

Vailla muodollista pätevyyttä - ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ammatillisesta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan

Soile Salminen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Syyslukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salminen, Soile. 2024. Vailla muodollista pätevyyttä - Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ammatillisesta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 61 sivua + liitteet.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ammatillisesta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan. Lisäksi tutkittiin, miten ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat osaamisensa ja asiantuntijuutensa tasoa suhteessa työn asettamiin vaatimuksiin, sekä kartoitettiin osaamisen ja asiantuntijuuden kehitystä tukevia tekijöitä.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tutkimus. Aineisto kerättiin sosiaalisessa mediassa jaetulla Webropol-verkkokyselylomakkeella touko-kesäkuussa 2024. Aineisto muodostui 34 ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan vastauksista, ja sen analyysissä hyödynnettiin sekä teoriaohjaavaa että aineistolähtöistä temaattista analyysiä. Aineistoa peilattiin malliin varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta asiantuntijuudesta ja osaamisesta (Suvanto ym., 2021).

Tulokset osoittivat ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokeman osaamisen painottuvan erityisesti kaikille varhaiskasvatuksen ammattiryhmille yhteiseen osaamiseen. Substanssiosaamiseen liittyvä koettu osaaminen näyttäytyi teoriamalla suppeampana, minkä lisäksi siihen yhdistyi myös valtaosa koetuista kehittämistarpeista. Suhteessa työn asettamiin vaatimuksiin ei-kelpoisten opettajien arviot omasta osaamisestaan vaihtelivat vahvasta luottamuksesta riittämättömyyden tunteisiin. Tutkimus kuitenkin osoitti ei-kelpoisten opettajien olevan vahvasti motivoituneita oman osaamisensa kehittämiseen, ja tutkimuksen avulla tunnistettiin useita ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen ja asiantuntijuuden kehitystä tukevia tekijöitä. Tulevaisuudessa tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien osaamisen ja asiantuntijuuden kehityksen tavoitteelliseen tukemiseen.

Asiasanat: ei-kelpoinen varhaiskasvatuksen opettaja, ammatillinen osaaminen, asiantuntijuus, varhaiskasvatus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	4
1.1 Ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus.....	6
1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen ja asiantuntijuus	9
1.3 Ei-kelpoinen opettaja varhaiskasvatuksessa.....	11
1.4 Tutkimuskysymykset	13
2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	15
2.1 Tutkimusaineiston keruu ja osallistujat.....	16
2.2 Aineiston analyysi	18
2.3 Eettiset ratkaisut.....	22
3 TULOKSET.....	24
3.1 Kokemus ammatillisesta osaamisesta ja asiantuntijuudesta	24
3.1.1 Koettu osaaminen ja asiantuntijuus	24
3.1.2 Koetut kehittämistarpeet	30
3.2 Koettu osaaminen ja työn vaatimukset.....	32
3.3 Osaamisen ja asiantuntijuuden kehitystä tukevat tekijät.....	35
4 POHDINTA.....	40
LÄHTEET	51
LIITTEET.....	62

1 JOHDANTO

Vailla lakiin kirjattua kelpoisuutta työskentelee eri puolella Suomea suuri joukko varhaiskasvatuksen opettajia. Varhaiskasvatuksen opettajilla on keskeinen rooli moniammatillisissa tiimeissä yhdessä sosionomien ja lastenhoitajien kanssa, minkä vuoksi pula kelpoisuusehdoista täyttävistä varhaiskasvatuksen opettajista on huolestuttava (esim. Kantonen ym., 2020). Vuonna 2030 voimaan astuvan, henkilöstörakennetta korkeakoulututkinnon suorittaneita suosivaksi muuttavan lakimuutoksen pelätään heikentävän tilannetta entisestään (Lahtinen, 2022). Samaan aikaan varhaiskasvatusta on kehitetty voimakkaasti: vuoden 2013 siirtyminen sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen sekä siirtoa seuranneet ohjaavien asiakirjojen päivitykset ovat vahvistaneet varhaiskasvatuksen roolia osana suomalaista koulutusjärjestelmää (Ukkonen-Mikkola ym., 2020) ja lapsuudesta alkavaa elinikäistä oppimispolkua (Eerola-Pennanen ym., 2022, s. 21). Vuoden 2018 lakiuudistus nosti pedagogiikan varhaiskasvatuksen keskiöön, ja opettajat varhaiskasvatuksen pedagogiikan asiantuntijoiksi (Ranta ym., 2021) vahvistaen edelleen varhaiskasvatuksen opettajan roolia moniammatillisen tiiminsä pedagogisena johtajana (Heikka ym., 2020).

Vuonna 2022 varhaiskasvatukseen osallistui 40 % alle 3-vuotiaista lapsista ja 89 % 3–5-vuotiaista lapsista (Tilastokeskus, 2022). Varhaiskasvatukseen osallistumisen hyödyt ovat laajasti tiedossa, ja kehityksen ja oppimisen tuen lisäksi varhaiskasvatuksella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia niin lapsen elämänlaatuun kuin hyvinvointiin (Karila, 2016, s. 13; s. 16–17). Kansainvälisesti on tunnistettu muun muassa varhaiskasvatuksen positiivinen yhteys akateemisiin taitoihin (von Suchodoletz, ym., 2023) sekä kognitiiviseen, kielelliseen ja sosiaaliseen kehitykseen (Melhuish, ym., 2015). Tuottaakseen lapselle edellä kuvattuja hyötyjä, tulee varhaiskasvatuksen kuitenkin olla riittävän laadukasta (van Huizen & Plantenga, 2018).

Varhaiskasvatuksen osallistumisaste on nousujohteinen (Kuusiholma-Linnanmäki & Siippainen, 2021), ja kansallisella tasolla tavoitteena on edelleen osallistumisasteen nostaminen lähemmäs muiden pohjoismaiden tasoa (Karila ym.,

2017). Yhä useamman perheen hakeutuessa varhaiskasvatuksen pariin on laatu nostettu keskeiseksi näkökulmaksi niin tieteellisessä kuin yhteiskunnallisessakin keskustelussa (Karila ym., 2017). Varhaiskasvatushenkilöstön merkitys varhaiskasvatuksen laadun tuottajana on laajasti tunnistettu kansainvälisesti (esim. Hong ym., 2019; Campbell-Barr, 2016), ja myös Suomessa varhaiskasvatuksen keskeiseksi laatutekijäksi on nostettu varhaiskasvatushenkilöstön koulutus ja osaaminen (Karila, 2016, s. 25). Varhaiskasvatuksen laatuun on pyritty vaikuttamaan positiivisesti muun muassa lainsäädännön avulla kehittämällä henkilöstörakennetta korkeakoulututkinnon suorittaneita painottavaksi (Kangas ym. 2022).

Suomessa tutkimus varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden ja varhaiskasvatuksen laadun välisestä yhteydestä on vähäistä, mutta kansainvälisesti on löydetty indikaatioita koulutuksen tuottaman kelpoisuuden ja varhaiskasvatuksen laadun välisestä yhteydestä. Ilman koulutusta työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat on yhdistetty heikompaan varhaiskasvatuksen laatuun (Lin & Magnusson, 2018), mutta suoritettuna koulutuksen tasolla ja varhaiskasvatuksen laadulla ei tutkimuksissa havaittu selvää yhteyttä (Lin & Magnusson, 2018; Hu ym., 2016). Koronapandemian aikana varhaiskasvatuksen opettajan koulutus oli yhteydessä lasten parempiin oppimistuloksiin Indonesiassa (Imtiyas & Simatupang, 2022), ja Pohjois-Amerikassa kelpoisuudella ja varhaiskasvatuksen yleisellä laadulla havaittiin positiivinen yhteys (Manning ym., 2017). Tarkempi tarkastelu osoitti, että varhaiskasvatushenkilöstön kelpoisuudella oli positiivinen yhteys erityisesti oppimisympäristön, varhaiskasvatuksen toiminnan, vuorovaikutuksen, vanhempien ja työyhteisön kanssa tehtävän yhteistyön sekä päivästruktuurin laatuun. Vaikka eurooppalaiset tutkimustulokset eivät olet täysin yksiselitteisiä, voidaan todeta varhaiskasvatuksen opettajan korkeammalla koulutustasolla olevan yhteys varhaiskasvatuksen laatuun myös Euroopassa (OECD, 2018). Löydökset ovat yhteneväisiä koulumaailman kanssa, jossa opettajan kelpoisuus on yhdistetty muun muassa oppilaan parempiin arvosanoihin matematiikassa ja luonnontieteissä (Lee & Lee, 2020) sekä parempiin tuloksiin lukemisessa (Croninger ym., 2007).

Vaikka varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus voidaan kansainvälisten tutkimusten perusteella nostaa varhaiskasvatuksen keskeiseksi laatutekijäksi, on vailla koulutuksen tuottamaa kelpoisuutta työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia tutkittu Suomessa vasta vähän. Tässä tutkimuksessa ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat pohtivat omaa ammatillista osaamistaan ja asiantuntijuuttaan, ja tavoitteena on tuottaa lisää tietoa yleisestä, mutta vasta vähän tutkittusta ilmiöstä.

1.1 Ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus

Ammatillinen osaaminen. Osaamista kuvataan tutkimuskirjallisuudessa monella eri käsitteellä, ja esimerkiksi kompetenssilla, kvalifikaatiolla, kyvykkyydellä ja ammattitaidolla on omat vivahteensa osana tutkimuskenttää (Hanhinen, 2010). Tässä tutkimuksessa näkökulmaksi on valittu kompetenssin synonyyminäkin pidetty, tietoja, taitoja ja työelämän konkretiaa yhdistävä ammatillinen osaaminen, joka voidaan osuvasti tiivistää halukkuudeksi ja kyvyksi hyödyntää käytännön tietoja ja taitoja ammatin yhteisesti sovittujen tavoitteiden edistämiseksi (Clandinin & Connelly, 1995, s. 5). Perusta ammatilliselle osaamiselle luodaan koulutuksessa, ja erityisesti koulutuksen tuottaman tiedon yhdistäminen käytännön työn tuottamaan kokemukseen tuottaa korkealaatuista ammatillista osaamista (Komulainen, 2010, s. 25). Ammatillinen osaaminen on luonteeltaan alati kehittyvää, ja muotoutuu työympäristössä sen tarpeiden mukaiseksi (Reed & Walker, 2017).

Asiantuntijuus. Kuten osaamista, myös asiantuntijuutta on tutkimuskirjallisuudessa määritelty monin eri tavoin, eikä asiantuntijuuden tiivistäminen suomenkieliseksi käsitteeksi ole täysin ongelmaton (Huhtasalo, 2019). Ammatillisen osaamisen tavoin myös asiantuntijuuden perustana toimii koulutuksen tuottama formaali tieto, joka täydentyy asiantuntijuudeksi kokemuksen tuottamilla tiedoilla ja taidoilla, hiljaisella tiedolla sekä itsesäätelytaidoilla (Elvira ym., 2016; Tynjälä, 2008). Itsesäätelytaidot mahdollistavat oman osaamisen kriittisen tar-

kastelun, ja mahdollistavat siten asiantuntijuuden kehittymisen. Asiantuntijuuden rakentuminen ei tapahdu hetkessä (Elvira ym., 2016), vaan kehittyminen no- viisista välivaiheiden kautta asiantuntijaksi on jopa vuosikymmenen mittainen prosessi (Feltovich ym., 2018). Asiantuntijuudelle on tyypillistä aikasidonnai- suus, ja ilman jatkuvaa päivittämistä asiantuntijuus vanhenee nopeasti (Heil- mann, 2022).

Asiantuntijuutta on monenlaista, ja sitä on tutkimuskentällä lähestytty mo- nesta eri näkökulmasta. Aiemmin keskiössä olleen yksilökeskeisen ja suljetun nä- kökulman sijasta asiantuntijuutta lähestytään nyt yhä useammin yhteisöllisestä näkökulmasta (Huhtasalo, 2019). Asiantuntijuutta ei enää nähdä elitistisenä ja pysyvänä, vaan yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa kehittyvänä ominaisuutena (Ukkonen-Mikkola ym. 2021; Huhtasalo, 2019). Asiantuntijuutta voidaan tarkas- tella myös yksilöllisen kokemuksen näkökulmasta, jolloin kokemus asiantunti- juudesta rakentuu tietämyksestä, luottamuksesta omaan toimintaan sekä ky- vystä toimia tilannesidonnaisesti (Isopahkala-Bouret, 2008).

Formaalin koulutuksen lisäksi ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta keskeisessä roolissa on työelämässä tapahtuva informaali oppiminen. Työelämän vaatiessa toistuvaa uudistumiskykyä on jatkuvasta oppi- misesta tullut edellytys työelämässä menestymiselle (Lemmetty & Collin, 2022, s. 10), ja informaalin eli epämuodollisen oppimisen rooliin osaamisen tuottajana kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota (Lemmetty ym., 2022, s. 23–24). Infor- maali oppiminen on työtehtävien suorittamisen kautta tapahtuvaa oppimista, ja sitä tapahtuu työpaikoilla tilanteissa, joiden ensisijainen tarkoitus ei ole edistää oppimista (Kyndt ym., 2014). Informaalille oppimiselle on tyypillistä tahatto- muus ja kontekstisidonnaisuus (Tynjälä, 2008). Vaikka formaali ja informaali op- piminen täydentävät toisiaan, ei kumpikaan yksinään riitä ammatillisen osaami- sen ja asiantuntijuuden rakentamiseksi (Kyndt ym., 2016).

Yksi formaalin koulutuksen keskeisistä rooleista on tuottaa tarvittavaa osaamista ja asiantuntijuutta työelämään, ja myös varhaiskasvatusalalla niin var- haiskasvatuksen opettajan, sosionomin kuin lastenhoitajankin koulutuksen ta-

voitteena on tuottaa työn tekemisen kannalta olennaista osaamista ja asiantuntijuutta (Iiris ym., 2012). Tieteelliseen tutkimukseen perustuvalla varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksella on tärkeä rooli työssä tarvittavan kriittisen ajattelun kehittäjänä (Kangas & Harju-Luukkainen, 2021), ja koulutus tuottaa osaamista erityisesti pedagogiikan, vuorovaikutuksen sekä lapsen kehityksen ja oppimisen osa-alueilla (Karila ym., 2013, s. 81). Koulutuksen tuottama tieto ohjaa varhaiskasvatuksen opettajaa pedagogisessa päätöksenteossa työn itsemääräämisoikeuden ollessa melko suuri (Kangas & Harju-Luukkainen, 2021). Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan kuuluu kuitenkin myös paljon sellaista osaamista, jonka voi hallita vain kokemuksen tuoman varmuuden kautta (Mahmood, 2013). Koska koulutus tuottaa vain osan tarvittavasta osaamisesta ja asiantuntijuudesta (Karila ym., 2017), vaaditaan varhaiskasvatuksen opettajalta valmiutta jatkuvaan oppimiseen ja itsensä kehittämiseen (Virtanen & Tynjälä, 2018).

Formaalin ja informaalin oppimisen välimaastoon sijoittuva mentorointi on tunnistettu ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta tukevaksi tekijäksi myös varhaiskasvatuksessa (Kupila & Karila, 2019). Mentoroinnilla tarkoitetaan tyypillisesti vuorovaikutukseen perustuvaa ammatillista prosessia, jonka tavoitteena on siirtää tietoa ja osaamista kokeneemmalta osapuolelta kokemattomammalle (Heikkinen ym., 2012, s. 13). Mentorointi tapahtuu työyhteisössä, ja on aina tavoitteellista toimintaa (Ragings & Kram, 2007, s. 5). Mentorointi tukee ammatillista kehittymistä (Hudson, 2013), ja tuottaa osaamista niin mentoroitavalle kuin mentorillekin (Ragings & Kram, 2007, s.7-8). Vaikka mentoroinnin yhteys ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymiseen on osittain epävarma (esim. Klages ym., 2019), pidetään mentorointia toimivana keinona paitsi siirtää kokemuksen tuottamaa, arvokasta tietoa työntekijältä toiselle, myös tuottaa vuorovaikutuksessa syntyvää uutta tietoa ja osaamista työntekijöiden välillä (Karjalainen, 2010, s. 124-125). Varhaiskasvatuksessa mentorointi tukee varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen kehittymistä (Kupila & Karila, 2019), minkä lisäksi se tuottaa lisää osaamista koko työyhteisöön (Thornton, 2015).

