fredriksson & Saarivirta, 2015). Fredriksson ja Saarivirta (2015) havaitsivat, että yhteiset keskustelut sekä kysymyksille ja virheille avoin työympäristö edistää innovatiivista ajattelua ja oppimisen mahdollisuuksia.

Työympäristön tulisi olla ammatilliseen kehittämiseen ja työssä oppimiseen sekä ammatti-identiteetin muovaamiseen ja rakentamiseen kannustava. Turvallinen ilmapiiri mahdollistaa työntekijöiden osaamisen hyödyntämisen myös laajemmin (Fredriksson & Saarivirta, 2015). Valitettavasti pahimmillaan työympäristö rajoittaa tai jopa estää ammatillista kehittämistä (Eteläpelto ym., 2014). Eteläpellon ym. (2014) mukaan olisikin tärkeää havaita mahdolliset ongel-

mat kehittymisen edessä, jotta voisi löytää ratkaisuja niiden poistamiseksi ja oppimisympäristön kehittämiseksi. Tällaista arvioinnin ja kehittämisen työtä olisi tärkeää tehdä työyhteisössä säännöllisesti. Ryhmätyön ja yhteisön merkitys on nykyään suuri monilla aloilla, ja tämä korostuu etenkin moniulotteisten haasteiden edessä, kun tarvitaan monipuolista asiantuntijuutta ja osaamista (Beckett & Hager, 2019).

Sosiaalisen ympäristön merkitystä yksilön oppimiselle on tuotu esiin useissa tutkimuksissa (mm. Fredriksson & Saarivirta, 2015; Kessels & Poell, 2004). Tiimien ja työyhteisön merkitys on suuri niin työyhteisön kehittämisen kuin myös yksilön oppimisen kannalta (Lemmetty & Collin, 2019). Työtiimien osalta tärkeä näkökulma on pysyvyys, sillä pidempiaikainen yhteistyö syventää emotionaalista yhteyttä ja parantaa näin sosiaalisesta näkökulmasta työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia (Fredriksson & Saarivirta, 2015). Kessels ja Poell (2004) tuovat esiin, että vaikka ammatillinen kehittyminen onkin yksilön oppimisen seuraus, vaatii se kuitenkin suotuisan sosiokulttuurisen ympäristön toteutuakseen kokonaisvaltaisesti. Ryhmässä tehtävä osaamisen jakaminen sekä toimiva vuorovaikutus työyhteisössä ovat merkityksellisiä kehittymiselle sekä työpaikan toimintakulttuurille (Billett ym., 2014).

Tutkimusten mukaan yhteisön jäsenenä toimiminen ja vuorovaikuttaminen edistää kokonaisvaltaisesti yksilön oppimisvalmiuksia (Kangas ym., 2022), ja esimerkiksi Leiß ja Rausch (2023) ovat havainneet, että kysymyksiä ja pohdintoja esiin tuominen yhteisössä on työssä oppimista edistävää. Ihmiset omaksuvat uusia tavoitteita ja hyviä toimintatapoja toinen toisiltaan, mitä edesauttaa avoin vuorovaikutus ja ajatusten jakaminen ryhmässä (Räsänen, 2015). Näin voidaan työyhteisössä tukea yksinkertaisella tavalla kaikkien oppimista ja ammatillista kehittymistä. Myös työyhteisössä järjestetyt yhteiset koulutukset ovat tuoneet positiivisia vaikutuksia kollektiivisina ja osaamista kehittävinä tilaisuuksina (Collin ym., 2019). Yhteiset keskustelut työyhteisössä ja pohdinnat työn keskeisistä tiedoista ja taidoista edistävät ammatillista kehittymistä. Sjöberg ja Holmgren (2021) tuovat tutkimuksessaan esiin, että haasteisiin ja muutoksiin työssä

pystytään vastaamaan hyödyntämällä työntekijöiden osaamista, yhteisöllisyyttä sekä mahdollistamalla resurssit työssä oppimiselle.

2.5 Johtamisen rooli työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollistajana

Johtaminen on yksi merkittävimmistä yksittäisistä tekijöistä toimintakulttuurin ja työn kehittämisen kannalta (Kangas ym., 2022; Lemmetty & Collin, 2019). Organisaation johtamiskulttuuri vaikuttaa arjen toimintatapoihin, normeihin ja ajattelumalleihin sekä työyhteisön ilmapiiriin, ja täten muovaa vahvasti työpaikan oppimisympäristöä (Fredriksson & Saarivirta, 2015). Yksilön vastuu työssä oppimisessa ja ammatillisessa kehittämisessä on luonnollisesti suuri (Tikkamäki, 2006; Viitala, 2021), mutta esihenkilö voi tukea työntekijöiden ammatillista kehittymistä erilaisilla oppimiseen kannustavilla toimintamalleilla (Sjöberg & Holmgren, 2021; Viitala, 2021). Toimintakulttuuri ja sen rutinoituneet rakenteet voivat toimia työntekijän vaikuttamisen ja kehittymisen esteenä, ja työnantajan näkökulmasta olisikin tärkeää edistää työntekijöiden mahdollisuuksia kehittyä omalla urallaan (Kangas ym., 2022). Kankaan ym. (2022) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien toiveet olivat selvät; paremmat mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhön, tiiviimpää tukea työlle esihenkilöltä ja johtamisesta sekä toimintakulttuurin kehittämistä.

Vaikka työssä oppiminen voidaan nähdä osana työtä, ei voida ajatella, että se tapahtuu siinä sivussa ilman sen tietoista ja suunnitelmallista mahdollistamista (Lemmetty ym., 2022). Johtamisen käytänteiden merkitys nousee erityisen tärkeäksi kriisitilanteissa (Fonsen ym., 2023), kuten varhaiskasvatusalan henkilöstökriisi tällä hetkellä on. Myös Kankaan ym. (2022) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esiin työn haasteina ristiriitaiset johtamiskäytännöt ja työyhteisön toimimattomuuden, mikä on huolestuttavaa, kun samalla esiin nousee uupumuksen taso ja riittämättömät resurssit osaamisen kehittämisen

vaatimukseen vastaamiseen. Myös Viitala (2021) tuo esiin henkilöstöjohtamisen merkitystä yrityksen toimivuudessa, erityisesti erilaisten toimintamallien kautta, jotka mahdollistavat työntekijöiden resurssit toteuttaa työtään vaatimusten ja odotusten mukaisesti. Johtajuuden tulisikin tukea varhaiskasvatuksen henkilöstön työtä, jotta se toimii työn voimavarana (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018), sillä johtajien antama tuki työntekijöille on yhteydessä yksilöiden suorituskykyyn omista työtehtävissään (Dimoff & Kelloway, 2017).

Järvensivu ja Koski (2012) tuovat esiin, että muutoksien edellyttämät vaatimukset ammatilliselle kehitymiselle voivat myös olla sellaisia, ettei työntekijä pysty niihin itsenäisesti vastaamaan. Tällöin nousee esiin esihenkilön vastuu varmistaa työntekijöiden valmiudet ottaa vastaan uutta tietoa sekä tarvittaessa järjestää tukea työssä oppimiseen työntekijöilleen (Moralo & Graupner, 2022). Esihenkilön tehtävänä on turvata työntekijälle avoin ja turvallinen työympäristö sekä mahdollisuus kehittyä omassa työssään (Kinnunen, 2019; Moralo & Graupner, 2022). Moralon ja Graupnerin (2022) mukaan esihenkilön vastuulla on kehittämistarpeiden tunnistaminen työntekijöissään ja tarvittavien osaamisen kehittämisen keinojen järjestäminen työyhteisössä. Useimmiten tämä tarkoittaa kehityskeskusteluita työntekijöiden ja esihenkilöiden välillä sekä erilaisia henkilöstökyseilyitä. On hyvä huomata, että huomion kiinnittäminen oppimiseen ja kehittämiseen ei ole automaattisesti sen tukemista. Esimerkiksi Ojala ja Meklin (2021) tuovat esiin, että esihenkilöiden on tärkeää ymmärtää, onko heidän toimintansa työntekijöiden oppimisen ja kehittämisen valvomista, vaiko sen tukemista.

Lähiesihenkilön tuki on tärkeää erityisesti työn organisoinnin näkökulmasta (Kangas ym., 2022) sekä oppimiseen kannustavien toimintamallien luomisessa (Viitala, 2021). Työntekijän työssä oppiminen vaatii jatkuvaa ja rakentavaa palautetta (Eraut ym., 1998), jota on esihenkilön vastuulla antaa. Palautteen antamisen ja esihenkilön antaman tuen on havaittu vaikuttavan merkittävästi myös työssä oppimiseen (Leiß & Rausch, 2023; Sjöberg & Holmgren, 2021). Esihenkilön tarjoama sosiaalinen ja emotionaalinen tuki työntekijöille, lisää työntekijöiden

kokemaa arvostusta omassa työssä (Fredriksson & Saarivirta, 2015). Vaikka esihenkilön vastuu on suuri, on toki työntekijöiden vastuulla myös pyytää apua, jos kokee haastavaksi selviytyä uusista asioista itsenäisesti (Moralo & Graupner, 2022).

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista edistää positiivinen ilmapiiri, työntekijöiden autonomia ja virheitä salliva työkuilttuuri (Lemmetty ym., 2022). Työyhteisön tasolla merkitykselliseksi nousee myös työn tavoitteellisuus sekä rakenteeltaan joustava ja itseään kehittävä toimintakulttuuri (Manka & Manka, 2016). Johtajan tulisi pyrkiä rakentamaan luottamusta, avoimuutta ja vuorovaikutusta työyhteisössä sekä kohdata työntekijöitä yksilöinä (Fredriksson & Saarivirta, 2015). Varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet esihenkilön tuen puutteellisenä ja negatiivisena työssä jaksamisen näkökulmasta, jonka vuoksi johdon olisi syytä tarkastella työntekijöille suunnattuja kehittämisvaatimuksia ja peilata niitä annettuihin resursseihin ja tukeen (Kangas ym., 2022).

Esihenkilön antama tuki ja vuorovaikutuksen rooli tulisi edistää työntekijöiden ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia (Lemmetty & Collin, 2019), eikä heikentää niitä. Työntekijöiden ohjaamisen ja tukemisen tavat, ovat merkityksellisiä niin työssä jaksamisen ja työmotivaation, kuin myös työyhteisön ilmapiirin kannalta (Fredriksson & Saarivirta, 2015). On mielenkiintoista, että työntekijöiden tapaan myös johtamisen näkökulmasta haastavaksi on koettu oppimisprosessien ja -käytänteiden luominen työyhteisössä (Kujanpää, 2017), mikä viittaisi tuen tarpeeseen myös johtamistasolla. On selvää, ettei oppimisen mahdollistaminen tapahdu itsestään. On kuitenkin välttämätöntä ymmärtää, että mitä kovemmat odotukset oppimiselle ja kehittymiselle on, sitä paremmat resurssit niiden saavuttamiseksi on luotava (Lemmetty ym., 2022).

2.6 Työhyvinvointi työssä oppimisen ja ammatillisen kehittämisen edistäjänä

Työhyvinvointi on käsite, jota ei voi ohittaa puhuttaessa työssä oppimisesta ja ammatillisesta kehittämisestä, sillä työhyvinvointi on yhteydessä yksilön terveyden ja jaksamisen lisäksi myös ammatilliseen osaamiseen (Kujanpää, 2017). Yksi tärkeimmistä havainnoista työssä oppimiseen liittyen on tieto siitä, kuinka vahvasti yksilön oma suhtautuminen ja vallitsevat tunteet vaikuttavat itse oppimiseen (Hökkä ym., 2019). Lisäksi yksilön ominaisuuksista nousee esiin tasapaino kuormituksen ja voimavarojen välillä. Kuormittavia tekijöitä työssä tasapainottaa henkilökohtaiset voimavarat, jotka vaikuttavat siihen, miten yksilö reagoi kuormitukseen (Nislin, 2016). Tämä kaikki viittaa työhyvinvoinnin kokonaisuuteen. Työhyvinvointi pitää sisällään esimerkiksi työympäristön laadun ja turvallisuuden sekä yksilöiden omat kokemukset työstä, ilmapiiristä, työpaikasta ja olosuhteista (Kujanpää, 2017; Mäkikangas & Hakanen, 2017).

Työhyvinvoinnin ja oppimisen yhtälö ei ole yksiselitteinen. Mahdollisuudet kehittää omaa osaamistaan edistävät työhyvinvointia (Fritz ym., 2011; Lemmetty ym., 2022), mutta toisaalta taas liialliset vaatimukset liian vähäisillä resursseilla voivat kuormittaa (Lemmetty ym., 2022; Lemmetty & Collin, 2019; Manka & Manka, 2016). Työhyvinvointia edistää mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhön sekä tulla kuulluksi ja nähdyksi työyhteisössä (Kangas ym., 2022; Tikkamäki, 2006). Warr (2007) tuokin esiin, että yksilölle olisi hyvä antaa vastuuta omassa työssään, kuitenkin huomioiden, että liika vastuu voi johtaa hyvinvoinnin heikkenemiseen. Jotta työssä oppimisen hyvät tulokset saadaan esiin, on oppimiselle luotava suotuisa ympäristö, aikataulu ja resurssit, ettei työssä oppiminen uhkaa työhyvinvointia. Työhyvinvointi voi näyttäytyä eri tavalla ihmisen henkilökohtaisten tunteiden mukaan. Positiivisena työhyvinvointi voi näkyä työn mielekkyytenä ja innostuksena, kun taas kielteisenä se esiintyy esimerkiksi uupumuksena tai stressinä (Kujanpää, 2017).

Työhyvinvointiin vaikuttaa myös oman työn arvostus, joka lisääntyy ammatillisen kehittymisen ja oman työn hallinnan kautta (Kangas ym., 2022). Lisäksi on hyvä huomioida, että ammatillisen kehittymisen seurauksena ajatukset omasta osaamisesta vahvistuvat, mikä on myös yhteydessä työn mielekkyyteen (Kangas ym., 2022; Lemmetty ym., 2022). Työyhteisön työilmapiiri rakentuu sen jäsenten työhyvinvoinnista (Kujanpää, 2017), jonka vuoksi yksilöiden hyvinvointiin on panostettava toimivan tiimin mahdollistamiseksi. Lemmetyn ym. (2022) mukaan heterogeeniset asiantuntijatiimit voivat tulevaisuudessa olla yksi keino mahdollistaa ammatillista kehittymistä, ilman liiallista kuormittumista, jakamalla asiantuntijuuden vastuuta useammalle työntekijälle.