Henkilöstön ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus ovat keskeinen laatekijä varhaiskasvatuksessa (Ranta ym., 2021), mutta sen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan subjektiivisella kokemuksella oman osaamisen tasosta on yhteys sitoutumiseen alalle (Kantonen ym., 2020). Kokemus riittävästä ammatillisesta osaamisesta korreloi myös minäpystyvyyden kanssa (Schipper ym., 2018), ja on siten positiivisesti yhteydessä esimerkiksi ongelmanratkaisukykyyn, sinnikkyuteen ja haastavissa tilanteissa toimimiseen (Abshire ym., 2022). Lisäksi luotto omaan ammatilliseen osaamiseen heijastuu minäpystyvyyden kautta vuorovaikutukseen ollen siten yhteydessä epäsuorasti myös varhaiskasvatuksen laatuun.

1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan osaaminen ja asiantuntijuus

Varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee työssään monipuolista osaamista ja asiantuntijuutta, ja valtakunnallinen pyrkimys varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi on lisännyt myös varhaiskasvatuksen opettajan osaamisvaatimuksia (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) keskeisen roolin saaneen pedagogiikan arvostuksen kasvaessa (Ranta ym., 2021) on pedagoginen sekä lapsen oppimiseen liittyvä osaaminen muodostunut keskeiseksi osaamisalueeksi varhaiskasvatuksen opettajan työssä (Martínez-Bello ym., 2020). Pedagogisen koulutuksen saaneena varhaiskasvatuksen opettajan katsotaan olevan pedagogiikan asiantuntija, ja siten vastuussa tiimensä pedagogisesta toiminnasta. Kantaakseen lakiin kirjatun vastuun lapsiryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelusta, arvioinnista sekä kehittämisestä (Varhaiskasvatustilanne 540/2018), tarvitsee varhaiskasvatuksen opettaja tukeen vahvan tietopohjan lapsen kehityksestä ja oppimisesta (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018) sekä taitoa hyödyntää tietojaan lapsen ja lapsiryhmän kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin tueksi (Kangas & Harju-Luukkainen, 2021).

Tiimensä pedagogisena johtajana pidetty opettaja vastaa varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisesta omassa lapsiryhmässään (Ahtiainen

ym., 2021). Pedagogisen johtajan työnkuvaan kuuluu tiimin vahvuuksien ja varhaiskasvatuksessa käytettävien työmenetelmien hyödyntäminen laadukkaan ja pedagogisesti painottuneen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi (Heinonen ym., 2016). Moniammatillisessa tiimissä tapahtuva yhteistyö, verkostotyöskentely sekä lasten ja perheiden parissa toimiminen edellyttävät varhaiskasvatuksen opettajalta erinomaisia vuorovaikutustaitoja (Iiris & Määttä, 2011), minkä lisäksi varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla tietoisuus sekä ymmärrystä päivittäistä työskentelyä ohjaavista laista ja asiakirjoista (Reed & Walker, 2017).

Alati kehittyvässä yhteiskunnassa varhaiskasvatuksen opettajalta edellytetään kykyä toimia muutoksessa ja huolehtia oman ammatillisen osaamisensa kehittämistä vastaamaan työn muuttuvia vaatimuksia (Ballet & Kelchtermans, 2009). Ammatillisen osaamisen kehittäminen paitsi tuottaa lisää tietoja ja taitoja, myös tukee työhön liittyvän itsetunnon kehittymistä (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019). Oman ammatillisen kehittymisensä lisäksi varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee osaamista myös työyhteisön ja sen toimintakulttuurin kehittämistä (Suvanto ym. 2021, s. 97), minkä vuoksi varhaiskasvatuksen opettajalta edellytetään myös pedagogiseen johtajuuteen liittyvää osaamista (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019).

Vaikka yhteinen ymmärrys varhaiskasvatuksen opettajan ydinosaamisesta helpottaisi esimerkiksi koulutuksen järjestämistä (Feiman-Nemser, 2017), ei universaalia käsitystä varhaiskasvatuksen opettajan keskeisistä osaamisvaatimuksista ei ole olemassa (Gervais, 2016). Suomessa varhaiskasvatuksen opettajan ydinosaamista on Suomessa koostettu eri tavoilla, ja se eroaa usein ei-kelpoisena varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevän lastenhoitajan ydinosaamisesta erityisesti pedagogisen osaamisen syvyydessä (Karila ym., 2017). Kaikissa ydinosaamisen määritelmässä keskeisessä roolissa on pedagoginen osaaminen, jota täydentävät esimerkiksi lapsen kehitykseen liittyvä osaaminen ja asiantuntijuuden ja työn kehittämiseen liittyvä osaaminen (Karila & Nummenmaa, 2001). Osaamista koostavat määritelmät korostavat yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen merkitystä (Iiris & Määttä, 2011), sekä kontekstuaalista, perustehtävän tulintaan sekä toimintaympäristöön liittyvää osaamista (Karila ym., 2017).

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajalta edellytettyä ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta lähestytään Suvannon, Ukkonen-Mikkolan ja Liinamaan (2021) määritelmän kautta. Määritelmässä yhdistyvät niin varhaiskasvatuksen opettajalle tyypillinen ydinosaminen, kaikille varhaiskasvatuksen ammattiryhmille yhteinen osaaminen kuin asiantuntijuudelle tyypillinen, alasta riippumaton geneerinen osaaminenkin. Määritelmän mukaan varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen voidaan koota neljän otikon alle: 1) pedagogiseen johtamiseen liittyvä osaaminen, 2) varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaaminen, 3) jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen sekä 4) vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen. Osa-alueet ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, ja muodostavat kattavan näkökulman varhaiskasvatuksen opettajan monipuolisesta ammatillisesta osaamisesta ja asiantuntijuudesta.

1.3 Ei-kelpoinen opettaja varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatushenkilöstön kelpoisuuksista säädetään varhaiskasvatuslaissa. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään kelpoisuuden tuottaa vähintään varhaiskasvatuksen ammatillisia valmiuksia antavia opintoja sisältävä kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Siirtymäsäännöksen mukaisesti kelpoisuus säilyy myös lain voimaan astuessa kelpoisuuden omanneilla varhaiskasvatuksen opettajilla, kuten vanhemman lastentarhanopettajan tutkinnon omaavilla opettajilla sekä AMK-tutkinnon määrääikaan mennessä suorittaneilla sosionomeilla. Varhaiskasvatuslaki kuitenkin mahdollistaa tilapäisen poikkeamisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista silloin, kun kelpoisuusehdot täyttäviä työntekijöitä ei ole saatavilla (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatuksen opettajaksi voidaan lain mukaan kelpoisuuden puutteesta huolimatta valita tilapäisesti työntekijä, jolla katsotaan olevan riittävät edellytykset sekä taidot tehtävän suorittamiseen.

Pula kelpoisista varhaiskasvatuksen opettajista on vaivannut varhaiskasvatuskenttää jo pitkään, ja ei-kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajia työskentelee

tilapäisesti päiväkodeissa eri puolilla Suomea paljon. Vuonna 2021 ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien määräksi tilastoitiin Suomessa 3130, mikä vastaa noin 18 % kaikista varhaiskasvatuksen opettajista (Ruskoaho, 2022). Alueelliset erot ovat kuitenkin suuria: pääkaupunkiseudun ulkopuolella ei-kelpoisten opettajien määrä määräaikaissa työsuhteissa vaihteli vuoden 2022 lopussa Pohjois-Pohjanmaan 9.0 % Päijät-Hämeen 65.2 % (Vipunen, 2022). Erityisesti yksityisellä sektorilla tilanne kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien saatavuudessa oli kaikkiaan haastava, sillä koko maan tasolla kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajia kaikista määräaikaista opettajista oli vain 36.7 %. Työvoiman saatavuus varhaiskasvatusalalla huolestuttaa myös kansainvälisesti. Opettajien riittävydestä on muodostunut kansainvälinen haaste (Blanco ym. 2023), ja Euroopassa useat maat työskentelevät keksiäkseen ratkaisuja pitkään jatkuneeseen opettajapulaan (Delhaxe ym., 2016). Myös esimerkiksi Australiassa varhaiskasvatushenkilöstön saatavuutta on kuvattu kriittiseksi (Press ym., 2015).

Muodollisesti kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien saatavuushaasteiden vuoksi varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä työskentelee usein varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, jonka kelpoisuus perustuu toisen asteen sosiaali- ja terveysalan (lähihoitaja) tai kasvatus- ja ohjausalan (lastenohjaaja) perustutkintoon (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesti painottuneesta koulutuksesta poiketen varhaiskasvatuksen lähihoitajan ammatillinen koulutus perustuu hoitotieteisiin (Alila ym., 2014., s. 17), ja painottaa erityisesti hoivaosaamista (Karila, 2013, s. 125). Humanistisiin ja kasvatustieteisiin perustuva lastenohjaajan koulutus (STM, 2007, s. 46) puolestaan korostaa erityisesti yhteisöllisyyttä ja perhelähtöisyyttä sisältäen opintoja muun muassa lapsen kasvun ohjaamisesta ja huolenpidosta sekä yhteisöllisestä kasvatustyöstä (Karila, 2013, s. 118, 128–129).

Painotuksiltaan erilaiset koulutukset tuottavat työelämään erilaista osaamista, minkä vuoksi vailla koulutuksen tuottamaa kelpoisuutta varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevien kokemukset omasta ammatillisesta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan vaativat lisää huomiota. Kelpoisuusehdot täyttä-

vien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia omasta ammatillisesta osaamisestaan on aiemmin selvitetty tutkimuksessa, jossa vertailtiin koulutustaustan yhteyttä vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan kokemukseen omasta ammatillisesta osaamisestaan (Onnismaa ym., 2017). Tuoreet varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat pedagogisen osaamisensa tason kaiken kaikkiaan hyväksi esimerkiksi suunnitelmien laatimisessa, toiminnan ohjaamisessa sekä lapsiryhmän hallinnassa, eikä koulutustaustalla (yliopisto vs. sosiaalian AMK) ollut selkeää yhteyttä koetun osaamisen tasoon. Tutkimusta ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemasta ammatillisesta osaamisesta ja asiantuntijuudesta ei ole Suomessa aiemmin tehty.

1.4 Tutkimuskysymykset

Pula kelpoisista varhaiskasvatuksen opettajista ei ole ilmiönä uusi, mutta tutkimusta vailla lakiin kirjattua kelpoisuutta työskentelevistä varhaiskasvatuksen opettajista ei ole Suomessa juurikaan tehty. Henkilöstön kelpoisuus ja osaaminen on tunnistettu varhaiskasvatuksen laatutekijäksi niin Suomessa (Karila, 2016, s. 25) kuin kansainvälisestikin (esim. Campbell-Barr, 2016). Toisaalta subjektiivinen kokemus oman osaamisen tasosta on yhteydessä sitoutumiseen alalle (Kantonen ym., 2020), ja siten merkityksellinen tekijä työvoimapulan vaivaamalla alalla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä omasta ammatillisesta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan sekä siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Koska kelpoisuusehdot täyttävien varhaiskasvatuksen opettajien riittävyyden varmistaminen vaatii vielä paljon työtä (Lahtinen, 2022), on tavoitteena tuottaa tietoa, jonka avulla voidaan vahvistaa ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta sekä siten välillisesti vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun.

Tutkimuskysymykset

1. Miten ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat omaa ammatillista osaamistaan ja asiantuntijuuttaan?

2. Miten ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat omaa ammatillista osaamistaan ja asiantuntijuuttaan suhteessa työn vaatimukseen?
3. Millaiset tekijät tukevat ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehitystä?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ammatillisesta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan, sekä tunnistaa kokemukseen mahdollisesti yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia laadullisia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata todellista elämää (Patton, 2002) sekä ihmisten yksilöllisiä kokemuksia ja näkemyksiä (Puusa & Juuti, 2020). Laadullinen tutkimus tuottaa rikasta ja yksityiskohtaista tietoa kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä, ja keskiössä ovat tilastollisten yleistysten ja mittaamisen sijasta subjektiiviset kokemukset (Juuti & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oleva ilmiö oli ammatillinen osaaminen sekä asiantuntijuus, ja keskiössä ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien subjektiiviset kokemukset omasta osaamisestaan.

Kuten ihmistieteissä yleensä (Puusa & Juuti, 2020), myös tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena olivat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa rakentuvat ilmiöt. Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien rakentaessa osaamistaan vuorovaikutuksessa työyhteisön ja moniammatillisen verkoston kanssa, myös tutkimuksen lähtökohtana toimiva sosiokonstruktionistinen näkökulma huomioi vuorovaikutuksen merkityksen tiedon rakentumisessa (Cunliffe, 2008). Sosiokonstruktionismi korostaa vuorovaikutuksen ja kielen merkitystä tiedon tuottajana (Kekäle & Puusa, 2020), ja myös tässä tutkimuksessa tietoa tuotettiin kielen avulla. Relativistisen vivahteensa tutkimukseen toi ajatus tiedon suhteellisuudesta (Swoyer, 2008); kokemus ammatillisesta osaamisesta ja asiantuntijuudesta ei ole stabiili, vaan tutkimuksessa hyväksyttiin sen riippuvaisuus suhteessa esimerkiksi toimintakulttuuriin tai subjektiivisiin kokemuksiin.

2.1 Tutkimusaineiston keruu ja osallistujat

Aineiston keruu. Tässä tutkimuksessa haluttiin kerätä tietoa ei-kelpoisilta varhaiskasvatuksen opettajilta eri puolilta Suomea. Kysely valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi tehokkuutensa ja taloudellisuutensa vuoksi (Hirsjärvi ym., 2009, s.195), ja verkkokysely mahdollisti suuren ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien joukon tavoittamisen kerralla. Lisäksi kyselyn valikoitumiseen aineistonkeruumenetelmäksi vaikutti mahdollisuus osallistua tutkimukseen ajasta tai paikasta riippumatta vastaajalle aiheutuvan kuormituksen minimoimiseksi.

Tutkittavien rekrytoinnissa hyödynnettiin sosiaalista mediaa. Pyyntö osallistua tutkimukseen jaettiin Facebookissa kolmessa alakohtaisessa ryhmässä, joissa oli julkaisupäivänä yhteensä 31 198 jäsentä (Varhaiskasvatuksen opettajat 15 744 jäsentä, Varhaiskasvatuksen henkilöstö 7843 jäsentä sekä Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat 7611 jäsentä), joskin osittain jäsenyydet lienevät päällekkäisiä. Saatekirje sisälsi tutkimukseen johtavan linkin lisäksi tiedotteen sekä tietosuojailmoituksen, ja päästäkseen vastaamaan kyselyyn oli vastaajan hyväksyttävä tutkimukseen osallistumisen ehdot. Verkkokysely oli vastaajille avoinna 21.5.-2.6.2024 välisenä aikana, ja kyselyyn vastasi 36 ei-kelpoista varhaiskasvatuksen opettajaa.

Kyselyn kysymykset laadittiin etukäteen taustalla vaikuttavaa teoriatietoa hyödyntäen (Puusa, 2020). Laajempien, ilmiötä kuvailevien vastausten saamiseksi (Patton, 2002, s. 20–21) aineistonkeruussa suosittiin taustatietoja kartoitettavia monivalintakysymyksiä lukuun ottamatta avoimia kysymyksiä. Toisaalta avoimet kysymykset motivoivat vastaajaa monivalintakysymyksiä vähemmän työllistäväyhtensä vuoksi (Valli, 2018, s. 114), minkä vuoksi avoimiin kysymyksiin vastaamisesta tehtiin lomakkeella velvoittavaa tyhjien vastausten välttämiseksi. Mahdollisesti aineiston laatua heikentävien ylimalkaisten vastausten (Tuomi & Sarajärvi, 2018) vaikutukseen pyrittiin vastaamaan riittävän suurella vastaajien määrällä.