Työntekijöiden hyvinvointiin on kannattavaa kiinnittää huomiota. Hyvinvointia opettajat toteuttavat tutkitusti laadukasta opetusta ja ohjausta työssään, ja täten henkilöstön hyvinvointi on myös yhteydessä lasten oppimistuloksiin ja kehittymiseen (Kangas ym., 2022). Viime aikoina työhyvinvoinnin kehittäminen on keskittynyt enemmän johtamiskäytänteisiin sekä työyhteisön toimintatapoihin, kuin suoranaisesti ihmisten terveyteen (Kujanpää, 2017). Työhyvinvointia voidaan rakentaa työyhteisössä esimerkiksi fyysisiä ympäristöjä muokkaamalla sekä emotionaalisiin rakenteisiin panostamalla (Kangas ym., 2022). Kujanpään (2017) mukaan organisaatiossa olisi syytä kiinnittää huomiota esimerkiksi työn suunnitteluun, kuormituksen huomioimiseen sekä työntekijöiden ohjaukseen ja opetukseen. Lisäksi tärkeänä näkökulmana on hyvä muistaa työstä irtautumisen merkitys vapaa-ajalla, mikä vaikuttaa oleellisesti koettuun työhyvinvointiin, palautumiseen ja näin myös oppimisvalmiuksiin (Sonnentag ym., 2013).

Osaamisen kehittämisen odotuksiin on luotava tarvittavat puitteet ja resurssit tulevaisuudessa, sillä henkilöstön kuormittuminen heikentää työhyvinvointia ja työssä suoriutumista (Kangas ym., 2022). Usein yritykset keskittyvät tuottavuuteen, työntekijöiden hyvinvointi toissijaisena asiana (Moralo & Graupner, 2022), tiedostamatta, että työntekijöiden hyvinvointiin panostaminen parantaa myös tuottavuutta (Kujanpää, 2017). Kankaan ym. (2022) lisäksi myös sosiaali- ja terveysministeriö (Sosiaali- ja terveysministeriö) on tuonut esiin, kuinka

suuri merkitys työhyvinvoinnilla on työssä jaksamiseen sekä työhön sitoutumiseen. Ammatillinen kehittyminen ja työhyvinvointi on kaksiosainen kokonaisuus. Työhyvinvointiin panostaminen edistää oppimisvalmiuksia, ja samanaikaisesti työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen edistää työntekijöiden työhyvinvointia (Lemmetty ym., 2022). Varhaiskasvatusalan pitovoiman kannalta työhyvinvointiin panostaminen on välttämätöntä, jotta tulevaisuudessakin riittää osaavia työntekijöitä alalla.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisesta ja ammatillisesta kehitymisestä omassa työssään. Yksilön ajatukset ja kokemukset vaikuttavat kokonaisvaltaisesti oppimisen ja kehittymisen valmiuksiin ja mahdollisuuksiin (mm. Beckett & Hager, 2019; Hökkä ym., 2019). Samanaikaisesti on huomattu, että ammatillinen kehittyminen luo monia positiivisia vaikutuksia sekä yksilön, organisaation, että yhteiskunnan tasolla (mm. Lemmetty ym., 2022). Varhaiskasvatukseen tulisi luoda oppimista ja kehittymistä tukeva työympäristö, jotta alalla riittää myös tulevaisuudessa osaavia ja hyvinvoivia työntekijöitä. Siispä syvällisempi ymmärrys henkilöstön ajatuksista ja kokemuksista voisi parantaa mahdollisuuksia kehittää varhaiskasvatuksen lähijohtamista sekä toimintakulttuuria niin, että työntekijöitä voidaan tukea kehittymisen ja oppimisen parissa, eikä uuvuttaa henkilöstöä liioilla vaatimuksilla ja riittämättömillä resursseilla niiden hoitamiseen. Näitä teemoja lähdän tutkimaan seuraavien kysymysten avulla:

1. Millainen suhde varhaiskasvatuksen työntekijöillä on työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen?
2. Millaisia lähtökohtia työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehitymiselle varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat omassa työssään?
3. Miten varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat lähijohtamisen ja työnantajan merkityksen työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollistumisessa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa pyritään tuomaan esiin ymmärrystä ilmiöstä yksilöiden kokemusten kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tarkoitus oli tuoda esiin työntekijöiden ajatuksia ja kokemuksia liittyen tutkittavaan ilmiöön, eli työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen, minkä vuoksi kvalitatiivinen lähestymisote sopi tähän tutkimukseen hyvin. Tutkimuksen tulokset pohjautuvat tutkittavien kanssa käytyihin keskusteluihin, joita analysoitiin huolellisesti hyviä tieteellisiä käytäntöjä noudattaen.

Tutkimuksen taustalla vaikutti myös osaltaan fenomenologinen tieteen filosofia, jonka ajatukset olivat osana tämän tutkimuksen lähestymistapaa. Fenomenologisesti ilmiötä lähestyttäessä keskiössä on ihmisen tai ihmisjoukon kokemukset tutkittavasta ilmiöstä (Patton, 2002). Fenomenologisessa ajattelussa korostuu myös ihmisen holistisuus ja yksilön oman kokemusmaailman ymmärtäminen (Liinamaa, 2014). Kun pyritään ymmärtämään yksilön kokemusta, on tärkeää tiedostaa aiempien kokemusten sekä omien käsitysten ja arvojen vaikutus henkilökohtaisten kokemusten muodostumisessa (Laine, 2015; Patton, 2002). Fenomenologinen ajattelutapa tuki tämän tutkimuksen toteuttamista hyvin, sillä pyrkimyksenä oli tuoda esiin varhaiskasvatuksen työntekijöiden henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen liittyen.

Vaikka tämä tutkimus tieteenfilosofisesti mukaili fenomenologiaa, metodisesti se ei kuitenkaan noudattanut fenomenologisen tutkimuksen piirteitä. Esimerkiksi Liinamaa (2014), kuvaa fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena olevan ilmiön ydinolemuksen selvittäminen eri ihmisten kokemusten kautta. Tässä tutkimuksessa lähdin kuitenkin tarkastelemaan ilmiötä tietoisesti teema-haastatteluilla keskustelua kohdentaen tiettyihin ennalta valittuihin ilmiön nä-

kökulmiin. Lisäksi tutkimuksen analyysi (Luku 5.3.) eteni laadullisen sisälönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Siksi voidaan todeta, ettei tämä tutkimus ollut fenomenologinen, mutta fenomenologian arvomaailmaa mukaileva.

4.2 Tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineisto koostui seitsemän (N=7) varhaiskasvatuksen työntekijän haastattelusta. Alun perin tutkittavia oli kahdeksan, mutta yksi haastateltava perui osallistumisensa, ja näin ollen lopullinen tutkittavien määrä oli seitsemän. Kaikki haastateltavat työskentelivät erään keskisuuren kaupungin päiväkodeissa tai esiopetusyksiköissä. Esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat, että tutkimuksen aineistoa kannattaa kerätä henkilöiltä, joilla on tietoa tutkittavasta ilmiöstä, ja näin ollen edellytyksenä tutkimukseen osallistumiselle oli vähintään yhden vuoden työkokemus varhaiskasvatusalalla, jotta tarvittavaa kokemusta ilmiöön liittyen oli ehtinyt kertyä. Varhaiskasvatuksen henkilöstöstä rajasin pois päiväkodin johtajat sekä pedagogiset johtajat mahdollisina tutkittavina, koska aiempien tutkimusten mukaan lähijohtamisen toimintatavat, linjaukset ja kehittymismahdollisuuksille antama tuki ovat merkityksellisiä työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta (mm. Kangas ym., 2022). Vaatimuksena tutkimukseen osallistumiselle oli siis ainoastaan vähintään vuoden työkokemus varhaiskasvatuksessa tai esiopetusryhmässä, pois lukien johtotehtävissä toimivat työntekijät. Tämän rajauksen vuoksi oletin, että haastateltavat pystyivät tarjoamaan omakohtaisia ajatuksia ja kokemuksia liittyen työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen, ja näin ollen tärkeää tietoa tutkimuskysymysten kannalta.

Potentiaalisia tutkittavia löytääkseni lähestyin varhaiskasvatuksen työntekijöitä joko kasvotusten tai sähköpostitse. Kuten laadullisessa tutkimuksessa usein, haastateltavat olivat harkinnanvaraisesti valittu esimerkiksi taustatietojen kannalta tasaisesti tai muiden ominaisuuksien kuten saatavuuden näkökulmasta

(Patton, 2002). Eräessä päiväkodissa, pyysin alustavan kiinnostuksen ilmoittamista paperille, joka löytyi taukotilan pöydältä. Näitä työntekijöitä lähestyin myöhemmin sähköpostitse tarkemman infon kera. Kerroin lyhyesti tutkimukseni aiheesta ja tarkoituksesta, ja lopullinen päätös osallistua tutkimukseeni haastateltavana perustui täysin vapaaehtoisuuteen sekä työntekijän omaan haluun ja kiinnostukseen. Myöntyminen ei ollut sitova, vaan tutkimuksesta olisi voinut jättäytyä pois, milloin vain niin halutessaan. Kaikki haastateltavat osallistuivat tutkimukseen työajalla esihenkilön luvalla. Tutkittavat saivat ennen haastatteluja tietoa tutkimuksen toteuttamisesta sekä tietosuojakäytännöistä. Lisäksi toimitin haastattelukysymykset tutkittaville ennakoon, jotta niihin pystyi rauhassa tutustumaan ja paneutumaan tutkimuksen teemaan. Esimerkiksi Tikkamäki (2006) on tuonut esiin, että on hyvä antaa haastateltaville aikaa koota omia ajatuksiaan tutkittavaa ilmiötä kohtaan, jotta aineistosta saadaan antoisa ja rikas. Tämän vallin avulla pyrin myös vähentämään haastattelutilanteen mahdollista jännitystä.

Otannan koko ei ole laadullisessa tutkimuksessa tarkkaan määritelty, vaan merkityksellistä on ennen kaikkea ilmiön kannalta sopivat tutkittavat (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Seitsemän haastattelua ja tutkittavaa antoi minulle monipuolisen ja runsaan aineiston ilmiöön liittyen. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa pidettiin huolta, ettei haastateltavia voi tunnistaa tutkimuksesta. Myös epäsuorat tunnistetiedot poistettiin. Tutkittavista käytetään tulosten esittelyn yhteydessä pseudonymeja eli tunnistekoodoja H1-H7, jotka viittaavat haastattelun numeroon (haastateltava nro 1 jne.) Taustatietoina kysyttiin ikä, sukupuoli-identiteetti, tehtävänimike, työkokemus vuosina sekä sen lapsiryhmän ikäjakauma, jossa työskentelee. Pyrin saamaan tutkittavia monipuolisesti taustatietojen kannalta. Tämä näkyi käytännössä esimerkiksi lähestymällä tietoisesti varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, kun innokkaita opettajia oli löytynyt jo hyvin.

Haastateltavat toimivat tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajina, varhaiskasvatuksen tai varhaiserityiskasvatuksen lastenhoitajina, varhaiskasvatuksen erityisopettajina tai varhaiskasvatuksen erityisavustajina. Eräs tutkittavista

toimi kiertävänä lastenhoitajana eli päiväkodin varahenkilönä, joka paikkaa eri ryhmissä muun henkilökunnan poissaoloja. Tutkittavilta löytyi työkokemusta varhaiskasvatusalalta yhdestä vuodesta 15 vuoteen. Kaikki tutkittavat olivat sukupuoli-identiteetiltään naisia. Haastateltavien ikäjakauma oli 19–39 vuotta. Haastateltavat työskentelivät monipuolisesti eri ikäryhmien kanssa, ja tutkittavia olikin alle 3-vuotiaiden ryhmästä, 3–5-vuotiaiden ryhmästä sekä esiopetusryhmistä.

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Keräsin aineiston haastattelemalla seitsemää varhaiskasvatuksen työntekijää. Kaikki haastattelut toteutettiin elo-syyskuussa 2023. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti haastatteluissa edettiin ennalta valittujen teemojen ja kysymysten pohjalta (LIITE 1), joita tarkennettiin ja syvennettiin tarvittaessa lisäkysymysten avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kun tutkimuksen tavoitteena on saada selville tutkittavien subjektiivisia kokemuksia ja ajatuksia ilmiöön liittyen, on haastattelu sopiva aineistonkeruumenetelmä (Eskola ym., 2018; Hirsijärvi & Hurme, 2011).

Aineistonkeruumenetelmän valinta oli tämän tutkimuksen kohdalla selkeää, sillä teemahaastattelu tuki pyrkimystä saada selville haastateltavien ajatuksia ja kokemuksia tutkimuskysymysten kannalta tärkeistä näkökulmista. Vaikka teemahaastattelun luonne ohjaakin ilmiön käsittelyä tiettyihin näkökulmiin, ovat tavoitteet kuitenkin osaltaan yhteneviä myös fenomenologisen lähestymistavan kanssa. Teemahaastattelu luo avoimen keskustelun omaisen haastattelutilanteen (Eskola & Vastamäki, 2010), joka oli mielestäni tavoiteltavaa etenkin, kun keskustelun kohteena oli tutkittavien omat ajatukset ja kokemukset, joiden jakaminen vaatii useimmiten turvallisen ilmapiirin luomisen. Haastatteluihin valikoituneet teemat kohdensivat keskustelua tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin asioihin, mutta haastatteluissa pysyi avoin keskustelukulttuuri myös tarkentaa vastauksia tai esittää kysymyksiä. Teemahaastattelu asettuikin metodologisesti

strukturoidun ja avoimen haastattelun välille (Eskola ym., 2018). Haastattelutilanteissa pyrin ennalta luotujen kysymysten lisäksi tarttumaan tutkittavalta esiin nouseviin teemoihin sekä kokemuksiin, ja syventää ymmärrystä niistä. Haastattelutilanteet olivat mielestäni keskustelunomaisia ja erilaisille kokemuksille avoimia.