Jotta liian pitkä ja kuormittava kysely ei vaikuttaisi vastausprosenttiin negatiivisesti (Valli, 2018, s. 95), pyrittiin kyselylomake rakentamaan mahdollisim-

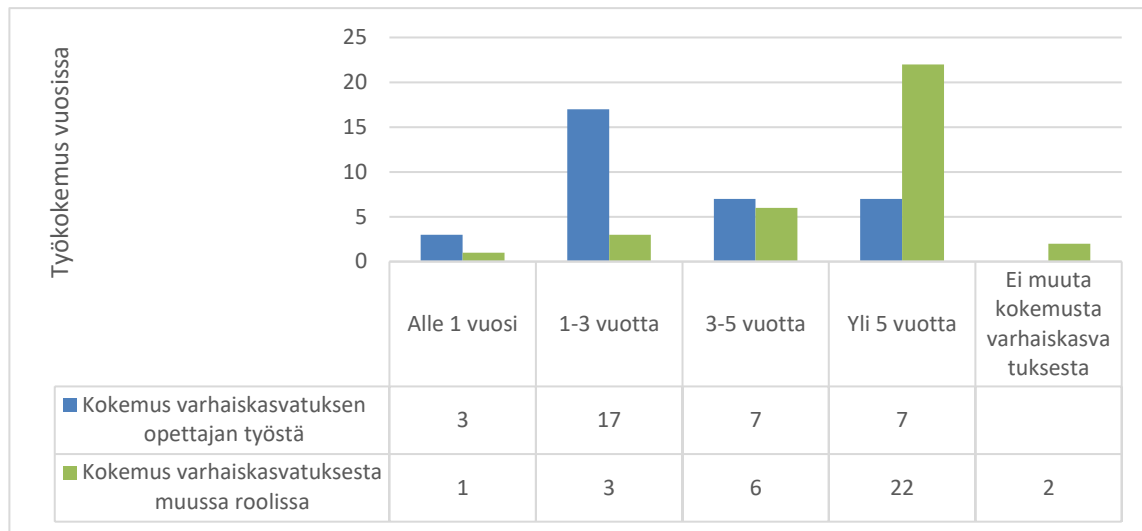
man tiiviiksi. Kyselylomakkeen huolellisen muotoilun ollessa avain onnistuneeseen tutkimukseen (Valli, 2018, s. 93), testattiin lomaketta kahdella ei-kelpoisella opettajalla riittävän selkeyden ja tarkoituksenmukaisen aineiston syntyminen varmistamiseksi. Lopullinen kyselylomake (liite 1) koostui kuudesta taustatietoja kartoittavasta monivalintakysymyksestä sekä viidestä ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen liittyvästä avoimesta kysymyksestä. Kyselyn lopussa vastaajilla oli myös mahdollisuus halutessaan täydentää vastauksiaan ”sana vapaa”-kohdassa.

Tutkimukseen osallistujat. Verkkokysely tavoitti ei-kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajia laajasti, ja kyselylinkkiä avattiin yhteensä 385 kertaa. Kyselyyn vastaamisen aloitti 141 henkilöä, mutta vain 36 henkilön vastaukset tallentuivat heidän vastattuaan kaikkiin kysymyksiin. Tutkimuksen lopullinen aineisto koostui 34 ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan vastauksista, sillä kahden vastaajan kysely päättyi ensimmäiseen kysymykseen heidän annettuaan kielteisen vastauksen suostumusta tiedustelevaan kysymykseen.

Vastaajien työskentelykunnat jakautuivat eri puolille Suomea aina pääkaupunkiseudulta Pohjois-Suomeen asti. Väestön maantieteellistä jakaantumista mukaillen vastaajista hieman alle puolet (n=16) sijoittui Etelä-Suomeen, ja loput vastaajista jakautui melko tasaisesti Keski-, Itä-, Länsi- ja Pohjois-Suomen välille. Valtaosalla vastaajista (n=26) oli varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuuden tuottava tutkinto (lähihoitaja, lastenohjaaja tai vanhempi kelpoisuuden tuottava tutkinto), mutta yhteensä kahdeksan vastaajan koulutustausta oli joku muu. Useampi vastaajista kertoi parhaillaan tähtäävänsä kelpoisuuden saavuttamiseen meneillään olevien opintojen kautta. Vastaajien työkokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä sekä varhaiskasvatuksesta muussa roolissa on kuvattu kuviossa 1.

Kuvio 1

Tutkittavien työkokemus varhaiskasvatuksesta opettajana ja muussa roolissa



2.2 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa vastauksia tutkimuskysymyksiin etsittiin temaattisen analyysin avulla. Temaattiselle analyysille tyypillisesti (Braun & Clarke, 2006), tavoitteena oli tunnistaa laadullisesta aineistosta tutkimuskysymysten kannalta keskeisiä näkökulmia ja lisätä ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tiivistämällä aineistoa kuvaaviksi teemoiksi. Joustavuutensa ansiosta temaattisesta analyysistä on moneksi (Braun & Clarke, 2006), ja myös tässä tutkimuksessa temaattista analyysiä hyödynnettiin niin aineisto- kuin teorialähtöisestäkin näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen mahdollistaessa ilmiön kuvaamisen myös laskemisen keinoin (Eskola, 2018, s. 230), koettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tärkeäksi tuoda esiin myös tunnistettujen teemojen esiintymisen yleisyys merkitsemällä teemaa kuvaavien pelkistysten lukumäärä suluissa teemojen perään.

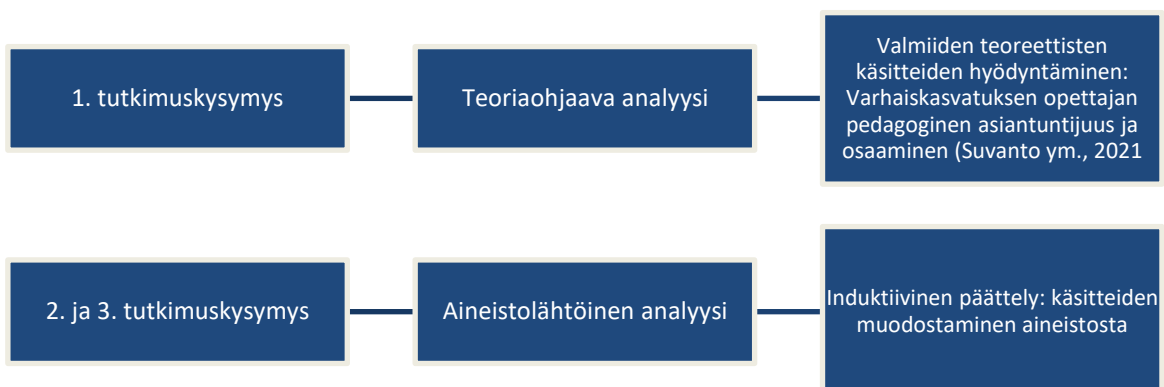
Aineiston analyysin tavoitteena oli temaattisen analyysin periaatteiden mukaisesti tunnistaa aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta keskeiset käsitteet ja teemat (Kiviniemi, 2018, s. 82–83). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti (Vilkka, 2021, s. 163–164) aineiston analyysi eteni vaiheittain. Yksinkertaista temaattisen analyysin etenemistä voidaan kuvata toisiaan seuraavien vaiheiden

muodostamalla kehällä (Hennink, ym. 2020, s. 239) ja myös tässä tutkimuksessa analyysin eri vaiheet seurasivat toisiaan kehämäisesti useita kertoja toistuen.

Analyysi toteutettiin Milesin ja Hubermanin (1994) periaatteen mukaisesti aineistoa pelkistämällä, ryhmitellen sekä teemoja luoden. Tarkemmin kuvattuna analyysi perustui Braunin & Clarken (2006) kuuden askeleen malliin. Koska aineiston huolellinen läpikäynti muodostaa koko analyysiprosessin perustan (Braun & Clarke, 2006), luettiin aineisto läpi useita kertoja riittävän kokonaisuuden muodostamiseksi. Samalla aineistoon tehtiin jo ensimmäisiä muistiinpanoja seuraavien vaiheiden tukemiseksi. Analyysiprosessin toisessa vaiheessa tavoitteena on tunnistaa tutkimuskysymysten kannalta oleellinen sisältö (Braun & Clarke, 2006), minkä vuoksi aineisto koodattiin väreillä, ja tutkimuksen kannalta merkitykselliset ilmaisut pelkistettiin korkeintaan muutaman sanan kuvauksiksi esimerkiksi seuraavalla tavalla: ”V10: Keskustelen ja kuuntelen muita” pelkistyi muotoon ”vuorovaikutustaidot” ja ”V13: Hallitsen hyvin päiväkodin arjen ja sen sujuvoittamisen” muotoon ”arjen hallinta”. Analyysiprosessin erotessa päättelyn logiikan suhteen tutkimuskysymyksittäin, kuvataan analyysin seuraavat vaiheet erikseen ensimmäisen sekä toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen osalta (ks. kuvio 2).

Kuvio 2.

Päättelyn logiikka tutkimuskysymyksittäin (mukailen Tuomi & Sarajärvi, 2018).



Ensimmäinen tutkimuskysymys. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysi toteutettiin teoriaohjaavasti jo olemassa olevia teoreettisia käsitteitä hyödyntäen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Aineiston ryhmittelyn tavoitteena on muodostaa tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia, sisällöllisesti merkityksellisiä ja toisistaan eroavia teemoja (Braun & Clarke, 2006), joita ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla peilattiin Suvannon, Liinamaan & Ukkonen-Mikkolan (2021) malliin varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta asiantuntijuudesta ja osaamisesta. Aineistosta edellisessä vaiheessa poimittuja pelkistyksiä ryhmiteltiin mallista poimitujen ylä- ja alaotsikoiden alle siten, että lopulta muodostui sisällöllisesti järkevä kokonaisuus. Aineiston ja mallin eroavaisuuksien vuoksi mallin kaikkia otsikoita ei hyödynnetty analyysissä, ja toisaalta mallia täydennettiin aineistosta nousevilla sisällöillä luomalla uusi teema. Osa mallin osa-alueista tyypistettiin suppeammaksi vastaamaan aineiston tuottamaa kuvausta ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemasta osaamisesta ja asiantuntijuudesta. Vastauksena ensimmäiseen tutkimukseen aineistosta tunnistettiin sekä koettua osaamista että koettuja kehittämistarpeita, jotka yhdistyvät teoriamalliin yläotsikoiden mukaisesti, alaotsikoita mukailten. Tulosluvussa kuvataan aineiston ja taustalla vaikuttavan mallin suhdetta yksityiskohtaisemmin.

Toinen ja kolmas tutkimuskysymys. Ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä poiketen toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen etsittiin vastauksia aineistolähtöisesti. Aineistolähtöiselle lähestymistavalle uskollisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127) pelkistystä seuraavat ryhmittely- ja käsitteellistämisvaiheet (Braun & Clarke, 2006) perustuvat induktiiviseen päättelyyn. Vaikka induktiivinen päättely on harvoin puhdasta tutkijan ennako-oletusten ja tietopohjan vuoksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107), oli tutkimuskysymysten kannalta oleellista antaa tilaa aineistosta nouseville näkökulmille.

Toisessa ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä analyysi eteni koodauksesta sekä ilmausten pelkistämisestä ryhmittelyyn ja lopulta teemojen nimeämiseen (ks. esimerkki taulukko 1) vaiheittain Braunin & Clarken (2006) mallin mukaisesti. Alustavia koodeja ryhmiteltiin visuaalisesti taulukoimalla, ja prosessia

toistettiin useita kertoja johdonmukaisen ja tutkimuskysymysten kannalta järkevän kokonaisuuden muodostamiseksi. Käsitteellistäminen tapahtui nimeämällä kuvaavasti aineistosta pelkistämisen kautta muodostuneita teemoja. Analyysin loppuunsaattamiseksi (Braun & Clarke, 2006) prosessissa tunnistetut teemat perustellaan seuraavassa luvussa tutkimuskysymys kerrallaan aineistolainauksilla, ja myöhemmin lopputulosta peilataan aiempaan tutkimukseen laajemman näkökulman tuottamiseksi.

Taulukko 1

Esimerkki aineiston analyysistä kolmannessa tutkimuskysymyksessä

Otanta	Alustava koodi	Alateema	Yläteema	Pääteema
V17: Pitkä työura on lisännyt oman ammatillisuuden kehittymistä (työ, lapset ja kollegat ovat lisänneet osaamista).	Pitkä työkokemus	Työkokemus	Informaalit tekijät	Ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta tukevat tekijät
V1: Ne ryhmis vuodet antoivat hyvät eväät, koska siellä ei ollut opettajaa tekemässä suunnitelmia yms. ns. open töitä vaan vastuu oli meillä perhepäivähoitajilla.	Aiempi työkokemus			
V13: Olen saanut seurata sivusta vuosia kuinka pätevä opettaja tekee työtä ja oppia häneltä.	Kelpoisen opettajan tuki	Kollegiaalinen tuki		
V22: Tiimin toisen opettajan antaman tuki, sekä asioista keskustelu muiden työntekijöiden kanssa. Heillä on pitkä kokemus alasta.	Toisen opettajan ja työyhteisön tuki			

2.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettinen toteutus edellyttää tutkijalta paitsi tietoa ja osaamista tieteelliseen tietoon ja luotettaviin toimintatapoihin liittyen (Kuula, 2011, s. 34), myös tutkimusetiikan huomioimista koko tutkimusprosessia läpileikkaavana tekijänä (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa toimittiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, ja tutkimuksenteon eettiset periaatteet kuten rehellisyys, luotettavuus ja vastuunkanto (TENK, 2023) pyrittiin huomioimaan tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa.

Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on usein todellinen elämä sekä ihmisten subjektiiviset kokemukset (Patton, 2002), liittyvät eettiset kysymykset usein tutkimuksen kohteena oleviin ihmisiin (Juuti & Puusa, 2020). Eettinen näkökulma huomioitiin tässä tutkimuksessa varmistamalla henkilötietojen asiallinen käsittely prosessin eri vaiheissa sekä huolehtimalla tutkimukseen osallistujien asianmukaisesta tiedottamisesta Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ja Jyväskylän yliopiston ohjeistuksen mukaisesti.

Tehdessään päätöksen tutkimukseen osallistumisesta vastaajalla oli mahdollisuus saada riittävästi tietoa tutkimuksen tavoitteesta, aikataulusta, toteuttamisesta sekä aineiston käsittelystä ja säilyttämisestä. Verkkokyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista, ja sen keskeyttäminen oli mahdollista missä vaiheessa tahansa ilman negatiivisia seuraamuksia. Tutkimukseen osallistuviin kohdistuvien haitallisten vaikutusten arviointi ja minimointi on tärkeää (Juuti & Puusa, 2020), minkä vuoksi tässä tutkimuksessa osallistujilta kerättiin vain tarvittavat taustatiedot. Yksittäisen vastaajan tunnistaminen valmiista tutkimuksesta ei ole mahdollista, mikä suojelee vastaajaa mahdollisilta haittavaikutuksilta. Kerättyä aineistoa säilytetään tietoturvaohjeistuksen mukaisesti Jyväskylän yliopiston U-aseamalla, ja se hävitetään sovitusti 31.12.2024 mennessä.

Aineiston analyysivaiheessa kiinnitettiin erityistä huomiota johdonmukaisuuteen ja huolellisuuteen, minkä tarkoituksena oli lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Patton, 2002, s. 552). Varhaiskasvatuksen moniammatillisen henkilöstön työnkuvat ja vastuunjako on jo aiemmin tunnistettu sensitiiviseksi aiheeksi (Onismaa ym., 2017; Eriksson, 2014), ja myös tässä tutkimuksessa ymmärrettiin ei-

kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien haavoittuvainen asema kelpoisuuden omaavien opettajien ja lastenhoitajien välimaastossa. Koska ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset ammatillisesta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan herättivät myös aineiston perusteella monenlaisia tunteita, koettiin raportin kirjoittamisvaiheessa tärkeäksi lähestyä aihetta sensitiivisesti ja rakentavasti: tutkimuksen tarkoitus on rakentaa kokonaiskuvaa ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemasta osaamisesta ja asiantuntijuudesta, ei ainoastaan tuoda esiin osaamiseen ja asiantuntijuuteen liittyviä haasteita.

3 TULOKSET

3.1 Kokemus ammatillisesta osaamisesta ja asiantuntijuudesta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat omaa ammatillista osaamistaan ja asiantuntijuuttaan. Tutkimukseen osallistuvilla oli vastatessaan mahdollisuus peilata osaamistaan kyselyn liitteenä olleeseen, ensimmäisen tutkimuskysymyksen teoreettisena viitekehystenä toimivaan malliin Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta asiantuntijuudesta ja osaamisesta (Suvanto ym., 2021, s. 105–106). Tutkimusaineistossa osaamista kuvattiin monipuolisesti, ja analyysin avulla tunnistetut **koettu osaaminen ja koetut kehittämistarpeet** yhdistettiin teoriamallin mukaisesti **vuorovaikutusosaamiseen varhaiskasvatuksen kontekstissa, jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvään osaamiseen, varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaamiseen sekä pedagogiseen johtajuuteen liittyvään osaamiseen.**

3.1.1 Koettu osaaminen ja asiantuntijuus

Tulokset osoittivat, että ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokema osaaminen koostui vuorovaikutusosaamisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa, jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvästä osaamisesta sekä varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaamisesta. Ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat eivät kuvanneet omaavansa pedagogiseen johtajuuteen liittyvää osaamista. Mallin alaotsikoita mukailien tunnistettiin tarkentavia, osittain päällekkäisiä teemoja, minkä lisäksi mallia täydennettiin aineiston perusteella yhdellä alateemalla (arjen organisointiosaaminen). Kunkin teeman jakautuminen alateemoihin sekä kunkin osaamisen alueen yleisyys on kuvattu taulukossa 2.