Toteutin haastattelut kolmen teeman parissa, joita pyrittiin avaamaan erilaisten haastattelukysymysten avulla. Haastattelukysymykset löytyvät liitteistä (LIITE 1). Tavoitteena oli saada aikaan syvällistä keskustelua tutkimuskysymysten kannalta olennaisista asioista. Omana pyrkimyksenä olikin haastattelukysymysten avulla ensisijaisesti ohjata ja virittää keskustelua tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin ja teemoihin, eikä niinkään saada suoria vastauksia suoriin kysymyksiin. Haastattelun teemat olivat tutkimuskysymysten pohjalta *suhtautuminen työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen, työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuudet ja lähtökohdat työssä sekä koetut vaatimukset työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehitymiselle*. Nämä teemat toivat haastatteluihin monipuolista keskustelua ilmiöstä ja siihen liittyvistä näkökulmista.

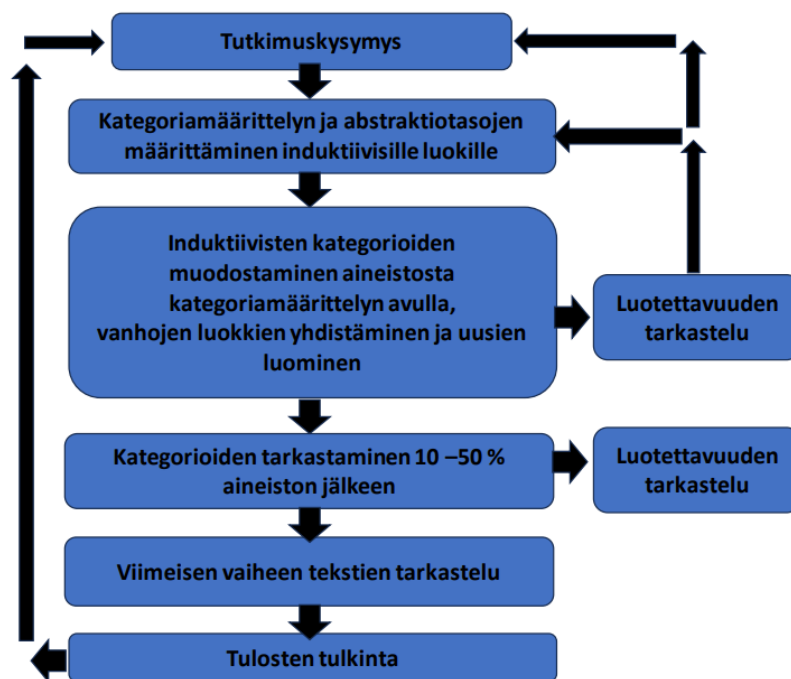
Suoritin kaikki haastattelut kasvotusten haastateltavien työpaikoilla. Haastattelut tallennettiin yliopiston nauhurilla äänitteelle, joka haastattelun jälkeen litteroitiin. Litteroidessa pyritään tallentamaan keskustelu mahdollisimman tarkasti tekstimuotoon (Eskola ym., 2018). Litterointivaiheessa pyrin säilyttämään nonverbaaliset kommunikoinnit aineistossa mukana esimerkiksi *“naurahdus”* tyyllillä. Tässä vaiheessa aineisto myös pseudonymisoitiin, eli haastateltavat saivat koodin H1-H7, joiden perusteella tutkimuksen tekijä pystyi erottamaan haastateltavat toisistaan. Muut tunnistetiedot poistettiin aineistosta. Litteroitua aineistoa muodostui 78 sivua.

4.4 Aineiston analyysi

Vaikka tutkimuksen taustalla vaikutti fenomenologinen lähestymistapa, toteutin analyysin kuitenkin laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Sisällönanalyysi on yleinen analyysimenetelmä, sillä se sopii lähes kaikkiin laadullisiin menetelmiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Fenomenologiainkin ajatusten mukaisesti tutkimuksessa haluttiin tuoda esiin tutkittavien oma, aito ääni ja kokemus ilmiöön liittyen. Haastattelut olivat kuitenkin ohjattu tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin näkökulmiin, jonka vuoksi tutkimusta voidaan pitää teoriaohjavana. Teoriatiedon vaikutus tutkimuksessa näkyi juuri haastatteluasetelmassa ja aineiston muodostumisessa tiettyjen käsitteiden pohjalta luotujen haastatteluiden kautta. Itse analyysi eteni aineiston pohjalta, mahdollisimman vähällä aiemman teorian tai tietojen ohjauksella, induktiivisesti kohti tuloksia. Tällaisessa tutkimuksessa teoriapohja ei varsinaisesti ohjaa analyysia, vaan teoria yhdistyy analyysin avulla saatuihin tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Patton, 2002). Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan jäsentää kokonaisvaltaisesti tutkimuksen tarkoitusten mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018) niin, että informaatioarvo kasvaa ja merkityksellisiä asioita ilmiön kannalta ei jää pois (Eskola, 2015).

Analyysi eteni Mayringin (2000) induktiivisen sisällönanalyysin mallin mukaisesti hyödyntäen myös Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeistuksia sisällönanalyysin toteuttamiseen.

Kuvio 1: Induktiivisen kategoriakehityksen askelmalli (Mayring, 2000)



Yllä (kuvio 1) kuvataan Mayringin (2000) askelmallia induktiiviseen sisällönanalyysiin. Prosessin alussa tuli määrittää kategoriamäärittely eli valintakriteeri sekä abstraktiotasot induktiivisille luokille, ja tästä askel askeleelta muodostettiin kategorioita materiaalista, samalla tehden luotettavuustarkkailua suhteessa tutkimuskysymyksiin sekä aineistoon (Mayring, 2000). Mayringin (2000) mukaan mallin pääideana on muotoilla teoreettisesta taustasta ja tutkimuskysymyksestä ne periaatteet, jotka määrittelevät tarkasteltavan tekstimateriaalin näkökohdat. Tätä kriteeriä noudattaen aineisto käydään läpi ja muodostetaan kategorioita, jotka ovat päätelty vaihe vaiheelta. Kuten Mayring (2000) tuo esiin, näiden luokkien luotettavuutta tarkastellaan, ja lopulta niistä pelkistetään pääkategorioita. Vastaavissa tutkimuksissa voidaan käyttää samankaltaisesti termejä kategoria ja luokka. Tässä tutkimuksessa käsitteenä toimi luokka.

Ensimmäinen vaihe analyysissä oli litteroituihin haastatteluihin tutustuminen. Käytännössä tämä tarkoitti tekstimuotoisten haastattelujen läpi lukemista

useaan kertaan syvällisen kokonaiskuvan saamiseksi. Seuraavaksi aineisto redusoitiin eli pelkistettiin. Tutkimuskysymykset ohjaavat prosessia haluttuihin näkökulmiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pysin poistamaan aineistosta tutkimuskysymysten kannalta epäoleelliset asiat. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tämä voi olla haastava vaihe, sillä yleensä tutkimuksessa nousee esiin monia kiehtovia näkökulmia, jotka eivät kaikki ole kyseisen tutkimuksen kannalta tärkeitä. Aineiston pelkistämisen jälkeen oli järkevää siirtää kaikki pelkistetyt ilmaukset allekkain listaksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Seuraava vaihe oli klusteroida eli ryhmitellä aineistoa. Tässä vaiheessa aineisto tiivistyi, kun ilmaisut sijoittuivat yleisempien käsitteiden alle (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysin keskiössä sisällönanalyysissä oli luokat. Tekstin pelkistetyt ilmaisut jakautuivat luokkiin tutkimuskysymysten mukaisesti (Mayring, 2000). Yhdessä alaluokassa oli koottuna ne ilmaisut, jotka kuvasivat yhdessä samaa ilmiön osaa. Näitä alaluokkia yhdistämällä muodostui taas yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Mayringin (2000) mukaan sisällönanalyysissä tärkeää on noudattaa prosessin periaatteita ja näin askel askeleelta aineisto jaetaan sisällönanalyyttisiin yksiköihin, eli luokkiin. Yläluokkia muodostui tässä tutkimuksessa yhdeksän, joista saatiin lopuksi koottua neljä pääluokkaa.

Ryhmittelyn jälkeen aineisto abstrahoitettiin eli käsitteellistettiin. Pysin nostamaan esiin tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä aiheita ja luomaan niistä teoreettisia käsitteitä. Lopulta abstrahoinnin tuloksena käsitteitä pyrittiin yhdistämään ja tätä kautta saamaan vastauksia tutkimuksen kannalta oleellisiin kysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Saatuja tuloksia pohdin aiemman tutkimustiedon ja oman tutkimuksen teoriapohjan valossa. Tässä vaiheessa oli myös oleellista palata alkuperäiseen aineistoon ja peilata tutkimuksen tuloksia siihen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysissa saatuja luokkia tuli perustella huolellisesti ja niiden luotettavuutta tarkasteltiin myös analyysiprosessin aikana (Mayring, 2000).

Viimeisessä vaiheessa, eli abstrahoinnissa, syntyi tutkimuksen pääluokat tutkimuskysymysten pohjalta. Tässä vaiheessa analyysi huomioi taas teorian,

kun saatuja luokkia käsitteellistettiin. Analyysissa muodostuneille luokille annettiin nimet, jotka kuvaavat niiden sisältöä (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Havainnollistan analyysin etenemistä alla olevassa taulukossa (TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1. Analyysin eteneminen

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
<p>stressi kuormitus uupumus oma asema tiimissä tiimin kustannuksella kouluttautuminen saadun palautteen vähyys</p> <p>Huono ilmapiiri tiimin toimimattomuus muutosvastarinta toisen työn kyseenalaistaminen</p>	<p>Yksilölliset haasteet oppimisen ja kehittymisen lähtökohdissa</p> <p>Työyhteisön haasteet oppimisen ja kehittymisen lähtökohdissa</p>	<p>Työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä rajoittavat tekijät</p>	<p>Työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen koetut lähtökohdat varhaiskasvatustyössä</p>

Taulukossa 1 havainnollistan, kuinka esimerkkinä toimivat pelkistetyt ilmaisut ovat analyysin edetessä olleet ensin osana *yksilölliset haasteet oppimisen ja kehittymisen lähtökohdissa* tai *työyhteisön haasteet oppimisen ja kehittymisen lähtökohdissa* -alaluokkia ja siitä yhdistyneet samaan yläluokkaan ja lopuksi pääloukkaan. Liitteissä (LIITE 2) kuvaan yhden pääloukan rakentumisen pelkistetyistä ilmaisuista kokonaisuudessaan. Tässä tutkimuksessa muodostui siis neljä pääloukkaa; *varhaiskasvatuksen henkilöstön suhde työssä oppimiseen ja kehittymiseen, työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen ilmiönä varhaiskasvatustyössä, työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehittymiselle koetut lähtökohdat varhaiskasvatustyössä sekä työnantajan ja lähijohtamisen merkitys työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollistajana*. Koska neljästä pääloukasta kaksi keskimmäisenä mainittua vastasivat molem-

mat toiseen tutkimuskysymykseen, niistä luotiin yhdistävä käsite työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen toimintakulttuuri varhaiskasvatustyössä. Tämä yhdistävä käsite kuvasi kokonaisvaltaisesti työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen koettuja lähtökohtia, varhaiskasvatustyön toimintakulttuurin luomien edellytyksien ja mahdollisuuksien kautta.

Analyysissa saatuja pääluokkia peilasin luotuihin tutkimuskysymyksiin sekä tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin, jotka vaikuttivat tukevan toinen toisinaan. Tulosten esittelyn yhteydessä havainnollistan päätelmiä aineistokatkelmilla. Fenomenologian ajatuksia mukaillen tuen tietoisesti tuloksia lukuisilla aineistokatkelmilla, jotta tutkimuksen tavoite tutkittavien työntekijöiden äänien ja kokemusten korostamisesta täyttyy. Aineistopoinnit ovat linjassa tutkimuksen tuloksien ja johtopäätösten kanssa, ja tuovat esiin vastauksia tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen toteuttamiseen liittyi paljon eettisiä ratkaisuja, joita tuli pohtia tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen eettisen puolen perustana oli noudattaa tutkimuksen kaikissa vaiheissa hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja tutkimusetiikkaa (TENK, 2023; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvailevat tutkimusetiikan noudattamista eettisesti vastuullisena toimintana, mitä edistetään omalla toiminnalla. Lisäksi tutkijan tulisi tunnistaa ja torjua epärehellisyyttä tai tieteeseen kohdistuvia loukkauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Eettisiä ratkaisuja tuli miettiä useissa tutkimuksen vaiheissa, kuten aiheen valinnassa ja rajauksessa, analyysissä sekä tulosten esittämisessä (Hirsijärvi & Hurme, 2011).

Eettisyyteen liittyi myös tarvittavien lupien ja suostumusten pyytäminen sekä selkeä tiedottaminen tutkimukseen liittyen. Tässä tutkimuksessa haettiin tutkimuslupa kaupungilta ja kaikilta haastateltavilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumiselle. Lisäksi suostumusta pyydettiin eräiltä esihenkilöiltä,

koska tutkittavat osallistuivat tutkimukseen työajalla. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkittavat olivat tietoisia tutkimuksen luonteesta ja sen vaiheista. Toimitin haastateltaville ennakoon tiedotteen tutkimukseen liittyen sekä tietosuojailmoituksen, ja tarkistin vielä ennen haastattelun aloittamista suostumuksen osallistumiselle.

Tutkimuksen eettisyyttä pohtiessa oli tärkeää kiinnittää huomiota myös tutkimuksen kestävyYTEEN. Eettisesti kestävä tutkimus on selkeästi raportoitu, laadukas tutkimus, jonka tutkimusasetelma on sopiva (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkijana pyrin johdonmukaisuuteen ja tutkimuksen vaiheiden sekä oman toiminnan perusteluun ja sanoittamiseen. Tämä tutkimus on toteutettu yhden ihmisen toimesta aineistonkeruusta analyysiin ja tulosten esittelyyn. Tästä syystä on syytä huomioida, että vaikka pyrinkin kaikissa tutkimuksen vaiheissa puolueettomuuteen, on aina tärkeää huomioida, että tutkijan oma tulkintakehys voi heijastua osaltaan tuloksiin (Hirsijärvi & Hurme, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olen itse ensimmäiseltä koulutukseltani varhaiskasvatuksen opettaja, jonka vuoksi tiedostin jo ennalta oman vahvan yhteyteni tutkimusaiheeseen, ja tämän vuoksi kiinnitin erityistä huomiota objektiivisuuteeni tutkimuksen aikana. Esimerkiksi Laineen (2015) mukaan onkin erityisen tärkeää olla tietoinen omista kokemuksista ja käsityksistä tutkittavaan ilmiöön liittyen, jotta niitä on mahdollista tarkkailla kriittisesti tutkimuksen aikana. Toisaalta oma vahva tietämys varhaiskasvatuksen työympäristöstä oli tutkimuksen teossa hyödyllistä.