Taulukko 2

Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokema osaaminen ja asiantuntijuus

Vuorovaikutusosaaminen varhaiskasvatuksen kontekstissa (28)	Jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen (20)	Varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaaminen (16)
Yhteistyöosaaminen (20)	Motivaatio itsensä kehittämiseen (11)	Yhteiskunnallinen osaaminen (5)
Sensitiivinen vuorovaikutusosaaminen (17)	Formaaliin oppimiseen liittyvä osaaminen (12)	Menetelmäosaaminen (6)
Arjen organisointiosaaminen (6)	Informaaliin oppimiseen liittyvä osaaminen (9)	Toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvä osaaminen (6)
		Perustieto kasvusta ja kehityksestä (5)
		Varhaiskasvatuksen arvo pohjaan liittyvä osaaminen (7)

Vuorovaikutusosaaminen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksessa vastaajat tuottivat kuvan monipuolisesta vuorovaikutukseen liittyvästä osaamisesta. *Yhteistyöosaaminen* muodostui ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien keskeisimmäksi osaamisen alueeksi. Erityisesti huoltajien ja muiden yhteistyötahtojen kanssa tehtävä yhteistyö tunnistettiin tärkeäksi, ja siihen liittyvä yhteistyöosaaminen kuului usean vastaajan vahvuuksiin. Perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä korostui perheiden asiantuntemusta kohtaan koettu arvostus: "V21: Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on antoisaa. He ovat lastensa parhaat asiantuntijat ja heidän kanssaan keskustellessa avautuu lapsista sellaisia asioita joita ei ryhmässä näe.". Perheitä kohtaan tunnettu arvostus heijastui käytäntöön paitsi yhteistyöhön kannustavana motivaationa, myös osaamisen erilaisina vivahteina. "V27: Hyvä ja avoin vuorovaikutus kasvattajien ja huoltajien välillä" muodosti perustan kaikelle yhteistyölle, mikä korostaa vuorovaikutustaitojen merkitystä osana yhteistyön rakentumista.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö kohtaa lasten perheitä päivittäin, ja perheiden kohtaamisessa sekä yhteistyössä tarvittavaan osaamiseen liittyen ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat nimesivät osaamisalueekseen perheiden kokonaisvaltaisen huomioimisen: "V19: Kyky ymmärtää ja asioida myös perheen tarpeita varten. Taito nähdä perhe kokonaisvaltaisena eikä vain asiakkaana". Lisäksi yhteistyöhön liittyvää, koettua osaamista kuvattiin perheiden tuntemuksena, kykyinä kohdata perheitä erilaisissa elämäntilanteissa sekä kasvatusyhteistyöhön liittyvänä osaamisena. "V31: Perheiden kanssa tiivis yhteistyö" muodosti kaiken yhteistyön ytimen.

Moniammatilliseen ja monialaiseen yhteistyöhön liittyvä osaaminen tunnistettiin kiinteäksi osaksi yhteistyöosaamista, ja erityisesti tiimityöskentelytaidot nousivat aineiston perusteella ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien keskeiseksi osaamisalueeksi. Tiimin kanssa tehtävää yhteistyötä tuki aiempi kokemus työstä lastenhoitajana: "V32: Yhteistyötaidot; yhtenäisempää näkemystä lastenhoitajien kanssa, kun kokemuksta myös siitä osasta tiimissä". Moniammatilliseen ja monialaiseen yhteistyöosaamiseen liittyen kuvattiin lisäksi työilmapiirin ylläpitämiseen liittyvää osaamista, joka osaltaan tukee yhteistyötä niin tiimissä kuin yhteistyötahojenkin kanssa.

Sensitiivinen vuorovaikutusosaaminen lukeutuu ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan keskeiseen osaamiseen osana tunneälytaitoja: "V2: Itse nostaisin vahvuudekseni sensitiivisyyden, herkkyyden ammatillisissa toimissa". Tunneälytaitojen lisäksi osaksi sensitiivisiä vuorovaikutustaitoja tunnistettiin vuorovaikutusosaaminen sekä kunnioittava kohtaaminen, jotka osaltaan täydentävät ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutusosaamista rakentuen sosiaalisista taidoista, kunnioituksesta, kuuntelutaidoista sekä kyvystä ottaa vaikeita asioita puheeksi. Ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät sensitiivisen vuorovaikutusosaamisen merkityksen, ja käyttävät aikaa vuorovaikutustilanteisiin valmistautumiseen "V20: Osaan ottaa kaikki huomioon eri tavoin ja pohdin paljon etukäteen, miten asiat ilmaistaan eri perheille".

Arjen organisointiosaaminen muodostui aineiston analyysin kautta täydentämään taustalla vaikuttavaa teoriamallia. Ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat arkeen liittyvää organisointiosaamistaan vahvaksi, ja siihen liitettiin kokonaisuuden hahmottamiseen, organisointikykyyn sekä arjen- ja ryhmänhallintaan liittyvää osaamista. Lapsiryhmän arjessa toimimista tukivat reagointikyky: ”V9: Erilaisista yllättävistä tilanteista selviäminen myös”, sekä motivaatio: ”V18: Minulla on kyky pitää isompaakin lapsiryhmää työntouhussa ja olen kekseliäs ja halukas kokeilemaan uusia juttuja”.

Jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen. Vailla koulutuksen tuomaa kelpoisuutta työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat toivat ilmi vahvan pyrkimyksensä itsensä jatkuvaan kehittämiseen. *Motivaatio itsensä kehittämiseen* mahdollisti ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden jatkuvaa kehitystä: ”V9: Oman työn kehittäminen on myös tärkeää, kuinka voisin tehdä sen paremmin ja samalla kehittää myös työyhteisöä. Jatkuva oppiminen on mielestäni tärkeää”. Vahva halu kehittää itseään ulottui ajoittain myös työajan ulkopuolelle: ”V20: Kehitän osaamistani ja hankin ideoita myös vapaa-ajalla eri tiedonlähteistä”, heijastaen aktiivisuutta oman ammatillisen kehittymisen suhteen.

Motivaatio ja oma aktiivisuus mahdollistivat ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen niin formaalissa kuin informaalissakin kontekstissa. *Formaaliin oppimiseen liittyvä osaaminen* koostui yksinkertaisesti kyvystä hakeutua sopiviin koulutuksiin sekä aktiivisuudesta alaan liittyvien opintojen suhteen: ”V16: Arvostan omaa ammatillista kehittymistäni ja koulutan itseäni säännöllisesti”. *Informaaliin oppimiseen liittyvä osaaminen* puolestaan rakentui työyhteisössä tapahtuvasta oppimisesta ja ajankohtaisen varhaiskasvatusalan tutkimuksen seuraamisesta. Informaaliin oppimiseen liitettiin kyky hyödyntää arkisia tilanteita uuden oppimiseen: ”V27: Opimme yhdessä leikkien, tutkien ja kokeillen. Kehitän omaa ammatillista osaamistani sekä jaan osaamistani”. Myös omaan osaamiseen ja toimintaan kohdistuva reflektointikyky koettiin tärkeäksi osaksi ammatillista kehittymistä: ”V12: Tiedostan työn kehittämisen, arvioinnin ja oman toiminnan vastuullisuuden. Osaan myös tarkastella toimintaani kriittisesti ja pohtia toiminko oikeiden arvojen pohjalta vastuullisesti”.

Varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaaminen. Varhaiskasvatuksen sisältöön liittyvän substanssiosaamisen ollessa teorianmallin laajin osa-alue, myös ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat tuottivat suuren määrän kuvauksia substanssiosaamisestaan. Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kuvaama osaaminen jakautui teorianmallin mukaisesti viiteen, joskin mallia suppeampaan alateemaan: *yhteiskunnallinen osaaminen, menetelmäosaaminen, toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvä osaaminen, kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvä osaaminen sekä varhaiskasvatuksen arvo pohjaan liittyvä osaaminen.*

Varhaiskasvatuksen ja lapsuuden yhteiskunnalliset ja kulttuuriset lähtökohdat yksinkertaistuivat analyysissä *yhteiskunnalliseksi osaamiseksi*. Alateema koostui opetussuunnitelmaosaamisesta, alaan liittyvän lainsäädännön tuntemuksesta sekä monikulttuurisuuteen liittyvästä osaamisesta. Erityisesti monikulttuurisuuteen liittyvän osaamisen hankkimisessa oli hyötyä elämäkokemuksesta: "V9: Monikulttuurisuus on ollut minulle arkipäivää suuren osan elämästäni ja sen ehkä voisi laskea yhdeksi vahvuudeksi". Opetussuunnitelmaosaamisessa korostui keskeisen ohjaavan asiakirjan, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden hallitseminen ja hyödyntäminen omassa työssä lapsiryhmässä.

Varhaispedagogisten sisältöjen ja menetelmien hallinta muuntui analyysissä *menetelmäosaamiseksi*. Alateemaan tunnistettiin kuuluvaksi lapsilähtöisten menetelmien hyödyntämiseen ja toimintatapojen hallitsemiseen liittyvää osaamista. Erityisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) korostettu leikki kuului myös ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemaan osaamiseen vahvasti: "V19: Liikunta ja mielikuvituksen käyttö sekä leikillisuus samoin". Menetelmäosaamista ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kartuttivat itselleen erityisesti koulutuksissa: "V17: Olen käynyt koulutuksia, mm. kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus, tuettu leikki, leikkiympäristö, huomaa hyvä...". Myös: "V15: Vuosien kokemus erilaisista työskentelytyydytyksistä" tuki ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemaa menetelmäosaamista.

Toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvä osaaminen. Teoriamallista poiketen pedagogiset suunnittelu-, organisointi-, ohjaus-, toteutus-, havainnointi-, dokumentointi- ja arviointitaidot typistettiin aineiston analyysin perusteella toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyväksi osaamiseksi. Ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat osaamisensa sijoittuvan juuri kyseisille osa-alueille: "V14: Suunnittelu ja toteutus on lähellä sydäntä – punainen lanka tekemisessä. Miksi, kuinka teemme tätä jne. Mikään ei jää puolitiehen". Toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa ei-kelpoista opettajaa tuki lapsiryhmän tunteminen: "V32: Kun tuntee lapsiryhmän (perehtyy) sekä tiiminsä on helppo suunnitella ja organisoida kenen tahansa". Ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat eivät kuvanneet kokevansa osaamista pedagogiseen dokumentointiin ja arviointiin liittyen.

Lapsen kasvu, kehitys, oppiminen ja hyvinvointi muotoutui analyysin avulla alateemaksi *perustieto kasvusta ja kehityksestä*. Ei-kelpoiset opettajat kuvasivat omaavansa osaamista lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyen. Tieto lapsen kehitystasosta ja sen huomioimiseen liittyvä osaaminen yhdistettiin pedagogiikan toteuttamiseen lapsiryhmässä, ja lastenhoitajan kelpoisuuden tuottavasta koulutuksesta katsottiin olevan tukea: "V32: Kasvu, kehitys ja oppiminen; mielestäni lastenohjaaja koulutus antaa todella hyviä pedagogisia valmiuksia". Myös opettamiseen liittyvä osaaminen muodostui osaksi ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien koettua osaamista, osittain myös aiempien opintojen ansiosta: "V34: Minulla on aiemman tutkintoni myötä tietoa ja osaamista oppimiseen ja opettamiseen liittyen". Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kuvaukset kokemastaan osaamisesta olivat mallia selkeästi suppeampia.

Teoriamallin osa-alue Varhaiskasvatuksen arvot, asenteet ja eettisyys muodosti alateeman *varhaiskasvatuksen arvopohjaan liittyvä osaaminen*. Ei-kelpoisten opettajien tuottama aineisto muodosti käsityksen vahvasta arvopohjaan liittyvästä osaamisesta, joka muodostui arvopohdintojen lisäksi varhaiskasvatuksen keskeisten arvojen huomioimisesta varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Ei-kelpoiset varhaiskasvatukset opettajat pohtivat arvojen suhdetta käytännön työhön: "V16: Lapsilähtöisyys on toimintamme arvopohja, mutta kultainen keskitie

on tässäkin oltava”, sekä toivat esiin arvojen mukaisen toiminnan merkityksen arjessa: ”V21: Lapsilähtöisyys on mielestäni tärkeää. Se motivoi lapsia toimintaan ihan eri tavalla”. Lapsilähtöisyyden lisäksi ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien osaamiseen kuuluu varhaiskasvatuksen keskeisten arvojen, kuten yksilöllisyyden, osallisuuden ja lapsen edun ensisijaisuuden huomioiminen päivittäisessä työssään.

3.1.2 Koetut kehittämistarpeet

Ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat tuottivat aineistoon kuvauksia myös työssään kokemistaan haasteista sekä tunnistamistaan kehittämistarpeista. Aineisto oli kehittämistarpeiden suhteen melko homogeenistä, ja lähes kaikki kehittämistarpeet päädyttiin sijoittamaan yläteemaan varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaaminen. Substanssiosaaminen alle muodostui analyysin perusteella kolme teorianmallista poikkeavaa alateemaa, minkä lisäksi tunnistettiin kehittämistarpeita pedagogisen johtajuuden taitoihin liittyen (ks. Taulukko 3).

Taulukko 3

Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemat kehittämistarpeet

Varhaiskasvatuksen opettajan substanssi-osaaminen (20)	Pedagogiseen johtamiseen liittyvä osaaminen (5)
Pedagogiseen kirjaamiseen liittyvä osaaminen (8)	Tiimin pedagoginen johtaminen (5)
Pedagoginen osaaminen (5)	
Kehittymisen ja oppimisen haasteisiin liittyvä osaaminen (10)	

Pedagogiseen kirjaamiseen liittyvään osaamiseen liitettiin lähinnä lapsen asiakirjojen kirjaamiseen liittyviä kehittämistarpeita. Erityisesti lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kirjaaminen koettiin haastavaksi, eikä tukea haastavaksi koettuun työtehtävään ollut useinkaan saatavilla: ” V4: Varhaiskasvatuksen pedagogiset sisällöt, esim. vasujen kirjaamiset. Koen myös etten saanut näihin mitään

koulutusta tai tukea”. Myös esiopetuksen opetussuunnitelmien kirjaaminen tuntui monesta ei-kelpoisesta varhaiskasvatuksen opettajasta vaikealta, ja kaiken kaikkiaan kirjallinen työskentely koettiin kuormittavaksi: ”V19: Apua koen tarvitsevani erinäisiin paperitöihin joiden määrä on valtava”. Pedagogisen kirjaamisen haasteisiin liitettiin myös havainnointiosaaminen, jota moni vastaaja koki omaavansa liian vähän.

Teeman *pedagoginen osaaminen* sisältö muodostui yksinkertaiseksi: ”V22: Pedagoginen osaaminen tarvitsee tietysti vahvistusta”. Pedagoginen osaaminen ja siihen liittyvät kehittämistarpeet jakautuivat arjen työtehtävissä tarvittavaan osaamiseen ja teoreettisempaan osaamiseen: ”V7: Esim. pedagogisen osaamisen taidot tarvitsevat jatkuvaa oppimista. Käytännön osaan, mutta kun pitää koukuksissa puhua pedagogiikan asioista, huomaan, että lisäkoulutus olisi tarpeen”. Kokemus pedagogiseen osaamiseen liittyvästä kehittämistarpeesta muodostui usein vasta osaamisen lisääntymisen myötä: ”V11: Olen opiskellut avoimen kasvatustieteiden perusopintoja ja tämän myötä tietoisuus siitä että kaipaen enemmän tieteellistä tietoa ja ymmärrystä opettajuudesta, oppimisen keinoista ja pedagogiikasta”.