Tutkimuksen aikana pyrin minimoimaan oman näkemyksen vaikutusta tutkimukseen erilaisilla tietoisilla valinnoilla. Tämä näkyi esimerkiksi haastattelukysymysten valmistelussa, jossa pyrin varmistamaan neutraalin muotoilun sekä välttämään minkäänlaisten ennakko-oletuksien välittymisen. Lisäksi tutkimuskysymysten muotoilussa pyrin siihen, ettei niistä heijastuisi ajatuksia mahdollisista tuloksista. Lisäksi kaikenlaisten ennakko-oletusten syrjäyttämiseksi työntäminen mukailee fenomenologista lähestymistapaa, jossa ilmiötä kuvataan nimenomaan tutkittavien kokemusten kautta. Tämän aidon, oman kokemuksen ja ajatuksen välittyminen haastateltavalta tutkijalle ja aineistoon olikin melko vaikeaa.

Laineen (2015) mukaan se vaatii tutkittavalta taitoa itseilmaisuun sekä tunteiden ja ajatuksien sanoittamiseen, kun taas tutkijalla tarvitsee olla kykyä tulkita ja ymmärtää haastateltavaa syvällisesti. Pyrin kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen esimerkiksi huomioimalla haastatteluissa kehollisia ja nonverbaalisia ilmaisuja. Lisäksi kiinnitin huomiota tähän litteroitua aineistoa lukiessa, jolloin yhdellä lukukerralla kiinnitin huomiota yhteen asiaan tai näkökulmaan ja seuraavalla taas toiseen. Tällä tyyllillä pystyin erottamaan aineistosta esimerkiksi kokemukset ja näkemykset toisistaan.

Haastateltavat pysyivät tutkimuksessa pseudonyymeina ja pyrin varmistamaan henkilötietojen suojaamisen huolellisesti. Erityisesti litteroidessa oli tärkeää tarkastella työskentelyä henkilötietojen näkökulmasta ja tällöin poistinkin aineistosta tunnistetietoja, joita yhdistämällä olisi voinut olla mahdollista tunnistaa tutkittava tai työyhteisö. Eettisen pohdinnan ja hyvien tieteellisten tapojen mukaisesti oli tärkeää pohtia myös aineiston tallennusta, säilytystä, siirtämistä sekä hävittämistä tutkimuksen päätyttyä (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Tallensin haastattelujen äänitteet yliopiston nauhureilla. Kun äänitteet oli litteroitu tarkasti, ne poistettiin nauhureilta. Aineisto pysyi sähköisessä muodossa koko tutkimusprosessin ajan yliopiston suojatulla U-aseamalla. Aineisto hävitettiin pro gradu -tutkielman valmistumisen jälkeen.

5 TULOKSET

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen keskeiset tulokset. Tulokset esitellään kolmessa alaluvussa. Ensimmäinen alaluku käsittelee ensimmäistä tutkimuskysymystä ja pyrkii avaamaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden suhdetta työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Toinen alaluku tuo esiin vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen eli varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia oman työn lähtökohdista työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehittymiselle. Kolmas alaluku keskittyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksiin esihenkilön ja työnantajan roolista työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollistajina.

5.1 Varhaiskasvatuksen työntekijöiden suhde työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen

Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään varhaiskasvatuksen työntekijöiden suhdetta työssä oppimiseen ja kehittymiseen. Tutkittavat suhtautuivat työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen vaihtelevasti, mutta pääasiassa positiivisesti. Osa haastateltavista kuvasi ajatuksiaan iloiseksi tai hyväksi, kun taas osa tutkittavista ilmaisi tunteitaan neutraalimmin, kuten “ei ainakaan huonoja ajatuksia” (H2). Haastateltavat kokivat olevansa halukkaita oppimaan lisää ja laajentamaan omaa osaamistaan.

Tutkittavat olivat kokeneet varhaiskasvatuksen työntekijöiden suhtautumisen uuden oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen äärimmäisen vaihtelevana. Työympäristöissä tutkittavat kokivat, että osa työkavereista on avoimia uuden oppimiselle ja ammatilliselle kehittymiselle. Kokemuksien mukaan monet työntekijät kokivat työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen positiivisena asiana niin kauan kun se ei ole lapsilta pois. Positiivisia kokemuksia työssä oppimiseen kannustavasta ilmapiiristä kuvattiin esimerkiksi auttamisen kulttuurina ja toinen toisiltaan oppimisena. Toisaalta taas tutkittavat kokivat, että iso osa

henkilöstöstä saattaa kokea työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen ylimääräisenä ja kuormittavana. Epäsuotuisa työyhteisö työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehittymiselle oli näkynyt esimerkiksi omien ideoiden salailuna toisilta. Työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen suhtautuminen oli koettu vaihtelevana, mutta toisaalta taas tutkittavat kuvasivat, että muutoksien sietäminen varhaiskasvatustyössä, on tuntunut yleisesti parantuneen.

Työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen suhtautuminen oli tutkittavien mukaan usein erilaista eri ikäisillä työntekijöillä. Haastateltavat toivat kokemuksiaan ilmiöstä esiin esimerkiksi vanhemman ikäpolven muutosvastarintana. Vanhemman ikäpolven kuvattiin olevan väsyneitä ja epämotivoituneita ottamaan uusia toimintatapoja tai tietoa vastaan. Haastateltavat olivat kokeneet, että omalle työlle asetetut tavoitteet ja vaatimukset jäivät usein vain pakolliseen ja minimiin pitkän työuran jälkeen. Vastaavasti nuorten työntekijöiden tiimissä koettiin olevan paitsi halukkuutta tehdä työstä mielekästä, myös työssä oppimiseen kannustava ilmapiiri. Nuorempi tiimi nähtiin positiivisena voimavarana hyvinvoinnille, sekä työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä edistävänä tekijänä. Esimerkissä 1 työntekijä kuvaa ilmiötä alan muutoksien kautta. Uutta tietoa tulee alalle koko ajan lisää ja pitkä työura ei korvaa kokemusten mukaan uuden tiedon ja taidon haltuun ottamista.

Esimerkki 1

Ehkä voi olla semmoista ajattelumallia, että en mä nyt tässä vaiheessa enää opettele uutta, että nyt mennään tää loppu sillä mitä mitä on jo kerääntynyt sinne reppuun ja sinne varmasti paljon onkin kerääntynyt, mutta tälle alalle, kun koko ajan tulee sitä uutta tietoa ja muuta, niin sitten siellä ehkä huomaa joskus semmoista vähän muutosvastarintaisuutta tai semmoista oppimishaluttomuutta. (H4)

Tässä aineistoesimerkissä (esimerkki 1) tutkittava kuvaa oppimishaluttomuutta, jota on kohdannut työyhteisöissään, samalla kuitenkin arvostaen pitkän kokemuksen tuomaa tiedon määrää vanhemman polven työntekijöillä. Hyvä huomio on, että eräs tutkittava kuvasi tätä vastakkainasettelua enemmänkin koulutuksen

ja kouluttautumisen ajankohdan kautta, kuin suoranaisesti iän. Tuore kouluttautuminen voitiin kokea näkyvän myönteisempänä suhtautumisena työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen.

Tutkittavat olivat kokeneet hyvin erilaista suhtautumista työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen omissa työyhteisöissään. Työntekijöiden erilaiset valmiudet ja innostus uuden tiedon ja taidon omaksumiseen oli kokemusten mukaan lisännyt vastakkainasettelua työntekijöiden välillä, ja vaikuttanut näin negatiivisesti työilmapiiriin. Koulutuksissa käyminen on voinut aiheuttaa tiimeissä katkeruutta ja uusien ajatuksien tuominen tiimiin on voinut saada tympeän vastaanoton.

Esimerkki 2

No semmoisia on ainakin tullut vastaan, että itse kun on ollut nuorena työntekijänä siellä ja sitten on ehkä ollut just näitä kokeneita lähes koko työyhteisö siinä niin sitten että on vähän vaikea siellä saada sitä omaa uutta ja ajanmukaista näkökulmaa esille, että se voi olla vähän sellaista haastavaa, että jos se muu työyhteisö just on sellainen, että suhtautuu vähän negatiivisesti siihen uuden oppimiseen ja uuden uuden omaksumiseen ja just ajattelee että no tää on hyvin toiminut tän tässä niinku 20 vuotta niin tehdään samalla metodilla nyt. (H6)

Esimerkissä 2 työntekijä kuvaa kokemuksiaan kohtaamastaan muutosvastarinnasta työyhteisössään, ja omasta vaikeasta asemastaan uuden tiedon ja taidon tiimiin tuojana. Oman näkökulman esiin tuominen tiimeissä on voinut olla haastavaa, mikäli muut työntekijät vastustavat toimintatapojen uudistamista. Vastakkainasettelun lisäksi työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen toi kokemusten mukaan myös positiivisia vaikutuksia mukanaan, kuten lisää tietoa ja taitoa työyhteisöön.

Tutkittavien kokemat valmiudet ottaa uutta tietoa vastaan vaihtelivat. Osa haastateltavista kuvasi itseään hitaiksi oppijoiksi, joilla asioiden sisäistäminen vie aikaa. Uusien asioiden kokeileminen kuitenkin kannatti kokemusten mukaan, sillä myös lopulta toimimattomat asiat opettivat aina prosessissa tekijänsä. Toiset työntekijät kertoivat olevansa nopeita oppimaan sekä herkkiä tart-

tumaan uusiin asioihin ja sisäistämään niitä. Usein oppimisvalmiudet ovat tutkittavien kokemusten mukaan kuitenkin riippuvaisia esimerkiksi omasta kiinnostuksesta aiheeseen tai omista voimavaroista sillä hetkellä.

Yksilön oma rooli työyhteisön oppimisen näkökulmasta koettiin vuorovai-
kutteisena ja merkityksellisenä. Tutkittavat toivat esiin esimerkiksi toisten kannustamisen merkitystä sekä positiivisen, oppimiseen kannustavan ilmapiirin ylläpitoa tärkeinä tekijöinä. Rooli voitiin kokea jopa velvollisuutena tuoda esiin ja jakaa omaa osaamista ja tietoa. Käytännön tasolla rooli saattoi näkyä kokemusten mukaan vastavuoroisena oppimisen ja kehittymisen mahdollistamisena sekä oman tiedon ja taidon jakamisena. Oma rooli toisten työssä oppimisen tukemisessa nähtiin liittyvän vastaavasti myös omiin mahdollisuuksiin. Yhteinen ammatilliseen kehittymiseen kannustava työympäristö, oli kokemusten mukaan tiimin jäsenten yhdessä rakentama, kaikkia hyödyttävä toimintatapa.

Tutkimuksen tulosten perusteella on selvää, että tutkittavat kokivat työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen olevan tärkeää ja jopa välttämätöntä varhaiskasvatusalalla työskennellessä. Haastateltavat esimerkiksi kuvasivat, kuinka ammatillinen kehittyminen on pakollinen osa kaikkia töitä, sekä välttämätöntä maailman ja työn muutoksien mukana pysymisessä. Työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen tärkeyttä tuotiin esiin myös oppijan identiteetin kautta kuvaamalla, kuinka omassa työssä ei olla koskaan valmiita. Työssä oppiminen mahdollistaa omassa työssä etenemisen ja kehittymisen. Jatkuvan oppimisen ja osaamisen päivittämisen merkitystä tuotiin esiin esimerkiksi lasten muuttuvan kulttuurin, sekä käytännön taitojen kehittämisen kautta. Työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen merkitystä pohtiessa, tutkittavat toivat esiin kokemuksiaan varhaiskasvatusalan haastavuudesta. Erityisesti lasten erilaiset tuen tarpeet vaativat kokemusten mukaan työntekijöiltä osaamista ja koulutusta aiheeseen liittyen.

Työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen merkitystä tuotiin esiin tarpeiden lisäksi myös mahdollisuuksien kautta. Tutkittavat kokivat työssä oppi-

misen ja ammatillisen kehittymisen tuovan mukanaan monia positiivisia vaikutuksia ja mahdollistavan jatkuvan osaamisen päivittämisen. Tutkittavat kokivat oppivansa uusia asioita jopa useita kertoja päivässä, mutta vähintään toimintakausittain. Toimintakausittain tai vuosittain oppiminen nähtiin liittyvän erityisesti uusien tiimien muodostamiseen tai uusien työntekijöiden mukanaan tuomiin ajatuksiin. Työssä oppimista voitiin kuvata kokoaikaisena oppimisena erilaisten ja yksilöllisten ihmisten sekä tilanteiden kautta niin, että jokainen hetki voi olla oppimisen hetki. Työssä oppimista ja amatillista kehittymistä kuvattiin myös luonnollisena osana työtä sekä mahdollisuutena laajentaa ja vahvistaa koulutuksen antamaa teoriatietoa. Tieto ja teoriaosaaminen koettiin merkityksellisenä käytännön toimintatapojen muodostamisen kannalta. Haastateltavat kokivat, että työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen saa aikaan monia positiivisia vaikutuksia yksilön tasolla, kuten lisää motivaatiota sekä ymmärrystä omassa työssä, parantaa työssä jaksamista ja pitää yllä mielenkiintoa.

Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen voitiin nähdä väylänä vahvistaa ja syventää formaalin koulutuksen tarjoamia tietoja. Tutkittavat olivat esimerkiksi kokeneet, että formaalin koulutuksen tarjoamat tiedot ja taidot oli ymmärtänyt oikeasti vasta työelämään siirtyessä. Osa tutkittavista jopa koki, että koulutus ja tutkinto ei ollut antanut tarvittavaa osaamista varhaiskasvatustyöhön. Toisaalta taas osa tutkittavista toi esiin, että kaikkia taitoja ei voidakaan oppia koulutuksen parissa, koska kyseessä on vuorovaikutusala, jossa jokainen asiakas on yksilö. Formaali koulutus nähtiin myös luotuna pohjana tulevalle osaamiselle, jota työn parissa kerätään. Työssä oppiminen mahdollistaa aiemman osaamisen kehittymisen ja rakentumisen käytännön työn parissa. Tutkimuksessa nousi esiin myös työssä oppimisen kokonaisvaltaisuus ilmiönä. Työssä oppiminen voitiin nähdä oman kokemuksen kautta kokonaisvaltaisena arjen osaamisen muodostumisena.

5.2 Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemukset työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen lähtökohdista omassa työssään

Seuraavaksi esittelen tutkimuksen tuloksia toisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta, eli koetuista lähtökohdista työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehittymiselle omassa työssä. Analyysissä muodostuneiden luokkien pohjalta koetuja lähtökohtia voidaan tarkastella yksilön näkökulmasta sekä yhteisöllisestä ja rakenteellisesta näkökulmasta. Tutkittavien mukaan työssä oppimiseen liittyi vahvasti sekä oman ammatti-identiteetin hahmottaminen että toisten työntekijöiden rooli yksilön oppimisprosessissa. Yksilön tasolla tutkittavat kuvasivat oman toiminnan tarkastelun sekä arvioinnin ja kehittämisen merkitystä työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollistamiseksi. Itsetutkiskelun koettiin lisääntyneen työuran aikana ja vahvistaneen käsitystä itsestä ja muista ammattilaisina.

Yksilön työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen on tutkimuksen perusteella paljon hänestä itsestään kiinni. Tutkittavat kuvasivat, että työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen omassa työssä vaatii yksilöltä motivaatiota, aktiivisuutta ja innostusta. Työntekijän pitää itse haluta kouluttautua ja kehittyä sekä perustella usein myös muille näitä tarkoituksia. Oma hyvinvointi oli työntekijöiden mukaan kriittisen tärkeä, sillä stressi, kuormitus ja uupumus uhkaavat työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia. Tätä kuvataan seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 3

Ei ihminen ole silleen ehkä avoin, jos se vaan selviytyy. Vaan pitää olla perusasiat kunnossa, että oppii. (H3)

Yllä olevassa esimerkissä (esimerkki 3) tutkittava kertoo, kuinka kokee hyvinvoinnin merkityksen tärkeänä peruspilarina työssä oppimisen mahdollistami-

nessa. Tässä tutkimuksessa nousi esiin toistuvasti sana selviytyminen, mikä kuvastaa sekä varhaiskasvatusalan henkilöstötilannetta, että työntekijöiden jaksamista. Osa tutkittavista kuvaili oman työnsä resursseja sellaisina, että arki on vain päivästä toiseen selviytymistä, eikä tällöin oppiminenkaan mahdollistu.

Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen vaatii yhteisöllisellä tasolla kokemuksien mukaan suotuisaa työilmapiiriä, toimivaa tiimiä ja turvallista keskustelukulttuuria. Avoimuus, vuorovaikutustaidot sekä tiedon jakaminen tiimissä edistää työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä. Esimerkissä 4 työntekijä kuvaa oppimismyönteisen työilmapiirin roolia kyseenalaistamisen, kysymisen, yrittämisen ja erehtymisen merkityksen kautta. Hän kokee oppimisen edistyvän, kun tiimissä on mahdollisuus kokeilla ja pohtia uusia asioita, ilman työkavereiden vastustamista.

Esimerkki 4

Just ympäristön tai työilmapiiri tai semmoinen just sille oppimiselle, että että saako saako kysyä, saako keskustella, saako pyytää apua, saako yrittää ja erehtyä? Ja jotenkin semmoinen on mun mielestä tosi tärkeätä myös sille oppimiselle, että on myös tilaa niinku kokeilla ja ja pohtia ja semmoista, että ei ole semmoinen vastarinta siellä, että tää nyt, ei tää ei toimi ja tätä on testattu. (H4)

Toimimaton tiimi, huono työilmapiiri tai jopa koetut muutosvastarinnat ja toisten työn kyseenalaistaminen rajoittivat työntekijöiden työssä oppimista. Toimimaton työyhteisö heijastuu kokemuksien mukaan kokonaisvaltaisesti kaikkeen muuhun, myös lapsiin ja vanhempiin. Vastaavasti hyvä, toimiva tiimi mahdollistaa paremmin voimavarojen suuntautumisen oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksiin.

Työyhteisön tasolla koettiin tärkeäksi osaksi ammatillista kehittymistä vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Tähän liittyi esimerkiksi rakentavan ja avoimen keskustelukulttuurin luominen, toisten ajatusten huomioiminen sekä ristiriitatilanteiden ratkaiseminen. Hyvä työilmapiiri ja asenne työyhteisössä parantaa ko-

kemuksien mukaan työssä oppimisen mahdollisuuksia. Työhyvinvoinnin ja työilmapiirin kehittäminen työyhteisön tasolla koettiin tärkeäksi työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Työyhteisö toimii väylänä uuden tiedon ja taidon saamiselle esimerkiksi havainnoinnin, mallintamisen, yhteisten keskusteluiden sekä osaamisen jakamisen kautta. Ongelmatilanteissa tutkittavat kokivat työkaverit parhaana avun saamisen lähteenä.

Lasten merkitys ja rooli työssä oppimisessa ja ammatillisessa kehitymisessä varhaiskasvatustyössä oli kokemuksen mukaan suuri. Osa haastateltavista koki lapset jopa kaikista merkittävimpanä työssä oppimisen väylänä omassa työssä. Tutkittavat toivat lisäksi merkityksellisenä esiin yhteisiä oppimistilanteita, joissa sekä lapset että aikuiset oppivat uutta. Lapsituntemus ja sen syventäminen koettiin lisäävän omaa ammattitaitoa, sillä jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja käyttäytymismallien ymmärtäminen vaativat kokemuksen mukaan työssä oppimista työntekijöiltä. Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen lasten parissa keskittyi tämän tutkimuksen mukaan pitkälti erilaisten lasten kanssa toimimiseen, yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ja sopivien toimintatapojen etsimiseen. Tähän liittyi esimerkiksi arjen rytmittäminen, siirtymien sujuvuus, perushoidolliset taidot, lapsituntemus sekä omat pedagogiset toimintatavat. Erityisesti keskiöön nousi kuitenkin haastavasti oireilevat, väkivaltaiset lapset, joiden kohtaaminen työssä on vaatinut nopeaa oman osaamisen päivittämistä.

Esimerkki 5

No siis varmaan ensimmäiset kiinnipitotilanteet ja semmoiset jos lapsi on saanut kunnon raivarit niin ihan siis mulla ei ollut mitään tietoa semmoista koulutuksellista tietoa, et miten niissä toimitaan, ihan vaan omien vaistojen mukaan toimin. (H7)

Edellä olevassa aineistoesimerkissä (esimerkki 5) tutkittava kuvaa kokemuksiinsa haastavasti oireilevien lasten kohtaamisesta. Hän koki, ettei ollut saanut koulutuksesta valmiuksia toimia vastaavissa tilanteissa. Tässä esimerkissä nousee

esiin työntekijän omat vaistot, joiden mukaan tilanteita on lähdetty käsittelemään.

Tutkimuksessa nousi esiin myös työntekijöiden kokemukset turvallisuudentunteesta omassa työssään ja sen vaikutukset sekä työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen tarpeisiin että koettuihin lähtökohtiin. Väkivaltaisten lasten kanssa toimiminen ja muut turvallisuudentunnetta uhkaavat tilanteet vaativat työntekijöiltä osaamista, mitä ei kokemuksien mukaan aina ole ollut. Tällaiset kokemukset kuormittavat henkilöstöä ja uhkaavat työssä jaksamista.

Esimerkki 6

Ehkä enemmän sellaisia, että miten niinku toimin uhkaavissa tilanteissa tai semmoisissa. Että kuitenkin lapsiaines ja vanhemmat rupeaa olemaan sellaisia, että ei ehkä olla niin turvassa enää niinku töissä, niin ehkä siihen niinku jotenkin, että miten toimii. Niin että ei aina kävis sitten niin, että pitää jotain sattua ennen kuin sitten huomataankin, että hei tästä olisi hyvä pitääkin koulutus. (H2)

Esimerkissä 6 työntekijä kuvaa kokemuksiaan turvallisuuden tunteesta omassa työssään ja tarpeesta lisätä tietoa ja osaamista uhkatilanteisiin liittyen. Tutkittavat ovat kokeneet omassa työssään turvattomuuden tunteita, ja uhkaa työntekijälle on voinut kohdistua esimerkiksi lapsista tai vanhemmista. Työntekijöiden toiveena olisi saada lisää koulutusta sekä ohjeita toimintatapoihin uhkaavissa tilanteissa.

Rakenteellisella tasolla tutkimuksessa nousi esiin myös runsaasti substanssiosaamiseen liittyvää työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä, mitä työntekijöiltä vaaditaan. Arjen työssä työntekijöiltä vaadittiin esimerkiksi erilaisten järjestelmien hallintaa, protokolliin ja yhteistyötahoihin liittyvää osaamista, digitaitoihin ja sosiaaliseen mediaan sekä lasten diagnooseihin liittyvää tietoa. Varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat, että lisäkouluttautumista ja ammatillista kehittymistä voitaisiin tarvita esimerkiksi lasten seksuaalikasvatukseen ja monikulttuuriseen kasvatukseen liittyen.

Esimerkki 7

No lapsista oppii jatkuvasti uutta ja sitä kautta oppii sitten myös niinku opettamaan lapsia eri tavalla. Sitten se oma opettajuus ja semmonen pedagoginen silmä kehittyy siinä koko ajan ja tota siis vuorovaikutustaidot on niin isossa osassa kyllä tätä työtä, että niitä oppii kanssa päivittäin sekä lasten että sitten työkavereitten kanssa. (H5)

Tässä esimerkissä (esimerkki 7) yksittäinen työntekijä kuvaa työssä oppimisen monipuolisia sisältöjä omassa työssään. Tutkittava toi esiin oppivansa työssään esimerkiksi lapsista, omista opetustavoistaan, omasta opettajuudestaan sekä vuorovaikutustaitoja lasten ja aikuisten kanssa. Katkelma tuo hyvin esiin varhaiskasvatushenkilöstöltä vaadittavaa laajaa ja monitahoista osaamista.

Osa tutkittavista koki, että kouluttautumisen sekä työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuudet omassa työssä ovat olleet ihan hyvät. Toiset taas kuvasivat, kuinka resurssit ovat rajoittaneet haluttua oppimista ja kehittymistä. Kouluun tai koulutuksiin lähteminen vaatii varhaiskasvatustyössä usein sijaisen tai toisen työntekijän ryhmään paikkaamaan poissaoloa. Riittämättömät resurssit ja lapsiryhmässä olon tarve ovat vähentäneet työntekijöiden mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen. Tutkittavat kuvasivat, että tällä hetkellä koulutuksiin pääsy on rajattu minimiin, jottei poissaoloja lapsiryhmästä tulisi. Rakenteellisella tasolla henkilöstöresurssien lisäksi työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä on rajoittanut myös koettu kiire, lasten tuen tarpeet, epäselvät reitit avulle, johtoryhmän tuen puute sekä riittämätön aika havainnoinnille, keskusteluille tai tiedonhauille.

Työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia on parantanut monipuoliset toteutustavat koulutuksissa, kuten etämahdollisuudet ja videotallenteet, joita voi katsoa sopivalla ajalla. Vuorovaikutteisemmat toteutustavat ovat myös olleet mieluisia, ja tutkittavat kokivatkin oppimista edistävänä yhteisen keskustelun ja ratkaisujen pohtimisen, suorien vastauksien sijaan. Työntekijät ovat kokeneet myös koulutuksissa tärkeäksi käytännön näkökulman, ja antoisimmiksi on koettu koulutukset, joissa on annettu teorian tiedon lisäksi myös

avaimia asian liittämiseen käytännön työhön. Arjen työssä oppimiseen lapsiryhmässä vaikutti työntekijöiden mukaan edistävästi esimerkiksi arjen toimivuus, keskustelumahdollisuudet tiimissä ja pienryhmätoiminta. Sak-ajan toteutumisen oli opettajien näkökulmasta tärkeää.

Esimerkki 8

No kyllä niitä on, mutta paljon se vaatii sitä omaa, omaa intoa ja motivaatiota ja myös tätä just perustelua sinne esihenkilön suuntaan. Ja sitten se kyllä se vaikuttaa se työyhteisökin, että minkälainen teillä on vaikka, niinku onko varahenkilöitä minkä verran siellä talossa tai muuta, että onko siihen ne resurssit olemassa. Että, että silleen, onko se mahdollista oikeasti? (H6)

Esimerkissä 8 eräs työntekijä kuvaa kokemustaan työelämän lähtökohdista työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehitymiselle varhaiskasvatusalalla. Oppiminen ja kehittyminen vaatii yksilöltä innostusta, motivaatiota ja perusteluja. Työyhteisön resurssien tulee olla kunnossa oppimisen mahdollistumiseksi.

5.3 Lähijohtamisen ja työnantajan merkitys työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollistajana

Kolmas tutkimuskysymys pyrki selvittämään varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia lähijohtamisen sekä työnantajan merkityksestä työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehitymiselle. Varhaiskasvatuksen työntekijät pitivät esihenkilön ja työnantajan merkitystä työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksien kannalta merkittävänä. Työnantajalta koettiin tulevan järjestelmiin, toimintatapoihin ja niiden kehittämiseen sekä arviontiin liittyviä vaatimuksia osaamisen kehittämiseksi. Pedagogiikkaan tai lapsiin liittyvään oppimiseen ei koettu tulleen paineita, vaikka osa tutkittavista koki, että sitä jopa pitäisi tulla, jotta kaikki työntekijät päivittäisivät omaa osaamistaan lasten suhteen ajan-kohtaiselle tasolle. Haastateltavat kokivat olevansa avoimia uuden oppimiselle,

mutta paikoitellen työnantajalta tulevat vaatimukset uuden tiedon tai taidon omaksumiselle ovat tuntuneet kuormittavilta. Tutkittavat kuvasivat, kuinka uuden tiedon vastaanottaminen on voinut tuntua haastavalta esimerkiksi riittämättömän ajan sekä puutteellisen perustelun tai ohjeistuksen vuoksi.

Esihenkilön suhtautuminen työssä oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen näkyi kokemuksien mukaan myös työntekijöiden mahdollisuuksissa kehittää itseään. Esihenkilön tulisi haastateltavien mukaan kannustaa, mahdollistaa ja osallistua työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen työntekijöiden kanssa. Esihenkilön vastuu nähtiin myös merkityksellisenä työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen tarpeiden arvioinnissa, kuten esimerkissä 9 kuvataan. Työntekijä kokee, että esihenkilön vastuulla on olla tietoinen työntekijöiden osaamisesta ja ohjata tarvittaessa päivittämään osaamista.