Kehittymisen ja oppimisen haasteisiin liittyvää osaaminen koostui tukea tarvitsevan lapsen kanssa työskentelyssä tarvittavasta osaamisesta. Kehittämistarpeita tunnistettiin niin yleisen, tehostetun kuin erityisenkin tuen toteuttamiseen liittyen, ja myös teoretiedon määrä tuen tarpeisiin liittyen koettiin liian vähäiseksi: ”V10: Tuen tarpeista kelpaisi aina lisää tietoa”. Erityisesti ei-kelpoiset opettajat kuvasivat kehittämistarpeidensa liittyvän päivittäiseen työskentelyyn tukea tarvitsevien lasten kanssa: ”V25: Riittämättömyyden tunteita tulee haastavissa tilanteissa tuentarpeisten lasten parissa kun tuntuu etteivät se saa tarvitsemaansa tukea ryhmässä”. Myös konkreettiset keinot tuen tarjoamiseksi koettiin liian vähäisiksi: ”V30: Tukea toivoisin lasten erityistarpeiden huomioimiseen ja apukeinojen tuomiseen osaksi arkea, vinkkejä mitä ja mistä”. Ei-kelpoisten opettajien vastaukset heijastivat epävarmuuden kokemuksia tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyssä niin teoreettisella kuin käytännön tasolla.

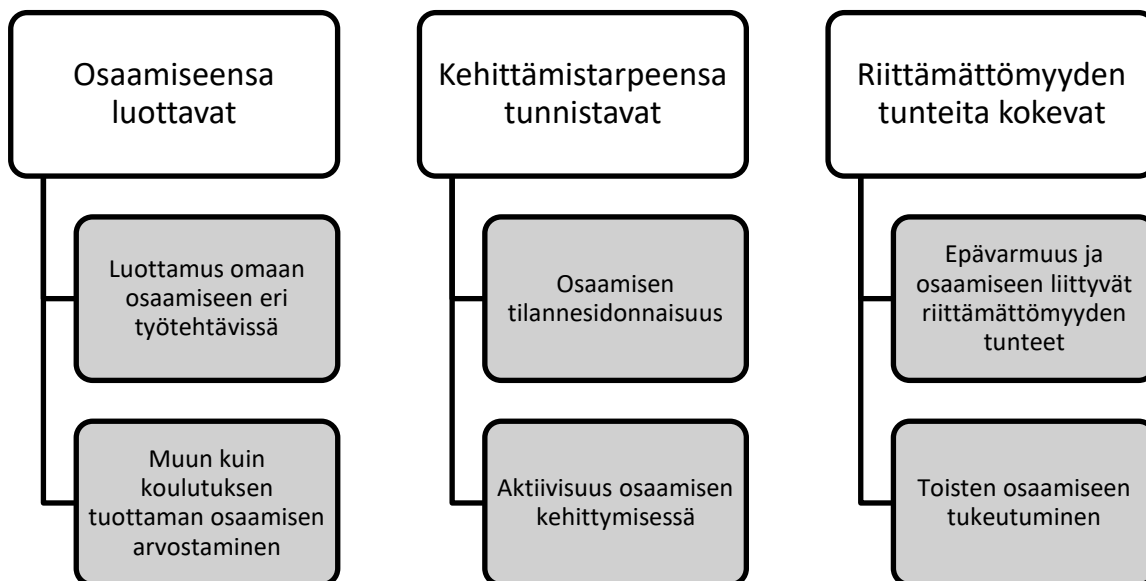
Substanssiosaamisen lisäksi ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat kehittymistarpeitaan *pedagogiseen johtajuuteen* liittyen. Arjessa pedagogisen johtajuuden puute näkyi esimerkiksi ristiriitoina yhteisiin käytäntöihin liittyen: ”V14: Joidenkin asioiden esiin ottaminen kuten suunnittelu-aika koitui ilkeilyksi lastenhoitajilta meitä opettajia kohtaan”, ja lisää osaamista kaivattiinkin erityisesti tiimiyhteistyön vahvistamiseksi: ”V27: Itse tarvitsen vielä lisää vahvuutta tiimin johtajuuteen haastavissa tilanteissa muiden kasvattajien kanssa”. Rooli ei-kelpoisena varhaiskasvatuksen opettajana koettiin usein vaikeana, mikä haastoi tiimin pedagogisena johtajana toimimista: ”V9: Kehittämisehdotuksiin ei aina suhtauduttu positiivisesti. Minulta puuttui muodollinen pätevyys ja se tuntui olevan joillekin suuri este osaamiseni näkemiseen”. Vaikeaksi koettu rooli ei-kelpoisena opettajana yli yhteydessä koulutuksen puutteesta johtuvaan arvostuksen vähäisyyteen, ja toisaalta myös haasteeseen ottaa haltuun tiimin johtajuus tilanteessa, jossa oma koulutustausta on muun tiimin kanssa yhteinen.

3.2 Koettu osaaminen ja työn vaatimukset

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat oman ammatillisen osaamisensa ja asiantuntijuutensa suhdetta työn asettamiin vaatimuksiin. Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset omasta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan suhteessa työn asettamiin vaatimuksiin muodostivat kolme teemaa: osaamiseensa luottavat, kehittämistarpeensa tunnistavat sekä riittämättömyyden tunteita kokevat (ks. kuvio 3). Tunnistetut teemat eivät juurikaan olleet päällekkäisiä, mutta kaikkia vastaajia ei voitu yksiselitteisesti sijoittaa yhteenkään teemaan. Näin ollen pieni osa vastaajista jäi kokonaan muodostuneiden teemojen ulkopuolelle.

Kuvio 3

Koettu osaaminen suhteessa työn vaatimuksiin



Analyysin perusteella voidaan todeta, että ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kokevat omaavansa ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta, mutta sen riittävyyden määrittely suhteessa työn asettamiin vaatimuksiin ei ole yksiselitteistä. Osa ei-kelpoisista varhaiskasvatuksen opettajista osoitti vahvaa luottamusta omaan osaamiseensa, kun taas osa kuvasi kokevansa säännöllisesti riittämättömyyden tunteita liittyen oman osaamisen rajallisuuteen työtä suorittaessaan. Kokemus oman osaamisen ja asiantuntijuuden riittämättömyydestä oli usein yhteydessä osaamisen lisääntymiseen: "V11: Olen opiskellut avoimen kasvatustieteiden perusopinnoita ja tämän myötä tietoisuus siitä, että kaipaen enemmän tieteellistä tietoa ja ymmärrystä opettajuudesta, oppimisen keinoista ja pedagogiikasta". Ilman alan koulutusta oli vaikea käsittää, millaista osaamista itseltä vielä puuttuu.

Osaamiseensa luottavat ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat pitivät osaamistaan suhteessa työn asettamiin vaatimuksiin riittävänä: "V14: Pidän itseäni erittäin pätevänä nykyiseen työhöni". Osaamiseensa luottavia ei-kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajia yhdisti luottamus omaan osaamiseen eri työtehtävissä: "V24: En ole kokenut vastaan tulevan haastavia tilanteita". Onnistumisen

kokemukset tukivat ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien pystyvyyden kokemuksen muodostumista, mikä mahdollisti erilaisten työtehtävien kohtaamisen hyvällä itseluottamuksella: "V28: En ole vielä kohdannut sellaisia asioita joissa oma ammatillinen osaamiseni ei olisi riittänyt". Osaamiseensa luottaville työntekijöille tyypillistä oli kelpoisuuteen tähtäävien opintojen sijasta muiden ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta tukevien tekijöiden merkityksen korostaminen: "On hyvä myös muistaa, että vaikka joku ei ole valmistunut, hän on saattanut hankkia samat tiedot muuta kautta tai esimerkiksi avoimen opintojen kautta", "V18: Olen ollut alalla jo reilu 14 vuotta ja minulla on kaksi omaa jo aikuista lasta niin näistä vuosista on kertynyt arvokkain kokemus". Yhteistä vastaajille oli siis työ- ja elämäkokemuksen vahva arvostus.

Kehittämistarpeensa tunnistavat ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat osaamisensa tasoa hyväksi, mutta tunnistivat myös omasta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan kehitettäviä osa-alueita. Tunnistetuista kehittämistarpeista huolimatta osaaminen arvioitiin riittäväksi suhteessa työtehtävistä suoriutumiseen: "V7: On se riittävää, mutta silti kehitettävää on paljon. Esim. pedagogisen osaamisen taidot tarvitsevat jatkuvaa oppimista". Osaaminen ja asiantuntijuus nähtiin suhteellisena, ja se oli riippuvaista esimerkiksi tiimistä, lapsiryhmästä tai työyksiköstä: "Koen, että joissain taloissa minulla ei varmasti olisi riittävästi tietoa tai osaamista. Tämän hetkisessä talossa kuitenkin on, ja pidän tätä mahdollisuutena oppia koko ajan enemmän ja lisää". Ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen yhdistyi voimakkaasti alaan sitoutumiseen sekä omaan aktiivisuuteen: "V5: Uskon että pätevyydestä on reilusti apua, mutta uskon, että pärjään tässä myös kun opiskelen ahkerasti omatoimisesti. Myös vapaa-ajalla". Kehittämistarpeensa tunnistavat ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat arvostivat koulutuksen tuottaman osaamisen lisäksi myös rohkeutta hyödyntää teoretietoja käytännön työn hyväksi: "V9: Kaikki osaaminen ei tule pelkästään tiedosta, vaan sitä täytyy myös osata soveltaa ja uskaltaa käyttää".

Riittämättömyyden tunteita kokevia ei-kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajia yhdisti epävarmuus ja riittämättömyyden kokemus omaan ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen liittyen. Epävarmuuden tunteet eivät estäneet

käytännön työn suorittamista: ”V29: Vähän liian usein oon tehnyt asioita oman intuition mukaan ja niihin kaivannut vahvistusta veo:lta [varhaiskasvatuksen erityisopettaja] tai edes koulutetulta opettajalta”, mutta kokemukset osaamisvaajeesta olivat yhteydessä riittämättömyyden tunteeseen: ”Riittämättömyyden tunteita tulee haastavissa tilanteissa tuentarpeisten lasten kanssa kun tuntuu etteivät se saa tarvitsemaansa tukea ryhmässä”. Riittämättömyyden tunteita kokevat ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tiimin ja kelpoisuuden omaavien opettajien tuen tärkeäksi osaksi selviytymistään varhaiskasvatuksen opettajan työssä:

”V2: En toimisi tässä työtehtävässä ilman, että minulla on kelpoisuuden täyttävä henkilö työparina. Koen, että minulta puuttuu johtajuustaitoja, ja tunnen epävarmuutta työssäni. Minulle on tärkeää, että tiimissäni on henkilö, jolta saan tukea ja vahvistusta arjessa, eikä minun tarvitse olla pedagogisessa vastuussa yksin.”

Riittämättömyyden tunteita kokevat ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat tukeutuvansa työssään tiimin ja muiden kelpoisten opettajien lisäksi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajiin sekä päiväkodin johtajiin.

3.3 Osaamisen ja asiantuntijuuden kehitystä tukevat tekijät

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan kokemaan ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen yhteydessä olevia tekijöitä. Osaamisen ja asiantuntijuuden kehitystä tukevat tekijät jakautuivat analyysin perusteella formaaleihin ja informaaleihin tekijöihin (ks. taulukko 4). Sekä formaalien että informaalien tekijöiden taustalla vaikuttava motivaatio muodostui ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen mahdollistavaksi voimaksi, joka tuki ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä: ”V34: Into oppia uutta. Olen pyrkinyt aktiivisesti ottamaan selvää asioista, joita en tiedä tai osaa tehdä”.

Taulukko 4

Osaamisen ja asiantuntijuuden kehitystä tukevat tekijät

Formaalit tekijät	Informaalit tekijät	Motivaatio
Alan opintojen suorittaminen	Osaamisen kehittymistä tukevat ominaisuudet	Motivaatio osaamisen ja asiantuntijuuden kehityksen mahdollistajana
Alaan liittyviin koulutuksiin osallistuminen	Työkokemus	
Mentorointi	Kollegiaalinen tuki	

Formaalit tekijät. Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemusta ammatillisesta osaamisesta ja asiantuntijuudesta tukevat formaalit tekijät muodostuvat analyysin perusteella alan opintojen suorittamisesta, alaan liittyviin koulutuksiin osallistumisesta sekä mentoroinnista.

Alan opintojen suorittaminen perustui työntekijän omaan aktiivisuuteen ja haluun kehittää itseään varhaiskasvatuksen opettajana. Aktiivisuus heijastui valmiutena käyttää vapaa-aikaa ja henkilökohtaisia resursseja opintojen suorittamiseen: ”V12: Olen opiskellut vaka tieteitä omalla ajalla ja rahalla”. Kehittymistä tukeviksi opinnoiksi katsottiin niin avoimessa yliopistossa suoritettavat kasvatustieteen opinnot kuin tutkintotavoitteisesti työn ohessa suoritettavat yliopistopinnot. Myös ammattikorkeakoulun sosiaalialan opinnot koettiin omaa ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta tukeviksi. Alan opintojen suorittamisen koettiin tuottavan vahvistusta erityisesti teoriaosaamiseen, mikä tuki kokemusta ammatillisesta osaamisesta ja asiantuntijuudesta:

”V25: Olen työn ohessa opiskellut useita vuosia. Opiskelu antaa paljon uutta työhön, mutta on toki myös kuormittavaa. Koen, että kuitenkin pystyn tekemään työni paremmin kun tiedän esim. miksi lapsi käyttäytyy haastavalla tavalla, kun ymmärrän syyn lapsen toimintaan. Olen opiskellut avoimessa yliopistossa ja jamkissa [Jyväskylän ammattikorkeakoulu].”

Alan opintoihin hakeutuminen ei kuitenkaan näyttäytynyt kaikille vastaajille mahdollisena: ”V14: Valmistuttuani lastenohjaajaksi halusin työllistyä ensimmäistä kertaa täyspäiväisesti. Alalle työllistyminen oli helppoa, joten yliopisto kouluttautuminen siirtyi. Elämään tuli perhe ja asuntolaina, joten tällä hetkellä

kouluttautuminen tuntuu taloudellisesti mahdottomalta”. Esimerkiksi talouteen ja perheeseen liittyvät tekijät rajoittivat työelämän ja opintojen yhdistämistä.

Myös *alaan liittyviin koulutuksiin osallistuminen* perustui vahvasti ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan omaan aktiivisuuteen, ja muodollisen kelpoisuuden puute saattoi toimia jopa estävänä tekijänä työpaikan järjestämiin koulutuksiin osallistumiselle: ”V22: Olen hakeutunut aktiivisesti lisäkoulutuksiin ja kouluttanut itse itseäni. Työnantaja ei ole mahdollistanut näistä mitään vedoten aina siihen, että olen epäpätevä. Edes ensiapukursseille ei pääse epäpätevät ihmiset”. Verkossa toteutettavat webinaarit sekä muu verkossa saatavilla oleva materiaali mahdollistivat koulutuksiin osallistumisen kuitenkin aiempaa paremmin. Koulutuksiin hakeutuminen edellytti ei-kelpoiselta opettajalta kykyä tunnistaa kehittämistarpeitaan sekä lapsiryhmän ajankohtaisia haasteita: ”V17: Pyrin aktiivisesti hakeutumaan koulutuksiin, jotka lisäävät osaamista”.

Opintojen ja koulutuksiin osallistumisen lisäksi *Mentorointi* tunnistettiin ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä vahvasti tukevaksi rakenteeksi. Mentorointiin osallistuneet ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat prosessiin osallistumisen merkitystä oman ammatillisen osaamisensa ja asiantuntijuutensa kehittymisen kannalta suureksi: ”V9: Ulkomailla olin ensimmäiset puoli vuotta toisen opettajan mentoroitavana ja opin siinä valtavasti”. Myös ryhmässä tapahtuva mentorointi tuki kokemusta osaamisesta mahdollistaen samalla vertaistuen toteutumisen ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kesken: ”V17: Olen myös käynyt viime vuonna opettajien mentorointiryhmässä. Mentoroinnissa käyminen on ollut tukea antavaa”. Kaiken kaikkiaan kelpoisuuden omaavien varhaiskasvatuksen opettajien tuki koettiin tärkeäksi tukea antavaksi tekijäksi, ja myös formaalia mentorointiprosessia kevyemmät tukirakenteet tuottivat tukea: ”V17: Kollegoiden antama tuki auttaa kehittämisessä, mm. yhteinen SAK-aika [suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöhön varattu aika] jossa koulutetut voivat mentoroida meitä ei-kelpoisia”.