Esimerkki 9

Että myös tulee sitä, että kun on ihmisiä, jotka ei välttämättä hakeudu niihin koulutuksiin, niin sitten että sieltä esihenkilökin vähän seuraa, että tää ihminen ei ole nyt viiteentoista vuoteen oppinut mitään uutta, että nyt olisi ehkä syytä mennä johonkin. (H6)

Esihenkilön tulisi myös tutkittavien mukaan puuttua mahdollisiin muutosvastarintoihin työyhteisössä sekä ennaltaehkäistä tällaista vastakkainasettelua rekrytoinnissa ja tiimien muodostamisessa.

Käytännön tasolla esihenkilön rooli voitiin nähdä käytännön järjestelyistä ja toteutustavoista huolehtimisena, jotta työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen mahdollistuu. Tärkeimpänä tekijänä tutkittavat kokivat kuitenkin hyvinvointiin panostamisen ja työntekijöiden jaksamisesta huolehtimisen. Esihenkilön tulisi kiinnittää huomiota työntekijöiden jaksamiseen, taukojen toteutumiseen ja yleiseen hyvinvointiin, jotta uuden oppiminen on mahdollista. Myös palautteen antaminen oli tutkittavien mukaan tärkeää. Kokemuksien mukaan kou-

lutusmyönteinen esihenkilö kannustaa päivittämään omaa osaamista, mutta ymmärtää myös arjen resurssit. Esihenkilön vastuulla on myös pohtia, mikä oppiminen ja kouluttautuminen on tarpeellista.

Esihenkilöistä oli tutkittavilla hyvin erilaisia kokemuksia. Toiset esihenkilöt olivat kannustaneet kouluttautumaan ja kehittymään, ja toiset eivät. Toisilta esihenkilöiltä oli koettu tulevan enemmän paineita oman työn ja ammatillisen osaamisen kehittämiseksi, kun taas toiset olivat jopa tarjonneet apua ja tukea työn arkeen sekä erilaisten oppimistilanteiden haltuun ottamiseen. Jotkut tutkittavat olivat kokeneet, että esihenkilö oli vaatinut työntekijältä liikaa tämän omaan osaamiseen nähden, mikä oli vaatinut työntekijältä oman osaamisen päivittämistä ja ammatillista kehittymistä. Toisaalta toiset haastateltavat olivat kokeneet esihenkilöltä tulleen paineen motivoivana ja oppimiseen kannustavana.

Esihenkilöt ovat saattaneet varhaiskasvatuksen työntekijöiden mukaan suhtautua kouluttautumiseen jopa negatiivisesti, mikäli se on vaatinut heiltä järjestelyjä tai työntekijän kouluttautuminen on vaikuttanut tämän työaikaan. Esihenkilöiltä oli koettu negatiivisia kommentteja lisäopintojen suorittamiseen liittyen, mikä on turhauttanut työntekijöitä, jotka pyrkivät lisäämään osaamistaan omalla alalla. Esihenkilön tuen määrä omassa työssä on koettu harmittavan pieneksi tämän tutkimuksen mukaan. Työntekijät kokivat, että esihenkilö ei ole ollut arjen ongelmien tukena tarpeeksi, vaan työntekijät joutuvat itse selvittämään oman työnkuvansa rinnalla paljon asioita, mikä kuormittaa heitä. Työntekijät eivät myöskään ole kokeneet saavansa palautetta omasta työstään esihenkilöltä.

Esimerkki 10

Kyllä mä toivoisin, että varsinkin just tuolta niinku ja esihenkilöiden puolelta ja yleisesti johtoryhmän suunnalta tulis tulis niinku ihan mitä tahansa palautetta omasta työstä, että kun että tuntuu että ei sieltä oikein mitää, mitään kyllä oo irronnut tässä koko työuran aikana [...] Toki siinä on se, että kun ei, ei ne esihenkilöt hirveästi näe sitä arkityötä mitä täällä tehdään, niin ymmärrän senkin, että siitä on ehkä vaikea antaa palautetta. Mutta sitten pitäisi ehkä tehdä asialle jotain, että se mahdollistuisi. (H5)

Esimerkissä 10 työntekijä kuvaa, kuinka kokee, ettei ole saanut esihenkilöltä tai johtoryhmältä palautetta tai tukea omalle työlleen. Koska esihenkilön rooli varhaiskasvatustyön arjessa on kokemusten mukaan jäänyt niin pieneksi, on palautteen antamisenkin nähty olevan vaikeaa. Toisaalta taas työntekijät toivoivat, että lähijohtamisen tasolla saataisiin aikaan sellaisia muutoksia, että tiiviimpi tuki ja läsnäolo työntekijöiden arkeen mahdollistuisi. Kokemusten mukaan esihenkilöt eivät ole olleet näkyviä hahmoja varhaiskasvatustyön arjessa. Apua ja tukea omaan työhön on saatu esihenkilöiltä pyydettyäessä vaihtelevasti.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisesta ja ammatillisesta kehitymisestä omassa työssään. Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään varhaiskasvatuksen työntekijöiden suhdetta työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Tutkittavat kokivat kiinnostusta, innostusta ja motivaatiota työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Omat valmiudet oppimiselle koettiin pääasiassa hyväksi, mutta oppimisen prosessia haastateltavat kuvailivat eri tavalla hitaista ja tutkiskelevista oppijoista, nopeisiin ja helposti omaksuviin oppijoihin. Tutkittavat olivat kokeneet omissa työyhteisöissä olevan hyvin erilaista suhtautumista työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen, mikä on lisännyt vastakkainasettelua työntekijöiden välillä. Oma rooli koettiin merkitykselliseksi muiden työntekijöiden työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehitymiselle. Haastateltavat pitivät työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä pakollisena, mutta luonnollisena osana omaa työtä ja keinona syventää formaalin koulutuksen antamaa osaamista.

Toinen tutkimuskysymys tavoitteli ymmärrystä siitä, millaisia lähtökohtia varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat omassa työssään työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehitymiselle. Yksilöllisellä tasolla merkitykselliseksi nousi oman ammatti-identiteetin tarkastelu, oman toiminnan arviointi sekä oma henkilökohtainen hyvinvointi ja jaksaminen. Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen vaatii kokemusten mukaan yksilöltä motivaatiota, omaa aktiivisuutta sekä perustelua asioiden tärkeydestä. Yhteisöllisestä näkökulmasta työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen lähtökohtiin vaikuttaa esimerkiksi työyhteisön toimivuus sekä työpaikalla vallitseva työilmapiiri ja keskustelukulttuuri. Työyhteisössä tulisi olla mahdollisuuksia jakaa omaa osaamista, saada apua, havainnoida toisia ja käydä yhteisiä keskusteluja. Varhaiskasvatusalalla työssä oppiminen ja

ammattillinen kehittyminen liittyy kokemuksen mukaan vahvasti lapsiin. Lapsituntemuksen syventäminen, yksilöllisten tarpeiden huomiointi ja uusien toimintatapojen löytäminen edellyttää työntekijöiltä työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä. Lisääntyneet uhkatilanteet ja haastavasti oireilevat lapset ovat vaikuttaneet työntekijöiden mukaan työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen lähtökohtiin sekä oppimista vaativina tilanteina, mutta toisaalta myös omaa hyvinvointia heikentävänä tekijänä. Rakenteelliset lähtökohdat työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehitymiselle koettiin heikkoina esimerkiksi riittämättömien resurssien, lapsiryhmässä olon tarpeen sekä johtoryhmän tuen puutteen vuoksi.

Kolmas tutkimuskysymys tarkasteli työntekijöiden kokemuksia lähijohtamisen ja työnantajan merkityksestä työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehitymiselle. Esihenkilön rooli koettiin merkitykselliseksi esimerkiksi työssä oppimiseen kannustamisen, kehittymisen tarpeiden arvioinnin sekä käytännön järjestelyjen näkökulmasta. Tärkeimpänä haastateltavat kokivat kuitenkin esihenkilön roolin työntekijöiden työssä jaksamisesta huolehtimisessa, jotta työssä oppiminen voi mahdollistua. Toivottu rooli ei ollut työntekijöiden mukaan aina toteutunut, vaan esihenkilön rooli arjessa on ollut pieni, tuen ja avun saaminen vaihtelevaa sekä palautteen saaminen vähäistä.

Monet tämän tutkimuksen tulokset yhtenevät aiempaan tutkimustietoon. Kankaan ym. (2022) tutkimuksessa todettiin, että vaikka varhaiskasvatuksen opettajat kokevat omaavansa taidot ja kyvyt vastaamaan lukuisiin uusiin ja jatkuviin muutoksiin ja työn vaatimuksiin, työskentelyolosuhteet kuitenkin haastavat työtehtävien toteuttamista halutulla tavalla. Tutkimuksen tulokset yhtenevät näihin havaintoihin. Tässä tutkimuksessa oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia koettiin rajoittavan esimerkiksi henkilöstöresurssit, riittämätön aika, huono työilmapiiri tai työyhteisön toimimattomuus sekä esihenkilön tuen puute. Työhyvinvoinnin näkökulma tuli esiin myös tässä tutkimuksessa, mikä yhtyy myös aiempiin tutkimuksiin (mm. Kangas ym., 2022). Tutkittavat kuvasivat, kuinka pelkästään arjesta selviytyminen vie mahdollisuuksia oppimiselta ja kehitymiseltä. Nämä kokemukset viittaavat sekä riittämättömiin resursseihin, että

työssä jaksamisen heikkoon tasoon. Koska tiedämme, kuinka hyvinvointi ja oppiminen menevät käsi kädessä (mm. Kangas ym., 2022; Kujanpää, 2017; Lemmetty ym., 2022) on nämä tulokset huolestuttavia. Toisaalta taas tulokset ovat äärimmäisen tärkeitä, sillä on merkityksellistä kuulla nämä kokemukset työntekijöiltä itseltään. Lisäksi työnantajan näkökulmasta on huomioitava tieto siitä, että hyvinvointi ja työssä oppimisen mahdollisuudet edistävät myös työnteon tehokkuutta (mm. Dimoff & Kelloway, 2017; Kujanpää, 2017; Laloux, 2014), joten tällaisiin havaintoihin olisi syytä puuttua nopeasti myös johdon taholta.

Tämän tutkimuksen tuloksissa tuli vahvasti esiin työntekijöiden turvallisuus ja haastavasti oireilevien, väkivaltaisten lasten merkitys työn arjessa. Työntekijät kokivat, että tällaisiin asioihin ei ole saanut valmiuksia koulutuksesta eikä välttämättä tarpeeksi myöskään työuran aikana. Tähän liittyen tutkimuksessa nousi muutenkin esiin ajatus siitä, ettei formaali koulutus ole antanut aina tarvittavia tietoja ja taitoja käytännön työhön, mikä yhtenee Nykäsen ja Tynjälän (2012) tutkimuksen tuloksiin. Siispä varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksessa tulisi huomioida arjen vaatimukset, ja esimerkiksi lisätä koulutuksessa sisältöjä lasten tuen tarpeisiin liittyen, jotta työntekijöillä olisi paremmat valmiudet kohdata työssään erilaisia lapsia.

Tutkittavat toivat eri näkökulmista esiin kokemaansa väkivaltaa ja uhkavia tilanteita, ja tämän tutkimuksen perusteella omassa työssä kohdattu väkivalta vaikuttaisi olevan yleistä varhaiskasvatusalalla. Esimerkiksi Ukkonen-Mikkola ja Fonsen (2018) ovat tuoneet esiin haastavien arjen tilanteiden vaikutusta varhaiskasvatuksen henkilöstön kuormitukseen, mutta varsinaisesti varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemasta väkivallasta ei löydy tutkimustietoa. Väkivaltaisten lasten lisäksi tutkittavat toivat esiin myös kokeneensa uhkaa vanhempien tai ulkopuolisten tahojen suunnalta. Tällainen uhka omalle koskemattomuudelle ja perusturvallisuuden tunteelle on mielestäni hälyttävää. Oppimista ja kehittymistä käsittelevän tutkimuksen aineistossa mainittiin sanat selviytyminen ja väkivalta niin monta kertaa, että sormet eivät riitä niitä laskemaan. Tällaiset havain-

not ja työntekijöiden kokemukset tulisi ottaa vakavasti. Aihetta pitäisi myös tutkia laajemmin, ennaltaehkäistä uhka- ja väkivaltatilanteita ja kouluttaa henkilöstöä. Aiheeseen liittyvät kokemukset korostavat myös työntekijöiden työssä jaksamisesta ja hyvinvoinnista huolehtimisen merkitystä.

Mielenkiintoisena näkökulmana tässä tutkimuksessa nousi esiin kokemukset työntekijöiden suurista eroista oppimiseen ja kehittymiseen suhtautumisessa. Tutkittavat kokivat, että pitkään alalla olleet tai kauemmin sitten kouluttautuneet työntekijät eivät olleet yleisesti niin kiinnostuneita päivittämään osaamistaan. Työntekijät kertoivat kokeneensa jopa muutosvastarintoja, oppimishaluttomuutta sekä oman työn kyseenalaistamista kollegoiltaan. Nämä tulokset toki vahvistavat mm. Lemmetyn ym. (2022) avaamaa ilmiötä, eli kouluttautuminen luo paremmat mahdollisuudet myös tulevalle oppimiselle. Pitkä aika ilman kouluttautumista tai osaamisen päivittämistä voi siis luoda heikommat valmiudet ottaa uutta tietoa vastaan. Mielestäni olisi kuitenkin syytä kiinnittää huomiota ilmiöön myös oppimissuhteen ja työilmapiirin näkökulmasta, sillä työyhteisössä tulisi pystyä kuitenkin luomaan oppimismyönteinen työilmapiiri ja -ympäristö. Lisäksi tämä tulos on siitä syystä mielenkiintoinen, että tämän tutkimuksen tutkittavien ikäjakauma on 19–39-vuotiaat, mikä edustaa varhaiskasvatushenkilöstön nuorempaa puolikasta. Tämä voisi osaltaan tukea tulkintaa siitä, että nuoremmat ja tuoreemmin kouluttautuneet ovat avoimempia oppimisen ja kehittymisen teemoille. Toisaalta taas tutkimuksen otanta on pieni, eikä tavoitteenakaan ole tehdä yleistettäviä päätelmiä.