Informaalit tekijät. Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemusta ammatillisesta osaamisesta ja asiantuntijuudesta tukevat informaalit tekijät rakentuvat osaamisen kehittymistä tukevista ominaisuuksista, työkokemuksesta sekä kollegiaalisesta tuesta.

Osaamisen kehittymistä tukevat ominaisuudet ovat henkilökohtaisia piirteitä ja vahvuuksia, jotka mahdollistavat ja tukevat ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä. Aktiivisuus sekä halu kehittää itseään muodostivat osaamisen kehittymisen perustan: "V9: Tiedonhalu ja oppimisen ilo ovat säilyneet tärkeinä ja se tukee myös osaamisen kehittymistä". Kiinnostus alaa kohtaan sekä sitoutuminen omaan ammattiin näkyivät pyrkimyksenä kehittää omaa osaamistaan työn vuoksi: "V27: Oma tahto tehdä työtä hyvin". Myös reflektiokyky tunnistettiin tärkeäksi osaamisen kehittymistä tukevaksi tekijäksi. Kyky tarkastella omaa toimintaa kriittisesti koostui taidosta peilata omaa toimintaa suhteessa muihin tai esimerkiksi alan kirjallisuuteen: "V26: Olen lukenut paljon artikkeleja, tietokirjallisuutta ja keskustelupalstoja, joiden avulla olen reflektoinut omaa toimintaani ja arvojeni", sekä kyvystä muuttaa toimintatapoja palautteeseen perustuen: "V31: Olen aktiivisesti kysynyt ja muuttanut toimintaani palautteen perusteella". Lisäksi osaamisen kehittymistä tukeviin ominaisuuksiin yhdistettiin vuorovaikutustaitoja sekä luonteenpiirteitä ja -vahvuuksia, kuten sinnikkyys, innostuneisuus, positiivisuus ja rohkeus.

Työkokemus kaikessa moninaisuudessaan tunnistettiin laajasti osaamisen kehittymistä tukevaksi tekijäksi. Varhaiskasvatuksessa kertyneen työkokemuksen lisäksi osaamisen kehittymistä tukevaksi työkokemukseksi koettiin myös muu soveltuva työkokemus: "V11: Aiempi työskentely koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa (10 vuotta) on antanut pohjaa työlleni". Pitkän työkokemuksen lisäksi hyötyä koettiin olevan työkokemuksen laajuudesta: "V13: olen tehnyt töitä useissa eri päiväkodeissa, tiimeissä ja eri ikäisten lasten kanssa. Sieltä olen oppinut paljon arjen taitoja ja lapsiryhmän hallintaa sekä muuttuvissa tilanteissa toimimista". Lisäksi aktiivinen rooli ja vastuun kantaminen aiemmassa työtehtävässä tukivat työtä varhaiskasvatuksen opettajana antamalla työkaluja opettajan

roolissa toimimiseen. Kaiken kaikkiaan koettiin työn tekemisen olevan hyvä opettaja myös varhaiskasvatuksen opettajan työssä: "V2: Työkokemuksen myötä olen saanut lisää varmuutta".

Kollegiaalinen tuki yhdistyi vahvasti kokemukseen ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisestä. Kollegiaalinen tuki rakentui työkavereilta, esihenkilöltä sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saadusta tuesta. Tiimin ja työyhteisön tarjoama henkinen tuki ja kannustus muodostivat turvallisen ilmapiirin uuden oppimiselle, ja kelpoisten opettajien läsnäolo työyhteisössä koettiin tärkeäksi osaamisen kehittymisen näkökulmasta: "V19: Mallintaminen sekä asioiden selitys on auttanut ymmärtämään millaista osaajuutta opettajan tulee osata". Erityisopettajan vierailut lapsiryhmässä yhdistettiin osaamisen kehittämiseen konkreettisten neuvojen sekä yhteisten keskustelujen kautta, kun taas esihenkilön tarjoama tuki muodostui luottamuksen osoittamisesta, kannustamisesta sekä kouluttautumisen mahdollistamisesta. Parhaimmillaan kollegiaalinen tuki koostui laajasta tukiverkostosta, joka kannattelee ei-kelpoista varhaiskasvatuksen opettajaa hänen kehittäessään ammatillista osaamistaan ja asiantuntijuuttaan: "V10: Olen saanut apua meidän työpaikan pedagogiselta johtajalta sekä tietenkin muilta varhaiskasvatuksen opeilta. Myös laaja-alainen erityisopettaja auttaa tarvittaessa. Ja tukiverkosto, joryt, pedat jne. Koskaan en ole yksin".

4 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia omasta ammatillisesta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat oman osaamisensa tasoa suhteessa työn asettamiin vaatimuksiin, sekä tunnistaa ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehitystä tukevia tekijöitä. Ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta tarkasteltiin subjektiivisesta näkökulmasta. Tieteenfilosofisia tulokulmia kunnioittaen tutkimuksessa hyväksyttiin tiedon vuorovaikutuksessa syntyvä ja suhteellinen luonne: kielen rooli uuden tiedon rakentamisessa tunnustettiin merkittäväksi, ja ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kuvaukset kokemastaan osaamisesta ja asiantuntijuudesta vuorovaikutuksessa syntyneiksi. Relativistisesti tutkimuksen tulokset hyväksytään aikansa ja paikkansa peiliksi: ne kuvaavat ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien subjektiivisia, kyselyhetkellä koettuja kokemuksia 2020-luvun yhteiskunnallisessa tilanteessa.

Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ammatillisesta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan peilattiin Suvannon ym. (2021) malliin varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta asiantuntijuudesta ja osaamisesta. Vahvinta osaamista ja asiantuntijuutta ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kokivat vuorovaikutusosaamiseen sekä jatkuvaan muutokseen ja kehittämiseen liittyen. Vaikka sekä vuorovaikutukseen että itsensä kehittämiseen liittyvä osaaminen ovat varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta tärkeitä taitoja, edustavat kumpikin samalla myös kaikille varhaiskasvatuksen ammattiryhmille yhteistä osaamista (Salonen & Roos, 2021, s. 115–116). Myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajalta edellytetään edellä mainittujen taitojen hallintaa, joskin varhaiskasvatuksen opettajan työssä osaamisvaatimukset eri osa-alueilla ovat syvempiä (Karila ym., 2017). Vuorovaikutusosaamisen vahvuutta tutkimuksessa selittää osaltaan monen ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan suorittama kasvatusta ja ohjausalan perustutkinto, joka tuottaa osaamista niin yhteisöllisyyteen kuin

perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhönkin liittyen (Karila, 2013, s. 118). Kokeumus osaamisesta itsensä kehittämässä kuvastaa puolestaan vahvaa motivaatiota, jota ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat tutkimuksessa osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämiseen liittyen. Vaikka itsensä kehittäminen on tärkeä osa alati muuttuvassa yhteiskunnassa työskentelevän varhaiskasvatuksen opettajan osaamista (Ballet & Kelchtermans, 2009), hyötyy erityisesti vailla koulutuksen tuottamaa kelpoisuutta työskentelevä varhaiskasvatuksen opettaja kyvystä kehittää osaamistaan ja asiantuntijuuttaan tavoitteellisesti.

Tutkimuksessa tunnistettiin myös varhaiskasvatuksen opettajan ydinosaamisena pidettyyn substanssiosaamiseen liittyvää koettua osaamista. Tyypillisesti varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuuden omaavat ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat kokemaansa substanssiosaamista Suvannon ym. (2021, s. 105–106) mallia suppeammaksi. Myös aiemmin varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan pedagogisen ydinosaamisen on kuvattu eroavan juuri syvyyden suhteen (Karila ym., 2017), joten tutkimustulokset ovat yhteneväisiä aiempaan käsitykseen ydinosaamisen eroista. Lisäksi tulokset osoittivat, että substanssiosaamiseen yhdistyy koetun osaamisen lisäksi myös paljon epävarmuuksia ja kehittämistarpeita, mikä on luonnollista varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen tuottaessa Karilan (2013, s. 81) mukaan osaamista erityisesti substanssiosaamisen alueella.

Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa tiimensä pedagogiikasta (Heinonen ym., 2016), ja tarvitsee substanssiosaamisen lisäksi myös pedagogiseen johtajuuteen liittyvää osaamista (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019). Tutkimuksessa pedagoginen johtajuus sai kuitenkin osakseen vain vähän huomiota, ja vain pieni osa ei-kelpoisista varhaiskasvatuksen opettajista kuvasi kokevansa kehittämistarpeita pedagogisen johtamisen taidoissa. Osa-alueen jääminen huomattavan vähälle huomiolle kuvastanee osaltaan myös aiheen ja käsitteen vierautta vastaajien joukossa, sillä Ahtiaisen ym. (2021) mukaan pedagogista johtajuutta toteutukseen varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee vahvaa, varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen yhdistyvää pedagogista osaamista. Ei-kelpoisten var-

haiskasvatuksen opettajien pedagogista johtajuutta haastavat tutkimuksen tulosten perusteella myös rooliin liittyvät tekijät. Kelpoisuuden puutteen aiheuttama arvostuksen puute sekä pedagogisen vastuun kantamisen vaikeus saman koulutustaustan omaavien joukossa erottavat ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat sekä opettajista että lastenhoitajista, minkä vuoksi ei-kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajia voisikin jopa tarkastella omana ammattiryhmänään muiden moniammatillisten ryhmien joukossa. Pedagogisen johtajuuden haltuunotto vaatisi siis ei-kelpoisilta opettajilta vahvemman pedagogiseen johtajuuteen liittyvän osaamisen lisäksi myös toimintakulttuurin tarkastelua koko työyhteisön tasolla.

Vaikka ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokema osaaminen ja asiantuntijuus näyttäytyy suhteessa Suvannon ym. (2021, s. 105–106) malliin sitä suppeampana, tuottivat ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat myös kuvauksia kokemastaan mallin ulkopuolisesta osaamisesta. Mallista poiketen ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kokevat osaamista arjen hallintaan ja organisointiin liittyen, minkä vuoksi mallia täydennettiin vuorovaikutusosaamisen alle sijoitetulla arjen organisointiosaamisella. Hallinnan tunne suhteessa lapsiryhmään ja arjen eri toimintoihin sujuvoittaa arkea päivittäisessä työssä, ja kuvastaa varhaiskasvatuksen opettajan ydinosaamisen sijasta vahvaa ja monipuolista työkokemusta varhaiskasvatuksesta ja lastenhoitajan työstä.

Toinen tutkimuskysymys osoitti, että ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien arviot oman osaamisensa ja työn asettamien vaatimusten suhteesta vaihtelevat vahvasta luottamuksesta riittämättömyyden tunteisiin. Vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien arvioidessa oman osaamisensa tason kaiken kaikkiaan hyväksi (Onnismaa ym., 2017), muodostivat ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset siis huomattavasti heterogeenisemmän kokonaiskuvan osaamisen ja työn vaatimusten välisestä suhteesta. Erityistä huomiota vaativat tutkimuksen perusteella riittämättömyyden tunteita omaan osaamiseensa liittyen kokevat ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat, jotka voidaan aiemman tutkimuksen perusteella yhdistää jopa hakeutumiseen pois alalta: subjektiivinen kokemus oman osaamisen riittävydestä on Kantosen ym. (2020) mukaan yhteydessä sitoutumiseen alalle. Toisaalta heikompi kokemus omasta

osaamisesta yhdistyy minäpystyvyyteen (Schipper ym., 2018) ja heijastuu siten varhaiskasvatuksen opettajan työssä keskeisiin taitoihin kuten ongelmanratkaisukykyyn ja haastavien tilanteiden kohtaamiseen (Abshire ym., 2022). Heikompi kokemus minäpystyvyydestä altistaa osaamisensa riittämättömäksi arvioivat opettajat epävarmuuden tunteille, ja saattaa heikomman ongelmanratkaisukyvyn, sinnikkyuden puutteen sekä vaikeiden tilanteiden kohtaamiseen liittyvien haasteiden myötä olla yhteydessä jopa varhaiskasvatuksen laatuun.

Riittämättömyyden tunteita kokevien opettajien lisäksi huolta aiheuttavat myös osaamiseensa vahvasti luottavat ei-kelpoiset opettajat, jotka korostivat muun kuin koulutuksen tuottaman osaamisen merkitystä osana varhaiskasvatuksen opettajan kompetenssia. Puutteet omien kehittämistarpeiden tunnistamisessa muodostavat vähintäänkin hidasteita työelämän edellytyksenä toimivalle jatkuvalle oppimiselle (Karila ym., 2017). Tutkimusten mukaan perusta ammatilliselle osaamiselle (Komulainen, 2010, s. 25) ja asiantuntijuudelle rakennetaan formaalissa koulutuksessa (Elvira ym., 2016), ja informaalin oppimisen kautta syntynyt osaaminen tarvitsee aina myös parikseen formaalin koulutuksen tuottamaa osaamista ja asiantuntijuutta (Kyndt, ym., 2016). Vaikka vahva luottamus omaan osaamiseen on yhteydessä toimintaa tukevaan minäpystyvyyden kokemukseen (Schipper ym., 2018), voi formaalin koulutuksen tuottaman osaamisen sivuuttaminen heikentää ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan kykyä jatkuvaan itsensä kehittämiseen.

Kehittämistarpeensa tunnistavat ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esiin jatkuvan oppimisen ja itsensä kehittämisen merkityksen osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä. Jatkuva oppiminen on muodostunut yhdeksi nykyaikaisen työelämän edellytyksistä (Lemmetty & Collin, 2022, s.10), ja myös varhaiskasvatuksessa kykyä itsensä kehittämiseen pidetään välttämättömänä (Karila ym., 2017). Jatkuvan kehittämisen merkityksen tunnistaminen näyttäytyy ei-kelpoisille varhaiskasvatuksen opettajille vahvuutena, joka tukee paitsi työn suorittamista lisääntyvien tietojen ja taitojen myötä, myös vahvistaa työhön liittyvää itsetuntoa (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019). Tutkimuksessa itsensä ke-

hittäminen yhdistyi myös motivaatioon ja sinnikkyYTEEN, mikä kertoo ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien vahvasta sitoutumisesta varhaiskasvatusalalle.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla muodostui käsitys ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta tukevista tekijöistä. Osaamisen ja asiantuntijuuden kehitystä tukeviksi tekijöiksi tunnistettiin niin formaaleita kuin informaaleitakin tekijöitä, vahvan motivaation muodostaessa perustan kaikelle itsensä kehittämislle. Tulokset ovat yhteneväisiä aiempien tutkimustulosten kanssa, sillä jo aiemmin on todettu ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentuvan sekä formaalin että informaalin oppimisen yhteistyössä (Kyndt ym., 2016). Kokemus kehittämistarpeiden tiedostamisesta osaamisen lisääntymisen myötä korostaa alan opintojen merkitystä varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumisessa, sillä käsitys puuttuvista tiedoista ja taidoista rakentuu vasta tiedon lisääntyessä. Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamat haasteet kouluksiin pääsemisessä ovat huolestuttavia, sillä kelpoisuuden tuottavan koulutuksen puuttuessa lisää osaamista tuottaviin koulutuksiin osallistuminen olisi tärkeää.

Osana tutkimusta tunnistettu informaalin ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen oli osittain aiemmin todetun kaltaisesti tahatonta (Tynjälä, 2008). Kuitenkin varhaiskasvatuksen ei-kelpoiset opettajat kuvasivat tutkimuksessa myös tietoisia ja tavoitteellisia itsensä kehittämisen prosesseja. Ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat pyrkivänsä aktiivisesti kehittämään osaamistaan esimerkiksi kysymällä apua ja seuraamalla kokeneiden opettajien työskentelyä. Informaalin oppimisen tapahtuessa tyypillisesti työpaikoilla ja työtehtävien suorittamisen yhteydessä (Kyndt ym., 2014), ei työkokemuksen rooli ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien osaamisen kehittäjänä ollut ylätys. Monipuolisen työkokemuksen kuvattiin tuottavan tärkeää osaamista työn suorittamisen näkökulmasta, minkä lisäksi vanha sanonta ”työ tekijäänsä opet-

taa” osoittautui osuvaksi myös ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa: työn tekemisen katsottiin tukevan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehitystä.

Osaamisen ja asiantuntijuuden kehitystä tukevaksi tekijäksi tutkimuksessa tunnistettu mentorointi oli ei-kelpoisille varhaiskasvatuksen opettajilla merkittävä rakenne. Varhaiskasvatuksessa mentoroinnin merkitys varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden tukemisessa on jo aiemmin tunnistettu (Kupila & Karila, 2019), ja tulokset osoittavat yhteyden myöskin kelpoisuutta työskenteleviin varhaiskasvatuksen opettajiin. Tutkimus kuitenkin osoitti mentorointikäytäntöjen vaihtelevan suuresti, eikä kaikilla ei-kelpoisilla varhaiskasvatuksen opettajilla ole mahdollisuutta reflektoida ja kehittää omaa osaamistaan tavoitteellisesti mentoroinnissa.

Tutkimuksen arviointi. Laadullisen tutkimuksen arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Braun & Clarke, 2013, s. 278), mutta usein laadullista tutkimusta arvioidaan perinteikkäästi uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden kautta (Lincoln & Cuba, 1985, s. 300). Myös tässä tutkimuksessa nämä neljä luotettavuuden kriteeriä muodostavat tutkimuksen arvioinnin perustan.

Tutkimuksen uskottavuus rakentuu tutkijan ymmärryksestä (Lincoln & Cuba, 1985, s. 301): jotta tutkimus olisi luotettava, tulee tutkijan tuottamien rakenteiden vastata tutkittavien tuottamia kuvauksia todellisuudesta (Tynjälä, 1991). Tässä tutkimuksessa uskottavuutta tukee tutkijan pitkä kokemus varhaiskasvatuksesta, mikä toisaalta voi myös heikentää tutkimuksen luotettavuutta vaikuttamalla tutkimustuloksiin osittain myös tiedostamattomien arvojen ja asenteiden kautta. Varhaiskasvatuksen opettajapula on mediassa usein tunteita herättävällä tavalla uutisoitu aihe, eikä myöskään varhaiskasvatuksesta hankitun työkokemuksen vaikutusta voi tietoisista pyrkimyksistä huolimatta täysin mitätöidä. Toisaalta yhteyksien tunnistaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta (Patton, 2002, s. 566), sekä laaja kokemus varhaiskasvatuksesta tuki tutkimusprosessia mahdollistamalla ilmiön monipuolisen tarkastelun. Lisäksi tutki-

muksen uskottavuutta ja vastaajien tuottamien käsitysten ymmärrystä tuki tutkimuksessa vastaajien riittävä määrä sekä saturaatiopisteen saavuttaminen (Aaltio & Puusa, 2020).

Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä myös muissa konteksteissa (Lincoln & Cuba, 1985, s. 316). Tämän tutkimuksen konteksti on varhaiskasvatuksessa, eikä tulosten tarkastelu muissa konteksteissa ole tässä vaiheessa tarkoituksenmukaista. Tutkimuksen tulokset kuvastavat vastaajiensa kokemuksia omasta ammatillisesta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan, mutta aineiston luonteen ansiosta tulokset lienevät ainakin jossain määrin yleistettävissä koskemaan ei-kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajia Suomessa. Käsitystä tutkimuksen yleistettävyydestä tukee tulosten yhteneväisyys suhteessa aiempaan tutkimukseen. Jotta tutkimuksen lukija voi arvioida luotettavuuteen yhteydessä olevaa siirrettävyyttä (Braun & Clarke, 2013, s. 282), on tutkimusprosessin eri vaiheet sekä tutkimuksen konteksti pyritty kuvaamaan raportissa riittävän tarkasti.

Tutkimuksen vahvistettavuus perustuu aineiston ja tulosten yhdenmukaisuuteen (Lincoln & Cuba, 1985, s. 323), ja tutkimuksen vahvistettavuutta lisää tutkijan tekemien tulkintojen saama tuki muista tutkimuksista (Hennink ym., 2020, s. 316). Tässä tutkimuksessa vahvistettavuutta lisää tulosten peilaaminen ja yhteensopivuus suhteessa aiempaan ilmiöön liittyvään tutkimukseen. Vaikka tutkimus ei-kelpoisista varhaiskasvatuksen opettajista on vielä olematonta, saivat tutkimuksen tulokset tukea osaamiseen ja asiantuntijuuteen sekä subjektiiviseen kokemukseen liittyvistä tutkimuksista. On siis mahdollista todeta, että aiempi tutkimus vahvistaa tämän tutkimuksen tuloksia lisäten sen luotettavuutta.

Neljäs tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on Lincolnin ja Cuban (1985, s. 317) varmuus, joka on vahvasti yhteydessä kolmeen aiempaan, jo käsiteltyyn kriteeriin. Tutkimuksen varmuutta tässä tutkimuksessa lisää hyvään tieteelliseen käytäntöön sitoutuminen (TENK, 2023). Aineiston analyysi toteutettiin huolellisesti ja systemaattisesti, mikä osaltaan tukee tutkimuksen luotettavuutta (Patton,

2002, s. 552). Lisäksi tutkimusprosessin eri vaiheissa on hyödynnetty ulkopuolista ohjausta ja arviointia oman tutkimukseen liittyvän toiminnan kehittämisessä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden keskeisen kriteerin ollessa tutkijan toiminta ja rehellisyys (Vilka, 2015, s. 196), on tutkimus toteutettu tutkijan parhaan kyvyn, ymmärryksen ja osaamisen mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön pyrkien.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden rakentumiseen vaikuttaa ensisijaisesti aineiston laatu (Puusa & Juuti, 2020). Tässä tutkimuksessa aineiston syntymiseen vaikutti pyrkimyksistä huolimatta kyselylomakkeen kuormittavuus, sillä vain 25.5 % kyselyn aloittaneista vastasi kaikkiin kysymyksiin. Syntyneen aineiston koko oli kuitenkin laadulliseksi tutkimukseksi hyvä (n=34). Aineiston ja siten tutkimuksen luotettavuuteen liittyen on mainittava, että osa vastauksista oli huomattavan lyhyitä jättäen runsaasti tilaa tutkijan tekemille tulkinnoille. Kysymyslomakkeen laadinnassa olisi jatkossa tärkeää pohtia, millaiset kysymykset kannustaisivat vastaajia tuottamaan pohdiskelevampia vastauksia. Jälkikäteen on myös mahdollista todeta, että kysymysten asettelu verkkokyselyssä on osittain ohjannut vastaajia tuottamaan tietyn tyyppisiä vastauksia erityisesti ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Vaikka vastaajille näkyvillä ollut kooste Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta asiantuntijuudesta ja osaamisesta (Suvanto ym., 2021) toimi vastaajille tukena omassa pohdinnassaan, on se varmasti myös ohjannut vastaajia tuottamaan luettelomaisia vastauksia, sekä vähentänyt tarvetta omalle ajattelulle ja pohdinnalle.

Koska aineiston laatu on tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta keskeisessä roolissa (Puusa & Juuti, 2020), on tarpeellista pohtia myös kyselyyn vastanneiden vaikutusta aineiston laatuun. Kysely jaettiin sosiaalisen median alakohtaisissa ryhmissä, mikä on todennäköisesti vaikuttanut vastaajien joukkoon: alakohtaisissa sosiaalisen median ryhmissä aikaansa viettävät todennäköisemmin valveutuneimmat ja kehitysmuonteisimmat työntekijät. Toisaalta sosiaalinen media aineistonkeruun kanavana on karsinut joukosta myös vastaajat, jotka eivät koe tietoteknistä osaamista vahvuudekseen, tai eivät muuten ole aktiivisia sosiaalisessa mediassa. Sosiaalinen media oli tutkimuksen luonne ja resurssit

huomioiden tehokkain tapa tavoittaa suuri määrä potentiaalisia vastaajia, mutta kattavamman otoksen saamiseksi tulisi jatkossa pohtia myös muita mahdollisuuksia aineistonkeruun toteuttamiseksi.

Jatkotutkimushaasteet. Vaikka tutkimus onnistui tuottamaan uutta ja arvokasta tietoa vasta vähän tutkitusta aiheesta, jäävät ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat edelleen vähemmistöksi varhaiskasvatusalan tutkimuksessa. Tilanteessa, jossa kotimainen tutkimustieto ei-kelpoisista varhaiskasvatuksen opettajista tai kelpoisuuden yhteydestä varhaiskasvatuksen laatuun on lähes olematonta, olisi kaikki tutkimustieto aiheeseen liittyen tervetullutta. Tutkimuksen aihepiiriin liittyen lisää tutkimusta tarvitaan erityisesti ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan haastavasta roolista työyhteisössä: millaisia mahdollisuuksia vailla koulutuksen tuottamaa kelpoisuutta työskentelevällä opettajalla on toteuttaa rooliinsa keskeisesti kuuluvaa pedagogista johtajuutta, ja mitkä tekijät työyhteisöissä haastavat ei-kelpoisen opettajan toimintaa pedagogisena johtajana?

Toisaalta olisi myös kiinnostavaa selvittää, miten ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien tutkimuksessa osoittama vahva motivaatio osaamisensa kehittämiseen on yhteydessä tulevaisuuteen opettajan työssä: näyttäytyykö koettu osaaminen samankaltaisena vielä viidenkin vuoden kuluttua? Ennen kaikkea olisi kuitenkin tärkeää saada lisää tutkimustietoa ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien motivaatiosta ja mahdollisuuksista kelpoisuuden hankkimiseen – ei-kelpoisten opettajien suuri joukko voisi kouluttautuessaan olla osa valtakunnallisen opettajapulan ratkaisua.

Käytännön hyödyt. Tutkimuksen perusteella muodostunut käsitys ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemasta osaamisesta ja asiantuntijuudesta kuvastaa vahvuuksineen ja kehittämistarpeineen kelpoisuuden tuottavan koulutuksen puutetta: koettu osaaminen oli suppeampaa varhaiskasvatuksen opettajan ydinosaamisena pidetyn substanssiosaamisen alueella, mihin keskittyivät myös ei-kelpoisten opettajien kuvaamat kehittämistarpeet. Tulokset kuitenkin osoittivat, että ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat haluavat suorittaa työstään hyvin, ja ovat vahvasti motivoituneita kehittämään omaa ammatillista osaamistaan ja asiantuntijuuttaan.

Vain riittävän laadukas varhaiskasvatus tuottaa lapsille tutkimuksissa havaittuja hyötyjä (van Huizen & Plantenga, 2018), joten varhaiskasvatuksen laatu-tekijäksi nostettu henkilöstön koulutus ja osaaminen (Karila, 2016, s.25) velvoittaa kiinnittämään jatkossakin huomiota henkilöstön ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen opettajien saatavuushaasteiden vaivatessa alaa todennäköisesti vielä pitkään (Lahtinen, 2022), tulee ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien työpanos olemaan jatkossakin tärkeä. Tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan tulevaisuudessa hyödyntää tuen kohdentamisessa sekä täydennyskoulutuksen järjestämisessä ei-kelpoisille varhaiskasvatuksen opettajille.

Tutkimuksen tuottamaa tietoa ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemasta osaamisesta ja asiantuntijuudesta sekä osaamisen ja asiantuntijuuden kehitystä tukevista tekijöistä voidaan jatkossa hyödyntää rakenteiden kehittämisessä varhaiskasvatusorganisaatioissa. Koska tutkimuksessa tunnistettiin koettuja kehittämistarpeita niin substanssiosaamiseen kuin pedagogiseen johtajuuteenkin liittyen, tulisi ei-kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan työtä tukea sijoittamalla hänet tiimissä kelpoisen opettajan työpariksi. Ei-kelpoisen opettajan tutkimuksessa haastavaksi osoittautunut rooli puolestaan edellyttää organisaatioilta toimenpiteitä asenteiden ja arvojen kehittämiseksi siten, että jokaisella varhaiskasvatuksen opettajan työtä tekevällä on riittävät mahdollisuudet onnistua työssään.

Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien tutkimuksessa osoittama suuri motivaatio itsensä kehittämiseen on voima, jota ei tule väheksyä – päinvastoin vahva sitoutuminen sekä alaan että itsensä kehittämiseen näkyy motivaationa oman työn laadun kehittämisessä. Tutkimuksessa ilmennyttä motivaatiota tulisi jatkossa hyödyntää siten, että yhä useammalla vailla koulutuksen tuottamaa kelpoisuutta työskentelevällä varhaiskasvatuksen opettajalla olisi halutessaan mahdollisuus suorittaa kelpoisuuden tuottavia opintoja työn ohessa ilman liiallista taloudellista tai henkistä kuormitusta. Vähintään olisi ensisijaisen tärkeää varmistaa pääsy ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä tukeviin

koulutuksiin, sekä yhtenäistää koko työyhteisön osaamisen kehittymistä tukevan (Thornton, 2015) mentoroinnin käytännöt kattamaan kaikki ei-kelposet varhaiskasvatuksen opettajat työskentelykunnasta ja -yksiköstä riippumatta.

LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177-188). Gaudeamus.
- Abshire, C., Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Jaramillo, J., & Kothari, B. (2022). Early Childhood Teachers' Self-efficacy and Professional Support Predict Work Engagement. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 675-685. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01182-5>.
- Ahtiainen, R., Fonsén, E., & Kiuru, L. (2021). Finnish early childhood education and care leaders' perceptions of pedagogical leadership and assessment of the implementation of the National Core Curriculum in times of change. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 126-138. <https://doi.org/10.1177/18369391211010971>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Neljäs, uudistettu painos. Vastapaino.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleovan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr12.pdf?lang=fi>.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsitemanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 49(1), 75-81.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150-1157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
- Blanco, A. M., Bostedt, G., Michel-Schertges, D., & Wüllner, S. (2023). Studying teacher shortages: Theoretical perspectives and methodological

- approaches. *Journal of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/jpr.202319067>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Campbell-Barr, V. (2016). Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development and Care*, 187(1), 45- 58.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1150273>
- Clandinin, D.J. & Connelly, M. (1995). Secret, sacred, and cover stories. Teoksessa D.J. Clandinin & M. Connelly (toim.) *Teachers' Professional Knowledge Landscapes* (s. 3–15). Teachers College Press.
- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A., & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26(3), 312–324. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.05.008>
- Cunliffe, A. L. (2008). Orientations to Social Constructionism: Relationally Responsive Social Constructionism and its Implications for Knowledge and Learning. *Management Learning*, 39(2), 123–139. <https://doi.org/10.1177/1350507607087578>
- Delhaxhe, A., Birch, P. & Piedrafita Tremosa, S. (2018). *Teaching careers in Europe: access, progression and support*. Eurydice.
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisali, M. & Raittila, R. (2022). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, M., A. Siippanen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 21-36). Vastapaino.

- Elvira, Q., Imants, J., Dankbaar, B., & Segers, M. (2016). Designing education for professional expertise development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 187–204. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119729>
- Eriksson, A. (2014). Förskollärarens förtydligade ansvar - en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Nordisk Barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.576>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5.painos) (s. 29-50). PS-kustannus.
- Feiman-Nemser, S. (2017). *Alternative Approaches to Teacher Education*. Teoksessa Feiman-Nemser, S., & Ben-Peretz, M. (toim), *Getting the Teachers We Need: International Perspectives on Teacher Education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Feltovich, P. J., Prietula, M. J., & Ericsson, K.A. (2018). Studies of expertise from psychological perspectives: Historical foundations and recurrent themes. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert* (s. 59-83). Cambridge University Press.
- Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, 61(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98–106. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1011>
- Hanhinen, T. (2010). *Työelämäosaaminen: Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Heikka, J. E., Kahila, S. K., & Suhonen, K. K. (2020). A study of pedagogical leadership plans in early childhood education settings in Finland. *South*

African Journal of Childhood

Education, 10(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.837>

- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (toim). *Peer-group mentoring for teacher development* (s. 3–30). Routledge.
- Heilmann, P. (2022). Asiantuntijuuden käsite ja osa-alueet. *Hallinnon Tutkimus* 41(4), 278–292. <https://doi.org/10.37450/ht.111274>
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. PS-Kustannus.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. SAGE.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uudistettu painos). Tammi.
- Hong, S. L. S., Sabol, T. J., Burchinal, M. R., Tarullo, L., Zaslow, M., & Peisner-Feinberg, E. S. (2019). ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large child care studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 202–217. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.009>
- Hu, B., Mak, M. C. K., Neitzel, J., Li, K., & Fan, X. (2016). Predictors of Chinese early childhood program quality: Implications for policies. *Children and Youth Services Review*, 70, 152–162. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.013>
- Hudson, P. B. (2013). Mentoring as professional development: ‘growth for both’ mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
- Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus & Aika*, 13(4). <https://doi.org/10.33350/ka.79620>
- Iiris, H., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). How do Early Childhood Education Teachers Perceive Their Expertise? A Qualitative Study of Child Care

- Providers in Lapland, Finland. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 273–281. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0551-8>
- Iiris, H., & Määttä, K. (2011). Expertise of early childhood educators. *International Education Studies*, 4(3). <https://doi.org/10.5539/ies.v4n3p91>
- Imtiyas, I. a. R., & Simatupang, N. D. (2022). The effect of early childhood teacher's educational background on the ability to manage children's learning: Evidence from Learning Process during COVID 19 Pandemic. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 7(2), 67–76. <https://doi.org/10.14421/jga.2022.72-02>
- Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 84–93. <https://doi.org/10.33336/aik.93808>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Tieteenfilosofia ja laadullisen tutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 21–24). Gaudeamus
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirviö, K., Hjelt, H., & Fonsén, E. (2022). "Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä". *Kasvatus & Aika*, 16(2). <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kangas, J., & Harju-Luukkainen, H. (2021). What is the future of ECE teacher profession? Teacher's agency in Finland through the lenses of policy documents. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, 4(19), 48–75.
- Kanttonen, E., Onnismaa, E. L., Reunamo, J., & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat–varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264–289.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., SirenAura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Korkeakoulujen arviointineuvosto.

- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6*. Opetushallitus.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. WSOY.
- Karjalainen, M. (2010). *Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Kekäle, J. & Puusa, A. (2020). Tiedesodat. Realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 41–55). Gaudeamus.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos) (s. 73–86). PS-Kustannus.
- Klages, W., Lundestad, M., & Sundar, P. R. (2019). Mentoring of newly qualified teachers in early childhood education and care centres. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 103–118. <https://doi.org/10.1108/ijmce-02-2019-0040>
- Komulainen, J. (2010). *Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205–216. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uudistettu painos). Vastapaino.
- Kuusiholma-Linnanmäki, J. & Siippainen, A. (2021). *Yhteenveto viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuskokeilun arvioinnista vuosina 2018-2021*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 12:2021.

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T1221a.pdf

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.

<https://doi.org/10.3102/0034654315627864>

Kyndt E., Govaerts N., Verbeek E., Dochy F. (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socio-educational care workers. *British Journal of Social Work*, 44, 2391–2410.

Lahtinen, J. (21.2.2022). *Kuntaliiton selvitys varhaiskasvatuksen henkilöstön riittävydestä*. Kuntaliitto.

https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/Varhaiskasvatus_ty%C3%B6ntekij%C3%B6iden%20riitt%C3%A4vyys%20%28002%29.pdf

Lee, S. W., & Lee, E. A. (2020). Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, 77, 102218.

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102218>

Lemmetty, S., & Collin, K. (2022). Johdanto: Jatkuva oppiminen ja työelämä (aikuis)kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Teoksessa S. Lemmetty, & K. Collin (toim.). *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 7-20). Jyväskylän yliopisto.

Lemmetty, S., Jaakkola, M., Collin, K. & Pihlajamaa, J. (2022). Jatkuva työssä oppiminen. Jatkuva oppiminen ja työelämä (aikuis)kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Teoksessa S. Lemmetty, & K. Collin (toim.). *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 22-55). Jyväskylän yliopisto.

Lin, Y., & Magnuson, K. (2018). Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 215–227.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.003>

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications

- Mahmood, S. (2013) "Reality Shock": New Early Childhood Education Teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 154-170.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2013.787477>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–82.
<https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Martínez-Bello, V. E., Del Mar Bernabé Villodre, M., Lahuerta-Contell, S., Vega-Perona, H., & Giménez-Calvo, M. (2020). Pedagogical knowledge of structured movement sessions in the early Education Curriculum: Perceptions of teachers and student teachers. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 483–492.
<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01090-0>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leserman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development. *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.
- OECD (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care. OECD Education Working Papers.
<https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työnkuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Reserch* 6 (2), 188-206.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022: 2a. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3.painos). Sage.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145-156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25-40). Gaudeamus.
- Press, F., Wong, S., & Gibson, M. (2015). Understanding who cares: creating the evidence to address the long-standing policy problem of staff shortages in early childhood education and care. *Journal of Family Studies*, 21(1), 87-100. <https://doi.org/10.1080/13229400.2015.1020990>
- Ragings, B, R. & Kram, K, E. (2007). The roots and meaning of mentoring. Teoksessa B, R, Ragings & K, E, Kram (toim.), *The handbook of mentoring at work theory, research, and practice* (s. 3-14). SAGE.
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. *Kasvatus & Aika*, 15(2). <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Reed, M. & Walker, R. 2017. Reflections on professionalism: Driving forces that refine and shape professional practice. *Journal of Early Childhood Education Research* 6(2), 177-187.
- Ruskoaho, J. (3.11.2022). 3 asiaa, jotka varhaiskasvatuslaissa pitäisi korjata. Kuntatyöntajat-blogi.
- Schipper, T., Goei, S., de Vries, S. & van Veen, K. (2018). Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study. *International Journal of Educational Research* 88, 109-120.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2007). *Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Sosiaali- ja terveysministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72924/Selv200707.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Suvanto, M., Liinamaa, T. & Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.) *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat. Yhteistyössä eteenpäin.* (s. 85-106). Suomen Varhaiskasvatus Ry.
- Swoyer, V. (2008). *Relativism. The Standard Encyclopedia of Philosophy.*
<https://plato.stanford.edu/entries/relativism/>
- Thornton, K. (2015). The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning. Teoksessa C. Murphy & K. Thornton (toim.) *Mentoring in early childhood education: A compilation of thinking, pedagogy and practice.* (s. 1-13). NZCER Press.
- Tilastokeskus (2022). *Varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten osuus kasvoi vuonna 2022.* Tilastokeskus.
<https://www.stat.fi/julkaisu/cl8l48a1oj27m0dukvmlyq0wd>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* (uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023.* Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tynjälä, P. (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 124-127. <https://doi.org/10.33336/aik.93812>
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5 - 6, 387-398.
- Ukkonen-Mikkola, T., Ek, T., Piironen, R., Lehtinen, E., Berg, A., Sviili, E., & Liinamaa, T. (2021). *Relationaalisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun diskursseissa.*
<https://doaj.org/article/0d4f2d6a1ccd40fa8081d5e863f9450c>
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu - muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän Tutkimus*, 18(4), 323-339. <https://doi.org/10.37455/tt.89217>

- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 92-116). PS-kustannus.
- Van Huizen, T., & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206–222.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>
- Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, annettu Helsingissä 13 päivänä heinäkuuta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja Kehitä*. PS-Kustannus
- Vipunen (2022). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö maakunnissa ja kunnissa*. Opetushallinnon tilastopalvelu. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Varhaiskasvatus%20-%20henkilosto%20-%20maakunnittain%20ja%20kunnittain.xlsb
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2018). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PloS One*, 18(5), e0285985. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285985>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Suostumus osallistua tieteelliseen tutkimukseen

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa keskeyttää kyselylomakkeen täyttämisen. Tästä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn, että minulta kerätään tietoja ja aineistoja tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen.

Vahvistan, että olen saanut mahdollisuuden tutustua tiedotteeseen tutkittavalle sekä tietosuojailmoitukseen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijalle tarkentavia kysymyksiä. Olen siten saanut riittävät tiedot tutkimuksen sisällöstä, sen kulusta ja mitä se minun osaltani tarkoittaa samoin kuin henkilötietojeni käsittelystä. Henkilötietojani käsitellään lain mukaisella yleisen edun perusteella.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen. Minua ei ole painostettu tai houkuteltu osallistumaan tutkimukseen.

Olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen

- Kyllä
- Ei

1. Mikä on korkein koulutuksesi?

- Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja
- Lastenhojaaja
- Vanhempi varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuuden tuottava tutkinto
- Muu, mikä?
- Ei peruskoulun jälkeistä koulutusta

2. Mikä on nykyisen työskentelykuntasi sijainti?

- Pääkaupunkiseutu
- Muu Etelä-Suomi
- Itä-Suomi
- Länsi-Suomi
- Keski-Suomi
- Pohjois-Suomi

3. Mikä toimintamuoto vastaa nykyistä työnkuvaasi parhaiten?

- Varhaiskasvatus
- Esiopetus
- Avoin varhaiskasvatus
- Muu, mikä?

4. Mikä vaihtoehtoista kuvaa parhaiten nykyistä tiimiäsi?

- Olen tiimini ainoa varhaiskasvatuksen opettaja
- Tiimissäni työskentelee lisäksi toinen, ei-kelpoinen varhaiskasvatuksen opettaja
- Tiimissäni työskentelee lisäksi toinen, kelpoisuusehdot täyttävä varhaiskasvatuksen opettaja

5. Kuinka pitkä työkokemus sinulla on varhaiskasvatuksen opettajan työstä?

- Alle 1 vuosi
- 1-3 vuotta
- 3-5 vuotta
- Yli 5 vuotta

6. Kuinka pitkä työkokemus sinulla on varhaiskasvatuksesta/esiopetuksesta muussa kuin varhaiskasvatuksen opettajan roolissa?

- Alle 1 vuosi
- 1-3 vuotta
- 3-5 vuotta
- Yli 5 vuotta

7. Millaista osaamista ja asiantuntijuutta varhaiskasvatuksen opettaja mielestäsi tarvitsee?

8. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään kuvassa esitettyä varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden yhteen kokoavaa määritelmää. (Vastaajalle näkyvissä kooste määritelmästä kuvan muodossa, Suvanto ym., 2021, s. 105-106).

Millaista varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavaa ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta sinulta löytyy? Kerro omista vahvuuksistasi ja peilaa ajatuksiasi oheiseen koosteeseen.

9. Koetko, että ammatillinen osaamisesi ja asiantuntijuutesi on riittävää suhteessa varhaiskasvatuksen opettajan työn vaatimuksiin?

Kuvaa kehittämisen kohteitasi. Millaisissa tilanteissa olet kaivannut lisää osaamista ja asiantuntijuutta, ja millaista osaamista sinulta puuttuu? Peilaa vastauksiasi oheiseen koosteeseen. (Vastaajalle näkyvissä edellisestä kohdasta tuttu kooste kuvana)

10. Mitkä ominaisuutesi ovat mielestäsi tukeneet työssä tarvittavan osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä?

Oletko itse aktiivisesti pyrkinyt kehittämään osaamistasi ja asiantuntijuuttasi?

Jos olet, miten?

11. Mitkä muut tekijät ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavan ammatillisen osaamisesi ja asiantuntijuutesi rakentumiseen tai kehittymiseen?

Millaista tukea olet saanut ammatillisen osaamisesi ja asiantuntijuutesi kehittymiseksi?

12. Sana vapaa: tähän voit halutessasi jättää palautetta kyselystä, kommentoida tutkimusta tai kertoa vielä jotain, mitä ei kyselyssä vielä tullut ilmi.

Liite 2. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen
Suvannon ym. (2021) mukaan.

PEDAGOGISEEN JOHTAJUUTEEN LIITTYVÄ OSAAMINEN

<p>Työyhteisön ja toimintakulttuurin kehittäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - työyhteisöjen kehittäminen - yhteisöllisyyden edistäminen - varhaiskasvatuksen laadun arviointi - Jatkuvan oppimisen tukeminen yksilö- ja yhteisötasolla 	<p>Johtajuus ja johtamistaidot</p> <ul style="list-style-type: none"> - itsensä johtaminen - pedagoginen päivittäisjohtajuus - jaettu johtajuus - osaamisen ja muutoksen johtaminen
<p>VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN SUBSTANSIOSAAMINEN</p>	<p>JATKUVAAAN MUUTOKSEEN JA KEHITTÄMISEEN LIITTYVÄ OSAAMINEN</p>
<p>Varhaiskasvatuksen ja lapsuuden yhteiskunnalliset ja kulttuuriset lähtökohdat</p> <ul style="list-style-type: none"> - lasten ja perheiden arjen tuntemus - lapsuuteen liittyvät ilmiöt - varhaiskasvatuksen teoriapohja - kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi - alaan liittyvien yhteiskunnallisten instituutioiden tuntemus ja organisaationaalinen taitaminen - kulttuurisen moninaisuuden tunnistaminen sekä monikulttuurisuus- ja kansainvälisyysosaaminen - varhaiskasvatuksen lainsäädännön sekä velvoittavien ja ohjaavien asiakirjojen tuntemus <p>Varhaiskasvatuksen arvot, asenteet ja eettisyys</p> <ul style="list-style-type: none"> - arvopohdinta, ammattieettiset periaatteet sekä moraaliset kysymykset - herkkyys ammatillisissa toimissa - tulevaisuuden kuvien luominen - vastuullisuus ja autonomisuus <p>Lapsen kasvu, kehitys, oppiminen ja hyvinvointi</p> <ul style="list-style-type: none"> - lasten kehityksen ja oppimisprosessien sekä varhaiskasvatuksen keskeisten oppimisteorioiden tunteminen - lapsen yksilöllisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen - perustiedot lapsen kehityksen ja oppimisen haasteista sekä erityispedagoginen osaaminen - lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, terveyden ja turvallisuuden ylläpitäminen ja edistäminen sekä perustoimintoihin liittyvä osaaminen 	<p>Tiedonhallintaosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - varhaiskasvatukseen liittyvän tutkimuksen seuraaminen, arviointi ja soveltaminen - tieteellinen ajattelutapa ja kriittinen suhtautuminen tietoon - tiedonhankintataidot ja tiedon analysointitaidot - tutkimusosaaminen - opiskelutaidot, tietotekniset taidot <p>Jatkuva ammatillinen kehittyminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus ilmiönä - oman ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden rakentuminen ja kehittäminen - reflektio-osaaminen ja jatkuvan oppimisen taidot - omien vahvuuksien ja osaamisen tunnistaminen <p>Työskenteleminen muutoksessa</p> <ul style="list-style-type: none"> - tiedon ja opitun soveltaminen sekä toimiminen erilaisissa tilanteissa - projektityöskentelytaidot - ratkaisukeskeinen lähestymistapa opetustyöhön ja sen haasteisiin - uuden oppiminen ja poisoppiminen totutuista ajattelu- ja toimintatavoista - kansainvälistymiseen liittyvä osaaminen - joustavuus, epävarmuuden-, stressin-, ja paineensietokyky - oman opiskelu- /työkyvyn ja hyvinvoinnin ylläpitäminen
<p>Varhaispedagogisten sisältöjen ja menetelmien hallinta</p> <ul style="list-style-type: none"> - lapsilähtöisyys, osallisuus, toimijuus, leikillisuus, tutkiva oppiminen - oppimisen alueiden hallinta ja kehittäminen: <ul style="list-style-type: none"> o Kielten rikas maailma (kielelliset taidot ja valmiudet, kielelliset identiteetit) o Ilmaisun monet muodot (musiikillinen, kuvallinen, sanallinen, kehollinen) o Minä ja meidän yhteisömme (eettinen ajattelu, katsomuskasvatus, lähiyhteisön menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus, mediakasvatus) o Tutkin ja toimin ympäristössäni (matemaattinen ajattelu, ympäristökasvatus, teknologiakasvatus) o Kasvan, liikun ja kehityn (liikkuminen, ruokakasvatus, terveys ja turvallisuus) <p>Pedagogiset suunnittelu-, organisointi-, ohjaus-, toteutus-, havainnointi-, dokumentointi- ja arviointitaidot</p> <ul style="list-style-type: none"> - kohdistuen kasvatusprosessiin, toimintaan sekä lapsiryhmään - laadukkaana oppimisympäristön muodostaminen <ul style="list-style-type: none"> o opetussuunnitelmaosaaminen (VASU, ESIOPS) 	<p>UUROVAIKUTUSOSAAMINEN</p> <p>VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA</p> <p>Yhteistyöosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - yhteistyö huoltajien kanssa - moniammatillinen ja monialainen yhteistyö <p>Sensitiivinen vuorovaikutusosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - vuorovaikutus-, tunne- ja tunneälytaidot - ammatillinen vuorovaikutus suhteessa lapsiin, lasten huoltajiin sekä työtiimiin - ryhmänohjaustaidot sekä ryhmäilmäiden ymmärtäminen <p>Työn kielellinen hallinta ja viestintäosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - varhaiskasvatuksen keskeisen käsitteistön tunteminen omalla ja vieraalla kielellä - kirjalliset ja suulliset viestintätaidot - toisen kotimaisen ja vieraan kielen taidot - omien näkökantojen ja toiminnan perusteleminen kielellisesti - kehittävän arvioinnin sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen taidot