Lemmetty ym. (2022) toivat esiin työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen lähtökohtia. Yksilön tasolla tärkeitä tekijöitä ovat esimerkiksi motivaatio ja aiempi osaaminen, jotka tukevat myös tämän tutkimuksen tuloksia erinomaisesti. Tutkittavat kertoivat kokemuksiaan tuoreen koulutuksen vaikutuksesta myönteisempään suhtautumiseen kehittymiselle sekä myös ajatuksiaan yksilön kiinnostuksen ja motivaation merkityksestä kehittymiselle. Aiemmissä tutkimuksissa esimerkiksi Lemmetty ym. (2022) sekä Sjöberg ja Holmgren (2021) ovat tuoneet esiin työnantajan tasolla oppimista ja kehittymistä edistävinä tekijöinä

toimivat johtamisen käytänteet, riittävät resurssit sekä työkuulttuurin. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstö tuo esiin samoja asioita oppimista ja kehittymistä edistävinä tekijöinä, mutta valitettavasti kokevat suuria puutteita niiden toteutumisessa.

Esihenkilön tuen puute koettiin tässä tutkimuksessa oppimista rajoittavana tekijänä. Esimerkiksi Moralo & Graupner (2022) ovat tuoneet esiin, kuinka työnantajan pitäisi olla aktiivinen osa työntekijöiden osaamisen valmiuksien arviointia ja oppimiskäytänteiden kehittämistä. Esihenkilön rooli näyttäytyi tässä tutkimuksessa pienenä työntekijöiden arjessa. Työntekijät eivät ole kokeneet saaneensa palautetta omasta työstä tai esihenkilöiden edes olleen tietoisia arjen työn realiteeteista. Osa tutkittavista jopa koki, ettei esihenkilöiltä ole saanut aina edes kysyttäessä ja tarvittaessa apua ja tukea omaan työhön. Lähijohtamisen rooli toimintakulttuurin ja työn kehittämisen kannalta on todettu olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä (Kangas ym., 2022; Lemmetty & Collin, 2019), joten nämä tulokset ovat toki huolestuttavia. Kankaan ym. (2022) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat toivoivat lähijohtamiselta enemmän tukea omaan työhön. Tämä tutkimus tuo esiin vastaavia ajatuksia laajentaen ne koskemaan myös muuta alan henkilöstöä.

Varhaiskasvatuksen henkilöstöltä vaaditaan siis monenlaista osaamista, ja sen päivittämistä. Huolestuttavana ilmiönä oppimista ja kehittymistä vaaditaan henkilöstön kokemuksien mukaan erityisesti lisääntyneiden haastavasti oireilevien lasten ja uhkatilanteiden käsittelyyn. Kuormittavat kokemukset arjessa ja riittämättömiksi koetut resurssit uhkaavat hyvinvointia. Työyhteisön huono ilmapiiri tai koetut muutosvastarinnat toisilta työntekijöiltä rajoittavat oppimista. Työkaverit, aika keskusteluille ja lapsituntemus lisäävät kokemuksien mukaan oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia omassa työssä. Esihenkilöltä saatu tuki omalle työlle on koettu vähäisenä ja riittämättömänä. Tässä tutkimuksessa tulee mielestäni esiin varhaiskasvatuksen henkilöstön motivaatio ja halu tehdä

työnsä hyvin ja tukea lasten oppimista ja kehitystä parhaansa mukaan. On huolestuttavaa ja ikävää, että motivoituneet, taitavat työntekijät kokevat turvattomuuden tunteita töissä ja kuormittuvat riittämättömien resurssien alla.

Monet tutkimuksen tulokset linkittyvät toisiinsa, ja tuovat esiin oppimisen ja kehittymisen kokonaisvaltaisuutta ilmiönä. Esihenkilöltä koettu riittämätön tuki kuormittaa henkilökuntaa. Haastavat tilanteet lasten kanssa vaatisivat esihenkilöltä tukea, jota ei aina saa, mikä jälleen lisää kuormitusta. Lisäksi lisää painolastia voi tulla toimimattomasta työyhteisöstä ja huonosta työilmapiiristä, mitkä myös vaatisivat esihenkilön puuttumista. Kuormitusta voisi vähentää ja oppimista sekä kehittymisen mahdollisuuksia lisätä aika keskusteluille, havainnoille ja tiedon hankkimiselle. Aikaa ei kuitenkaan useimmiten ole riittämättömien resurssien vuoksi. Tämä kokonaisuus uuvuttaa työntekijät ja johtaa johdannossa mainittuihin ilmiöihin alanvaihtajien sekä työnhakijoiden määrissä. Tästä syystä näihin kokemuksiin on puututtava, jotta sekä oppimisen ja kehittymisen mahdollisuudet, että työntekijöiden työssä jaksaminen voidaan taata tulevaisuudessa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tässä tutkimuksessa kuvattiin yksittäisten varhaiskasvatuksen työntekijöiden ajatuksia liittyen työssä oppimiseen ja kehittymiseen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää kuvata tutkimus niin, että tutkijan toiminta on johdonmukaisesti perusteltua kaikissa vaiheissa (Eskola & Suoranta, 1998). Luotettavuuden tarkastelun kautta voidaan pohtia esimerkiksi tutkijan toimintaa tutkimuksen eri vaiheissa, aiheen perusteltua ja tieteelliseen tietoon perustuvaa merkityksellisyyttä sekä tutkimuksen huolellista kuvaamista. Esimerkiksi Tuomi & Sarajarvi (2018) tuovat esiin, kuinka tärkeää on kuvata tutkimuksen kulku mah-

dollisimman tarkasti vaihe vaiheelta. Tässä tutkimuksessa on avattu tarkasti tutkimuksen vaiheita luvussa 5 tutkimuksen toteuttamisen kuvauksen yhteydessä. Pyrkimyksenä oli mahdollistaa lukijalle ymmärrys tutkimuksen eri vaiheista ja sen etenemisestä sekä mahdollisuus arvioida tutkimusta kokonaisuutena. Tekstissä on kuvattu analyysin etenemistä vaiheittain ja havainnollistettu tätä prosessia esimerkein. Liitteissä (LIITE 2) on nähtävissä erään pääluokan muodostuminen kokonaisuudessaan pelkistetyistä ilmaisuista. Nämä tietoiset valinnat havainnollistavat analyysin etenemistä ja pyrkivät edistämään tutkimuksen luotettavuutta lukijan silmissä.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa nousee useimmiten laadullisen tutkimuksen kohdalla käsitteet uskottavuus, siirrettävyys, varmuus sekä vahvistettavuus (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkijan tulkinnoista pitäisi tulla esiin tutkittavien autenttiset käsitykset ja ajatukset tutkittavasta ilmiöstä, mikä viittaa onnistuessaan tutkimuksen uskottavuuteen (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkijana pyrin objektiivisuuteen kaikissa tutkimuksen vaiheissa, samalla kuitenkin tiedostaen oman roolini ja sitä kriittisesti tarkastellen (Laine, 2015). Monipuoliset aineistokatkelmat tulosten esittelyn yhteydessä tukevat saatuja tuloksia ja peilaa- vat tehtyjä tulkintoja alkuperäisiin keskusteluihin tutkittavien kanssa.

Siirrettävyys on yksi näkökulma, jonka kautta voidaan tarkastella tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulokset voitaisiin siirtää toiseen vastaavaan tutkimuskontekstiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli kuvata tämän tutkittavien joukon ajatuksia ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, mutta on mahdollista, että samanlaisia tuloksia saataisiin myös toisessa vastaavanlaisessa tutkimusjoukossa. Tätä mahdollisuutta tukee aiheeseen liittyvät tutkimukset, jotka tukevat monin paikoin tämän tutkimuksen tuloksia. Tätä kutsutaan vahvistettavuudeksi, eli aiemmat aiheeseen liittyvät tutkimukset tukevat tehdyn tutkimuksen tuloksia (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa on esitelty kattavasti saatuja tuloksia, ja sitten peilattu niitä teorian tietoon. Saadut tulokset yhtenevät monilta osin aiemman tutkimustiedon ja teorian kanssa, mutta tuovat esiin myös

uutta näkökulmaa esimerkiksi laajentamalla havaintoja koskemaan useampia tehtävänimikkeitä varhaiskasvatusalalla. Lisäksi tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esiin työntekijöiden kokemukset työn arjesta sellaisenaan. Tämä tieto on arvokasta, jotta kehitystyössä voidaan huomioida paremmin arjen realiteetit. Tutkimuksen teoriapohja tukee tutkimuksen tuloksia ja esiin nousutta käsitteistöä. Luotettavuustarkastelussa ja etenkin vahvistettavuuden ja siirrettävyyden kohdalla on hyvä huomioida tehdyn tutkimuksen tavoitteet (Eskola & Suoranta, 1998). Kuten esimerkiksi tässäkin tutkimuksessa tavoitteena ei ollut tuoda esiin yleistettävää tietoa, vaan kuvata yksittäisten työntekijöiden ajatuksia ja kokemuksia ilmiöstä.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu oli aineistonkeruumenetelmänä luotettava ja edisti aineiston tasaisuutta ja kohdistumista tutkimuksen kannalta olennaisiin teemoihin. Väärien tai pinnallisten tulkintojen tekoa ennaltaehkäisi mahdollisuus tarkentaa haastateltavan vastausta, vaikka haastatteluissa edettiin ennalta valittujen kysymysten kanssa. Tämä mahdollisti syvällisen ymmärryksen saamisen ja täten myös luotettavien tulkintojen tekemisen. Haastattelukysymysten toimittaminen haastateltaville ennalta paransi mielestäni myös tutkimuksen luotettavuutta läpinäkyvyyden kannalta, sekä lisäten tutkittavien mahdollisuuksia pohtia ilmiön kannalta olennaisia kokemuksia ja ajatuksia jaettavaiksi. Aineistonkeruun luotettavuutta parantaa myös aineiston riittävä laajuus, joka näkyy esimerkiksi monipuolisina tuloksina tutkimuskysymyksiin nähden (Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tämän tutkimuksen kohdalla on syytä huomioida, että tutkittavat olivat itse halukkaita osallistumaan tutkimukseen vapaaehtoisesti. Tämä saattaa viitata tutkittavien henkilökohtaiseen kiinnostukseen koulutusta ja kehittymistä kohtaan. Tämän vuoksi, voidaan pohtia, olivatko haastateltavat erityisen kehitys- tai muutospositiivisia verrattuna varhaiskasvatuksen muuhun henkilöstöön. Toisaalta taas tuloksissa nousi esiin koetut erot henkilöstön oppimismyönteisyydessä. Tutkimuksen tulosten kannalta tämä ei toki muuta mitään, sillä tutkimuk-

sen tavoite olikin kuvata erään joukon kokemuksia ja ajatuksia, eikä yleistää tuloksia edustamaan koko varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Tämä on silti hyvä huomioida tulosten luotettavuuspohdinnan yhteydessä.

Tässä tutkimuksessa saatiin tietoa varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksista työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen liittyen sekä kokemuksista työn lähtökohdista ja edellytyksistä työssä oppimiselle. Lisäksi tutkimuksessa kuvattiin työntekijöiden kokemuksia esihenkilön tukeen liittyen. Aihe on erittäin ajankohtainen alan henkilöstökriisin vuoksi, mutta samalla myös vähän tutkittu. Voidaan nähdä, että tämä tutkimus toi ajankohtaista ja merkityksellistä tietoa alan kehittämisen näkökulmasta, tuoden esiin työntekijöiden kokemuksia ja kuvausta arjen työstä ja sen mahdollisuuksista. Tutkimuksen tulokset vahvistavat myös aiempaa kansallista ja kansainvälisesti tuotettua tutkimustietoa monesta näkökulmasta. Tulokset syventävät ymmärrystä varhaiskasvatuksen henkilöstön suhteesta työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimuksessa esiin nousseet resurssiongelmien on hyvä huomioida varhaiskasvatuksen kehittämistyössä, jotta tulevaisuudessa resurssit saadaan kohtaamaan vaatimusten kanssa. Tämä tutkimus toi esiin henkilöstön äänen aidosti ja rohkeasti, mitä ei välttämättä ole mahdollista omassa työyhteisössä tehdä. Tätä tietoa ja näitä kokemuksia voisi hyödyntää lähijohtamisen kehittämisessä ja arjen toimintakulttuurin rakentamisessa henkilöstön tarpeiden ja toiveiden mukaisesti.

Varhaiskasvatuksen henkilöstökriisi on maanlaajuinen, ja tästä syystä aiheeseen liittyvää tutkimusta on jatkettava sekä laajennettava. Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä oli henkilöstöstä useita tehtävänimikkeitä, mutta koska jokaisella näistä on omat tehtäväkuvansa, olisi jatkossa varmasti hyödyllistä tehdä tutkimusta tehtävänimikkeet erottaen. Tämän tutkimuksen tuloksissa nousi vahvasti esiin työhyvinvointi ja työssä jaksamisen heikko taso, mikä edellyttäisi sekä toimia, että lisätutkimusta aiheeseen. Lisäksi tärkeänä näkökulmana tutkimuksessa tuli esiin varhaiskasvatustyössä kohdattu väkivalta ja uhkatilanteiden määrä, mikä vaatisi ehdottomasti lisäselvitystä. Koska tässä tutkimuk-

sessä, kuin myös aiemmissakin tutkimuksissa (mm. Kangas ym., 2022), on nousut esiin organisaation rakenteiden sekä esihenkilötyön negatiiviset vaikutukset ammatilliselle kehitymiselle ja työssä jaksamiselle, tulisi mielestäni tähän alueeseen panostaa sekä tutkimuksen, että kehitystyön näkökulmasta. Tämä on välttämätöntä, jotta pystymme rakentamaan varhaiskasvatukseen henkilöstön työtä tukevan toimintakulttuurin, ja täten mahdollistaa laadukkaan kasvun, kehityksen ja oppimisen tien lapsille nyt ja tulevaisuudessa.

LÄHTEET

- Aho, I. (2011). Mikä tekee opettajasta selvitytyjän? Juvenes Print. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7893-2>
- Beckett, D. & Hager, P. 2019. The emergence of complexity. Rethinking education as a social science. Springer.
- Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. 2014. International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. Volume 1-2. Springer.
- Boud, D. & Middleton, H. (2003). Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194–202.
- Brewer, L. 2013. Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills. International Labour Organization. Geneva: ILO.
- Collin, K. (2007). Työssä oppiminen. Teoksessa: Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Collin, K., Lemmetty, S. & Riivari, E. (2019). Vastuulliset henkilöstön kehittämisen käytänteet luovuuden mahdollistajina kasvu-yrityksissä. Teoksessa Collin, K. & Lemmetty, S. 2019 (toim.). *Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä*. Helsinki: Edita, 229 -245.
- Dimoff, J. & Kelloway, E. (2017). *Leaders as Resources: How Managers and Supervisors Can Socially Support Employees Towards Better Mental Health and Well-Being*. Teoksessa Kelloway, E. K., Nielsen, K., & Dimoff, J. K. (2017). *Leading to occupational health and safety: How leadership behaviours impact organizational safety and well-being*. John Wiley & Sons Ltd.
- Dufva, M. & Rekola, S. (2023). Megatrendit 2023 – Ymmärrystä yllätysten aikaan. Sitran selvityksiä 224.

- Eklund, A. (2021). Osaamiskartta (2. painos). BRIK.
- Eraut, M., Aderton, J., Cole, G. & Senger, P. (1998). Learning from Other People at Work. Teoksessa F. Coffield (toim.) Learning at Work. Bristol: The Policy Press, 37–48.
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2- Näkökulmia aloittavalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimus metodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. (s. 26–44). PSKustannus
- Eteläpelto, A.; Vähäsantanen, K.; Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Identity and Agency in Professional Learning. Teoksessa Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. 2014. International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. Volume 1-2. Springer.
- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Heikkinen, K. E., Heikonen, L., Strehmel, P., Tamir, E., . . . Wellbeing, S. o. (2023). Early Childhood Education Leadership in Times of Crisis. Verlag Barbara Budrich.
- Fredriksson, M., & Saarivirta, T. (2015). Johtaminen eilen ja tänään – johtamisen rooli oppimisen mahdollistajana. Ammattikasvatuksen Aikakauskirja, 17(1), 7–20. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/akakk/article/view/90152>
- Fritz, C., Fu Lam, C., & Spreitzer, G. M. (2011). It's little things that matter: An examination of knowledge workers' energy management. Academy of

Management Perspectives, 25(3), 28–39.

<https://doi.org/10.5465/amp.25.3.zol28>

Grönfors, T. (2010). Työssä oppiminen – avain tuottavuuteen. Helsingin Seudun Kauppakamari, Helsingin Kamari Oy.

Guerriero, S. & Deligiannidi, K. (2017) The teaching profession and its knowledge base. Teoksessa Guerriero, S. (toim.) Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>

Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L. & Marshall, E. E. (2013). Preschool teacher wellbeing: A review of the literature. Early Childhood Education Journal, 42(3), 153–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>

Heckman, J., Grunewald, R. & Reynolds, A. (2006). The Dollars and Cents of Investing Early: Cost-Benefit Analysis in Early Care and Education. Zero to Three 26 (6), 10–17. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>

Heikkilä, K. & Tikkamäki, K. (2005). Työ ja oppiminen kaupan, teollisuuden, uusmedian ja hoiva- alan organisaatioissa. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus (s. 77–97). Tampere University Press

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Paloniemi, S. (2019). Emotions in learning at work. Vocations and Learning <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09226-z>

Järvensivu, A., & Koski, P. (2012). Combating learning. Journal of Workplace Learning, 24(1), 5–18. <https://doi.org/10.1108/13665621211191078>

Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. (2022). ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä” : Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. Kasvatus & Aika, 16(2), 72–89.

<https://doi.org/10.33350/ka.109089>

- Kessels, J., & Poell, R. (2004). *Andragogy, social capital theory, and implications for human resource development*. *Advances in developing human resources*, 6(2), 146–157. <https://doi.org/10.1177/1523422304263326>
- Kinnunen, U. (2019). Työstressi ja siitä palautuminen. Katsaus alan tutkimuksen kehittämiseen. Teoksessa T. Heiskanen, S. Syvänen & T. Rissanen (toim.), *Mihin työelämä on menossa? Tutkimuksen näkökulmia*. (s. 217-244). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-006-9>
- Kujanpää, K. (2017). *Henkilöstövoimavarojen johtaminen ja monikulttuurisen työyhteisön työhyvinvointi*. Helsingin yliopisto.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? - Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2- Näkökulmia aloittavalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laloux, F. (2014). *Reinventing organizations: A guide to creating organizations inspired by the next stage of human consciousness*. NELSON PARKER.
- Leiß, T.V., Rausch, A. (2023). How Personality, Emotions and Situational Characteristics Affect Learning from Social Interactions in the Workplace. *Vocations and Learning* 16, 73–97. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s12186-022-09303-w>
- Lemmetty, S., & Collin, K. (2022). *Johdanto: Jatkuva oppiminen ja työelämä (aikuis)kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*.
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2019). Self-directed learning as a practice of workplace learning. Interpretative repertoires of self-directed learning at ICT work. *Vocations and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x>
- Lemmetty, S., Jaakkola, M., Collin, K., & Pihlajamaa, J. (2022). *Jatkuva työssä oppiminen: Lähtökohtia, edellytyksiä ja seurauksia. Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*.

- Liinamaa, T. (2014). Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. University of Jyväskylä.
- Manka, M., & Manka, M. (2016). Työhyvinvointi.
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Moralo, T. S., & Graupner, L. I. (2022). An industrial psychology perspective of workplace counselling in the changing world of work. SA Journal of Industrial Psychology, 48(1), e1-e9.
<https://doi.org/10.4102/sajip.v48i0.1988>
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S., Feldt, T., Feldt, T., Feldt, T., Mauno, S., Salonen, K. (2017). Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. PS-kustannus.
- Nislin, M. (2016). Hermoja raastavaa vai palkitsevaa työtä päiväkodissa? Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti, 53(3), 218–222.
<https://journal.fi/sla/article/view/59161>
- Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus, 32(1), 17–27. doi:10.33336/aik.939
- Otala, L., & Meklin, S. (2021). Ketterä oppiminen: 2, Strategiasta käytäntöön. Kauppakamari.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.). Sage
- Peltomäki, P-J. (2023, 9. tammikuuta). Varhaiskasvatuskriisi on "myrkkyä lasten aivoille" – 1-vuotiaita hoidetaan ikkunattomassa varastossa, lapsi väärille hakijoille: Vanhempien mielenilmaus tulossa. MTV-Uutiset.fi. [Vanhemmat osoittavat mieltä varhaiskasvatuksen kriisin takia - MTVuutiset.fi](https://www.mtvuutiset.fi/vanhemmat-osoittavat-mielta-varhaiskasvatuksen-kriisin-takia)
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2016). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät.

- Ammattikasvatuksen Aikakauskirja, 17(4), 9–21. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/akakk/article/view/89448>
- Ruohotie, P. (1997). Itsesäätely oppimisessa. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.), Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. (s. 101–146). Saarijärven Offset Oy.
- Räsänen, K. 2015. Fire and water combined: understanding the relevance of working life studies through a concept of practical activity. *Nordic Journal of Working Life Studies* 5 (3a), 47–62.
- Sjöberg, D., Holmgren, R. (2021). Informal Workplace Learning in Swedish Police Education– A Teacher Perspective. *Vocations and Learning* 14, 265–284. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s12186-021-09267-3>
- Sonntag, S., Unger, D. & Nägel, I. J. (2013). Workplace conflict and employee well-being: The moderating role of detachment from work during off-job time. *The International journal of conflict management*, 24(2), 166–183. <https://doi.org/10.1108/10444061311316780>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. Työhyvinvointi. [Työhyvinvointi - Sosiaali- ja terveysministeriö \(stm.fi\)](https://www.stm.fi/tyo-hyvinvointi)
- Tikkamäki, K. (2006). Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografian löytöretki työssäoppimiseen [Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6650-0>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.
- Ukkonen-Mikkola, T., & Fonsen, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian journal of early childhood*, 43(4), 48–56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>

- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13 päivänä heinäkuuta 2018. [Varhaiskasvatuslaki 540/2018 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#)
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen? Teoreettisia ja empiriisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 83. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Viitala, R. (2021). Henkilöstöjohtaminen: Keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit (1. painos). Edita.
- Viitala, R. & Jylhä, E. (2021). Johtaminen – Keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit. Otavan kirjapaino Oy.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2008). Students' Experiences of Workplace Learning in Finnish VET. *European journal of vocational training*, 44(2), 199–213
- Warr, P. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Association.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun haastattelurunko

Pro gradu -tutkielma: haastattelukysymykset

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia työssä oppimisesta ja ammatillisesta kehittämisestä

Krista Paatelainen
 Syksy 2023
 Aikuiskasvatustiede
 Kasvatustieteiden laitos
 Jyväskylän yliopisto

Taustakysymykset:

Ikä:

Sukupuoli-identiteetti:

Tehtävänimike:

Työkokemus (vuodet):

Lapsiryhmän ikäjakauma:

“Työssä oppiminen tarkoittaa tässä haastattelussa työn kautta, työympäristössä tai työn parissa tapahtuvaa uuden tiedon tai taidon oppimista. Ammatillinen kehittyminen viittaa oppimiseen mikä edistää ja laajentaa ammattitaitoa ja työssä vaadittavaa osaamista.”

Teema 1: Suhtautuminen työssä oppimiseen ja kehittymiseen

Mitä tunteita sinussa herää, kun mietit työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä?

Koetko, että työssäsi tarvitaan ammatillista kehittymistä? Miksi? Miksi ei?

Millaisia kokemuksia sinulla on työyhteisön ilmapiiristä oppimista ja kehittymistä kohtaan?

Miten itse suhtaudut uuden oppimiseen?

Mitä ajattelet omista valmiuksistasi ottaa uutta tietoa vastaan?

Millä sanoilla kuvailisit itseäsi oppijana?

Miten usein ajattelet oppivasi omassa työssäsi?

Miten kuvailisit eroa formaalin koulutuksesi ja arjen työssä oppimasi välillä?

Onko sinulle jäänyt erityisesti mieleen oppimishetkeä omassa työssä? Mitä oivalsit ja miksi kyseinen hetki oli merkityksellinen?

Teema 2: Työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuudet ja lähtökohdat työssä

Millaisia asioita opit työssäsi?

Mistä saat uutta tietoa tai taitoa?

Miten olet kokenut vastauksien löytämisen helppouden ongelmatilanteessa? Mistä olet hakenut ja/tai saanut apua?

Minkälaisia kehittämistarpeita näet itsessäsi ammattilaisena?

Minkälaisia kehittämisen tarpeita olet kokenut työyhteisössäsi?

Millaiset tekijät edistävät kehittymistäsi omassa työssäsi?

Millaiset tekijät olet kokenut oppimista ja kehittymistä rajoittavina?

Millaisena koet työyhteisösi esim. työparin tai tiimin roolin ammatillisessa kehittämisessäsi?

Mitä ajattelet omasta roolistasi kollegojen ammatillisen kehittymisen tukemisessa?

Teema 3: Koetut vaatimukset työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehittämiselle

Millaisia muutoksia omaan työhösi olet kokenut omalla työurallasi?

Onko työssäsi tullut vastaan tilanteita, jotka ovat vaatineet sinulta nopeaa oman osaamisen kehittämistä? Kerro lisää..

Oletko kokenut vaatimuksia oman osaamisen kehittämiseksi esihenkilön suunnalta? Millaisia?

Oletko kokenut vaatimuksia oman osaamisen kehittämiseksi organisaation/työnantajan suunnalta? Millaisia?

Onko työpaikallasi järjestetty koulutuksia, joiden tavoitteena on ollut työntekijöiden osaamisen kehittäminen? Millaisia? Mihin asioihin oppiminen on kohdistunut?

Millaisena olet kokenut esihenkilösi roolin oman kehittymisesi kannalta?

Oletko saanut tarpeeksi palautetta omasta työstäsi? Miten palautetta on annettu?

Onko työpaikallasi puhuttu oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä?

Millaisia kokemuksia sinulla on esihenkilöiden suhtautumisesta työntekijälähtöiseen ammatilliseen kehittymiseen tai kouluttautumiseen?

Millaisena koet työelämän mahdollisuudet oman osaamisen kehittämiseksi?

Onko sinulla mielessä jotakin muuta mitä haluaisit tuoda esiin aiheeseen liittyen?

Liite 2. Analyysin eteneminen erään pääluokan kohdalla

Pääluokka 3: Työssä oppimiselle ja ammatilliselle kehitymiselle koetut lähtökohdat varhaiskasvatustyössä

Pelkistetyt ilmaiset	Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
<p>vaatii motivaatiota hyvinvointi kiinnostava aihe vuorovaikutustaidot vaatii aktiivisuutta oma innostus perustelun taidot hyvällä omatunnolla saamennä</p> <p>koulutukset aika sijainen ryhmään työajan koulutusmahdollisuudet monipuoliset toteutukset keskustelut etämahdollisuudet videotallenteet toimiva arki aikaa tiedon hakuun pienryhmätoiminta sak-aika johtotiimin tuki käytännönläheisyys koulutuksissa monimuotoiset koulutukset lisätutkintoon eriyttäminen ja kohdentaminen koulutusten sisältöjen tiivistäminen erilaiset oppimistavat</p> <p>toimiva tiimi työilmapiiri työyhteisön suhtautuminen tiimin ikäjakauma avoimuus turvallinen keskustelukulttuuri läsnäolo ratkaisukeskeisyys kommunikointitaidot tuore koulutustausta</p>	<p>Yksilön lähtökohdat oppimiselle ja kehitymiselle työssä</p> <p>Rakenteelliset lähtökohdat oppimiselle ja kehitymiselle työssä</p> <p>Yhteisölliset lähtökohdat oppimiselle ja kehitymiselle työssä</p>	<p>Työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä edistävät tekijät</p>	<p>Työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen koetut lähtökohdat varhaiskasvatustyössä</p>

<p>tiedon jakaminen</p>			
<p>stressi kuormitus uupumus oma asema tiimissä tiimin kustannuksella kouluttautuminen saadun palautteen vähäisyys</p> <p>huono ilmapiiri tiimin toimimattomuus muutosvastarinta toisen työn kyseenalaistaminen</p> <p>aika kiire lapsiryhmässä olo lapsiaineesästä säästösyöt ei pääse koulutuksiin henkilöstöresurssit vaatimukset ei linjassa resurssien kanssa johtoryhmän tuen puute epäselvät reitit avulle johtajan tuen vähäisyys</p>	<p>Yksilölliset haasteet oppimisen ja kehittymisen lähtökohdissa</p> <p>Työyhteisön haasteet oppimisen ja kehittymisen lähtökohdissa</p> <p>Rakenteelliset haasteet oppimisen ja kehittymisen lähtökohdissa</p>	<p>Työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä rajoittavat tekijät</p>	

